

Fehér Éva – Galuska László

Szükséges minimum: tanítási színház és dráma Fodor Ákos verseiből

A tanulmány egy olyan színházi előadás létrejöttét vizsgálja, amely a tanítási dráma, a színház és a komplex művészeti oktatás módszerei és célkitűzései szerint formálódott. A színrevitel kreatív folyamat volt: több tudományterület és művészeti ág egyidejű alkalmazásával ment végbe. Az előadás nem csupán az oktatásra, nevelésre, a lexikális információk átadására és az asszociatív szövegtolmácsolásra törekedett. Olyan élmények közvetítése is a célja volt, amelyek felkeltették a közönség érdeklődését a haikuk és Fodor Ákos munkássága iránt, hozzájárulva ezzel a közönség olvasóvá neveléséhez. A dolgozat beszámol a haiku és a modern európai, valamint a magyar irodalom találkozásáról, és a műfaj lehetséges szerepéről a serdülők értékvilágának formálásában.

Bevezetés

A *Haiku-rondó* című vers- és mozgásszínházi előadásban arra tettünk kísérletet, hogy összekapcsoljunk egy majd másfél ezer éves kulturális hagyományból kialakult műfajt a modern tanítási színház és dráma módszereivel és gyakorlatával. A haikuban rejlő értékvilág olyan válaszokat fogalmaz meg, amelyek önmegfigyelésre ösztönöznek, föltárják a gyermekek és a serdülők belső problémavilágát, a haikuk alapján felépített drámai tevékenység pedig nemcsak a résztvevők és a nézők lelki épülését szolgálja, hanem „rendhagyó irodalomóra” keretében megismertet egy csodálatos és újszerű költői mindenséggel. A 2010/2011-es tanévben a SZIÉTA Művészeti Stúdió csapata által színpadra állított és többször is játszott *Haiku-rondó* című előadás szöveganyagát Fodor Ákos költő haikui szolgáltatták.

Mi a haiku?

A *haiku* japán ütemhangsúlyos versforma és egyben műfaj is. A *vaka* vagy *tanka* tájleíró költeményből alakult ki oly módon, hogy a nemritkán százsoros *csōka* versformából kivált a hatsoros *sedōka*. (Hepburn-féle átírás szerint: *chōka*, illetve *sedōka*. A japán nevek és címek írásakor a James Curtis Hepburn nevéhez kötődő átírás helyett a továbbiakban az általánosan elfogadottabb, úgynevezett „magyaros” átírást használjuk.) A *sedōka* kialakulása után az ötsoros *tanka* versforma további egyszerűsödésen ment keresztül (Szepes–Szerdahelyi 2000: 595).

A 17 szótagos haiku csak lassan nyerte el a mai formáját (1). Az egyik legkorábbi forrásának a *haikaikának* nevezett verscsoportot tekintik, amely a *Kokinsū* című X. századi japán antológiában található. A másik előd a 7-7 verset tartalmazó, egyenként 5-7-5 szótagos sorok alkotta versforma, a *tanrenga* volt, amely az úgynevezett *Heian*-korban (794–1192) vált uralkodóvá. Brett B. Bodemer szerint a *haikunak* vagy *hokkunak* nevezett alakzat a *Muromacsi*-korban (1324–1549) jelent meg (Bodemer 1999: 57).

Végül a kialakult formai követelmények szerint a haiku három sorból áll. Az első sorban 5, a másodikban 7, a harmadikban 5 mora (szótag) található. (Meg kell jegyeznünk, hogy a japán nyelvben csak rövid, tehát egymorás szótagok vannak.) A haiku minden sorában két hangsúly van. Sorvégi rím előfordulhat, de nem kötelező, sőt a későbbiekben inkább nemkívánatos elemmé vált, mivel a japán nyelvben nem túl változatosak

a szóvégi toldalékok, így a rímek használata monoton hangzásúvá teszi a szöveget (Vihar–Mártonfi 1996: 143–144).

A formai követelmények mellett – mint a műfajokra általában – bizonyos tartalmi elvárások is jellemzőek a haikura. Az egyik kívánatos elem az úgynevezett „évszakjelző szó” (*kigo*), a másik az úgynevezett „vágószó” (*kiredzsi*), amely általában indulatszó, felkiáltást jelző szó vagy szótag. A vágószó választja el egymástól a haikuban a leíró és a bölcseleti egységet. Ezen felül a szövegben kevés az ige, inkább a nominális stílus jellemző rá: sok benne a névszó, illetőleg a névszói állítmány (Kovács 2009).

A haikut erős zeneiség jellemzi. Az eredeti haikuban fontos a szóhangulat, a magánhangzó-mássalhangzó stílushatás, mivel lényegét tekintve zen buddhista tájleíró költemény. A műfajt Magyarországon az elsők között meghonosító Kosztolányi Dezső is megállapítja, hogy a haiku inkább egy olyan „természeti rajz”, amely mögött egy másik „lélekrajz” is található. Mivel az alapjelentés rendkívül egyszerű, a haikuban nagyon fontos a rejtett szimbolika és a nyelvzene (Kosztolányi 1999: 233–234). A haikuk mindenekelőtt természeti metaforák és szimbólumok „virtuóz alkalmazásával” tűnnek ki. Filozófiai tartalmukat ma már nehéz föltárni (Szepes–Szerdahelyi 2000: 595).

Az esti szélben

A hullám odacsobban

A gém lábához.

A rövid vers tökéletesen jellemzi a haikut. A tényleges ábrázolat minimális: a szöveg csak a gém lábához csobbanó hullámfodrot jeleníti meg. A zen buddhista gondolkozás azonban az ürességet is a világegyetem részének tekinti, hiszen az üresség, a semmi mögött ott a mindenség, és ahogyan a japán metszeteken a fehérén hagyott felületek is építik a képet, úgy a ki nem mondott tartalom is benne van a szövegben, annak elidegeníthetetlen részeként, ezt azonban már az olvasónak, a befogadónak kell saját maga számára megfogalmaznia. A gém lábának folytatásaként odaképzeltető az egész madár, a hullám köré a teljes kéklő víztükör, a távolban zöldellő partok, a mennyboltozat roppant kupolája és mindezek köré az egész világegyetem.

