

dpm

drámapedagógiai magazin

a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája

DPM 40 2010/2. szám

ISSN 1216-1071

Megjelenik évente négyszer.

A szerkesztőség címe:

1022 Budapest, Marczibányi tér
5/a; telefon és fax: (1)3361361;
honlap: www.drama.hu;
e-mail: drama@drama.hu

FELELŐS SZERKESZTŐ:

Kaposi László

telefon és fax: (28) 404702
e-mail: kaposi@drama.hu

Felelős kiadó: az MDPT elnöke

Borító: Féder Márta

Támogató:

A Drámapedagógiai Magazin
megjelenését 2010. január 1-
december 31. között a Nemzeti
Kulturális Alap támogatja

nka
Nemzeti Kulturális Alap

Számlaszámunk, amelyre az ér-
deklódók befizethetik az éves
tagdíjat és a DPM megrendelési
összegét:
11701004-20065946

Készült a debreceni
ONIX Nyomdában

TARTALOM

Kongresszus, brazil módra.....2 <i>Bethlenfalvy Ádám</i>	
Nyíltszíni taps.....5 <i>Almássy Bettina</i>	
A drámaoktatás jelenlegi helyzete és kilátásai Törökországban.....8 <i>Dr. İsmail Guven – Dr. H. Ömer Adigüzel</i>	
Gaza-monológok.....12 <i>Vatai Éva</i>	
Táncoslábú Lüszisztraté.....15 <i>Jászai Tamás</i>	
Hozott anyagból.....17 <i>Jászai Tamás</i>	
Érzelem és dráma.....18 <i>Szauder Erik</i>	
A drámai alak és a báb-test színpadi létezése.....27 <i>Láposi Terka</i>	
Gondolatkövetés.....32 <i>Kaposi László</i>	
Hófehérke és a hét törpe37 <i>Szalai Katalin</i>	
Veszélyes vizeken42 <i>Lukács Gabriella</i>	



A címlapon: IDEA világkongresszus, Brazília, Belém. Műhelymunka amerikai, angol, olasz, norvég és trinidadi közreműködőkkel. *Sororro felvétele*

A hátsó borítón: Pillanatképek a Gyermekszínháztudomány és drámapedagógia a közösségi nevelés színterein – Színház-Dráma-Nevelés (18.) elnevezésű módszertani rendezvény 2010. november 13-i programjából. *Kaposi László felvétele*

Kongresszus, brazil módra

Bethlenfalvy Ádám

2010-ben a brazil Belém városa, illetve az ABRA nevű brazil drámapedagógiai szervezet látta vendégül az IDEA (a nemzetközi drámapedagógiai ernyőszervezet) kongresszusát, és az azzal egy időben megrendezett tisztújító közgyűlést. A Magyar Drámapedagógiai Társaságot az elnökség nemzetközi ügyekkel foglalkozó tagjaként én képviselhettem a tőlünk majdnem tízezer kilométerre megrendezett eseményen.

A helyszín: a portugál gyarmatosítók 1616-ban alapították Belém városát, az Amazonas kapujában, az áthatolhatatlan esőerdők határán. Fontos kereskedőváros maradt évszázadokon át, bár jelentősége az esőerdőből zsákmányolható kincsek, különösen az kaucsukgumi iránti igénnyel párhuzamosan változott. Kultúrák találkozási pontja, itt futhatnak össze leginkább a portugál gyarmatosítók, az „importált” betegségek és a kalandorok által tizedelt indián lakosok és az ültetvényekre Afrikából átszállított rabszolgák lezármazottai. A térség Brazilián belül is rendkívül szegénynek és elmaradottnak számít, így az utóbbi években több nagy rendezvénynek adott otthont, 2009-ben például a Szociális Világforumra (WSF) érkezők özönlöttek el a várost.

A kongresszus: az IDEA háromévente rendezi meg kongresszusát, amely lehetőség arra, hogy tagjai és a térség színházzal-drámával és neveléssel foglalkozó szakemberei megismerkedjenek azzal, amit a világ különböző pontjain dolgozó drámapedagógusok meg akarnak osztani velük. A szervezők határozzák meg a kongresszus fő témáját – ez idén a sokszínűség, és az átalakulás művészetei (Viva a Diversidade Viva! Abraçando as Artes de Transformação!) –, de a program egy része attól függ, hogy kik, milyen előadással, műhelymunkával jelentkeztek, hiszen egy bizottság válogat a világ különböző pontjairól érkező javaslatok közül. Ez egyfelől azt jelenti, hogy rengeteg előadás és műhelymunka megy egyszerre, nehéz választani, és nagy a rizikó, hogy érdektelen előadást fog ki az ember. Másrészt így talán olyan témákkal, előadásokkal, bemutatókkal is jelentkeznek emberek, amikre a szervezők nem találtak volna rá amúgy. Az sem elhanyagolható szempont a szervezők részéről, hogy az előadók is fizetnek regisztrációs díjat, illetve sok esetben az egyetemük, szervezetük fizeti ezt, és így bizonyos mértékű részvételi díj garantáltan megérkezik a számlájukra. Ezen okból kifolyólag több workshop, előadás el is maradt: voltak olyan előadók, akik végül nem tudtak támogatást szerezni a részvételi díjra, útiköltségre.

A program: kötött részei a szekciók (Special Interest Group). Ezek egy-egy nagyobb témát járnak körbe és a konferencia során négy alkalommal jönnek össze vitatkozni, gondolkozni, dolgozni ezeken. Néhány példa a tizenhárom szekció cím közül: gyerekkor/általános iskola; fiatalok/középiskola; tanárképzés; speciális nevelés; dramaturgia/szövegírás; béke és emberi jogok. Ezeknek a szekcióknak a vezetését egy-egy nemzetközi szervezőbizottságra bízta, ezek mellett működtek tanácsadóként nemzetközi szakértelműek. Mivel a középiskolai korosztállyal foglalkozó szekció koordinálásában én is részt vettem, lett némi tapasztalatom az ilyen nemzetközi együttműködések kivitelezésének nehézségei kapcsán. Az, hogy az e-mailen korábban egyeztetett alapelvek alapján sikerült négy, egyenként háromórás, elvileg 100-200 fővel (előzetes információként ennyit kaptunk, végül ennél jóval kevesebben voltak, szerencsénkre) is működtethető foglalkozásvázlatot kidolgoznunk, az csak azon múlt, hogy az angol koordinátor társamnak sikerült pályázati úton pénzt szereznie arra, hogy Budapestre jöjjön néhány napra.

A korábbi kongresszusokon délelőtt neves szakértők előadásait hallgathatták a résztvevők, most a szervezők inkább kerekasztal-beszélgetéseket szerveztek kiemelt témák köré, így több véleményt, megközelítésmódot ismerhettünk meg egy-egy probléma kapcsán, ám ezeket kevésbé részletesen tudták kifejteni az előadók.

A programot rengeteg diákszínjászó előadás, illetve gyerek- és ifjúsági színházi előadás kísérte, valamint a kongresszust megelőző diákszínjászó projektekben résztvevő fiatalok is bemutatták munkájukat.

A kongresszus két napján tudományos előadásokon, tréningeken, műhelymunkákon vehettünk részt, itt lehetett valamivel mélyrehatóbb, érzékletesebb ismeretet szerezni más drámapedagógusok munkamódszereiről, gondolkodásmódjáról.

Közgyűlés: A szakmai programot keretbe foglalta az IDEA tisztújító közgyűlése. Itt a nemzetközi egyesületet hat éve vezető elnök helyére és az elnökség több tagjának megüresedő pozíciójára választottak új tisztségviselőket a küldöttek.

Július 17-én délután négykor egy műhelymunka-bemutatóval nyílt meg a VII. IDEA kongresszus hivatalos programja. A szétküldött e-mailben fél-négyre, a hivatalos programban négyre hirdették, valójában ötkor kezdődött. A konferencia külföldi résztvevőit itt kezdték szoktatni a brazil időszámításhoz: nagyjá-

ból minden 30-45 perc késéssel kezdődik a következő hét napon, és idővel már nem csak a brazilok érkeziknek ennek megfelelően a programokra.

A megnyitó workshopban a brazil drámapedagógia nagyasszonya, *Ingrid Dormien Koudela* játszatta a résztvevők közül az első száz jelentkezőt. Hallgatói segítettek ebben, akik Brazília öt egyeteméről jöttek Belémbe. Brazil népi játékok, majd hosszas elmélkedés – dialógus formában – a játék fontosságáról. Nem sok újdonságot talált volna benne egy szabályjátékokban jártas magyar drámapedagógus. Megnyugtató látni, hogy mennyire hasonló játékok vannak a világ legkülönbözőbb pontjain.

Ezt követte az ünnepélyes megnyitó, amiben felvonultatták az Amazonas összes kulturális csoportját, tolldíszben, lándzsákkal, dobokkal... A sok-sok beszéd után, amikor megszólalt a carimbó – ez a rabszolgák zenéjére épülő helyi tánczene, amit egy *Cesario Evora* típusú öreg néni énekelt –, akkor hirtelen mindenki felpattant és táncra perdült.

Már a megnyitó ünnepségben is látszódik, hogy Dél-Amerikában a művészetek közötti határok némileg elmosódnak. A későbbiekben még inkább egyértelművé válik számomra, hogy a különböző műfajokat nemigen választják szét. Mindennek az alapja a zene és a tánc, és amikor színházról beszélnek, akkor is inkább összművészetben gondolkodnak. A nevelés iránt elkötelezettek pedig a társadalom megváltoztatásának egyik legfontosabb lehetőségét látják az oktatásban.

A kongresszus programja is tükrözi ezeket a sajátosságokat. A délelőtti kerekasztal-beszélgetések a nevelés mellett az aktuális társadalmi kérdéseket is körbejárják. 19-én reggel például az erőszak kreatív alkotóenergiákká változtatásáról beszélgettek palesztin, dél-afrikai, kolumbiai és guatemalai fiatalokkal dolgozó szakemberek. A délutánokban tizenkét szekció közül választhattak a résztvevők.

Szervező kollégáimmal együtt a középiskolai korosztállyal foglalkozó szekcióban meglehetősen gyakorlatorientáltan próbáltuk megismerni az egyes társadalmak a fiatalokról alkotott képét és a velük folytatott drámapedagógia különböző módszereit. A munkába egy angol és egy brazil színjátszó csoport tagjai is bekapcsolódnak, különösen érdekes összevetni, hogy mit látnak kihívásnak, problémának ma a fiatalok és pedagógusok. A közös munka a kölcsönös tisztelet jegyében zajlik. A rövid idő ellenére mindenki igyekszik türelmesen elviselni a kulturális különbségeket, amelyek nagyon feltűnővé válnak abban például, ahogy a nyelvet és a beszédet kezelik különböző emberek. A hosszú felvezetések, az önmaguk és a körülmények érzelmekkel átítatott bemutatása például mélyen gyökerezik a latin-amerikai kommunikációs kultúrában, és komoly kihívást jelent a szekció koordinátorai számára.

Az IDEA közgyűlése a kongresszus előtt kezdődött, és annak teljes hossza alatt tartott. Mivel tisztújító közgyűlés volt, ezért a fő kérdés a vezetőség, különösen az új elnök személye volt. A szavazásra csak az utolsó napokban került sor, addig a szervezet folyóügyeivel, pénzügyi problémáival és a jövőbeni lehetőségekkel foglalkoztunk. A különböző tevékenységeket folytató tagszervezeteket képviselő küldöttek sokszor nem igazán tudtak megegyezni abban, hogy milyen irányt látnának szívesebben az IDEA munkájában. Erősebbnek tűnt most a dráma nevelésben való alkalmazását szorgalmazó európai szekció, de azok is képviselték nézeteiket, akik szerint a színházat a társadalmi változások érdekében sokkal direkter kell felhasználni. Ez nem volt meglepő *Augusto Boal* otthonában. A programsorozat közepén tartott kirándulónap régi hagyomány az IDEA kongresszusain, és többek közt ezt is megkérdőjelezte a közgyűlésen több küldött. Szerintük jó lenne rugalmasabban kezelni ezt a hagyományt és változtatni a konferenciák szerkezetén. Sokadszorra merült fel a regionális konferenciák szükségessége, amelyek könnyebben elérhető lennének az IDEA tagszervezeteiben dolgozók számára. Nagymértékben cserélődött le a szervezet elnöksége, és ez főként annak a szabálynak köszönhető, amely korlátozza, hogy hányszor lehet újraválasztani egy személyt elnökségi tagnak. A közgyűlésen megválasztott új IDEA-elnök, a brit National Drama elnöke, *Patrice Baldwin*, egészen biztosan a hozzánk közelebb álló gondolkodást fogja erősíteni a szervezetben, és a 2013-as párizsi kongresszus sokkal több magyar drámapedagógus számára lesz elérhető, előadóként és résztvevőként egyaránt.

Az események kronologikus bemutatásához visszatérve: ezen a kongresszuson még volt kirándulónap a programban, és teljes véletlenségből sikerült kifognom egy jó kirándulást. Az Amazonas deltájának egyik szigetén, az esőerdőben élő közösséghez látogattunk el, és kaptunk betekintést a falu működésébe, az őserdő élővilágába.

A konferencia negyedik napján végre sikerült egy workshopon is részt vennem. *Jane Simmons* ausztrál drámatanár a társadalmi kérdések improvizációval való feldolgozásáról tartott workshopot. Érdekes módon épp az improvizáció lehetőségeinek határaitra hívta fel ez a műhelymunka a figyelmemet: meglehetősen felületesen kezeltük a problémákat, és ezeket a bemutatásuk után egy újabb jelenetben rögtön meg is oldottunk. Nem tudom, hogy nem ártalmas-e úgy csinálni, mintha ilyen egyszerűek lennének a megoldások...

Belefért még a délelőtti két rövid előadás. *Dave Kelman* egy ausztrál projektet mutatott be, amelyben hátrányos helyzetű közösségekben élő gyerekekkel csináltak előadást, amit Shakespeare Lear királyából és Beckett *Godot*-jából gyúrtak össze. A projekthez egy kutatás kapcsolódott, amely azt vizsgálta, hogy miként változik a diákok jelentésteremtési képessége a színházi munka hatására.

A következő előadás az angliai színházi nevelés helyzetét mutatta be 2005-ben, sok újdonság nem derült ki belőle, ráadásul az előadó is elismerte, hogy az elmúlt évek nagy változásokat hoztak ezen a területen. Másnap már én vezettem műhelymunkát, így már csak a kongresszus zárónapján vehettem részt gyakorlati munkában.

Kerekasztal-beszélgetésekből viszont nem volt hiány. Az egyik a sokszínűségről, a sokféleségről, egy másik a művészeti szervezetek és a művészeti ágak együttműködésének lehetőségéről szólt. A legérdekesebb az iskolák átalakulásának lehetőségével foglalkozott. *Vincesia Shule* a tanzániai iskolák nehéz helyzetéből való kitorési lehetőségként beszélt a művészetekről, míg a korábban említett Dave Kelman arról, hogy muszáj a réseket, a kiskapukat megtalálni annak érdekében, hogy a színház és a dráma bejusson az iskolákba, mert az oktatáspolitikai a vizsgák, felmérések eredményei alapján ítéli meg az intézmények eredményességét.

Az estékben színjátszók vagy közösségi színházak előadásait lehet megnézni. Összesen négy előadásra jutottam el a kongresszus alatt. A makaói vásári komédiát három huszoneves fiatal adta elő. Színes jelmezek, erős gesztusok, dob és ének biztosították a produkció lendületét. Ezt az előadást a kongresszus alatt több környékbeli faluba is „turnéztatták”, ott rövid műhelymunkát is tartottak a játszók a helyi gyerekeknek. A később látott perui előadás meglehetősen didaktikusan villantotta fel képekben az iható víz nélküli világ borzasztó vízióját, a képeket ijesztő adatok felolvasásával szakaszolták, és hihetetlenül jó élő zenével támogatták meg. A thaiföldi Moradokamai csoport diákszínjátszó előadása egy nagyon gyenge, didaktikus darabot használt alapanyagul, amit amúgy a csoport egyik tagja írt. Ezt adták elő humorral és rendkívüli tánc- és énektudással, azonban összességében kevés emlékezetes pillanat maradt meg az előadásból. A csoport amúgy azért is érdekes, mert egy színházi gondolkodásmódra, módszerekre épülő iskolából jönnek, amelyet egy kollektíva tart fenn Thaiföldön.

A két rendkívüli képességű színésznő által eljátszott *Every day, every year I am walking (Minden nap, minden évben gyalogolok tovább)* című dél-afrikai előadáshoz hasonlóval viszont ritkán találkozok az ember. A Magnet Theatre Group emberi hangon, átélhetően, humorral mesélte el egy menekült kislány történetét, aki anyjával együtt hátrahagyja leégett házuk romjait és új otthon keresve érkezik Cape Townba. A kislány folyamatosan a tűzvészben odaveszett testvérének írja meg élményeit. Az előadás végére a gyermek lassan szembesül a valósággal, de nincs igazi feloldozás, a problémák, a múlt feldolgozásának nehézségei, és az új világban való helytállás ügye a nézőkkel marad. Zseniális, gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt szóló színház!

A belémi kongresszus utolsó napjának délelőttjén úgy döntöttem, hogy a közös értékelés helyett inkább egy workshopon veszek részt. Tony Horitz a mesealkotás és feldolgozás lehetőségeit mutatta be az óvodás és alsós korosztállyal folytatott munkában. A drámatanárok számára általában ismerős munkaformával dolgozó szakember a kisgyerekekkel folytatott mesealkotás kapcsán ismertetett egy egyszerű technikát. A pedagógus jegyzőként, egy gyerek mellé leülve, minden változtatás nélkül lejegyzi a gyerek által kitalált történetet, szükség esetén értékszemleges kérdésekkel segítve az alkotást. Majd a lejegyzett történetet dramatizálja közösen a csoport. Az elsődlegesen a kreativitást és kifejezőkészséget segítő gyakorlat rendszeres alkalmazása az egész csoport számára fejlesztő hatású lehet. Tony nevelt fia és unokája Magyarországon él, így remélhetőleg egyik látogatása során személyesen is bemutatja munkamódszerét a magyar drámapedagógusoknak.

Az ebédet egy izzasztó utazás követte, a záróesemények helyszíne egy Belém közeli park volt. Itt néztük végig a világ 16 országából összehozott 25 diákszínjátszó által bemutatott, egy quebeci-kanadai rendező vezetésével létrehozott előadást. A hetven perces előadás cselekvő részeit gyakran szakították meg többnyelvű „megmondós” szövegek, miközben egyértelműen gigászi munka állt az előadás mögött, többen hiányoltuk belőle a színházat. A „Young IDEA”, a fiatalok IDEA-jának csak egy eleme volt ez az előadás, amúgy több diákszínjátszó csoport, a már említett makaóiakon túl angolok és mexikóiak is dolgoztak a Belém környéki falvakban. Közös tréningeket, foglalkozásokat tartottak a helyi gyerekeknek, erről a mindkét fél (helyiek és külföldiek) számára rengeteg tanulságot hozó munkáról azonban nem volt lehetőségük beszámolni a kongresszus során.

Az újonnan megválasztott IDEA-vezetőség bemutatása után az ünnepélyes stafétaátadás következett, melynek során a 2013-as párizsi kongresszus szervezői invitálták a jelenlévőket, hogy „osztozzunk velük a kalandon”.

Az est fénypontja a braziliai Bahia állam katonai rendőrségének bemutatója volt. A rendőrtisztek énekkel, táncsal, capoeira bemutatóval örvendeztették meg a közönséget. Itt egyértelműen lemérhető volt az elmúlt egy hét hatása: míg a megnyitón még csak a brazilok perdültek azonnal táncra zene hallatán, a záróeseményen már mindenki rögtön talpon volt, amikor megszólalt a rendőrzeneke. A rendőrség egyébként azért add ilyen műsorokat, hogy barátságosabb képet alakítson ki magáról a polgárok között, hogy közelebb kerüljön hozzájuk.

A helyi „art-educatodorokkal”, művészettel nevelőkkel beszélgetve egyértelmű volt számomra, hogy mekkora jelentősége volt ennek a kongresszusnak a helyi pedagógusok és művészek számára. Elgondolkodtató az is, hogy Brazíliában és általában Dél-Amerikában nem igazán választják szét a művészeteket; a zene, a tánc vagy a képzőművészet állandó társa a színháznak és drámának az oktatók és a közösségekben dolgozók kellékárában. Sok európai országból érkező ember inkább a művészeti ágak egymással folytatott presztízsharcáról számolt be. Mivel Brazíliában az állami oktatás rengeteg hiányossággal küzd, nagyon sokan dolgoznak önkéntesként vagy aktivistaként a közösségekben gyerekekkel és felnőttekkel egyaránt. Ebben a közösségi munkában rendkívül nagy szerepe van a művészeteknek. Szívmelengető volt látni: annak ellenére, hogy maguk is mindennapos megélhetési problémákkal küzdenek, mégis ilyen sokan dolgoznak önkéntes alapon a közösségért, a közösségek művészetek segítségével való megváltoztatásáért.

A kongresszus szervezőit a gazdasági világválság – támogatások, adományok emiatti elmaradása – és a szakmai program főkoordinátorának megbetegedése (a kongresszus előtt másfél hónappal történt életmentő műtete) nagyban visszavetette. Ennek ellenére működő, a tolmácsolás területén pedig kiemelkedően jól működő kongresszuson vehettem részt, amely természetesen tükrözte a helyi problémákat, sajátosságokat is, és ez nyilván másképp nem is történhet.

Utazásomat a Nemzeti Kulturális Alap pályázatán nyert összeg tette lehetővé, ez fedezte az útiköltségem és az éves IDEA-tagdíjunk összegének nagy részét, emellé sajnos 30% önrészt kellett vállalnia egyesületünknek. Ezért tudta most csak egy emberi képviselni Társaságunkat. Azt remélem, hogy három év múlva Párizsban sokkal többen ott lehetünk!

Nyíltszíni taps

Almássy Bettina beszámolója, a nürnbergi Festival Schultheater der Länder-ről

Németországban az iskolai színháztársulatok fesztiválját egészen más elvek alapján rendezik meg, mint nálunk szokásos. Minden évben meghirdetnek egy központi témát, s országszerte erről való gondolkodásba kezdenek a színháztársulatok. Életkori megkötések nincsenek, együtt játszik gyermek és fiatal felnőtt. Majd felmenő rendszerű válogató után kerül sor az egyhetes találkozóra, ahol minden szövetségi állam egy-egy csoporttal képviselteti magát. A központi témát járják körbe a workshopok és a fesztiválon megrendezett konferencia előadásai is. A gálahét rendezvényeinek helyszíne évről évre stafétaszerűen változik a szövetségi államok között. Viszonylag új hagyományként (harmadik éve) meghívják egy külföldi csoportot is. Idén nekünk volt szerencsénk vendégszeretettel élvezni, s betekintést nyerni színházi gondolkodásuk tendenciáiba, Bajorország középkort idéző csodavárosában, Nürnbergben.

A csereprogram keretében, 2011-ben – a tervek szerint – a Magyar Drámapedagógiai Társaság lát majd vendégül egy német csoportot Debrecenben, a XX. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó záró fesztiválján.¹ De addig is, íme, egy marék morzsa, egy falat ízelt az élményből, amiben részünk volt.

Az első szembetűnő jelenség a színház függönyének kiiktatása volt. A színészek és a közönség elszigetelésének feloldása szinte minden előadásban tetten érhető volt, a szereplők a nézőtérre érkeztek vagy kifordulva kommenteket fűztek a montázsokból felépült előadásokhoz, vagy tanácsot kértek a folytatáshoz, de ezek a megmozdulások nem brechti W-effektként értelmezhetők, inkább a szereplők és a nézők közötti közvetlen kapcsolat megteremtése motiválta. Volt, hogy ez remekül sikerült, volt, hogy öncélú játékká lett, dramaturgiai szempontból következmény nélkül maradt. Az egyik előadásban arra kérték a nézőket, hogy mondják el, milyen egy nagymama, aztán az előre bekészített kellékekkel felvérteztek egy csoportbeli szereplőt –, bár előtte megkérdezték, hogy van e kedve valakinek eljátszani egy ilyen nagyit. Miután

¹ Egyesületünket Meszlényi-Bodnár Gyöngyi képviselte a fesztiválon. Külön köszönetünk a szervezésért Joachim Reiss úrnak, a német szövetségi szervezet vezetőjének.

sokan jelentkeztek, sajnálattal vették tudomásul, hogy senki nem jelentkezik, tehát a csoporton belül kell megoldani a játékot. S a történet folyt tovább. De, mint már említettem, volt, hogy működött a nézők közvetlen bevonása. Az egyik legnagyobb szellemi élményem a Schleswig-Holstein állam csoportjának Cellphone Slaves című előadása volt, ami ugyan inkább hasonlított egy performanszhoz, mint egy hagyományos színházi előadáshoz, de hát itt a korlátok döngetéséről van szó, miért zárnánk hát be a befogadói tudatot? A játéktér két oldalán vetítívászon, egyiken betűk, melyeket a szereplők pólóján is látunk, s a betűket számok követik, a betűvel megjelölt pólókat viselő szereplők telefonszámai. A másik kivetítő vásznon élő internet kapcsolatban váltakoznak a szereplők Facebook-oldalai. E számokon és internetes elérhetőségeken keresztül a közönség közvetlenül irányítja a színpadi történéseket: SMS-ekben, facebookos üzenetekben adják az általuk kiválasztott szereplőknek az instrukciókat. S a szereplők, megkapván az üzenetet, szolgálisan végrehajtják azt. Itt valóban nem a rendezés határozza meg a 60 perces műsort, a nézők bármelyik pillanatban beléphetnek, megváltoztathatják az eseményeket... Az idő előrehaladtával a közönség egyre bátrabb és egyre pofátlanabb parancsokat osztogat. Így csakhamar bégetnek, nyávognak, ugrálnak, pofozkodnak a szereplők, olykor megkívánt mondatokat tesznek közzé, s ha kell, megsza badulnak pólóiktól. Egy utasítást a következő utasítás érkezéig monoton módon végeznek a színpadon állók. A publikum hangos ünneplésbe kezd, mikor az ő kedvükért teljesít a kiszemelt áldozat. Dadaizmusi katyvasz alakul ki a színpadon, s zsi bongva ünnepel a nézőtér. Egyszer csak elszakad a cérna s a színpadi világ önálló életre kel, a szereplők dühödten vágják a földhöz mobiltelefonjaikat s tapossák agyon a rajtuk uralkodót, az őket bábként mozgó készüléket, melynek oly sokan rabjai vagyunk. S ez a kép a Facebook által kiszélesíthető a szájber világra, a tömegkommunikáció számos megnyilvánulására, mely megfolyt, megaláz, és észrevétlen irányít. Kérdés, hogy van-e bennünk is annyi spiritusz, hogy összetörjük hamisan csillogó világunk? Távoztunkban Büchner szavai jutottak eszembe: „Bábuk vagyunk mindnyájan, ismeretlen hatalmak dróton ráncigálnak, nem mi magunktól mozgunk”. Mindezt anélkül, hogy a rendezés egyértelművé vulgarizálta volna a metaforát. Szerintem zseniális volt. A gyerekek nem sokat értettek belőle.

Érdekes volt az is, hogy a nézők, ha nem voltak a darabok központi tényezői, akkor sem váltak a tőlük függetlenül zajló események passzív szemlélőivé. Kurjongattak, sóhajtoztak, huhogtak, bele-bele kiabáltak vagy énekeltek, fittyet hányva a színház keretei között nálunk érvényes szociális viselkedési mintákra. A szereplők gyakran együtt, kóruszerűen szólaltak meg, többnyire torkukszakadtából ordítva felénk. Ez nekem kissé félelmetes volt.

Az előadások fő szervező elvei a képiség és a zeneiség lettek. A pszichológiát alárendelték a látványnak. A technika csodás birodalma főszereplővé lett, maga mögött hagyva az épp akkor megszülető színház varázsát. Jó, de legalább, táva maradt a szánk. Igaz volt olyan produkció is, ahol a projektor használata nem mutatott több érdekességet, mint egy falusi kultúrház mozija, melynek vásznáról ügyetlenül vágott, és forgatott amatőr filmek láthatók, s ilyenkor a szereplők háttal állva a népes publikumnak, gyönyörködtek – ki tudja hányadszor – a saját filmjükben. S én, a távrolól érkezett vendég, vágyva vágytam a háta takarta arcokat.

A Rajna-vidéket képviselő csoport Was guckst du? című előadásának csodálatos képei viszont szavak nélkül is beszéltek. Az árnyjátékra épülő előadás vegyítve volt különféle vetítési technikákkal, amittől mi egyik ámulatból a másikba estünk. A játék a vászon előtt kezdődött, hús-vér fiatalok váltak önmaguk árnyává egy virtuális világban, melynek arctalan szabadsága identitásvesztéshez vezethet. Az előadás felvázol egy világot, ahol a nick nevekkel elvész valami fontos, és a háromdimenziós színes világot egy fekete-fehér kétdimenziós kép váltja fel. Ki vagyok én, és ki az, akire nézek? Ezt boncolgatja. Az előadás közepe táján egy vetítés szakítja félbe az árnyak játékát, szép fiatal lány arca jelenik meg, vonásai észrevétlenül átrajzolódnak, s lesz belőle egy egészen más karakter, majd újra mozdul a szemöldök, mozdul a száj, változik a haj és már egy férfi néz ránk, aztán újra formálódik, majd megint módosul, valami furcsa varázslat szerint észrevétlenül alakul. De ki ez? Kik ezek? Én vagyok és Te vagy. Fórumtársaink és ismerkedő chatpartereink. Bárki meglapulhat a képek mögött! Más nevében írok, más arcot használok, s már én is elhiszem, hogy csinos vagyok, fiatal és szép. Más nevéhez írok, más arcához beszélek, de mi lesz ennek a vége? Szappanbuborékokat fújkalunk a levegőbe, s leszünk a magunk által kreált világ foglyai, a buborék belsejébe kerülvén tehetetlenül lebegünk, és tudjuk, egyszer kipukkan ez az illatos burok, s félni kezdünk, mi lesz akkor? A színpadon a szereplő menekülne, de a buborék nem ereszti, meleg bura voltát kényelmetlen hidegség veszi át. A játészó már alig fér el, ki akar törni! Aztán hirtelen a buborék kipukkan és sötét lesz. Csodálatos képpel zárul az előadás, a vetítő vásznon színes fények jelennek meg, a szereplők kilépnek mögüle, átvonulnak a színen, óriási árnyukat maguk után vonszolva. És ekkor jön a meglepetés, a karakterek a vásznon hagyják kimerevedett árnyékukat s távoznak, kilépve az Internet arc-

talanságából, vállalván saját magukat. Fényes lesz a színpad, a jövő kivilágosodik, s az ember nem hagyja, hogy elnyelje őt az árnyvilág.

