

## Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamat-dráma és a *devising* színházcsinálói attitűdje között

BETHLENFALVY ÁDÁM

Az utóbbi időkben a magyarországi színház-tudományi diskurzusban is egyre komolyabb figyelem irányul az angolszász közegben *devising*ként ismert színházalkotói megközelítésre. Bár a közösségi színházalkotás különböző módszerei már jó ideje fontos részét képezik a hazai színházi életnek, az ezeket tárgyaló alkotói reflexiók, tudományos igényű írások csak az utóbbi években váltak a színházzal kapcsolatos párbeszéd részévé. Ez a figyelem részben annak köszönhető, hogy egyre fontosabb szerepet töltenek be a magyar színházi életben azok az alkotók, akik – különböző módokon ugyan és más-más mértékben, de – aktívan bevonják a társulatot az alkotófolyamatba, és erről egyre nyíltabban kommunikálnak.<sup>1</sup> Másrészt azért is kerülhetett a *devising* az érdeklődés előterébe, mert ez a struktúrákat megkérdőjelező alkotói attitűd nemcsak az alkotói szerepkörökkel, illetve a mű és az előadás viszonyával kapcsolatban vet fel kérdéseket, hanem a színház és az azt nézők közötti viszonytal kapcsolatosan is, továbbá értelmezése során fontos szemponttá válik a színház társadalmi, közösségi, politikai szerepe. Ezek a problémák a „színház” határterületére száműzött, kevésbé elismert műfajai, formái, működésmódjai – többek között a színházi nevelés és a drámapedagógia – felé is megnyitják a színházstudományi diskurzust.

Írásomban a *devising* színházalkotói attitűdjét a színházi nevelés, illetve a drámapedagógia irányából fogom megközelíteni. Céлом arra rávilágítani, hogy a „színház” és a „dráma” pedagógiai célú alkalmazásai többféle módon gazdagíthatják a színházalkotók munkáját, sőt: a közhiedelemmel ellentétben erősíthetik azok művészi és társadalmi értékét is. Mivel Jászay Tamás és Korsós Noémi ebben a számban olvasható írásai átfogó képet adnak a *devising* fogalomtörténetéről, én elsősorban annak a drámapedagógiához és a színházi neveléshez kapcsolódó vonatkozásaira reflektálok. Ezután a rendező és a facilitátor/drámatanár szerepkörét vizsgálva összehasonlítok egy professzionális színészekkel, a *devising* előfeltevérendszerével létrehozott színházi nevelési előadást és egy középiskolai diákokkal megvalósított folyamatdrámát [*process drama*]. Végül, a felelősség fogalmát középpontba állítva, utalok a gyakorlatból levonható tanulságokra.

### Színházi nevelés és *devising*

Alkotói stratégiaként bizonyára régóta jelen lehetett a *devising* a színházi világban, de Duška Radosavljević szerint szakmai publikációban David Pammenter használja először a kifejezést.<sup>2</sup> 1980-as írásában a Theatre in Education (TIE) előadások egyik domináns

<sup>1</sup> A teljesség igénye nélkül, ide sorolhatók a következő alkotók egyes munkái: Bodó Viktor, Hód Adrienn, Mohácsi János, Fábíán Péter és Benkó Bence, Schilling Árpád, Zsótér Sándor.

<sup>2</sup> Duška RADOSAVLJEVIĆ, *Theatre-Making: Interplay between text and performance in the 21st century* (London: Palgrave Macmillan, 2013), 66.

alkotási módjaként határozza meg.<sup>3</sup> Pammenter azt hangsúlyozza, hogy a speciális célok érdekében létrehozott és konkrétan meghatározott társadalmi szituációkra reagáló előadások megvalósításának kulcsfontosságú eleme a közös alkotómunka. Ennek két fontosabb okát nevezi meg Pammenter. Az egyik az, hogy a TIE műfajának kialakulása körüli évtizedekben nem létezett kimondottan erre a hibrid műfajra írt alapanyag, így újat kellett alkotni. A másik okként azt jelöli meg, hogy a TIE esetében rendkívül fontos a célközönséget expliciten megszólító tartalom és forma alkalmazása. Ennek megvalósítását az alkotói párbeszéd során letisztuló anyag és forma kínálta, ami minden elemében azt a művészeti, társadalmi és pedagógiai célt szolgálta, amelyet a társulat kitűzött magának.<sup>4</sup>

