

## A megélés kutatása

Golden Dániel

*Ádám Bethlenfalvy: Living Through Extremes in Process Drama  
(Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, Budapest, 2020)*

Bethlenfalvy Ádám angol nyelvű, a Birmingham City University doktori programjának keretében írott és megvédett disszertációja a Károli Gáspár Református Egyetem idegennyelvű kiadványait tartalmazó *Collection Károli* sorozatban, a L'Harmattan Kiadó gondozásában jelent meg.

Ahogy azt a szerző maga mondja bevezetőjében, a vállalkozás elsődleges célja saját sokéves, a Jonothan Neelands nevével fémjelzett *konvencióalapú megközelítés* jegyében eltöltött drámatanári működésének egyszerre elméleti és gyakorlati igényű megújítása volt. Ennek az elégedetlenségnek, illetve hiányérzetnek a lényegét a doktori kutatás egyik témavezetőjeként az előszót is jegyző David Davis, valamint Cecily O'Neill és Chris Cooper részvételével tartott online könyvbemutatón maga Bethlenfalvy úgy fogalmazta meg, hogy azt érezte: „a drámaóráiban nem volt elég dráma”.

A címben szereplő kifejezések – magyarul *Végleteket megélni a folyamatdrámán keresztül* – hivatottak kijelölni a választott szakmai vonatkoztatási pontokat. Valójában mégsem a Cecily O'Neill nevéhez kötődő műfaji kategória lesz a meghatározó, hanem az önálló típusként bevezetett *megéléses dráma* (*Living Through Drama, LTD*). Merthogy az instrumentalizált munkaformák mechanikus alkalmazásának csapdájából való kitörésre Davis nyomán Bethlenfalvy is a Dorothy Heathcote korai munkásságára visszavezetett *megéléses megközelítésben* látja az esélyt. Fontos különbségtétellel él a szerző, amikor az angolban csupa kisbetűvel írt kifejezést a dramatikus tevékenységekre általánosságban érvényes megélés-megtapasztalás jelölésére használja, míg csupa nagybetűvel írva a későbbiekben részletezett módszertani modellre, illetve modellváltozatokra utal.

A különbség abban ragadható meg, hogy míg a *megélés az improvizációban* (*living through improvisation*) mint munkaforma sokféle drámaórában sokféle céllal bukkanhat fel – addig a *megéléses dráma* (*Living Through Drama*) mint műfaj ezt kifejezetten abból a célból használja, hogy a szerepbe léptetett résztvevőket olyan krízishelyzetbe sodorja, ahol a fikción belülről kell a problémát megvilágító kérdéseket feltenniük, illetve azt újraértelmező válaszokat adniuk. Ennek során a valós időben zajló eseményekben való *jelenlétre* helyeződik a hangsúly, ami a korai

Boltontól ismert felosztásban magyarul *dramatikus játékként* megjelenő „B” típushoz áll a legközelebb. A kései Bolton ugyanezt már a más dramatikus formákban előtérbe kerülő *előadással (presenting)*, illetve *szerepléssel (performing)* szembeállított *alkotással (making)* írja le. Ez utóbbi eléréséhez Bethlenfalvy Edward Bond színházelméleti és drámaírói munkásságát, azon belül kiemelten a *drámaesemény (Drama Event)* fogalmát hívja segítségül. Ennek megfelelően a disszertáció központi kérdése a következő: miként lehetséges a *megéléses dráma* keretei között a Bond által megkívánt megvilágító erejű *drámaesemények* létrehozása? A felvetés a drámatanári gyakorlat felől a következőképpen fogalmazható újra: „Kialakítható-e az elbeszélésben (narrative) egy olyan jelentésrész (gap in meaning), amelyet a résztvevőknek úgy kell a fikciós világon belülről a saját értelmezésükkel kitölteniük, hogy közben függetleníteni tudják magukat az uralkodó társadalmi elképzelésektől (dominant social narratives)?”

Az értekezés hat fejezetre tagolódik. Az elsőben az angolszász drámapedagógia nagyjai által képviselt nézetek kritikai ismertetését, a másodikban a bondiánus színház kulcsfogalmainak elemző bemutatását kapjuk. A harmadik fejezetben következik a lehetséges találkozási pontok kijelölésére, a kétféle elméleti keret összegyűjtésére tett kísérlet. A felállított teoretikus modell tesztelésére egy *két ciklusban* a szerző saját drámatanári működése kapcsán lefolytatott *akciókutatás* keretében került sor, amelynek módszertanát mutatja be a negyedik, konkrét lefolyását és eredményeit pedig az ötödik fejezet. Végül a hatodik fejezetben több szempontú összefoglalást olvashatunk, amely a gondolatmenet következményeit és a folytatás lehetséges irányait is jelzi.

Az összefoglalás tanúsága szerint a kutatás legfontosabb eredményei a következők voltak: (1) A színházi formák ismerete elősegíti, hogy a résztvevők művészeti formaként értelmezzék a drámát, és önmagukra alkotóként tekintsenek. (2) Az aktuális társadalmi-politikai témákra építő narratívák egyforma eséllyel húzhatják be vagy idegeníthetik el a résztvevőket, míg az általános emberi dilemmák minden esetben módot adnak arra, hogy a résztvevők beemeljék az általuk fontosnak tartott egyéni és közösségi problémákat. (3) A történetek, illetve pillanatok végletessége mindig annak függvénye, hogy az adott résztvevők mit azonosítanak félrecsúszásként a saját személyes félelmeik tükrében. (4) A tárgyak különböző funkciókban jelenhetnek meg a drámában, ennek felismerése növelheti a résztvevők tudatos tárgyhasználatát és a művészi kifejezőmód megértését. (5) Ahhoz, hogy a felmerülő társadalmi problémákat mélységükben lehessen vizsgálni, erőteljes színházi formákban kell megjeleníteni a történetben. (6) A történet birtoklása és kézben tartása bevonódáshoz vezet, ugyanakkor a történet feletti uralom elvesztése végletes pillanatokhoz hozhat létre, amelyek motivációt adhatnak a történet továbbépítéséhez.

