

Pap Gábor

Az integráció egy lehetséges formája a művészetoktatásban: Dramatikus zenei gyakorlatok

Kreatív ének-zene és drámatanárként lassan negyedszázados praxissal rendelkezem hangkeltésre, illetve azok értelmezésére szolgáló improvizatív gyakorlatok tervezésében és vezetésében, melyben vezérelvem mindig az új élmények és tapasztalatok keresése, a körülöttünk lévő jelenségek értelmezése volt. A diákokkal közösen kreált, akciókkal egybekötött hangzó folyamatok sosem pusztán formai célúak, és szándékosan kerülük a „lexikalitást”, a területre vonatkozó intézményes tudást (szolfézs-zeneelmélet). A felfedezés területe a dráma (annak eredeti értelmében vett cselekvés) és a zene jelensége között félúton található. Egy olyan interdiszciplináris mezőről van szó, mely zenei és nem zenei hangok keltése közben azok valós kontextusát keresi: azt az élethelyzetet, mindennapi szituációt, mely jelentést ad a látszólag rendezetlenül sorjázó, beszédből, énekelt hangból, hangutánzásból álló, rögtönzött hangeffektusoknak. Előbb egy rövid történeti áttekintéssel szeretném kontextusba helyezni a Dramatikus zene általam kidolgozott gyakorlatát, majd vázlatosan szót ejtek a módszer főbb jellemzőiről, végül egy konkrét példával mutatom be azt – működése közben.

Expozíció: A dramatikus zene elméleti-történeti vonatkozásai¹

Nincs két művészeti ág, mely karakterében és megnyilvánulási formáiban jobban eltérne egymástól, mint a zene és a színház. A zene szinte megfoghatatlan, szubtilis közege, a maga elvont, nagyon nehezen tárgyiasítható üzeneteivel, matematikus belső rendjével, még a legmesterségesebb formáiban is úgy hat, mint egy természeti törvény. Befogadásakor nehezen működik bármiféle tudati szűrő: még a legkiműveltebb ítések sem dekódolhatják a zene hallgatásakor fellépő elementáris hatást azonnal, vagy ha mégis ezt teszik, akkor éppen saját élményüket negligálják, és a műegészt vesztik el menthetetlenül. Ezzel szemben a színház nézője folyamatosan „fordít”: természetesen itt is érzéki élmények vezetnek a remélt katarzishoz, de ha (a zenei befogadáshoz hasonlóan) önkéntelenül kikapcsolnánk tudatunk működését, akkor a befogadás már a színházi expozíciónál elakadna: nem tudnánk, ki kicsoda, hol és mikor játszódik az előttünk játszódó történet, és lemaradnánk arról, hogy mi hajtja a szereplőket a végkifejlet felé. Csizmadia Tibor rendező megfigyelése, hogy a színháznézők az előadás első 7-8 percét mereven, kissé előredőlvé figyelik, csak ezután dőlnek hátra székeikben, vagyis nem engednek ki addig, amíg egy produkció nyitó szakaszából világossá nem lesz számukra a történet kontextusa.² A színház (de gondolhatunk filmre is) menthetetlenül ágyazódik bele abba a valóságba, amelyből tapasztalatainkat merítjük, vagyis: természeténél fogva éppen olyan mértékben *konkrét*, amennyiben a zene elvont.

Mégis, mindezek ellenére, e két művészeti ág közös „karrierje” évezredes, sőt a veszpéri Pannon Egyetem *Prózai és zenés színház* elnevezésű kurzusán azt is bizonyítani szoktam hallgatóimnak, hogy kétszer született meg egyik a másikkól: nevezetesen a színház a zenéből. Az első talán közismertebb: a görög színház kialakulása a dionüszoszi kardalokból evidens, sokat elemzett társzművészeti behatás. Am a második jóval kevésbé közismert fejlemény, melyet Határ Győző ír le a legpontosabban, *Görgöszinpad* című könyvének bevezetőjében: „A 9. századi karoling »renaissance« alatt rügyezett ki az egyházi titokjáték első kezdeménye, s eredete alighanem zenei volt. Ekkor kapott lábra ugyanis az a szokás, hogy a gregoriánban a hozsannás-hallelujás sorvégeket fioriturákkal toldják meg, s e zenei cifrázatokat iparkodtak lejegyezni-továbbadni. Minthogy a zenei lejegyzése, a kottairás kezdetén az ütemet, illetve a metrumot nemigen tudták rögzíteni, ahhoz az ősi fortélyhoz folyamodtak, hogy memorizáló »szöveget« költöttek (...), amely prozódiajában tartalmazta azt, amit a kotta nem tartalmazott: a metrumot. E zenei lejegyzések (neumae) mindegyre bővültek a cifrázati szövegekkel (tropusokkal), különálló szöveggyűjtemények keletkeztek (troperia), s ezek egyike volt az a nevezetes »drámai mag«, amelyből a koraközépkor templomi titokjátéka kipattant” (*Határ*, 1988, 8. o.). Határ Győző itt természetesen a „Quem queritis?”-kezdű liturgikus játék keletkezésének körülményeit beszéli el, amelytől az újkori színháztörténet köztudottan eredeztetni magát.