Természetesen ez nem jelentette azt, hogy ez lett volna az egyetlen járható út a színházi nevelés területén. Éppen az ellenkezőjére példa a birminghami Big Brum Theatre in Education Company és Edward Bond együttműködése, amelynek keretében a drámaíró 1995 és 2014 között tíz, szerzői instrukciókban bővelkedő darabot írt a társulat számára. Annak érdekében azonban, hogy a színházi nevelési előadásokat alkotó színházi és interaktív részek mind tartalmi, mind esztétikai szempontból egységet alkossanak, és a színész-drámatanárok megfelelő flexibilitással tudjanak reagálni az adott csoport érdeklődésére, gondolataira, speciális próbamódszereket dolgoztak ki a társulat tagjai, és ezek drámaelemző részében például rendkívül fontos szerepet játszik a cselekvő feldolgozás, feltárás.<sup>5</sup> Chris Cooper a TIE szí-

nész feladatairól szóló írásában olyan, a bondi elméletre épülő fogalmakat kínál, mint a „színtér”, a „közepont” vagy a „cselekvő jelenlét”.<sup>6</sup> Ezek – ahogy a későbbiekben bemutatott gyakorlati példák is igazolják – használhatók már létező drámák színpadra állítása során, de kiválóan alkalmazhatók *devising* folyamatok strukturálására is.

A hazai színházi nevelési előadások (TIE) palettáját vizsgálva is azt láthatjuk, hogy rendkívül sok a *devised theatre* előfeltevései mentén létrehozott előadás. Sőt: igaz ez azokra az esetekre is, amikor van jelölt szerzője egy műnek – gyakran a rendező, ritkábban a társulat egyik, a folyamatban aktívan résztvevő tagja, amikor pedig a felkínált alkotás töredékessége ezt lehetővé teszi, maguk a résztvevők is szerzői az előadásnak.<sup>7</sup> A szöveg és az előadás viszonyának megbonthatása mellett még számos további elemében kapcsolódik a színházi nevelési előadás a *devising* jellegzetességekhez. Mű és befogadó viszonya egyértelműen újraértelmeződik, amikor az előadások valamilyen formában résztvevővé teszik, alkotótársaként vonják be nézőiket. Ennek a viszonyoknak a megváltoztatása teszi lehetővé, hogy a színházi esemény alkalmat adjon a társadalmi párbeszédre. Ettől válnak politikussá a színházi nevelési előadások,<sup>8</sup> amellyel, hogy gyakran társadalmi problémákat járnak körbe.

---

*of Theatre in Education (Third edition)*, eds. Anthony JACKSON and Tony VINE, 131–142 (London: Routledge. 2013), 134.

<sup>6</sup> COOPER, „The performer...”, 137.

<sup>7</sup> SZEMERÉDI Fanni, „Együtt legyőzni az óriást”, *Revizor online*, 2017.06.27, hozzáférés: 2021.07.20.

<https://revizoronline.com/hu/cikk/6611/az-orias-olelese-insite-drama-es-kerekasztal-szinhazi-nevelési-kozpont/>

<sup>8</sup> TAKÁCS Gábor, „A magyarországi komplex színházi nevelési előadások politikussága (és az angol előkép)”, in *Színházi politika # politikai színház*, szerk. ANTAL Klaudia, PANDUR

---

<sup>3</sup> David PAMMENTER, „Devising for TIE”, in *Learning Through Theatre*, ed. Tony JACKSON, 36–50, (Manchester: Manchester University Press, 1980), 39.

<sup>4</sup> PAMMENTER, „Devising...”, 36.

<sup>5</sup> Chris COOPER, „The Performer in TIE”, in *Learning Through Theatre: The Changing Face*

*A drámapedagógia és a devising*

A tágabb értelemben vett drámapedagógia területén a Magyarországon gazdag hagyományokkal rendelkező gyermek- és diákszínjátszás kötődik a legeggyértelműbb szálakkal a *devising* megközelítéséhez. Hiszen ezen a területen nem a színházcsinálás szöveg-, szerző- és rendezőcentrikus, patriarchális módja a domináns,<sup>9</sup> hanem rendkívül nagy hangsúly helyeződik magára a létrehozás folyamatára,<sup>10</sup> hiszen ez kínálja a pedagógiai célok megvalósításának leggazdagabb terepét, és ezt gyakran a közösségi alkotás különböző elemei teszik lehetővé. A műfaji szempontból rendkívül sokszínű színjátszás területén például a kimondottan hungarikumnak számító, a 70-es, 80-as években született *életjáték* egyértelműen *devised* módszerek alapján készült, hiszen a résztvevők saját élethelyzeteiből építkező, autobiografikus előadások voltak.<sup>11</sup>

Komplexebb és ezért izgalmasabb a helyzet a drámapedagógia azon területein, amelyek kevésbé látványosan kapcsolódnak a színházhoz. A dráma olyan tantermi megvalósulásairól van szó, amelyek szituáció központúak, és fiktív kontextusok létrehozását,

azok megélését teszik valamilyen módon lehetővé a résztvevőknek. Gavin Bolton, a brit drámapedagógia meghatározó szakembere utolsó írásában amellet érvel, hogy érdemes lenne színházi műfajokként tekinteni az iskolában megvalósuló drámás tevékenységekre is, hiszen „színháznak tekintendő minden olyan dramatikus tevékenység, amelyben fikciót teremtünk, és a konkrét cselekvéseknek [olyan] többletjelentést tulajdonítunk, [amely mögöttes] okok, szempontok, szabályok vagy törvényszerűségek” is lehetnek.<sup>12</sup> Ez a meghatározás a tanítási drámát illetve a folyamatdrámát is a színház egy-egy műfajaként definiálja.

