

erdőben. A mesteremberek (és -asszonyok) pedig a diákönkormányzati napokra készülnek Pyramus és Thisbe szörnyű víg tragédiájával – közülük a Thisbét játszó lányt muszáj kiemelni: flegmán, unott képpel, kényszerűségből teszi a dolgát, igazán mulatságos pillanatokat teremtve. Sok apró pontatlanság rontja az egyébként korrekt, bár feltűnően csupán a történések felszínén mozgó, hangsúlyosan mesészerű változatot.

Egészen másfajta meséket mutatnak a salgótarjáni Impro Színpad tagjai (rendező: Nagyné Hajdu Györgyi), akiknek számára Tim Burton *Rimbörtön* című kötete volt a biztató kiindulópont. Az amerikai sztár-rendező jellegzetes, agyament világát a fehérre mázolt arcú, borzas hajú fiatalok ügyesen idézik meg. Az élő zenei kíséret luxusával élnek is meg nem is: a burtoni háttérbe erősen passzoló karakterű zenészt sajnos elrejtik a szemünk elől, pedig a rockerhős lehetne akár a történet narrátora is, ha már úgyis ritmizálni igyekszik az eseményeket. A játszóknak továbblépnek a rémmesében rejlő (antik) tragédián: a szülőknek osztrigaszzerű, undorító gyermekük születik, akitől – s egyben a házasságukat sújtó csódtól – csak úgy szabadulhatnak meg, ha az apa felfalja utódját. A lelkében is holtápadt apát és a korántsem visszatérítőt, inkább néma szomorúságba burkolózó csöppséget koncentráltan alakító lány játéka igen emlékezetes.

Nagy magabiztossággal adta elő riasztó tanmeséjét a Szűcs Tamás irányította miskolci Földes Diákszínpad. A kapitalizmus káros szövődményeiről szájbarágósan, egy netszerte keringő körlevél apropóján beszámoló *Majom a ketrecben* című előadásért nagy kár: a benne szereplők a Miskolcon fellépő mezőny messze legfelkészültebb egyéni és csapatjátékát mutatták be, ám a túlbeszélt, didaktikus szöveg lehetetlen helyzetbe hozta őket. Csak néhány a darabban tárgyalt, kizárólag kettősségekben elgondolt problémák közül: nézés kontra látás, csoport kontra egyén, természet kontra civilizáció, kísértés kontra erkölcs stb. Csupa olyan kérdés, melyekről lehetne, sőt kellene beszélni egy jól működő diákszínjátszó csoporttal, de közös gondolkodás és viták révén, nem pedig egy olyan kanavász segítségével, amely az első pillanatban leleplezi minden titkát.

Magukból épült és magukról szólt viszont a nap legkellemesebb meglepetése a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium-KIMI csapatának Varga Gábor koordinálta játéka. A *M.O.S.T., avagy a 8 betűs szó* című örömjátékban két fiú és két lány közötti kapcsolati sakkjátzsma zajlik: a szolis cicababa észre se veszi az érte lihegő szerelőfiút, inkább a trendi vezérigazgatóval mulatná az időt. A negyedik szereplő, az egyszerű öltözötű, szolid lány kitartása meghozza gyümölcsét: a szerelő végre észreveszi a bájos teremtetést, s az elromlott bojleren és mikrón kívül tán kettejük életét is meg tudják reparálni. A sztori színházi értelemben is legizgalmasabb szereplője a bohócorrot viselő, kint is, bent is tartózkodó narrátor. Ő ironikus kommentárokkal látja el a se veled, se nélküled játékot, közben szeretettel vegzálja a szereplőket, odaszól a nézőknek is, s bámulatos helyzetfelismerő és improvizációs képességről tesz tanúbizonyságot.

Érzelem és dráma

Szauder Erik¹

1. Gondolatok az érzellem szerepéről a tanítási drámában

A drámával kapcsolatos elméletek történetét áttekintve gyakran találkozhatunk az „érzelem” kifejezéssel, ami arra utal, hogy az érzelmek központi szerepet játszhatnak a dráma tanításában. Mégis, bármennyire is hangsúlyozzák a drámával kapcsolatos írások az érzelmek fontosságát, mivel általában nem definiálják az érzelem fogalmát, csak találgatni tudunk, hogy pontosan mit is értenek alatta.

Anélkül, hogy teljes körképet tárnánk fel a témáról, érdemes megemlíteni, hogy Caldwell Cook már az 1910-es évek elején felhozott példákat az intenzív érzelmi bevonódásra, amit a kiemelkedő eredményesség mutatójaként könyvelt el. Évtizedekkel később, az 1930-as évek végén Frances Mackenzie és az 1940-es években E. J. Burton is összeállított érzelmekkel kapcsolatos feladatsorokat osztályok számára, de míg Burton célja az volt, hogy a felső tagozatos diákok gyakorlatot szerezzenek az érzelmek kifejezésében, Mackenzie a felnőttekből álló csoportjaival az érzelmi reprezentációkkal foglalkozott. (A dráma történetének korai szakaszát érintő további információk és referenciák tekintetében ld. Bolton, 1998). Mivel mind úgy hivatkoznak az érzelmekre, mint gyakorolható dologra (akár a lelki fejlődés érdekében, akár a kifejezés tökéletesítésének céljából), az érzelmekkel kapcsolatos szemléletük darwinista megközelítés-

¹ A 2006-ban fiatalon elhunyt jeles drámapedagógus, Szauder Erik PhD dolgozatának teljes közlését a birminghami egyetem nem javasolta. Mindenképpen a válogatást, szemelvény közlését ajánlották, és ehhez főként a dolgozat szakirodalmat feldolgozó részét vélték alkalmasnak. A lapunkban megjelenő szöveget Szauder Erik szüleinek engedélyével közöljük. (A szerk.)

nek nevezhető, amely elméleti alapjait tekintve rokon vonásokat mutat a Paul Ekman nevével fémjelzett szemlélettel.

Peter Slade és Brian Way munkásságában is központi szerepet kap az érzelem fogalma, és mindketten különbséget tesznek az élményközpontú „dráma” és a kifejezés-központú „színjátszás” között. Azonban, ahogy Hornbrook (1989:12) megjegyzi, az utóbbi szerző „hátat fordít a [Slade-től származó] *gyermek-dráma-művészet* fogalmának, és inkább a személyiségfejlődés egy átfogó modelljében gondolkodik”, amely szerint az Érzelem a személyiség egyik alkotórésze, éppúgy, mint a Beszéd, a Fizikai én, a Képzelt, az Érzékek, a Koncentráció, az Intellektus és az Intuíció (Way, 1967:13). Ebből a listából rögtön kitűnik, hogy Way számára az érzelem összekapcsolódik az intellektussal, de mégis elválik tőle, így – valószínűleg akaratlanul – a jamesi szemlélet mellett kötelezi el magát.