Az efféle látványorientált darabok záró akkordjaként léptünk színpadra. Előadásunk kisméretű színpadra, kamaratermi körülményekre van kitalálva, olyan helyszínre, ami felerősíti a játék finomságait. Nürnbergben ilyesfajta tér nem létezett, így kénytelen aréna rendezések terében kerestük a megoldás lehetőségeit. Az óriás színpadra egy kis színpadot építettünk, s világítottuk ki úgy, hogy az némiképp hasonlítson a tervezethez. Műsorunkat magyar szöveggel adtuk elő, német szinkrontolmáccsal. A tolmács szerepét, *Helmut Varkoly*, a helyi gimnázium végzős hallgatója vállalta magára, aki egyébként egész héten a segítségünkre volt. A publikum a számára szokatlan játékmódot és színpadi gondolkodást egzotikus csemegeként értékelte. A fesztivál honlapján megjelent kritika így számol be az eseményről:

„Kicsi, de finom. Egy igazi gyöngyszem Magyarországról. A budapesti vendégcsoport rövid, de tömör előadása sikeres zárása volt a színházi fesztiválnak. A kis csoport nem csak a darab hosszával (a mennyiséggel) volt hatással, hanem a minőséggel: egyszerű díszlettel, egyszerű történettel mutatták meg az élet spontaneitását, azt, hogy bármi megtörténhet. A játékos testbeszéde és színészi játéka meggyőző, plasztikusan jelenítették meg a közönség előtt a történetet. Bár a megértéshez szükséges fordítás elterelte egy kicsit a figyelmet a színészi alakítástól, de nem vette el jelentősen az előadás élvezetét. Különösen képszerűen hatottak a metaforák, amelyekkel a csoport a nézőket gondolkodásra ösztönözte. Az élet, mint játszótér, a hinta vagy a csúszda, mint kritikus elemek. Ha egyszer lecsúsztál, nincs, ami többé visszatartson és az a kísérlet, hogy megállítsd, csak fájó kezeket okoz. A darab elgondolkodtató, anélkül, hogy moralizálna, teli van energiával. Egy kicsit olyan, mint egy Oscarra jelölt rövidfilm. Rendezte: Almássy Bettina”

Zárásként álljon itt néhány gondolatszilánk a gyerekektől, a Cylinder Alapfokú Művészeti Iskola Zsiványvár csoportjának tagjaitól, Cseh Domokostól (13), Dian Csengétől (15), Dunai Dalmától (14), Ferencz Brigittától (13), Stupek Katától (15) és Szórádi Ildikótól (11):

- *Jó volt, bár az előadásokból nem értettem szinte semmit.*
- *Üvegpalatákra számítottam, de kellemes meglepetésként ért a város „régisége”. A vár melletti ifjú-sági szállóban töltöttük a napjainkat, többnyire az estéket és a reggeleket, amikor egymást próbáltuk kivenni az ágyból.*
- *Még Imax moziba is mentünk, az érdekes volt, csak unalmas. Az Ildi és a Bettina el is aludt. Pedig drága volt nagyon.*
- *Mi voltunk a záró előadás. Később léptünk fel, mint ahogy ki voltunk írva, mert kavarodások voltak, ezért nem volt idő arra, hogy kiélvezhessük az előadás utáni pillanatokat, merthogy utána rögtön kezdődött a záró beszéd.*
- *Volt egy árnyjátékos előadás, amiben semmi színészet nem volt, viszont nagyon jól megcsinálták, és nekem kifejezetten tetszett.*
- *A mi előadásunk teljesen másfajta, mint az övüké, ezért kicsit furcsállhatták, de azt mondták, tetszett nekik.*
- *A workshop az izlandi vezetővel érdekes és vicces volt, az ott megismert német színjátszókkal később, ha lehetőség volt rá, mindig váltottunk pár szót.*
- *A legtöbb darab médiával kapcsolatos része (legalábbis számunkra úgy tűnt) kivetítőkön megjelenő videókból, internetes oldalakból, zeneszámokból állt, ez egy pontig szórakoztató volt, azután érdeklenné vált, a színészi játék kisebb hangsúlyt kapott, és hiányoztak azok az érzések, megoldások, amik a színházat színházzá teszik.*
- *Többen megszólítottak minket az esti záróbulin, nagyon lelkesen, ékes, illetve gyenge angolsággal elmondták, hogy mennyire tetszett nekik a darabunk. Ezért megérte két óráig techno zenére táncolni... azt hiszem.*
- *Voltunk az állatkertben és vettem egy egérkét. Láttunk sok delfint, nagyon cukik voltak.*
- *Elég érdekesnek találtam a német közönséget, akármilyen történt a színpadon, mindent lereagáltak valami féle hanghatással, amiket a végére mi is megtanultunk és csináltuk is. Muris volt.*
- *Nekem nagyon tetszett a fesztiváliúság, amihez interjút is készítettek velünk.*
- *A kaja nagyon finom volt, és még választani is lehetett.*
- *Egész jól megvoltunk hatan abban a kis szobában, csak a hétvége fele akartuk megölni egymást.*
- *Nem kaptunk akkora tapsot, mint amekkorára számítottam, de a bulin tizennégyen is megdicsértek.*
- *Most így, a vonaton ülve, ahogy felidéztem a hetet, boldogan gondolok vissza arra, hogy mennyit nevettünk, és mennyi vicces dolog történt velünk.*

A drámaoktatás jelenlegi helyzete és kilátásai Törökországban

Dr. İsmail Guven – Dr. H. Ömer Adigüzel

Ennek az írásnak a célja bemutatni a törökországi drámaoktatás jelenlegi helyzetét és kilátásait. A drámaoktatás története Törökországban – a dramatizálás alkalmazásával – a 20. század elejéig nyúlik vissza. Az 50-es években változás állt be, a drámából módszer lett, amelyet különösen a nyelvi órákon alkalmaztak, főként színházi játékok formájában. A kreatív dráma legfontosabb időszaka 1980 után kezdődött – a dráma a nyugati megközelítéseknek megfelelően jelent meg. Országos szemináriumokat szerveztek, különböző országokból hívtak meg szakembereket Törökországba, például Németországból, Angliából. 1990-ben pedig megalakult egy kreatív dráma egyesület kutatási és a publikációs célokkal.

(...) A kreatív dráma célja, hogy elősegítse a személyiség fejlődését és a résztvevők tanulását, nem pedig az, hogy színészeket képezzen. A kreatív drámát használhatjuk arra, hogy megtanítsuk a drámaművészetet és/vagy motiváljuk és kiterjesszük a tanulást más területekre. A kreatív drámában való részvétel lehetőséget ad arra, hogy fejlesszük a nyelvi és a kommunikációs képességeket, a problémamegoldó készséget és a kreativitást, valamint, hogy előmozdítsa a pozitív énfogalom kialakulását, a társadalmi tudatosságot, az empátiát, az értékek és viselkedések tisztázását és a színház művészetének megértését. A kreatív dráma biztosítja az emberi impulzusokra és képességekre építve a világ érzékelését avégett, hogy megérthessük azt. A kreatív dráma igényli a logikus gondolkodást, hasonlóképpen az ösztönös megérzéseket is; egyéni-vé teszi a tudást, és esztétikai örömet nyújt.

A dráma története a török oktatási rendszerben

A kreatív drámát, pontosabban a dramatizálást az 1923 utáni időszakban tekintették először oktatási eszközként. A terület úttörője I. H. Baltacioğlu volt, de a Collective Education (Kollektív oktatás) című könyvében rámutat arra, hogy egy másik tanár, Muammer Targaç már használta a színházat az osztályai-ban.

1908-ban Baltacioğlu módosításokat végzett a korszak tanítási óra programjában, és *Történelmi törvények* cím alatt teret adott a színháznak az isztambuli iskolákban. Az *Iskolai előadások tanítása* című dokumentumot azzal a céllal jelentette meg, hogy megvilágítsa a dramatikus előadások szerepét az iskolákban, és hogy elemezze az oktatás színházi kapcsolatait (Çoruh, 1950, p.6). Baltacioğlu megállapította, hogy az iskolai előadás nemcsak az olvasás, az írás és a szóbeli kommunikáció tanítása során hasznos, hanem a történelem, az irodalom és más, a társadalomtudományok körébe tartozó órákon is (San, 1998).

A színelőadást valójában először a köztársasági korszak alatt, 1926-ban kezelték úgy, mint tanítási lehetőséget és kifejezési módot – az Általános iskolai programban (tantervben) az előadást és a színelőadást alapvetőnek tekintették az általános iskolai oktatásban (Çoruh, 1950, p.10). A következő években az előadói művészet a dramatizáláson keresztül jelent meg, mind az általános iskolák, mind a középiskolák számára. Az 1950-ben írt *Dramatizálás az iskolákban* című könyvében Çoruh többek között megemlíti az alábbi témák fontosságát: *A dramatizálás bevezetése az iskolákban, A gyerekek és a dramatikus tevékenységek, Az oktatás és a dráma fő motívumai, A dráma szerepe a szülő-tanár egyesületben, Dramatikus prezentációk, Színház, Bábozás, Karagöz és Hacivat (árnyjátékok) és Rádiószínház.*

Emin Özdemir 1965-ben megjelentetett egy könyvet *A dramatizálás alkalmazása* címmel. Ebben a munkájában rámutat arra, hogy a modern idők oktatásában, annak változásaiban és fejlődésében a dramatizáláson alapuló technika immanens módja a tanításnak, amely megfelel a gyermekek természetes létezésének a történetmesélés és az utánzás kapcsán is (Özdemir, 1965, p.3). Ez a könyv az Oktatási Minisztérium által szervezett tanárképzésekre készült azzal a céllal, hogy rámutasson a dramatizálás, a kesztyűs bábjátékok, a némajátékok (pantomim), a történetmesélés, a szabad stílusú és a szerkesztett dráma jelentőségére ugyanúgy, mint a dramatizálás felhasználására olyan órákon, mint társadalomtudományok, állampolgári ismeretek, földrajz és történelem.

Az 1968-as Általános iskolai program (tanterv) tartalmazza, hogy a könyvekből, magazinokból szedett történetek, tanmesék, regények, versek, mondák stb. olvashatók és dramatizálhatók egészen addig, amíg az adott történetek a gyerekek számára életkorilag megfelelőek (MEB, 1968, p.23). Az általános oktatás tantervében az is megjelent, hogy ezeket a történeteket néhány tanuló vagy akár egy egész csoport is el-

játszhatja. Ezen tevékenységek célja, hogy a gyerekek élvezzék azt, hogy örömeiket leljék benne (Oğuzkan, 1983, p.235).

A már említett 1968-as Általános iskolai programban a török nyelvi órákról a következő értelmezést adták: a kisebb dramatikus tevékenységek fontos szerepet játszanak abban, hogy rávegyék a gyerekeket arra, hogy az órán beszéljenek, és megismerjék, illetve alkalmazzák is a testbeszédet. A diákokat bátorítaniuk kell a tanároknak, hogy rögtön eljásszanak olyan történetet is, amit éppen az imént olvastak vagy tanultak, például egy társadalomtudományi órán. Amit itt leírtunk, az nem más, mint amikor a diákok szóban eljátszanak egy szituációt, vagy megjelenítenek egy személyt, amiről vagy akiről hallottak, olvastak vagy tanultak, tehát alapvetően szerepjátékról van szó. Amikor a diákok bábokat készítenek a művészeti órán, vagy a színpadot rendezik be, vagy éppen megírnak egy darabot, amelyet színházi előadásként mutatnak be, az az íráskészség továbbfejlődését is eredményezi. Néha csupán a testbeszéd használata is hasznos ezekben a játékokban (MEB, 1968, p.121, 122, Oğuzkan, 1983, p.235).

Az 1962-es Középiszkolai programban annak a fontossága, hogy a diákok a játékon keresztül fejezzék ki magukat azokkal a dolgokkal kapcsolatban, amelyet láttak, olvastak vagy éppen gondoltak, nagy hangsúlyt kapott. Ebben a programban azon technikák használatát is kiemelték, amelyet az általános iskolában sajtóítottak el a diákok a török nyelvi órákon, úgymint *a dramatizálás alkalmazását*, utalva a jobb szóbeli kommunikációs készségekre. Ugyanúgy, mint a beszélgetés, a magyarázat, a vita és a történetmesélés, a dramatizálás is fontos szerepet játszik a szóbeli kommunikációs képességek fejlesztésében (Oğuzkan, 1983, p.236).

A török történelem tele van színházi hagyományokkal és régi színházi dokumentumokkal. Azonban a kreatív dráma fogalmát (Theaterpaedagogik-Darstellendes Spiel) a hagyományos játékokhoz és drámákhoz viszonyítva egy modern és szélesebb jelentésben kell értelmezni. Ennek a fogalomnak törökországi megjelenése Prof. Inci San és Tamer Levent nevéhez fűződik, ideje pedig az 1980-as évekre tehető. San és Levent együtt dolgozott brit és német szakemberekkel a kreatív dráma elméleti és oktatásbeli gyakorlati területein, és elkezdtek alkalmazni ezeket a módszereket a saját óráikon. Még akkor is, ha ezek az elképzelések közel vannak ahhoz, ahogy a kreatív drámát látták a múltban a török oktatási rendszerben, a fogalom a valódi értelmét csak az 1980-as években nyerte el. 1982-ben az Ankarai Egyetem Neveléstudományi karán 70 diákkal kreatív drámaműhely indult (Theaterpaedagogik-Darstellendes Spiel).

A kreatív dráma az általános és a középiszkolai oktatásban

A MEB (az Oktatási Minisztérium tanácsadó testülete) összeállított egy jelentést *Javaslatok a képzőművészet fejlesztésére Törökországban* címmel. Ebben a jelentésben javaslatokat tettek a játékidőre, a dramatizálásra/a drámás tevékenységekre vonatkozóan.

Az iskolai előkészítőben és az óvodában az az emberi kapcsolatokról szóló foglalkozásokon drámás módszereket kellene alkalmazni, mint például a dramatizálás. Ezeket a tevékenységeket a következőkkel kellene kiegészíteni: hang, beszéd, színezés/rajzolás, történetmesélés stb., valamint bátorítani kellene azt az elképzelést a nevelési programokban, hogy az „oktatásnak színházinak kellene lennie”. A rendelkezésre álló tíz török nyelvi órából kettőt a szóbeli kifejezésre és drámás tevékenységre kellene használni. Ezeket a tevékenységeket hozzá kellene kapcsolni a török órákhoz, fejlesztve ezzel az órák jellegét. A „színházi nevelés koncepcióját”, amelynek megvalósítása az előkészítőben kezdődik, folytatni kellene az általános iskolai oktatás folyamán. A tanárnak képesnek kellene lennie arra, hogy a két török nyelvi órát, „szóbeli leírás és dramatikus tevékenységek” órákat, megtartsák. Házon belüli továbbképzéseket kellene tartani, hogy jobban fel tudjanak készülni ezekre az órákra. A *szóbeli leírás és dramatikus tevékenységek* című órákat török órák ideje alatt kellene tartani és ahhoz megfelelő munkafüzeteket kellene létrehozni. A középiszkolákban a színházi oktatás, stílus és dramatizálás órákat a török nyelvi órákba kellene beépíteni. (MEB, 1983, p.1, 2, 3, 6, 7)

A dráma célja az iskolában:

- támogassa a színjátszás lehetőségét
- biztosítsa a drámaórákat a gyerekeknek
- alkalmazza a drámát, mint módszert a különböző órákon
- teremtsen lehetőséget előadások létrehozására, amely megfelel a gyerekek különböző elvárásainak
- biztosítson részvételi lehetőséget kreatív munkára, és minden oldalról történő értékelésre, ami a drámára vonatkozik

Ezen felül, a Kreatív Drámatársaság, amely az egyetlen nem a kormány által létrehozott szervezet, törekedve arra, hogy kiszélesítse a kreatív drámát a török oktatási rendszerben, elindított egy az Oktatási Mi-

nisztérium által jóváhagyott, 350 órás kreatív dráma tanítása kurzust. Ez a szervezet a német BAG Spiel und Theaterpaedagogik e.V. tagja lett.

Az iskolákban oktatók nagy százaléka a Kreatív Dráma Egyesület tagja. Ezen oktatók olyan tanfolyamokon tanultak, melyeket az Egyesület szervezett, valamint országos és nemzetközi előadásokon, szemináriumokon rendszeresen részt vettek. Ezen felül, ezek a tanárok az Ankarai Egyetemen tanultak, ahol 1990-ben a Neveléstudományi tanszéken kreatív dráma tanfolyamok kezdődtek. Sokan közülük doktori vagy/ és egyéb címet szereztek. A Gazi és Hacettepe Egyetemeken is bevezették a kreatív drámát, mint kurzust a Gyermekfejlesztés és Nyelvi, a Történelmi és a Földrajzi tanszékeken.

Összehasonlítva és szembeállítva az 1983-as és az 1991-es tanulmányokat 1983-as tanulmányban arról olvashatunk, hogyan lehet a drámát, mint oktatási eszközt alkalmazni bizonyos órákon és úgy tekinti, mint egy fontos társadalmi tevékenységet. Ezzel szemben az 1991-es tanulmányban a drámát, mint egy fontos tanulási eszközt látjuk mind az általános oktatáson belül, mind a képzőművészeti oktatásban, de ez a tanulmány kiemeli a dráma hatékonyságát is. Arról is olvashatunk itt, hogy a dráma egy tanítási eszköz egy human esszencián belül oly módon befolyásolva az egyént, hogy társaságkedvelő és magabiztos legyen. Kiemelten foglalkozik a tanulmány azzal, hogy a drámának kötelező tantárgynak kell lennie a felsőfokú oktatás tanításában. A török oktatási rendszer arra készítette az Oktatási Minisztériumot, hogy kezdje fejleszteni mind az oktatókat, mind a rendszert. A központi és működő oktatási módszereket kezdték megvitatni és arra a következtetésre jutottak, hogy a kreatív dráma az oktatási rendszerben létező leghatékonyabb módszer, melynek alkalmazásával hatékony eredményeket értek el sok területen.

Az Oktatási Minisztérium Intézményi és Képzési Bizottsága 1998 szeptemberében kiadta az Általános Iskolák első, második, harmadik évfolyamaira a fakultatív dráma órák programját. 1998-as tanítási évtől kezdődően a fakultatív dráma órák hivatalosan bekerültek a török oktatási rendszerbe, azon hét fakultatív óra egyikeként, melyet az általános iskolák 4-8 osztályáig ajánlanak.

A kreatív dráma órákat kötelezővé tették minden tanárképző iskola és nevelési tantestület számára. Ez enyhítette azt a nehézséget, hogy képzett drámapedagógust találjunk, valamint növelte a kreatív dráma használatát, mint hatékony tanítási eszközt a nem dráma szakos tanárok körében is.

A PISA kutatásai által kimutatott fejlődés a kreatív dráma területén teljesen megújította az oktatási programot, amely 2006-ban egy radikális változáson ment keresztül, bevezetve új és hatékony tanítási módszereket. A kapott eredmények alapján Törökország a harminchatodik lett matematikában, a tudományokban és a problémamegoldásban, harmincnyedik az olvasásban és írásban a negyvenegy ország közül. Törökország ennek a projektnek az eredményeire is gyorsan reagált és megváltoztatta az általános iskolai és a középiskolai tantervet, kialakítva egy új oktatási programot.

Az új program diák központú, tevékenységen alapuló és aktív tanulásra koncentrálódik. Párhuzamosan lehet használni a kreatív drámával, mivel az eszközökre irányul a cél helyett. Együttes fizikai és szellemi munkát igényel, a kreatív drámát kiváló oktatási eszközzé téve. A dráma különböző órákon vált hatékony eszközzé. Nagyon sok fogalmakat a diákok könnyebben megértettek, ha játékon, szerepjátékon és improvizáción keresztül tanulták, és a tankönyvet ezeken az órákon csak kiegészítésére használták. A kreatív dráma egy olyan tanítási módszerre vált, amelynek használatával a török oktatási rendszer már harmonizál az Európai Unióéval.

Kreatív dráma a felsőoktatásban

Az 1980-as éveket úgy tekintik, mint a török oktatási rendszer azon időszakát, amikor már a kreatív dráma tudományos szemlélete is tükröződik, és az ezzel foglalkozó kutatás megerősödik. A kreatív dráma, mint tanítási módszer, a tanulás egyik formája, továbbá mint esztétikus művészeti forma foglal helyet az oktatási rendszerben, és nemcsak a magániskolákban, intézményekben tanítják, hanem az állami iskolákban is kötelező tantárgy lett. A YÖK (Felsőoktatási Tanács) egy új kezdeményezést indított: *Az oktatási tárgyak rekonstrukciója*, az *Előkészítő iskolai dráma*, és az *Általános iskolai dráma* című kurzusok a tanárképzésben kötelező órákká váltak. Ezt mint fontos állomást tekintik, amelyre a török oktatási rendszer eljutott.

1997-ben a YÖK (Felsőoktatási Tanács) a *Dráma az általános iskolai oktatásban*, és a *Dráma az előkészítő iskolai oktatásban* című tárgyakat kötelezővé tette azok számára, akik általános és előkészítő iskolai tanárokat oktatnak, de a kreatív dráma kötelező tantárgy lett a társadalomtudomány tanár szakos hallgatói számára is. Ennek a programnak a segítségével létrejöttek a fakultációs drámakurzusok az idegen nyelv, a gyermekfelügyelő, a tudományos nevelés és a matematika tanárok részére is. De más kormányzati intézmények is, úgymint a Rendőrákadémia, kötelező kreatív dráma órákat vezettek be.

1999-ben az Ankarai Egyetem Neveléstudományi Tanszékének Képzőművészeti tanszaka kezdeményezett egy programot *Kreatív dráma egyetemi diploma* címmel. 2006 vége felé a kreatív dráma független

tudományos tanszék lett, ilyen diplomát Törökországban addig csak az Ankarai Egyetemen lehetett szerezni. Ebben a programban nem kevesebb, mint 30 kreditpontot lehet szerezni, és a tanárképzőseket minden szintről ideirányították, ugyanúgy, mint a neveléstudomány, a színház és a színházi tanulmányok diplomásait.

A kreatív dráma oktatása az európai országokat tekintve nagyon gyorsan fejlődött az elmúlt harminc évben. (A Berlieni Képzőművészeti Egyetem Színházpedagógiai Intézetének tanárai hozzájárultak a kreatív dráma oktatásához Törökországban.) Ezt az időszakot úgy is tekinthetjük, mint a kreatív dráma pozitív fejlődését, beleértve azt is, hogy a tanárképzésben kötelező, míg az általános iskolában választható tantárgy lett.

Drámatársaság Törökországban

A Kreatív Dráma Egyesület egy non-profit szervezet. A társaságot egy bizottság vezeti, amelynek tagjai különböző drámás háttérrel rendelkeznek. A tagok Törökország különböző részein élnek és tevékenykednek, de vannak a szervezetnek tagjai más országokból is. Az egyesület célja, hogy támogassa és segítse a drámát mint a teljes és kiegyensúlyozott oktatás részét. A Kreatív Dráma Egyesület egy szélesebb, gazdagabb, érzelmelemmel telibb tanterv mellett érvel.

Az egyesület szoros kapcsolatot tart fenn az országos és a nemzetközi testületekkel, mint például egyetemi oktatók, helyi hatóságok tanácsosai, színházi oktatók, múzeumok vagy egyéb intézmények oktatói gárdája.

Kreatív Dráma Egyesület elkötelezte magát amellett, hogy segít minden drámát alkalmazó fejlődésében, továbbá produktív kapcsolatokat teremt regionális, országos és nemzetközi szinten. Az egyesület célja, hogy létrehozson egy professzionális tanári hálózatot, kutatásokat és fejlesztéseket támogatva a dráma területén.

Az egyesület:

- drámakurzusokat szervez minden korosztály számára,
- regionális, országos és nemzetközi konferenciákat, szemináriumokat, műhelyeket (workshop) tart,
- kiad szakemberek által megírt könyveket, felhasználva nemzetközi szaklapokat (creative drama journal), és rendszeres hírlevelet küld tagjainak,
- kutatásokat, kutatási projekteket szervez vezetők, iskolák, hivatalos és nem hivatalos intézmények stb. számára,
- bármilyen oktatásban dolgozó tanárok és osztályaikat támogatja, valamint
- irányítást és támogatást biztosít tanárok és gyakorló drámások számára.

Az első *Dráma az oktatásban* című nemzetközi szemináriumot 1985-ben rendezték Ankarában, a German Council és a British Council hozzájárulásával, ahová Nagy-Britanniából és Németországból is érkeztek a kreatív dráma szakemberei. (...) A Törökországban a későbbiekben két évente megrendezett nemzetközi szemináriumokon többnyire a kreatív dráma oktatásában dolgozók vettek részt.

A szemináriumok a törökországi drámaoktatás változásaira és fejlesztésére irányulnak. 1985-ben az első szemináriumtól kezdődően az volt a cél, hogy megismertessék a „*kreatív dráma az oktatásban*” fogalmát a közvéleménnyel. Bár még mindig a „*dramatizálás*” szót használták ezeken a szemináriumokon, de azért nyitottak vitát, hogy egy új terminust találjanak rá. Ennek során a szakemberek önkéntes csoporttal dolgoztak. A csoportot iskola előkészítő tanárok, néhány művésztanár, általános iskolai tanárok, gyermekpszichológusok és néhány gyermekszínházi szakember alkotta. Négy műhely működött egy héttől, 200 résztvevővel. A második szemináriumot „*A dráma fontossága az oktatásban*” címmel rendezték meg, 1987-ben. Azok az emberek, akik már korábban az oktatásban alkalmazott dráma elkötelezettjei voltak, továbbképzési lehetőséget kerestek, így a programba a kreatív játék és drámamunka színházi emberek számára került be. A harmadik szemináriumot 1989-ben rendezték „*Játék/Dráma a gyerekekkel; Játék/Dráma a gyerekekért*” címmel. A főcél az volt, hogy bevezessenek, megvitassanak és megtanuljanak néhány, a drámaoktatásban használt új formát és módszert. *Zene és Dráma* és *Mozgás és Dráma* voltak a fő témái a szemináriumnak. A legfontosabb dolog számunkra az volt, hogy megszerezzék az oktatási miniszter támogatását, aki a program egy részét videóról nézte meg. Az 1991-ben tartott szemináriumot elsősorban a tapasztalt iskola-előkészítő és általános iskolai tanárok, a speciális oktatásban dolgozó emberek, szociális munkások és amatőr diákszínjátszással foglalkozó emberek számára rendezték meg. A cél az volt, hogy a résztvevőkből drámavezetőket képezzenek. Az ötödik szemináriumra 1993 márciusában került sor, ez megint a már tapasztalt drámatanároknak szólt, ahol új működő dimenziók bemutatása volt a cél. Ezen felül egy kezdő csoport ismerkedett meg azzal, hogyan lehet a drámát az oktatásban alkalmazni.

A téma *Tánc és dráma* és *Dráma a speciális oktatásban* volt. Erre a programra az új oktatási miniszter is ellátogatott. A hatodik szeminárium 1995 októberében került megrendezésre *Dráma a múzeumokban*, *A dráma/a játék öröksége* és *Maszk és dráma* címmel. 1997 decemberében került sor a hetedik szemináriumra, ahol különböző szekciók voltak: *Tanterv és dráma*, *Maszkos dráma*, és *Improvizációs játék mint drámatanítási módszer*.

Ma a Kreatív Dráma Egyesület a az oktatási dráma jól kifejlesztett programjával rendelkezik. Az egyesület egy növekvő, fejlődő szakmai szervezet mindazok számára, akik a dráma oktatásában érdekeltek. A célja támogatni és segíteni, hogy a dráma része legyen egy mindenki számára elérhető teljes és kiegyensúlyozott oktatásnak. Támogatja a munkával kapcsolatos kezdeményezéseket a szakszervezeteken és politikai pártokon keresztül is azért, hogy elérje célját. Az 1990-ben megalapított Kreatív Drámáért Egyesület kb. 175 taggal rendelkezik. Különböző városokban kisebb szervezetek alakultak. Több mint 600 tanár, szociális munkás stb. vett részt az egyesület által rendezett kurzusokon az elmúlt 20 évben. Az igény a drámás továbbképzésekre gyorsan nő. Törökországban az a célcsoport, amelyik érdeklődik a drámás tevékenységek iránt, a foglalkozásukat tekintve széles skálán mozog, így a tanárokon és a művészekon kívül ügyvédek, fogorvosok, de például pedikűrösök, mérnökök stb. is vannak a tagjai között. Ez csak Törökország számára különleges szituáció. Azonban nemcsak az oktatásban teszi a dráma alkalmazását lehetővé, hanem a társadalmi és a szakmai életben is. A börtönőrök, rendőrök, háziasszonyok és sérült emberek maroknyi csoportja nagyon fontos résztvevői lettek a Kreatív Dráma Egyesületnek az elmúlt években. A Kreatív Dráma Egyesület (mint az egyetlen erre felhatalmazott intézmény) oklevele az Oktatási Minisztérium által elfogadott, és ez az egyetlen forrás a drámatanárok számára. A Kreatív Dráma Egyesületek tantervét, a dráma egyetemi képzését az egyetemek különböző tanszékei vették át.

Kertész Ágnes fordítása

Gaza-monológok

Vatai Éva

A színházi nevelés szép példája a palesztin *Ashtar Színház* kezdeményezése: a háború borzalmas napjait átélő gyerekekkel monológokban írták meg és játszották el érzéseiket. Az egy évig tartó workshopban részt vevő fiatalok így kaptak lehetőséget a gyerekkorban elszenvedett háborús traumák művészi eszközökkel történő feldolgozására.

Az Ashtar Színház a világ országaiban olyan partnereket keresett, akik készen álltak arra, hogy közös reflexiók során színpadi formába öntsék a 34 monológ közül szabadon választottakat.