A tradicionális haiku kedvenc szimbólumai a következők:

- vízen tükröződő telihold – a létben önmagát megismerő emberi tudat,
- utazás – a világon való átkelés (a világi élet),
- kakukk – a magány,
- erdei fenyőfa – az együttlét, a hosszú élet, a tiszta béke.

A haiku jellemzésének betetőzéséül és összegzéséül következzenek egyik legavatottabb magyar mesterének, Fodor Ákosnak a szavai, aki így ír a haikuról: „A haiku kettőt tesz költővé, amint a szerelem kettőt, szeretővé. Leírója nem sámán, nem szónok, nem sebész; elolvasója nem alávetett, nem elszenvedő, nem tétlen. Találkozva e fókuszban, oldva oldódhatnak, gyógyulva gyógyíthatnak s válnak, míg vállalják, valami Harmadikká. Aszketikus forma, próteuszi műfaj, eleven mentalitás; időt, teret inkább teremt, mint fogyaszt. Boldogok, akik – ha egyetlen haiku pontjában is – találkozhatnak és megérinthetik egymást” (Basó 1998: 5).

Találkozások

Első találkozás: Fodor Ákos és a haiku

A haikut az *epigrammához* és a *limerickhez* való hasonlósága miatt az európai irodalom is lelkesen fogadta. A XIX–XX. század fordulóján rohamosan egyre divatosabbá lett. Elsőként francia és angol nyelvterületen

jelentek meg prózai átdolgozások, majd a verses átköltések is mind gyakoribbá váltak. A haiku megújította az angolszász irodalmi életet: hatására jön létre az „imagizmus”-nak nevezett irodalmi irányzat, amelyet olyan szerzők fémjeleznek, mint a brit Frank Stuart *Flint* vagy az USA-beli Ezra Pound és Amy Lowell.

A magyar irodalmi élet kissé megkésve fedezte fel a haikut. Kosztolányi Dezső 1931-ben adta ki először japán versfordításait. Ezt több kiadás is követte. Haikukat is közölt, ám nem ragaszkodott a formai szabályokhoz, inkább a szellemiséget próbálta közvetíteni. (A haiku meghonosodásáról a magyar költészetben lásd még Török 1991. [1])

Az első önálló, magyar nyelvű haikuk Beney Zsuzsa, Lengyel Gábor és Tandori Dezső tollából születtek 1969-ben. Az első teljes magyar nyelvű haikukötetet Molcer Mátyás írta és adta ki Szabadkán 1970-ben. Címe: *Haiku, Versek*. A 70-es években Illyés Gyula és Weöres Sándor is írtak haikukat.

Fodor Ákos első haiku-verseskötete 1978-ban jelent meg *Kettőspont* címmel a Magvető Kiadónál (2). Fodor nem az egyedüli kortárs költőnk, aki művészi haikukat ír. Ide többek között Faludy György neve kívánczik, aki késő öregségében is írt haikuszerű költeményeket, és a jelenleg is alkotók közül Kányádi Sándor és Gergely Ágnes neve említendő meg, annál is inkább, mert utóbbiak Fodorhoz hasonlóan szabályos formájú haikukat alkottak (3).

Fodor Ákosról, a költőről viszonylag keveset lehet tudni, adatokat leginkább megjelent kötetei előszavából, illetve az internetről gyűjthetünk munkásságáról. Saját bevallása szerint nem szereti „villogtatni” személyét, ezért ritkán ad interjút, felolvasásokon, beszélgetéseken is elvétve vesz részt. „Ami belőlem érvényes és közzéteendő, az a szövegeimben található. Színészek, zenészek, táncosok, illetőleg a mindenféle média-figurák esete lényegében más: az ő produkcióiknak szerves része a testi jelenlét” – mondja magáról (4). A Facebook közösségi portálon saját oldala van, ahol soha nem válaszol „prózában”; rajongói és olvasói megszólítására kizárólag egy-egy haikuval felel. Foglalkozását tekintve költő, műfordító és szerkesztő, Budapesten született 1945-ben. 1963 és 1968 között a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola hallgatója volt, 1968-tól 1988-ig a Zeneműkiadó szerkesztője, azóta szabadfoglalkozású íróként dolgozik. Első verseskönyvét, a már említett *Kettőspontot* további tizenegy követte. Műfordításkötete: *Macuo Basó: Százhetven haiku* (1998). Nevéhez fűződik számos opera, operett és musical fordítása, illetve átdolgozása (Nádra 2004: 14). Legjellegzetesebb megnyilvánulási formája a haiku. *Idéző jelek* (1979) című kötetében 39, a *Jazz* (1986) címűben 54, a *Lehet – Válogatott, örökbefogadott és újabb versek* (1995) címűben 87, a *Dél után – Jelek és ábrák egy korsó cserepein* (1997) című kötetben 29, az *Addig is – Változatok a jelen létre* (1999) címűben 96, a *Buddha Weimarban* (2002) címűben pedig 63 haiku található. A legteljesebb az *Akupunktúra* (1989) című kötete, amelyet „tisztán” haikuk közlésére írt, ennek 130 oldalán 125 haiku szerepel (5).

A költő – saját bevallása szerint – nem egyszerűen „rábukkant” a haikura mint megnyilvánulási formára, hanem a műfaj és saját mentalitásának rokonsága miatt a haiku szervesen jelent meg a költészetében: „A haiku mindenekelőtt és mindenképp fölötte: mentalitás. Ennek a mentalitásnak »lelke« a csend, a figyelem, a béke és némi játékoság. Számomra – messze a haikuval történt találkozásom előtti időtől fogva – a költészet lényege nem egyéb, mint a ritka-drága, tartalmas és eleven csend, amely a legszükségesebb szavak foglalatába helyezve úgy ragyog föl, hogy képes átköltözni befogadójának szemébe-szívébe is” (Nádra 2004: 14).

