

van szó, hogy a néző többet akar megtudni, hanem arról is, hogy az ő tudása nem egyezik meg a darab szereplőinek tudásával. Ezért lehetséges, hogy a néző a cselekedet értelmét és jelentőségét a teljes darab által felvázoltakhoz méri. Mivel a lényeg kimondatlan („implicit”), aktív értelmező munkára készíti a nézőt, nem úgy mint például egy párbeszéd meghallgatása, ami természeténél fogva szókimondó („explicit”), magyarázkodó.

5) A képiség és a drámai cselekvés sokkal konkrétabbak a dialógusnál, és ezért tovább megmaradnak az emlékezetünkben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szöveg teljes törlése, a mozgásszínház jó megoldás lenne a TIE szempontjából. Egy olyan szövegrészlet, amely a drámai cselekvés vagy a kép alatt, előtt vagy után hangzik el, fontos szerepet játszhat a kép vagy cselekvés megértésében. Sőt, a kép vagy cselekvés részévé válik: például amikor Lear, a király, nem parancsot oszt, hanem azt mondja, hogy „Gomboljatok ki, kérlek. – Köszönöm.”, külön jelentőségét adva ezzel a drámai cselekvés/képnek.⁶

Azok a szövegek, amelyek nagyon elvont, szimbolikus képeket alkalmaznak, mint például sok kortárs mozgásszínház által használt anyag, többnyire kevésbé hasznosak nevelési szempontból, mint azok a szövegek, amelyekben nagyobb teret nyer a „realizmus” (ezeket a néző könnyebben társítja a valós világban használt viselkedésekhez).

6) Az igazán jól használható szövegek könyv konkrét drámai cselekvéseiben és képiségében hordozza a legfontosabb alap gondolatokat. A TIE foglalkozás tanulási területeinek és a tanulmányozásukhoz szükséges alapvető tudásnak konkrétan benne kell lennie a szövegek könyv által kínált képekben és drámai cselekvésben. A Lear királyban fellelhető alap gondolatok, mint például a természetes/természetellenes; civilizáció/természet; tulajdon/otthonlanság és meztelenség párhuzamba állítható az *emberinek maradni a mi világunk viharában* gondolatával.

Fordította Bethlenfalvy Ádám



Színpadi írás – műhelymunkában

Vatai Éva

Színpadvezető idegen nyelvi tanárok gondolataiban a tanév vége felé rendre ott a kérdés: mit is kéne jövőre a csoportjukkal játszani? A nyár folyamán sokan kész szövegeket keresvén bújják a könyvespolcokat, mások nekiveselkednek, hogy megírják az új darabot.

Egyesek fejében az is megfordul, hogy a fiatalok agya kincsesbánya, velük kéne együtt dolgozni a játszandó anyagon. Ennek a kalákában történő „darabcsinálásnak” azért vagyok évek óta lelkes híve, mert a fiataloknak az írói műhelymunkában közösen létrehozott darabokhoz a színpadi munka során is sokkal mélyebb lesz a viszonya, akár egy anyának a saját gyermekéhez („franciásabb” hasonlattal élve ld. a Kis Herceget és a rózsát!).

Ez a választásom kezdetben kényszerből fakadt: a kamaszkorúak számára francia nyelven létező szövegek éppen amiatt, hogy anyanyelvűek számára íródtak, erősen szövegcentrikusak, témáikban számunkra sokszor nem aktualizálhatóak (francia-arab viszony a kirekesztettség tükrében, bevándorlási nehézségek stb.), a magyar ízlés számára stílusukban fellengzősek, megközelítési szempontjaik érthetetlenek (*Breves d’auteur, Breves d’ailleurs, Actes-Sud Papiers, Paris*).

⁶ A Lear királyból származó idézeteket Vörösmarty Mihály fordításában közöljük. (A ford.)

Nemrégiben jelent meg H  lene Beauchamp k  nyve¹, amelyben arról az örvedetes tényről számol be, hogy a 70-es évektől kezdve igazi vir  gz  snek indult a szövegírás ifjúsági sz  npadok számára. A könyv huszonhárom – a hetvenes években   rt – frankofón ifjúsági darab témaválasztását, stílusát és szerkezetét elemzi. Az ajánlott művek egy része számunkra is használható, más része pedig erősen civiliz  ci  f  gg  . (Például olvas  suk közben d  bben rá az ember, milyen messze van Kanada!)