A munkára az Üres Tér és a Leówey Gimnázium színjátszóival vállalkoztam. Miért velük? Mert érzékenyek a témára: a francia-magyar két tanítási nyelvű tagozaton három palesztin származású fiatal is tanul. (Közben mi is sokat tanulunk tőlük: nem isznak, nem terjesztik tüzzel-vassal a vallásukat, nem hóbörögnek, nem igényelnek más elbánást – csipőből cáfolják a lusta és agresszív arab sztereotípiát.) Az irántuk érzett tiszteletből kezdett bennünket érdekelni a téma. Szeptember elejére összeállt a csapat: Tóth Rebeka, Shadeh Noura, Szamosi Dana, Börcsök Péter, Shadeh Ahmed, Misota Dániel, Shadeh Fadi. Legtöbbjük végzős gimnazista, több év közös színjátszás után ez lesz számukra a „jutalomjáték.”

A **monológ**, ez az őszinte és mély színházi forma lehetőséget teremt arra, hogy a fiatalok érzésein át mi is megéljük szenvedéssel teli mindennapjaikat. De vajon szükséges-e ezt megélni nekünk, akik soha nem tapasztaltuk közről a háború kegyetlen logikáját? Talán épp elég nagy feladat lenne megérteni és tolmácsolni.

Ez a kérdés foglalkoztatott bennünket leginkább, mielőtt belevetettük magunkat a színházi kalandba. Először átolvastuk mind a 34 monológot, aztán lefordítottuk a szövegeket. Közben elkezdtünk belesodródni az eseményekbe – filmeket, cikkeket olvastunk, s kerestük az igazságot. Nem a politikai gubancokat akaruk kibogozni, csak egyszerűen a kiszolgáltatott gyerek igazságát megmutatni.

Nagyon hosszú érzelmi út volt, sokszor kellett figyelmeztetnem a fiatalokat a brechti elidegenítő játékra: *Ne éld át, csak mutasd fel! És ösztönözz továbbgondolásra!* Mert ki kívánná a játszóktól, hogy újra átéljék a tengernyi szenvedést?

Munkánkba közben külső erők is be akartak avatkozni. A New Yorkban rendezett találkozóra, ahol minden résztvevő országból egy fiatal képviseli a partnereket, a palesztin nagykövetség akart delegálni résztvevőt. Ám a szervező palesztin színház gyorsan megfogalmazta véleményét: ez civil munka táplálta civil kezdeményezés, s a partnerek szabadon választhatnak, hiszen ők a projekt művészeti és pedagógiai terhei-

nek felvállalói. Most közös munkánk vége felé közeledünk. Egy dolgot megértettünk: ki vagyunk szolgáltatva a politikusok mindenén átázoló, szörnyűséges hatalomvágyának, kegyetlen és manipuláló önérdékének. És ha valamit tehetünk azért, hogy ennek szörnyűséges következményeit a színház segítségével felmutassuk, azt meg kell tennünk. „Senki sem követ el nagyobb hibát, mint azok, akik csak azért nem tesznek semmit sem, mert úgyis csak kicsit tudnának tenni.”

A résztvevő országokban október 17-én megszólaltak a monológok: kicsiny emberek láttatják velünk a borzalmakat, adnak példát szolidaritásból és reményből, s érnek szemünk előtt felnőttekké.

Válogatás a szövegekből

7.

Kiskorom óta arról álmodom, hogy híres focista leszek. Azt hittem, hogy egy napon az álmom valóra válik... de mára már ezernyi akadály áll az utamban. Nincsenek sem felnőtt- sem gyerekpályák, és az ostrom miatt tovább romlott a helyzet.

Ha én lennék a miniszterelnök, a legtöbbet az Ifjúsági és Sportminisztériummal foglalkoznék. Mindenhova sportpályákat építtetnék, főleg az iskolákba, és hagynám, hogy a diákok szabadon játsszanak, s ne zavarhassa ki őket az őr. A klubokban eltörölném a tagdíjat, és rendben tartanám a parkokat.

De az álom, a biztonság, a remény és a jövő csak szavak – elvesztik a jelentésüket egy olyan országban, amely a legkisebb álmot is megöli.

Kapus voltam és a barátom, Mohamed állandóan azt mondta: „Most berúgom neked!”, de én mindig kivédtem a lövéseit. 2009. január 7-én, egy háborús napon a házunk ajtaja előtt ültem. Kődös volt az idő. Jött és azt mondta, hogy a haverom, Mohamed mártírhalált halt. Persze ezt nem hittem el. Elindultam megkeresni a barátomat. Nagyon féltem a haláltól. Megérkeztem a mecsetbe és megláttam a legjobb barátomat, Mohamedet, darabokban, palesztin zászlóval letakarva.

Nagyon-nagyon sírtam, és rettentően szomorú voltam, amiért nem tudtam megölelni. Kivittük a temetőbe és eltemettük. Én egy kicsit még ott ültem mellette.

Elmondtam neki, hogy szeretem, és hogy mennyire ki vagyok borulva, amiért magamra hagyott ebben a világban. Ahogy mentem hazafelé a temetőből, vadul bombázni kezdtek. Az volt az érzésem, hogy követ a halál angyala, és nem akar leszállni rólam. De hála Istennek még mindig élek.

17.

Gáza mindennap változik, így az álmaim is vele együtt változnak. Ha egy lépést teszek előre, rögtön százat hátra. Amikor kitört a háború, az iskolában voltam. A szülők rohanva vitték el a gyerekeket, csak az én apám nem jött értem.

Nem értettem, hogy mi történik, és teljesen pánikba estem, mert nem ismertem a hazafelé vezető utat. A járda szélén ültem és sírtam, amikor megállt előttem egy férfi és megkérdezte, hogy hol lakom. Megmondtam neki, mire ő hazakísért. Amint beléptem a házba, rögtön megkérdeztem az anyukámat: „Miért nem jött értem apa?”

Anyám ezt válaszolta: „Így van rendjén, kislányom, menj csak tanulni...” Mondtam neki, hogy nem lesz felelés, mert háború van.

Aznap délután támadás érte a szomszédos laktanyát. Anyám erre azt mondta: „Hát ez van, ilyen a háború, már hozzászoktunk!” Futottunk a szomszédokhoz, mindenki menekült. Hamarosan megérkeztek a másik szomszéd család tagjai, megtelt a ház, több mint 100-an voltunk, de anyukám még ezt a helyzetet is rendjén valónak találta. Apukám reggel elment kenyérért, s több mint 6 óras sorban állás után egy vekni kenyérral tért haza. Mindenkinek egy fél szelet jutott. Anyám ebben sem talált kivetni valót.

Este a szüleim úgy döntöttek, hogy elmennek a kórházba meglátogatni a sebesülteket, én is velük tartottam. A kórházban nagyon sok vértanút láttunk, minden ágyon négyet, egymás hegyén-hátán. És akkor azt mondta anyám: „Ez nincs így rendjén”.

A háború nem ért véget. A háború nagy, és félek, hogy én is benne nővök fel. És szüntelen attól félek, hogy ki fog törni egy újabb háború. Ha egy lufi kipukkan, megijedek. Ha egy autó hangosan fékez, 20 métert ugrok, és ha egy kiskgyerek sikítani kezd, vele együtt sikítok. Néha egész éjjel fent maradok, és várom, hogy felkeljen a nap. De a következő nap semmiben sem különbözik az előzőtől.

20.

Gáza halai elmenekültek, de az emberek nem – ők nem tudtak.

A tengerbe öntik a szennyvizet. Ha a tenger beszélni tudna, ezt mondaná: „Gyalázat, amit velem és Gázával teszték.”

Ahelyett, hogy Gáza egy nagy zenei és színművészeti főiskola lenne, olyan iskolává vált, ahol verekedni és szemetelni tanulhatunk.

Én természetemnél fogva félős vagyok. Egy kis semmiségtől is megijedek.

A háború első napján minden lány hazament az iskolából, csak én nem. Én ott maradtam, és csak ültem, mert annyira reszkettem, hogy lábra se tudtam állni. Végül úgy éreztem, hogy ha én nem segítek magamon, akkor senki sem fog. Összegyűjtöttem minden erőmet és bátorságomat. Útnak indultam, és reszkettem, mint a nyárfalevél.

Az emberek elmentek mellettem, senki se figyelt rám. A bombázások erősödő hangjával az én félelmem is egyre nőtt. Máskor egy óra alatt értem az iskolától a házunkig, de azon a napon csak negyedóramba telt. Életemben soha nem féltem még ennyire. Minden percben úgy éreztem, hogy meg fogok halni. Életemben először rettenetesen magányosnak éreztem magam, pedig az utca tele volt emberekkel.

Hazaértem. Éppen az ablak mellett álltam, amikor egy bomba csapódott a ház mellé. Felrepültem, majd hirtelen a hátamra zuhantam. Az egész háború alatt nem voltam képes közel menni az ablakhoz. Egy ablaktalan szobában aludtam.

Azt hiszem a mai napig is félek, csak úgy teszek, mintha nem félnék.

24.

Szeretnék szép dolgokat mondani Gázáról, de nem tudok. Csak a szegénységet látom, a bekerítettiséget és az éhezést. Meg azt, amikor az egész Gáza az Al'Arish-i segélyszállítmányra vetette magát, és két óra alatt széthordta. Minden házban a mellőzést, a félelmet, a betegséget látom.

Mit is mondhatnék Gázáról? Amióta az eszemet tudom, bárhova nézek, elszomorodom. Főleg a gyerekek, de a felnőttek is, a fiatalok, a nők, a lányok, az állatok, a fák, a kövek... Gázában minden sír. Szeretnék jót is mondani, de nem találok semmit.

A tenger az egyetlen dolog, ami álmodni segít. Amikor a parton vagyok, azt képzelem Cipruson járok, vagy Párizsba utazom, vagy Rómába repülök – mindezt úgy, hogy igazából egy helyben maradok. Körbeutazom a világot, végül az ágyamban találom magam, a házunkban, a menekülttábor közepén.

És ekkor visszatérek a gázai valóságba, az undorító piachoz, a mindent elborító szeméthez, az árusokhoz és pultjaikhoz, az orrfacsaró bűzhöz és az emberekhez, akik nem beszélnek egymással.

Most, ahogy az órára nézek, és látom, hogy öt perc múlva dél, elkezdek remegni, a szívem gyorsabban ver, és úgy érzem, újra ki fog törni a háború. És nem csak az órától félek, hanem minden mástól, ami repül, még a legyeketől is. Senkinek sem beszélek a félelmemről, nehogy azt gondolják, hogy beteg vagy gyáva vagyok. Leginkább a bátyáimat féltem. Amikor egy légy a közelükbe repül, azt képzelem, hogy meg fogja őket ölni, ordítani kezdek és elrohanok.

És annyi a légy, hogy többet vagyok kint, mint bent.

26.

Ha azt gondoljátok, hogy gyáva vagyok, hát csak tessék! A háború óta, ha valaki belém köt vagy megüt, rá se hederíték. Inkább őt sajnálom. Csak hagyom, és továbbmegyek. A háború előtt nem ilyen voltam, mindenkire rátámadtam, ezért elkerült mindenki. Miért változtam meg? Őszintén szólva azért, mert annyi gyereket láttam meghalni a háborúban, hogy kezdtem átérezni, hogy egyszer mindnyájan meghalunk, csak van, akiért később jön el a halál. Így aztán elkezdtem mondogatni magamban: Haver, túl nagy vagy már te ahhoz, hogy ilyeneket csinálj! Az az érzésem, hogy száz éves vagyok.

Ha a háborúnak vége is van a csatatéren, a fejemben tovább folytatódik.

Szeretnék olyan lenni, mint akármelyik gyerek a Földön. Jó, ha nem a Földön, legalábbis Jeruzsálemben.

Amikor az unokatestvéreimmel beszélek neten, úgy érzem, ők igazi gyerekek. Másképp gondolkodnak, mint én. Félek elmesélni nekik, hogy mi kavarog a fejemben, mert azt gondolnák: ez meghibbant. Úgy csinállok, mintha rájuk figyelnék, s hazudozok nekik: ha ők azt mondják, hogy kirándultak egy nagyot, azt felelem, hogy én meg kettőt. Ők nem élték meg mindazt, amin mi keresztülmentünk a háborúban.

A családommal és hozzátartozóimmal Anan nagybátyámnál laktunk, mert az messze volt a háborús övezettől. Ott biztonságban voltunk, legalábbis ezt hittük. Az érkezésünk másnapján bombázták a nagybátyám háza melletti utcát. Leomlott a ház hátsó fala. A harmadik napon a nagybátyám elment, hogy babot és falafelt hozzon a reggelihez. Mikor visszajött, leállította a kocsit a ház előtt, és amikor szállt volna ki, egy rakéta csapódott belé. A felsőteste a járdára zuhant, az alsót meg a mentősök húzták ki a kocsiból. Összeszedték a felsőtest darabjait, nejlonszakba rakták, s elvitték a kórházba. Mindenki sírt és kiabált. Anyám azt mondogatta: Istenem, add, hogy gyógyultan térjen haza! Nem tudom, hogy magának hazudott-e, vagy nekünk. Mert persze a nagybátyám nem jött haza, sem gyógyultan, sem máshogy.

27.

Akkor először voltak tiszták Gáza utcái. Seholy egy darab papír, egy karton. Az emberek felszedték az utcáról a papírt a kenyérsütéshez, hogy a kikapcsolt villanyt pótolják. Anya nem akart sütni, így megkért, hogy hozzak kenyeret a pékségből. Ott a sor Gázától a nyugati partig állt, az embereknek vagy 8 órát kellett volna várniuk egy fél vekni kenyérré.

Egy másodperccel később palesztin rakétákat lőttek ki, majd rögtön azután izraeli gépek bombáztak. Az emberek rohanni kezdtek, jöttek a mentők. Voltak, akik holtan estek össze, mások megsebesültek. Én is halálra rémültem, és a szembe jövő emberek az utcán azt mondogatták: „Hála az égnek, életben vagy”.

Szóval kenyér nélkül mentem haza. Anya rám kiabált, és máig nem tudja, miért nem vittem akkor kenyeret.

Táncoslábú Lűszisztraté

– Országos Diákszínjátszó Találkozó, Debrecen és Nyírbátor¹ –

Jászai Tamás

Debrecenben és Nyírbátorban két nap alatt összesen tizenhat előadás versengett az ODT Észak-magyarországi regionális döntőjén (köztük egy budapesti nem művészeti iskolás produkció is, egyeztetési problémák miatt). A hagyományosan erős debreceni mezőny (Adyák-KIMI) mellett szenzációval szolgált a nyírbátori döntő: a nyíregyházi Figurás Színkör *Lűszisztraté* előadása akár közsínházi közegben is megállná a helyét.

Debrecenben, az Ady Endre Gimnáziumban a huszonötödik tanéven is túllévő drámatagozat prosperál: a szomszédos Csokonai Színház fiatal színművészei, egykori Adysok (Mészáros Tibor, Mercs János) eredményes munkát végeznek, miközben egyéni diákkezdeményezésekből sincs hiány (gondolok itt főleg Olasz Renátó szervezői tevékenységére). Fontos, hogy a hagyományos színházfogalmon túllátó mozgásszínházi produkcióiból kettő is színre került (*Keraunotnetofóbia*, *Mario és a varázsló*), ám feltűnő, hogy az egyetlen *Hol rontottuk el?* kivételével kizárólag klasszikus szövegek, igaz, sokszor kortársiasított olvasatai érdeklik a csoportokat.

A nyírbátori találkozót Demarcsek Zsuzsa markáns koreográfusi és gondos rendezői tevékenysége tette emlékezetessé. A darab- illetve szövegválasztás itt meglepően korszerűtlennek tetszett: a városi fiataloktól érzésem szerint fényévekre fekvő népballada mellett Szabó Magda egy szövege és egy szovjet októmese is bekerült a programba, ám érdekes módon a kortárs Horváth Péter darabja ásatagabbnak bizonyult mindnél. A játzók mellett a rendezőtanárokon is múlt, hogy a kevésbé szerencsés választások többnyire izgalmas színpadi formát öltöttek.

Debrecenben hét(!) előadást mutatott be az Adyák-KIMI 11. D és 12. D osztálya, illetve további hármat két nem művészeti iskolás társulat: a szintén debreceni Főnix Diákszínpad és az Abakusz Diákszínjátszó Kör. A legjobb értelemben véve volt kakukktójás a *Hol rontottuk el?* című, 12. D osztályos produkció. Mercs János rendezte a nap egyetlen, nem már meglévő szöveg nyomán született előadását. A közösen írt, érezhetően alaposan megszárt jelenetsor a rontásról, a hiányról beszél, rímel, és táncol szellemes, friss, nemcsak külsőségeiben fiatalos stílusban.

Az egykor a táncos-koreográfus Horváth Csaba több előadásában szereplő Mészáros Tibor és a 12. D osztály másik fele a megjegyezhetetlen című *Keraunotnetofóbiával* vizsgázott mozgásszínházi stúdiómból – mint a helyszínen megtudtuk, az űrben keringő szemét földi becsapódásától való félelemben élők betegsége a cifra nevű fóbia. A precízen levezényelt jelenetek mostani formájukban magukban rejtik ugyan egy formátumos előadás lehetőségét, ám a játzók energiáit – érthető módon – egyelőre leginkább a kivitelezés köti le. A rövid, látványos etűdökből taszító, falanszterszerű világkép rajzolódik ki. A Poroszlay Éva rendezte *Mario és a varázsló* közismert történethez nyúlt: a Thomas Mann-i szövegből kiragadott jelenetek a történet csomópontjait jelenítik meg a mozgás nyelvén. A tömeg és a belőle kiemelkedő, ellene forduló egyén mítosza akkor működik, amikor a Cippolának hódoló nézősereget látjuk, s akkor gyengébb, amikor egy karakán Mariónak és egy gunyoros, rejtélyes varázslónak kellene színre lépnie.

Vakmerő vállalkozások iránt vonzódik a 11. D tagja, Olasz Renátó. A döntő napján színészként, rendezőként, dramaturgként is feltűnt, mégis leginkább szervezői tevékenysége tűnik jelentősnek. Shakespeare nyomán írta meg a *Tévedések színjátékát*: a jó érzéssel meghúzott alapanyagban a nem létező tragikus

¹ A Drámapedagógiai Magazin utolsó évfolyamaiban rendre hírt adtunk az Országos Diákszínjátszó Találkozó eseményeiről. Ez évben a színjátszóknak szóló különszámunkhoz nem érkezett közlésre alkalmas anyag – a jelen számban közölt két írással próbáljuk – részben – törleszteni adósságunkat olvasóink felé. (A szerk.)

szálat kívánta felerősíteni, ám a brutális effektekkel, életveszélyes ötletekkel dolgozó, bombasztikusnak beállított, mégis üres előadást egyre dermedtebben néztem. A Kosztolányi Dezső írásaiból válogató Nyelv és lélek jóval megfontoltabban indul, s vizuális letisztultsága egy ideig vonzóvá is teszi. Aztán itt is elszabadul a pokol: a kegyetlen, az osztálytársak által többnyire pontosan és átéléssel kivitelezett víziók sorát legfőképp a Nyugatos költőtől gondolom idegennek.

Minden értelemben kétszemélyes produkció a *Gellérthegyi álmok*: Orosz Csenge és Gelányi Bence készítette a szövegváltozatot, ketten rendezték és tervezték az előadást, és persze ők játsszák el mindazt, ami Karinthy Ferenc negyven éve írt szövegéből megmaradt. A textust dicsérni kell: nincsenek üresjáratok, nyoma sincs a darabot lepő pornak, a játsszók érezhetően magabiztosan mozognak a részben maguk teremtette világban, amibe merőben fölöslegesen kerül nagyszámú kellék és néhány oda nem illően kegyetlen szcena. Amikor azonban befejezik a hangos pótcselekvéseket, hitelesen, csodás összhangban képesek megszólalni.

Didaktikus Mrožek-novella az alapja a *Szerenád* című, Bakota Árpád rendezte, az általam látott előadáson technikai malőrökkel birkózó, egyébként formátumos és szerethető előadásnak. Három rókadzsigoló verseng a baromfifarm kívánatos tyúkjaiért, miközben a kakas fürdőköpenyében gubbasztva marad le minden lényeges történésről. Ügyesen alakul a tér, s vele párhuzamosan képződnek meg a pillanatnyi erőviszonyok. Remek ötlet a három tyúk mellé nem egy, hanem három, karakterében is erősen eltérő rókát tárítani, s az is méltányolandó, hogy a játsszóknak eszükbe se jutott bugyuta állatmeseként prezentálni a történetet.

A debreceni nem művészeti iskolás csapatok inkább igyekezetükkel, mint teljesítményükkel maradnak meg emlékezetemben. A Főnix Diákszínpad először a Szentivánéji álomból a mesteremberek jelenetének indokolatlanul feldúsított, kissé kusza, ám nem kevés lehetőséget magában rejtő változatát mutatta meg. Karinthy paródiája, a könnyed francia vígjátékot kifigurázó *Marie-Anne három szíve* volt a másik előadásuk: a Ionescora hajazó abszurd azonban csak beváltatlan ígéret maradt (rendező: Várhidi Attila). Az Abakusz Színjátszó Kör Nánási Sándor rendezte *Tótráti története* zavarba ejtő vállalkozás: a rátóti csikótojás jól ismert sztorijából túlírt, aktuálisnak szánt, ám ügyetlenre sikeredett, kiszólásokkal terhes, helyenként kifejezetten alpári előadás született.

A másnapi nyírbátori mezőnyben két nagykállói, két nyíregyházi, egy nyírbátori és a már említett budapesti csapat kapott helyett. Először a Nyírségbe szakadt fővárosiakról: a Csütörtöki Csoport *Living Rum* című előadásának alapja Horváth Péter *Blick* című darabja, melyet Almási-Tóth András- és Lackfi János-szövegek egészítenek ki. A rövid snittekre emlékeztető jelenetek gyakran tempótlanul követték egymást, miközben a fiatalokról és problémáikról szóló, fiatalok szájába adott szöveg megdöbbenően idegenül csengett. A szétszabdalt jelenetek nehezen megvalósítható feladat elé állították a néhány tehetséges fiatal felvonultató csapatot. Szintén nem tűnt kiforrottnak a nyíregyházi Gilgál Színkörnek *Adrian Mole újabb szenvedéseiről* szóló opusza: ketten játszották a címszereplőt, ám a narrátor és cselekvő főhős szétválasztása nem bizonyult jó ötletnek, mivel tovább növelte a zavaró szünetek amúgy is nagy számát.

Érdekes egybeesés: védhető módon szintén ketten játszották a jó néhány évtizede a messzi Szovjetunióban született Zseleznyikov-tanmese, a *Bocsáss meg, madárijesztő!* Lenka nevű főszereplőjét. A szocialista embertípus erényeiről és gyarlóságairól szóló történet meglepő módon vált élővé azáltal, hogy a kilenc és tizenhét év közötti(!) szereplőgárda minden tagja arcot és egyéniséget kapott, s talán attól is, hogy a két napos döntőn gyakorlatilag ez volt az egyetlen olyan szöveg, amiben a gyerekek gyerekeket játszhattak. Egyszerűségében megkapó, igényes és szellemes előadás Vona Éva érzékeny rendezése.

Magamban a legkockázatosabb előadás különdíját ítélném a nagykállói Ürestér Színkör *Mózes 1.22* című, Szabó Magda könyvéből készült előadásának. Szalma Noémi rendező az Izsák feláldozását taglaló bibliai rész alapján íródott kötetből választott monológokat, melyeket a hét szereplő minimális szcenikai segédlettel és maximális őszinteséggel adott elő. Úgy tűnt, a diákok nemcsak értik, de érzik is az egyszerű, pontos mondatok jelentését, s bár a végeredmény leginkább egy rádiójátékra emlékeztetett, a letisztult forma, a közvetlen helyzetek és a figyelmet mindvégig fenntartó történetmesélés izgalmassá tette a látottakat.

A hátralévő két előadás együttes tárgyalását indokolja, hogy mindkettőt Demarcsek Zsuzsa rendezte és koreografálta, s hogy mindkettőn jól látszik a lenyűgöző mennyiségű belefektetett munka és energia. És mégis: minden erénye elismerése mellett a *Fehér Anna* című táncjáték (Tánc-lánc Színkör, Nagykálló) jelentős hiányérzetet hagy maga után. Nem az a baj, hogy összefüggő történet helyett laza impressziókat kapunk (ez egyébként egybevág az alkotói szándékkal, s a balladai szerkesztés- és gondolkodásmódtól sem idegen), hanem az, hogy egyrészt túl sok járulékos elem terheli a történet ívét (kiszámolók, népi játékok stb.), másrészt az, hogy a kisszámú főszereplő nem tud egyelőre elég karakteresen jelen lenni az elsöprő energiával működő tömeg mellett. Röviden: jó ízléssel megkomponált, ám erőteljes dramaturgi beavatkozás után kiáltó előadás a *Fehér Anna*.

A nyíregyházi Figurás Színkör sodró lendületű, bátor és szellemes Arisztophanész-átdolgozása, a Lüsizisztraté megkoronázta a két napos döntőt. A tánctagozatos diákok kirobbanó formában, lehengerlő energiákkal vették birtokba a tágas, üres színpadot. Ámulva figyeltem a parádés fiúszólókból álló néptáncos nyitást, majd azt a kifogyhatatlan ötletességet, ahogy az egytől egyig nagyszerű adottságokkal bíró játékosok megjelenítették a verbő komédia főbb helyszíneit – a csatamezőtől a hitvesi ágyig mindent. És ráadásul mindent gyakorlatilag kellékek nélkül, pusztán a testükre és a testükből építkezve, bármiféle görcsőség nélkül, ám az elejétől fogva frenetikus jókedvvel. A sikamlós, mindig aktuális és érthető történet feldolgozását különösen értékesé teszi a szememben, hogy egyetlen pillanatra sem válik közönségesse: a rendezés az álságos szemérmeskedést messzire elkerülve mindent megmutat, amit meg kell mutatnia, ám ezt mindvégig szigorúan komponált, jól kiérlelt színpadi jelekkel teszi. Ki merem jelteni: a Figurások előadása mérőföldkő a diákszínházi játékosok által bemutatott Lüsizisztraté történetében.

Hozott anyagból

– Országos Diákszínházi Találkozó, Miskolc –

Jászai Tamás

Az ODT Észak-alföldi, Miskolcon rendezett regionális döntőjén öt település (Pásztó, Karácsond, Salgótarján, Eger, Miskolc) hét színházi csoportja adott számot felkészültségéről. Szerény ez a szám ahhoz, hogy általános irányvonalakat fedezzünk fel mögötte, ám néhány konzekvencia mégis levonható. Ha például a klasszikus szerzők (Robert Burns, Karinthy Frigyes, Shakespeare, Szophoklész) és a kortárs szövegek (Tim Burton, illetve két saját darab) arányát nézzük, látszólag a halott szerzők győznek. Valójában persze azok is át- és újraírt formában kerültek színpadra, így nagyvonalúan tekinthetők akár mai textusnak is. Feltűnő, hogy két csapat is (az egi Vasalatlank és a salgótarjáni Krajczár Színházi Kör) azonos eljárást választott: fogtak egy klasszikus szöveget, illetve annak bizonyos elemeit, amelyeket aztán igyekeztek a textushoz passzoló helyzetekben újrahasznosítani – több-kevesebb sikerrel. Kellemes meglepetés volt, hogy a Diósgyőri Ady Endre Kulturális és Szabadidő Központ tágas, ám nem feltétlenül színházi barát terét magabiztosan vették birtokba a diákok, többen pedig a színpad és nézőtér közötti szigorú vonalat is eltörölték (a már említett Krajczár mellett a pásztói Mi, a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium csapata és a szintén miskolci Földes Diákszínház is).

Az egi Vasalatlankban a nevük a legkomolyabban veendő: rokonszenves, energikus, összeszokott kis csapat. Horváth Ferenc vezetésével Robert Burns *Falusi randevű* című versét prezentálták előbb „eredeti” formájában, majd újabb és újabb variációkban. Queneau azért ezt jobban csinálta a Stílusgyakorlatokban: az egyebek mellett sebésznél, fodrásznál, tükör előtt, szlengben stb. előadott verziók között akadnak ugyan jó ötletek, de a modoros kerettörténet – miszerint a változatok az unalom elűzése végett születnek – spontaneitását sehogyan sem sikerült megteremteni. A kellékek és a helyszínek láthatatlanok: kedvencem a tévében közvetített teniszmeccs, ahol pusztán hanghatásokkal meggyőző illúziót tudnak teremteni.

A salgótarjáni Krajczár Színházi Körnek a *Kör, avagy a Kötelező Röviden* (Antigoné-variáció) című előadása a megegyező metódus miatt kíváncsok ide (rendező: Bajczárné Gyenes Erzsébet és Králik Zoltán). Színházi gondolkodásra vall, hogy a nézőket kör alakban ültetik a színpad üres tere mellé. Hatásos, ahogyan a tér megtelik a nagy létszámú csoport tagjaival, akik mindössze egy létrával és egy hosszú drapériával felszerelve először kvázi mozgásszínházként adják elő az Antigoné keresztmetszetét. Aztán – sajnos – itt is jönnek a szöveges részek: Babits nemes fordításának fragmentumai ledobják magukról az erőltetett megfeleltetéseket – a menü ezúttal buszozástól múzeumbeli rombolásig terjed. Az alapötlet mindkét esetben jónak mondható, ám a végeredmény nem győzött meg arról, hogy a variációk felsorolása színpadra, s nem csupán a próbaterembe való.

Porosnak tűnt Karinthynek Madách Imike nyomán írott játéka, *Az emberke tragédiája* a karácsondi Kavak csoport előadásában (rendező: Tóth Józsefné). A szemmel láthatóan összeszokott csoport tagjai remekül működnek együtt, mindvégig figyelnek egymásra. Karinthy szövege ezúttal nem mindig nélkülözhetetlen mondókákkal dúsul fel, a diákok legtöbbször pedig elváltoztatott, csipogó vagy dörmögő hangon beszél – a modoros megoldásból legfeljebb az Évát butuska szökének mutató lány profitált. Az egyes színek – egyébként dicséretes módon minimális számú kellékkel történő – megjelenítésén még volna mit dolgozni.

A pásztói Mi csoport a *Szentivánéji álomból* készített kivonatot (rendező: dr. Szabó Irén). A színpadon körbeüljük az ovális teret, melynek két végében Oberon és Titánia egy-egy színes kelmével körbeaggatott kapuja jelzi a két ellentétes világot. A négy szerelmes közöttünk, nézők között tévelyeg a sötét athéni

erdőben. A mesteremberek (és -asszonyok) pedig a diákönkormányzati napokra készülnek Pyramus és Thisbe szörnyű víg tragédiájával – közülük a Thisbét játszó lányt muszáj kiemelni: flegmán, unott képpel, kényszerűségből teszi a dolgát, igazán mulatságos pillanatokot teremtve. Sok apró pontatlanság rontja az egyébként korrekt, bár feltűnően csupán a történések felszínén mozgó, hangsúlyosan mesészerű változatot.