Ezek után a két művészeti ág fejlődése hol külön nyomvonalon halad, hol pedig újra találkozik, de a következő fontosabb kereszteződésre több mint fél évezredet várni kell. A „találkozó” a firenzei Camerata-kör elméleti alapvetései, majd Monteverdi művészete révén nyert valós művészi formát, még hozzá egy azóta is töretlen népszerűségű műfaj, az *opera* megszületésével. Érdekes módon itt mintha a színház „segítené ki” a saját szépségebe merevedő társzművészetet. Palestrina még „megmenti a polifóniát”,³ vagyis a többszólamú zenét, amikor Marcell pápa a szövegérthetőségre hivatkozva rövid időre betiltja azt, de alig fél századdal később a Bardi gróf firenzei palotájában összegyűlő Camerata kör kezdeményezése jelzi, hogy eljött az idő a változásra. A reneszánsz gyakorlatával, a hajdani *prima pratticá*val szemben, az első operaszerző, Jacopo Peri, majd Giulio Caccini és Emilio Cavallieri *seconda pratticá*ja az élő embert szeretné végre középpontba állítva látni és főként hallani, lehetőleg élete legfőbb pillanatában, a maga teljes drámaiságában. A jeles firenzeiek felvetése ugyanis arra irányul, hogy felélesszék az antik görög színházat. Mindez az ő elképzeléseik alapján a *monódia* magányos (kezdetben egyetlen hangszerrel, egy cseballóval kísért) szólamába oltva jön létre, ennek az egyetlen szólamnak azonban – természetesen a szöveg teljes érthetőségét figyelembe véve – minden lehetséges érzelmi állapot tükrözésére képesnek kell lennie. Az egyes érzelmi affektusoknak megfelelő zenei figurációk olyan világossággal kommunikálnak a korabeli hallgatóval, hogy az a hallott dallamvonalból pontosan megérthesse: a szereplő sír, netán könnyörög, vagy esetleg vidám kacagásban tör ki. Ezt a „második gyakorlatot”, ahogyan az egyedül éneklő ember vall önmagáról, Monteverdi fejleszti tökélyre úgy, hogy lényegében létrehozza azt a zenei keretet is, amelyben egy történet „zenével lesz eljátszva” – ez az *Orfeo* alcíme is, szó szerint: *dramma per musica*. Ugyanakkor a legfontosabb „szereplő” érdekes módon nem a szólóénekes, hanem az éppen ekkor létrejövő zenekar. Ahhoz ugyanis, hogy a zene „beszélni és cselekedni” tudjon, a zenei effektusoknak olyan teljesen új tárházát kell megalkotni, mely muzikális tekintetben egy új kontextust hoz létre, nem másol, mint a befogadóban, az ő lelkének „szinpadán”. Mindez pedig nem jöhetett volna létre a zenekar nyújtotta új és komplex hangzásvilág nélkül. Ebben az új, már pusztán a hangok szintjén létrejövő szituációban önálló módon mérettetik meg aztán az énekbeszédszerűen megszólaló drámai hős, Orfeo, Euridice és a többiek.

A következő évtizedek során a zenekar teljes mértékben emancipálódik, sőt a 18. század végére a zeneszerzői üzenetek egyik legfőbb önálló médiumává válik. Egy klasszikus szimfóniában éppen az a csodálatos, hogy szavak nélkül is világos és beszédszerű re-

torikai alakzatokba képes rendezni azokat az érzelmi motívumokat, amelyeket az ember máskor egy drámai folyamat hatására szokott megélni. A zenének ez a „beszédszerűsége” egészen a klasszikus korszak végéig kitart: a kortárs hallgató még ekkor is érti, hogy egy dallam félhangonként való ereszkedése zokogást jelöl (*Harnoncourt*, 1989). A romantika aztán szétveri ezt a közmegegyezést, de a zene legnagyobb drámai alkotói gondoskodnak arról, hogy megéljük az érzéki transzcendentálisitást (Wagner), vagy épp tovább merüljünk a lélek legmélyebb bugyraiba (Verdi, R. Strauss).