Kaposi László definíciója szerint a tanítási dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelyben a résztvevők a facilitátor / drámatanár segítségével egy „képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkozhatnak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”<sup>13</sup> Ez a meghatározás az élmény pedagógiai hatására, arra a megértésbeli változásra helyezi a hangsúlyt, amelyet a tapasztalat eredményezhet a résztvevőkben. Cecily O'Neill is a folyamatdráma meghatározó elemei között említi a fiktív világ teremtését, „amelyben azért tartózkodunk, hogy azt értelmezzük, új meglá-

Petra és P. MÜLLER Péter, 233–245 (Pécs: Kronosz Kiadó, 2018), 239.

<sup>9</sup> KISS Gabriella, „Fiatalok színháza (első rész)”, *Drámapedagógiai Magazin* 66, 1. sz. (2020): 17–27, 18.

<sup>10</sup> GOLDEN Dániel és PAP Gábor, „A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében”, in *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladónak*, szerk. ECK Júlia, KAPOSI József és TRENCSENYI László, 199–214 (Budapest: OFI, 2016), 209.

<sup>11</sup> KÖRÖMI Gábor, „Nem csak játék – játékos és indirekt formában történő tanulás, Szakall Judittal beszélget Körömi Gábor, 1. rész”, *Drámapedagógiai Magazin* 66, 1. sz. (2020): 28–36, 31.

<sup>12</sup> BOLTON, Gavin. „It's all theatre”, in *Gavin Bolton: Essential Writings*, ed. David DAVIS, 163–75 (Stoke on Trent: Trentham Books, 2010), 169.

<sup>13</sup> KAPOSI László, „Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház”, in *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, szerk. KAPOSI László, 3–8 (Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008), 3.

tásokra és megértésre jussunk”.<sup>14</sup> Emellett kitér arra is, hogy a létrehozott dráma „nem előre megírt darabot vagy szövegkönyvet valósít meg”,<sup>15</sup> hanem epizódok sorozatából építkezik, és alkotásában az egész csoport részt vesz. O’Neill meghatározásában az szerepel, hogy bár nincs kívülálló nézője a folyamatában megvalósuló színházi eseménynek, de a csoport maga saját alkotásának szemlélője is.<sup>16</sup> Bár abban van különbség, ahogy Kaposi és O’Neill megvalósítja a fent megfogalmazott célokat, a kimenet szempontjából lényegében azonosnak tekinthető a két fogalom mögött rejlő tevékenység. Míg azonban Kaposi módszertanában központi szerepet kap a pedagógia: a dráma fókuszával kapcsolatos megértésbeli változás, addig O’Neill szerint „olyannak kell lennie a játéknak, mint egy színházi eseménynek”,<sup>17</sup> és minél sikeresebb színházilag, annál erősebb lehet a pedagógiai hatása.

A tantermi dráma e két variánsa közötti különbség sokszor abból adódik, hogy a drámatanár mennyi szabadságot hagy a résztvevőknek a tartalom és a forma meghatározásában. Az O’Neill-féle folyamatdráma résztvevőinek munkája feltűnően hasonlít a *devising* stratégiáival dolgozó társulatok színészeiéhez: a facilitátor az általuk kínált történetelemekre építve strukturálja a folyamatot, sőt akkor tekinti igazán sikeresnek, ha olyasmi történik benne, ami számára is váratlan.<sup>18</sup>

Gavin Bolton is folyamatdrámaként hivatkozik foglalkozásaira, pedig jóval struktu-

rálabb folyamatokon viszi végig a résztvevőket, mint O’Neill, ezzel együtt Bolton mindkettejük drámáiban az *alkotást* tekinti a meghatározó részvételi módnak.<sup>19</sup> Bolton szerint alapvetően kétféle tevékenység lehetséges egy drámaórán. Az egyik az *előadás*, amelybe beletartozik mindenféle elkészített, strukturált tartalom egymásnak szóló prezentálása, bemutatása, akár szereplés útján is. A másik az *alkotás*, amikor a fiktív helyzetet annak szereplőiként belülről alkotják meg a résztvevők. Ekkor Bolton szerint azzal párhuzamosan, hogy a résztvevők játszóik a szituációknak, a fiktív kontextusban megvalósuló cselekvéseik, abban elhangzó mondataik révén íróivá is válnak az elsősorban improvizációra épülő helyzeteknek. Sőt! Az alkalmazott dramatikus formák, struktúrák tudatosítása azt is segíti, hogy ezeket reflektáltan alkalmazva az alakuló jelenet rendezői is legyenek, a történetek hogyanjaira is figyelhessenek.<sup>20</sup> Mindennek a pedagógiai hasznát Bolton abban látja, hogy a fiktív és valós világban való párhuzamos jelenlét a világról alkotott elképzelések, a valóságban képviselt értékrend biztonságos közegben történő tesztelését teszi lehetővé.