A megéléses drámának a megéléses improvizáció formáján túlmutató hozzáadott értéke az a tartalmi komponens, amit Bethlenfalvy a bondiánus terminológiával lát hatékonyan megragadhatónak. Forrása alapvetően az a mód, ahogyan Heathcote-nál egyfajta ki-beugrálás történik a fikció világából, és egy-egy gyors egyeztetést követően tovább folyik a játék – ahogyan az a kisgyerekek szerepjátékában ösztönösen zajlik. Fontos különbség van itt a konvencionális drámához képest: míg annál a reflexió utólag, explicit módon és verbális eszközökkel történik, addig itt az úgynevezett *önnézés* vagy *önszemlélés (self-spectatorship)* a folyamat közben, azzal összefonódva, a játékot meg-megszakítva, a belemerüléssel felváltva történik. Azt is mondhatnánk, hogy a bevonódás mértékének növelése a cél, párhuzamosan a részletekbe menő elemzésről való lemondással. Bolton még tovább megy ezen az úton, s a Boaltól kölcsönzött *metaxis* kifejezéssel tulajdonképpen már egy kettős tudat folyamatos működését feltételezi, ezt az elrendő célt pedig Davis egyenesen egyszerre két világban való létezésként fogalmazza meg.

A megéléses dráma koncepciójával és változataival (Heathcote, Bolton, O'Neill, Davis) szemben megfogalmazott kritikák közül hat problémát emel ki a szerző azzal, hogy a kutatás révén ezekre is keresi a választ. David Hornbrook szerint több tanórát is igényel, és rengeteg energiát emészt fel akár csak egyetlen valódi drámaesemény előidézése; Michael Fleming a folyamatok kiszámíthatatlansága, illetve az átlagos tanári felkészültség elégtelensége miatt aggódik; Jonathan Neelands szerint az elgondolás egy misztifikált naturalista színházi megközelítés nyomait viseli magán (amivel szembeállítva saját módszertana szellemiségét brechtinek mondja). Felmerül még a biztonságos keret hiányának vádja, a tanár túlságosan befolyásoló szerepe, valamint a reflexió kérdése.

Úgy tűnik, míg Neelands és Heathcote – a későbbi, *a szakértő köpönyege (Mantle of the Expert)* modell esetében teljesen egyértelműen, de voltaképpen a váltott létmódokkal dolgozó korai *ember a zűrben (Man in a Mess)* forma esetében is – az eltávolítás révén történő reflektív megértés lehetőségét nyújtják, addig Bolton, O'Neill és Davis a szituációkon belülről történő ösztönös megértés hívei. Első pillantásra ez az elmozdulás a *tanítási dráma (drama in education – DiE)* klasszikus feladatvállalásától nagyon hasonlóan tűnik ahhoz, mint ami a *nevelési színház (theatre in education – TiE)* esetében történt az egymástól elszigetelt előadásból és foglalkozásból álló eredeti modelltől a minél inkább integrált, végsősoron részvételi színházi helyzetekben gondolkodó struktúrák felé való mozgással a „kevesebb tanítás/nevelés, több dráma/színház” jelszó jegyében.

A szerző ezen a ponton Chris Coopert követve hasonlóságot lát a színészi munkára irányuló bondi elvárások és a megéléses drámában működő szerepjátszás (acting behaviour) között, amennyiben Davis szerint is fő célnak egyaránt azt tekintik, hogy a résztvevők mindvégig „benne maradjanak a sodrásban”. Míg azonban Davis és Bethlenfalvy szerint Bolton számára ennyi elég is, Bond azt szeretné elérni, hogy egészen odáig sodródjunk, ahol az uralkodó kulturális narratíváink kerülnek terítékre, s éppen ez hozzon létre egy kitöltendő jelentésrészt a világ megértésében. Ehhez pedig négy dolgot kell biztosítanunk a tantermi dráma tervezése során: (1) bevonásra alkalmas kerettörténetre van szükség, amibe van kedvük a résztvevőknek belépni; (2) a mögötte meghúzódó metaszövegnek tartalmaznia kell az uralkodó kulturális narratívák elemeit, amelyekre a történet reflektálni tud; (3) a metaxis működésbe hozásához olyan nézőpontok kellene, amelyek összekötik ezt a résztvevők saját társadalmi környezetével; (4) a központi kérdések tudatosítására van szükség annak szándékával, hogy a résztvevők képesek legyenek jelentésrészeket létrehozni a többi résztvevő számára.

Ez utóbbi értelmében, a bondi elvárással összhangban a résztvevők fő feladata a *drámaesemények* létrehozása, amelyek célja, hogy részt üssenek a világ meglévő, megszokott, kialakult értelmezésén, egyszersmind kikényszerítsék a résztvevőkből a keletkezett új kitöltését egy új értelmezés felmutatásával. Abban a tekintetben, hogy miként hozhatóak létre ilyen drámaesemények az osztályteremben, egyfelől a Boltontól, Davistól elemzett drámaórák, másfelől Bond drámái adnak kapaszkodót. Az eszközök tekintetében Bethlenfalvy saját bevallása szerint nagymértékben épít Davis javaslataira, amelyeket az *Imagining the Real (A valóságos elképzelése)* című könyvében tett. Saját újítása a foglalkozás során a bondiánus fogalmak és eszközök tudatos bevezetése és felkínálása a résztvevők számára. A vállalkozás jelentősége innen nézve abban a kísérletben áll, hogy az eredeti, egyedi művészi eljárásokat általános érvényű művészetpedagógiai módszertanná alakítsa. Ennek érdekében nem elégszik meg az egyedi formák áttemelésével, hanem a mögöttük kitapogatható általános struktúrák beazonosítására és továbbgondolására törekszik.