Egészen másfajta meséket mutatnak a salgótarjáni Impro Színpad tagjai (rendező: Nagyné Hajdu Györgyi), akiknek számára Tim Burton *Rímbörtön* című kötete volt a biztató kiindulópont. Az amerikai sztárrendező jellegzetes, agyament világát a fehérre mázolt arcú, borzas hajú fiatalok ügyesen idézik meg. Az élő zenei kíséret luxusával élnek is meg nem is: a burtoni háttérbe erősen passzoló karakterű zenészt sajnos elrejtik a szemünk elől, pedig a rockerhős lehetne akár a történet narrátora is, ha már úgymint ritmizálni igyekszik az eseményeket. A játszóknak továbblépnek a rémmesében rejlő (antik) tragédián: a szülőknek osztrigaszzerű, undorító gyermekük születik, akitől – s egyben a házasságukat sújtó csódtól – csak úgy szabadulhatnak meg, ha az apa felfalja utódját. A lelkében is holtápadt apát és a korántsem visszatartó, inkább néma szomorúságba burkolózó csöppséget koncentráltan alakító lány játéka igen emlékezetes.

Nagy magabiztossággal adta elő riasztó tanmeséjét a Szűcs Tamás irányította miskolci Földes Diákszínpad. A kapitalizmus káros szövődményeiről szájbarágósan, egy netszerte keringő körlevél apropóján beszámoló *Majom a ketrecben* című előadásért nagy kár: a benne szereplők a Miskolcon fellépő mezőny messze legfelkészültebb egyéni és csapatjátékát mutatták be, ám a túlbeszélt, didaktikus szöveg lehetetlen helyzetbe hozta őket. Csak néhány a darabban tárgyalt, kizárólag kettősségekben elgondolt problémák közül: nézés kontra látás, csoport kontra egyén, természet kontra civilizáció, kísértés kontra erkölcs stb. Csupa olyan kérdés, melyekről lehetne, sőt kellene beszélni egy jól működő diákszínjátzó csoporttal, de közös gondolkodás és viták révén, nem pedig egy olyan kanavász segítségével, amely az első pillanatban leleplezi minden titkát.

Magukból épült és magukról szólt viszont a nap legkellemesebb meglepetése a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium-KIMI csapatának Varga Gábor koordinálta játéka. A *M.O.S.T., avagy a 8 betűs szó* című örömjátékban két fiú és két lány közötti kapcsolati sakkjátékza zajlik: a szolis cicababa észre se veszi az érte lihegő szerelőfiút, inkább a trendi vezérigazgatóval mulatná az időt. A negyedik szereplő, az egyszerű öltözötű, szolid lány kitartása meghozza gyümölcsét: a szerelő végre észreveszi a bájos teremtetést, s az elromlott bojleren és mikrón kívül tán kettejük életét is meg tudják reparálni. A sztori színházi értelemben is legizgalmasabb szereplője a bohócorrot viselő, kint is, bent is tartózkodó narrátor. Ő ironikus kommentárokkal látja el a se veled, se nélküled játékot, közben szeretettel vegzálja a szereplőket, odaszól a nézőknek is, s bámulatos helyzetfelismerő és improvizációs képességről tesz tanúbizonyságot.

Érzelem és dráma

Szauder Erik¹

1. Gondolatok az érzellem szerepéről a tanítási drámában

A drámával kapcsolatos elméletek történetét áttekintve gyakran találkozhatunk az „érzelem” kifejezéssel, ami arra utal, hogy az érzelmek központi szerepet játszhatnak a dráma tanításában. Mégis, bármennyire is hangsúlyozzák a drámával kapcsolatos írások az érzelmek fontosságát, mivel általában nem definiálják az érzellem fogalmát, csak találgatni tudunk, hogy pontosan mit is értenek alatta.

Anélkül, hogy teljes körképet tárnánk fel a témáról, érdemes megemlíteni, hogy Caldwell Cook már az 1910-es évek elején felhozott példákat az intenzív érzelmi bevonódásra, amit a kiemelkedő eredményesség mutatójaként könyvelt el. Évtizedekkel később, az 1930-as évek végén Frances Mackenzie és az 1940-es években E. J. Burton is összeállított érzelmekkel kapcsolatos feladatsorokat osztályok számára, de míg Burton célja az volt, hogy a felső tagozatos diákok gyakorlatot szerezzenek az érzelmek kifejezésében, Mackenzie a felnőttekből álló csoportjaival az érzelmi reprezentációkkal foglalkozott. (A dráma történetének korai szakaszát érintő további információk és referenciák tekintetében ld. Bolton, 1998). Mivel mind úgy hivatkoznak az érzelmekre, mint gyakorolható dologra (akár a lelki fejlődés érdekében, akár a kifejezés tökéletesítésének céljából), az érzelmekkel kapcsolatos szemléletük darwinista megközelítés-

¹ A 2006-ban fiatalon elhunyt jeles drámapedagógus, Szauder Erik PhD dolgozatának teljes közlését a birminghami egyetem nem javasolta. Mindenképpen a válogatást, szemelvény közlését ajánlották, és ehhez főként a dolgozat szakirodalmat feldolgozó részét vélték alkalmasnak. A lapunkban megjelenő szöveget Szauder Erik szüleinek engedélyével közöljük. (A szerk.)

nek nevezhető, amely elméleti alapjait tekintve rokon vonásokat mutat a Paul Ekman nevével fémjelzett szemlélettel.

Peter Slade és Brian Way munkásságában is központi szerepet kap az érzelem fogalma, és mindketten különbséget tesznek az élményközpontú „dráma” és a kifejezés-központú „szinjátszás” között. Azonban, ahogy Hornbrook (1989:12) megjegyzi, az utóbbi szerző „hátat fordít a [Slade-től származó] *gyermek-dráma-művészet* fogalmának, és inkább a személyiségfejlődés egy átfogó modelljében gondolkodik”, amely szerint az Érzelem a személyiség egyik alkotórésze, éppúgy, mint a Beszéd, a Fizikai én, a Képzelet, az Érzékek, a Koncentráció, az Intellektus és az Intuíció (Way, 1967:13). Ebből a listából rögtön kitűnik, hogy Way számára az érzelem összekapcsolódik az intellektussal, de mégis elválik tőle, így – valószínűleg akaratlanul – a jamesi szemlélet mellett kötelezi el magát.

Az érzelem és az értelem elkülönítése Gavin Bolton és Dorothy Heathcote korai műveiben is tetten érhető. Heathcote így ír az 1975-ben megjelent *Dráma és tanulás* című cikkében:

[A] dráma kitölti az emberek közti teret jelentéssel teli élményekkel. Ebből következik, hogy a drámaélmény központjában az érzelem áll, amit azonban féken tart a gondolkodás és a tervezés. (Heathcote, in: Johnson & O'Neill, 1984:97)

Látható tehát, hogy ha az érzelmet „féken tartja” a gondolkodás, akkor Heathcote nézetei szerint ez utóbbi nem elválaszthatatlan alkotórésze az érzelemnek. Hasonlóképpen érdemes szemügyre venni Bolton 1977-ben megjelent cikkét is, amelyben így ír:

Azt a benyomást kelthettem, hogy a gyakorlatban elválasztható egymástól az érzelem és az intellektuális működés. Ez azonban nem lehetséges, és nem is ajánlatos. Amellett, hogy az érzelmi működés elengedhetetlen kiegészítője az értelmi működés, a legtöbb dráma által nyújtott élmény nem lehet teljes reflexió nélkül, ha szeretnénk az érzelmi élményt feldolgozni és további vizsgálatok számára elérhetővé tenni. (Bolton, in: Davis & Lawrence, 1986:99)

A bekezdés érdekessége, hogy bár Bolton elismeri, hogy lehetetlenség az érzelmeket és az értelmet különválasztani, ezen a ponton mégsem látja be, hogy ez az elkülönítés nem hiábavaló, hisz az érzelmekek részben *valóban* kognitív természetűek; nála ez a két dolog egymást kiegészítő szellemi tevékenységként jelenik meg.

Később azonban mind Heathcote, mind Bolton finomított az érzelemmel kapcsolatos szemléletén, és felismerték, hogy az érzelmekek önmagukban is rendelkeznek kognitív és társas jellegekkel. Bolton számos cikket, sőt, az egyik könyvében (1984) egy egész fejezetet szentelt az érzelem kérdésének, és – a műveit összesítő szerkesztők meglátása szerint – a „kettős hatás” (azaz a való világ és a „mintha” világ között húzódó, gyakran ellentmondásos érzelmekek eredményező feszültség) jelenségére építve kidolgozott egy elméletet, amelyben kifejti, hogy a dráma szempontjából nemcsak az érzelmekek intenzitása bír nagy jelentőséggel, de a minőségük is (Davis & Lawrence, 1986:87).

Ekkorra már egy olyan struktúra bontakozik ki az írásaiban, amelyben az érzelmekek nemcsak kísérőjelenségei, hanem szerves részei a gondolkodási folyamatnak. Ezekben az írásokban rávilágít arra, hogy a drámán keresztül történő tanulás épp azáltal válik lehetségessé, hogy „ami hiányzik, azt az érzelem hozza át a jelenbe”. (Bolton, 1984:106)

A dráma fent említett szaktekintélyeivel (különösen Brian Way-jel) szemben Dorothy Heathcote nem törekszik arra – sőt, mondhatni helyteleníti is –, hogy a személyes érzelmekek előtérbe kerüljenek. Bár az általa kifejlesztett drámatanítási módot úgy emlegetik, mint „átélés a drámán keresztül”, Heathcote mindig hangsúlyozza, hogy ez nem azt jelenti, hogy hagyni kell a nyers érzelmeinket belefolyni a dráma munkába, hanem „a haragot [és bármely egyéb érzelmet] a dráma során megvizsgáljuk” (Heathcote, 1996, idézi: Bolton, 1998:199, kiemelés a szerzőtől). Annak ellenére, hogy az utóbbi évtizedekben már eltávolodott a dráma általi „átélés” szemléletétől, az ennek alapján kidolgozott „Szakértő játék” modellje (Bolton & Heathcote, 1995) nem tér el túlzottan e tekintetben. Bár első látásra úgy tűnhet, hogy egy vállalkozás keretei köré szerveződő feladatközpontú megközelítéssel Heathcote még inkább kiszűrheti az érzelmi elemeket a drámából, e megközelítés központi fogalmai, mint „az ügyféllel való törődés, vagy „a vállalkozásunk értékeinek képviselése” ugyanúgy az érzelmi bevonódás elvére épülnek.

Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy Heathcote munkájában az érzelem „duplafenekű” keretben jelenik meg. A keret felszíni rétege az arra irányuló szándék, hogy az érzelmi bevonódás érdekében fel-függeszse vagy késleltesse a résztvevők saját érzelmi reakcióinak előtörését, a mélyben pedig az érzelmekek társas természete rejlik.

Heathcote számára az egyéni élmények jelentőségét az adja, ahogy a közös élményre reflektálnak. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az egyén bevonódását nem tartja lényegesnek. Épp ellenkezőleg, felismeri, hogy az egyéni jelentések mindig az őket körülvevő társas tényezőkön múlnak. Ezért ha valaki

egy bizonyos csoport tagjaként lép be a fikcióba, lehetővé válik számára, hogy egyszerre élje meg az érzelmeket kollektív/társas és személyes/tapasztalati szinten.

Ez a dupla érzelmi keret teszi lehetővé a résztvevők számára, hogy tanuljanak a drámából és azon keresztül, hiszen a személyes érzelmektől való eltávolodás megteremti a helyzet elemzéséhez szükséges távolságot, míg az élmény társas jellege a megértés olyan szintjére emeli a tapasztalatot, ami az itt és most határain túllépve egyetemes érvényűvé válhat.

Anélkül, hogy Heathcote és Bolton szemléletét bele akarnánk kényszeríteni az érzelmről alkotott elméletek egy bizonyos vonulatába, megállapíthatjuk, hogy mindketten közelebb állnak a szociális konstrukcionista irányzathoz, mint bármely más szemlélethez. Bolton, aki írásaiban nyíltan hivatkozik Vygotsky gondolataira, láthatóan amellet érvel, hogy színlelt világ „kettős hatása” az intenzitással és a minőséggel együtt egy olyan egyedi struktúrává áll össze, amely egyfajta „pszichológiai eszközként” áll a jelentésteremtés szolgálatában. Heathcote viszont a megértés társas és tapasztalati szintjei közti folyamatos párbeszédet helyezi előtérbe, hangsúlyozva ezzel az intrapszichikus és interperszonális tényezők közti kapcsolatot, ami Vygotsky írásaiban központi jelentőséggel bír.

Az érzelmekkel kapcsolatos nézet, amelyet ezek az írások sugalltak, világszerte meglehetősen érdeklődésre és támogatásra talált a dráma számos elméleti és gyakorlati művelője körében. Ez a szemlélet végre lehetővé tette a továbblépést attól az elképzeléstől, amely szerint elég csak előhúzni az érzelmeket, hogy „felderítsük mások attitűdjeit, [és] egy álarc vagy felöltött személyiség védelmében biztonságban ki is próbálhassuk ezeket az attitűdöket és érzéseket” (Yarlott, 1972:90), és utat nyitott a drámán keresztül történő tanulás jóval összetettebb megértéséhez, amely túlmutat azon a nézeten, amely – egyéb célkitűzések mellett – a dráma feladatát abban határozza meg, hogy az ember előhívja és megértse a saját és mások érzelmeit (ld. pl. Verriour, 1994; egy hasonló megközelítést körvonalaz a színház gyerekekre gyakorolt hatásának tárgyalásánál Courtney [Booth & Martin-Smith, 1988, elsősorban a 79-81. oldal közti részben]).

A jelen disszertáció szerint e szemlélet egyik sarkalatos pontja, hogy az érzelmeket nem a dramatikus tevékenység egyik elrendelő céljaként kell felfognunk, hanem *a tanulás felé vezető út eszközeként*. Másrészt hangsúlyozza azt is, hogy az érzelme nem is csak „melléktermékei” a dramatikus folyamatoknak, hanem *a tanulás szerves részei*. Erről az összefonódásról tömör áttekintést találhatunk Joe Winston könyvében, aki így ír: „számunkra teljesen természetes, hogy érzelmekkel érvelünk.” (Winston, 2000:105)

Ezt az érzelmekről alkotott nézetet azonban láthatóan még azok közül sem mindenki látja át, akik pedig magukénak vallják Heathcote és Bolton megközelítését. Gyakran találkozhatunk olyan írásokkal, amelyek saját bevallásuk szerint ezekre az elvekre épülnek, de a drámáról való gondolkodás során mégsem ismerik fel teljes mélységében az imént elemzett struktúrát. Jó példát szolgáltat erre Jennifer Simons (2000:25), aki az idevágó fejezetét azzal a gondolattal zárja, hogy a dráma kíséretében „a diákok hosszú utat járhatnak be egy másik ember cipőjébe bújva”. A drámán belüli érzelmi bevonódásról írott, amúgy elegáns elemzésében Haris Carnezi így fogalmaz:

[A] kifejezés művészete az ember saját érzelmeinek felderítését jelenti. Épp ez az az érzelmi töltetű személyes kölcsönhatás a tanuló és a kutatásának tárgya közt, ami fogékonyra teszi őt a vizsgált problémára. (Carnezi, 1995:25-26)

Mint már korábban említettük, ennek az írásnak az a célja, hogy rámutasson: bármilyen fontos is, hogy az érzelmi bevonódás „fogékonyra tegye [a résztvevőt] a vizsgált problémára” a tanuláshoz vezető út egyengetése érdekében, a szerepe nem korlátozódik erre, hiszen ez a drámából és azon keresztül való tanulás egyik *alapvető alkotórésze*.

Ezt a gondolatmenetet még újra elővesszük és tovább finomítjuk egy későbbi fejezetben, de ehhez előbb még más idevágó témákat is végig kell követnünk. Az egyik ilyen téma az érzelmek természetét érinti a drámában, amely filozófiai kérdésként bukkan felszínre, és mindenképpen tárgyalást igényel. A kérdést egy híres John Batham-film címének átszövegezésével fogalmazhatjuk meg: *Mégis, kinek az érzelmei?*²)

A kérdés azonban nemcsak filozófiai szempontból érdekes számunkra. Mint ezt később le is vezetjük, a dramatikus szerepjáték résztvevői mind a szerepen belül, mind azon kívül mutatnak érzelmi reakciókat. Az elemzés mögött húzódó gondolatmenet tisztázása érdekében rögzítenünk kell a résztvevők érzelmei és a fikció valóságában létező szereplők érzelmei közti viszonytal kapcsolatos nézőpontunkat. A következő részben erre teszünk kísérletet.

2. A fikcióra adott érzelmi reakciók a tanítási drámában

Az érzelmek összetett jellege a drámában rögtön megnyilvánul, ha belegondolunk, hogy bármilyen dramatikus tevékenység során a szerepbe lépés ténye egyedi helyzetet idéz elő. A képzőművészetben vagy az

² *Mégis, kinek az élete?* (1981)

irodalomban például nyilvánvalóan el tudjuk választani egymástól a művészt és a műalkotást. Minden más művészeti formával ellentétben azonban a dráma és a színház esetében bonyolultak a viszonyok, hiszen itt a műalkotás csak a művész (azaz a dráma résztvevője vagy a színész) konkrét fizikai jelenléte és cselekvése formájában mutatkozhat meg. Ezért aztán ezekben a művészeti formákban egyebek közt a szereplők érzelmi helyzete is csak a résztvevők vagy színészek megnyilvánulásaiban (szavaiban és az azokat kísérő reakciókban – mimika, testtartás, térbeliség) jelenhet meg.

Mindamellettt egy színdarab nézőiben a legtöbb esetben tudatosan, hogy a színészek az általuk alakított szereplő érzéseit mutatják ki (képviselik), nem a sajátjaikat.³ Ezért aztán azzal is tisztában vannak, hogy bár egyazon fizikai formában van jelen a művész és a műalkotás, nekik az utóbbira kell koncentrálniuk.

A dramatikusan szerepjátszóknál tovább bonyolódik a dolog, hiszen az előbb említett színházi helyzettel ellentétben a résztvevők nem egy külső, rendszerint passzív nézőközönség felé játszanak, hanem egy bizonyos értelemben ők alkotják a saját közönségüket. Így aztán nemcsak a színjáték résztvevőiként élik meg az eseményeket, hanem befogadóként is, akikre hatással van a játék. Bolton szavaival élve ilyenkor a résztvevők „átélik, hogy »ez velem történik« [...] és »én irányítom«.” (Bolton, 1979:53).

Ez az összetett kapcsolat visszavezet a korábbi kérdéshez, hogy kinek az érzelmeit is élik meg a dramatikusan szerepjátszóknál résztvevők. Alapvetően két kérdést kell itt megválaszolnunk: (a) hogyan lehet egyáltalán érzelmiileg reagálni egy fiktív szereplőre, és (b) mi a kapcsolat a szereplők érzelmei és a dramatikusan szerepjátszóknál résztvevők érzelmei között? Ezekre a kérdésekre igyekszünk az alábbiakban választ adni egy összetett szerkezet keretében.

Mint az előzőekben is láttuk, az első kérdés azzal kapcsolatos, hogy bár a dramatikusan színjátékban résztvevők alapesetben tisztában vannak vele, hogy egy fiktív világba lépnek be, mégis előfordul, hogy valóságos embereket megillető érzelmekkel viseltetnek a szereplők iránt. A kérdés nem kizárólag a drámára korlátozódik: a művészetfilozófiában vaskos szakirodalmat szenteltek már neki. Sajnos az említett írásokban leírt beszámolók vagy az irodalom vagy a film köréből származnak. A következőkben mi is ezekhez az írásokhoz fordulunk, és megpróbáljuk a kérdést az ő javasolataik alapján megközelíteni.

Levinson (1997) elemzésében rámutat, hogy a művészethez fűződő érzelmi reakciókkal kapcsolatos kérdések bonyolultsága egy paradoxonra épül, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül. Amellett, hogy

[m]íg az érzés-központú megközelítés nehezen tudja kezelni a sok érzelemnél megfigyelhető szándékoságot (vagy tárgy-irányultságot) és az értelemmel való nagyfokú összeegyeztethetőséget, a gondolat-központú megközelítés számára problémát jelentenek az érzelmek tapasztalati aspektusai (Levinson, 1997:21),

lényegében három olyan logikai alapállításunk van, amelyek csak addig tarthatóak, amíg el nem kezdjük őket a művészetre adott reakciókra alkalmazni. Az alapállítások a következők:

- a) Gyakran táplálunk érzelmeket olyan szereplők vagy helyzetek iránt, akikről/amelyekről jól tudjuk, hogy kitaláltak
- b) Az érzelmeknek általában alapfeltétele, hogy higgyünk az adott érzelem tárgyának létezésében
- c) Ha tudjuk valamiről, hogy kitalált, akkor nem hiszünk abban, hogy a valóságban is létezik

Levinson megállapítja, hogy a művészetrel kapcsolatban nem tartható egyszerre ez a három alapállítás; az ellentmondást az alábbi „kerülőutak” egyik-másika segítségével tudjuk csak feloldani:

1. A „non-intencionalista” (= nem szándékvezérelt) megoldás, amely szerint a műalkotásokra adott reakcióink általában spontán testi reakciók, és ezáltal nem számítanak teljesen kifejtett érzelmenek (az intencionalitás témájában lásd pl. Margolis, 1993);
2. A „hitetlenkedés felfüggesztése” megoldás, amely szerint időlegesen fel tudjuk függeszteni a fiktív szereplők létezését kétségbe vonó hitetlenségünket, és ezáltal valódi érzelmeket érezhetünk irántuk (vö. Schaper, 1978; Carroll, 1990);
3. A „helyettesítő tárgy” megoldás, amely szerint az érzelmi reakció tárgya nem a fikció valamely nemlétező eleme, hanem maga a fikció (vö. Lamarque, 1981);
4. Az „árnyék-tárgy” megoldás, amely szerint az érzelmi reakció tárgya valójában egy ténylegesen létező (nem fiktív) személy vagy helyzet, akivel/amellyel az ember saját valóságos életpaszta során találkozott (vö. Charlton, 1984);
5. A „megítélés hiánya” megoldás, amely szerint a fikcióra adott érzelmi reakcióknak nem előfeltétele az érzelem tárgyának létezésébe vetett hit (vö. Morreall, 1993; Neill, 1995);

³ Egyes esetekben ez a viszony nem ilyen egyértelmű, mint pl. a Láthatatlan Színház esetében (Boal, 2002), vagy a kisgyerekekénél, akik még nincsenek tudatában a színházi konvencióknak, de ezektől az esetektől az érthetőség kedvéért most eltekinthetünk.

6. A „helyettesítő hit” megoldás, amely szerint az érzelmi reakciók előfeltétele az abba vetett hit, hogy az adott személy vagy helyzet a fikción belül létezik (vö. Yanal, 1994);
7. Az „irracionalista” megoldás, amely szerint, ha bevonódunk a fikcióba, irracionálissá válunk, és épp ezért reagálunk a fikcióra érzelmekkel (vö. Radford & Weston, 1975; Slater, 1993);
8. A „látszat” megoldás, amely szerint a művészetre adott reakciók nem tekinthetők a szokványos értelemben érzelmenek, mert ezek csak elképzelt látszat-érzelmek (vö. Walton, 1990, Currie, 1990);

A következőkben szemügyre vesszük ezeket a megoldásjavaslatokat annak fényében, hogy alkalmazható-e a tanítási dráma esetére (és itt a lehető legszélesebb értelemben használjuk a kifejezést, beleértve mindenféle dramatikus tevékenységet, amelyet a diákok a drámával való foglalkozás során alkalmaznak, de kizárva azokat az eseteket, amelyeket Bolton [1986; 1992] „előadó mód/reprezentáció” néven említ).

Az első megoldásjavaslat a „nem szándékvezérelt” megoldás, amely szerint ezek a reakciók nem érzelmek, hiszen hiányzik belőlük az a szándékosság és az ebből fakadó kognitívitás, ami az érzelmeket jellemzi. A tanítási dráma aktív és reaktív természetét tekintve azonban ez a megoldás nehezen védhető. Ha például egy improvizáció során adódik olyan pillanat, amikor egy idegesítő fiút az osztálytársai hirtelen feltámadt haragjukban egy barlang mélyére löknek, nem lenne logikus azt állítanunk, hogy a diákokban sem érzelmi reakciók nem jelentek meg, sem a helyzet belső logikáját nem fogták fel, ami gondolatokat ébreszthetett volna bennük. Mivel az egész jelenetre egy osztályteremben kerül sor, a résztvevőknek „ki kell tölteniük az űrt” a fiktív és a valódi helyszín között (ezt elősegíthetik bizonyos jelzések, pl. a szőnyeg széle jelezheti a barlangot körülvevő sziklák peremét); a korábbi fizikai tapasztalataik révén nyilvánvaló a számukra, hogy ha valaki álló helyzetből a földre esik (bármilyen gyorsan is történjen az esés), az sokkal kevésbé veszélyes és fájdalmas, mintha egy magas pontról (itt a szakadék széle) esne le az illető egy sokkal mélyebb helyre (itt a barlang szikláira); így ha az értelmükkel nem látnák át a helyzet fent vázolt elemeit, nem tudnának tovább haladni a történettel, hiszen a szereplőknek semmi okuk nem lenne aggódni a tetteik következménye miatt.

A „hitetlenkedés felfüggesztése” megoldás kritikája érdekes meglátásokra vezet a tanítási dráma kapcsán. A drámaelméleti szakemberek szerint a hitetlenkedés felfüggesztése a drámába való bevonódás egyik központi előfeltétele. Tény, hogy amikor belépünk a fikcióba, át kell vennünk a közegben használatos konvenciókat, azaz szem előtt tartjuk, hogy amit látunk vagy hallunk a játék során, annak a fikció világán kívül nem lesznek közvetlen következményei (tehát a Hamletet játszó színész a valóságban nem hal meg a darab végén, vagy a barlangba lelökött fiút játszó gyerek maga nem szenved maradandó fizikai sérülést). A fiktív események tehát hatással vannak ránk, de ha véget érnek, fizikailag már megszűnnek létezni körülöttünk. A „hitetlenkedés” kifejezés azonban csakis ennek az utóbbi elemnek a felismerésére vonatkozik, azaz hogy a szerepjáték befejeztével a fiktív világ *aktualitása* szünetel vagy szűnik meg. Hangsúlyoznám, hogy a fikció aktualitásáról, nem a realitásáról beszélünk. A fikció realitása még mindig ott van, hiszen újra lehet játszani, az eseményeket rekonstruálhatjuk (vagy aktualizálhatjuk), ha a résztvevőknek lehetősége vagy szándéka van erre. Így annyiban ellentmondhatunk a „hitetlenkedés felfüggesztése” megoldásnak, hogy nem abban hiszünk, hogy a nem létező szereplők vagy események valójában léteznek, hanem abban, hogy a fiktív világ szereplői a fikció valóságán belül léteznek, amely viszont a mi valóságunkban létezik, ezért ezek a szereplők és események valóságosak annyiban, amennyiben meg tudjuk idézni őket. Más szóval nem kell a szereplők létezésére vonatkozó hitetlenkedést felfüggesztenünk, mivel folyamatosan tudatában vagyunk annak, hogy ezek nem léteznek, de ez cseppet sem befolyásolja a létezésüket a fikció világán belül.

Részben hasonló kritikával illelhetjük a „helyettesítő tárgy” megoldást is, ahol az érzelmi reakció tárgya nem a fikció nem létező elemei, hanem maga a fikció. Felmerül a kérdés, hogy ha a fikciót tulajdonképpen nem létező szereplők és események építik fel, akkor mi másra lehetne reagálni ezeken az elemeken kívül. Ha a fikció szerkezeti tulajdonságainak bevonásával próbálnánk válaszolni erre a kérdésre, és előhozakodnánk, mondjuk a szimbolikával, összetettséggel vagy akár a ritmussal, akkor is be kellene látnunk, hogy ezek a tulajdonságok is csak akkor jelennek meg, ha a fikció realitása jelen van. Ha nincs dramatikus tevékenység, akkor nincs fikció sem, amire reagálni lehetne. Épp a fikció által megidézett realitás az, ami megadja számunkra az érzelmi reagálás lehetőségét. Ha a diákok csak üldögélnek egy körben a tanárral együtt, és arról beszélgetnek, milyen okai és következményei lehetnek annak, ha lelöknek valakit egy barlangba, valószínűleg messze nem születnek olyan érzelmi reakciók, mint mikor egy improvizáció során megidézik a helyzetet és megjelenítik az eseményeket. Nyilvánvaló azonban, hogy még ha szándékosan manipulálják is a diákok az improvizáció formáját (pl. lelassítják a jelenetet, hogy a szereplők mimikáját vagy gesztusait kielemezhessek), akkor is arra a hatásra reagálnak, hogy a változtatás révén új fényben látják a fikcióban létező *szereplők* tetteit és döntéseit.

Az „árnyék-tárgy” megoldással szembefordulva – amely szerint a fikcióra adott érzelmi reakcióink valójában a saját élettapasztalatunk során megismert, ténylegesen létező emberekre vagy helyzetekre irányulnak – teljes mértékben elfogadhatjuk Levinson (1997:23) kritikai megjegyzéseit, amelyek rámutatnak, hogy bár a fikcióra adott érzelmi reakciók mögött kísérőként vagy háttérként valóban gyakran húzódnak ilyen jellegű reakciók, de pusztán ezek a tényezők önmagukban mégsem adhatnak magyarázatot a fikció által kiváltott érzelmi reakciók teljes skálájára. Vegyünk például egy improvizációt, amelyben az egyik osztálytárs, aki részt vett a tragikus fordulatot vett eseményben, amikor lelökték a fiút a barlangba, később elmegy a kórházba meglátogatni a sérült fiút. Bár mondhatjuk, hogy a szerepjátékban részt vevő diákok esetleg építhetnek korábbi tapasztalataikra, amely során valakinek meg kellett látogatnia a kórházban olyasvalakit, akit miatta ért valamilyen baleset, de nagyon valószínűtlen, hogy a helyzet teljes érzelmi összetettségéről számot lehetne adni kizárólag ehhez hasonló múltbéli élményekre támaszkodva. Ha azzal érvelünk, hogy rengeteg helyzet létezik, ahonnan érzelmi emlékeket hívhatunk elő, akkor is kénytelenek vagyunk elismerni, hogy kombinálnunk kell ezeket az érzelmi emlékeket, azaz egy hihető és fenntartható érzelmi reakcióhalmazt kell kovácsolnunk őket. Ráadásul, ha kifejezzük ezeket az érzelmeket (még ha az emlékeinkre támaszkodva is), akkor ez az improvizáció során a másik félből is érzelmeket fog kiváltani, és ezáltal már nem marad ugyanaz az érzélem, amire a múltból emlékeztünk.