A klasszikusok (Moliére, Beaumarchais stb.) alapos nyelvi átdolgozás nélkül e korosztály számára használhatatlanok. A nyelvi szempontból jól alkalmazható nagy kedvencek (Ionesco, Tardieu) *t  l gyakran* t  nnek fel a színpadon.

Az időbeli k  t  ts  g (idegen nyelven nagyon nehéz 35-40 percnél hosszabb darabon dolgozni) szintén k  ny-szerhelyzetbe hoz bennünket. Kevés az olyan vállalkozás, amely valóban számot vetne az idegen nyelven sz  n-j  tsz  k   g  nyeivel. Néhány éve jelent meg *Sylvaine Hinglais   s Myrtha Liberman* *Pieces et dialogues pour jouer la langue francaise* (Retz, 1999.) című gy  jtem  nye. Az említett könyv 10-30 perces darabjai azzal a metodikai célzattal születtek, hogy a franciát idegen nyelvként tanulók színházi formákban is találkozhassanak bizonyos nyelvi problémákkal, speciális struktúrákkal.

Ezek a v  llalkoz  sok  n kívül marad nekünk az adaptálás, a h  z  s vagy a „házi s  t  s  ” darab. Ami a nyelvi munkát illeti, lehet:

- idegen nyelvre fordítani már létező anyanyelvű darabokat (*Örkény: Pisti a vérzivatarban*)
- színpadra alkalmazni vagy   t  rni idegen vagy magyar nyelvű szövegeket (*Karinthy: Tanár   r kérem, Maupassant-novellák*)
- más szöveg felhasználása nélkül önállóan   rni (*az   gy született alkotások folyamatosan hozzáférhetők: www.ifrance/ftlfpcecs*)

A szigorú dramatikus vonal szem előtt tartásával folyó dramatizáló gyakorlatokhoz ajánlatos különféle irodalmi m  f  jokat (*novella, krimi, legenda, képregény, graffiti stb.*) felhasználni, hogy tudatosuljon: elméletileg mindent színpadra lehet alkalmazni.

Az   r  s nagy vállalkozás: belev  ghat maga a tanár, egy   hletettebb diák, de lehet igazi csoportmunka is.

Mielőtt hozzákezdünk az írói m  helymunk  hoz, a dramatizálás alapszab  lyain kívül jó ismerni néhány „pedagógiai” fogást is.

Nekünk, nyelvtanároknak m  g ezen a problémán belül is sajátos a helyzetünk, hiszen látszólag gátló tényezőként lép fel a fiatalok idegen nyelvi szintje. Véleményem szerint az írói alkotásnál nem jelenthet k  t  ts  get az idegen nyelvűség: a fantázia úgyis anyanyelven l  dul meg, a műhelymunka folyhat két nyelven, s csupán az   r  s végső fázisa során szükséges intenzív idegen nyelvi vissz  kapcsol  s. Ebben a munkaszakaszban nagy szerepe van a tanárnak, illetve a tanár munkáját segítő anyanyelvi asszisztensnek (pl. a franciatan  t  s terén ambiciózusabb magyarors  gi k  zepiskol  kban a jeune diplom  -nak).

Az írói műhelymunka nem csupán arra sz  l  gal, hogy a jó írásbeli kifejez  k  szs  ggel rendelkező fiataloknak teret adjon tehets  g  k kibontakoztatásához, hanem arra, hogy a csoportmunkában könnyen működésbe lépő kreativitásnak teremtsen keretet. Ebből a közös munkából születik majd meg a *darab*, amely nem más, mint a jéghegy csúcsa: mintegy 30-40   r  s közös munkából, valamint a tanár 10-12   r  s egyéni munkájából 20-30 perces m  !

