

A tanár – szerepben

Kaposi László

A *Gavin Bolton* javasolta „D” típusú drámában gyakran fordul elő, hogy a tanár valamilyen szerepbe lép. A laikus szemlélő számára talán úgy tűnhet, hogy a tanár szerepbe lépése a tanítási dráma specifikuma, külső ismertető jegye. Nos, ha ezt gondolná, tévedne; egyik, de korántsem sem egyetlen eszköze a drámának és a drámatanárnak – akár úgy is szervezhetjük óráink egy részét, hogy azokban *nem* szerepben veszünk részt.

„Például kiscsoportok munkájának szervezése sokkal gyorsabb és hatékonyabb direkt utasításokkal és tanácsokkal úgy, hogy a tanár nem vállal szerepet, mert ez a munkamód másfajta élményt kínál. Amikor egy egész osztállyal végzett drámában nehézségek jelentkeznek, azok *gyakran* hatékonyabban kezelhetők a dráma leállításával és a problémák megvitatásával.” – olvashatjuk *Cecily O’Neill* és *Alan Lambert* *Drama Structures* című könyvében.

Szerepbe lépni – valamilyen szerepet felvéve részt venni a gyerekek játékában azért, hogy azt a tanár számára (is) fontos nevelési célok, tanulási területek felé lehessen terelni – gyakran alkalmazott technika, ez tény. Az angol szakirodalom (ismertsége miatt) gyakran csak rövidítéssel jelöli: TIR, vagyis Teacher in Role, a tanár szerepben. A következőkben szakirodalmi áttekintést szeretnénk adni a tanár szerepbe lépésének legfontosabb elemeiről: céljairól, lehetséges módozatairól, azok előnyeiről-hátrányairól.

Jonathan Neelands Making Sense of Drama c. könyvéből idézünk¹:

Fontos szem előtt tartanunk azt, hogy a drámából származó tapasztalat tanuló és tanár számára **alapvetően** különböző. Míg a tanulók hagyományos szerepét a dramatikus kontextus lényegileg megváltoztatja, azaz olyan módon jelennek meg, „mintha” polgármesterek, falusi lakosok vagy harcosok lennének, nem pedig iskolások, addig a tanár szerepe nem változik: tanárként fog részt venni (meghatározott elképzelésekkel a tanulási folyamatról), annak ellenére, hogy a csoport felé mint polgármester, falusi lakos vagy harcos jelenik meg. Ez az eszköz, a tanulók jelenlétével látszólag megegyező részvétel lehetővé teszi a tanár számára, hogy „félreálljon” a gyerekek útjából, és a tanulási tartalmat a mindannyiukat körülvevő drámai kontextuson mint lencsén keresztül jóval közvetlenebb módon láttassa. (Ennek az eljárásnak természetesen még az is célja, hogy megváltoztassa a tanulásban megjelenő normatív erőviszonyokat. A tanár célja az, hogy a tanulókat aktív kapcsolatba hozza a tanulási tartalommal, és így segítse saját szemléletmódjuk kialakítását; ki akarja tehát mozdítani őket abból a pozícióból, ahol a tanulók azt várják, hogy – a hagyományoknak megfelelően – ő „adjon értelmet” az eseményeknek.)

Neelands szerint a dráma szerepben való felvezetésén keresztül a tanár:

1. modellt nyújt az osztálynak a szerepjátékokra, különösen pedig a nyelv használatára és a megfelelő komolyságra;
2. demonstrálja a szerepben való munka „természetességét” (önbizalmat teremt a csoportban);
3. arra hívja-készíti a csoportot, hogy kapcsolódjanak be a drámába;
4. a csoportot más módon, más személyként megszólítva azt jelzi, hogy a megszokott osztálytermi dinamika és viszonyok feloldódtak (azaz „nem a tanár az”, aki vel a gyerekek szemben állnak);
5. megteremti annak lehetőségét, hogy a tanári szerepből adódó jelzésrendszerrel szélesebb körű eszköztárat használva informálja a csoportot. Jelentéseket közvetíthet a testtartásán, hangszínén, a tónuson és a csöndeken keresztül, a tér és a tárgyak szimbolikus alkalmazásával. Nem korlátozódik a közvetlen tanári közlésre, eltérően a tanítási folyamat általános gyakorlatától.