Facilitátorként valódi kihívást jelent alkotó-közreműködő magatartásformát kínálni egy drámaóra résztvevői számára. Hasonlóan komplex feladat egy *devised* színházi előadás rendezőjeként megfelelő lehetőségeket kínálni a társulat tagjai számára. A következőkben összehasonlítok egy drámaórát és egy *devised* színházi alkotófolyamatot, hogy a rendező és a facilitátor szerepét vizsgálhassam.

<sup>14</sup> Cecily O’NEILL, *Drama Worlds: a framework for process drama* (Portsmouth: Heinemann, 1995), 12.

<sup>15</sup> O’NEILL, *Drama...*, 12.

<sup>16</sup> O’NEILL, *Drama...*, 12.

<sup>17</sup> BETHLENFALVY Ádám, „Spontaneitás és színházi tudás – interjú Cecily O’Neilllel”, *Drámapedagógiai Magazin – különszám drámapedagógusoknak* 18, k2. sz. (2008): 7-11, 11.

<sup>18</sup> BETHLENFALVY, „Spontaneitás...”, 9.

<sup>19</sup> Gavin BOLTON, *Acting in classroom drama*, American Edition (Portland: Calendar Island Publishers, 1999), 274.

<sup>20</sup> BOLTON, *Acting...*, 184.

*A facilitátori és a rendezői feladatkör  
gyakorlati példák tükrében*

Ahogy egy *devising* megközelítéssel készülő színházi előadás alkotócsapatának tagjai, úgy egy folyamatdráma résztvevői is többféle szerepkört tölthetnek be egy alkotófolyamatban: nemcsak játszóivá, hanem íróivá vagy (közös döntések meghozatalával akár) rendezőivé is válhatnak az adott alkotásnak. Mindkét „műfaj” esetében nagy jelentősége van a létrehozás folyamatának, de természetesen nem elhanyagolható az a különbség, hogy míg az egyik közönség számára készül, addig a másikinál a résztvevők egyben a közönség is. Mindkét esetben a folyamatot koordináló személynek kell lehetővé tennie a résztvevők számára, hogy valóban birtokba vehessék az alkotófolyamat egyes részeit, miközben az ő felelőssége, hogy érdemi, tartalmas munka valósulhasson meg. Kardinális kérdés annak meghatározása, hogy miket köti meg, és milyen teret hagy szabadon az alkotótársak számára a rendező-facilitátor.

Thészeusz és a Minótaurosztörténetét feldolgozó *Labirintus* című színházi nevelési előadás a Káva Kulturális Műhely négy színész drámatanárának részvételével készült 2020-ban,<sup>21</sup> a folyamatot rendezőként vezettem. Az előadáshoz felhasználtuk a görög mitológia történeteit, de a próbaidőszaknak bármiféle szöveggönyv nélkül vágtunk neki.<sup>22</sup> A két szakaszban megvalósuló próbaidőszak első felét egyfajta feltáró, anyag- és lehetőséggyűjtő gondolkodás határozta

<sup>21</sup> Hozzáférés: 2021.07.20,  
<https://kavaszhaz.hu/labirintus/>

<sup>22</sup> A próbafolyamat során részletes próbanaplót vezettek Kávás kollegáim: fényképek, videófelvételek segítségével dokumentáltuk a próbaidőszakot és utána az előadás transzformációit is. Ezt a gazdag anyagot használtam most is forrásként, de szándékaink szerint ezt részletesen feldolgozva publikálni fogjuk a közeljövőben.

meg. Chris Cooper 2019-es mesterkurzusa inspirálta a témaválasztást,<sup>23</sup> a brit szakember dramaturgként vett részt a folyamatban. Az előadás-létrehozás egyik adott eleme Minótaurosztörténete volt, pontosabban nem is egy történet, hanem rögtön egy csokornyilégenda, mítosz illetve történelmi leírás, hiszen minden narratíva meghatározó része, hogy ki meséli, és Thészeusz esetében nehéz megfelekedezni arról, hogy athéni közvetítésben maradtak fenn a legismertebb változatok. Így maga a történet helyett fontosabb kapaszkodót jelentett az Edward Bond színházelméletéből származó „szintér” fogalma, amely négy rétegből álló struktúrában kapcsolja össze a társadalmi valóságot, a színpad fikciójával, illetve a történet közvetítésének módját a néző képzeletével.<sup>24</sup> Ez a struktúra kínálta a narratívák vizsgálatához kitalált dramatikus gyakorlatok referenciapontjait, amelyek segítségével a történeteknek azokat a mozzanatait kereshettük meg, amelyek leginkább megragadják a képzeletet, illetve amelyekben leginkább tükröződnek a jelen kérdései. Az így gyűlt anyagban való eligazodást a *középpont* meghatározása segítette.