Második találkozás: a haiku és a dráma

Mivel a haiku önmagában hordozza az összetett és önálló értelmezés és érzelmi átélés lehetőségét, így alkalmas arra is, hogy a boltoni értelemben drámai szituáció alapjává váljon. A dráma kapcsán két, egymással kölcsönös viszonyban lévő érzelmi kategóriáról beszélhetünk:

- egy konkrét esemény közvetlen jelentéstartalmára adott reakció, amely bizonyos szempontból feleslegessé válik;
- a szimbolikus jelentéstartalomra adott reakció, amely a drámát az aktuális kontextusnál hatékonyabban mozgíthatja előre (Bolton 1995: 10).

A művészi igénnyel megfogalmazott szöveg gyakran alkalmaz szimbólumokat, és ezzel az emberi psziché összes szintjén hatást gyakorol. Bettelheim szerint a mesék művészi erejük és szimbolikus beltartalmuk miatt különösen alkalmasak a gyermekek érzelmi-mentális fejlődésének az előmozdítására (Bettelheim 2005: 17), és mivel sem a mesék, sem a haikuk előadásmódja nem nélkülözi a dramatikus elemeket, ezért mindkét műfaj alkalmas a drámai megjelenítésre is.

Gyakran igen nehéz a jó drámához szükséges érzelmi szintet megteremteni. Létrejötté attól függ, hogy sikerül-e lényeges érzelmi emlékeket felidézni. A mozgásnak nagyon fontos szerepe van az érzelmek módosításában, az érzelmi emlékek fölledésében. Bolton egy helyen olyan iskolások esetét írja le, akik annyira élvezték a padlón való csúszkálással, egymás testének ide-oda vonszolásával kapcsolatos mozgást, hogy nem voltak hajlandók magukat beleélni egy pestisjárvány borzalmaiba, amit pedig a drámajáték-vezető elvárt volna tőlük (Bolton: 1995: 10). (Az órán egyébként Defoe *A londoni pestis* című dokumentumregényét dolgozták fel. A drámajáték-vezető végül úgy tudta kiváltani a megfelelő érzelmi hozzáállást a gyerekekből, hogy a londoni polgármester szerepében belépett a játékba, és a ragályveszélyre hivatkozva elrendelte a házi kedvencek kiirtását.)

A drámai szituáció és az érzelemátvetés egyik eszköze a mozgás lehet. Mivel a haiku önmagában rövid szöveg, és a különböző haikuszövegek között csak laza kapcsolat van mind tartalmilag, mind érzelmileg, ezért a megfelelő hangulati ív kialakításához feltétlenül szükség van a színpadon játszóknak megfelelő mozgására is. Az érzelmi átélés mellett a dráma és különösen a tanítási dráma másik alapvető funkciója természetesen a tanítás. Szauder szerint a dráma az egyik leghatékonyabb formája a tanításnak, hiszen azáltal, hogy bármilyen formában fölledíti a való világot, létrehozza a tanulók által elsajátítandó tudástartalmakat, sőt egyenesen célul tűzi ki a közvetítésüket. Az egyes tudástartalmakkal kapcsolatban azonban a drámatanárnak nemcsak a „hogyan?”, hanem a „minek az érdekében?” kérdést is fel kell tennie magának (Szauder 1996: 11).

A dráma tanulásméleti alapjai a következők: „A drámatanártól azt várjuk el, hogy a tanulást (a) csoportos, azaz nem egyéni; (b) együttműködést hangsúlyozó, azaz a tanulókat nem versenyre készítendő, (c) nem külső, hanem belső motivációktól hajtott, valamint (d) tevékenység (közvetlen tapasztalatszerzés), azaz nem pusztán szóbeli információáramlás (közvetett tapasztalatszerzés) révén megvalósuló folyamatként értelmezze” (Szauder 1996: 12). A dráma továbbá kiaknázza a művészi élményen keresztüli tapasztalatszerzési lehetőségeket is (Szauder 1996: 12). Szauder idézi H. P. Rickmant, aki szerint a művészi élményből és a hétköznapi tapasztalatokból három mentális folyamat segítségével tanulhatunk.

- Számunkra ismert tudattartalmakat társítunk ismeretlen helyzetekhez. Még ha nem is világos számunkra a haikuk teljes jelentéstartalma, akkor is sajátos jelentéseket tudunk kapcsolni a szövegeken belüli szimbólumokhoz.
- Az ember több jelenséget ért, mint amennyiről fogalmat alkothat magának. A haiku – a drámához hasonlóan – olyan kihívást jelentő helyzeteket teremthet, amelyben fölszabadulnak az érzelmek, mobilizálódnak az ismeretek.
- A nagy intenzitású helyzeteket akkor tudjuk megfelelően átélni és megérteni, ha kisebb intenzitású élményben korábban már nekünk is volt részünk. A haiku olyan érzelmeket, élethelyzeteket idéz föl fegyelmetlenül, intellektuális keretek között, amelyeket a való életben sokkal intenzívebben élhetünk meg, így előre felkészít ezekre (Szauder 1996: 12–13).