A szerep a következőket teszi lehetővé a tanár számára (Cecily O’Neill – Alan Lambert: Drama Structures)²:

- A tanulókat gyorsan és kis erőfeszítéssel beviheti a drámába azzal, hogy a szerep megjelenése válasza készíteti őket.
- Modellül szolgálhat a tanulóknak, hogyan vehetnek részt a drámában, bemutathatja a megfelelő nyelvezetet, beállítódást, tevékenységet és elkötelezettséget.
- Olyan kihívást jelenthet a tanulóknak, amely segíti gondolkodásuk irányítását, és egyre inkább bevonja őket a „vállalkozásba”.
- Menet közben alkalmazhatja a feszültség, a kontraszt és a meglepetés eszközeit, amelyek fokozott drámai hatást adnak az élménynek, és így modellül szolgálnak a gyerekek számára.
- A tevékenységek és tárgyak alkalmazásakor azok használatának drámai jelentőséget adhat.
- Belülről őrizheti az élmény folyamatosságát.
- Segítséget és bátorítást nyújthat a tanulóknak saját szerepükben.

¹ Szauder Erik fordítása.

² Földes György nyersfordításának felhasználásával.

A tanári szerep kontrollálása, vagyis annak kapcsán, hogy a tanár miként kezeli a szerepet, Neelands a következőket írja:

Az a mód, ahogy a tanár a szerepet kezeli, döntően befolyásolja azt, hogy a csoport ne csak kövesse a tanárt, de aktívan részt is vállaljon az alkotásban. Ha a dráma a tanár számára önfeltáró utazás marad, a gyerekek nem tudják megtalálni azt a pontot, ahol be tudnak lépni egy számukra is haszonnal járó folyamatba. A szerepnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy a dolgokat beindítsa, és hogy a csoport érdeklődésének megfelelő fókuszként szolgáljon, de olyannak is kell lennie, hogy a csoportot pozícióba helyezve rájuk bizza a következő lépés megtételét...

Fontos: a tanár szerepbe lépésének célja az, hogy a *gyerekeket* helyezze egy megoldandó szituációba, ahol beszélniük, reagálniuk, dönteniük kell. Nekünk, tanároknak gyakran nehezünkre esik, hogy a háttérbe húzódjunk, amíg a csoport egy problémával foglalatosskodik; szeretnénk beavatkozni, segíteni az elemzésben, megmutatni nekik a helyes utat. A drámában létfontosságú, hogy amikor csak lehetséges, visszavonuljunk, és a csoportot arra készítssük, hogy saját erőforrásaikat mozgósítsák, és így oldják meg a felmerülő kérdéseket. A tanárnak szándékosan vissza kell tartania szakértelmét és tudását, még akkor is, ha ez hosszú és kínos csendeket eredményez, amíg a csoport ráébred, mit is kell tennie vagy mondania; mindennek a gyerekek munkájának kell lennie.

Amikor a tanár szerepben válaszol a csoport által feltett kérdésekre, meg kell próbálnia nem csak egyértelmű információkat adni; a tanár válaszában olyan keretbe kell illeszkednie, amely a gyerekeket további reakciókra ösztönzi. Lényeges különbség van a „Vannak szellemek az ön házában?” kérdésre adott „Igen, a nagyapám szelleme jár benne, akit meggyilkoltak.”, illetve a „Zürös történet ez, a faluban vannak bizonyos mendemondák és pletykák a házról.” válaszok között.

A szerepbe lépő tanárnak nem csak abban van felelőssége, hogy az egész osztályt bevonja a drámába, hanem abban is, hogy az egyéneket a drámába segítse. Ez azt jelenti, hogy figyelni kell azokra, akiknek fenntartásaik vannak a helyzet valóságosságát illetően; fenn kell tartania az egyensúlyt a nemek között, hogy egyik se nyomhassa el a másikat; erőltetés nélkül bátorítania kell a csendesebbeket és félénkebbeket – „Ti ott nagyon csendben ültök; kíváncsi vagyok a véleményetekre.”; az egyének számára megfelelő (és hasznos) szerepeltöltést kell segítenie – „Ki lesz az én első társam?”.

Ismét Cecily O'Neill és Alan Lambert könyvéből idézünk:

A szerepben tanítás kitűnő lehetőség arra, hogy az egész csoportot bevonó tevékenységet indítsunk el, amelyben a diákok küzdik át magukat egy helyzeten, anélkül, hogy a kimenet előre meg lenne tervezve. A szerep kikerülhetetlen kihívást jelent, bár kezdetben a tanulók esetleg megkísérlik kikerülni. A dráma az ő érzéseikből és gondolataikból születik, az ezekre a kihívásokra adott válaszokban. E tanítási stratégia különleges ereje az általa létrehozott közvetlenségben és spontaneitásában rejlik.