A következő főbb megközelítés a fikcióhoz fűződő érzelmi paradoxon feloldására a „megítélés hiánya” megoldás. Ez a felfogás arra az érvre épül, hogy mivel bizonyos érzelmi jellegű helyzetekben nincs jelen vagy nem nyer jelentős teret a kognitív ítéletkezés, ezért az érzelmi reakcióknak nem is lehet előfeltétele, hogy meg tudjuk ítélni, vajon az adott érzélem valós tárgyra irányul-e. A megközelítés hívei főleg kétféle helyzetet említenek: az egyik típus, ahol nincs elegendő idő az ítélet meghozására (pl. amikor egy hirtelen robbanásra reagálunk), a másik pedig, ahol az érzelmi reakció aránytalan vagy nem tekinthető megfontolt ítéletkezés eredményének (pl. a női autóvezetők iránti alaptalan ellenérzések). Az állításra, miszerint az ilyen érzelmeink nem szükségszerűen ítéleteken alapulnak, elegáns cáfolatot kínál David Best (1996b), aki rámutat az érzések és érzelmeink közti kölcsönhatásra, ahol az utóbbiak tényekből kiinduló előfeltételekre épülnek, így alapvetően kognitív gyökerekre vezethetők vissza. Emellett a tanítási dráma szemszögéből tekintve a dolgot felmerülhet a kérdés: hogyan lehetne egyáltalán reagálni a drámára (sőt, bármilyen fikcióra) anélkül, hogy folyamatosan ítéleteket hoznánk a szereplők által átélt helyzetekkel kapcsolatban? Még ha el is fogadjuk, hogy az iskolai drámában nincsenek valódi szereplők, akik iránt dühöt, irigységet, stb. érezhetnénk, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a saját tevékenységünk során a szereplők tetteit jelenítjük meg, és épp ezekre irányulnak az érzelmeink.

Az „irracionalista” megoldás szerint az ember kétféle módon viszonyulhat irracionálisan a fikcióhoz: (a) azáltal, hogy egyszerre elfogadja és megtagadja a képzeletbeli szereplők létezését, vagy (b) azáltal, hogy érzelmileg reagál az általa is nem létezőnek tartott képzeletbeli szereplőkre. Reményeink szerint a fentebb vázolt megkülönböztetés a tényleges valóság és a fikció valósága között elegendő segítséget nyújt nekünk ahhoz, hogy ne kelljen ilyesféle magyarázatokhoz folyamodnunk. Az első felvetésre adott válaszként rámutathatunk, hogy nem szükségszerűen van ellentmondás a két dolog közt: ha elfogadjuk egy képzeletbeli szereplő létezését a fikció valóságán belül, attól még nem kell hinnünk abban, hogy a szereplő a tényleges valóságban is létezik. Vagy, az érvelést megfordítva – és így a második felvetésre is reagálhatunk – elmondhatjuk, hogy jogosan támadhatnak érzelmi reakcióink akár képzeletbeli szereplőkre is, ha elismerjük a létezésüket a fikció valóságán belül, hiszen ez nincs ellentmondásban azzal a ténnyel, hogy mindközben tisztában vagyunk vele, hogy a tényleges valóságban ezek a szereplők nem léteznek. Képzeljünk el diákok egy csoportját, akik egy fiktív osztály tagjainak szerepében dühösen reagálnak a színésztanár által megjelenített idegesítő osztálytársukra, majd az improvizáció végeztével szerepen kívül átbeszéljük a helyzetet ugyanazzal a színésztanárral. Mindannyian tudják, hogy ezek a szereplők nem léteznek a fikció valóságán kívül, de az egész megbeszélésnek nem lenne semmi értelme, ha nem hinnének abban, hogy létezik egy olyan fiktív valóság, amelyen belül a kérdéses tettek jelentéssel bírnak, és ezáltal érzelmeket válthatnak ki.

A „látszat”-megoldás hívei azzal érvelnek, hogy mivel az érzelmi reakciók valódi viselkedésbeli következményekhez vezetnek, így a fikcióra adott reakciókat nem lehet valódinak tekinteni, csak amolyan tetetett érzelmeinknek. A tanítási dráma szempontjait figyelembe véve ezeket az érveket is kiválóan meg lehet cáfolni. Ha leegyszerűsítve akarnánk fogalmazni, kijelenthetnénk, hogy a tanítási dráma során megjelenő érzelmeink bizony valódi viselkedésbeli változásokat eredményeznek, de ennél azért többről van szó. Vegyünk egy példát a jelen dolgozat által ismertetett kutatás helyzetei közül. Egy improvizációt megelőzően, amely a megsérült fiú egyik osztálytársa köré szerveződött, aki hazamegy a tragikus kimenetelű kizárulásról, az osztálytárs szerepét játszó fiú elmondta a többi résztvevőnek, hogy úgy döntött, el fogja mondani a szüleinek, mit tettek, mert így talán megússza, hogy még nagyobb bajba kerüljön. El is kezdő-

dött az improvizáció, és az egész csoport meglepetésére, bármilyen kedves és nyílt stílust képviselt a fiú apja (akit a színészstanár játszott), a fiú mégsem vallotta be neki, hogy lelőtték az osztálytársukat a barlangba. Amikor az improvizáció végeztével megkérdezték a többiek, hogy miért nem, a fiú azt mondta: „Nem tudtam rávenni magam, hogy bevalljam ennek az Apának”. Érdekes megfogalmazás, sokat elárul a tény, hogy mutató névmás jelent meg a mondatban. Ha a fikció valóságában beszélt volna a fiú, úgy mondta volna: „az apámnak”, amikor az illetőről beszél, ebből láthatjuk, hogy ez a mondat a tényleges valóság részeként hangzott el. Bár a mondat egyértelműen egy fiktív személyre utal (az apára), az egész helyzetből és a múlt időben megfogalmazott mondatból tisztán kitűnik, hogy a fiú tudatában van annak, hogy az általa említett érzelmek a fikció valóságához tartoznak. Ezek az érzelmek viszont nyilván nem lehetnek tettetett érzelmek, hiszen épp szembemennek az őket átélő személy előzetesen megfogalmazott akarataival. A tanítási drámánál tehát a felszínre kerülő érzelmek nemcsak hogy valódiak, hanem képesek is befolyásolni a fikció valóságának keretei között végbemenő tetteket (és erre gyakran sor is kerül). Láthatjuk, hogy az előbb felsorolt – Levinson által említett – „menekülési útvonalak” közül egy még mindig hiányzik. Ezt nevezi Levinson „helyettesítő hit”-megoldásnak, amely szerint „csak abban kell hinni, hogy a szereplő a fikción belül létezik (Levinson, 1997:25, kiemelés az eredetiben). Ezzel a megoldással szemben a következő kritikát fogalmazza meg:

A fikcióba való bevonódásra jellemző objektumok iránt érzett értelmezhető érzelmek feltétele az efféle tárgyak létezésébe vett hit, vagy legalábbis egyfajta egzisztenciális hozzáállás velük kapcsolatban. A fikción belüli történetekbe vetett hit előidézhet ugyan valamiféle érzelmi reakciót, de logikailag nem kelthetnek értelmezhető érzelmeket olyan entitások, amelyek létezését tagadjuk. (Levinson, *ibid.*)

Elemzésében Levinson rámutat, hogy értelmezhetetlen lenne sajnálatot érezni Anna Karenina iránt, mivel az, hogy ő csak egy fiktív szereplő, „nem teszi számára lehetővé, hogy bármiféle sajnálat valódi tárgya legyen”. (*ibid.*)

Ezt az állítást nyilvánvalóan csak akkor tudnánk igazolni, ha a fiktív szereplők pontosan ugyanolyan jellegűek lennének, mint a valóságos, kézzelfogható emberek. Logikus lenne azt állítani, hogy ha valaki nem hiszi el egy bizonyos személy (vagy akármilyen élőlény) létezését, akkor nem tud érzelmekkel gondolni rá. Ha nem hiszek abban, hogy léteznek marslakók, akkor nemigen hullatok könnyet amiatt, hogy az életüket veszélybe sodorhatják a nukleáris napkitörések. Más szóval, ha a fiktív szereplők ugyanolyan jellegűek lennének, mint az érzelmi reakciókat kiváltó egyéb objektumok, akkor a fenti logika nem működne. Mi azonban azt állítjuk, hogy a tanítási dráma berkein belül (és ez minden előadóművészetről is elmondható) a fiktív szereplők természete egyszerűen nem ugyanolyan, így a szabály rájuk nem vonatkozik.

Ennek az érvrendszernek a tisztázásához először vissza kell idéznünk a fent elmondottakat, miszerint a fikcióban megjelenő szereplők nem ugyanúgy léteznek, mint bármilyen más személy, de mégis létezhetnek a fikció valóságán belül, és ott épp olyan megfoghatóak és hihetőek (mert annak kell lenniük), mintha csak valóságos személyek lennének. Ezzel semmiképpen nem akarjuk azt sugallni, hogy megvan a saját életük, amely független a valós élet által szabott korlátoktól. Épp ellenkezőleg: a fikció keretein kívül semmilyen életük sincs, és létezni is csak a fikciót előhívó személyek tettein keresztül tudnak. Ebből kifolyólag csakis annyira lehetnek megfoghatóak, amennyire ezt az őket előhívó személyek szükségesnek érzik (vagy amennyire ezt sikerül elérniük). Ha egy fiktív szereplő fizikailag érzékelhető és logikailag hihető nemcsak az őt megjelenítő személy, hanem a dramatikus cselekvés többi résztvevője (vagy nézője) számára is, akkor válik létezővé és aktívvá a fikció valóságán belül. Így függetlenül attól, hogy a drámafolyamat résztvevői tökéletesen tudatában vannak annak, hogy a tényleges valóságban nem léteznek ezek a szereplők, a fikció valóságán belül mégis megvan az összes szükséges feltétele annak, hogy ezek a szereplők teljes joggal válthassanak ki érzelmi reakciókat.

Egy valamire érdemes ezen a ponton kitérni, mégpedig a „mégis, kinek az érzelmei” kérdés témájában, azaz tisztázni kell, hogy amikor a tanítási dráma során felmerülő érzelmekről beszélünk, akkor kinek az érzelmeiről is van szó. A fentiek fényében nyilvánvalónak látszik, hogy a fikció valóságába belépő szereplők élete kettős keretben zajlik: a fikció valóságán belül léteznek, amit azonban a tényleges valóságban élők teremtenek meg. Az nyilván nem szorul különösebb magyarázatra, hogy a fiktív szereplők érzelmei nem irányulhatnak olyasmire, ami kívül esik a létezésük határain. Felmerül azonban a kérdés, hogy egy képzeletbeli szereplő iránt érzett érzelem a képzeletbeli szereplő sajátja-e, vagy ahhoz a személyhez tartozik, aki a szereplőt megjeleníti.

Úgy gondoljuk, hogy erre a kérdésre nem lehet vagy-vagy jellegű választ adni. Ahogy Vygotsky (1976) is rámutat, létezik egyfajta kettős hatás, ami lehetővé teszi a fikcióban aktívan résztvevő személy számára,

hogy egyszerre legyen jelen mindkét világban: a tényleges valóságban és a fikció valóságában. Az érzelmeket kiváltó helyzetek bármelyik világból eredhetnek, de a helyzetre való reagálás folyamata során „átfolynak” mindkét világon, és „összegyűjtik” a kapcsolódó érzéseket, vágyakat, szándékokat, stb., amelyek a folyamat végére kibontakozó érzelmi reakciót árnyalhatják.

Ennek illusztrációjaként elevenítsük fel ismét a fenti példát, ahol a csoport egyik diákja egy osztálytárs szerepében nem tudta végül elmondani az apjának, hogy mit tettek a kiránduláson. Tudjuk, hogy a fiú úgy indult neki a helyzetnek, hogy előre eldöntötte, be fog vallani mindent. Azt is tudjuk, hogy végül mégsem így tett, mert nem akarta megbántani „az apját”. E mondatok alapján logikus lenne azt állítani, hogy a fiú által megjelenített érzelmek teljes mértékben hozzá tartoznak, hiszen ő maga szembesült a színésztanár által játszott másik szereplő (az apa) kedvességével, és a szereplő iránt érzett saját érzelmei késztették arra, hogy végül ne mondja el az igazat.

Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a szerepjáték során a diák nemcsak a tényleges valóságot tapasztalja meg maga körül, hanem a fikció valóságát is, benne az apját alakító szereplővel. Így aztán ha ez a diák a kirándulásról hazatérő fiú személyében egy hiteles szereplőt akar megjeleníteni (aki alkalmas arra, hogy az apjával egy értelmes közös helyzetben szerepeljen), akkor olyan tettekkel és érzelmi tulajdonságokkal kell előállnia, amelyek mind a helyzettel, mind a fiú szerepével összhangban vannak. Viszont, mint azt mindannyian tudjuk, a „fiú” nem létezik (mint ahogy az érzelmei sem), amíg a diák meg nem jeleníti őt. Így a szereplő önmagában nem képes érzelmeket átélni és a tetteiről döntéseket hozni.

Másrészről viszont a diák nem saját magaként lép be a helyzetbe, hanem a kirándulásból hazatérő fiúként. Nem a diák maga érez büntudatot vagy félt a megtorlástól, amiért a többiekkel együtt lelökte az osztálytársát a barlangba: ezek az érzelmek, ha léteznek, akkor kizárólag a szereplő sajátjai. Ugyanígy a diák nem érezhet úgy az apát játszó szereplő iránt, mintha a saját apja lenne, csak mintha az általa játszott szereplő apja lenne, ezért „az apámhoz fűződő érzések” nem hozzá, hanem a fiktív szereplőhöz tartoznak.

Tehát a diák az előzetes döntése birtokában és a szereplő érzelmi tulajdonságainak átvételével indul neki a helyzetnek. A helyzet elkezdődik, és ahogy fokozatosan kibontakozik, a diáknak rá kell találnia azokra a tettekre és érzelmi reakciókra, amelyek megfelelnek (a) a helyzetnek, (b) a szereplővel kapcsolatos saját döntéseinek, és (c) a szereplő érzelmeinek. A folyamat során, mint azt már korábban állítottuk, meríthet ugyan a saját korábbi élettapasztalataiból, de nem támaszkodhat kizárólag azokra. Használhatja őket viszonyítási pontként, de a tényleges tetteit és érzelmi reakcióit a képzeletbeli helyzet valósága fogja meghatározni. Ezért a diák csak úgy tudja eljátszani a fiú szerepét, ha (az érzelmi tulajdonságokat és dramaturgiai elvárásokat illetően) a saját előzetes elképzeléseivel lép be a helyzetbe, de hagyja, hogy ezek az improvizáció előrehaladtával a helyzet hatására megváltozhassanak.

Más szóval elmondható, hogy a diák a szereplő által érzett érzelmeket jeleníti meg, de ő maga nem tapasztalhatja a helyzetről alkotott szemléletét megváltoztatni képes érzelmeket, hacsak nem veszi át (vagy a szereplő bőrébe bújva nem éli meg) ő maga is a szereplő érzelmeit. Láthatjuk tehát, hogy a dramatikus szerepjáték során megjelenített érzelmek éppúgy tartoznak a fikció valóságában élő fiktív szereplőhöz, mint az őt a tényleges valóságba áttemelő résztvevőhöz. (Ez a megközelítés sokat köszönhet Arto Haapalának [Haapala *et al.*, 1997], aki szerint a fiktív szereplőkkel és eseményekkel kapcsolatos érzelmek valóságosak, de „nem zsigeriek” [„non-primordial”], azaz olyan érzelmek, amelyeket távolabbról élünk meg; és ez az élmény a kulcsa annak, hogy képesek vagyunk értelmezni és megérteni a művészetet általában).

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a drámába való érzelmi bevonódás kettős keretének (ami a Heathcote és Bolton nevével fémjelzett megközelítések tárgyalásánál felmerült) köszönhetően a résztvevők egyaránt megjelenítik és átélik a saját érzelmeiket és az általuk játszott szereplőét is, és épp az érzelmi bevonódás e két rétege között létrejövő összefonódás teszi lehetővé – és a résztvevők számára fontossá – a drámán keresztül való tanulást. Ez a nézet ellentétben áll azokkal a szemléletekkel, amelyek – mint Mike Fleming írja az amúgy kiváló elemzésében – azt sugallják, hogy „a düh érzése a drámában valódi, de félrevezető lenne ténylegesen azt állítani, hogy a résztvevő dühös.” Fleming, 1982:59)

A jelen dolgozat arra az elméletre épül, hogy – Fleming példájára válaszolva – ha a résztvevő teljesen bevonódik a drámatevékenységbe, akkor *valóban* dühös lesz, bár a dühe más vonatkozásban nyilvánul meg. Egy metaforával élve a drámatevékenység által felkeltett harag olyan, mint egy gyors folyó, amely a helyzet mindkét világán keresztül folyik, és az útja során kimos és magával ragad minden érzelmi töltetet. Ahogy ez a „folyó” visszafolyik a résztvevő tényleges valóságába, „hordalékként” mindkét világból élményeket sodor magával, ami megnyitja az utat a drámán keresztül való tanulás előtt. Ha nem lenne igazi düh (még ha más minőségű is), akkor a helyzet nem emelkedhetne élményszintre, és ezért nem is nyílna lehetőség jelentős tanulásra.

Bibliográfia

- BEST, D.: (1996b) Research in Drama and the Arts in Education: The Objective Necessity – Prove It, In: SOMERS, J. (ed.): *Drama and Theatre in Education – Contemporary Research*, North York, Captus
- BOLTON, G. – HEATHCOTE, D.: (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, New Jersey
- BOLTON, G.: (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London
- BOLTON, G.: (1984) *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*, Longman, Harlow
- BOLTON, G.: (1998) *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Trentham Books – University of Central England, Stoke-on Trent
- BOOTH, D. – MARTIN-SMITH, A. (eds.): (1988) *Re-Cognizing Richard Courtney: Selected Writings on Drama and Education*, Pembroke, Markham, Ontario
- CARNEZI, H.: (1995) *Enabling Emotional Involvement in Classroom Drama*, M. A. thesis, University of Central England, Birmingham
- CARROLL, N.: (1990) *The Philosophy of Horror: Paradoxes of the Heart*, Routledge, London
- CHARLTON, W.: (1984) Feeling for the fictious, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 24., pp. 206-216.
- CURRIE, G.: (1990) *The Nature of Fiction*, Cambridge University Press, Cambridge
- DAVIS, D. – LAWRENCE, C. (eds.): (1986) *Selected writings of Gavin Bolton*, London, Longman
- EKMAN, P. – DAVIDSON, R. J. (eds.): (1994) *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, New York – Oxford
- EKMAN, P. – FRIESEN, W. V.: (1969) Non-verbal leakage and clues to deception, *Psychiatry*, Vol. 32., pp. 88-106.
- EKMAN, P. – LEVENSON, R. W. – FRIESEN, W. V.: (1983) Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions, *Science*, Vol. 221, pp. 1208-1210.
- EKMAN, P.: (1984) Expression and the nature of emotion, In: SCHERER, K. – EKMAN, P. (eds.): *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
- EKMAN, P.: (2001) *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage*, Norton, New York – London
- FLEMING, M.: (1982) *A Philosophical Investigation into Drama in Education*, PhD thesis, University of Durham
- HAAPALA, A. – LEVINSON, J. – RANTALA, V.: (1997) *The End of Art and Beyond: Essays After Danto*, Humanities Press, 1997
- HORN BROOK, D.: (1989) *Education and Dramatic Art*, Blackwell, Oxford
- JOHNSON, L. – O'NEILL, C. (eds.): *Collected Writings of Dorothy Heathcote*, Hutchinson, London
- LAMARQUE, P.: (1981) How can we fear and pity fictions?, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 21., pp. 291-304.
- LEVINSON, J.: (1997) Emotion in response to art: A survey of the terrain, In: HJORT, M. – LAVER, S. (eds.): (1997) *Emotion and the Arts*, Oxford University Press, New York – Oxford, pp. 20-34.
- MARGOLIS, J.: (1993) Music and ordered sound, In: KRAUSZ, M. (ed.): *The Interpretation of Music: Philosophical Essays*, Clarendon Press, Oxford, pp. 141-153.
- MORREALL, J.: (1993) Fear without belief, *The Journal of Philosophy*, Vol. 90., pp. 359-366.
- NEILL, A.: (1995) Fear and belief, *Philosophy and Literature*, Vol. 19., pp. 94-101.
- RADFORD, C. – WESTON, M.: (1975) How can we be moved by the fate of Anna Karenina?, *Proceedings of the Aristotelian Society*, suppl. vol. 49., pp. 67-93.
- SCHAPER, E.: (1978) Fiction and the suspension of disbelief, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 18., pp. 31-44.
- SIMONS, J.: (2000) Walking in Another Person's Shoes: Storytelling and Role-play, In NICHOLSON, H. (ed.): *Teaching Drama 11-18*, Continuum, London – New York, pp. 16-25.
- SLATER, H.: (1993) The incoherence of the aesthetic response, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 33., pp. 168-172.
- VERRIOUR, P.: (1994) *In Role: Teaching and Learning Dramatically*, Pippin, Ontario
- VYGOTSKY, L. S.: (1976) Play and its role in the mental development of the child, In: BRUNER, J. – JOLLY, A. – SYLVA, K. (eds.): *Play: Its Development and Evolution*, Penguin, London
- WALTON, K.: (1990) *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Harvard University Press, Cambridge, MA
- WAY, B.: (1967) *Development through Drama*, Longman, Harlow
- WINSTON, J.: (2000) *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*, David Fulton Publishers, London
- YANAL, R. J.: (1994) The paradox of emotion and fiction, *Pacific Philosophical Quarterly*, Vol. 75., pp.54-75.
- YARLOTT, G.: (1972) *Education and Children's Emotions: An Introduction*, Weidenfeld and Nicholson, London

Mészáros Szofia fordítása

A drámai alak és a báb-test színpadi létezése

Láposi Terka

Drámapedagógia szakfolyóiratban bábművészetről, bábjátékról írni megtisztelő feladat, ugyanakkor természetes igénye és velejárója is annak a szemléletnek, hogy a színházi, drámai műfajok a bábjátékkal együtt fedik le a színházművészet teljességét. S mivel az elmúlt évtizedek bábjátékgyománnyait figyelve egyre nyilvánvalóbb, hogy a bábjáték a színházművészetnek olyan ága, mely alapvető sajátosságai miatt bonyolultabb, mint az „ember-színház”, érdemes volna gondosan összegyűjteni a bábjáték műfajelméleti alapfogalmait, és esetlegesen újraértelmezni azokat. A fogalmak kanonizálásának, a paradigmák rendszerbe való szőlítése révén megalkothatnánk a bábpedagógia használható módszertani tárházát, aminek sajnos hiányát érezzük jelenleg a színházi nevelésben.

Jelen írás már csak terjedelmi okok miatt sem vállalkozhat arra, hogy mindezt megtegye, inkább a bábu mint tárgy lényegi összetevőire és a vele való játék dramaturgiájának, a báb és a szöveg kapcsolatrendszerének néhány lényeges aspektusára szeretné felhívni a figyelmet.

„A színház: Egyazon pillanatban összeomolva és újjászülve, a kőnél gyorsabban alázuhanva, súlytalan-ságban felegyenesedve, szaggatott térben és időben mozogva, láthatóvá téve számunkra, hogy a természetben minden ugrás, hirtelen átmenet egyik világból a másikba, minden paradoxon – a marionett időn és téren átkelve, egy ugrással ugorva az üdvösségbe mindent felborít: alulra teszi az embert.”¹

Valère Novarina, a kortárs francia színház egyik meghatározó egyénisége azt találja szépnek a bábban, hogy a báb „kilép az emberből”, hogy „áldozatként felmutatott test”, „önmaga előtt hordozott szó”. „A bábban és az igazi színészben ember-áldozat van.” Költői, mitopoétikus megközelítése ez a báb létüzene-tének.

Napjainkban a magyar bábművészet érzékelhetően reneszánszát éli, a bábosok egyre erősebben képviselik a kísérletező színházi formák létjogosultságát. A problémafelvetések újszerűsége, a vizualitás markán-sabb karaktere, sőt, a vizuális kód szövegszervező működésmódja, az igényes irodalmi szövegek szor-galmazása, a társművészetek egyenrangú jelenléte a bábszínpadokon jelzik, hogy a bábszínházról, a báb-játékról való gondolkodás megváltozott. S az is egyre érezhetőbb és megvalósítandó igénye rendezőknek, színházvezetőknek, hogy ne „csak” gyermekeknek szóló bábelőadások szülessenek!

Tillmann József *Későújkor, kifelé menet. Avagy a posztmodern más perspektívából*² című tanulmányában hangsúlyozza, hogy a tradíciók túlárado gazdagsága és torlódása a XX. században új szellemi-kulturális helyzetet teremtett. A tradíciók archivált teljességének egyidejű jelenléte az adott hagyományon belül is átrendeződéssel jár: az egész ismeretében a súlypontok és hangsúlyok áthelyezhetők, nem csak az éppen áthagyományozott, leszűrt és „időszerűvé” tett része lehet érvényes és ismert, hanem teljes egésze, illetve az abból adódó konzekvenciák, új komponálási elvek, eljárások és következtetések. A különféle hagyományok pusztá egymásmellettisége olyan kulturális környezetet teremt, amiben kölcsönös átértelmezések, kereszteződések, kioltások zajlanak.

Véleményem szerint a kortárs hazai bábművészet jelenleg ennek a folyamatnak élvezője és egyben el-szenvedője. A kortárs bábos utakat figyelve egy közel 30 éves tanulási folyamatot követő öntudatra ébredésnek lehetünk tanúi: az intézményesülés bővülése, a magánzók „szaporodása”, alternatív családi formá-ciók alakulása és a vásári műfaj újjáéledése zajlik a szemünk előtt. Úgy gondolom, hogy napjainkban az elmúlt 150 év hazai bábos kultúrájának, bábművészetének önreflexiója megy végbe.

Ennek a folyamatnak egyik hozománya az is, hogy bábelméleti alapozások, problémafelvetések kerülnek napvilágra, s egyre több tanulmány fogalmazódik meg a bábművészet területén. *Jelen írásomban elsősor-ban a szó és a báb kapcsolatát keresve próbálok bábesztétikai téziseket összegyűjteni.* E tézisek jelenvaló-sága a bábművészetben sokak számára természetes lehet, összegyűjtve viszont új dimenziókat nyithatnak a kortárs bábművészet értelmezéséhez.

A bábművészet legfőbb jellemzője a többrétegűség.

Első rétege maga az előadás, mely lezárt tárgyi alakját akkor veszi fel, amikor az alkotók a nézők elé tár-ják művüket, miután a mű kihelyeződik a valóságba.

¹ Valère Novarina: *A test fényei*, L'Harmattan Kiadó, 2008

² Tillmann József: *Későújkor, kifelé menet. Avagy a posztmodern más perspektívából*, in A Hét, 1993. 30. sz., 12-13.o.

Második rétege a bábnak mint tárgynak és mozgatójának, a bábjátékosnak a viszonya. Az előadás függ kettőjük egyensúlyától, egymásba ereszkedésüktől, transzformációik sorától, egylényegűségük létrejöttétől. A mozgató és a mozgatott tárgy közös energiamezőjében létre kell jönnie egy harmadiknak, az ábrázolt alaknak ahhoz, hogy a bábtárgy testté, azaz drámai alakká váljék.

Harmadik rétege a báb-bábos és néző kapcsolatrendszer, ami specifikumok sorozatát tárja fel, akár a lélektani, szemiotikai, akár az antropológiai vagy az esztétikai dialektusok oldaláról közelítünk. E tárgykör a befogadás-esztétikai látásmódok felfedezését célozza meg.

Negyedik, leginkább műfajspecifikus rétege a tárgy, a báb használata. Mi különböztet meg egy bábót minden más, bennünket körülvevő tárgytól? Nemcsak az, hogy a fizikailag definiálható réteg (az élettelen anyag) hordozza a szellemit; még csak az sem, hogy a szellemi mögött majdnem eltűnik a fizikai. A báb-tárgynak igazán izgalmas, ősi, mély rétegeket felszínre hozó többletet jelent a fizikai tárgyiassága és lelkeséget hordozó, életre, életbe hívó aspektusa. Véleményem szerint ez egy sajátos dialektikus alakzat, melyben magának a bábnak a metamorfózisa, teljes átalakulása csakis a játékban jöhet létre. A játékban a bábnak önálló, lélekkel rendelkező léte van. S miért dialektikus és sajátos ez az alakzat? Mert a szellemi támaszkodik ugyan a fizikaira, a megalkotott figurára, de elsősorban a játszó (báb és bábos), valamint a játszó és nézők terében, azaz az ő kommunikációs tudatukban él e bábvaló játék valósága. A bábjáték esetében a bábszínész saját teste helyett az animált tárgyra transzponálja azokat a jeleket, melyek az alakot kijelölik. S ez az egyik első lényegi jellemzője a bábvaló játéknak.

Tehát a báb olyan „műtárgy” (is), amelynek végcélja mindig a játék. E tárgyat csak a mozgató által a báb-ra transzponált kinezikai jelek teszik élővé, mert a báb létezésének essenciája a mozgás.

A bábművészet következő lényegi összetevője, hogy a bábszínpadon a néző egyszerre és egy időben érzékeli az ábrázolást és ábrázolót, itt nincsen meg a szerep és a szereplő együttes érzékelésének kettős élménye. A néző közvetlenül csak a színpadi alakká már átlényegült anyaggal találkozhat, tehát magával a szereppel. Nem vehet részt az átalakulás folyamatában. A bábjáték bevallottan játék, nem primer realitás, hanem képzelet. Hatásának nem feltétele az a fikció, hogy ott valóságos, jelenvaló érzések jelennek meg. Nem a dráma cselekvése rajzolja ki a néző szeme előtt a karaktert. A bábkészítő az, aki a konkrét alkotás során létrehozza, megfaragja a bábót, és ezáltal megteremti a karaktert is.