Bolton különösen nagy fontosságot tulajdonít a drámán belüli tanulásnak a kifejezőkészségek elsajátítása és növelése szempontjából. A kifejezőkészséget azonban egy nagyobb rendszer: a nyelv részeként kell kezelni. Lényeges kapcsolatot tételez fel a dráma és a nyelvi készségek (általános kommunikációs készségek) elsajátítása között. Állítása szerint a „dráma maga nyelv”: „Mintha a dráma lenne a pókháló, a nyelv pedig ennek a fonalai: egyikről sem gondolkodhatunk a másik elhagyásával” (Bolton 1993: 86). Könyvében a nyelv öt funkciójáról beszél, amelyek a drámában (és tegyük hozzá: a haikuban) is megjelennek, és ezeket tanulási szempontból is felbecsülhetetlen értékűnek véli:

- a hipotézisalkotás készsége;
- szerepgyakorlás – a szerep fogalmát itt szociológiai értelemben használja: társadalmi szerep, nemi szerep, hivatásból adódó szerep stb.;
- tudatosság – fogalmak segítségével tudatosan is feltérképezhetjük önmagunkat és a bennünket körülvevő világot;
- megismerés – különösen a nehezen hozzáférhető, absztraktabb jelentésminőségek megismerése;
- stílus – itt különösen a kifejezőmódokat, közlésmódokat érti, amelyekhez megfelelő hangnem és gesztusok társulnak (Bolton 1993: 87–88).

A haiku versek különleges képi világa és nyelvi tömörsége remek kiindulási pont, játékcél egy-egy tanítási drámához, életjátékhoz, improvizációs jelenethez, önismereti gyakorlathoz. A költeményekben rejlő életérzés, pillanatok és életfilozófia a színházi nevelés számára jól megragadható játékhelyzeteket teremt. Szerелеmről, családról, útkeresésről, csalódásról, hovatartozásról nap mint nap hosszas beszélgetéseket folytatunk, ezért nem a haikuk témája áll távol a világunktól, hanem az a képi gondolkodásmód és nyelvhasználat, amely a haiku versek kifejezőeszköz-rendszerére jellemző.

Hogyan találkozik tehát egy rendhagyó irodalomóra keretén belül a művészet és a tudomány? Vagyis hogyan fér bele (kellő hatékonysággal) 70 percbe a magyar irodalom kortárs költőjének bemutatása, a haiku versek szerkezetének ismertetése, elhelyezésük a költészet világában, ugyanakkor egy színpadi produkció bemutatása is? A rendhagyó irodalomóra szerkezete feszes, felépítése pontos és tömör kell, hogy legyen. A haiku-előadás megkíván egy moderátort, aki ugyan nem állandóan van jelen az óra folyamatában, de rendkívül fontos szerepet tölt be. Ő vezeti fel és foglalja össze tudományos szempontok szerint a bemutatandó pódiumi előadást, felhívja a nézők figyelmét az előadás szerkezetére, szövegbeli és mozgásbeli összetettségére. Így avatja be a nézőt a 40 percnyi komplex produkcióba, ezzel segíti az értelmezést. Ezekre a bevezető lépésekre minden szerkesztett, rendhagyó irodalomórán szükség van, hiszen a cél elsősorban a szöveg első szintű megértése, másodsorban a tolmácsolása, és ezután kell következnie a személyiségformálásnak, az érzelmi és erkölcsi nevelésnek, annak a feladatnak, amelyet a művészetpedagógia vár el a tanítási dráma műfajától. A drámafoglalkozás vagy egyéb színház-pedagógiai foglalkozás célja minden tanítási színház- és drámatevékenység esetében más és más. A *Haiku-rondó* előadás az oktatás-neveléssel, az érték közvetítéssel, a lexikális információk átadásával, a művészeti ágak megjelenítésével valósítja meg az asszociációs szövegtolmácsolást, amelyből a növendékek kialakítják saját impresszióikat, és ezeket formálják át mozdulatokká, fejezik ki mozgáskombinációkban. A rendhagyó módon közlő és tolmácsoló óra azonban nem ér véget a pódiumi élmény után. A moderátor ismét szerepet kap, és tisztázó gondolataival, visszautalásaival, valamint az előadás rövid szövegekönyvének kiosztásával kerekíti le a foglalkozást. A haikut szövegalapként alkalmazó rendhagyó órák ugyanis nem csupán lexikális és művészeti ismeretbővítésre, valamint élményközpontúságra törekszenek, hanem a látott és hallott anyagok beépítésére és utógondozására is. Az utógondozás ez esetben egy szövegekönyv kiosztása, amelyben a nézők Fodor Ákos azon haiku verseit is olvashatják, amelyek az előadás alatt nem hangzottak el.

Miután megismertük Fodor Ákos költészetét, olvastuk haiku verseit és versfordításait, elindult egy olyan alkotói folyamat, amelynek célja egy rendhagyó irodalomóra létrehozása volt, ám az eredménye végül egy különleges élmény lett. Fodor Ákos haikui tükröt tartanak, sorai elgondolkodtatóak, életbölcsségei tanítanak, szókapcsolatai segítenek megfogalmazni a kimondhatatlant, de megnézve a kötetek rövid verseit felmerül a kérdés: hogyan lesz a haikukból előadás?

Szakmai összegzés: egy előadás születése

A haikutéma megismertetése a résztvevőkkel három hónapos „beavatási rítus” volt. Nem a produkció létrehozását tekintettük elsődleges célnak. Fontosabb és nagyobb feladat volt a szavak mögötti dimenziók fölfedezése, az elolvasott vagy kimondott sorok hitelessége és a világszemlélet-formálás. A csoport korábbi játéktechnikai ismerete lehetővé tette a színházi nevelés jól ismert munkaformáinak alkalmazását, amelyeket az aktuális munkaterületeknél külön meg is említettünk. Négy szakterület segítségével ismertettük meg a csoporttal a haikuk világát. A beszédtechnika és a színpadi játéktechnika közvetlenül az írott változatokkal dolgozott, a mozgásgyakorlatok és a zene pedig közvetetten, az értelmezést segítve épült be az előadásba.