A kívánt cél elérése leginkább úgy látszik lehetségesnek, ha a fikció világán belül olyan szélsőséges események történnek, amelyek valóban képesek ennek a kizökentő hatásnak az elérésére. Ezzel kapcsolatban azonban egy fontos, egyszerre tartalmi és formai kérdés vehető fel. Azt jól ismerjük, amikor egy szabad improvizáció során olyan, magukat a résztvevőket is váratlanul érő határátlépés történik, ami nem igényli az elemző értelmezést. Ahogy azt is, amikor egy megtervezett nevelési színházi előadás vagy éppen tanítási dráma hasonlóan revelatív pillanatokat jelenít meg a színész-drámatanár előadásában. Ami nem tűnik magától értetődőnek, az az, hogy utóbbiak professzionális tudatossága mennyiben várható el az előbbiektől spontán naivitásától.

A Bethlenfalvy Ádám által elvégzett akciókutatás első köre azzal a tanulással járt, hogy ennek a célnak az eléréséhez szükségesnek látszik a résztvevők előzetes felkészítése a bondi értelemben vett drámaeseményeket illetően, hogy azokat valóban használni tudják az improvizációk során. Vagyis maguktól nem feltétlenül jönnek létre a drámaesemények – ami tulajdonképpen magától értetődő a valóban szabad, a külsődleges megfélelési kényszerektől mentes dramatikus improvizáció esetében. A struktúrák előzetes bevezetése azzal is jár, hogy az improvizáció a spontántól az előkészített felé tolódik, ami a rendezői típusú kompetenciák előtérbe kerülését is jelenti. A drámaesemény előidézéséhez színházi eszközökre van szükség, ehhez pedig jártasságra kell szert tenni a színházi kifejezőeszközök használata terén. Vagyis ki kell alakítani és lehetőség szerint folyamatosan növelni kell a résztvevők „drámaesemények létrehozására irányuló kompetenciáit”. A kutatás végkövetkeztetése szerint megvan a lehetőség az eredetileg megfogalmazott célok megvalósítására, ám ehhez szükség van a résztvevők előzetes felkészítésére, a módszertanban rejlő lehetőségek tudatosítására.

A második kör azt mutatta meg, hogy ez az „előképzettség” nem válik hátrányára a fikcióba való bevonódásnak – a színházi formák tanulása nem csökkenti a megélést. Mégpedig amiatt, hogy a *tervezett improvizáció* (planned improvisation) során a metaxis működik, hiszen eleve elköteleződünk a játék mellett, a kezdetektől átadjuk magunkat a játéknak. Amiből viszont az következik, hogy talán túlbecsüljük a drámaórába való „bevonódás” érdekében tett erőfeszítéseket – holott csak egyetlen szerződés megkötésére van szükség. Hasonlóan ahhoz, mint amikor beülünk egy színházi előadás nézőterére, s onnantól valóságnak fogadjuk el, komolyan vesszük a színpadon elénk táruló fikciót. Vagyis mindössze a csoport együttes játékához szükséges elfogadó légkör biztosítására van szükség – minden mást menetközben létrehoznak majd a játékosok.

A megéléses megközelítésen belüli különbségek abban is tetten érhetőek, ahogyan a neves szakemberek a saját gyakorlatukban kezelik az improvizációt a drámatanári működés felől nézve. Heathcote alapvetően játékmesterként belülről vezeti a csoportot, O’Neill mesemondóként kínál fel a történet egyes epizódjait kidolgozásra a megadott színházi formák révén, Davis előzetes instrukciókkal előkészített helyzetgyakorlatokban bontatja ki a játékosokkal az általa kiemelt szituációkat. Azaz a kísérletező kedvű drámatanárnak akár az alapján is ajánlható egyik vagy másik forma, hogy minek érzi magát inkább: sorrendben színésznek vagy írónak vagy rendezőnek?

Ami közös, hogy a résztvevők minden esetben gyakorlatilag a drámatanár alkotótársaivá válnak. A történet alakításával kapcsolatos felelősségnek ezt a fajta megosztását emelte ki mint a saját megközelítésével való legfontosabb párhuzamot Cecily O’Neill is az online könyvbemutató alkalmával, azt hangsúlyozva, hogy az egyéni és a csoportos válaszokra egyaránt nyitottnak kell lennie egy ilyen típusú foglalkozásnak. S ez jelenik meg a Bethlenfalvy Ádám által beazo-

nosított sokatmondó félrefordításban is, amely szerint az elhíresült heathcote-i „Miről szeretnétek játszani?” angol eredetije valójában úgy szól: „Miről szeretnétek darabot csinálni?”. Ennek megfelelően a megélt játék keretén belül tulajdonképpen drámaírói döntéseket kell meghozniuk, amennyiben olyasmiket kell mérlegelniük, hogy az adott történetben milyen fordulatokra van szükség, mi adhatja meg az adott helyzet érdekességét, a szükséges feszültséget stb. Az alkotótársi szerep alapvetően azt kínálja, hogy a résztvevők kipróbálhatják a csoportvezető által ajánlatként hozott dramaturgiai eszközöket, hogy sikerül-e a segítségükkel erős helyzeteket létrehozni, azaz kitöltendő jelentésrészeket generálni.

De vajon nem jutottunk-e ezzel kísértetiesen közel a hagyományos gyermek- és diákszínjátáshoz? Hiszen ennek folyamatai tulajdonképpen leírhatóak akképpen, hogy a csoportvezető színházi tapasztalataiból és preferenciáiból fakadó formákba vezeti be az érdeklődő fiatalokat (akár mondjuk a bondiánus esztétika fogásaiba), akik ideális esetben az így kapott formanyelvet saját tartalmaikkal töltik fel? Hasonlóan feszítő kérdés, hogy ez vajon nem azt jelentené-e, hogy a bondiánus színházi beavatás és alkotói tréning a maga konkrétságában a hatékony dráma-munka előfeltételévé válik? Mert ez eléggé ellentmondani látszik a drámaórák univerzális működéséhez kapcsolódó hagyományos elvárásoknak.