Zene és dráma összefüggéseit a történeti síkon tovább vizsgálva, lassacskán korunkig eljutva talán nem túlzás a zene folyamatos konkretizálódásáról beszélni. Ha mindent a hangok szemszögéből vizsgáljuk, akkor demokratizálódást kellene mondanunk. A zene évszázadokon át tartó vokális egyeduralmától a hangszeres zene térhódításán át a 20. századra fokozatosan jutunk el odáig, hogy voltaképp polgárjogot nyer a zenében a zaj. Pontosabban jellemezve a folyamatot: a zeneszerzők olyan hangeffektusokat keresnek, amelyek „valóságosabbnak” hatnak a hallgató számára, vagy épp képszerűen jelenítenek meg egy életjelenséget: az úttörő nyilván Liszt Ferenc, aki szimfonikus költeményeivel a későbbi filmnek hangzásvilágát előlegzi, de úgy, hogy a képre szinte nincs is szükség: a *Les préludes* viharjelene pusztán önmagától felidézi a jelenséget a hallgatóban. Debussy ugyanehhez a törekvéshez már vadonatúj harmóniavilágot kreál (ónála a népszerű *A tengert* vagy a *Felhők* című kompozíciót érdemes említeni). Ám akinél a hangszínek először uralgó elemmé, zenét szervező erővé válnak, az Arnold Schönberg: az általa kifejlesztett klangfarben-technika révén a zenekari színkeveréssel eléri, hogy szinte rá sem ismerünk a zenekarban alkalmazott hagyományos hangszerekre (az *Öt zenekari darab* 3. *Farben* tételét ajánlom). A zaj felé tett következő lépést a hagyományos hangmagasságokat teljesen negligáló ütőhangszeres zene jelenti, különösen Edgar Varese, akinél *Ionisation* című műve úttörő volt ezen a téren, de később Xenakis és Reich is gyakran komponált ütőegyüttesekre. Innen pedig már egyenes az út a konkrét zenéig, mely „a környező világ hangjelenségeiből komponált zene, illetve ezen konkrét hangok elektroakusztikai eszközökkel történő feldolgozása, rögzítése és megszólaltatása”.

Ezen a nyomvonalon indul el, de jóval messzebb jut a 20. századi zene témánk szempontjából legfontosabb alakja, az amerikai John Cage (1912–1992). Cage legfőbb gondolata, hogy igazából minden zeneműnek, „hangfolyamatnak” a természetben megnyilvánuló legtisztább akusztikai ellentétre, a hangnak és a csendnek az ellentétére kellene alapozódnia. Ennek alapján meg kell változnia annak az eddig létező kompozíciós hagyománynak, mely pusztán a hangmagasságok viszonylatában határozta meg egy-egy mű előrehaladásának folyamatát, hiszen ez a metódus nem számolhatott a csenddel. Az új zenének Cage szerint egy olyan új *ritmusszerkezetre* kell épülnie, mely értelemszerűen magában foglalja a csendet, mint a zene egyik legfőbb alkotóelemét. A zeneszerző központi

Zene és dráma összefüggéseit a történeti síkon tovább vizsgálva, lassacskán korunkig eljutva talán nem túlzás a zene folyamatos konkretizálódásáról beszélni. Ha mindent a hangok szemszögéből vizsgáljuk, akkor demokratizálódást kellene mondanunk. A zene évszázadokon át tartó vokális egyeduralmától a hangszeres zene térhódításán át a 20. századra fokozatosan jutunk el odáig, hogy voltaképp polgárjogot nyer a zenében a zaj. Pontosabban jellemezve a folyamatot: a zeneszerzők olyan hangeffektusokat keresnek, amelyek „valóságosabbnak” hatnak a hallgató számára, vagy épp képszerűen jelenítenek meg egy életjelenséget...