A közös munka egyszerű improvizációkból építkező életjátékok sorozatával indult. A szituációk a csoport saját élettapasztalataiból építkeztek, így lehetőség nyílt a játszók érzelmi állapotának és világnézetének a megismerésére, lelki és szellemi érettségének a feltérképezésére. Esetünkben a szituációk a színházi nevelés szempontjából többfunkciósak, mert fejlődött a játszók beszédimprovizációja, játéktechnikája, az életjátékok helyzetei pedig már a haikutémakörök egyes területeire fókuszáltak, mint például: család, szerelem, döntések, felelősség stb. Ezekben a gyakorlatokban a játszók még saját szavaikkal fejezték ki viszonyulásukat, nézeteiket. Mindez jó támpontot adott a leendő szövegek kiválogatásához.



1. kép

Haikusorok ritmikus játékkal (műhelymunka)

A haikuk felvezetése a tanítási dráma keretein belül történt. A kiválogatott szövegekből építkezve kerestünk fókuszokat. A versek témái és fókuszai jó játéklehetőséget teremtettek az életjátékok, az alkalmazott drámajátékok és a szituációs gyakorlatok során. Eleinte beszélgetésekkel indultak a foglalkozások, a verseket az együttlétek végén ismerte meg a csoport, majd lassan a szövegek váltak kiindulóponttá. A játékindító versek mint játékelemek jelentek meg a csoport munkájában. A rövid szövegek gyorsan tanulhatók, így a

feladatok és a játékok szókészletébe is könnyen beépültek. A látens szöveg tanulás megkönnyítette a játszóknak későbbi próbafolyamatát. A szituációk kidolgozása mellett a csoport mozgásgyakorlatokat és kontakt mozgástechnikákat is megismert. Ezek a mozgásformák eleinte csak koncentrációt segítő feladatként kerültek be a munkafolyamatba, majd önálló foglalkozássá váltak, és mozgáskombinációk segítségével önkifejezési módok lettek. Így a játszóknak azt a színpadi mozgásvilágot ismerték meg, amely önállóan (támasszal), párban vagy csoportban egyaránt végezhető, segít az ellazulásban, a befelé figyelésben, erősíti a testtudatot, segíti a gondolat leképezését, tudatosítja a tárgyak és a társak jelenlétét.



2. kép
Páros kontakt 1. (műhelymunka)

A mozgásgyakorlatokon kívül önismereti játékokban is részt vettek a csoport tagjai. A „saját világokban” tett utazás lehetőséget adott az én felfedezésére és a másik jelenlétének az átértékelésére is.



3. kép
Összpróba

A két képzési területre több szempontból is szükség van: elsősorban a játszó játéktechnikai, pszichés vagy intellektuális ismereteinek a bővítése, másrészt a haikuk életfilozófiájának a modellálása miatt. A modellálás indirekt módon történt. A csoport átlagéletkora 16 év volt, ez pedig azt jelenti, hogy a résztvevőknek még nem adódott lehetőségük találkozni mindenféle élettapasztalattal. Ilyen például a szexualitás, a szerelmi csalódás, a környezetük iránt érzett bizalmatlanság, a felnőttek esendőségének felfedezése, a nyugalom örömeinek az átélése, a haláltudat, az emberi kapcsolatok szükségességének a felismerése stb. Ezek a tapasztalatok szervesen kapcsolódnak az életvezetéshez és a mindennapokhoz, ezenkívül benne rejtőznek a haikukban is. Lényeges volt tehát, hogy két hónap előkészület után a csoport tagjai megértsék azokat a létkérdéseket, amelyek nélkül az emberi élet nem működik, és amelyek nélkül a versek teljes mértékben nem értelmezhetők. Az indirekt módszer ebben az esetben azt szolgálta, hogy a résztvevők megérezzék valaminek vagy valakinek a hiányát, megtapasztalják a valakinek vagy valaminek az elvesztése miatt érzett veszteség fájdalmát, és kialakuljon bennük a valami vagy valaki iránt érzett szükség. A hiányérzet megteremtése ugyanis segít megérteni a dolgok és a személyek létezésének nélkülözhetetlenségét, fontosságát.



4. kép
Páros kontakt 2. (műhelymunka)

A legtöbb munkát az érzetépítés jelentette, mert fontos feladat volt, hogy az érzelmi nevelés ne csupán megvalósuljon, hanem élményként épüljön be, és újra felidézhető legyen a résztvevők számára. Ez utóbbi főként az előadás szempontjából fontos, az első két elem pedig a haiku versek értelmezéséhez nélkülözhetetlen.



5. kép
Páros kontakt 3. (műhelymunka)

A két képzési terület párhuzamossága segítette a haikuk szöveges bevezetését. Először csak egy-egy témakört érintő verset dolgoztunk fel. A szövegeket az improvizációk részévé kellett tenni, mivel a szituációs produktumok a leginkább ellenőrizhetők, és a csoport technikai jártassága ezekben a legnagyobb. Miközben játszottunk a szöveg tartalmával, elemeztük is a verset. A vezető ekkor már sokkal határozottabban irányította a szituációkat. Fontos volt, hogy a produktumok kapcsolódjanak a szöveg szándékához, és tükrözzék a csoport tagjainak belső értékrendjét. A témákat a tagok számára legkézenfekvőbb érzésekből (szerelem, partner, család) indítottuk, majd fokozatosan haladtunk az elvont vagy csak asszociációkból értelmezhető haikuk felé. A versek értelmezése egyben ráhangolódás volt a haikuk filozófiájára és nyelvi tömörségére. A haikuk megismerése esetünkben a színházi nevelés céljaként megfogalmazott értelmi és érzelmi nevelést jelentette.