Henryk Jurkowski szerint a báb külső formája révén azonnal jellel válik, a báb figurája már kész karakter, melyet készítőjének köszönhet. A színész nem tud olyan mértékben átalakulni, más lényegűvé válni, mint a bábszínpad szabadon formált anyaga. A bábeszközök korlátlan transzformálódási képessége terjeszti ki a bábszínház megjelenítési körét a fantasztikum területére. Nem csupán a tárgyi valóságot tudja ábrázolni, de képes perszonalifikálni a képzeletszülte lényeket, az elvont képzeteket, az ideákat is, és magától értetődő természetességgel realizálhatja az egész mesei csodavilágot. Ez abból fakad, hogy a bábszínházban az anyag, a fizikai matéria a fő ábrázolóeszköz, és nem a színész teste-lelke.

A báb formájában és mozgásában is szimbolikus áttételekkel dolgozik. Ez akadályozza meg a realista dramaturgiára való törekvésben. A drámai alak és a bábtest színpadi létezésének dramaturgiáját több nézőpont alapján határozhatjuk meg. A bábnak, mint már megállapítottuk, mindig a játék a végcélja. S mi teszi élővé e tárgyat, mi a báb alapvető létformája? Jurkowski szerint a mozgató által a báb-ra transzponált kinezikai jelek összessége. A báb tehát egy közvetítő eszköz a drámai alak és a bábszínész között. A báb realissá teszi saját irrealitását úgy, hogy közben nem tagadja meg anyagi természetét.

Lőrinczi Rozália egyik tanulmányában³ kifejti, hogy a báb kettős életet él, kapcsolata kétirányú, egy vertikális és egy horizontális világrendhez tartozik. A bábos kézbe kapja a figura előregyártott struktúráját, és kezében tartva ismerkedik vele, felfedezi anyagosságát, mozgatási lehetőségeit. A báb arca csak úgy változik, ahogy mozgatójában az érzések változnak. Ha játék közben figyelünk meg egy bábost, vertikális hasonlóságot látunk közte és a bábja között. Ezt erősíti meg Ungvári Zrínyi Ildikó, aki hangsúlyozza, hogy az előbbi jelenség által létrejön az interfacialitás, ami azt jelenti, hogy az arc a másik arcra vonatkozik, azaz a bábos a figura szemével állandóan figyelni önmagát, egy torzított tükörben reflektál önmagára, egy másik, mágikus világgal tartva kapcsolatot.⁴

A szerepet nem gátolhatja a struktúra, a báb karaktere, melyet megalkotójától kapott. A bábnak megszólító erővel kell bírnia. Ha a bábu képzőművészeti megformálása karakteres, és ha ezt a bábos a figura mozgáskarakterének látható, a maga hangszínének, beszédritmusának, hangsúlyainak hallható elemeivel fel tudja erősíteni, akkor nincs szükség hosszú, részletező expozícióra. Lényeges, hogy a bábjáték tétje mindig képen, a bábu és terének viszonylataiban fogalmazódik meg. A bábu mimikátlansága, szimbolikus

³ Lőrinczi Rozália: A rögzített struktúra az átváltozás folyamatában in SYMBOLON (a Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem Színháztudományi Szemléje), 2008. 23. o.

⁴ Ungvári Zrínyi Ildikó: Bevezetés a színházantropológiába, Marosvásárhely Színművészeti Egyetem, 2006, 91. o.

jelzésszerűsége miatt folyamatos, aktív együttműködésre kényszerít, az őt mozgatótól teremtőkészséget, az átköltésnek és átváltozásnak a képességét követeli.

Lőrinczi Rozália a báb és bábos viszonylatában fokozatokat állapít meg aszerint, hogy kettőjük vonatkozásában hogyan helyezkednek el. Eszerint ha a bábszínész saját testi adottságait kölcsönzi egy figurának, a munkafolyamatban ezek a jegyek meghatározóak lesznek a megformálandó szerep szempontjából. Teljes valója, hangja, idegrendszere a színpadi figura szolgálatában kell álljon. Ha viszont a színpadi figura egy olyan rögzített struktúra, ahol a színész teste rejtve marad a színpadi akció során, akkor csak a rögzített struktúra vizuális jegyei a meghatározóak, de továbbra is nélkülözhetetlen a színész fantáziája, érzelmeinek változása, ami nélkül a rögzített struktúra átváltozásáról nem beszélhetünk. S végül, ha a színész teste és a rögzített struktúra együttes jelenlétet alkotnak, akkor a színész mozgása és testi jegyei meghatározóak az átváltozás szempontjából.⁵ S ennél a pontnál szeretném hangsúlyozni a bábu azon jellegét, amit természetesként kezelünk, mégis a bábelőadások dramaturgiájánál sok esetben nem kezeljük kiemelt helyen, miszerint a bábu „típusábrázoló” tulajdonsággal rendelkezik. Tarbay Ede használja ezt a kifejezést,⁶ amikor arra hívja fel a figyelmünket, hogy a bábunak a bábszínpadon örökké akcióban kell lennie, mert nem ő változik, hanem a helyzetek, amelyekben ő, a bábu, illetve az általa életre kelt drámai alak van próbára téve. Minden a szituációkból válhat értelmezhetővé.

A metafora és bábjáték kapcsolatának többféle tartalma, kapcsolatuk összetettsége is a bábesztétika alapvetéséhez tartozik. A bábművészetben a metafora elsődlegessége elvitathatatlan, hiszen a báb tárgy élőként való megjelenítése és a bábu elevenességének elfogadása (a bábos és a néző kontextusában egyaránt) az, ami a primer szintet jelenti, ami ahhoz szükséges, hogy egyáltalán bábjátékról beszélhessünk. De vonatkozik arra a sajátos színpadi formára is, amit a bábu testesít meg, azaz arra, hogy milyen gondolatiságot fejez ki maga a bábként mozgatott figura. Az ábrázoló művészet törvénye szerint minél távolabb van az anyag attól, amivé ez az anyag változik, az átváltozás, a művészet csodája annál nagyobb.

S ebben az esetben itt érhető tetten a metafora lényege, miszerint a bábu mint tárgy az marad, ami ön maga lényege, azaz „holt” anyag, a tudatunkban mégis más, magasabb rendű szellemi tartalmat kap, elevenné válik, ember-jelképként jelenik meg. A bábszínpadon minden tárgy antropomorfizálódik. Egy nem emberszerű formával, figurával valós ember asszociációját kelti a nézőben az a bábos, aki bábját, figuráját képes emberi mozgásokkal mozdtítani. Tarbay Ede szerint „az igazi metaforikus ábrázolásra értelemmel és érzellemmel rezonálunk, tehát a néző intellektusa együtt játszik az alkotók intellektusával egy magasabb cél, magasabb rendű megértés, befogadás érdekében.”⁷

Vizsgáljuk meg röviden a szó és a báb tárgy viszonyát! A mesei, mitológiai szöveg archetípusokban fogalmaz, a báb tárgyban megnyilvánuló természeti, formai jelenvalóság. Felmerülhet a kérdés, hogy a mesei szónak, a mesei tartalomnak és a bábnak (mint olyan tárgyi valóságnak, melynek létezésének lényege a mozgás), az összekapcsolódása követhető-e pontosan? Honnan eredeztetjük az irodalom és a bábszínpad, bábos játék műfaji összeépülését?

Szóval és bábbal is teremtünk. A báb kettős természetű: egyszerre színházi tárgy és drámai hős, cselekvő és mozgatott forma. A bábszínpadban privilégium a váratlanság és az egyidejűség, tehát a rögtönzés, az improvizáció az előadás strukturális eleme. A bábosok a „holt” anyaghoz kötődnek, áttelekesítendő tárgyakat hoznak létre, ebből eredően a drámáról és a színházról szólóan a fogalmakat is kényszeres tárgyszerűséggel használják. Tömöry Márta báb történetész kutatásaira hivatkozva állítja,⁸ hogy a bábbal való cselekedet kezdetben nem az írott szövegből táplálkozott, viszont ahogy a varázsigé és a varázsbáb összekapcsolódott, a későbbiekben is a bábjáték egyik közvetítő eleme maradt a szó. Az anyag, amit megmozdít, a tárgy, aminek egy-egy varázsszóval a bábos életet ad, összefonódik. A kisgyermeknél egyszerre van jelen a kettős mágia, a szó és a tárgy mágiája. A báb funkcióváltása, miszerint kultikus tárgyként egy szertartás része, majd drámai hősként színházi előadás eszköze, hosszú folyamatot élt meg. A görög színházban Dionüszosznak a fából faragott szobra, valamint a színészek maszkjai által természetes módon az ősök szólalnak meg, ez még maga az isteni beavatkozás. A nagy keleti kultúrákban napjainkig tartóan a szent cselekmény részeként bábót alkalmaznak. A báb közvetítő eszköz e lélekszínpadokban, rajta keresztül a lelkeket látjuk. A középkori keresztény ünnepkör passziójátékában és a betlehemes templomi jelenetben még mindig a báb kultikus szerepe kap jelentést. A barokk idején, a 16-17. században a nagy vásári színpadokon az ember drámája zajlik, ez az európai kultúrában a marionettnek jelentős szerepet biztosít.

⁵ Lőrinczi Rozália: i.m.) 2008, 25. o.

⁶ Tarbay Ede: Gondolatok a bábjátékról, ART LIMES – Báb-tár, V. 2007, 133.

⁷ Tarbay Ede: i. m.) 2007., 135–136.o.

⁸ Tömöry Márta: A bábos fenomén – a drámatörténetben és napjaink gyakorlatában, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest D. L. A. képzés, 2005

A báb jelenléte egyre inkább a színházi, a drámai hős szerepben való eszközhasználatát jelzi. Ekkor a bábosok szövegei már a nagy költők műveit tolmácsolják, megjelenik a Nagy Károly-mondakör, a fausti ember, Don Juan. Újabb, robbanásszerű változást a XX. század eleje hoz, amikor megérkezik a mozi, a film, véget ér a vásári mutatványosok kora.

A bábesztétika egyik alaptézise a báb ösképi sűrítettsége, benne és általa a színház alapelemei rétegződnek. A bábbal megélt rituálékban, illetve a bábjátékkal színre vitt előadásokban a báb típus és a hozzárendelt szöveg egymásra épülést feltételez. Fontos látnunk, hogy tetten érhető-e napjaink bábszínpadain a bábos szöveg és a bábu típusának kapcsolata, fenomenológiája?

2009 februárjában kerekasztal beszélgetést kezdeményezett a Deszka Fesztivál keretében a debreceni Csokonai Színház, ahol a bábbal való játék és a szöveg kapcsolatát helyezték górcső alá. A bábművészek köréből Kovács Géza, Tömöry Márta, Galántai Csaba, Veres András, a beszélgetés moderátoraként Láposi Terka volt jelen. A következő tartalmi egységeket az ott elhangzottakra támaszkodva építem fel.

Visszatérve a bábos szöveg és a bábu típusának kapcsolatára: Tömöry Márta arra hívja fel a figyelmet, hogy a bábjátékban a szöveg egyrészt zsigerből (óh, ah, brrr...), hangutánzó zörejekből és elemi hangokból áll, másrészt a szó mágikus tömörsége az, ami a korok és világok között sajátosan vezeti a nézőt. Nagyszerű példa erre a kesztyűs játék, mely az örök konfliktust, a Jó és a Rossz közötti küzdelmet vállalja fel, életre-halálra megy a csihipuhi. Ebben segítenek a hirtelen ríposztok, a nyelvi kifordítások, a sok groteszk elem, a szóviccek. Az árnyjáték lelünk kiterített terepe, általa és rajta keresztül szólnak az ősök, így az övéké a dialógusok. A bunraku emelt és hátulról mozgatott figurái a lelkiállapotok kifeszítettségének jelképei. Ez a megvalósítási forma az élet kiemelt pillanatait nyújtja, lassítja, tágítja. Ebben a színházformában megosztott interpretációban külön játékos énekel, recitálja a szöveget, a zenészek a történet lelki részét adják, a bábosok hármasszövegűek az egyes figurákat jelenítik meg (három játékos mozgat egy bábót). A marionett-játék az idegeink zsinórjain mozgatott történet. „Idegeken” mozognak a figurák, de már tőlünk el- és leválasztva. Tulajdonképpen a saját súlypontjuk a mozgatójuk. A teremtő és a teremtett viszonya szemmel látható. Tömöry Márta ezzel a jelentéssel hozza összefüggésbe azt a tényt, hogy a nagy témákat, a Faustot, Don Juant, Don Sajnt, marionettre alkották: filozofikus rálátás az emberre, s egyúttal önmagának a kritikája fogalmazódik meg benne. A marionett-játék lényege a függés, mely egyrészt a világ szatirikus szemlélete, másrészt a nagy, hősi tettek ábrázolása, különösen a nagyméretű szicíliai bábfigurákkal.

A bábszínház alapesztetikai vonalait figyelve kijelenthetjük, hogy ma már nincs műfajtisztaság, s az ilyen irányú, tudatos báb- és szövegkezelés nem gyakori. Napjainkban minden műfaji határ feloldódni látszik. A bábszínházban a néző közvetlenül a színpadi alakká már átlényegült anyaggal találkozik, nem magával a szereppel. Lényeges itt újra utalni arra a sok mindent azonnal eldöntő tényre, hogy a bábót tervezője és készítője már előre elhatározott karakterűvé faragja. A forma már akkor hordozza lényegét, amikor manuálisan létrehozzák, anyaggá formálják. Létének egyik legfőbb szervező ereje tehát maga az anyagi természet, a külső formája.

De vajon a bábművészet mint leginkább a gyermekkorú nézőt megszólító színházi forma a szöveget mennyiben teszi az értelmezés és az emlékezet eszközévé? A legérzékenyebb jelei napjaink bábjátékaiiban a „hagyomány” és „kortárs” találkozásának a vásári bábjátékok újjáéledésében fedezhetők fel. Kovács Géza bábrendező úgy véli, amíg a vásári bábjáték hatásmechanizmusának egyik lényeges eleme a szó és a kép egymást teljesen kiegészítő szerepe, addig a kultikus és szakrális bábos formák esetében viszont a báb mint szemiotikai jel fontosabb a szónál. A vásári formában a szó önmagát jelenti, azonos értékű lesz minden más kifejező eszközzel, sőt, néha felértékelődik a képpel szemben. Amit a bábos nem tud vagy nem akar képben megmutatni, kifejezni, azt a szó fogalmazza meg. A kép és a szó folyamatosan változtatják, kiegészítik egymást. Egy ilyen játékformában a nyelv szerepe hangsúlyozott, feladata a hagyományörzés, hiszen mitológiát, legendát, identitástudatot épít és visz tovább. A kép ezt az építő szerepet segíti. Ennél a műfajnál tehát a szó és a kép egymás mellé rendeléséről beszélhetünk.

Galántai Csaba dramaturg viszont az alkotás folyamatában a játszani, alkotni szerető emberre teszi a hangsúlyt, mivel alapvetően a báb nincs, az embernek azt létre kell hoznia. Az írónak mindig szem előtt kell tartania, hogy a báb nem tud más állapotba kerülni, az előadás során ugyanaz a báb marad, ami volt, nem zajlik le benne semmiféle pszichológiai változás, mint az élő színész esetében.

E gondolattal egyetértve kijelenthetjük, hogy a szövegnek sűrítési képességénél fogva a színpadi cselekvések során rengeteg követelménynek kell megfelelnie. A szöveg azért is nélkülözhetetlen, mert a báb állandó jelként van jelen a színpadon, lélektani változás nem benne és rajta, hanem a színészben, a bábosban történik meg. S mivel a színész maga közvetíti a színpadi figura jellegzetességeit, a báb megmarad kiinduló szerepénél: a figura statikus képmását reprezentálja. A báb színpadi élete, ahogy Henryk Jurkowski egyik tanulmányában utal rá, az alkotó, a bábos akaratának függvénye. A kinezikai jelek mint

a nem verbális, mozgásos kommunikáció kifejező elemei (gesztusok, testtartás, mimika, tekintet) a leg- hangsúlyozottabbak. A bábbal teremtett játéknak további specifikuma, hogy a báb mindenkor szimbólum, tárgyi mivoltában jeleket hordoz, ugyanakkor önmagában is jel, s mindemellett drámai szereplő.

Jól példázza ezt, a báb kettős-funkcióját a Veres András rendezte, debreceni Kisgömböc című előadásban felvetődő bábos probléma. A Vojtina Bábszínház a rendezőnek az eredeti népmesét ajánlotta fel, aki viszont Galántai Csabával egy vadonatúj mesét íratva, Boráros Szilárdal markáns látványt tervezve egy többsikúan értelmezhető szín- és formanyelvű bábelőadást hozott létre. A szöveg teljesen új tartalmú, a színpadkép és a bábok megformáltsága expresszív, allegorikus, a térkezelés szürreális és szimbolikus. A színrevitel egyik jellegzetessége az a gondolati és képi csavar, mellyel a hagyományos népmese felvállalását is megmutatja: tévé-képernyőn keresztül, áttételesen, a bábosok mint narrátorok árnyjátékkal illusztrálva mesélik el az eredeti népmesét. Az előadás egésze viszont az ettől való eltávolodást bontja ki, nyíltan az újraértelmezett alaptörténetre építve. A kisgömböc témát Veres András izgalmasnak ítéli, mivel a gömböc egy fura, morbid képződmény, amely egyszerre komikus és fenyegető, étel és mégis mindent magába tápláló groteszk figura. A rendező megközelítése primer szintű, mivel ez az ételszerű lény a bábszínpadon előbb-utóbb glóbusz méretűre dagad, az egész világ bekebelezésére tör. Világunk alkotó elemeit, a színeket, a hangokat, az álmokat is felfalja. Az író, Galántai Csaba ezzel az ötletével a bábosoktól elvette a bábszínház alapvető eszközeit, attribútumait. A rendező feladata lett újabb konvenciók, technikai megoldások keresése egy olyan téri közegben, ahol nincs szó, nincsenek színek és álomképek. Ezt az előadást látva a bábesztétikának egy újabb téziséf fogalmazhatjuk meg: minden bábelőadásnak a gondolatiságon túl föl kell vetnie egy bábos kérdést, amire az előadás során feleletet kell adnia. S mit nevezünk bábos problémának? A bábjátékos és a báb egységét megteremtő, kifejező és megjelenítő színreviteli eszközöket, valamint térbeli problémákat.

Az író által alkotott szöveg vizualizálása a tervező feladata, a térbeli problémák felvetéséhez viszont a szövegalkotás előtt a rendező, a tervező és az író közös megállapodása szükséges. Napjainkban a bábelőadások nagy része nem a már 100 évvel ezelőtt megírt klasszikus vértetű szövegekből jön létre, hanem egy gondolati, tartalmi felvetésből, rendezői ötletből, témamegtalálásából. Ily módon a rendező az íróval közösen alkotja meg a darabokat, melyek nagy része éppen ezért ősbemutató. E műfajnak egyben ez is az ő-, azaz alapvető sajátossága, mely a bábesztétikában újabb tézisként szerepelhet: a bábjáték ősi, régi témákat keres és talál, ezek folyamatosan újrafogalmazódnak, a megoldási módok, konvenciók és eszközök pedig egyre kevésbé ismernek határokat, más művészeti ágak is bevonhatóak az alkotásba (animáció, videó, fotótechnika).

Renezánszát éli ma a magyar bábművészet, olyannyira, hogy az élő színház is meríteni tud belőle. A színházat leginkább a bábjáték ősképi formája vonzza, amihez évszázadok óta mindig visszakanyarodnak, visszatálnak az alkotók. A XXI. században új technikák, új eszközök gazdagítják a bábosok eszközeit, s a fiatalabb bábos generáció mentalitásából, új és saját problémafelvetéseiből fakadóan a hazai bábos világ gazdagodik.

A gazdagodás, a sokszínűség okán viszont szükséges megemlíteni, hogy nagyon eltérő irányzatok, stílusok, tartalmi utak bontakoznak ki napjainkban a magyar bábosok világában. A tartalmak, a tradíciók átértelmezésének mélysége és stíláriis megjelenítése sok esetben figyelmeztető jel. Az egymás mellett való megjelenés egészségessége sokakban előhív egy kritikusabb szemléletet a minőség érdekében. S itt fontos a képi világ beemelése gondolatmenetünkbe. A bábszínpadon a képi megformáltságnak, a képzőművészeknek vitathatatlanul fontos szerepe van e hármas egységben: író – rendező – tervező. A bábszínház is, akár a színház, dioptrikus művészet, vizuális lencsén keresztül engedi át a hatást. Jelentéssel bíró képek sorát látja a néző, ahol a jelentést a báb viszi a gondolatiság felé. A báb azonban olyan tárgy, amit a bábos animál, megmozdít. A báb minden esetben szimbólum, az életet szimbolizálja, mesélni igyekszik, ennél fogva epikus forma. A színház viszont drámai műfaj. Ez az összeütközés folyamatosan jelen van a bábművészetben. Éppen ezért azok a szövegek a legalkalmasabbak a feldolgozáshoz a báb- és díszlettervezők alkotó munkafolyamata során, amelyekben az író bekalkulálja a teret, előre beépíti a szövegalkotás során a térproblémákat, a bábos technikákat. Ezáltal adott lesz egy olyan vizuális háló, amelyben a tárgyak, a játékosok helye, illetve az időben szimultán történő események, jelenetek a háttérben előre ki- és megjelenlöltek. Ebben az esetben a szöveg és a térbeli esemény egymás szolgálói. Ez feszes és szigorú szövegírást követel az írótól, dramaturgtól. Nekik az alkotás elején már ismerniük kell a tértörténetet, sőt, a játéknak a térben való lemodellezése is fontos útmutatóként szolgálhat, hiszen a szöveg, a látvány, a tér szerepe, a világitás, a bábtechnika együttese adja a jó előadást.

Szakmailag nagy előrelépés, hogy a bábművészetben egyre inkább tapasztalható a szerzővel, műfordítóval, dramaturggal történő fordítottatás, újírás terjedése. A bábszínházi szöveg létrehozása és színpadi elhangzásának megteremtése ugyanolyan gondosságot, törődést, alaposágot, pontosságot igényel, mint egy

jól kidolgozott báb, díszlet elkészítése. A báb képes rá, hogy a drámai történetet szavak nélkül is eljuttassa, de az asszociációk kialakításában a szöveg legtöbbször elengedhetetlen. Sőt, egyes bábműfajok esetében a szó és kép azonos értékű kifejező eszközt jelent.

A bábművészetben a színész helyére az alak ikonszerű megfelelője, a tárgyszerű báb lép. Jurkowski azt tanítja, hogy az előadás folyamatában két önálló elem szerepel, az „előadó” és a „szerep”, ezért úgy lenne helyes fogalmazni, hogy a bábművészetben a tárgyasult alakok, tehát a bábok csupán az előadó személyétől elkülönült szerepek, sőt, számára a báb eszköz, médium is. Tehát kimondhatjuk: a báb a figura tárgyasult formája. A színpadi alakként értelmezett báb egyfajta szubjektum tulajdonságait ölti magára. Önmaga sosem válik alannyá, mivel e minőség a színházban kizárólag az embert illeti meg, de számos előjoggal rendelkezik. A bábszínház olyan színház, ahol a báb átveszi a színpadi szubjektum minden funkcióját. A pszichológia úgy értelmezi aényt, mint egy mesterséges lény megteremtésére tett újabb kísérletet: az ember egy hozzá hasonlatos tárgy szolgálatába szegődik, hogy közben gyönyörködhesen annak látszólagos életre kelésében. A báb színpadi léte két véglet között mozog: vagy a színpadi figura megtestesítőjeként rendelkezik annak minden kiváltságával, vagy az alak passzív képmásává degradálódik, s így csupán eszköz lesz a színész-előadó kezében.⁹

Az elhangzottak alapján összegző gondolatként fogalmazzuk meg a bábu létének jellemző ismérveit! A bábu anyagból formált plasztikus tárgy, létrejött pillanatától alkotója által meghatározott, kész karakter, komponált, letisztult lényeglátás, időbeli – térbeli sűrítés, természetéből és plasztikus formájából adódó immanens mozgás, és mozgathatóság, antropomorf és szimbolikus jelentésréteg, egyszóval metaforikusság.

Gondolatkövetés

Kaposi László könyvismertetője

A drámapedagógia mint tudomány

Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában
Új Helikon Bt., Budapest, 2008, Szerk.: Trencsényi László

A címdalton a kiadvány grafikája, afféle logó: Dr. Áma. Így, kézírással, vagy a kézírást utánzó betűkkel. Egybeolvastuk, értjük. Szerfelett mókás. De ki is lehet ez a tudományos fokozattal felszerszámozott Áma?... Rákerestünk: „A hagyományos indiai gyógyászat, az ájurvéda kulcsfogalma az **áma**. A meg nem emésztett vagy részlegesen megemésztett ételből a szervezetben felhalmozódó salak- és mérgeanyagokat jelenti, amelyek gyengítik „az emésztés tüzét”. A gyógyuláshoz az ámat el kell távolítani.” Nem feltételezem, hogy a kiadvány létrehozói a drámát, drámapedagógiát mint salakanyagot akarnák feltüntetni... De akkor mi is ez itt? Egy rossz szöveg? Ha ez emblematikus, akkor nem sok jónak nézünk elébe...

A kiadványt kinyitva a hibák száma már a tartalomjegyzéknél eléri azt a mennyiséget, amit más kiadványok 10-20 oldalban tudnak csak produkálni. Trencsényi László cikkének címe helyesírási hibával (sic: A drámapedagógia, mint tudomány), Gyombolai Gábor neve egymást követő két oldalon kétféle írásmóddal, hol i, hol y van a végén, a beavató színház kifejezés mindkét szava nagybetűvel, mintha az személy vagy konkrét intézmény neve lenne...

Megtudjuk, hogy a kötet elkészülésében közreműködött Vedovatti Anildo. Szép név, de vajh mit csinálhatott a gazdája – nem derül ki. (Ha esetleg grafikus, akkor jó, hogy csak a címlapon szereplő „alkotása” került be... Ha a kivitelért lenne felelős, akkor a munkája sok kívánnivalót hagy maga után.)

Lapozunk, a hiba makacsul tartja magát Trencsényi írásának címében, csak most nagyobb betűkkel. És jönnek másfajta hibák: a tartalmiak.

„Egy kötet előszava” – ez áll a már idézett cím alatt. Bár ezt kitalálhatnánk, általában ilyen funkciója van egy tanulmányfüzér esetében az első írásnak, ezt itt most el is mondják nekünk. Megtudjuk, hogy nagy a tétje annak, hogy a drámapedagógia igazolni tudja, miszerint része a tudománynak, és ennek része ez a fűzetvastagságú kiadvány is.

Nevek sokasága ömlik ránk: Mezei Éva, Debreczeni Tibor és Gabnai Katalin mellett pillanatokon belül bekerül Keleti István és Bácskai Mihály neve (az utóbbi nem alanyi jogon, hanem mint Keserű Imre mesetere). Aztán pillanatokon belül szerepeltet egy másik triót is a történet kapcsán Trencsényi: azt mondja,

⁹ Henryk Jurkowski: Bábok, tárgyak és emberek, Színház, 1996. június 2-6.

hogy vannak, akik „a magyar TIE (Theatre in Education) új hullámának színrelépésétől számítják a drámapedagógia létét (Kaposi László, Takács Gábor, Szauder Erik)...” Sajnos a szerzőnek nem pontosak az ismeretei ezen a téren: a magyarországi TIE-nak nem volt előző hulláma, így az, ami a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ 1992-es megalakulásával jelentkezett, az nem lehetett új hullám. A hullám volt. A TIE kapcsán egyetlen, nem teljesen működésképtelen, de kissé vérszegény amatőr próbálkozás volt korábban (Váradi István nevéhez kötődött). És téved abban is, hogy kikhez köthető a magyarországi TIE: ennek magyarországi adaptálása, „honosítása” történetesen az általam alapított, vezetett Kerekasztal munkája volt. Ennek *nem* volt alapító tagja Takács Gábor, így ha neveket kéne említeni, akkor jó néhány egykori kollégámat kellene előtte és helyette megnevezni. Szauder Erik esetében is téved Trencsényi: korán távozott barátunk, kollégánk nem volt tagja TIE-társulatnak. Mindig szimpatizált ezzel a tevékenységgel, mint általában azok, akik tudják, hogy a TIE és a DIE mögött álló elméleti háttér nagyjából azonos, de maga nem művelte azt. „Bedolgozó” volt, többször is, de az más, mintha erre tette volna fel az életét, vagy annak egy részét. És ha az idézett mondatot másképp kellene értelmezni, akkor is tévedés: a megnevezett drámapedagógusok közül Kaposi és Szauder biztosan nem írta azt, hogy „a magyar TIE (Theatre in Education) új hullámának színrelépésétől” kellene számítani a drámapedagógia hazai kezdetét. Kaposi esetében ezt egyébként ezer százalékos biztonsággal állíthatom: nevezett szakember már a magyarországi TIE megjelenése előtt egy évtizeddel is dolgozó, alkotó, publikáló „hol drámapedagógus, hol rendező”. Kérdés: honnan vesz egyáltalán ilyen mondatokat Trencsényi – merthogy a hivatkozással nagyon takarékosan bánik, az idézett esetben éppenséggel nem használ ilyesmit. Ha már tudományosnak szánt munkák – erre sajnos többször vissza kell térnünk – bevezetője ez az írás, akkor a minimális formai követelmények itt is megjelenhetnének: vitatható állítás, egyesek nevének citálása hivatkozás nélkül nem számít korrekt eljárásnak.

Az előszó ötödik bekezdésében már nemcsak nevek ömlenek ránk, hanem – ismételtelen egyetlen hivatkozás nélkül – országok sokasága is felemlegettetik, olyanoké, amelyeknek mintha köze kellene legyen a magyar drámapedagógia alakulásához. Ebben a sorban csehek, angolok, del-amerikaiak (sic!), franciák szerepelnek, majd oroszok, akiknek felemlegetése Trencsényi szerint nem szokás, majd Josef Hollós, osztrák kapcsolatként. És megtudjuk, hogy az időben ugrálás is teljes legyen, egészen napjainkig: újabban Bethlenfalvy Ádám munkássága ígér szélesebb nemzetközi horizontot. Nos, az említett országok egy részében nem, vagy nem kiterjedt mértékben, avagy egyáltalán nem foglalkoznak drámapedagógiával. A franciák másban találták meg a színház nevelési-oktatási alkalmazását, különben sem szívesen vesznek át működő rendszereket az angoloktól, Dél-Amerikából semmilyen hatás nem érte a magyar drámapedagógiát, és talán egyedül csak Augusto Boal világszerte jól forgalmazott fórumszínházi tréningjét lehetne bekeverni ide, főleg akkor, ha valaki nem tudja, hogy az nem azonos azzal a technikával, ami konvenció szinten megjelenik a tanítási drámában is. És ha már a nemzetközi tevékenységről ír Trencsényi, akkor súlyos hiba, hogy kihagyja Szauder Eriket, akinek köszönhetően kb. 15 éven át voltak aktív nemzetközi kapcsolataink.