Azok a tanárok, akik még nem dolgoztak így, kezdetben nehézségekkel találhatják szemben magukat. A tanítványaik kezdetben megrökönyödve fogadhatják, hogy a tanár is szerepet vállal, és az első kísérleteket esetleg hitetlen kuncogás fogadja. Ajánlatos nekik előre elmondani, mi készül, sőt azt is, milyen szerepet készül Ön fölvenni. A szerepnek gyakran nem kell alapvetően különböznie a szokásos tanár-szereptől, pl. lehet az ember elnök egy gyűlésen. Egyes gyerekeknek esetleg nehezebb esik egy nagy csoport tagjaként tevékenykedni, vagy a szerep jelentette kihívással szembenézni. Esetenként hosszabb időre és kitérítésre van szükség, amíg kezdenek megfelelni a felállított követelményeknek.

A tanárok számára kísértést jelenthet, hogy a szerepüket „lenyűgöző” alakításra használják. Annak ellenére, hogy valóban mintául kell szolgálniuk és egy sor nyelvi készséget, gesztust és szemléletmódot kell alkalmazniuk, ugyanakkor mindvégig teljesen tudatában kell lenniük a dráma szervezésével kapcsolatos felelősségüknek. A szerep csak eszköz, hogy belépjünk a fantáziavilágba, és a tanár szervezői funkciója diktál mindent, amit szerepben mond vagy csinál.

Szerepben tanításkor a tanárnak a következő kérdéseket kell föltennie – önmagának:

- Miféle kérdéseket tudok *szerepben* föltenni, amelyek pontos útmutatást adhatnak és lassíthatják a dráma folyását?
- Milyen kihívásokkal konfrontálhatom a résztvevőket, *a szerep által meghatározott emberként*.
- *A szerep adta lehetőségek felhasználásával* miképpen tudom alkalmazni a meglepetés, a kontraszt és a feszültség eszközeit?

Szerepválasztás

A tanár által választott szerep meg fogja határozni a szerepben dolgozó gyerekektől érkező reakciók típusát. Meg fogja határozni válaszadási lehetőségeiket is, és determinálja a csoporttal való kapcsolatot. A kiválasztáshoz jó, ha van a fejünkben egy lista az egyes szereptípusokról, azok előnyeiről és hátrányairól.

Neelands egy ötfokozatú listát közöl, amelyet *Geoff Gillham*tól vett át. *David Davis* 1991-ben, Fóton tartott kurzusán³ egy kilenc elemből álló listát ismertetett.

Az alábbi – szintén kilences – lista alaposan kidolgozott, részletesen szól az egyes tanári szerepek előnyeiről, hátrányairól, az azokkal járó státusokról, tanári magatartásokról.

Norah Morgan és Juliana Saxton Teaching Drama című könyvéből idézünk⁴ – tömörítve:

1. szerep: Hatalom	
Státusz: magas	Hozzáállás: befolyásoló
Leírás: A tanár a felelős, teljes hatalma van, nyíltan irányít. Ő az, aki „tud”, s a csoport ennek tudatában van.	
Előnyök: Mivel hasonlít a hagyományos tanári szerephez, a tanárnak kényelmes, a tanulóknak pedig biztonságos. A tanár könnyen szabályozhatja a tempót s a feszültséget. Mindazonáltal a szerepen belül elmozdulhat olyan álláspont felé, amelyben egy kis időre lemond a hatalomról, hogy láthassa, miként boldogulnak a felelősséggel a tanulók.	Hátrányok: A csoportnak kevés a lehetősége a felelősségvállalásra, a közös döntések hozatalára. Nehezen bukkanhat fel vezető, hacsak a tanár nem mond le hatalmáról. Mindig fennáll a „halál a királyra”-veszély. A feszültség gyakrabban jelenik meg a valós, mint a képzeletbeli világban.
Példák: Zárda: apácafőnök; Kórház (sebészeti osztály): sebész főorvos; Királyság: király, királynő; Űrhajó: a NASA elnöke (hadműveletek)	