Az érzések, állapotok szavakba öntött játéka a mozgásos megjelenítésekben folytatódott. A csoport tagjai megtapasztalhatták, hogyan lehet a szavakat és a mögöttes tartalmakat mozdulatsorokban élénk állítani és mozgáskombinációkkal kifejezni. Ez a munkafolyamat először irányítással, egész csoportos munkaformában, majd önállóan zajlott, és csak ezután következtek a kisebb csoportos és a páros munkák. A megjelenítés során a szövegek narrációként hangzottak el a produktum előtt, után vagy közben, ezzel segítve az értelmezést. A megjelenítés és a megtekintés egyaránt a színházi nevelés részeként az értő nézővé nevelés elemét valósította meg. Ez nagyon fontos részképesség-fejlesztés. Segítségével mind a csoport, mind az egyén nagyot léphet előre, ugyanis a beelátás, az egészben látás és a részek közötti összefüggés keresése akár a színpadi darabok megértésében, akár egy olvasott szöveg értelmezésében vagy egy élethelyzet újragondolásában a játékos segítségére lehet. Munkafolyamatunknak ezen a pontján valósult meg a színházi nevelés „Mindez és még több” kulcskompetenciájához tartozó értelmi és érzelmi intelligencia készségének a kialakítása, formálása, fejlesztése (Cziboly–Danis–Németh–Szabó–Titkos–Varga 2010: 51). Az említett kompetencia hármasságát lényeges momentumnak tartjuk az érzetek kialakításában, a már meglévő vagy a beépült érzelmi lenyomat tudatosításában, valamint az érzetek felismerésében és leképezésében (mozgással, szavakkal, szituációk súlypontosásával).



6. kép
Csoportos kontakt (összpróba)

A három hónapos közös munka célja egy olyan Fodor Ákos-előadás összeállítása volt, amelyben a haiku verseket nem csupán szöveggként tolmácsolták az előadók. A művészeti ágak közül a színpadi mozgás egyik típusát, a kontakt mozgás elemeit használtuk fel. A zenei háttér azok a magyar populáris zeneművek szolgáltatták, amelyek népzenei motívumokat és ritmusokat tartalmaznak. Napjainkban a zenészek körében divatos ez a fajta stíluskeveredés és stílusváltás. A választás azért esett erre a zenei körre, mert a kiválogatott dalok megfeleltek a csoport aktuális érdeklődésének és ízlésvilágának. A zenei válogatás azonban, a versekhez hasonlóan, az előadás szerkesztőinek a feladata volt. A szöveges és mozgásos foglalkozások alkalmával a csoport a bővebb zenei repertoár hallgatása közben dolgozott. Ez a játszóknak és a csoportvezetőknek egyaránt fontos volt, mert a hangulatok és a mozgáskombinációk nemritkán a próbákon és a közös próbálkozások alkalmával tisztultak le. Sokszor a zenés együttműködés segítségével alakult ki a szövegélmény vagy az egyes versrészek újraértelmezése. A komplex foglalkozások teremtették meg a szöveg és a mozgáskompozíciók egységességét. Ez a munkafolyamat egy rendhagyó közös dramatizálásnak is tekinthető, amelyben a vezető a felkínált ismeretanyagot a csoport tagjainak készségeire és élményanyagára támaszkodva dolgozta fel. A közös munka során felszínre kerülő érzelmi és értelmi intellektusok segítettek abban, hogy az előadás tartalmilag és szerkezetileg formába önthető legyen.



7. kép
A főpróba mint előadás

A munkafolyamat utolsó két hetét próbahétnek is nevezhetjük. A foglalkozások során megszületett mozgáscsoportok, koreográfiák és felhasznált versrészletek az előadás részét képezték. A próbák feladata ezek sorba rendezése, valamint a blokkok közötti kapcsolódási pontok kialakítása volt. Az összeállítás értelmezését a csoporttal közösen végeztük. Erre a mozzanatra külön hangsúlyt kell fektetni egy szintetikus elemekből álló előadás kapcsán azért, hogy a játsszók számára egyértelművé váljon az előadás egésze. Éppen ezért alapvetőnek bizonyult az előadás címének közös kitalálása és értelmezése is.

A Haiku-rondó rendhagyó irodalomóra metodikai fókusza

Az irodalomtudomány és a művészetpedagógia, azon belül a dráma- és színház-pedagógia találkoztatásának remek példája a *Haiku-rondó* című előadás, mert egyszerre valósul meg benne az értő nézővé és az olvasóvá nevelés. Az olvasóvá nevelés az irodalomtudomány azon metodikai feladata, amely a gyermek- és ifjúsági, majd később a klasszikus és a kortárs irodalmi szövegek értő olvasásának, értelmezésének segítségével tud kiteljesedni. Ám a folyamat sikerességéhez olyan alternatív pedagógiai módszerekre is szükség van, amelyekkel az olvasmányok mintegy „népszerűsíteni tudják magukat”. A dráma- és a színház-pedagógia színházi nevelési metodológiája, foglalkozástípusai, foglalkoztatási formái, valamint oktatási és nevelési eljárásai megfelelnek ennek a kihívásnak. Az említett művészetpedagógiai irányok alkalmasak a tapasztalatszerzésre, és elmondható, hogy élményközpontúságuknak köszönhetően egyaránt bővítik az érzelmi és az értelmi intelligenciát. Az olvasóvá nevelés lényeges pedagógiai tényezője a *Haiku-rondó* pódiumi, rendhagyó irodalomórának, hiszen esetünkben a cél leginkább az, hogy a néző az összefoglaló és az előadás hatására olvasni kezdjen, esetleg fokozottan is felkeltsük érdeklődését a feldolgozott téma

vagy alkotó iránt. Az előadást követően a moderátor által kézbe adott rövid szövegkönyvek a verseken túl honlap- és webcímeket is tartalmaznak. Így valósul meg ténylegesen az olvasóvá nevelés azon feladata, amelyet a tanítási színház és dráma az „Anyanyelvi kommunikáció” kulcskompetenciáján belül az olvasás, a szövegértés és a nyelvi érintkezés készségeként a társadalmi és kulturális kontextusok egyikeként említ (Cziboly–Danis–Németh–Szabó–Titkos–Varga 2010: 19). Az előadás során érték közvetítés, továbbörökítés, képességfejlesztés történik, ezen kívül közvetlen, élő találkozás zajlik az egyes korszakok, művek, az alkotók és a nézők között. A beszéd által „életre keltett” írott szöveg, a vizuális információ, valamint a személyes konzultáció segít abban, hogy a szemlélők, a tudomány, a költészet és a művészet közelebb kerüljenek egymáshoz. A kulcs tehát a közvetítés, amely segít elvont vagy nehezen értelmezhető, esetleg kevésbé ismert irodalmi műveket közvetlenné, értelmezhetővé (és nem mellékesen érdekessé) tenni.