Az érzelem és az értelem elkülönítése Gavin Bolton és Dorothy Heathcote korai műveiben is tetten érhető. Heathcote így ír az 1975-ben megjelent *Dráma és tanulás* című cikkében:

[A] dráma kitölti az emberek közti teret jelentéssel teli élményekkel. Ebből következik, hogy a drámaélmény központjában az érzelem áll, amit azonban féken tart a gondolkodás és a tervezés. (Heathcote, in: Johnson & O'Neill, 1984:97)

Látható tehát, hogy ha az érzelmet „féken tartja” a gondolkodás, akkor Heathcote nézetei szerint ez utóbbi nem elválaszthatatlan alkotórésze az érzelemnek. Hasonlóképpen érdemes szemügyre venni Bolton 1977-ben megjelent cikkét is, amelyben így ír:

Azt a benyomást kelthettem, hogy a gyakorlatban elválasztható egymástól az érzelem és az intellektuális működés. Ez azonban nem lehetséges, és nem is ajánlatos. Amellett, hogy az érzelmi működés elengedhetetlen kiegészítője az értelmi működés, a legtöbb dráma által nyújtott élmény nem lehet teljes reflexió nélkül, ha szeretnénk az érzelmi élményt feldolgozni és további vizsgálatok számára elérhetővé tenni. (Bolton, in: Davis & Lawrence, 1986:99)

A bekezdés érdekessége, hogy bár Bolton elismeri, hogy lehetetlenség az érzelmet és az értelmet különválasztani, ezen a ponton mégsem látja be, hogy ez az elkülönítés nem hiábavaló, hisz az érzelmei részben *valóban* kognitív természetűek; nála ez a két dolog egymást kiegészítő szellemi tevékenységként jelenik meg.

Később azonban mind Heathcote, mind Bolton finomított az érzelmmel kapcsolatos szemléletén, és felismerték, hogy az érzelmei önmagukban is rendelkeznek kognitív és társas jellegekkel. Bolton számos cikket, sőt, az egyik könyvében (1984) egy egész fejezetet szentelt az érzelem kérdésének, és – a műveit összesítő szerkesztők meglátása szerint – a „kettős hatás” (azaz a való világ és a „mintha” világ között húzódó, gyakran ellentmondásos érzelmei eredményező feszültség) jelenségére építve kidolgozott egy elméletet, amelyben kifejti, hogy a dráma szempontjából nemcsak az érzelmei intenzitása bír nagy jelentőséggel, de a minőségük is (Davis & Lawrence, 1986:87).

Ekkorra már egy olyan struktúra bontakozik ki az írásaiban, amelyben az érzelmei nemcsak kísérőjelenségei, hanem szerves részei a gondolkodási folyamatnak. Ezekben az írásokban rávilágít arra, hogy a drámán keresztül történő tanulás épp azáltal válik lehetségessé, hogy „ami hiányzik, azt az érzelem hozza át a jelenbe”. (Bolton, 1984:106)

A dráma fent említett szaktekintélyeivel (különösen Brian Way-jel) szemben Dorothy Heathcote nem törekszik arra – sőt, mondhatni helyteleníti is –, hogy a személyes érzelmei előtérbe kerüljenek. Bár az általa kifejlesztett drámatanítási módot úgy emlegetik, mint „átélés a drámán keresztül”, Heathcote mindig hangsúlyozza, hogy ez nem azt jelenti, hogy hagyni kell a nyers érzelmeinket belefolyni a dráma munkába, hanem „a haragot [és bármely egyéb érzelmet] a dráma során megvizsgáljuk” (Heathcote, 1996, idézi: Bolton, 1998:199, kiemelés a szerzőtől). Annak ellenére, hogy az utóbbi évtizedekben már eltávolodott a dráma általi „átélés” szemléletétől, az ennek alapján kidolgozott „Szakértő játék” modellje (Bolton & Heathcote, 1995) nem tér el túlzottan e tekintetben. Bár első látásra úgy tűnhet, hogy egy vállalkozás keretei köré szerveződő feladatközpontú megközelítéssel Heathcote még inkább kiszűrheti az érzelmi elemeket a drámából, e megközelítés központi fogalmai, mint „az ügyféllel való törődés, vagy „a vállalkozásunk értékeinek képviselése” ugyanúgy az érzelmi bevonódás elvére épülnek.

Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy Heathcote munkájában az érzelem „duplafenekű” keretben jelenik meg. A keret felszíni rétege az arra irányuló szándék, hogy az érzelmi bevonódás érdekében fel-függeszse vagy késleltesse a résztvevők saját érzelmi reakcióinak előtörését, a mélyben pedig az érzelmei társas természete rejlik.

Heathcote számára az egyéni élmények jelentőségét az adja, ahogy a közös élményre reflektálnak. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az egyén bevonódását nem tartja lényegesnek. Épp ellenkezőleg, felismeri, hogy az egyéni jelentések mindig az őket körülvevő társas tényezőkön múlnak. Ezért ha valaki

egy bizonyos csoport tagjaként lép be a fikcióba, lehetővé válik számára, hogy egyszerre élje meg az érzelmeket kollektív/társas és személyes/tapasztalati szinten.

Ez a dupla érzelmi keret teszi lehetővé a résztvevők számára, hogy tanuljanak a drámából és azon keresztül, hiszen a személyes érzelmektől való eltávolodás megteremti a helyzet elemzéséhez szükséges távolságot, míg az élmény társas jellege a megértés olyan szintjére emeli a tapasztalatot, ami az itt és most határain túllépve egyetemes érvényűvé válhat.

Anélkül, hogy Heathcote és Bolton szemléletét bele akarnánk kényszeríteni az érzelmről alkotott elméletek egy bizonyos vonulatába, megállapíthatjuk, hogy mindketten közelebb állnak a szociális konstrukcionista irányzathoz, mint bármely más szemlélethez. Bolton, aki írásaiban nyíltan hivatkozik Vygotsky gondolataira, láthatóan amellet érvel, hogy színlelt világ „kettős hatása” az intenzitással és a minőséggel együtt egy olyan egyedi struktúrává áll össze, amely egyfajta „pszichológiai eszközként” áll a jelentésteremtés szolgálatában. Heathcote viszont a megértés társas és tapasztalati szintjei közti folyamatos párbeszédet helyezi előtérbe, hangsúlyozva ezzel az intrapszichikus és interperszonális tényezők közti kapcsolatot, ami Vygotsky írásaiban központi jelentőséggel bír.