Ami pedig már végképp messzire vezet, az a bondi elgondolások háttérében kirajzolódó ember- és civilizációfelfogás. Úgy tűnik ugyanis, mintha azoknak az elméleteknek a körébe tartozna, amelyek egyfajta romantikus-modernista szemlélet jegyében abban látják az igazi művészet / színház / pedagógia feladatát, hogy a „hamisítatlan” én belső, autentikus valóságát kiszabadítsák a társadalom által rákényszerített „hamis” narratívák uralma alól. A posztmodern felfogás számára ez az ősrátlanságnak a civilizációs ártalmaktól való visszanyerésére irányuló küldetés már kevésbé tűnik teljesíthetőnek. Ehelyett a versengő narratívák kritikai ütköztetésében látja a kiutat, amiből nem a megvilágító erővel bíró kivételes művészi pillanatok hajszolása, hanem a résztvevők közreműködésével egymás mellé állított eltérő olvasatok, megoldások, megélések játékos pluralizmusa következik – olykor reflektálatlanul, olykor reflektáltan.

## Végeket megélni

– a képzelet felszabadítása drámaórán –

Konczer Kinga

Bethlenfalvy Ádám PhD dolgozatát középiskolai tanárként olvastam. Nem receptet kerestem – a szerző azt nem is ígér, és a műfajból adódóan sem kínálhat –, hanem gyakorlatban használható tudást, amit beépíthetek a drámaóráim menetébe.

A szerző bőséges elméleti háttérrel ad, mielőtt akciókutatása leírásához és kiértékeléséhez fogna. Bemutatja Heathcote munkásságának két fő szakaszát: az első (*Man in a Mess* – ember a zűrben), amelyhez a szerző szerint köthető az ún. megélt dráma (műfajként Bethlenfalvy által nagybetűvel írva: *Living Through Drama*). Itt fontos kiemelni, hogy Heathcote nem moralizál, hanem *megéli* a szituációkat. A második szakaszban (*Mantle of the Expert* – a szakértő köpönye, azaz a szakértői dráma) a tanulási cél válik szervezőerővé, az értékek megkérdőjeleződése és a megélt már kevésbé hangsúlyos. Bethlenfalvy sorra veszi a korai Heathcote módszerét továbbgondoló alkotók munkáját (Bolton, O’Neill, Davis), majd Bond fogalomrendszerét ismerteti, végül kiemeli azt, ami számára egy drámaóra céljának (bondi megélt dráma

megteremtése) eléréséhez szükséges. Az elmélet nem választható el a gyakorlattól – sem Bond, sem az ő esetében.

A drámaesemény (*drama event*), a jelentésrés vagy űr (*gap*) és a végletek (*extremes*) egymással szoros összefüggésben álló fogalmak Bond elméletében. A dráma célja, hogy jelentésrészek (szűkebb értelemben, a narratíva szintjén értelmezett *gap*) keletkezzenek az egységes, lezárt, kerek egész(nek) tűnő, a társadalom által valóságként definiált ideologikus világmagyarázatok burkán, úgy, hogy ne tudjuk azt hirtelen egy másik (szintén megszokott) magyarázattal „betömni”. Amikor ez megtörténik, nem az adott karakter, még csak nem is a szituáció megértése válik fontossá, hanem a benne lévők és a nézők önmegértése: az, hogy hogyan viszonyulunk az adott helyzethez. A megértésre tett kísérleteink során így felülvizsgáljuk a szilárdnak hitt, társadalmi normák/narratívák által megszabott, természetesnek vett értékrendünket. A velünk született radikális ártatlansághoz fogunk fordulni, és nem a tanult mintákhoz. Ez az „emberi paradoxon”: eredendő igényünk, az igazság iránti vágyunk ellentétbe kerül a társadalmi énünkkel, amely az ideologikus világmagyarázatok elfogadására készíten minket. Ennek színházban történő felmutatásakor a két énünk (az egzisztenciális és a társadalmi) ütközik, a Bond által tágabb értelemben használt űr (*gap*) keletkezik, és drámaesemény jön létre. Tulajdonképpen ezek azok a pillanatok, amikor választ kapunk a kérdésre: kik vagyunk? – és változás indulhat el bennünk (és a világban).

Az emberi paradoxon dramatizálásán túl a végletek megélése is drámaeseményhez vezethet. Bethlenfalvy egyik fő célja: a végletek/szélsőséges helyzetek előhívása. Nehéz feladat, mert sokszor azt gondolnánk, hogy egy-egy téma már túl nagy teher vagy nyomasztó a gyerekeknek, míg van olyan, amiről nem gondoljuk, hogy számukra végletes. Egyrészt a tanárnak el kell kerülnie a – Bolton által Heathcote kapcsán „kríziscsapdának” nevezett – veszélyt, hogy túl sok szélsőséges szituációt kínáljon fel. Amit tanárként tehetünk, hogy hiteles történeteket nyújtunk, olyanokat, amelyekhez van a gyerekeknek közük, és a lehető legkevésbé uraljuk a narratívát. A résztvevők pedig meg fogják találni a kapcsolódási pontot, a belső koherenciát és a végleteket egy olyan történetben, amit ők írhatnak. Bethlenfalvy azt mondja, a legfontosabb, hogy a tanár tisztában legyen a tanulási területtel és a megélése dráma céljával.