A közvetítés vagy tolmácsolás a *Haiku-rondó* című előadásban a színpadi műfajok közül a prózai pódiumművészetet és a mozgásszínházi műfajokat alkalmazta. Ezek segítségével valósította meg a rendhagyó irodalomórák másik pedagógiai célját, az értő nézővé nevelést. A célhoz vezető út összetett, mert a lexikális ismeretek átadásán és az értelmezést segítő előadáselemeken túl a nézői viselkedési módot is formálni kellett. Esetünkben a moderátori munka és az előadás műfaji komplexitása segíti a szövegek értelmezését, így fejleszti a néző asszociálóképességét, szelektív látásmódját, erősíti a párhuzamkeresés vagy az elvonatkoztatás készségét. Az előadás e pedagógiai feladatok megvalósításával kapcsolódik a hatodik, vagyis a „Mindez és még több” kulcskompetenciához (Cziboly–Danis–Németh–Szabó–Titkos–Varga 2010: 51–54). A néző, aki rövid, irányadó felvezetés után komplett előadás formájában találkozik az „élő” irodalommal, összesen 70 percen keresztül fegyelmezett viselkedési formába kényszerül. Tartós figyelmet kell produkálnia, és követnie kell az eseményeket, hogy be tudjon kapcsolódni az előadás végén kezdeményezett játékba vagy beszélgetésbe. Ez a pszichés terhelés viselkedéskultúrát, verbális megnyilvánulást és játékkedvet vár el. A „nézővé válás” és az „értő nézővé válás” két külön fogalmat jelöl, amelyek azonban egymás nélkül nem létezhetnek. Mindkettő a negyedik, vagyis a „Kulturális kifejező készség” kulcskompetencia része. „A változatos kulturális kifejezés” iránti tisztelet és nyitott hozzáállás szükséges a látott és a hallott információk befogadásához, a tolmácsolók beszédmódjának és játékmódjának elfogadásához (Cziboly–Danis–Németh–Szabó–Titkos–Varga 2010: 20, 49). Ezen kívül szükség van arra is, hogy a megfigyelő a nézői szerepkörhöz illő magatartással ismerje el a művészeti ágak által dimenzionált előadást/foglalkozást. Az értő nézővé válás olyan kognitív folyamat, amely leginkább az információk megértését, beépítését, feldolgozását, előhívását jelenti. Ezek a lépések a tanulási folyamat részét is képezik, tehát elmondhatjuk, hogy a rendhagyó irodalomóra rendhagyó tanulási eljárás is egyben. A megértett és értelmezett produkció az ÉN és a MÁSIK, az ÉN és a VILÁG (Csertő 1991: 58–67, 180–192) pszichológiai és filozófiai látásmód formálásával teljesíti az értő nézővé válás feladatát.

A *Haiku-rondó* rendhagyó irodalomóra funkcióját és hatékonyságát oktatási és nevelési célok szempontjából a magunk részéről kétféleképpen közelítjük meg. Téma és tartalom szerint a foglalkozás/óra érinthet egy irodalomtörténeti korszakot, fókuszba helyezhet egy alkotói közösséget vagy egy alkotót. A művészeti csoport, amely Fodor Ákos haiku verseit és versfordításait komplex produkcióként tálalta, három hónap alatt megismerkedett a költő alkotói világával, kutatott, beszélgetéseken vett részt, verseket elemzett, filozófiai kérdésekre keresett válaszokat, megfigyelte a környező világot, mindeközben a haikuk gondolkörét értelmezte. A csoport tagjai irodalomtörténettel és irodalomelmélettel, filozófiával és pszichológiával foglalkoztak, és miközben haladtak felfedezőútvonalon, a pedagógus-rendező játékvezetőként, segítőként, irányadó és tanácsadó szerepben segítette a fejlődésüket. Az irányadó csoportvezetői szerep az irodalomtudomány szintjén, vagyis a lexikális ismeretek megszerzésének időszakában valósult meg. A tanácsadói szerep az önismereti szakaszra volt jellemző, amikor is a növendékek a haiku versek tartalmi vonatkozásait a környezetre és a saját világukra kivetítve vizsgálták. A próbamunka csak ezután indult el. Ennek menetéről a korábbiakban már beszámoltunk. Funkció és hatékonyság szerint az előadást a kezdetektől az előadás tapsrendjéig a játészó és a néző aspektusából vizsgálhatjuk.

Ha a rendhagyó irodalomórákról nézői szempontból beszélünk, akkor a már korábban említett oktatási és nevelési szempontok mindegyikét figyelembe kell venni. Az érem másik oldala az, amikor az előadók szemszögéből közelítjük meg ezeket az órákat. A növendékek, akik az előadás kapcsán tisztában vannak azzal, hogy mit mondanak, miről beszélnek, és mit éreznek, több hónapon keresztül egy beavatási és képzési tréning részesei voltak. A tréning során szerzett impressziók, emóciók, a még meg nem élt, de a színpadi játék kapcsán mégiscsak megismert élmények és tapasztalatok tolmácsolásával teljesíti a színházi nevelés azon feladatát és célját, amely a foglalkozások résztvevőivel kapcsolatban fogalmazódik meg (Neelands 1994: 7–14). A tolmácsolók a körülöttük zajló történések tükrében próbálják önmagukat megérteni és ismereteiket újraértelmezni. A tréning során szerzett tapasztalatok lassan tudásuk és ismeretük részévé válnak a felidézés és a külső, belső akciók (Bolton 1993: 22–23) tudatos alkalmazásával.