Az érzelmekkel kapcsolatos nézet, amelyet ezek az írások sugalltak, világszerte meglehetősen érdeklődésre és támogatásra talált a dráma számos elméleti és gyakorlati művelője körében. Ez a szemlélet végre lehetővé tette a továbblépést attól az elképzeléstől, amely szerint elég csak előhúzni az érzelmeket, hogy „felderítsük mások attitűdjeit, [és] egy álarc vagy felöltött személyiség védelmében biztonságban ki is próbálhassuk ezeket az attitűdöket és érzéseket” (Yarlott, 1972:90), és utat nyitott a drámán keresztül történő tanulás jóval összetettebb megértéséhez, amely túlmutat azon a nézeten, amely – egyéb célkitűzések mellett – a dráma feladatát abban határozza meg, hogy az ember előhívja és megértse a saját és mások érzelmeit (ld. pl. Verriour, 1994; egy hasonló megközelítést körvonalaz a színház gyerekekre gyakorolt hatásának tárgyalásánál Courtney [Booth & Martin-Smith, 1988, elsősorban a 79-81. oldal közti részben]).

A jelen disszertáció szerint e szemlélet egyik sarkalatos pontja, hogy az érzelmeket nem a dramatikus tevékenység egyik elrendelő céljaként kell felfognunk, hanem *a tanulás felé vezető út eszközeként*. Másrészt hangsúlyozza azt is, hogy az érzelme nem is csak „melléktermékei” a dramatikus folyamatoknak, hanem *a tanulás szerves részei*. Erről az összefonódásról tömör áttekintést találhatunk Joe Winston könyvében, aki így ír: „számunkra teljesen természetes, hogy érzelmekkel érvelünk.” (Winston, 2000:105)

Ezt az érzelmekről alkotott nézetet azonban láthatóan még azok közül sem mindenki látja át, akik pedig magukénak vallják Heathcote és Bolton megközelítését. Gyakran találkozhatunk olyan írásokkal, amelyek saját bevallásuk szerint ezekre az elvekre épülnek, de a drámáról való gondolkodás során mégsem ismerik fel teljes mélységében az imént elemzett struktúrát. Jó példát szolgáltat erre Jennifer Simons (2000:25), aki az idevágó fejezetét azzal a gondolattal zárja, hogy a dráma kíséretében „a diákok hosszú utat járhatnak be egy másik ember cipőjébe bújva”. A drámán belüli érzelmi bevonódásról írott, amúgy elegáns elemzésében Haris Carnezi így fogalmaz:

[A] kifejezés művészete az ember saját érzelmeinek felderítését jelenti. Épp ez az az érzelmi töltetű személyes kölcsönhatás a tanuló és a kutatásának tárgya közt, ami fogékonyra teszi őt a vizsgált problémára. (Carnezi, 1995:25-26)

Mint már korábban említettük, ennek az írásnak az a célja, hogy rámutasson: bármilyen fontos is, hogy az érzelmi bevonódás „fogékonyra tegye [a résztvevőt] a vizsgált problémára” a tanuláshoz vezető út egyengetése érdekében, a szerepe nem korlátozódik erre, hiszen ez a drámából és azon keresztül való tanulás egyik *alapvető alkotórésze*.

Ezt a gondolatmenetet még újra elővesszük és tovább finomítjuk egy későbbi fejezetben, de ehhez előbb még más idevágó témákat is végig kell követnünk. Az egyik ilyen téma az érzelmek természetét érinti a drámában, amely filozófiai kérdésként bukkan felszínre, és mindenképpen tárgyalást igényel. A kérdést egy híres John Batham-film címének átszövegezésével fogalmazhatjuk meg: *Mégis, kinek az érzelmei?*²)

A kérdés azonban nemcsak filozófiai szempontból érdekes számunkra. Mint ezt később le is vezetjük, a dramatikus szerepjáték résztvevői mind a szerepen belül, mind azon kívül mutatnak érzelmi reakciókat. Az elemzés mögött húzódó gondolatmenet tisztázása érdekében rögzítenünk kell a résztvevők érzelmei és a fikció valóságában létező szereplők érzelmei közti viszonytal kapcsolatos nézőpontunkat. A következő részben erre teszünk kísérletet.

2. A fikcióra adott érzelmi reakciók a tanítási drámában

Az érzelmek összetett jellege a drámában rögtön megnyilvánul, ha belegondolunk, hogy bármilyen dramatikus tevékenység során a szerepbe lépés ténye egyedi helyzetet idéz elő. A képzőművészetben vagy az

² *Mégis, kinek az élete?* (1981)

irodalomban például nyilvánvalóan el tudjuk választani egymástól a művészt és a műalkotást. Minden más művészeti formával ellentétben azonban a dráma és a színház esetében bonyolultak a viszonyok, hiszen itt a műalkotás csak a művész (azaz a dráma résztvevője vagy a színész) konkrét fizikai jelenléte és cselekvése formájában mutatkozhat meg. Ezért aztán ezekben a művészeti formákban egyebek közt a szereplők érzelmi helyzete is csak a résztvevők vagy színészek megnyilvánulásaiban (szavaiban és az azokat kísérő reakciókban – mimika, testtartás, térbeliség) jelenhet meg.

Mindamellettt egy színdarab nézőiben a legtöbb esetben tudatosul, hogy a színészek az általuk alakított szereplő érzéseit mutatják ki (képviselik), nem a sajátjaikat.³ Ezért aztán azzal is tisztában vannak, hogy bár egyazon fizikai formában van jelen a művész és a műalkotás, nekik az utóbbira kell koncentrálniuk.

A dramatikusan szerepjátszóknál tovább bonyolódik a dolog, hiszen az előbb említett színházi helyzettel ellentétben a résztvevők nem egy külső, rendszerint passzív nézőközönség felé játszanak, hanem egy bizonyos értelemben ők alkotják a saját közönségüket. Így aztán nemcsak a színjáték résztvevőiként élik meg az eseményeket, hanem befogadóként is, akikre hatással van a játék. Bolton szavaival élve ilyenkor a résztvevők „átélik, hogy »ez velem történik« [...] és »én irányítom«.” (Bolton, 1979:53).

Ez az összetett kapcsolat visszavezet a korábbi kérdéshez, hogy kinek az érzelmeit is élik meg a dramatikusan szerepjátszóknál résztvevők. Alapvetően két kérdést kell itt megválaszolnunk: (a) hogyan lehet egyáltalán érzelmiileg reagálni egy fiktív szereplőre, és (b) mi a kapcsolat a szereplők érzelmei és a dramatikusan szerepjátszóknál résztvevők érzelmei között? Ezekre a kérdésekre igyekezünk az alábbiakban választ adni egy összetett szerkezet keretében.

Mint az előzőekben is láttuk, az első kérdés azzal kapcsolatos, hogy bár a dramatikusan szerepjátszóknál résztvevők alapesetben tisztában vannak vele, hogy egy fiktív világba lépnek be, mégis előfordul, hogy valóságos embereket megillető érzelmekkel viseltetnek a szereplők iránt. A kérdés nem kizárólag a drámára korlátozódik: a művészetfilozófiában vaskos szakirodalmat szenteltek már neki. Sajnos az említett írásokban leírt beszámolók vagy az irodalom vagy a film köréből származnak. A következőkben mi is ezekhez az írásokhoz fordulunk, és megpróbáljuk a kérdést az ő javasolataik alapján megközelíteni.