A kérdés, hogy lehetséges-e egy drámaórán, játszóként megélni azt, amit a bondi színházban a néző megél. Bond színházában a színészen keletkező űr, feszültség a nézőbe, belülről tevődik át. Bond elvárása szerint ugyanis a színész is meg kell, hogy élje a játék folyamán a drámaeseményt, ami önálló reakciót kíván meg részéről, és nem szerepjátszást, eljátszást (*acting*). Ez az *enactment* (cselekvés, azaz cselekvő jelenlét): nem el kell játszani valamit, hanem csinálni kell (*stop acting* – mondja Bond). Ez a szituáció tudatos építését és a középponthoz való folyamatosan átiródó viszonyulást is feltételezi. Ez a viszonyokban, viszonyulásokban való gondolkodás áthatja a bondi elméletet, és nem áll távol a korai Heathcote-tól sem. Ugyanakkor itt lényegi különbség van a két gondolkodás között: ennek bemutatására pedig a *metaxis* fogalmának bevezetése a legalkalmasabb. A *metaxis* azt jelenti, hogy egyszerre van jelen a résztvevő a fikcióban és a valóságban, szerepben van, miközben önmaga. Ez látszólag a gyermeki szerepjáték során kialakuló kettős tudattal azonos, ám egy mozzanatban különbözik attól: a tudatosságban. A résztvevő megalkotja (*making*) a fikciót, vele történik, benne van (*being*), és tisztában van azzal, hogy vele történik. A *metaxis* során nem kilépünk a drámából: a narratíva belül tör meg, és ehhez használunk dramaturgiai stratégiákat. A játszó gyermek (ha a *metaxis*t elfogadjuk) egyszerre „színész” és „néző”: tudja, hogy fikciót *működtet*.

Bethlenfalvy kiindulópontja, hogy Bond gyakorlatával (az abból kinyert dramaturgiai struktúrákkal) színházibbá tehető a megéléses dráma, kreatívabbá és közösségibb élménnyé a drámaóra. A szerző célkitűzése a színházi nevelésével azonos: a színházat mint eszközt használni arra, hogy önálló gondolkodásra tanítson. Ezért is nem használja a tanítási dráma (*Drama in Education*) kifejezést: a magyar fogalom által lefedett gyakorlattól eltávolodik. A tanár inkább facilitátorként van jelen, akárcsak számos esetben a tanítási drámában (ne feledjük: Heathcote az első, aki tanárként szerepbe lép), ám a két világ (valóság és fikció) közötti ki-belépést, a szerepen kívüli reflektáló részeket elhagyja.

Akciókutatása két ciklusban zajlott: az első 9-11 évesek, a második 15-20 év közötti résztvevők bevonásával. Drámaórákat tartott több csoporttal, több helyzetben (iskolában, azon kívül; egy foglalkozást egy alkalom alatt vagy az iskolai körülményekből adódóan megszakítva a munkafolyamatot), különböző munkaformák felhasználásával. Minden óra után visszajelzéseket gyűjtött, a kiértékelésnél pedig számos forrásra támaszkodott: fókuszcsoporthoz interjúkat, kérdőíveket, video- és hangfelvételeket, terepnaplókat (tanároktól is, nemcsak ő írt), drámaóravázlatokat, a foglalkozások során készült rajzokat, tárgyakat. Célja többek között a kulcspillanatok beazonosítása volt – milyen mértékben és hogyan reflektálnak azokra a gyerekek, s így beazonosíthatók-e a drámaesemények (amennyiben megtörténtek).

Részletesen ismerteti az órák legfontosabb tapasztalatait, tervezési hibáit, felismeréseit. A felkínált történetek minden esetben tartalmaztak olyan elemeket, amelyeket a szerző az uralkodó társadalmi-kulturális narratívák megkérdőjelezésére alkalmasnak talált, miközben a gyerekek számára felkínálják a kapcsolódási pontokat, és lehetővé teszik szélsőséges helyzetek megélését. A kutatás során az ismeretszerzés síkjait használja, amelyeket Heathcote Jerome Bruner elmélete alapján alkalmazott foglalkozásain: a szimbolikus (nyelv: beszéd), az ikonikus (képi sík: rajzolás) és az enaktív (tevékenység) síkokat. Az órákon ezek közül választ: melyik a legérdekesebb a csoport számára, és melyik viszi előrébb a drámát.

Az 1. ciklusban a bondi dramaturgiai struktúrákat a tervezési szakaszban használta. A foglalkozások inkább a korai Heathcote-féle drámaórákhoz álltak közel, erősebb a tanári irányítás (akár szerepben, akár kilépve abból). Ugyanakkor a gyerekek építették fel a dráma világát, ők tették ki a hangsúlyokat. Bethlenfalvy megállapítja, hogy bár jöttek létre izgalmas és színházinak tekinthető megoldások, drámaesemény nem jöhetett létre. Ennek egyik oka, hogy sok esetben nem született meg a *cselekvő jelenlét*: nem saját reakciókat látott a gyerekektől, hanem egyes cselekvések/érzések konvencionális meg-/eljátszását (*acting*). A másik ok, hogy a gyerekek a problémát akarták megoldani, akárcsak a való életben – és miért is tettek volna másként? Hiszen a dráma erről szól: biztonságos körülményeket teremtünk, hogy kipróbálhassák magukat a résztvevők különböző szituációkban.

A ciklus kiértékelése után Bethlenfalvy arra a következtetésre jut, hogy a bondi értelemben vett drámaesemény létrehozására akkor van esély, ha a játszó is tudatosan használja a bondi struktúrákat – és emellett tisztában vannak azzal, hogy színházat csinálnak. A tanulás tehát: az alkotási folyamat során a drámai pillanatok (végletek) létrehozásához eszközöket kell adnunk a gyerekek kezébe. El kell emelni a drámát a hétköznapok szintjéről (a túlélésért való küzdelemtől). A kérdés: vajon az alkotásvágy, a tudatos színházcsinálás valóban ki tudja-e oltani a probléma megoldására irányulást, és képes-e arra, hogy a résztvevő önmagát vizsgálja a szituációban?