Bond szerint minden dráma középpontjában az ember közösségben éléséhez kapcsolódó alapellentmondás áll, ami különböző módokon: képekben, mondatokban, más-más megközelítésekben jelenik meg a darabban.<sup>25</sup> A középpontot a *devising* során egyrészt arra használtuk, hogy értelmezzük a történetet, másrészt zajlott egy folyamatos pontosítása a már megfogalmazott középpontnak, hogy megtaláljuk azt az ellentmondást, amire nemcsak a színházi jelene-

<sup>23</sup> Török Tímea beszámolója a mesterkurzusról, hozzáférés: 2021.07.20,  
<https://kavaszhaz.hu/chriscoopermargojar/a/>

<sup>24</sup> Edward BOND, *The Hidden Plot* (London: Methuen, 2000), 10.

<sup>25</sup> BOND, *The Hidden Plot...*, 14.

teket, hanem a diákokkal együtt folytatott gondolkodást, alkotást is felfűzhetjük. Kiindulásként az alábbi középpontot határoztuk meg a magunk számára: Miként használja a hatalom a félelmet és a félelmeiken keresztül az embereket? Ez a kérdéskör leginkább Minosz, és a Knósszosz város szívébe épített labirintus történetéhez kapcsolódott, ám ahogy haladtunk a próbákkal, egyre inkább a narratívák és az azok iránti emberi igény, illetve a narratívák hatalom általi használata körüli ellentmondás került érdeklődésünk középpontjába. Így a *Labirintus* végső változata már egyértelműen Thészeuszról szólt, illetve arról, hogy miként használhatja fel saját ideológiájának legitimizálására a Thészeusz-legendát Athén. A színházi nevelési program célkorosztályával, a tizenegy-tizenkétéves fiatalokkal is ezt a kérdéskört szerettük volna körüljárni, ehhez azonban egy megfelelő nézőpontot és ahhoz szorosan kapcsolódó feladatot kellett kínálnunk nekik. A drámapedagógiai szakirodalom ezt nevezi *keretnek*.

Dorothy Heathcote, a drámapedagógia egyik legismertebb úttörője Ervin Goffman szociológus keretelméletére építve kezdett el azon gondolkodni, hogy a dráma fikciójában kínált szerep vagy fiktív feladat miként határozza meg a résztvevők nézőpontját és problémákról való gondolkodását.<sup>26</sup> Egy színházi nevelési előadásnál, különösen akkor, ha alkotó módon kívánjuk a résztvevőket bevonni, rendkívül fontos megfelelő módon pozícionálni őket: cselekvésre, alkotásra lehetőséget adó szerepet kínálni nekik. Ennek a keretnek a megalkotása végig kísért a teljes próbafolyamatot, sőt még a bemutató után is komoly változtatásokat eszközöltünk rajta, hogy minél aktívabban tudjanak kapcsolódni a történetünkhöz és a felvetett kér-

désekhez a résztvevők. Végül az ókori Athén egyik elismert szobrászának, Medón mesternek a műhelyébe helyeztük a játékot,<sup>27</sup> és a diákokat fokozatosan ismertettük meg a mester szobrásztononcainak nézőpontjával, míg végül explicit felkínáltuk nekik ezt a szerepet, mégpedig azon a ponton, amikor a krízishelyzetben, a szerepet felvéve ők maguk alakíthatják a történetet. De még a történeti keret felkínálása előtt tettük fel nekik az előadás felevezető szakaszában azt a kérdést, ami reményeink szerint a középpontunk felé tereli („keretezi”) a gondolataikat: *Előfordult-e már veled, hogy döntened kellett, az igazat mondd-e, vagy azt, amit várnak tőled?*

Ez a három fogalom hasznos kapaszkodót jelenthet bármilyen *devising* megközelítésre épülő folyamatban a rendezőnek, hogy struktúrát, konkrét feladatokat tervezzen a próbafolyamat során, és megteremtse munkatársai számára a közös alkotás terét. Hiszen a *középpont* a tartalom és forma egységét, a koherenciát segíti megteremtteni; a *színtér* az előadás, a külvilág és az egyén viszonyrendszerének az átgondolására, strukturálására sarkall; a *keret* pedig segít abban, hogy a néző megtalálhassa a helyét az előadáshoz képest az olyan *devising* produkcióknál, amelyek mást várnak a nézőiktől, mint amire a klasszikus néző-előadás viszony pozícionálja őket. Mivel a *Labirintust* egy olyan társulat tagjaival közösen alkottuk, akik gazdag tapasztalattal rendelkeznek a színházi nevelés területén, így az egyik legalapvetőbb kérdést – hogy mi a funkciója, mi a célja a közös alkotómunkánknak – nem kellett külön körüljárnunk, hiszen a Káva munkatársai a társulat kifelé is kommunikált célját valóban magukénak érzik. Ez, érthető okokból, korántsem volt így a középiskolásokkal megvalósított drámaóránkban, amelyet egy

<sup>26</sup> Dorothy HEATHCOTE, „Jel és előjel”, in *Jeladás és képzelet*, szerk. TAKÁCS Gábor, ford. KUCSERKA Zsófia, 9–34 (Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2020), 14.