Levinson (1997) elemzésében rámutat, hogy a művészethez fűződő érzelmi reakciókkal kapcsolatos kérdések bonyolultsága egy paradoxonra épül, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül. Amellett, hogy

[m]íg az érzés-központú megközelítés nehezen tudja kezelni a sok érzelemnél megfigyelhető szándékoságot (vagy tárgy-irányultságot) és az értelemmel való nagyfokú összeegyeztethetőséget, a gondolat-központú megközelítés számára problémát jelentenek az érzelmek tapasztalati aspektusai (Levinson, 1997:21),

lényegében három olyan logikai alapállításunk van, amelyek csak addig tarthatóak, amíg el nem kezdjük őket a művészetre adott reakciókra alkalmazni. Az alapállítások a következők:

- a) Gyakran táplálunk érzelmeket olyan szereplők vagy helyzetek iránt, akikről/amelyekről jól tudjuk, hogy kitaláltak
- b) Az érzelmeknek általában alapfeltétele, hogy higgyünk az adott érzelem tárgyának létezésében
- c) Ha tudjuk valamiről, hogy kitalált, akkor nem hiszünk abban, hogy a valóságban is létezik

Levinson megállapítja, hogy a művészetrel kapcsolatban nem tartható egyszerre ez a három alapállítás; az ellentmondást az alábbi „kerülőutak” egyik-másika segítségével tudjuk csak feloldani:

1. A „non-intencionalista” (= nem szándékvezérelt) megoldás, amely szerint a műalkotásokra adott reakcióink általában spontán testi reakciók, és ezáltal nem számítanak teljesen kifejtett érzelmeknek (az intencionalitás témájában lásd pl. Margolis, 1993);
2. A „hitetlenkedés felfüggesztése” megoldás, amely szerint időlegesen fel tudjuk függeszteni a fiktív szereplők létezését kétségbe vonó hitetlenségünket, és ezáltal valódi érzelmeket érezhetünk irántuk (vö. Schaper, 1978; Carroll, 1990);
3. A „helyettesítő tárgy” megoldás, amely szerint az érzelmi reakció tárgya nem a fikció valamely nemlétező eleme, hanem maga a fikció (vö. Lamarque, 1981);
4. Az „árnyék-tárgy” megoldás, amely szerint az érzelmi reakció tárgya valójában egy ténylegesen létező (nem fiktív) személy vagy helyzet, akivel/amellyel az ember saját valóságos életpaszta során találkozott (vö. Charlton, 1984);
5. A „megítélés hiánya” megoldás, amely szerint a fikcióra adott érzelmi reakcióknak nem előfeltétele az érzelem tárgyának létezésébe vetett hit (vö. Morreall, 1993; Neill, 1995);

³ Egyes esetekben ez a viszony nem ilyen egyértelmű, mint pl. a Láthatatlan Színház esetében (Boal, 2002), vagy a kisgyerekekénél, akik még nincsenek tudatában a színházi konvencióknak, de ezektől az esetektől az érthetőség kedvéért most eltekinthetünk.

6. A „helyettesítő hit” megoldás, amely szerint az érzelmi reakciók előfeltétele az abba vetett hit, hogy az adott személy vagy helyzet a fikción belül létezik (vö. Yanal, 1994);
7. Az „irracionalista” megoldás, amely szerint, ha bevonódunk a fikcióba, irracionálissá válunk, és épp ezért reagálunk a fikcióra érzelmekkel (vö. Radford & Weston, 1975; Slater, 1993);
8. A „látszat” megoldás, amely szerint a művészetre adott reakciók nem tekinthetők a szokványos értelemben érzelmenek, mert ezek csak elképzelt látszat-érzelmek (vö. Walton, 1990, Currie, 1990);

A következőkben szemügyre vesszük ezeket a megoldásjavaslatokat annak fényében, hogy alkalmazható-e a tanítási dráma esetére (és itt a lehető legszélesebb értelemben használjuk a kifejezést, beleértve mindenféle dramatikus tevékenységet, amelyet a diákok a drámával való foglalkozás során alkalmaznak, de kizárva azokat az eseteket, amelyeket Bolton [1986; 1992] „előadó mód/reprezentáció” néven említ).

Az első megoldásjavaslat a „nem szándékvezérelt” megoldás, amely szerint ezek a reakciók nem érzelmek, hiszen hiányzik belőlük az a szándékosság és az ebből fakadó kognitívitás, ami az érzelmeket jellemzi. A tanítási dráma aktív és reaktív természetét tekintve azonban ez a megoldás nehezen védhető. Ha például egy improvizáció során adódik olyan pillanat, amikor egy idegesítő fiút az osztálytársai hirtelen feltámadt haragjukban egy barlang mélyére löknek, nem lenne logikus azt állítanunk, hogy a diákokban sem érzelmi reakciók nem jelentek meg, sem a helyzet belső logikáját nem fogták fel, ami gondolatokat ébreszthetett volna bennük. Mivel az egész jelenetre egy osztályteremben kerül sor, a résztvevőknek „ki kell tölteniük az űrt” a fiktív és a valódi helyszín között (ezt elősegíthetik bizonyos jelzések, pl. a szőnyeg széle jelezheti a barlangot körülvevő sziklák peremét); a korábbi fizikai tapasztalataik révén nyilvánvaló a számukra, hogy ha valaki álló helyzetből a földre esik (bármilyen gyorsan is történjen az esés), az sokkal kevésbé veszélyes és fájdalmas, mintha egy magas pontról (itt a szakadék széle) esne le az illető egy sokkal mélyebb helyre (itt a barlang szikláira); így ha az értelmükkel nem látnák át a helyzet fent vázolt elemeit, nem tudnának tovább haladni a történettel, hiszen a szereplőknek semmi okuk nem lenne aggódni a tetteik következménye miatt.