fogalma így az *időtartam* lesz, vagyis az a *zárt idő*, amit hangok keltésével és észlelésével töltünk (Cage, 1994). Sokak által közismert, leghíresebb-hírhedtebb kompozíciójában, a 4'33"-ben egyetlen tudatos hangkeltés nem történik, a mű ennek nyomán bárhol „előadható”. Egy koncertteremben éppúgy, ahogy kint az utcán, vagy egy erdőben a hegyek között (az Amadinda együttes ez utóbbi helyszínen rögzítette az erdő „csendjét”, mely második lemezük címadó darabja lett).⁵ Számomra fontosabb a bármikor spontán kialakuló hangzasképnél az, amit ez a mű gondolatilag sugall. Előadása és hallgatása közben egyrészt kiderül, hogy soha sincsen teljes csend, a hangoknak mindig új rétegződései fedezhetők fel a figyelmünk által. Másfelől a műben megfogalmazódó alapeszme eloldja a zenét az előadóművészettől: olyan helyzetet teremt, amelyben a mű létrejötte a befogadó személyes szubjektumától, az általa átélt élménytől függ, semmi mástól...

És ez egyben az a nullpont is, amely egy új és integratív – a művészeti ágak között hárt nem feltétlenül szabó – művészetoktatás alapja lehet.

Kidolgozás: A Dramatikus zenei gyakorlatok metódusának céljai és alapelvei

A továbbiakban az általam kidolgozott és a fenti elméleti megfontolások fényében alkalmazott, *Dramatikus zenei gyakorlatok*nak nevezett módszerről szeretnék beszámolni. A módszer kialakulásakor, az ezredfordulón, vörösmartys tanítványaimmal közös keresésem iránya sokáig párhuzamosan és egymástól függetlenül haladt az általam nagyra becsült és szintén cage-i elveken nyugvó gyakorlatot tükröző Sáry László-féle Kreatív zenei gyakorlatok módszerével (Sáry, 2000). Itt most mégis azt említem, amiben eltér tőle: a Dramatikus zenei gyakorlatok legfontosabb újítása ugyanis, hogy *nem a zene, hanem a színház törvényszerűségeiből* indul ki, és az ezzel kapcsolatos ismeretekre, tapasztalatokra épít, ugyanakkor mégis, tudatosan integrál olyan akusztikus elemeket, melyek egy adott probléma vizsgálatát és megértését segítik. A dráma és a zene számára a közös alapot az időkezelés teremti meg, hiszen mindkét művészet az időben nyilvánul meg, mely egyben a természetes életünk idejétől (abszolút idő) különváló megjelenítés ideje, vagyis műalkotás-idő: egy zenemű, vagy színházi előadás *idejének tartama*. Itt láthatólag viszszafelel a Cage által meghatározott alapfogalom, de rögtön ki is tágul: a zenei idő már jelenthet *színházi időt*. Sőt, osztálytermi keretben jelentheti a *játék*, a *megjelenítés* idejét, vagyis egy olyan zárt és fiktív struktúrát, amikor mindent *máshogyan élünk meg*, és ahol *máshogyan vagyunk jelen*. A drámapedagógiai szakirodalom a fejlődépszichológiai kutatások nyomán, ennek gyökerét a kisgyermek *mintha-játékában* fedezi fel, mely saját szabályokkal rendelkezik, és amelyet a gyermek(ek) spontán határoz(nak) meg a játék folyamatában. Ezen a zárt időtartamon belül akár pillanatonként változhat a dráma kontextusa, vagyis hogy *kik, mikor és hol leszünk, kivé-mivé változunk át* a játék alatt (Bolton, 1993).

A drámapedagógia természetesen *dramatikus játékok* formájában maga is alkalmazza ezt a sémát, de úgy, hogy közben azt saját oktatási és nevelési céljaira használja fel. Annak érdekében, hogy a gyerekek dramatikus képességeiket mozgósíthassák, a tanár játékok egy adott sorozatát tárja eléjük saját meghatározott célja érdekében: a praxis folyamán általában az egyszerűbb szabályjátékok felől haladunk a komplexebb képességeket igénylő szituációs gyakorlatok felé, miközben arra törekszünk, hogy diákok behelyezkedjenek az általunk felkínált játék helyzetbe, kontextusba. A foglalkozások szolgálhatnak közvetlen oktatási célokat, vagyis részei lehetnek az ismeretközvetítésnek, de bizonyítottan rendkívül fontos szerepet játszanak a személyiségfejlesztésben, hadd utaljak itt a két évvel ezelőtt e tárgyban lezajlott, komoly apparátust mozgató, Dr. Eck Júlia vezette TÁMOP-kutatásra, melynek legfontosabb eredményeit a *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés* című kötetben összegeztük (Illés, 2016).