Konklúzió

Az előadás létrehozásával az volt a célunk, hogy komplexen egyesítsük a különböző tudományterületek (irodalomtörténet, drámapedagógia stb.) eredményeit az ismeretek hatékonyabb átadásáért. A folyamatorientált színházi nevelés olyan ismeretbővítő eljárás, amely a produkciót akarja létrehozni, de szisztematikus módszer-együttesekkel az értő nézővé válást is szolgálja. Irodalomtudományi szempontból a csoport tagjai megismerkedtek a haiku versek világával, megismerhették Fodor Ákos kortárs költőt. A zeneirodalom területén betekintést nyerhettek a zenei stílusok és stíluselemek világába. A kontakt mozgáselemek megismerésével a mozgásszínház egy részterületén belül szereztek tapasztalatot. Az improvizációs gyakorlatok pedig a színpadi játéktechnikai formák egyikébe avatták be a játzókat. Ha a rendhagyó órát a játzó vagy a befogadó szempontjából nézzük, a cél minden esetben ugyanaz: az élményszerzés. A tolmácsoló gyermek vagy serdülő az intenzív tréning részeseként az előadás során újra és újra, míg a néző befogadóként egyszeri és megismételhetetlen módon részesül az élményben. Ennek kapcsán említést kell tenni a pedagógus-rendező módszereit tekintve a szakmai, színpadi mű szempontjából értékes és művészileg igényes munkájáról és választásáról (Brestyánszki 2009: 19–33). A rendhagyó irodalomórának a színházi előadásokhoz hasonlóan mértékletesnek és ízlésesnek kell lenniük.

Irodalom

- Basó, Macuo 1998. *Százhetven haiku Fodor Ákos fordításában*. Terebess Kiadó. Budapest.
- Bettelheim, Bruno 2005. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Bodemer, Brett B. 1999. *The Unexpected Import: A Disquisition on the Days of Proto-Haiku*. http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=lib_fac&sei-redir (2011. május 17.)
- Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete (Színházi füzetek)*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Bolton, Gavin 1995. Dráma és érzelem-utak és tévutak. *Drámapedagógiai Magazin* 2: 9–14. <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/1995.2.pdf> (2011. május 11.)
- Brestyánszki Boros Rozália 2009. *Színházi alapok amatőröknek – kézikönyv amatőr színtársulatok részére*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. Zenta.
- Cziboly Ádám – Danis Ildikó – Németh Szilvia – Szabó Veronika – Titkos Rita – Varga Attila 2010. *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium. Budapest.
- Csertő Aranka 1991. *Én és a Másik*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola. Kecskemét.
- Kosztolányi Dezső 1999. A japán versről. In: *Kínai és japán költők*. Sziget. Budapest. 233–234.

- Kovács Bálint 2009. „Egy szótagnyi, félszónyi utalás” – Gy. Horváth László műfordító a haikuról. *Magyar Narancs* 41. <http://www.terebess.hu/haiku/gyhorvath.html> (2010. május 11.)
- Nádra Valéria 2004. Írófaggató: Nádra Valéria megkérdezte Fodor Ákost. *Könyvhét* 4: 14.
- Neelands, Jonathan 1994. *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Szauder Erik 1996. A dráma mint pedagógia I. *Drámapedagógiai Magazin* 2: 10–16. <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/1996.2.pdf> (2011. május 10.)
- Szepes Erika – Szerdahelyi István 2000. *Verstan*. Tárogató. Budapest.
- Vihar Judit – Mártonfi Ferenc 1996. Haiku. Szócikk. In: Király István – Szerdahelyi István (szerk.) *Világirodalmi lexikon IV*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 143–144.

- (1) Török Attila 1991. A haikuról. *Új Symposion* 1–2. <http://invitel.hu/torokat/haiku/A%20haikurool.htm> (2011. május 10.)
- (2) Terebess Gábor (szerk.) A magyar haiku kronológiája. In: *[haiku.hu]* <http://www.terebess.hu/haiku/krono.html> (2011. május 14.)
- (3) Vihar Judit: A haikuköltészet Magyarországon. In: *[haiku.hu]* <http://www.terebess.hu/haiku/vihar2.html> (2011. május 20.)
- (4) Györe Gabriella 2007. Remekül tudok hallgatni. Interjú Fodor Ákossal. *Litera* 6: 12. <http://www.litera.hu/hirek/remekul-tudok-hallgatni> (2011. május 20.)
- (5) Terebess Gábor (szerk.) Fodor Ákos (1945–) haikui. In: *[haiku.hu]* <http://www.terebess.hu/haiku/fodora.html> (2011. május 14.)

Fehér, Éva – Galuska, László

The necessary minimum: educational theatre and drama from Ákos Fodor's poems

This study investigates the creation of a theatre performance that has been formed according to the methods and objectives of educational drama, theatre, and complex art education. Staging has been a creative process: various disciplines and arts have been applied at the same time. The performance aimed not only at education, transmission of lexical information, and associative text interpretation, but its goal was also to share experiences that raise the curiosity of the audience about haiku and Ákos Fodor's work and to transform the audience into readers. The study emphasizes the meeting of haiku with modern European and Hungarian literature. It also discusses the role of this genre in shaping the values of adolescents.

Kulcsszók: haiku, tanítási színház és dráma, komplex művészeti oktatás, értelmi és érzelmi nevelés, „Mindez és még több” kulcskompetencia

Keywords: haiku, educational theatre and drama, complex art education, intellectual and emotional education, “this and even more” key competences

Az írás szerzőiről

Fehér Éva

Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, Magyarország

feher.eva[kukac]tfk.kefo.hu

<https://orcid.org/0009-0006-3891-6526>

Galuska László

Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, Magyarország

galuska.laszlo[kukac]tfk.kefo.hu

<https://orcid.org/0009-0005-7383-0464>