A „hitetlenkedés felfüggesztése” megoldás kritikája érdekes meglátásokra vezet a tanítási dráma kapcsán. A drámaelméleti szakemberek szerint a hitetlenkedés felfüggesztése a drámába való bevonódás egyik központi előfeltétele. Tény, hogy amikor belépünk a fikcióba, át kell vennünk a közegben használatos konvenciókat, azaz szem előtt tartjuk, hogy amit látunk vagy hallunk a játék során, annak a fikció világán kívül nem lesznek közvetlen következményei (tehát a Hamletet játszó színész a valóságban nem hal meg a darab végén, vagy a barlangba lelökött fiút játszó gyerek maga nem szenved maradandó fizikai sérülést). A fiktív események tehát hatással vannak ránk, de ha véget érnek, fizikailag már megszűnnek létezni körülöttünk. A „hitetlenkedés” kifejezés azonban csakis ennek az utóbbi elemnek a felismerésére vonatkozik, azaz hogy a szerepjáték befejeztével a fiktív világ *aktualitása* szünetel vagy szűnik meg. Hangsúlyoznám, hogy a fikció aktualitásáról, nem a realitásáról beszélünk. A fikció realitása még mindig ott van, hiszen újra lehet játszani, az eseményeket rekonstruálhatjuk (vagy aktualizálhatjuk), ha a résztvevőknek lehetősége vagy szándéka van erre. Így annyiban ellentmondhatunk a „hitetlenkedés felfüggesztése” megoldásnak, hogy nem abban hiszünk, hogy a nem létező szereplők vagy események valójában léteznek, hanem abban, hogy a fiktív világ szereplői a fikció valóságán belül léteznek, amely viszont a mi valóságunkban létezik, ezért ezek a szereplők és események valóságosak annyiban, amennyiben meg tudjuk idézni őket. Más szóval nem kell a szereplők létezésére vonatkozó hitetlenkedést felfüggesztenünk, mivel folyamatosan tudatában vagyunk annak, hogy ezek nem léteznek, de ez cseppet sem befolyásolja a létezésüket a fikció világán belül.

Részben hasonló kritikával illelhetjük a „helyettesítő tárgy” megoldást is, ahol az érzelmi reakció tárgya nem a fikció nem létező elemei, hanem maga a fikció. Felmerül a kérdés, hogy ha a fikciót tulajdonképpen nem létező szereplők és események építik fel, akkor mi másra lehetne reagálni ezeken az elemeken kívül. Ha a fikció szerkezeti tulajdonságainak bevonásával próbálnánk válaszolni erre a kérdésre, és előhozakodnánk, mondjuk a szimbolikával, összetettséggel vagy akár a ritmussal, akkor is be kellene látnunk, hogy ezek a tulajdonságok is csak akkor jelennek meg, ha a fikció realitása jelen van. Ha nincs dramatikus tevékenység, akkor nincs fikció sem, amire reagálni lehetne. Épp a fikció által megidézett realitás az, ami megadja számunkra az érzelmi reagálás lehetőségét. Ha a diákok csak üldögélnek egy körben a tanárral együtt, és arról beszélgetnek, milyen okai és következményei lehetnek annak, ha lelöknek valakit egy barlangba, valószínűleg messze nem születnek olyan érzelmi reakciók, mint mikor egy improvizáció során megidézik a helyzetet és megjelenítik az eseményeket. Nyilvánvaló azonban, hogy még ha szándékosan manipulálják is a diákok az improvizáció formáját (pl. lelassítják a jelenetet, hogy a szereplők mimikáját vagy gesztusait kielemezhessek), akkor is arra a hatásra reagálnak, hogy a változtatás révén új fényben látják a fikcióban létező *szereplők* tetteit és döntéseit.

Az „árnyék-tárgy” megoldással szembefordulva – amely szerint a fikcióra adott érzelmi reakcióink valójában a saját élettapasztalatunk során megismert, ténylegesen létező emberekre vagy helyzetekre irányulnak – teljes mértékben elfogadhatjuk Levinson (1997:23) kritikai megjegyzéseit, amelyek rámutatnak, hogy bár a fikcióra adott érzelmi reakciók mögött kísérőként vagy háttérként valóban gyakran húzódnak ilyen jellegű reakciók, de pusztán ezek a tényezők önmagukban mégsem adhatnak magyarázatot a fikció által kiváltott érzelmi reakciók teljes skálájára. Vegyünk például egy improvizációt, amelyben az egyik osztálytárs, aki részt vett a tragikus fordulatot vett eseményben, amikor lelőttek a fiút a barlangba, később elmegy a kórházba meglátogatni a sérült fiút. Bár mondhatjuk, hogy a szerepjátékban részt vevő diákok esetleg építhetnek korábbi tapasztalataikra, amely során valakinek meg kellett látogatnia a kórházban olyasvalakit, akit miatta ért valamilyen baleset, de nagyon valószínűtlen, hogy a helyzet teljes érzelmi összetettségéről számot lehetne adni kizárólag ehhez hasonló múltbéli élményekre támaszkodva. Ha azzal érvelünk, hogy rengeteg helyzet létezik, ahonnan érzelmi emlékeket hívhatunk elő, akkor is kénytelenek vagyunk elismerni, hogy kombinálnunk kell ezeket az érzelmi emlékeket, azaz egy hihető és fenntartható érzelmi reakcióhalmazt kell kovácsolnunk őket. Ráadásul, ha kifejezzük ezeket az érzelmeket (még ha az emlékeinkre támaszkodva is), akkor ez az improvizáció során a másik félből is érzelmeket fog kiváltani, és ezáltal már nem marad ugyanaz az érzélem, amire a múltból emlékeztünk.

A következő főbb megközelítés a fikcióhoz fűződő érzelmi paradoxon feloldására a „megítélés hiánya” megoldás. Ez a felfogás arra az érvre épül, hogy mivel bizonyos érzelmi jellegű helyzetekben nincs jelen vagy nem nyer jelentős teret a kognitív ítéletkezés, ezért az érzelmi reakcióknak nem is lehet előfeltétele, hogy meg tudjuk ítélni, vajon az adott érzélem valós tárgyra irányul-e. A megközelítés hívei főleg kétféle helyzetet említenek: az egyik típus, ahol nincs elegendő idő az ítélet meghozására (pl. amikor egy hirtelen robbanásra reagálunk), a másik pedig, ahol az érzelmi reakció aránytalan vagy nem tekinthető megfontolt ítéletkezés eredményének (pl. a női autóvezetők iránti alaptalan ellenérzések). Az állításra, miszerint az ilyen érzelmeink nem szükségszerűen ítéleteken alapulnak, elegáns cáfolatot kínál David Best (1996b), aki rámutat az érzések és érzelmeink közti kölcsönhatásra, ahol az utóbbiak tényekből kiinduló előfeltételekre épülnek, így alapvetően kognitív gyökerekre vezethetők vissza. Emellett a tanítási dráma szemszögéből tekintve a dolgot felmerülhet a kérdés: hogyan lehetne egyáltalán reagálni a drámára (sőt, bármilyen fikcióra) anélkül, hogy folyamatosan ítéleteket hoznánk a szereplők által átélt helyzetekkel kapcsolatban? Még ha el is fogadjuk, hogy az iskolai drámában nincsenek valódi szereplők, akik iránt dühöt, irigységet, stb. érezhetnénk, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a saját tevékenységünk során a szereplők tetteit jelenítjük meg, és épp ezekre irányulnak az érzelmeink.