Visszatérve a főtémára, zene és színház (pontosabban *dráma*) viszonyára, de immár a praxis fényében: feladatadáskor általában nem szoktuk mesterségesen „szétszálazni”, hogy milyen összetevőkből jön létre egy fiktív helyzet. Mikor azonban egy drámaórán improvizatív cselekvéseink mozgatórugóit keressük, akkor rögvest értelmet nyerne azok a kérdések, hogy egy-egy mozdulat, megszólalás, vagy éppen egy-egy hangkeltés *mit jelentett* a résztvevők, mit az esetleges külső megfigyelők számára. (Természetesen egészscsoportos improvizációban is van mód arra, hogy utólag kielemezzük a megélt tapasztalatokat.) Az improvizatív helyzetek utólagos elemzése közben válik egyre fontosabbá, hogy tudatosítsuk magunkban és egymás számára is azokat a játékelemeket, amelyeket a későbbiekben is használni tudunk.

A *Dramatikus zenei gyakorlatok* során tulajdonképpen egy olyan laboratóriumi helyzetet hozunk létre, melyben szándékosan választjuk külön a játék síkjait látható (tapintható) és hallható elemekre azért, hogy a későbbiekben mesterségesen ütköztethessük őket. Így alakul ki az a kettősség, melyben egyik oldalon a hangok állnak. Olyan *hangokról* beszélünk, melyeket mi, a játék részesei, kelteni vagyunk képesek az adott pillanatban. Ezek a következők: *verbális megnyilvánulások* (természetes, szituatív közlések vagy irodalmi idézetek, versek, prózarészletek), *hangutánzás által létrehozott zajok és hangok* (például egy sziréna hangja, vagy egy macskanyávogás), *énekelt hangok* (tartott hangok, dúdolt dallamfoszlányok vagy szöveges dalok) *nem vokális módon keltett hangok* (dobogás vagy taps). A másik oldalon a világ másként érzékelhető elemeit gyűjtjük össze egy közös csoportban: *mozdulatokat, tekintetváltásokat és érintéseket*, melyeket egy közös nevezőre hozva *gesztusként* jelölünk meg. Általában az utóbbiak funkcionálnak jelként a hangadás számára (például valaki *rám mutat*, vagy *rám néz*, vagy *megérint*, amire én *hanggal reagálok*), de a gyakorlatok jelentős részében a kommunikáció kétoldalú és kölcsönös. A dramatikus zenei gyakorlatok során ennek nyomán *hangok és gesztusok közvetlen kommunikációjának* építőköveiből hozunk létre egy *új dramatikus nyelvet*, mely azonban távol áll minden előzetes és utólagos közmegegyezéstől: érvényességi keretei az adott pillanatban való észlelés minőségére vonatkoznak, de szándékosan nem rögzítjük őket állandó jelentéseként, és nem képzünk egységes rendszert belőlük.

Hogyan lehetséges ez? És milyen alapon beszélék nyelvről, ha hiányzik a közmegegyezés? – És egyáltalán: mi a tananyag? – kérdezhetné bárki, természetem hozzá, joggal! A válaszadáshoz hadd hozzak egy másik társművészeti példát: amikor egy modern táncelőadást nézünk, majd az előadást követően beszélgetünk az alkotókkal, általában azt tapasztaljuk, hogy a koreográfus intenciói szinte sosem kizárólagosak, előadásával inkább impressziókat kínál, és nem vár cserébe egyedüli helyes értelmezést. Sőt, őszinte rácsodálkozással és örömmel fogadja a sokszor teljesen laikus nézők megfjtéseit. Évtizedek óta hallgatom élvezettel, ahogy diákjaim annyiféleképpen képesek értelmezni ugyanazt a közösen átélt pillanatot, ahányan éppen vannak. Mindeközben átélhetik azt, hogy nincs egyetlen elvárt jó megoldás, éppen ezért a saját megfjtésük is teljességgel érvényes lehet a másiké mellett. Nézetem szerint ez olyan elementáris tapasztalat, mely talán hozzásegít az önálló gondolkodás és ítéletalkotás kialakulásához, ami sajnos még mindig nagyon komoly hiánycikk a környékünkön. Ez a tananyag.