Bethlenfalvy a 2. ciklusban a foglalkozások során ismertette a diákokkal a művészi célt, a középpont fogalmát (ami Bond szerint mindig a lehető legemberibb, az igazságra való törekvés szándékának benne kell lennie), illetve felhasználásra kínált négy bondi dramaturgiai struktúrát

az improvizációkhoz. Ezek: a végletek/váratlan cselekvések; egy adott karakter megjelenítése nem a társadalom által elvárt szerepben/viselkedéssel; új teremtése az időben, a térben vagy a jelentésben: nem ideologikus nyelvek használatával (hangok, idegen nyelv, morgás stb.), a témában és a fizikai térben rejlő lehetőségek kihasználásával; illetve hétköznapi tárgyak használata jelentésteremtésre. Utóbbit Cooper kathexisnak nevezi: a tárgy a cselekvés során energiával vagy érzelmi értékkel töltődik fel, vagy többet jelent önmagánál, amikor a történethez vagy a szöveghez való viszonyában használjuk, miközben ugyanaz a tárgy marad.<sup>1</sup>

Az 1. ciklusban a gyerekek használtak tárgyakat, élvezték is, ám mivel nem törekedtek a kathexisra (nem is tudtak róla, hogy van ilyen), az legfeljebb intellektuálisan született meg – utólag, az elemzés során. Ha létre is jött a játék közben, az mindig akkor történt, amikor a tanár szerepben volt, és ő használta a tárgyat. Ugyanakkor a 2. ciklusban, amikor tudatosan használtak színházi eszközöket, a leginkább működőnek és működtethetőnek a tárgyhasználat (és a társadalmi szerepek kifordítása) bizonyult. Ezt a legszebben a *Vad (Wild Child)* dráma<sup>2</sup> megalkotása folyamán használt tárgyak szemléltetik – és nem véletlen, hogy ezek a pillanatok abban a drámában születtek meg, amelynek története a legjobban megfogta a gyerekeket.

Fontos felismerés, hogy nem mindig működik a dráma, ha aktuális társadalmi-kulturális kérdést helyezünk a középpontba. Az 1. ciklusban például a bolygóról a B17-re menekülő emberek története a menekültkérdést állítja a középpontba, és nem bizonyult izgalmasnak a gyerekek számára – túl közel volt hozzájuk, és miután felismerték az analógiát, nem maradt semmi motiváló a történetben. A konklúzió az, hogy az emberi kérdések mozgatják meg leginkább a résztvevők képzelőerejét (ez összecseng Boltonnal), és a tanárnak erre kell törekednie – ha számukra igaz a történet, megtalálják annak aktualitását.

A visszajelzésekből kiderült, hogy mindkét ciklusban az improvizációk játszottak fontos szerepet a gyerekek számára. Bethlenfalvy sokszor inkább tervezett improvizációt alkalmaz – ami már nem nevezhető rögtönzésnek, inkább helyzetgyakorlatról van szó, hiszen az alkotás és az előadás nem egyidejű. És ez jól van így: diákoktól nem várható el, hogy tudatosan használjanak színházi eszközöket improvizáció során, amikor a rögtönzés eleve bizonytalanságot ad a nem tapasztalt játszóknak. Elmondható, hogy a felkínált színházi eszközök használata és a művészi cél tudatosítása nem csökkentette az improvizációban való megélés lehetőségét. Emellett a résztvevők kifejezetten élvezték, hogy a drámát mint művészi formát használhatták, sokkal inkább alkotóknak érezték magukat.

Érdekes a végletek szerepe: ami a valóságban szörnyűség volna, attól válik a fikció izgalmassá – és épp a végletek által határozódik meg számukra fikcióként a történet, így biztonságban vannak, el tudják különíteni azt a valóságtól. A fikció birtoklása és a fikció feletti kontroll a megélést biztosítja, de ha a tanár megbolygatja a narratívát, az végletes pillanatokhoz vezethet. Azt azonban, hogy történt-e drámaesemény, a szerző még a visszajelzések kiértékelése után

<sup>1</sup> A jelentését folyamatosan változtathatja, ezzel folyamatos újraértelmezésre készítetve minket. A legjobb példa erre a *Gyerekek (Children)* című Bond-drámából a téglá. A drámában nem az a végletes pillanat, amikor a férfi meg akarja ölni a gyerekeket. A végletes pillanatot a gyilkos eszköz, a téglá idézi elő, amikor a gyilkosság előtt a férfi babaként ringatja, ez által a tárgy átértékelődik: a férfi otthonában bent égett fiát jelképezi. A házat pedig azok a gyerekek gyújtották fel, akiken most muszáj bosszút állnia. Ez az a pillanat, amikor bennünk új keletkezik: a szokásos sémával nem tudunk megnyugtató választ találni (a kérdésre: mi a bűn?).

<sup>2</sup> A gyerekek egy civil szervezet tagjaiként segítenek a kutyák által felnevelt gyermeknek a társadalomba visszailleszkedni. El kell dönteniük, mit kell mindenképpen megtanulnia a gyermeknek; választhatnak tárgyakat, amelyek hasznosak lehetnek a tanulás-tanítás során (a legfelfokozottabb pillanat a tükör felhasználása egy jelenetben). A visszajelzésekből egyértelműen kiderül, hogy a határhelyzet, az állati és emberi lét határai, a kettősség megélése volt a diákok számára a legizgalmasabb, egyikük még le is írja, hogy a kamaszléttel párhuzamba állítható a helyzet.

sem tudta biztosan megállapítani. Kulcspillanatok bizonyos esetekben be tudott azonosítani - és itt felmerül a kérdés, hogy mérhető-e egyáltalán a drámaesemény(ek) létrejötte?