Az „irracionalista” megoldás szerint az ember kétféle módon viszonyulhat irracionálisan a fikcióhoz: (a) azáltal, hogy egyszerre elfogadja és megtagadja a képzeletbeli szereplők létezését, vagy (b) azáltal, hogy érzelmileg reagál az általa is nem létezőnek tartott képzeletbeli szereplőkre. Reményeink szerint a fentebb vázolt megkülönböztetés a tényleges valóság és a fikció valósága között elegendő segítséget nyújt nekünk ahhoz, hogy ne kelljen ilyesféle magyarázatokhoz folyamodnunk. Az első felvetésre adott válaszként rámutathatunk, hogy nem szükségszerűen van ellentmondás a két dolog közt: ha elfogadjuk egy képzeletbeli szereplő létezését a fikció valóságán belül, attól még nem kell hinnünk abban, hogy a szereplő a tényleges valóságban is létezik. Vagy, az érvelést megfordítva – és így a második felvetésre is reagálhatunk – elmondhatjuk, hogy jogosan támadhatnak érzelmi reakcióink akár képzeletbeli szereplőkre is, ha elismerjük a létezésüket a fikció valóságán belül, hiszen ez nincs ellentmondásban azzal a ténnyel, hogy mindenképpen tisztában vagyunk vele, hogy a tényleges valóságban ezek a szereplők nem léteznek. Képzeljünk el diákok egy csoportját, akik egy fiktív osztály tagjainak szerepében dühösen reagálnak a színésztanár által megjelenített idegesítő osztálytársukra, majd az improvizáció végeztével szerepen kívül átbeszéljük a helyzetet ugyanazzal a színésztanárral. Mindannyian tudják, hogy ezek a szereplők nem léteznek a fikció valóságán kívül, de az egész megbeszélésnek nem lenne semmi értelme, ha nem hinnének abban, hogy létezik egy olyan fiktív valóság, amelyen belül a kérdéses tettek jelentéssel bírnak, és ezáltal érzelmeket válthatnak ki.

A „látszat”-megoldás hívei azzal érvelnek, hogy mivel az érzelmi reakciók valódi viselkedésbeli következményekhez vezetnek, így a fikcióra adott reakciókat nem lehet valódinak tekinteni, csak amolyan tetetett érzelmeinknek. A tanítási dráma szempontjait figyelembe véve ezeket az érveket is kiválóan meg lehet cáfolni. Ha leegyszerűsítve akarnánk fogalmazni, kijelenthetnénk, hogy a tanítási dráma során megjelenő érzelmeink bizony valódi viselkedésbeli változásokat eredményeznek, de ennél azért többről van szó. Vegyünk egy példát a jelen dolgozat által ismertetett kutatás helyzetei közül. Egy improvizációt megelőzően, amely a megsérült fiú egyik osztálytársa köré szerveződött, aki hazamegy a tragikus kimenetelű ki-rándulásról, az osztálytárs szerepét játszó fiú elmondta a többi résztvevőnek, hogy úgy döntött, el fogja mondani a szüleinek, mit tettek, mert így talán megússza, hogy még nagyobb bajba kerüljön. El is kezdő-

dött az improvizáció, és az egész csoport meglepetésére, bármilyen kedves és nyílt stílust képviselt a fiú apja (akit a színészstanár játszott), a fiú mégsem vallotta be neki, hogy lelőtték az osztálytársukat a barlangba. Amikor az improvizáció végeztével megkérdezték a többiek, hogy miért nem, a fiú azt mondta: „Nem tudtam rávenni magam, hogy bevalljam ennek az Apának”. Érdekes megfogalmazás, sokat elárul a tény, hogy mutató névmás jelent meg a mondatban. Ha a fikció valóságában beszélt volna a fiú, úgy mondta volna: „az apámnak”, amikor az illetőről beszél, ebből láthatjuk, hogy ez a mondat a tényleges valóság részeként hangzott el. Bár a mondat egyértelműen egy fiktív személyre utal (az apára), az egész helyzetből és a múlt időben megfogalmazott mondatból tisztán kitűnik, hogy a fiú tudatában van annak, hogy az általa említett érzelmek a fikció valóságához tartoznak. Ezek az érzelmek viszont nyilván nem lehetnek tettetett érzelmek, hiszen épp szembemennek az őket átélő személy előzetesen megfogalmazott akarataival. A tanítási drámánál tehát a felszínre kerülő érzelmek nemcsak hogy valódiak, hanem képesek is befolyásolni a fikció valóságának keretei között végbemenő tetteket (és erre gyakran sor is kerül). Láthatjuk, hogy az előbb felsorolt – Levinson által említett – „menekülési útvonalak” közül egy még mindig hiányzik. Ezt nevezi Levinson „helyettesítő hit”-megoldásnak, amely szerint „csak abban kell hinni, hogy a szereplő a fikción belül létezik (Levinson, 1997:25, kiemelés az eredetiben). Ezzel a megoldással szemben a következő kritikát fogalmazza meg:

A fikcióba való bevonódásra jellemző objektumok iránt érzett értelmezhető érzelmek feltétele az efféle tárgyak létezésébe vett hit, vagy legalábbis egyfajta egzisztenciális hozzáállás velük kapcsolatban. A fikción belüli történetekbe vetett hit előidézhet ugyan valamiféle érzelmi reakciót, de logikailag nem kelthetnek értelmezhető érzelmeket olyan entitások, amelyek létezését tagadjuk. (Levinson, *ibid.*)

Elemzésében Levinson rámutat, hogy értelmezhetetlen lenne sajnálatot érezni Anna Karenina iránt, mivel az, hogy ő csak egy fiktív szereplő, „nem teszi számára lehetővé, hogy bármiféle sajnálat valódi tárgya legyen”. (*ibid.*)

Ezt az állítást nyilvánvalóan csak akkor tudnánk igazolni, ha a fiktív szereplők pontosan ugyanolyan jellegűek lennének, mint a valóságos, kézzelfogható emberek. Logikus lenne azt állítani, hogy ha valaki nem hiszi el egy bizonyos személy (vagy akármilyen élőlény) létezését, akkor nem tud érzelmekkel gondolni rá. Ha nem hiszek abban, hogy léteznek marslakók, akkor nemigen hullatok könnyet amiatt, hogy az életüket veszélybe sodorhatják a nukleáris napkitörések. Más szóval, ha a fiktív szereplők ugyanolyan jellegűek lennének, mint az érzelmi reakciókat kiváltó egyéb objektumok, akkor a fenti logika nem működne. Mi azonban azt állítjuk, hogy a tanítási dráma berkein belül (és ez minden előadóművészetről is elmondható) a fiktív szereplők természete egyszerűen nem ugyanolyan, így a szabály rájuk nem vonatkozik.