Repríz: Egy konkrét példa – Gesztus és hang dialógusa

Írásom záró fejezetében szeretnék konkrét példát hozni arra, hogyan is zajlik a gyakorlatvezetés ebben a metódusban. De mielőtt a választott gyakorlat ismertetésébe belekezdene, fontosnak tartom még egyszer röviden összefoglalni a módszerről elmondottakat. A dramatikus zenei gyakorlatok alapvető célja, hogy a dráma *hallható elemeit* (bármilyen hangkeltés: *zaj, zöreij* – főként, mint hangutánzás –, *zenei hang, dallam, ének, szö-*

vegmondás) összehangolja a *látható*, vagy más módon *érzékeltető gesztusokkal (mozdulatok, érintések, tekintetváltások)*. A gyakorlatok művelésekor *hang és gesztus közvetlen kommunikációjával*, majd pedig az itt szerzett *tapasztalatok, élmények feldolgozásával, értelmezésével* foglalkozunk.

És akkor a gyakorlatsorról: a színes és viszonylag sokelemű módszertanból azt az alapozó gyakorlatsorozatot választottam, mely önmagán kicsit túlmutatva, gazdag információval látja el a diákokat a jövőbeni munka tartalmára, a keresés irányára vonatkozóan. Sokszor érzem úgy a gyakorlatsor vezetése közben, hogy ebben a rövid, egy-két tanóra alatt végigvehető gyakorlatsorban valamilyen rejtélyes módon a nagy egész is benne foglaltatik. A gyakorlatsor címe: *GESZTUS ÉS HANG DIALÓGUSA – háromfázisú alapozó gyakorlatsor*; a továbbiakban GHD.

A gyakorlatsort a középiskola kezdő, 9. osztályos drámatagozatosaival alkalmazom, de úgy gondolom, hogy elképzelhető más korosztályokkal is. Az adaptációt ebben az esetben az alkalmazó kollégának kell elvégeznie az életkori sajátosságok és a csoport dramatikum tapasztalatainak figyelembevételével.

A gyakorlatsor a legegyszerűbb szabályjáték formától elindulva, a kommunikációs fázison át halad a szituációs gyakorlatokig, amit én *befejezett színházi kommunikációként* értelmezek. Fontos megjegyezni, hogy ebben a metodikában a *színházi kommunikáció* nem feltételez külső közönséget: a résztvevők a gyakorlat végzését követően „nézőkké” változva kutatják, elemzik és értelmezik az *adott jelek interakcióját, különféle jelentésekké válását*. Ez a tudatosítás nézetem szerint a mi vörösmartys drámás munkánk egyik központi célját, az *értő nézővé válást* tekintve elengedhetetlen. A most következő gyakorlatok osztályozásában Gabnai Katalin (2015) és Kaposi László (1993) könyveit lehet alapul venni, az improvizáció kapcsán pedig Perényi Balázs műve (2009) számít kikerülhetetlen olvasmányoknak.

1. fázis: GHD mint szabály-játék (kb. 10 perc)

A résztvevők kört alkotnak, egyikük középre megy, rámutat valakire a körben: akire mutatott, annak valamilyen szabadon választott hangot kell létrehoznia és megtartania egészen addig a pillanatig, amíg a mutató rá irányul. Természetesen korlátozhatjuk a hangadás minőségét esetleges céljaink szerint, de én az első körben a szabály betartását hangsúlyozom:

- *addig és csakis addig adj hangot, amíg a mutató rád irányul!*

Csak abban az esetben avatkozom közbe, amikor egyes hangadási módok (tartott hangok, effektek) túlburjánzanak, és nem marad hely például a verbálisnak: azt tartom jó körnek, amiben legalább két-háromféle hangkeltés (beszéd, effektek, tartott hangok vagy dallamok) jelen vannak.

A játék ebben az első fázisban lehet koncentrációs célú: a csoport egy feszült figyelmet igénylő óra után esik be hozzánk, össze kell szedni a figyelmüket a további munkához.

Ennek érdekében a középső játéktól azt kérhetjük, hogy

- *váltson hirtelen irányt!*
- *legyen kiszámíthatatlan!*
- *kapja rajta azt, aki nem figyel!*
- *lepje meg önmagát is!*

Emellett – szintén az ő esetében – bővíthetjük a gesztusokat: *mutathat a másik kezével, esetleg az egyes ujjával, netán a lábával is, jelezhet a tekintetével, kérhet hangot a fülével, stb.* (A jeleknek ez a bővítése már a kommunikációs célok felé vezet: kiemelhetjük, hogy milyen gazdag az ember gesztikus eszköztára, hányféle irányt tudunk egyszerre jelezni a testrészeinkkel...)