A két ciklus során a kutatásba bevont csoportok közötti különbség felveti a kérdést, hogy a 9-11 éveseknek milyen színházi eszközöket lehetett volna felajánlani? A bondi struktúrák megértése (és felhasználása!) nagy elvárásnak tűnik első olvasásra, tanárra és diákra nézve egyaránt. A szerző megfogalmazza, hogy az általános iskolásoknál valószínűleg egy ilyen komplex drámafoglalkozáson a fókusz elmozdult volna, és ezért választotta a középiskolásokat a 2. ciklusban. Ezek szerint a leírt szemlélet (Bethlenfalvy hangsúlyozza, hogy nem módszer) középiskolásoknak és náluk idősebb korosztálynak tartott foglalkozásokon ajánlott – az általános iskolában másként lehet(ne) színházibbá tenni a drámaórákat. Továbbgondolva felmerül a kérdés, hogy a végletek megéléséhez bármilyen drámát segítő eszköz tudatosítása és színházi eszközzé emelése működtethető lenne-e (egy-egy konvenció – például a forró szék vagy a gondolatfolyosó – a dráma megszakítása nélkül a résztvevők által beépíthető lenne-e ott, ahol szükségét érzik).

Amit a szerző a kiértékelésnél kiemel, az az, hogy a kisebbeknél a rajzolás, míg a nagyobbaknál a verbális kifejezés volt hangsúlyosabb: lehetséges, hogy a kisebbek a térhasználatban sokkal jobban működtek volna, ha tudatosan teszik – a 15-20 évesek ugyan tudatosan megépítették a teret, de nem használták színházi elemként. Hozzáteszi, hogy jó, hogy számos korosztállyal és munkaformában dolgozhatott, de talán jobb lett volna egy kisebb, jobb belső dinamikával rendelkező csoporttal végigvinni a kutatást – és magam is azt éreztem, hogy ha az 1. ciklus után levont konklúziók alapján ugyanazon csoport vagy korosztály tevékenységét vizsgálta volna a 2. ciklusban, a különbségekről sokkal inkább kiderülhetett volna, hogy azok az életkorból erednek-e, vagy valóban a bondi struktúrák tudatosítása módosított a diákok játékmódján.

A könyv elolvasása után végiggondoltam, mit tudok magammal vinni az óráimra. A kimenetel bizonytalanságának terhe mellett a tervezhetőség kérdése is felmerült egy bondi megéléses drámánál. Hogyan tud rá felkészülni egy tanár?

Úgy döntöttem, két évfolyamon (9. és 11.) próbálok ki egy-egy 4x45 perces foglalkozást, ki-nyerve Bethlenfalvy szövegéből azt, amit elsöre biztonságban fel merek használni. Az óra céljával azt tűztem ki, hogy a „megélés a drámában” (a Bethlenfalvy által megkülönböztető céllal kisbetűvel írt *living through drama*) létrejöjjön, improvizációk/helyzetgyakorlatok segítségével. Mivel nem vagyok színházi nevelési szakember, a Bethlenfalvy által fordított és rendezett *Eddig (The Edge)*<sup>3</sup> című Bond-drámát néztük meg felvételtől – és abban már figyeltünk az óra elején ismertett színházi eszközökre. Nem a bondi struktúrák kategóriái szerint, de beszéltünk az alábbiakról: a tér/terek, a váratlan cselekvések jelentése és funkciói; egy karakter megjelenítése nem a társadalom által elvárt szerepben/viselkedéssel (mi lehet ezzel a cél?); illetve a hétköznapi tárgyak használata jelentésteremtésre (kathexis). Röviden ismertettem továbbá Bond színházelméletét: azt, mit jelent a jelentésrés – és mi az ún. „úr”, illetve szó volt a nyelv

<sup>3</sup> Egyetlen este eseményeit látjuk: egy fiú, egy anya, egy öregember a szereplők. A fiú a „világ túlfelére” készül, elhagyni anyját (és vele együtt a halott apát vagy annak „kísértetét”), az el-/leválást azonban egy véletlen találkozás és annak következményei még nehezebbé(?) teszik. Az események előrehaladtával a tárgyak igen erős jelentésrétegekkel ruházódnak fel: a központi tárgyak egyike a pulóver, ami az apáé volt, és amit a fiú otthon akar hagyni, majd végül magára vesz. A generációk küzdelmét nemcsak családi szerepek szintjén mutatja be, hanem általánosságban (fiatal-öreg) – határhelyzet ez is, és nem véletlenül ragadta magával a kamaszokat az előadás.

(Az előadásról készült felvétel az InSite Drama oldalán megtekinthető:

[https://www.youtube.com/watch?v=3d4gv9R\\_exM](https://www.youtube.com/watch?v=3d4gv9R_exM) )

ideologikusságáról (ennek kapcsán felsoroltuk a színházi jeleket: minek lehet önmagán túl mutató, történet szervező jelentése?); valamint a szituációhoz való viszonyulás és a cselekvő jelenlét fogalmáról. Az értelmezési modellek közül az ellentétpárok köré rendeződésre hívtam fel még a figyelmet: próbáljanak meg ellentétpárokat felállítani a darab nézése közben, és megkeresni a fő ellentétpárt. Így a középpont felé törekedtem velük: ha már meg tudják mondani, mi a fő ellentétpár, akkor a középpont is megfogalmazható – gondoltam.