Ennek az érvrendszernek a tisztázásához először vissza kell idéznünk a fent elmondottakat, miszerint a fikcióban megjelenő szereplők nem ugyanúgy léteznek, mint bármilyen más személy, de mégis létezhetnek a fikció valóságán belül, és ott épp olyan megfoghatóak és hihetőek (mert annak kell lenniük), mintha csak valóságos személyek lennének. Ezzel semmiképpen nem akarjuk azt sugallni, hogy megvan a saját életük, amely független a valós élet által szabott korlátoktól. Épp ellenkezőleg: a fikció keretein kívül semmilyen életük sincs, és létezni is csak a fikciót előhívó személyek tettein keresztül tudnak. Ebből kifolyólag csakis annyira lehetnek megfoghatóak, amennyire ezt az őket előhívó személyek szükségesnek érzik (vagy amennyire ezt sikerül elérniük). Ha egy fiktív szereplő fizikailag érzékelhető és logikailag hihető nemcsak az őt megjelenítő személy, hanem a dramatikus cselekvés többi résztvevője (vagy nézője) számára is, akkor válik létezővé és aktívvá a fikció valóságán belül. Így függetlenül attól, hogy a drámafolyamat résztvevői tökéletesen tudatában vannak annak, hogy a tényleges valóságban nem léteznek ezek a szereplők, a fikció valóságán belül mégis megvan az összes szükséges feltétele annak, hogy ezek a szereplők teljes joggal válthassanak ki érzelmi reakciókat.

Egy valamire érdemes ezen a ponton kitérni, mégpedig a „mégis, kinek az érzelmei” kérdés témájában, azaz tisztázni kell, hogy amikor a tanítási dráma során felmerülő érzelmekről beszélünk, akkor kinek az érzelmeiről is van szó. A fentiek fényében nyilvánvalónak látszik, hogy a fikció valóságába belépő szereplők élete kettős keretben zajlik: a fikció valóságán belül léteznek, amit azonban a tényleges valóságban élők teremtenek meg. Az nyilván nem szorul különösebb magyarázatra, hogy a fiktív szereplők érzelmei nem irányulhatnak olyasmire, ami kívül esik a létezésük határain. Felmerül azonban a kérdés, hogy egy képzeletbeli szereplő iránt érzett érzelem a képzeletbeli szereplő sajátja-e, vagy ahhoz a személyhez tartozik, aki a szereplőt megjeleníti.

Úgy gondoljuk, hogy erre a kérdésre nem lehet vagy-vagy jellegű választ adni. Ahogy Vygotsky (1976) is rámutat, létezik egyfajta kettős hatás, ami lehetővé teszi a fikcióban aktívan résztvevő személy számára,

hogy egyszerre legyen jelen mindkét világban: a tényleges valóságban és a fikció valóságában. Az érzelmeket kiváltó helyzetek bármelyik világból eredhetnek, de a helyzetre való reagálás folyamata során „átfolynak” mindkét világon, és „összegyűjtik” a kapcsolódó érzéseket, vágyakat, szándékokat, stb., amelyek a folyamat végére kibontakozó érzelmi reakciót árnyalhatják.

Ennek illusztrációjaként elevenítsük fel ismét a fenti példát, ahol a csoport egyik diákja egy osztálytárs szerepében nem tudta végül elmondani az apjának, hogy mit tettek a kiránduláson. Tudjuk, hogy a fiú úgy indult neki a helyzetnek, hogy előre eldöntötte, be fog vallani mindent. Azt is tudjuk, hogy végül mégsem így tett, mert nem akarta megbántani „az apját”. E mondatok alapján logikus lenne azt állítani, hogy a fiú által megjelenített érzelmek teljes mértékben hozzá tartoznak, hiszen ő maga szembesült a színésztanár által játszott másik szereplő (az apa) kedvességével, és a szereplő iránt érzett saját érzelmei késztették arra, hogy végül ne mondja el az igazat.

Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a szerepjáték során a diák nemcsak a tényleges valóságot tapasztalja meg maga körül, hanem a fikció valóságát is, benne az apját alakító szereplővel. Így aztán ha ez a diák a kirándulásról hazatérő fiú személyében egy hiteles szereplőt akar megjeleníteni (aki alkalmas arra, hogy az apjával egy értelmes közös helyzetben szerepeljen), akkor olyan tettekkel és érzelmi tulajdonságokkal kell előállnia, amelyek mind a helyzettel, mind a fiú szerepével összhangban vannak. Viszont, mint azt mindannyian tudjuk, a „fiú” nem létezik (mint ahogy az érzelmei sem), amíg a diák meg nem jeleníti őt. Így a szereplő önmagában nem képes érzelmeket átélni és a tetteiről döntéseket hozni.

Másrészről viszont a diák nem saját magaként lép be a helyzetbe, hanem a kirándulásból hazatérő fiúként. Nem a diák maga érez büntudatot vagy félt a megtorlástól, amiért a többiekkel együtt lelökte az osztálytársát a barlangba: ezek az érzelmek, ha léteznek, akkor kizárólag a szereplő sajátjai. Ugyanígy a diák nem érezhet úgy az apát játszó szereplő iránt, mintha a saját apja lenne, csak mintha az általa játszott szereplő apja lenne, ezért „az apámhoz fűződő érzések” nem hozzá, hanem a fiktív szereplőhöz tartoznak.

Tehát a diák az előzetes döntése birtokában és a szereplő érzelmi tulajdonságainak átvételével indul neki a helyzetnek. A helyzet elkezdődik, és ahogy fokozatosan kibontakozik, a diáknak rá kell találnia azokra a tettekre és érzelmi reakciókra, amelyek megfelelnek (a) a helyzetnek, (b) a szereplővel kapcsolatos saját döntéseinek, és (c) a szereplő érzelmeinek. A folyamat során, mint azt már korábban állítottuk, meríthet ugyan a saját korábbi élettapasztalataiból, de nem támaszkodhat kizárólag azokra. Használhatja őket viszonyítási pontként, de a tényleges tetteit és érzelmi reakcióit a képzeletbeli helyzet valósága fogja meghatározni. Ezért a diák csak úgy tudja eljátszani a fiú szerepét, ha (az érzelmi tulajdonságokat és dramaturgiai elvárásokat illetően) a saját előzetes elképzeléseivel lép be a helyzetbe, de hagyja, hogy ezek az improvizáció előrehaladtával a helyzet hatására megváltozhassanak.

Más szóval elmondható, hogy a diák a szereplő által érzett érzelmeket jeleníti meg, de ő maga nem tapasztalhatja a helyzetről alkotott szemléletét megváltoztatni képes érzelmeket, hacsak nem veszi át (vagy a szereplő bőrébe bújva nem éli meg) ő maga is a szereplő érzelmeit. Láthatjuk tehát, hogy a dramatikus szerepjáték során megjelenített érzelmek éppúgy tartoznak a fikció valóságában élő fiktív szereplőhöz, mint az őt a tényleges valóságba áttemelő résztvevőhöz. (Ez a megközelítés sokat köszönhet Arto Haapalának [Haapala *et al.*, 1997], aki szerint a fiktív szereplőkkel és eseményekkel kapcsolatos érzelmek valóságosak, de „nem zsigeriek” [„non-primordial”], azaz olyan érzelmek, amelyeket távolabbról élünk meg; és ez az élmény a kulcsa annak, hogy képesek vagyunk értelmezni és megérteni a művészetet általában).