A következő bekezdésben ismét mással, teljesen mással foglalkozik a szerző: a mesterképzést említi. A követhetetlen indítékú idősíkváltások miatt most hirtelen napjainkban vagyunk: azt tudjuk meg, hogy az ELTE doktori iskolájába jelentkezők közül Trencsényi kikerül gondolja úgy, hogy ők drámapedagógusok. Sorolja Novák Géza Máté, Honti György, Tölgyessy Zsuzsa, Takács Gábor, Gyombolai Gábor nevét, majd megemlíti – mint írja, nem a statisztika kedvéért – Várszeginé Gáncs Erzsébet nevét (Gáncs Erzsébetként, és megjelölve, hogy a szerző a neofolklorizmus pedagógiai alkalmazásának kutatásával kíván foglalkozni). És azt állítja, hogy „történelmi jelentőségű, hogy (...) csoportnyi léptékű a kifejezetten drámapedagógus doktoranduszok aránya”...

Az előszó rapszodikus témaváltásai folytatódnak a következő bekezdésekben is. Arról ír, hogy az ifjúság teszi a dolgát, tudományos mércével mérhetően is. Amennyiben ez a kiadványban szereplő tanulmányokra vonatkozik, akkor vitatjuk ezt a megállapítást, de biztos van ilyen is. Ebbe a bekezdésbe most éppen bekerül Szauder Erik neve: „életműve gazdag hagyaték, de mégiscsak torzó maradt”. Ennek kapcsán (végre jegyzet is van) 1993-as írásokra hívja fel a figyelmet. Nos, a szó megszokott értelmezése szerint Szauder Erik után nem maradt gazdag, kiadatlan hagyaték. Sajnos! – teszem hozzá. Doktori dolgozatának kiadását – többször is megerősítve ezt – nem javasolta a birminghami egyetem. A szakirodalmi feldolgozás egyes részeit ajánlották csak megjelenítésre – lapunk e számában válogattunk is belőle, a részletek Mészáros Szofia fordításában olvashatók.

Az időrendi összevisszaság, csapongás, ha egyáltalán lehetséges ez, csak fokozódik a bevezető írásban: Trencsényi hol Karacsné Marlok Zsuzsa nyelvtanár drámapedagógiára irányuló definíciós próbálkozásáról ír, hol visszaugrik 20-30 évet, és Zsolnai József NYIK programjáról, Mezei Évát és Tornyai Magdát emlegetve. Aztán megint vágat előre, és Zalay Szabolcsról közi, hogy Pécsen és Veszprémben is van

végvára, majd pici simogatás után nevezett kollégánk kap tőle egy méreteres ütést, hogy legyen valami saját élménye az egyensúlyról. Aztán Comenius jön, a kötelező program része, gondolják sokan, Trencsényi le is futja a kúrt. Kilián emeritus az iskolaszínházzal, majd Debreczeni Tibor ismét, aki kapcsán – ez is hagyomány nála – Karácsony Sándort is mindig említi... Aztán folytatódik a szédült száguldás: Montessori, Freinet, Janusz Korczak része a névsorolvasásnak, és a Jéna plan (persze ha sorban csak személyneveket írunk, akkor állhatna itt Peter Petersené). Ezzel kezdetét veszi az eddigiekben összekazlított rendkívül sokszínű valaminek – a drámapedagógiának??? – a neveléstörténeti beágyazása. Ennek eredményességét nem kívánjuk megítélni, csak jelezzük, itt is elképesztő ugrások tanúi lehetünk. Kende B. Hannától Novák Géza Mátéig és Szauder Erikig rohanunk, majd Takács Gáboron át Victor Turnerig, később Jeffrey C. Alexanderig. Pihenés nincs. De cserébe csak kilenc B5-ös oldal ez a vágta.

Tölgyessy Zsuzsa *Kommunikáció a drámapedagógiában* című írása visszavehetné a tempót, nyugodt elemzés lehetne, de ez naiv elképzelés az olvasó részéről. Pontosan azt folytatja, amit Trencsényi megkezdett. Nevek sokaságát dobja fel, hivatkozás nélküli állítások tömegével él – és rendkívül sok pontatlan mondatot közöl. Ezek helyenként laposak, másutt bosszantóak, bizonyos pontokon pedig felháborítóak. Sajnos Tölgyessy írása nálam minden csúcst megdönt és egyben minden biztosítékot kiüt: az általam valaha is olvasott leggyengébb drámapedagógiai tárgyú munkák egyike. Ha úgy dolgoznék, mint a kötet bevezetőjét író neves kolléga, vagy aktuális szerzőnk, Tölgyessy Zsuzsa, akkor ezt az állítást így hagynám, csak maga a közlés, mindenféle igazolás nélkül. De nem teszem. Bár nagy kedvem nincs hozzá, de hozok néhány példát. Kimeríthetetlen ez a dolgozat – 17 oldalból szemlélhetünk.

Általános benyomás: mintha élőbeszéd lejegyzése lenne, ahol nem figyel a szerző arra, hogy az írásos közlésnek mások a „műfaji szabályai” – hát még a tudományos célú dolgozatnak. Úgy vélem, hogy erre a szerkesztőnek kötelessége lett volna figyelmeztetni a szerzőt, ha valóban komolyan veszi azt, hogy itt a kiadvány címe szerint a drámapedagógiáról mint tudományról lesz szó.

Egyetlen bekezdést veszek ki ebből a dolgozathoz, bár a bőség zavara fenyeget, hasonló hibahalmazokat tucatjával produkál a „mű”. Egy bekezdésben szerepelnek az alábbiak: „A drámapedagógia angolszász eredetű. Nagyasszonya Dorothy Heathcote.” Elnézést, de ilyen nincs! Ez a két gondolat nem jöhet egymás után. Ha valami angol, akkor annak van nagyasszonya? „Az elmélet kidolgozása Gavin Bolton, Jonathan Neelands, David Davis nevéhez köthető.” Minek az elmélete? Milyen korban? A drámának még az angoloknál is van néhány irányzata... Melyikről beszél a szerző? És ugrik időben – úgy tűnik, ez a Trencsényi vezette csoportnál szokás –, máris a magyar hetvenes évekről beszél: kik hoztak be dramatisztikus elemeket a színházszók próbáiba (Mezei, Gabnai, Debreczeni). A következő gondolat pedig újabb ugrás: „Gabnai nyomdokain haladva Szakall Judit kidolgozta az ún. életút-játékot.” Ennek az utolsó mondatnak minden eleme téves, semmi nem igaz belőle. Mint a klasszikus viccben, a jereváni rádió olvasói levélre adott válaszában (a kérdés az volt, hogy „Igaz-e, miszerint Moszkvában, a Vörös téren piros Mercedeseket osztogatnak...” – aki nem ismeri a folytatást, annak levélben megírom, e-mail az impresszumban)... Gabnai és Szakall párhuzamosan dolgoztak, mindenki a maga útján, mégis juthattak, jutottak hasonló eredményekre, nem életút-játéknak hívják, hanem életjátéknak, de ez az egész hogy jön ide, mi köze egy előadás létrehozási módszernek a pár sorral, vagy akár egy mondatnál előbb említettekhez, na az az igazi kérdés. Jól látható, hogy a szerzőnek fogalma sincs arról, hogy miről is ír. Ugyanebben a bekezdésben szerepel: „Szauder Erik az angol művek lefordításával megteremtette a magyar terminológiát”. Nem ő teremtette meg. 1992 őszén egy teljes hétvégére zárkózott be egy kecskeméti panzióba tucatnyi magyar drámapedagógus, köztük nevezett kollégánk, hogy dolgozzon a magyar terminológián, mert hiába láttunk sok mindent pár hónappal korábban angliai tanulmányutunkon, hiába hoztunk az élmények mellett jó néhány rövidebb-hosszabb írást, nem volt magyar szaknyelv, amire le lehetett volna fordítani azokat. A drámapedagógia addigi hazai húsz évében nem alakult ki. És mivel ez a munka két nap alatt nem ért véget, sok kérdéshez el sem jutottunk, másokban nem sikerült egyezsége jutni, ezért a szerkesztőre (pontosan úgy hívják, mint e sorok íróját), és az ő megbízásából dolgozó fordítóra természetesen sok munka hárult még. Durva hiba, leegyszerűsítés (és keményebb megfogalmazással most nem élünk), amit ír Tölgyessy. A következő mondatban megemlíti, hogy Kaposi László szervezői és oktatói munkájával sokat tett a magyar drámapedagógiáért. Köszönjük neki, bár ennek sincs köze az előző mondatához, ott még terminológiáról volt szó, logikusan talán a kiadványok jöhetnének... (Egyébként azt véletlenül tudom, hogy Kaposinak abban azért része volt: a Színházi füzetek című könyvsorozat szerkesztőjeként és egyes kiadványok, tantervek stb. alkotószervezőjeként nem csak szervezett vagy oktatót.)

Az, hogy új bekezdés jön, Tölgyessynél nem jelent változást. „A drámapedagógiának két jól elkülöníthető ága van: DIE – Drama in Education, TIE – Theatre in Education.” Nos, ez sem igaz. Hová teszi akkor a dramatisztikus módszerek nem tanórai keretek között történő alkalmazását, avagy éppen a drámás alapozottságú gyermekszínházszást, a szakértői drámát, hogy más irányzatokról ne is szóljunk?

Nem sorolom tovább a hibákat. Rémesen elkeserítő írás. Valahol a kiadvány harmincadik oldala körül éreztem azt, hogy itt pillanatról pillanatra ütnek bennünket. Jól megszorozzák a magyar drámapedagógiát. A nevünkben – azzal, hogy hagyjuk, túrjuk, elviseljük – ezt a minőséget nevezik ki a drámapedagógia tudományos megközelítésének. És ha a kiadvány alcímére is utalunk, akkor ezt még tananyagfejlesztésnek is tartják...

Abban biztos voltam, hogy amikor egy tavalyi számunkban (DPM 38. sz. 3-4. oldal), a naplójából válogatva Debreczeni Tibor megemlítette és dicsérte ezt a kiadványt, örömét fejezve ki amiatt, hogy vannak, akik tudományos igényvel foglalkoznak a drámapedagógiával, nos, akkor biztos voltam abban, hogy a kiadvány borítójánál és néhány soránál nem jutott tovább. Kitűnő érzékkel, egészséges önvédelemmel tette ezt. De az a gyanúm is csak egyre erősödik, hogy a kiadvány neves szerkesztője sem olvasta a dolgozatokat... Ha tette volna, akkor talán kijavított néhány kapitális hibát, és biztos jelzi hallgatóinak, hogy nem kell minden dolgozatban egy kétoldalas, röptében lenyomott történeti áttekintés-jellegű ellenőrizetlen, jegyzeteletlen halmazt az olvasóra borítani, az ilyesmitől egy is sok, nemhogy mondjuk, egymás után három.

Mert a kiadvány harmadik írása sem hagyja ki ezt. Gyombolai Gábor (neve ismét hibásan szerepel...) *Gondolatkísérelt a definícióhoz vezető úton* címmel adja közlé... És itt elbizonytalanodtam, mert sajnos nem igazán derül ki, hogy mit is akar mondani... A dolgozat címe, a bevezetőben szereplő mondat, idézem: „arra vállalkozom, hogy (...) elhelyezzem a drámapedagógia-drámajáték fogalmi alatt értett tevékenységek halmazát a pedagógia, a pszichológia, a színházművészet által határolt képzeletbeli közös mezőn”, és a dolgozat végén közölt mondat: „megpróbáltam alaposan körbe járni a bevezetőben feltett kérdést: Mi is az a drámapedagógia?”, nos, ezek között jelentős csúszás van, bizony leválnak egymásról. Ha azt kell vizsgálnia a szerzőnek, ha azt a kérdést kell rendre feltennie, hogy mi is az a drámapedagógia, akkor nehéz lesz elhelyezni ezt az ismeretlen, nem definiált valamit az öt pontosan megillető helyekre azokon a bizonyos „mezőn”. Bő lére eresztett irodalmi áttekintés, amit kapunk: deklarációk vannak, hogy ezt teszem majd, de a sorok között ezekről elfeledkezik a szerző, pontosan a céltudatosság és a kommunikációs szándék hiányzik. „Azért írok erről, mert ezzel az idézettel ezt meg ezt akarom igazolni, ebből az alábbi következtetésre jutottam...” – nem, ilyesmi nincs a dolgozatban, csak jön, jön az újabb meg újabb idézet...

Gyombolai írásának második szakaszában olyan jeles személyiségek említetnek, akiknek ez a kontextus, miszerint ők egy *Játék, drámajáték és a nevelés – Magyarországon* című fejezetben szerepelnek, hát minimum katartikus meglepetést jelentene. Csak szemelgetünk: szerepel ebben a fejezetben Fábri Péter, Fodor Tamás, Halász Péter, Sólyom Kati, Halász Judit, Levente Péter neve... És persze olyanoké is, akiknek a már címében is szünetes fejezet legalább valamelyik eleméhez köze volt.

A drámapedagógia pedagógiai gyökerei című alfejezetben Comeniustól startolunk (mit lehet tenni, ha itt ez a trendi), majd Pinczésné dr. Palásthy Ildikó, Bábosik István, Falus Iván adják a hivatkozásokat, közéjük éppen csak becsusszan egyetlen drámapedagógus, Szauder Erik. *A drámapedagógia pszichológiai gyökereiről* szóló fejezet lényegesen jobb válogatás az előzőknél, de a színházi gyökerekről szóló rész számos meglepetéssel szolgál. Érthetetlen, hogy kerül egymás mellé reál- és alapszituáció, a Színészparadoxon, Sztanyiszlavszkij és Meyerhold módszere, majd rögtön utána Brook és Grotowski. Mindez kb. 10 sorban. Kéretik egyszer s mindenkorra megvizsgálni, hogy van-e az ilyen névsorolvasásnak értelme, haszna, azon kívül, hogy telik a papír. Ugyanitt a színház és drámajáték kapcsolatáról szólva megállapítja a szerző, hogy – más elemek mellett – közös „az emberi test, cselekvés esztétikai minőségé emelése”. A recenzens olvasta ezt, s azóta is szoborjátékot játszik: áll, nem mozdul, és belül intenzíven hitetlenkedik. A dolgozat későbbi részleteiben csak az arányok változnak: hosszabbak az idézetek. Egyre inkább az érezhető, hogy a szerzőnek van egy jó témája, amit nem most fog megírni, éppen csak a szakirodalom feldolgozásáig jutott, azt sem fejezte be, mert van még dolga a hiányzó hivatkozásokkal... Eddig bocsánatos minden, de amikor a tanulmányt összegző egyoldalas szakaszban szerzőnk elkezd egy bizonyos Dráma Drom programról beszélni, amiről addig szó nem volt, akkor feladtam: „Számomra a szemlélet típusú meghatározás volt a legfontosabb, hiszen a szemlélet volt a közös azokban a tevékenységekben is, amelyeket a mátfai fiatalokkal végeztünk – a Dráma Drom programban.” Ismétlem: eddig nem erről volt szó. Valamiféle eltévedt vendégszöveg lehet, nem ide készült, az biztos.

Takács Gábor *A magyarországi színházi nevelés egyik fő intézménye, bázisa: Káva Kulturális Műhely* címmel arról ír, amit csinál. Biztosan állíthatjuk, hogy nem teljes fedéssel, Takács és a Káva nem egy és ugyanaz, de azért saját munkásságáról ír – mint a Káva szakmai vezetője, nem tekinthet arra objektíven, amiben naponta benne van, és ami – már csak az ilyen irányú munka természetéből adódóan is – nem csak értelmileg, hanem érzelmileg is hat. Ez a (túl) hosszú című munka egy azon írások sorából, amit

szubjektív történetírásnak nevezhetünk. Azok emlékeznek meg eseményekről, dolgokról, jelenségekről, azok ismertetnek valamit, akik érintettek, akik benne voltak. Arra emlékeznek, amire tudnak, és amire akarnak. Sok ilyenből, a mozaikokból persze összeállhat valamiféle kép. Jó, hogy van ez az írás is, kell még másik száz... Mástól. De a drámapedagógiához mint tudományhoz köze nem igazán lehet. A tudományos dolgozatot a Káva kapcsán is, mint a drámapedagógia egyéb szervezetei, intézményei kapcsán is, meg lehet, másnak kellene megírnia. Csak ki kell várni (jó, akinek pénze van, az meg is rendelheti). És ami szakmai lenne, nem pedig szervezeti, a TIE, a Káva egyik fő tevékenysége kapcsán a dolgozat azokat a ma már közhellyé koptatott mondatokat hozza variációkban, amiket a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ által az 1990-es évek első felében megjelentetett tanulmányok, kiadványok tartalmaznak – új gondolat hiányában.

Novák Géza Máté *Érték(t)rend és drámapedagógia* című írása megjelent a Drámapedagógiai Magazin 36. számában, 2008-ban. Ott más bevezetőt és más címet kapott (*Egy színházi nevelési projekt hatása tizenévesek értékorientációjára*). Ettől a lényeg nem változik – olvasóink ismerhetik ezt a dolgozatot, a recenziónak nem sok értelme lenne. Egyetlen jegyzet erejéig azonban igen: ez az írás egy olyan művészetpedagógiai kísérletre épül, amit létrehozói elzártak a világ elől, ha úgy tetszik, a szakma elől. Nem találkoztam még olyan emberrel, aki egy miskolci beszámolót kivéve látta volna akármelyik részét is. Biztos vagyok abban, hogy a drámapedagógia vagy éppen a színházi nevelés területén nem „fekete dobozmódszerrel” kell mérni: a csoport keresztülmegy valamin, aminek a minőségét nem értékeltem, nem elemeztem, nem vizsgálom senkivel, sőt, ennek a lehetőségét sem kínálok fel. Csak a bemenet és a kimenet közötti különbségekkel foglalkozunk, egy-két kontrollcsoporttal...

Honti György *Eset- és előtanulmányok a Beavató Színházról* című írásából is több részlet megjelent már másutt: az Iskolakultúra című folyóiratban 2008-ban és 2009-ben is írt a beavató színházról, illetve mindarról, amit annak kapcsán aktuálisan fontosnak tartott. Avagy ami arról éppen eszébe jutott – néha úgy tűnik, hogy Honti csak apropónak tekinti a beavató színházat (amit egyébként előszeretettel becéz Beavatónak), és szívesen mesél másról is. És szívesen mesél. Amikor ebben az írásban egy a Terror Háza előtti ünnepségen elhangzott politikusi megnyilatkozásokból idéz, akkor az apropó az erősebb, a szakmaiság a háttérbe húzódik. Persze másutt pedig akkor is a beavató színházról szóló passzusok jönnek, ha helyette más, fontos témakörök felé lehetne elindulni: megúsztatlanul jön egy konkrét foglalkozás részletes, hosszú-hosszú ismertetője. Nem tudjuk, hogy miért előtanulmány az itt olvasható írás: abban viszont semmi kétségünk nincs, hogy ez egy esetleírás, ha úgy tetszik, esettanulmány. Az Antigonéra épülő foglalkozás – amiben van jó néhány színházi jelenet, és (talán túl) sok beszélgetés is – részletes leírását kapja az olvasó. Színházismertetőt. „Beavatószínházismertetőt” (igaz, ez így túl hosszú, de „műfajilag” pontos). Nos, ha ez itt a tudomány, akkor hurrá, mert akkor a drámapedagógia, ha éppen akar, ha valamiért az jó neki, könnyen válhat tudománnyá. Nem is kell mást csinálni hozzá, mint részletesen leírni egy-egy drámafoglalkozást. És ha a részletesen leírt drámafoglalkozás a tudomány bűvkörébe tartozik, akkor a kritika is a tudomány része. (Egy kis bizonytalanság azért van bennem, hogy mindez így nem igaz... És ott a hit, hogy egyszer majd csak jön valaki, aki rendet tesz ebben.)

Honti írásának legelején, a második bekezdésben megpróbálja betuszkolni a TIE-t, a színházi nevelési programokat a beavató színház fogalmába. Azt írja, „hogy nem ezen a néven futnak a TIE (Theatre in Education) – majdnem kizárólag drámapedagógusok által vezetett – foglalkozások, de számos elemükben mégis a Beavató égisze alá tartoznak.” Nem sorolja, hogy milyen elemekben igen, milyenekben nem. Állításának bizonyítéka nincs. Még csak bizonyítási próbálkozása sem. Úgy tűnik, elégségesnek tartja a ki nyilatkoztatást. Felvéve a kesztyűt, így én is meglehetősen könnyen állíthatom, hogy számos elemükben pedig nem tartoznak a TIE-foglalkozások a beavató színházakhoz. Annyira számosban, hogy céljától kezdve az alkalmazott formákon át a tartalmáig nagyon mások a színházi nevelési programok. Ahol a foglalkozás tárgyát képező emberi probléma vagy éppen tananyag kapcsán elsősorban a *megértésbeli változás előidézése* a cél, ott nem a színházba akarnak beavatni. Ott a tanulási folyamat részeként használják a színházat: hiszen a drámához hasonlóan a színházi nevelési programok is a színház nyelvén beszélnek, akkor is, amikor nem színházi blokkokat látunk tőlünk, hanem éppen a gyerekekkel közösen dolgoznak fel valamit a színész-tanárok. És persze közben járulékos haszonként a TIE-foglalkozások során sok mindent megtudhatunk a színház működéséről, érzelmileg is kötődhetünk hozzá, megtörténhet valamiféle beavatás, még ha nem is ez a cél. Vagyis annyira sok elemükben nem tartoznak a beavató színházhoz a színházi nevelési programok, hogy nehéz is lenne összemოსni őket. Nem is igazán érthető, hogy Honti miért próbálkozik ezzel...

Az Antigóné című foglalkozás részletes (és helyenként már nem érzékletes) leírása sok problémát vet fel. Nem csak olyant, amit az alkotók megoldottak. Mindenképpen értékelendő az írás önkritikus, másutt önjónikus hangneme: a szerző ismerteti azokat a problémákat is, amelyekre nem találtak megoldást.

Várszeginé Gáncs Erzsébet *Kalendárium – drámapedagógia és folklórizmus a kisgyermekfejlesztésben* című és alcímű munkája zárja a kiadványt. A szerző első bevezetésbeli bejelentése szerint *tanulmányában* azt kívánja bemutatni, hogy „miként jelentek meg az utóbbi időben a népi gyermekjátékok, a népszokások a művészeti nevelésben, hogyan használták fel az oktatás, nevelés folyamatában, a drámapedagógia módszereinek segítségével.”

Nos, tanulmánya nem ezzel foglalkozik. De a neten rákeresve megtaláltuk a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Kára által rendezett PhD konferencia absztraktfüzetét, és ott szerzőnk még a teljes doktori dolgozatára állította ezt. Abban lehet, hogy majd valóban ezzel foglalkozna, csak nem írta át eléggé – a többcélú hasznosítás közben – a bevezetőt (csak a disszertáció szót cserélte tanulmányra). Itt és most a bevezető két oldallal „letudja” a Trencsényi László szerkesztette kiadványban megszokott „vágásban hátratekintést”, majd ezt követően a *Kalendárium* nevű komplex művészeti tanterv előzményeinek ismertetését, illetve a tanterv vázlatos bemutatását kapjuk, néhány példával. A *Kalendárium* tanterv persze nem mai dolog, de azért még lehet róla egy alapos „könyvismertetőt” írni. Várszeginé Gáncs Erzsébet írása nem is több ennél. A tudományhoz nem igazából van köze. Avagy ha van, akkor minden könyvismertető a tudomány része. Meglehetősen tágra kell értelmezni ehhez a tudomány fogalmát.

És a drámapedagógiát is rendkívül szélesen, nagy kiterjedésben kell értelmeznünk ahhoz, hogy a szerző által említett dramatikus szokások felelevenítése beleférjen. Ha mindent, amiben egy csipetnyi dramatikus mozzanat található ide sorolunk, akkor ám legyen: itt is drámapedagógiáról van szó. A világ minden dramatikus eleme a drámapedagógia része lenne? Ez a „kiscsömböc módszer” (ami csak szembejön, mindannak válogatás nélküli bekebelezése, avagy szorosabban a mesénél maradvány: emésztetlen felzabálása) valószínűleg a drámapedagógia tudományos értelmezése kapcsán sem tesz jót.

Amit Várszeginé Gáncs Erzsébet írásában kapunk a közel 15 éves *Kalendárium* tanterv ismertetése közben, azok olyan példák, amelyek a szokások kapcsán végzett munkák között gyerekközpontúnak mondhatók. Semmi különös nincs bennük, csak éppen nem a maguk archaikus voltában, sterilitásukban, érinthetlenségükben foglalkoznak a szokásokkal, hanem kapcsolatot keresnek a gyerek, a gyerek élete és a dramatikus elemeket tartalmazó szokás között. Ezzel rosszat biztos nem tesznek a tanterv szerint tanítók – akkor sem, ha a drámapedagógiához soroljuk tevékenységüket, akkor sem, ha nem oda.

A szerző egy helyütt utal arra, hogy „dramatikus mozzanatok figyelhetők meg az aktív és a passzív résztvevők közötti kapcsolatban, például a néző, a hallgató tetszésnyilvánításában, beleszólásában, megjegyzésében, mimikájában, illetőleg a szereplő reakciójában.”

Hát igen... Az ilyen mozzanatok helyett foglalkozhatnánk teljes drámákkal (drámaórákkal, drámafoglalkozásokkal), ahol nem kellene vadászni egy-két mozzanatra, mert azok tömege történik meg, és ráadásul nem csak olyan szinten, mint a fenti felsorolásban. Vagyis játszhatnánk drámát is. Reméljük, hogy még egy darabig az is a drámapedagógiához tartozhat...

Hófehérke és a hét törpe

„s jutott eszembe...”

Szalai Katalin

1. variáció: Kiskamaszoknak: „Bosszú, vagy nem bosszú...”

Kuka. Kukát mindenki ismeri. Ő a hét törpe egyike. Walt Disney beszédképtelen szereplője egy kedves, mosolygós szerethető figura, majdhogynem a kedvenc. De mi van, ha nem? Mi van, ha olyan közösség tagja, amelyik csúnyán visszaél fogyatékkal?

Hófehérék egy éves nászúton vannak, a törpék vidáman dolgoznak abban a bányában, ami a rózsaszínű zafírnak az eddig felfedezett egyedüli lelőhelye. Kuka az egyetlen, aki frusztrált. Elege van abból, ahogy a többiek bánnak vele. Van, aki lelki szennyestáskájának használja, van, aki rálőcsöli a kellemetlen munkákat, mások csúnyán megviccelik (*elnézést: szívatják*) fogyatéklésége miatt. Az egyetlen barátja Szendi. Az utolsó csepp a pohárban, mikor – őt kivéve – mindenki gyönyörű, személyre szóló meghívót kap a BÁNYÁSZ TÖRPEK ORSZÁGOS TALÁLKOZÓJÁRA. Nem tudni, hogy Kuka miért nem kapott meghívót. Szendi együtt érez vele, de a többiek közönnnyel fogadják, vagy ebből is gúnyt űznek. Kuka csalódott, mérges, és legszívesebben bosszút állna. Kapóra jön neki a hiú boszorka húga, aki ékszerekben, drá-

gakövekben látja saját szépségének garanciáját (másban nem biztos, hogy lenne rá esélye). A ritka zafírról és annak hollétéről növéretől örökölt tükre annyit árult el, hogy csak a törpék tudják, hogy hol van. Felajánlja Kukának: ha elvezeti a bányához, akkor visszaadja beszédképességét. Kuka dilemmája: ha elárulja, hogy hol a bánya, azzal a törpéken bosszút tudna állni, hiszen kirúgnák őket, mert nem tudták megőrizni a több évszázados titkot. Ha nem árulja el, akkor folytatódik tovább a megaláztatások sora, viszont megmarad a becsülete, megmarad a titok, amit az ük-ük-törpepapa óta sikerült megőrizni a saját családjában is, és megmaradhat egyetlen barátja, Szendi is.

2. variáció: Love story kamaszoknak: szerelmi háromszög?

És mi van, ha Kuka szerelmes? Hol van az megírva, hogy egy törpe nem lángolhat a szebbik nemért (feltevé, hogy a törpéknél is a szebbik a szebbik)?

Kuka, aki mindent hall, mindent lát, de nem beszél, szerelmes lesz a szomszéd erdő véletlenül arra tévedt törpelányába: Kancsalkába. Kancsalkának is igen tetszene a beszédképtelen törpe, ha nem bírna eme fogyatékoságával. Tudor is azonnal szemet vet a törpelányra, és ott csapja neki a szelet, ahol éri. Ő sem rossz parti. Mit tegyen Kuka? Hogy harcoljon a lányért szavak nélkül? (Minő lehetőség a non verbális kommunikáció fejlesztésére!) Tudor meddig megy el a nőért való harcban, hiszen most egyik legjobb barátja lett az ellenfele? És Kancsalka melyik törpe közeledését fogadja el, és miért? Akár három csoport is játszhatná a három személyt...

3. variáció: Kamaszoknak, felnőtteknek: A cég

Kissé távolodjunk el a mesefigurától! Az ember, aki nem beszél. Vagy nem beszélhet?

Mondjuk legyen egy cég, amibe a becsületes jóra való, háromgyerekes családapa hosszú munkanélküliség után végre bekerül! Jó fizetést kap. Ám negyedéven belül rájön egy sor gyomorforgató, másokat jelentősen megkárosító csalásra. Hallgasson, tűrjön, merthogy családfenntartó, vagy beszéljen a főnökkel, aki látszólag(!?) mit sem sejt a dologról. Kockáztasson, lépjen lelkiismerete szerint, vagy „arccal a kasszána” álljon be a sorba?

4. variáció: „Ők vagy mi?” (kamaszkortól felfelé)

Gyerünk vissza Hófehérkéhez! Mi van vele? Túl lehet már a boldog nászúton, biztos jól megvannak a királyfival! Vagy nem?