2. fázis: *GHD mint kommunikációs gyakorlat (kb. 15 perc)*

A gyakorlatsor második fázisában a kommunikációra koncentrálunk, de úgy, hogy már beemeljük a megfigyelői szerepkört is. (Minden gyakorló drámatanár tudja, hogy a diákokat folyamatosan újabb feladatokkal kell ellátni, hogy figyelmük és érdeklődésük ne lankadjon: ha nem lépünk előre, azzal visszalépünk.) Itt tehát a résztvevőket újabb, a kommunikációra vonatkozó instrukciókkal látjuk el.

A középső játékosnak adható új instrukciók:

- *Próbáld minél több hangot egyszerre „életben tartani”!*
- *Alkoss zenei folyamatot anélkül, hogy maguk a hangok zeneibbé válnának!*

(Ez utóbbi esetben az instrukciónál fontos a külön visszacsatolás:

- *Milyen eszközöket használt az irányító, annak érdekében, hogy zenei folyamat szülessen?)*

A csoportnak eközben megfigyelési szempontokat adunk, amik az általuk kiadott, rögtönzött hangok jelentésére vonatkoznak, amire szintén visszacsatolunk:

- *Szerintetek hol voltunk, milyen helyszínen szólalhattak meg egyszerre az iménti hangok?*
- *Milyen szituációban képzelhető el az iméntihez hasonló hangzás?*

De lehetséges az is, hogy – újabb szempontot adva – a középső játékosra már, mint egy szituáció egyedül látható szereplőjére figyelünk. Ez esetben az ő gesztusaira már szituatívan, akcióként figyelünk, és a hangokkal összeolvasva közösen értelmezzük a kettőt. (Ebben az utolsó szakaszban már egyértelműen a harmadik fázis, a hang-gesztus dialógus szituációs gyakorlatként való megjelenése felé tartunk.)

3. fázis: *GHD mint szituációs gyakorlat – és annak elemzése (kb. 20 perc)*

A harmadik fázis sikeres megvalósítása érdekében fel kell oldanunk a gyakorlat eredeti szabályait annak érdekében, hogy eleven szituáció jöhessen létre.

Ez úgy oldható meg a legkönnyebben, hogy a középső játékos központi szereplővé, játszó személlyé alakul át, aki már nem „mutogat”, hanem egy *előre megadott helyzet határozza meg a cselekvéseit*: például egy reggeli felkelést kell eljátszania az ébredéstől az iskolába való elindulásig.

Értelemszerűen a csoport szerepe is megváltozik: az *adott tér reális vagy szimbolikus hangjaivá lesznek*. (Formailag a kör kis megnyitásával jelezhető az ajtó helye, amin át a főszereplő távozik, és ami egyben a szituáció végét is jelzi.) Az előbbi példánál maradva: amikor az ébredő valaki előtt megáll, hogy arcot mosson, a hangadó a csap hangját, a víz folyását imitálja (reális verzió, illusztrálás), vagy éppen az aznapi mateklecke legfontosabb képleteit mantrázza ijedten, amit a központi szereplő akár le is reagálhat egy gyors meneküléssel: „na, már az vízcsapból is ez folyik” (szimbolikus verzió – ez utóbbi nyilvánvalóan túllép az illusztráción, ezért értékesebb és jelentésgazdagabb).

Itt – a fellazult szabályok okán – nagyon fontos konkrét instrukciókkal segítenünk mindkét felet:

- (központi szereplő): *Képzeld magad elé a saját otthoni helyszíneidet, és a szerint játsz el az ébredést! Ha konkrét irányokba fordulsz, az segít a többieknek...*
- (többiek): *Próbáld megfigyelni, hogy mikor szól éppen neked a felkelő gesztusa. Eszerint dönts el, hogy megszólalsz, avagy csendben maradsz!*

Tapasztalataim szerint, ha kellően színes a „hangos kör” (amihez elengedhetetlen néhány verbális megszólalás vagy érzelmi reakció), akkor részletgazdag, hosszán elemezhető improvizáció alakul ki a központi figura és az őt körülvevő hangzó, szimbolikus tér interakciójából.