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a drámába való érzelmi bevonódás kettős keretének (ami a Heathcote és Bolton nevével fémjelzett megközelítések tárgyalásánál felmerült) köszönhetően a résztvevők egyaránt megjelenítik és átélik a saját érzelmeiket és az általuk játszott szereplőét is, és épp az érzelmi bevonódás e két rétege között létrejövő összefonódás teszi lehetővé – és a résztvevők számára fontossá – a drámán keresztül való tanulást. Ez a nézet ellentétben áll azokkal a szemléletekkel, amelyek – mint Mike Fleming írja az amúgy kiváló elemzésében – azt sugallják, hogy „a düh érzése a drámában valódi, de félrevezető lenne ténylegesen azt állítani, hogy a résztvevő dühös.” Fleming, 1982:59)

A jelen dolgozat arra az elméletre épül, hogy – Fleming példájára válaszolva – ha a résztvevő teljesen bevonódik a drámatevékenységbe, akkor *valóban* dühös lesz, bár a dühe más vonatkozásban nyilvánul meg. Egy metaforával élve a drámatevékenység által felkeltett harag olyan, mint egy gyors folyó, amely a helyzet mindkét világán keresztül folyik, és az útja során kimos és magával ragad minden érzelmi töltetet. Ahogy ez a „folyó” visszafolyik a résztvevő tényleges valóságába, „hordalékként” mindkét világból élményeket sodor magával, ami megnyitja az utat a drámán keresztül való tanulás előtt. Ha nem lenne igazi düh (még ha más minőségű is), akkor a helyzet nem emelkedhetne élményszintre, és ezért nem is nyílna lehetőség jelentős tanulásra.

Bibliográfia

- BEST, D.: (1996b) Research in Drama and the Arts in Education: The Objective Necessity – Prove It, In: SOMERS, J. (ed.): *Drama and Theatre in Education – Contemporary Research*, North York, Captus
- BOLTON, G. – HEATHCOTE, D.: (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, New Jersey
- BOLTON, G.: (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London
- BOLTON, G.: (1984) *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*, Longman, Harlow
- BOLTON, G.: (1998) *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Trentham Books – University of Central England, Stoke-on Trent
- BOOTH, D. – MARTIN-SMITH, A. (eds.): (1988) *Re-Cognizing Richard Courtney: Selected Writings on Drama and Education*, Pembroke, Markham, Ontario
- CARNEZI, H.: (1995) *Enabling Emotional Involvement in Classroom Drama*, M. A. thesis, University of Central England, Birmingham
- CARROLL, N.: (1990) *The Philosophy of Horror: Paradoxes of the Heart*, Routledge, London
- CHARLTON, W.: (1984) Feeling for the fictious, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 24., pp. 206-216.
- CURRIE, G.: (1990) *The Nature of Fiction*, Cambridge University Press, Cambridge
- DAVIS, D. – LAWRENCE, C. (eds.): (1986) *Selected writings of Gavin Bolton*, London, Longman
- EKMAN, P. – DAVIDSON, R. J. (eds.): (1994) *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, New York – Oxford
- EKMAN, P. – FRIESEN, W. V.: (1969) Non-verbal leakage and clues to deception, *Psychiatry*, Vol. 32., pp. 88-106.
- EKMAN, P. – LEVENSON, R. W. – FRIESEN, W. V.: (1983) Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions, *Science*, Vol. 221, pp. 1208-1210.
- EKMAN, P.: (1984) Expression and the nature of emotion, In: SCHERER, K. – EKMAN, P. (eds.): *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
- EKMAN, P.: (2001) *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage*, Norton, New York – London
- FLEMING, M.: (1982) *A Philosophical Investigation into Drama in Education*, PhD thesis, University of Durham
- HAAPALA, A. – LEVINSON, J. – RANTALA, V.: (1997) *The End of Art and Beyond: Essays After Danto*, Humanities Press, 1997
- HORN BROOK, D.: (1989) *Education and Dramatic Art*, Blackwell, Oxford
- JOHNSON, L. – O'NEILL, C. (eds.): *Collected Writings of Dorothy Heathcote*, Hutchinson, London
- LAMARQUE, P.: (1981) How can we fear and pity fictions?, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 21., pp. 291-304.
- LEVINSON, J.: (1997) Emotion in response to art: A survey of the terrain, In: HJORT, M. – LAVER, S. (eds.): (1997) *Emotion and the Arts*, Oxford University Press, New York – Oxford, pp. 20-34.
- MARGOLIS, J.: (1993) Music and ordered sound, In: KRAUSZ, M. (ed.): *The Interpretation of Music: Philosophical Essays*, Clarendon Press, Oxford, pp. 141-153.
- MORREALL, J.: (1993) Fear without belief, *The Journal of Philosophy*, Vol. 90., pp. 359-366.
- NEILL, A.: (1995) Fear and belief, *Philosophy and Literature*, Vol. 19., pp. 94-101.
- RADFORD, C. – WESTON, M.: (1975) How can we be moved by the fate of Anna Karenina?, *Proceedings of the Aristotelian Society*, suppl. vol. 49., pp. 67-93.
- SCHAPER, E.: (1978) Fiction and the suspension of disbelief, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 18., pp. 31-44.
- SIMONS, J.: (2000) Walking in Another Person's Shoes: Storytelling and Role-play, In NICHOLSON, H. (ed.): *Teaching Drama 11-18*, Continuum, London – New York, pp. 16-25.
- SLATER, H.: (1993) The incoherence of the aesthetic response, *British Journal of Aesthetics*, Vol. 33., pp. 168-172.
- VERRIOUR, P.: (1994) *In Role: Teaching and Learning Dramatically*, Pippin, Ontario
- VYGOTSKY, L. S.: (1976) Play and its role in the mental development of the child, In: BRUNER, J. – JOLLY, A. – SYLVA, K. (eds.): *Play: Its Development and Evolution*, Penguin, London
- WALTON, K.: (1990) *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Harvard University Press, Cambridge, MA
- WAY, B.: (1967) *Development through Drama*, Longman, Harlow
- WINSTON, J.: (2000) *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*, David Fulton Publishers, London
- YANAL, R. J.: (1994) The paradox of emotion and fiction, *Pacific Philosophical Quarterly*, Vol. 75., pp.54-75.
- YARLOTT, G.: (1972) *Education and Children's Emotions: An Introduction*, Weidenfeld and Nicholson, London

Mészáros Szofia fordítása