<sup>27</sup> Medón egy létező ókori görög szobrász volt, de nem maradt fenn egyetlen szobra sem, így szabadon alakíthatunk ki fiktív helyzetet az alakja köré.

másik *devising* színházi esemény példajaként szeretnék megosztani.

Egy komplex akciókutatás sorozat részeként valósult meg az a drámaóra,<sup>28</sup> ami egy Kaspar Hauser-történet analógiájaként készült. Egy kutyák által nevelt gyerek reszocializálása köré alakítottunk közösen drámát. A *Wild Child* címen publikált drámaóra megvalósításánál azt kutattam,<sup>29</sup> hogy a résztvevő középiskolások a drámaóra improvizációra épülő, a helyzet megélésre fókuszáló részeiben tudnak-e olyan színházi pillanatokat létrehozni, amelyek *jelentésrést* teremtenek.<sup>30</sup> Annak érdekében, hogy az egyszeri találkozás során megvalósíthassunk egy teljes drámafolyamatot, a struktúra sokkal több elemét kellett előre meghatároznom. Abban kellett döntenem, hogy miközben magát a történetet én adom, milyen tevékenységeket kínálhatok fel, amelyek lehetővé teszik, hogy a résztvevők a saját narratíváikat bekapcsolják a fő szálba, és ők is bir-

tokba vegyék magát az eseményt. Több rétegben kínáltam *keretet* a résztvevőknek. Egyrészt egy kísérleti színházi eseményként kereteztem számukra a közösen töltött három órát, melyben azzal kísérletezünk, miként lehet jelenetekben, improvizációkban olyan űrt teremteni, amelyet a néző a saját magyarázataival tölthet meg. Másrészt egy szereppel kereteztem őket. Egy nehéz helyzetben lévő embereket beilleszkedni segítő (rendkívül sikeres) civil szervezet munkatársainak szerepét kínáltam fel a résztvevőknek. Ennek a szervezetnek a régi eseteit, történetét alkottuk meg dramatikus munkaformák segítségével, majd ezután kaptuk meg új esetünket: egy nyolc-tíz év körüli lány ügyét, aki tisztázatlan okokból kutyák között nevelkedett. Az ő társadalmi re-integrációja lett a feladatum, ennek kapcsán dolgoztunk, gondolkodtunk, természetesen nemcsak szerepben, hanem abból kilépve is.

A drámaóra résztvevői egy olyan jelenetet terveztek meg, amelyben a civil szervezet munkatársai valamilyen emberi tevékenységre tanítják a vad gyereket. Arra kértem őket, hogy tervezzék meg a teret, gondolkodjanak a tárgyakon, a jelenet lehetséges struktúráján. Ehhez kínáltam több olyan dramaturgiai stratégiát is, amelyekre Edward Bond darabjaiban találtam példát, és amelyek lehetőséget adnak *jelentésrés* teremtesére. Nyíltan pozicionáltam egyszerre tervezőként, drámaíróként és egymás rendezőiként a résztvevőket. A tervezett jeleneteket improvizáció formájában osztották meg egymással, így színészként maguk próbálhatták ki élesben a tervüket. Közös tapasztalatként azt szűrhattuk le, hogy a színházi struktúrák tudatos alkalmazása egyáltalán nem csökkentette a rögtönzés jelenidejűségének élményét.<sup>31</sup> Az egyik páros improvizáció résztvevője így emlékezett vissza az eseményre:

<sup>28</sup> BETHLENFALVY Ádám, *Living Through Extremes in Process Drama* (Budapest: KRE-L'Harmattan Kiadó, 2020), 210.

<sup>29</sup> BETHLENFALVY Ádám, „Living through Creativity”, in *Drama in Education: Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*, eds. Ása Helga RAGNARSDÓTTIR and Hákon Saberg BJÖRNSSON, 149–62 (London: Routledge, 2020), 153. A drámaórának *Vad* címmel megjelent egy átalakított változata magyar nyelven a *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása* című könyvemben (Budapest: KRE – L'Harmattan, 2020).