A szituációk természetesen tovább bonyolíthatók formailag és tartalmilag:

- lehetséges az, hogy csak a *főszereplő beavatott*, csak ő tudja, hogy mi a megadott szituáció, ebben az esetben a teret formázó *csoporthoz* a hangadásokon túl a *szituációt is meg kell fejtenie*;
- még megadható szituációk például (mindkét esetben érzékszétől távozásig):
 - *egy fiú, közvetlenül a szakítás után a lány szobájából gyűjti össze a nála maradt tárgyait.*
 - *egy tolvajt vagy kémeket azzal bíznak meg, hogy lopjon egy irodából egy harmadik fél számára fontos iratokat, de közben azzal szembesül, hogy a szoba tele van róla szóló terhelő adatokkal és fényképekkel.*

Végezetül néhány fontos megjegyzés: a fenti gyakorlatsor minden eleme többszörösen kipróbált menetrenden alapul, ennek ellenére fontosnak tartom, hogy a megvalósító formálja a saját képére azt, akár tartalmilag, akár az időkeret tekintetében. A tartalmi változtatás mind a gesztusokra, mind pedig a hangok megformálására vonatkozhat. Én viszonylag nagymértékű szabadságot adok a diákoknak, és próbálok közben formálni a felfedezés közös folyamatát, de természetesen lehetséges nagyobb kötöttségekkel haladni, akár a gyakorlatok szerkezetét is átformálni a célok érdekében. Ugyanez vonatkozik az időkeretre: ha valaki a kommunikációs fázissal vagy a szituációs gyakorlattal hosszabban bíbelődne, tegye szabadon! Az egyetlen kötelező, hogy funkcionálisan építkezzen, és tudja, hogy milyen célokkal befolyásolja-formálja a gyakorlatsor menetét, és a gyermekek számára felkínált tanulási területet. Természetesen ez az időkeretre is érvényes: a kezdeti fázis után akár több óra is szólhat e speciális és nonverbális kommunikáció feltérképezéséről, illetve a szituációs gyakorlatokban való elmélyülésről. Ez utóbbi dramaturgiai értelemben is fontos stúdium lehet, amelyben a diákok megérthetik színházi stilizáció és szimbólumképzés folyamatát.

Kóda: A jelentésadás gesztusáról...

Végezetül még egyszer visszatérnék Cage „csendes darabjára”: a 4 perc 33 másodperc, ha van egyáltalán üzenete, akkor valami olyasmit közöl, hogy a művészetnek, vagy amivé ez a komplex jelenség a posztmodern korra vált, semmi más célja nem maradt, mint az, hogy a befogadóban felébressze a jelentésadás gesztusának igényét. Egy ideje azt figyelem, hogy egy drámaórai megjelenítés, mint történés, szinte eltörlődik ahhoz a végtelen felfedezéstömeghez képest, amit a történésben jelen lévő gimnáziumi diákok vagy egyetemi hallgatók utólag megosztanak velem. Végül is a dramatikus zene, mint minden művészeti aktus, csupán ürügy arra, hogy saját magunkon és környezetünkön elmélkedhessünk, és hogy legyen időnk az egymással való közös szemlélődésre, melyben bizonyos eszmék talán új értelmet nyernek.

Irodalomjegyzék

- Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Cage, J. (1994): *A csend*. Jelenkor, Pécs.
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- Harnoncourt, N. (1989): *A beszédszerű zene*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Határ Győző (1988): *Görgőszínpad*. Szent István Társulat, Budapest.
- Illés Klára (2016, szerk.): *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kaposi László (1993): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Pap Gábor (2006): Zenés műfajok a diákszínházban. *Drámapedagógiai Magazin*, 16. 1. sz. 34–37.
- Perényi Balázs (2009): *Improvizációs gyakorlatok*. zETNA Kiadó, Zenta.
- Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor, Pécs.

Jegyzetek

¹ Írásom alcímeiben történő utalás a szonátaformára nem pusztán nyelvi játék. A nagy klasszikus formához hasonlóan önmagába vissza-visszatérő gondolati körökben próbálok megragadni praxisom elméleti és gyakorlati vonatkozásait. A főtéma állandó és az absztrakttól a konkrét felé halad: a zenei jelenségek meghatározása és integrációja abba a drámás keretbe, amiben és amivel dolgozom.

² A rendező *Rendezési gyakorlatok* óráján történt szóbeli közlését idézem.

³ http://zenelni.hu/20130620_valogatás_pongracz_zoltan_a_zene_torteneterol_szolo_eloadasaibol_4_resz

⁴ <http://www.zenci.hu/szocikk/konkret-zene>, a *Szórátkoztató Zenei Lexikon* (szerk. Hölzer Tamás, Enciklopédia Kiadó, 2003) digitális utóda.

⁵ 4'33" – Amadinda Ütőegyüttes, Hungaroton, 1989. <https://www.youtube.com/watch?v=9xeslWihXno>

⁶ A *dráma* szót itt és a következőkben eredeti görög értelmében *cselekvésként* használom, és arra a színházitól eltérő helyzetre alkalmazom, amelyben az nem feltételez külső nézőt.