Fontos tudatosítani a fiatalokban: a színpadon előadandó mondatoknak kell   pontossággal és feszültség-töltettel kell rendelkezniük. Színpadra   rni azt jelenti, hogy állandóan szem előtt kell tartanunk: a színésznek a nyelv által   rzelm  i kifejezési lehetőséget adunk, de a nyelv a színpadi kifejez  sesz  k  z  k tárházát egyáltalán nem mer  tetheti ki!   gy gyakran előfordul az is, hogy a leírt szöveganyagot nagyrészt húzzuk, tömörítjük vagy –   letszer  v   tétele céljából – „csonkoljuk”. Hogyan lesznek a f  l-mondatokból mondatok a nyelvhasználat kedv  ert, s a mondatok hogyan nyernek elégséges értelmet a játékban – félbevágva? Ezért fontos, hogy az   r  s előtt színházi műhelymunkán vegyünk részét a fiatalokkal, amely során el kell   rn  nk velük egy bizonyos sz  cenikai ismeretszintet.

„Egy darabot   gy kell meg  rni, mint ahogy ruhát szabunk egy nőre – a ruhát is, a nőt is folyton szem előtt kell tartanunk.” –   rta H  lene Beauchamp.

Kezdetben e sz  cenikai ismeretek alkalmazása céljából könnyebb megadott téma és cizellált szerepek nélkül dolgoznunk.

¹ H  lene Beauchamp: Bevezetés az ifjúsági színpadi szövegekbe, Les Editions Logiques, 2000

1. feladat

Egészítsd ki a félmondatokat úgy, hogy világossá váljon, mi a beszélgetés témája, s kik a szereplők!

- 1: Engem ő...
2: És te...
1: Na, persze, hogy...
2: Na, ne!
1: Valóban mindketten...
2: Erre ő...
1: De ki...
2: Azt mondta, hogy...
1: Micsoda...?
2: Én pedig...
1: És te...?

(csend)

- 2: Jól van ez így, hogy...?
1: Hát talán...
2: Akkor én...

(csend)

- 2: És ha azt mondanám, hogy...?
1: Hogyan...?
2: Nem, semmi, ez esetben inkább...
1: Azt akarod mondani, hogy...?
2: Talán majd máskor...

Az így „színpadiasított” szöveg a későbbiekben a kamaszkori kapcsolatok problémájáról szóló darab része lett.

2. feladat

Ha kell, egészítsd ki a megadott félmondatokat, majd tedd tetszőleges sorrendbe 2-3 szereplő alkalmazásával úgy, hogy világossá váljon a szituáció!

- Ez azt jelenti, hogy Te...
Azt hiszed, hogy mindvégig...
Elvesztettem a...
Félek, rettenetesen...
Először történik meg veled, hogy...
Csitt, hallgass csak, mintha...
Ni csak, ni csak, mennyire érdekes, hogy...
Jaj, nagyon fáj a...
És erre te azt mondtad neki, hogy...
Azt a személyt keresem, aki...
Akkor értenék veled egyet, ha...

Ha a fenti két kiscsoportos gyakorlat során sikerült megfelelő ívvel és töltéssel rendelkező színpadi beszélgetést alkotnunk, elértük első célunkat.



Ha konkrét témán és szereplőkkel kezdünk el dolgozni, a téma kiválasztása után mélyítsük el anyanyelven a szereplő figuráját (múltja, társadalmi, baráti és családi kapcsolatai stb.)!

Használjuk ki a műhelyben dolgozó fiatalok jellemzőit és ismereteit a szereplők alakjának kidolgozásához: a mi felnőtt – tanári – ismereteink csak segítsék, de ne irányítsák gondolkodásukat!

Az írást állandóan előzze meg, s kísérje improvizáció! A tanárnak folyvást jegyzetelnie kell a fiatalok improvizációja közben, adatbankként megőrizni az információkat, s a közös munka során feledésbe merült ötleteiket utólag felkínálni nekik a készülő szöveghez.

Egy darab dialógusainak megírása során szem előtt kell tartanunk az adott (=választott) stílust – a szerep-

lők függvényében.

Az írói műhelymunka során kiindulhatunk újságcikkből.

1. feladat

Sok baj van a családban! Az anya titkárnőként dolgozik reggel héttől este hatig, fáradtan jön haza, s látja, hogy a baby-sitter sír. Az anya még arra sem kíváncsi, hogy mi történt, csak fáradtan belerogyan foteljébe, becsukja a szemét, s a tökéletes nyugalomra gondol. Ekkor megcsörren a telefon: volt férje telefonál, s tudni akarja, hogy mi van a gyerekekkel. Az anya ideges lesz, mert tisztában van vele, hogy úgyis neki kell megoldania a problémákat!