Fontosnak tartottam, hogy értsék, amit használniuk kell(ene) az improvizációk/helyzetgyakorlataik során. Bond drámái a szélsőséges helyzetektől egyáltalán nem mentesek, és ez a darab is olyan, amiről felnőtt fejjel az ember elsőre nem tudja eldönteni, nem „sok”-e a gyerekeknek. Nem volt az, sőt. A szituációval való azonosulást például a dráma segítségével értették meg: akkor, amikor rádöbbsentek, hogy bár korukból adódóan a fiatal szereplővel kell(ene) azonosulniuk, nem tudtak egyetlen szereplővel azonosulni. És ez lehet a Bond-drámák másik titka, ami a drámaórák egy céljával, a kreatív közösségi alkotással (mindenki ugyanolyan fontos, nincs „főhős”) összecseng: minden viszonyulás kérdése. A közös gondolkodás arra engedett következtetni, hogy nézőként a gyerekek megélték az úr élményét. Többen mondták azt, hogy olyan kérdéseket tettek fel maguknak, amit eddig még sosem. Érdekes volt beszélgetni a dráma kapcsán – igyekeztünk válaszolni a felmerülő kérdésekre, de sokszor nem voltak válaszok (nincs nyelvünk hozzá? vagy ami még valószínűbb: nincsenek megnyugtató válaszok? – Bond mindkét kérdésre igennel felelne, úgy érzem). A reflexió lehetősége és az eleve ideologikus nyelv feloldhatatlan ellentétnek látszik: ha a megélés tapasztalatait és érzeteit szavakba öntjük a gyerekekkel, tényleg elveszik a lényeg? A tanár számára az egyik leglényegesebb forrás a visszajelzés, még ha bizonyos dolgokat nem is vagyunk képesek megfogalmazni/mérni (lásd az akciókutatás kiértékelését). Ha az elemző mozzanatot minimalizáljuk, a *hogyan* kidolgozása jelenthetne megoldást – hogyan kérjünk visszajelzést, hogy ne olyan kérdésekkel engedjük el a gyerekeket, amik feloldhatatlan feszültséget generálnak bennük.

A beszélgetés után helyzetgyakorlatok következtek. Az ellentétpárok segítségével meghatároztuk a középpontot: menni vagy maradni? (A fő ellentétpár megtalálása a 9. osztályban korántsem bizonyult egyszerűnek: rengeteg kérdést felvet a dráma, és a gyerekek hosszasan el is vitáztak, de végül megszületett a konszenzus. Érdekes, hogy a 11. osztályosoknál azonnal ezt a kérdést tartották fő szervezőerőnek.) A 9. osztályban ezután olyan, ellentétpárok mentén szerveződő központi kérdéseket határoztunk meg, amelyek az ő életükben hangsúlyosan jelen vannak. Az egyén-közösség lett a fő ellentétpár, a fókuszba pedig a zaklatás került. Ezután háromfős csoportokban választhattak egy tárgyat (vittem magammal mindenfélét a szalmakalaptól a régi fotón át a focilabdáig), és jeleneteket készítettek. Az egyetlen megkötés a témán kívül az volt, hogy a tárgyat ruházzák fel többletjelentéssel. (Ez majdnem minden esetben sikerült.) A második körben már jelenetsort kellett készíteniük, amelyben a kathexis megtörténik – azaz a tárgy jelentése/értéke megváltozik. (Ez egyetlen esetben sikerült, ott viszont nagyon erős hatása volt: az adott tárgy a gyermeklét szimbólumából a magány szimbólumává vált, amit a fiúnak le kellett tennie, hogy a közösség befogadja). A 11. osztályban a menni vagy maradni kérdés került a helyzetgyakorlatok fókuszába, mert szemmel láthatóan ez nagyon foglalkoztatta őket. A munka menete hasonló volt, mint a 9. osztályban, és az eredmény is: a tárgyhasználat nagyon tudatos volt, illetve a jelenetek színházisága is felerősödött. Itt is egy esetben működött nagyon erős hatást elérve a tárgy értékének módosítását (egy kép a házaspár egész életét jelentette, majd hirtelen teljes mértékben kiürült a jelentése, és így lett az elválás szimbóluma). Ők már a váratlan cselekvést is alkalmazták – képesek voltak arra, hogy az utolsó pillanatban, amikor az

elvárásaink alapján magunkban már folytattuk/lezártuk a jelenetet, valami teljesen mást, ugyanakkor érvényeset mondjanak/tegyenek. Elmondható, hogy a gyerekek nagyon élvezték a tárggyakkal való munkát, a megélést az improvizációban nem akadályozta a kathexisra való törekvés (sőt a cselekvő jelenlét felerősödött ott, ahol tudták működtetni azt) – de hogy mennyiben volt ennek az órának Bondhoz köze, azt nem tudom. Bethlenfalvy azt mondja, a tanár célja a folyamatos megújulás (önmaga és így a gyerekek érdekében is), és az biztos, hogy új dolgot vittem be az órára, ami működött.

Egy drámaóra, ami valahol a tanítási dráma és a színházi nevelés között helyezkedik el, a diákoktól és a tanártól egyaránt nagyon sokat vár (el). A bondi megélésees drámáig eljutni hosszú folyamat eredményeképp lehet(ne), és nagyon jól képzett szakemberekre (tanári képzésekre, tréningekre) lenne szükség ahhoz, hogy középiskolai keretek között valóban végig lehessen haladni az úton. Az ilyen mértékben színházibb drámaórákat (a bondi út végigjárását) a drámatagozatos középiskolai képzésben tudom elképzelni, annak egyik elemeként – és csak akkor, ha megfelelő szakember irányítja, aki lehet a drámatanár is, de a legtöbb esetben inkább egy külső, színházi-nevelési szakember által vezetett foglalkozás(sorozat) keretein belül látom megvalósíthatónak (utóbbi esetben a drámatanár és a szakember szoros együttműködésben dolgoznak). A könyv ugyanakkor rendkívül inspiratív: ötleteket ad ahhoz, hogyan álljunk neki egy „színházibb” óra megtervezésének. Bethlenfalvy Ádám nemsokára megjelenő magyar nyelven írt könyve (*Dráma a tanteremben*) sokkal inkább tanári kézikönyv lesz: ebben részletes óravázlatokat is találhatunk majd, köztük a kutatásban egyik legsikeresebb, a *Vad (Wild Child)* című drámaóra leírását is.