<sup>30</sup> Az angol nyelven publikált kutatásról (BETHLENFALVY, *Living Through Extremes...*) részletes magyar összefoglaló, recenzió olvasható Golden Dánieltől és Konczer Kingától a *Drámapedagógiai Magazin* 67. számában (hozzáférés: 2021.07.22, <http://letoltes.drama.hu/DPM/2018-2020/2020.2.pdf>), illetve egy magyar nyelvű prezentáció megtekinthető itt: hozzáférés: 2021.07.22, <https://youtu.be/Cgw1b-dnmA>

<sup>31</sup> BETHLENFALVY, *Living Through Extremes...*, 227.

„ami nagyon erős érzés volt számomra, az az izgalom – valahogy átragadt rám a helyzet, hogy valami új és különös megismerése folyik „Vanda” megvizsgálásával. [...] És emlékszem a bizonytalanságra is, hogy a jelenet kellős közepén jöttem rá arra, hogy fogalmam sincs, hogyan kell viselkedni egy ilyen szituációban. Hogy volt egy alap elképzelésünk M-mel (pl. én a kis magnóba mondom az észrevételeim) – de mit figyel meg a tudós? Mi számít fontosnak, és mi kevésbé? A hangsúlyok eléggé eltolódnak egy állatként élő embernél, és hiába a klasszikus történetek Mauglival meg Tarzannal, ez akkor is egy olyan téma, ami egyfajta lyuk az emberi gondolkodásban – amint eltolódnak az általunk ismert kategóriák határai, lefagyunk, kényelmetlenül érezzük magunkat, és nem tudunk mit kezdeni a helyzettel.”<sup>32</sup>

A résztvevő nemcsak az improvizációs helyzetre reflektál, hanem izgalmas módon kapcsolja össze a dráma konkrét, fiktív helyzetét a tágabb kultúránkban megjelenő hasonló jelenségekkel és azokhoz is kapcsolható filozófiai kérdésekkel.

A drámaóra strukturálásának fontos pillére volt itt is egy magam számára meghatározott középpont, ami ebben az esetben ez volt: *Megtalálhatom-e magam a jelen társadalomban?* Ez a kérdés nemcsak a tervezés során, hanem a megvalósuló esemény közbeni reakcióimnak, döntéseimnek is irányt adott. A középpont és a több rétegben kidolgozott keretek mellett az erőteljes helyzeteket lehetővé tevő *előtörténet* volt a struktúra mögötti gondolkodásnak az az eleme, amely miatt a résztvevők valódi alkotótárssá válhattak ebben a drámaóra formájában megvalósuló színházi eseménynek.

A fenti két példában a tervezést segítő támaszokról írtam, és nem tértem ki a rendező-facilitátor folyamatban képviselt részvételi módjára. A drámaóráról írva természetesen tűnt többes számban írnom a *történetünkről*. Ez azonban nemcsak egy utólagosan képviselt attitűd, hanem a csoporttal való találkozás első pontjától képviselt magatartás, ami a résztvevőket és a facilitátort egyaránt az eseményen belül pozicionálja: lényegében megosztja a felelősséget a résztvevőkkel a közös élményért. Az írásomat lezáró, összefoglaló részben a felelősség kérdéskörét boncolom.

### *Felelősség és devising*

Egy *devising* színházi produkció vagy egy drámaóra résztvevőit a megszokottól elérő felelősséggel ruházza fel a folyamatot vezető rendező vagy facilitátor. Ez a színház esetében jóval több és más, mint a színész megszokott szerepköréhez kapcsolódó felelősség – a drámaóránál meg nagyban eltér az iskolákban a diákoktól általában elvárt viselkedéstől. Ezek az új helyzetek szükségessé teszik, hogy a szerepkörök, az egyéni és a közös felelősség határai tisztázva legyenek, és azokat a résztvevők elfogadják.

Hasonlóan fontos minden résztvevőnek tisztán látnia a színházi folyamat céljaival kapcsolatban. Kiknek készül? Kiket képviselnek a folyamatban, és az esetleges előadásban? Ha a résztvevők számára egyértelműek a körülmények, a *devising* által megváltoztatott határok, akkor az nagyban megkönnyítheti a közös alkotást.

A színházi rendező számára bonyolult kérdés lehet, hogy milyen mértékben képviselje saját esztétikai, alkotói szándékait, és miként tud felelősséget vállalni egy olyan produktumért, ami nem feltétlenül csak az ő ízlését, gondolkodását képviseli. Ennek a kérdésnek az eldöntésére nincs recept, a közösség tagjai iránt figyelem, a folyamatos reflexió és a nyílt kommunikáció segítheti,

<sup>32</sup> BETHLENFALVY, *Living Through Extremes...*, 221.



hogy az alkotásban ténylegesen közösségként vállaljanak felelősséget a résztvevők.