Milyennek képzeljük el az anya, a baby-sitter és a férj alakját?

- a szereplők jellemének megbeszélése a megírt szöveg stílusának megállapításához

Melyek a szöveg azon pontjai, melyekkel dramaturgiai szempontból érdemes lenne foglalkozni?

- a baby-sitter és az anya találkozása

- a férj telefonja

A „szövegen kívül” történetek megbeszélése és azok dramatizálása:

- Mi történhetett a munkahelyen? Mitől olyan ingerült az anya?

- Mit élt át a baby-sitter az anya távollétében a gyerekek között?

2. feladat

1977. februárjában Joseph Chapaille 55 éves lett. Az egész életét a Francia Villamosművek (EDF) egyik sötét géptermében töltő marseille-i számára most kezdődik a nagy kaland. Utolsó csók feleségének, Marie-nak, öt gyermekének, s meglovagolja a „kis királynőt”. A cél nem kevesebb, mint világ körüli utazás.

1980. márciusa: tüsi haj, torzonborz barkó, napcserezte bőr – a „Bandita” visszatér. Három évet töltött örült szerelemben biciklijével, a „kalandornővel”.

A készülő darab váza:

1. Chapaille bejelenti döntését környezetének

- munkahely, család

2. Chapaille kalandjai az út során

- Milyen országokat érintett, milyen érdekes találkozásokat élt meg? stb.

3. A visszatérés

- Hogyan fogadták hősünk visszatérését a városban?

A főhős jellemének egyeztetése után következhet a darab részletes kidolgozása, a párbeszéd kiscsoportokban történő megírása. Ajánlatos a munkát egy részletes forgatókönyv kidolgozása után kiosztani. Például:

<i>Szereplők</i>	<i>Helyszín/Idő</i>	<i>Cselekmény</i>	<i>Párbeszéd</i>
Ch. és főnöke	a főnök irodájában az utazást megelőző hó- napban	Ch. bejelenti döntését, s felmond	...
Ch. és felesége	a főnökkel való beszélge- tés napján, vacsora után	Ch. elmeséli tervét, s beje- lenti visszavonhatatlan döntését	...

Csak akkor kezdjük hozzá a dialógusok nyelvi megformálásához, amikor a szituáció teljesen világos: még így is rengeteg kérdés merülhet fel, hiszen a feladat igen összetett. Ajánlatos a munka megkezdése előtt néhány improvizációt is beiktatnunk, amelyek során a többiek a szereplők mellett tanácsadó státuszban vannak jelen.

A színpadi írás másik módszere a **témaválasztással** kezdődik.

Az egyik tavalyi csoportomat a televízió problematikája érdekelte. A kiindulópont csak ennyi volt: egy krónikus tévénező család egy este ott ül a készülék előtt, s apránként „összegabalyodnak” a látottakkal.

Párhuzamos improvizációs formákkal kellett dolgoznunk (család – tévéműsorok), s keresnünk a lehetséges kapcsolódási pontokat, amikor a család egy-egy tagjának képzeletét megragadja a látvány, illetve a műsorral

érzelmileg azonosul vagy elutasítja azt (a híradóban sugárzott hírektől „kiakad” a családfő, a MusicTV agresszívvá teszi a szülőket, az anyában egy színházi előadás közvetítése során rejtett ifjúkori ambíciói törnek elő, a kisfiú rettegni kezd egy brutális filmet nézvéen stb.). Ezeknek az összekapcsolódásoknak illusztrálására a kettéosztott színpad egy térré alakult át. A „mi lenne, ha én is ott lennék?” fantáziajátékából rengeteg használható ötlet született.

Az év során improvizáltunk és írtunk: az így létrejött szövegekből, majd a fiatalok játékában egyéni vonásokat és hangsúlyokat elnyerő szereplők színes kavalkádjából kialakult a darab, a Tévémánia.

Írtunk már így darabot a cirkuszról, a moziról, a szerelemről, s jövőre is fogunk a *halálról*. A fő az, hogy a témát ők választhassák, s a szövegbeli és színpadi kidolgozáshoz tanári tanácsokat és ha kell, segítséget kaphassanak a közös alkotómunka során.