Hófehérke hozzámegy a jóképű, multimilliomos királyfihoz, de barátaival, a törpékkel tartja a kapcsolatot. Sajnos a királyfiból előbújik erősen diktatórikus hajlama, amit bizony a törpék a saját bőrükön meg is éreznek. Hófehérke mindig is erős szociális érzékenységről tett bizonyosságot, bántja is az a panaszáradat, amit kis növésű kedvenceitől kap leveleikben. A konfliktus abból ered, hogy férje tagadja, amiktől a törpék bizonyítottan szenvednek. Mit tegyen Hófehérke? Szembeszálljon férjével, akitől már gyermeket vár, vagy meghasonlik önmagával, megszakítva a kapcsolatot a törpékkel? Vagy...?

5/a variáció: Foszforát (akár 6-8 éveseknek is)

Na de ne feledkezzünk meg arról a lehetőségről sem, amit 6-8 éves gyerekeknek tartogat az 1. variációban emlegetett bánya! Játsszuk azt, hogy nem gyémántot bányásznak, és sokkal több törpe van, mint hét!

A bányász törpék a föld alatt élnek, egy városrendszerben. Különböző értékes drágaköveket bányásznak, smaragdot, rubintot, zafírt, gyémántot. Amire viszont a legbüszkébbek a törpék, az a foszforát. Ez egy olyan kő, ami csak az ő bányájukban található. Éjjel világít, nappal alig látni. Mikor felmennek éjjel az erdőbe élelemért, meg hogy más, távoli törpékkel kereskedjenek a kövekkel, ezzel világítanak. Ez az egyetlen kövük, amivel nem kereskednek. Nappal azért nem tudnak az erdőben létezni, mert a gonosz boszorka, Freeze, (Fríz) rettegésben tartja a törpéket azzal, hogy akit meglát, kővé dermedti. Már egy múzeumnyi dermedt törpeszobra van. Nemrég is áldozatul esett egy rokon törpe. A törpék már csak tizenhatan maradtak... mondhatjuk úgy, a kihalás fenyegeti őket, amikor egyik gyűlésükön betoppan egy régen kővé dermedt társuk. Tőle megtudják, hogy a boszorkány üzletet ajánl: ha neki adják az egész bányát, az összes foszforátot, élve kapják vissza a rokonaikat! Mi tehát a fontosabb? Létezik-e más lehetőségük?

5/b variáció: Foszforát (inkább 8-9 év felett)

Adott két törpe klán. Mindegyik máshoz ért. Egyik bányászik, másik erdészkedik. Elég rossz a kapcsolatuk egymással. Heccelik, megviccelik egymást, bosszúságot okoznak egymásnak. Az erdei törpék közül páran éjjel az erdőben véletlenül egy nagy lyukra bukkanak, aminek az alján világító követ látnak (foszforát, csak éjjel látni). Eddig azért nem vették észre, mert csak nappal jártak arra, és ha belenéztek, akkor

semmi különöset sem láttak. Az erdeiek találják meg – ők tudják hol leltek rá, de azt is látják, hogy bizony rengeteg lehet ebből a kőből odalent. Csak a bányász törpék tudják a követ a felszínre hozni: nekik vannak hozzá fűrőfelszereléseik, lámpáik stb. Mitévők legyenek? Nagy hirtelenséggel béküljenek ki velük? Lopják el az eszközeiket (amikhez, ugyebár, nem értenek), vagy kössenek üzletet velük? És kié lesz a foszforát, ha a felszínre hozták? Azoké, akik megtalálták, vagy azoké, akik felszínre hozták? Nincs mese, kupaktanácsra van szükség!

Muti

Most már eleget fantáziáltunk, próbálkozzunk meg egy teljesebb óravázlattal! Kuka szerepében: Muti. Azért Muti, mert folyton mutogat, meg „bezavarhat” Walt Disney törpe-karaktere + mute=néma angolul.

Korcsoport: 3-4. osztályosok, gyakorlott drámacsoport, 16 fővel

Tér: osztályterem, félretolható padokkal

Idő: 60 perc

Eszközök: tábla, kréta, papírok, tollak

Tanulási terület: árulás

Téma: önérdék és csoportérdék ütközése

Fókusz: Egy helyzetben a csoport javára vagy saját hasznomra döntenek? („Alfökusz” lehetne: Le tudok-e mondani a jogos bosszúról?... És ha igen, mért? Esetleg: Merek-e a csoportérdék ellen dönteni, ha a saját érdekem azt kívánná?)

Történetváz: Adott egy törpe klán. Ezek a törpék vidáman dolgoznak abban a bányában, ami a rózsaszínű zafir eddig felfedezett egyedüli lelőhelye. A hétköznapok derűs légkörben telnek. Muti, a csapat beszédképtelen tagja az egyetlen, aki frusztrált. Elege van abból, ahogy a többiek bánnak vele. Van, aki lelki szennyesládának használja, valaki rálócsöli a kellemetlen munkákat, megint mások csúnyán megviccelik (*elnézést: szívatják*) fogyatékosága miatt. Az egyetlen barátja Hátka, aki minden mondatát hááát-tal kezd. Az utolsó csepp a pohárban, mikor – őt kivéve – mindenki gyönyörű, személyre szóló meghívót kap a BÁNYÁSZ TÖRPÉK ORSZÁGOS TALÁLKOZÓJÁRA. Nem tudni, hogy Muti miért nem kapott meghívót. Hátka együtt érez vele, de a többiek könnyen fogadják, vagy ebből is gúnyt űznek. Muti csalódott, mérges, és legszívesebben bosszút állna. Kapóra jön neki a hiú boszorka, aki ékszerekben, drágakövekben látja saját szépségének garanciáját (másban nem biztos, hogy lenne rá esélye). A ritka zafirról és annak hollétéről, mindent tudó tükre csak annyit árult el, hogy csak a törpék tudják, hogy hol van. Felajánlja Mutinak, hogy ha elvezeti a bányához, akkor visszaadja beszédképességét. Muti dilemmája: ha elárulja, hol a bánya, a törpéken bosszút tudna állni (hiszen kirúgnák őket, mert nem tudták megőrizni a több évszázados titkot). Ha nem, folytatódik tovább a megaláztatások sora, viszont megmarad a becsülete, megmarad a titok, amit az ük-ük-törpepapa óta sikerült megőrizni a saját családjában is, és megmaradhat egyetlen barátja, Hátka is.

Narráció

Ma egy törpéről fogunk játszani, méghozzá, egy bányász törpéről. Bányász törpe sokféle van. Ők egy-egy csoportban élnek: smaragdot bányászó, meg rubintot bányászó törpék is vannak. A mi törpénk azokhoz a törpékhez tartozik, akik rózsaszínű zafírt bányásznak ki a föld alól. Hogy hol van ennek a ritka kőnek a lelőhelye, azt nem tudjuk, mert a törpék évszázadok óta meg tudták őrizni ezt a titkot. Még soha, senki sem merte elárulni... hisz akkor kiközösítenék.

Muti, ahogy neve is mutatja, mutogat, mert nem tud beszélni.

Egyik nap ezt írta a **naplójába**:

„Ma végre elkészültem az ötödik jégszoborral is. Nehéz munka volt, de nagyon élveztem! Szerintem elég pipec lett! Hátkának is nagyon bejött. Kíváncsi vagyok, meddig bírják ki a többiek anélkül, hogy tönkre ne tegyék. Nem értem ezt a Galócat, egész nap ott durrogott nekem. Mért nem beszél meg az-zal, akivel baja van?!... Persze, az visszafújna. Vigyor viszont nagyon a bögyömben van! A héten már harmadszorra bántott meg az ostoba tréfáival! Hú, de megmondanám neki a magamét!!! Lenne csak egyszer a bőrömben! (...) Azért elképesztő, mire használják a szavakat a törpék! Vagy bántásra, vagy gyakran arra, hogy elrejtsek a valódi gondolataikat. Hm. Ez érdekes... erről még levelezek Hátkával.”

Szoborcsoportok

„A napló tanúsága szerint Muti jégszobrokat farag. Álljunk négy csoportba, mindenütt legyen egy Muti, aki beállítja ezeket a csodálatos szobrokat. Ha kész, megnézzük.”

Páros játék

„Muti nagyon vicces képeket tud vágni, amivel megnevetteti Hátkát, meg néha Galócat is. Álljatok párba, és felváltva vágjatok olyan arcot, amin nevet a másik, aztán cseréljétek! Ezekből megnézzük párat!”

Kedvenc tárgyai

1. egy csomag rágó, Muti rendszeresen rágózik (márka nélküli színes golyók)
2. egy 2-2,5 decis bögre, ezt a bögrét ő készítette agyagból (modern, görbe, fehér bögre)
3. rajz, karikatúra, amit ő rajzolt (rajta Muti mint marionett figura, körben nagy törpefejek, madzagok, amik ide-oda húzzák)

Közben beszélgetünk róla.

Idézetek

„A következő mondatok, vagy ehhez hasonlók bizony gyakran elhangoznak a törpék között Mutival kapcsolatban”

Tetszőlegesen kiosztok hat cetlit, amin az alábbiak állnak:

„Muti! Muti, hol vagy már megint? Vidd ki már a szemetet!!!”

„Muti, segítsél már nekem, légy szíves, ezt a két számot képtelen vagyok összeadni!”

„Jaj, Muti, ezt csak neked merem elmondani... Te biztos nem árulod el senkinek!”

„Ja, az a vacak csak a Mutié lehet, akár ki is dobhatjuk!”

„Hogy te milyen jól tudsz szobrászkodni! Holnap készítened kell rólam egy hatalmas szobrot!”

„Muti, ne álmodozz már megint! Gyere, igyekezz! Miattad fogunk elkésni!”

„Mit derült ki számotokra Mutiról? Milyen lehet ő, hogy így viszonyulnak hozzá a társai?”

„Muti a falon”

Milyennek találjátok Mutit, írjuk össze erre a lapra!”

Egész csoportos egyeztetés Muti figurájáról. (A lapot, amire összeírjuk a tulajdonságait, legközelebb csak akkor vennénk elő, ha nagyon deformálódna a figura, vagy a Bíróságnál.)

Kiscsoportos jelenet

„Készítsetek egy-egy jelenetet, arról, ahogy

1. csoport: félreértik Mutit, mert nem tud valamit megértetni a többiekkel, ami fontos lenne neki,
2. csoport: ahol Mutira hagynak egy kellemetlen munkát,
3. csoport: ahol valaki kihasználja azt, hogy Muti nem tud beszélni,
4. csoport: ahol megtudhatjuk, miért lesz Hátka a legjobb barátja!”

Megnézzük az elkészült jeleneteket.

Párokban

„A csoportokon belül álljatok párokba! Egyikőtök legyen Muti, a másik Hátka! Muti próbálja megértetni Hátkával (szavak nélkül), hogy érezte magát az előző jelenetben! Hátka reagáljon rá, mondja ki, mit érezhetett Muti, majd cseréljétek szerepet! Ha jutna időnk arra, hogy a jelenetek egy részét megnézzük, akkor **próbáljunk majd címet is adni nekik!**”

Bonyodalom

Tanári narráció:

„Egyik délután Muti lépett be elsőnek a kertkapun, így ő nézte meg először a postaládát, ami nagy megdöbbenésére tele volt szép, színes borítékokkal. Gyorsan felmarkolta az összeset, és rohant vissza a többiekhez, akik addigra már beértek az udvarra. A törpék kibontották a nekik szóló, megcímezett borítékokat, amelyek mindegyikében ez állt:

»Becses Törpe Uraság! Az a megtiszteltetés érte Önt, hogy részt vehet az első holdtölte napján (azaz holnap), a második poszáta-bürrögést követően a BÁNYÁSZ TÖRPÉK ORSZÁGOS TALÁLKOZÓJÁN, a Jéger szálló aulájában. A gyűlés feltehetően 3 napig tart, élelemről, szállásról mi gondoskodunk! Megjelenésére feltétlenül számítva: a szervezők.«

Muti nem találta a neki címzett borítékot.”

Készítsünk **négy** (nagyon) **rövid jelenetet** arról, hogy most mit tehet most Muti, aztán megnézzük, mire jutottunk!

Befejezetlen anyagok

Mit írna Muti:

1. most a naplójába?

2. Hátkának?
3. a szervezőknek?
4. a többi törpének egy faliújságra?

Az elkészült rövid írásműveket felolvassuk.

Színházi jelenet beépített szereplővel (az egyik játészó belép a boszorka szerepében)

– „Havas szép napot kívánok, kedves Törpe úrfi! *(A tanár Muti szerepében –, bólintok)* Ööö... nem tudom, tudnál-e segíteni nekem. Eltévedtem, és... Hogy te milyen szomorúnak látszol! Óóóó, aranyoskám, csak nem ért valami bánat? *(Vonakodik bólogatni)*

– Vagy bántottak? *(ránéznek „közöd???” arckifejezéssel)*

– Ne haragudj, igazad van, semmi közöm hozzá... csak gondoltam, hátha tudnék segíteni...

– Szóval az a helyzet, hogy eltévedtem. Egy titokzatos bányát keresek, de sehol sem találok. Itt van ez a vacak csodagömb. Múltkor egy eltört tükröt összeforrasztottam vele, visszaadtam egy pacsirta hangját, aki némán született szegény, meg szarvat növesztettem az egyik szarvatlannak, de egy egyszerű iránytű többet tud, mint ez az ócskaság! *(Muti, nézi a gömböt, meg a boszit felváltva. Papírt, tollat vesz elő, és leírja, amit gondol. Odanyújtja a boszinak, boszi elolvassa)*

– Áhááá! Hát ezért nem válaszolsz nekem! Hát persze, hogy tudnék segíteni aranyoskám! Ennek mind-egy, hogy pacsirta vagy törpe, vagy oroszlán, de akkor, ugye, elvezetsz ahhoz a zafírbányához!”

Egész csoportos egyeztetés

„Most mitévő legyen Muti?”

Nézzük meg, hogy mi lenne, ha Muti elárulná a közös titkot!

Jelenet négy csoportban

„Kiderül, hogy Muti tud beszélni! Hogyan, mikor derül ez ki? Hogyan reagálnak a többiek? Mit mond el Muti? Beszéljétek meg, és készítsetek – minden csoport – egy-egy jelenetet erről!”

Megnézzük, megbeszéljük a jeleneteket.

Két csoportos játék: stílusváltás

Utcán vagyunk, a törpetársak hontalanok. Muti már tud beszélni, és az utcán kéregető társaiba botlik. Mi történik?

„Riportműsor: tévéműsorban vagyunk, Muti szintén tud már beszélni, a tévéstáb azért jött el, hogy riportot készítsen a csodás gyógyulásról Mutival, majd megkérdezi a többi törpét is...”

Osszátok ki a szerepeket magatok között, és készítsetek 1-1 perces jelenetet, amit aztán megnézzünk!

A pillanat megjelölése (csoportos egyeztetés)

Összegezzük a látottakat! Kinek melyik pillanat volt a legfontosabb, vagy legmeggyőzőbb abból a szempontból, hogy Mutinak igaza van, amikor üzletet köt a bányával!

Melyik pillanat vagy mondat szólt leginkább ez ellen?

Bíróság

A vád: titokszegés, árulás.

Egy bíróságon vagyunk. Az egyik csoporttól azt kérem, írja meg Muti védőbeszédét, a másik csoport pedig a vád levelét írja meg, utána olvassátok fel! Hat-hét mondatnál egyik se legyen több! Azt kérném, hogy ide, erre a két nagy lapra, olvashatóan írjátok fel az érveiteket!”

Mindenki csendben olvassa el, aztán...

Beszélgetés Hátkával

„Álljatok párokba, és szerepcserével Mutiként és Hátkaként gondoljátok át együtt ezt a helyzetet!” (Itt szándékosan nem kérek visszajelzést, dolgozzák fel magukban!)

Belső hangok

„Két szék jelzi a két álláspontot, melyikhez közelítsen Muti?”

Érveljétek egy-egy mondattal – Muti ahhoz a székhez fog közelíteni.”

Kijelölök azok közül valakit, akik vállalnák ezt a feladatot.

VAGY

„Ugorjunk vissza arra a jelenetre, mikor a boszorka felajánlja Mutinak, hogy megkapja a beszéd-készséget a bánya titkának fejében! Álljanak ide, akik úgy döntenének Muti helyében, hogy beleegyeznek, oda pedig azok, akik nem egyeznek bele!”

Veszélyes vizeken – 45 percig

Lukács Gabriella

Az idei Színház-Dráma-Nevelés rendezvényen 45 perces drámaóra megtartására kértek fel. Magam is tanítók iskolában drámát, így tudom, milyen nehéz a foglalkozást egy tanítási órára tervezni. Úgy döntöttem, hogy a Veszélyes vizeken 135 perces változatát (megjelent A dráma tanítása – segédlet az 1-4. évfolyamon tanítóknak című kötetben, szerk. Kaposi László) rövidítem egy tanórára. Az eredeti foglalkozás fő vonalát tartottam meg, az összes mellékzálát kihagytam. A gyerekek végig a hajó tiszteinek szerepét játszhatják, így jutnak el ugyanahhoz a döntési helyzethez, és döntésük hasonló következményeihez.

Csoport: A foglalkozást 4-5. osztályosoknak ajánljuk, akár kezdő csoporttal is játszható.

Körülmények: A drámaóra egy tanórát igényel. A helyszíne lehet az osztályterem.

Tanári felkészültség: A tanár egyik legfőbb eszköze a szerepbe lépés lesz.

Kellékek: csomagolópapír vagy tábla; térképvázlat; írószerek; székek a különböző színhelyek kijelöléséhez; asztal a távirószobához; könyv, kulcs

Téma: Két utasszállító hajó gyorsasági versenyről játszunk. A szereplők dönteni kényszerülnek: vállalják-e a jégheggyel való összeütközés kockázatát a győzelem érdekében.

Történet: A drámaóra alapötletét Dékány András S.O.S. Titanic című regénye adta.

Fókusz: Mit tegyünk, ha egy nagy jutalommal kecsegtető verseny mindannyiunk – és mások – életének kockáztatásával jár?

Keret: Egy luxushajó tiszteit fogjuk játszani.

Tanulási terület: felelősség a ránk bízott javakért és életekért

Narráció

Játékunk 1910-ben játszódik, amikor a tengeri hajózás igen fontos szerepet játszott a közlekedésben. Gőzhajók vitték a különféle árucikkeket egyik földrésről a másikra; a tengerparti országok hadseregei hadihajó-flottákat tartottak fenn. A hajógyárak egyre nagyobb, szebbnél szebb utasszállítókat gyártottak. A hajózási vállalatok között óriási volt a verseny: ki tud kényelmesebb, gyorsabb, biztonságosabb utazást ígérni az embereknek.

A két legnagyobb angol hajótársaság, a Fehér Csillag és a (csak képzeletbeli) Londoni Hajózási Társaság fontos szerepet játszik történetünkben.

Szerep a falon

Tisztázzuk, hol helyezkednek el a ranglétrán a hajó tisztek, és hogy nagyjából mi a feladatuk. Ezután írjuk egy emberalakot ábrázoló csomagolópapírra (táblára), milyen jellemző tulajdonságokkal ruháznánk fel AZ IDEÁLIS TISZT figuráját.

Narráció

A kapitány a tengeren való tartózkodás idején élet és halál ura: mindenben ő dönt, a legénység és az utasok kötelesek engedelmessé válni neki. Ugyanakkor mindazért, ami történik, övé a felelősség.

A mi hajónk kapitánya egy „vén tengeri medve”, Harrison kapitány.

Egész csoportos improvizáció

Narráció: Két nappal az indulás előtt Harrison kapitány összehívta azokat a tiszteket, akik a gyönyörű, új hajó, az Afrodité első útján, az ő irányítása alatt teljesítenek majd szolgálatot. Délután hat órakor, percre pontosan a megbeszélt időben belép a terembe Harrison, akit tisztjei állva, tisztelegve köszöntenek.

A kapitányt a tanár játssza. Lépünk a tisztek szerepébe!

A kapitány üdvözlöli a tiszteket („Uraim! Igen nagy öröömre szolgál, hogy Önök mindannyian késés nélkül megjelentek. Hiába, ez egy válogatott társaság.”) Elmondja, hogy a két legnagyobb angol hajótársaság, a Fehér Csillag Hajózási Vállalat (vagyis mi) és a Londoni Hajózási Társaság két hajója gyorsasági versenyben kívánja kipróbálni az erejét. Harrison még nem döntött, vállalja-e a versenyt... A Fehér Csillag természetesen óriási jutalmat helyezett kilátásba arra az esetre, ha mi hajónk köt ki elsőként: a tisztek a szokásos fizetés háromszorosát kapják, valamint garanciát arra, hogy ennél a hajótársaságnál kiemelt szerep jut nekik a továbbiakban. („Uraim! Önök mit javasolnak? Háromszoros fizetést kapna a győztes...”)

Így az Afrodité és a „londoniak” Betty nevű utasszállítója egy időben indulhatna New Yorkba. A cél: néhány órával megelőzni az ellenfelet. („Uraim! El tudják képzelni milyen érzés lesz legyőzni végre a nagyképű »londoniakat«?!”)

Ha vállaljuk a versenyt, módosítunk a szokásos útirányon, így a kerülőút helyett a nyílegyenes utat választjuk. Az útirány bemutatásánál használjunk térképvázlatot! Fontos, hogy a mi új útvonalunk, az egyenes út északabbra fekszik a szokásos kerülőútnál. („Ugyan, kinek lenne kedve ezek után valami harmadosztályú bárkán szolgálni? Dehogy! Csakis a legjobb hajókon, és egyre magasabb beosztásban! Hé, Ön-ből is lehet kapitány!”)

A lelkesítő beszéd után a kapitány távozik – állítsuk le a játékot.

Amennyiben a csoport nem lelkesülne fel a verseny lehetőségét hallva, szerepen kívül egyeztessünk, mivel volt lehetséges a tiszteket az ügy mellé állítani. Az Afrodité ugyanis vállalja a kihívást.

Egész csoportos tábló

„A hajógyárból most kikerült, vadonatúj hajó elindult a kikötőbe! A legszebb, legkényelmesebb gőzös ma érkezik a mi kikötővárosunkba, innen indul egy nap múlva Amerikába! Dél előtt 11-re ér ide! Gyerünk a kikötőbe!” Ilyen és ehhez hasonló mondatok hangoztak el az angol kikötőváros lakói között, 1910. április 3-án. Ennek köszönhetően óriási tömeg gyűlt össze az adott időre: még a kikötő raktárainak tetején is emberek tolongtak.

Készítsünk táblósorozatot, amely a gőzhajó kikötését néző embereket ábrázolja, amikor

- észreveszik a távolból felbukkanó hajót
- figyelmetlenségéből keresztbe fordul előtte egy másik, éppen indulni készülő gőzös
- néhány méternyire van egymástól a két gőzhajó, mindenfelől szirénák és dudák hangját hallani
- sikerült elkerülni az ütközést – a nagy hajó kiköt.

Narráció

A vezeték nélküli távirón rendre jönnek az üzenetek a verseny állásáról. Az első három napon végig a Betty vezetett. Mivel nem volt túl nagy az előnye, az Afrodité legénységéből csak néhány ember kezdte elveszíteni a győzelemben való hitét. A negyedik nap reggelén Harrison kapitány összehívja mindazokat a tiszteket, akik épp nincsenek szolgálatban. A kapitányt ismét a tanár játssza.

Egész csoportos improvizáció

A kapitány elújságolja, hogy a legfrissebb hírek szerint az éjszaka átvettük a vezetést a Bettytől, és az előnyünk azóta – lassan, de biztosan – növekszik. Előző nap késő délután tértünk rá az útvonal módosított szakaszára. Innen tehát biztosnak látszik a győzelem.

Közli: „a verseny tisztasága érdekében” új szabályt léptet érvénybe, rajta és a táviráson kívül senki sem ismerheti a sürgönyök szövegét. Végül Harrison ismét gratulál, majd további jó munkát kívánva kimegy.

Improvizáció

A hajó főtvírásza, Jack Scott a legfiatalabb tengerész a hajón. Ifjú házas, egyéves kislánya van. Igen tehetségesnek tartják a szakmájában, ezért került – alig három évvel a távirásztanfolyam elvégzése után – magas beosztásba a versenyző luxushajón.

A tiszteket megdöbbenette a sürgönyökkel kapcsolatos parancs, így közülük többen bemennek a táviráshoz helyiségébe aznap este, hátha megtudhatnak valamit. A hajóra érkező üzeneteket egy fekete füzetbe jegyezték le, és ez a füzet Scott főtvírászt fiókjában található, a fiók persze kulcsra zárva.

A tanár Scottot játssza, a résztvevők egyesével érkehetnek egy-egy tiszt szerepében.

A résztvevők megpróbálják meggyőzni a főtvírászt, hogy vegye elő a füzetet. Ha sikerrel járnak, akkor a következő derül ki: aznap éjszaka négy hajó figyelmeztetett jégveszélyre, ebből három az ellenfél, a Londoni Hajózási Társaság tengerjárója. A negyedik egy másik vállalaté; annak kapitánya a jéghegyek miatt ma éjszakára leállította a gépeket, csak reggel mennek tovább.

Ha nem sikerül a meggyőzés, akkor a játék leállítását követően mondjuk el, hogy éppen ott van az egyik tiszt (nevezzük Blacknek), amikor kopogni kezd a táviró készülék. Black természetesen ismeri a jeleket, így érti az üzenetet. „Jégveszély! Éjszakára leállunk!” – így hangzik. Ezek után tudomást szerez a „londoniak” három jelzéséről is.

A tanár szerepben hivatkozzon a hajózás egyik alapvető szabályára: a kapitány parancsa mindenképp felett áll. Csak akkor engedjen, ha valóban hitelesen, igazán meggyőző érvekkel próbálkoznak a gyerekek. (A magánéletre való utalások, a katasztrófától való félelem realitásának kidomborítása stb.) Amellett, hogy szerepben van a tanár, folyamatosan kell figyelni az osztály instruáló tagjaira, akik – tapssal – bármikor megállíthatják a játékot. Ilyenkor a szerepből kilépve, tanári kérdésekkel kell segítenünk.

Egész csoportos improvizáció

Miután értesült a kapott üzenetek, a tiszt (a példa kedvéért: Black) úgy dönt: összehívja mindazokat a tiszteteket, akik éppen nem teljesítenek szolgálatot. Hogy Harrison kapitány ne szerezzen tudomást a gyűlésről, a mosókonyhában találkoznak. Lépünk szerepbe, játszunk a tiszteteket! A Black tisztet játszó gyerek mesélje el, amit megtudott! Mit tegyünk? Kockáztassuk-e a magunk és az utasok életét? (Több száz utasról van szó!) Mi lesz a versennyel, a jutalmakkal?

Jussunk el a döntésig: fellázadjunk és váltsuk le a parancsnokot, vagy menjen minden úgy, mint ezelőtt? Amennyiben felmerül, hogy próbáljuk meggyőzni a kapitányt, azt játékban is nézzük meg! A tanár ekkor ismét a kapitányt játssza. Hajthatatlanul ragaszkodjék a teljes sebességgel való haladáshoz! Ebben az esetben ő bírhatja döntésre a jelenlévőket. („Nos, uraim! Válasszanak! Velem vagy ellenem? Aki lázadni akar, álljon ide, élém! Gyerünk!”) A játék leállítása után beszéljük meg, mi lehet azon tisztak sorsa, akik ellenszegültek a parancsnoknak – ha volt ilyen!

A foglalkozás folytatása attól függ, hogyan döntött a csoport.

„A” variáció: Minden marad a régiben

Narráció

Aznap éjszaka a hajó jégheggynek ütközött. Szerencsére elég mentőcsónak áll rendelkezésre, így sem a legénység, sem az utasok között nem tör ki pánik. Egyedül a kapitány nem ül be egyik csónakba se: a hajón marad, együtt kíván elsüllyedni a legszebb tengerjáróval.

Tabló, gondolatkövetés, egész csoportos improvizáció

A mentőcsónakba való beszállás perceit játszunk el! Jelöljük ki egy vonalat: aki ezen átlép, a csónakba jut! Lépünk a tisztak szerepébe, majd egyesével haladjunk át a vonalon! Aki átmegy, közölje az általa játszott szereplő e pillanatban legfontosabb gondolatát! Ha mindenki beszállt a 6-8 személyes csónakokba, indítsuk el az improvizációt! A tanár az egyik tisztet játssza.

Vajon mire számítanak a hazatérés után? Mit éreznek a verseny elvesztése miatt?

Miről beszélgethetnek? Milyen hangulatban lehetnek az emberek, mit érezhetnek?

A nyílt tengeren vagyunk, távolodunk a hajótól. Lépünk szerepbe!

Tapssal állítsuk le a játékot, megtartva az előző testtartásunkat: állóképet készítünk. Ebben a pillanatban mindenki döbbenten látja, hogy a hajó – a kapitánnyal együtt – egyetlen reccsenéssel kettétörik, majd néhány perc alatt elsüllyed. Mire gondolnak a csónakok utasai?

„B” variáció: Fellázadjunk Harrison kapitány ellen

Narráció, egyeztetés

Látva, hogy elveszítette hatalmát a tisztak felett, Harrison ideiglenesen – az utazás végéig – lemond a hajón betöltött rangjáról. Tudja: utasítható legénység nélkül nem lehet hajózni. Bevonul a kabinjába, és az út végéig ki sem jön onnét.

Mit tegyünk? (Pl.: álljunk le éjszakára, menjünk vissza a szokásos útvonalra.)

Egész csoportos improvizáció

A visszaérkezés után a Fehér Csillag Hajózási Vállalat elnöke berendeli Harrison kapitányt és a lázadó tiszteteket, hogy kikérdezze őket. Döntést kíván hozni, ki követett el hibát.

A tanár jelöljön ki két csoportot! Az egyik a tisztak szerepébe lép, a másik a kapitányt védő ügyvédekét játssza. Önként vállalkozó tanuló legyen Harrison kapitány, illetve Black! Osszuk ki Scott távirás szerepét is! A tanár a hajótársaság elnökeként irányítsa az improvizációt!

Az elnök mindkét féltől hallani szeretné, hogy pontosan mi is történt. Azután tegye fel a kérdést: bűnösnek érzik-e magukat valamiben. Miben érzik hibásnak a másik felet?

Hagyhatjuk, hogy parázs vita alakuljon ki, de próbáljuk mederben tartani az indulatokat!

Diagram

A Fehér Csillag Hajózási Vállalat elnöke tehát döntést kíván hozni. Harrison kapitánynak vagy Blacknek távoznia kell a hajózási társaságtól.

A foglalkozás lezárásaként jelöljük ki a terem két, egymástól messze lévő pontját. Aki úgy gondolja, hogy az elnöknek a kapitányt kéne menesztenie, álljon az egyik, aki szerint az első tisztet kéne elküldeni, álljon a másik kijelölt területre!