Bolton fentebb idézet gondolatához kapcsolódva magam is úgy vélem, hogy termékeny volna, ha a dráma különböző formáira mint a színház különböző műfajaira tekintenénk. E szempontból igazán hasznos lehet akár egy drámaóra is a *devised* színház példajaként gondolni, mert ez a színházi eszközök, struktúrák, felvetések drámapedagógiai alkalmazását erősítené. Fontos észben tartanunk, hogy az esztétikai és a közösségi / pedagógiai szempontok nem ellentétben állnak egymással, hanem éppen erősíthetik egymást, ha érzékenyen és differenciáltan gondolkodnak róluk az alkotók.

A facilitátor fogalmát „könnyűvé tevő” vagy még gyakrabban „lehetővé tevő” emberként lehetne magyarázni. S bár vannak a drámapedagógiában ehhez kapcsolódó módszertani egységek, ezeknél jóval fontosabb az a szemlélet, ami megfogalmazódik a kifejezés által. A *lehetővé tevés* jól foglalja össze azt az attitűdöt, amivel egy közösséget, egy folyamatért felelősséget vállaló vezető – legyen az drámatanár vagy rendező – önmagára tekinthet, mind a közösségben elfoglalt szerepkörének, mind a születő alkotásnak a tekintetében.

### Bibliográfia

- BETHLENFALVY Ádám. „Spontaneitás és színházi tudás – interjú Cecily O’Neill”. *Drámapedagógiai Magazin – különszám drámapedagógusoknak* 18, k2. sz. (2008): 7–11.
- BETHLENFALVY, Ádám. *Living Through Extremes in Process Drama*. Budapest: KRE – L’Harmattan, 2020.
- BETHLENFALVY, Ádám. „Living through Creativity”. In *Drama in Education: Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*, Edited by Ása Helga RAGNARSDÓTTIR and Hákon Saberg BJÖRNSSON, 149–62. London: Routledge, 2020.
- BETHLENFALVY Ádám. *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. Budapest: KRE – L’Harmattan, 2020.
- BOLTON, Gavin. *Acting in classroom drama*. American Edition. Portland: Calendar Island Publishers, 1999.
- BOLTON, Gavin. „It’s all theatre”. In *Gavin Bolton: essential writings*, edited by David DAVIS, 163–175. Stoke on Trent: Trentham Books, 2010.
- BOND, Edward. *The Hidden Plot*. London: Methuen, 2000.
- COOPER, Chris. „The Performer in TIE”. In *Learning Through Theatre: The Changing Face of Theatre in Education (Third edition)*, edited by Anthony JACKSON and Tony VINE, 131–142. London: Routledge, 2013.
- GOLDEN Dániel és PAP Gábor. „A színjáték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében. In *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladónak*, szerkesztette ECK Júlia, KAPOSÍ József és TRENCSENYI László, 199–214. Budapest: OFI, 2016.
- GOLDEN Dániel. „A megélés kutatása”. *Drámapedagógiai Magazin* 67, 2. sz. (2020): 21–25.
- HEATHCOTE, Dorothy. „Jel és előjel”. In *Jeladás és képzelet*, szerkesztette Gábor TAKÁCS, fordította Zsófia KUCSERKA, 9–34. Budapest: Káva Kulturális Műhely, 2020.
- KAPOSÍ László. „Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház”. In *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, szerkesztette KAPOSÍ László, 3–8. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhatalmú Társaság, 2008.
- KISS Gabriella. „Fiatalok színháza (első rész)”. *Drámapedagógiai Magazin* 66, 1. sz. (2020): 17–27.
- KONCZER Kinga. „Végleteket megélni – a képzelet felszabadítása drámaórán”. *Drámapedagógiai Magazin* 67, 2. sz. (2020): 25–31.

KÖRÖMI Gábor. „Nem csak játék - játékos és indirekt formában történő tanulás, Szakall Judittal beszélget Körömi Gábor, 1. rész”. *Drámapedagógia Magazin* 66, 1. sz. (2020): 28–36.

O’NEILL, Cecily. *Drama Worlds: a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995.

RADOSAVLIEVIĆ, Duška. *Theatre-Making: Interplay between text and performance in the 21th century*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

PAMMENTER, David. „Devising for TIE”. In *Learning Through Theatre*, edited by Tony

JACKSON, 36–50. Manchester: Manchester University Press, 1980.

SZEMERÉDI Fanni. „Együtt legyőzni az óriást”. *Revizor online*, 2017. június 27. Hozzáférés: 2021.07.20, <https://revizoronline.com/hu/cikk/6611/az-orias-olelese-insite-drama-es-kerekasztal-szinhazi-nevelesi-kozpont/>

TAKÁCS Gábor. „A magyarországi komplex színházi nevelési előadások politikussága (és az angol előkép)”. In *Színházi politika # politikai színház*, szerkesztette ANTAL Klaudia, PANDUR Petra és P. MÜLLER Péter, 233–245. Pécs: Kronosz Kiadó, 2018.