Tradíciók nyomában

Valójában hiányzik még az a láncszem, amely a drámapedagógia „új folyamát” az iskoladráma tradíciójával összeköti, kevés az iskoladráma-kultúra pedagógiai szempontú elemzésre. Ráadásul – tagadhatatlan – a drámapedagógia mégiscsak alapvetően e „reformok”, a harcok diszkontinuitás, újítás, innováció (bárhogy is nevezzük) gerillacsapataként érkezett a szakmába, nem feltétlenül elődöket keresett (tán egyedül Gabnai merészkedett odáig, hogy mottóul választotta annak idején a jó öreg Comeniust).

Az is tény, hogy az iskoladráma hagyománya bizonyára kimutathatóan torkollott – és tucatárúvá válván sílányodott – az iskolai ünnepélyek, iskolai életképek, prezentációk világába. S ráadásul minél inkongruensebb volt a hit, ideológia, melyet közvetítenie rendeltetett – millenniumi (félreértés ne essék: az 1896-osra gondolk!) díszelgések, aztán a kormányzó úr nevenapja s a hozzátartozó dolgok, végül az iskolai színjáték „szoc-reált” és „pedreált” egyesítő rémei. Az is nyilván igazolható, hogy ez a fajta iskolai színjáték egyre lejjebb csúszott az életkorban, a falusi kisiskolák botosínálta tanító-rendezői nagy hittel, kevesebb szakmaisággal szolgálták falujuk kultúráját. A drámapedagógia minderre – nálunk mindenképpen, s különösen eleinte harcok kritikával s modern pedagógiai elkülönítéssel válaszolt. Ismétlem, nem is joggal.

És mégis: érdemes odafigyelni erre a tradícióra. Az irodalomtörténészek, drámatörténészek (Varga Imre, Kilián István, Demeter Judit jártak az élen) nagyszabású kutatást végeztek a magyarországi iskoladráma terén. 8000 előadásnak bukkantak nyomára, főleg a 17-18. század idejéből.

Azt is érdemes meggondolni, hogy a különösen a jezsuiták által kultivált műfaj a maga módján pedagógiai reform volt a javából: a céltalan magolást váltotta fel a jól motivált színpadi játékkal (ez akkor is igaz, ha e színelőadásoknak már akkor is volt legitimációs, sőt – mai szóval – fundraising – szerepe, egy-egy püspöki látogatás után nyilván megnőtt az apanázs is).

E mostani millenniumi ünnepségek kapcsán Varga Imre és kutatótársa, Pintér Márta Zsuzsanna igen érdekes keresztmetszetet adják új kötetükben az iskoladrámáknak. Ezúttal azt mutatják be, hogy a magyar történelem miképp, mikor szolgált egy-egy iskolai darab tárgyául, motívumául. Ebben a kötetben a műfaj pedagógiai környezetére is sok gondot fordítanak, így érdekes egybeesés: a középiskolákban a 17. század végén jelenik meg egy jóformán autonóm történelemtanítás igénye, egy új tantárgy körvonalazódik az iskolatörténetben. S ez az új tantárgy talál szövetségest az iskolai színelőadás műfajában, a nyelvtanítás (latin) aktivizáló elsajátítása és az erkölcsnemesítés (hittan, teológia) mellett a történeti látásmód, a nemzeti identitástudat kialakítása jut szerephez.

A kismonográfia a magyar történelem kronológiáját követi, s ehhez szolgáltat bőséges – szövegeket is idéző – adalékokat. Ezen közben követhetjük persze a nemzetté válás esztörténeti folyamatát is, ahogyan a 17-18. századi példatárban tallóznak a szerzők.

Mint mondtam, e munka a szintézis egyik lehetséges változata. Irgalmatlan mennyiségű adatot publikáltak kollégáink vaskos adattárakban, kötetekben, s immár monográfiákban is.

Csak jelzem, hogy a másfélszázadik füzetéhez közeledő Irodalomtörténeti füzetek sorozatban korábban is jelentek meg a témában kötetek. Soroljuk fel itt ezeket is.

- 59. füzet: Varga Imre: Magyar nyelvű iskolaelőadások a XVII. század második feléből.
- 98. füzet: Bécsy Tamás: A drámaelmélet és dramaturgia Csokonai művében.
- 129. füzet: Kilián István: A minorita színjáték a XVIII. században.