2. szerep: Másodparancsnok	
Státusz: középső	Hozzáállás: befolyásoló, elősegítő, felhatalmazó
Leírás: A tanár „gyalogos”, nem irányít, de segít a felfedezésben. Nem szabályoz nyíltan, azonban utalhat magasabb – utasítást adó – hatalomra.	
Előnyök: A szerep rugalmassága bármikor lehetővé teszi a tanár számára, hogy feladja vagy átvegye a teljes hatalmat, ha a helyzet úgy kívánja. Mivel problémája azonos a csoporttal, védve van a „halál a királyra” veszélytől... A tempó és a feszültség szabályozása még mindig a tanár kezében van, a játék a fikció, a képzeletbeli világ felé tendál.	Hátrányok: Adódhat olyan helyzet – de a tanárnak ezt kerülnie kell –, amikor a teljhatalommal rendelkező személy szerepébe kell „átcsúsznia”. Nem szabad megengednie a csoportnak, hogy a döntéshozó hatalom szerepébe kényszerítse őt.
Példák: Zárda: a testület egyik idősebb tagja (pl. gazdasági vezető, karvezető); Kórház: egy idősebb, tapasztalt orvos; Királyság: a kancellár; Űrhajó: a kapitány	

3. szerep: A bandatag	
Státusz: alacsony	Hozzáállás: felhatalmazó
Leírás: A tanár nem rendelkezik nyíltan, de kérdésekkel és javaslatokkal irányít. Nem tud többet a csoportnál, és (ellentétben a 2. szereppel) bizonytalan abban is, hogy kihez kell fordulnia. Vigyáznia kell, hogy véleménye ne legyen nagyobb jelentőségű a tanulóknál. A „mi, minket” szavakat használja, amikor a „mi” terveinkről beszél...	
Előnyök: A tanár a csoportban van, így az ő szintjűkön kérdezhet. Hozzásegítheti a csoportot a döntéshozatalhoz, felelősségvállaláshoz, s a vezetés átvételéhez. A tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a tanárt a szokásostól eltérő, más megvilágításban lássák. A feszültség félig a valós, félig a képzeletbeli világban van.	Hátrányok: A tanárnak bizalomra van szüksége (önmagában és az osztályban) annak érdekében, hogy hatalmát képes legyen feladni. Nyilvánvalóan el kell ismernie a vezető tekintélyét, akit a csoport választott vagy aki önként vállalja a felelősséget. Fel kell készülnie arra, hogy elfogadja mindazt, amit a csoport nyújt neki. Kifeszített kötélén táncol, háló nélkül.
Példák: Zárda: egy fiatal, fogadalmat tett (felesketett) nővér; Kórház: egy orvos vagy egy nővér; Királyság: a királyi udvar egyik tagja (főnemes, ha a többiek is azok); Űrhajó: egy pilóta	

4. szerep: A segítségre szoruló (gyámoltalan, ügyetlen, tehetetlen)	
Státusz: nagyon alacsony	Hozzáállás: felhatalmazó
Leírás: A tanár most az osztály kezében van, s néha ki van szolgáltatva szeszélyeinek. Szüksége van az osztály segítségére, nem ismeri a megoldás módját, rájuk van utalva. Kérdései, megjegyzései nyomokat sejtethetnek. Mégis mértéktartó, visszautasíthat bármit: „Nem hiszem, hogy képes lennék rá.”	

³ A tanfolyamot a Marczibányi Téri Művelődési Központon belül működő Budapesti Drámapedagógiai Központ szervezte.

⁴ *Barta Szilvia* nyersfordításának felhasználásával.

Előnyök: Az osztályé most a felelősség, övék a döntés joga, s a vezető szerep, bár a tanár mindvégig kézben tartja a feygelmet. Belülről tudja megállapítani az osztály képességeit. A feszültség kb. negyede a valós, háromnegyede a képzeletbeli világban van.	Hátrányok: A 3. szerephez hasonlóan a tanárnak bíznia kell az osztályban, önmagában és a kettőjük viszonyában. Gyakran nehéz visszafajítani a tudást, a szerepnek kihívást kell jelentenie a tanulók számára.
Példák: Zárda: egy novícia; Kórház: egy beteg; Királyság: egy szolga; Űrhajó: egy újonc	

5. szerep: A csoporttal szemben álló hatalom	
Státusz: magas	Hozzáállás: befolyásoló (nyílt), felhatalmazó (burkolt)
Leírás: Az 1. szereptől abban különbözik, hogy a tanár nem a csoport felett álló hatalom, hanem egy másik csoport tagjaként „kihívja” maga ellen a tanulókat. Az osztálynak ismernie kell a dráma játékszabályait. Ügyelnünk kell a megfelelő szerep kiválasztására.	
Előnyök: Az osztály felelős tetteiért. A tanár megfelelő időben növelheti vagy csökkentheti a nyomást. Helyzete lehetővé teszi a csoport s az egyén kihívását is.	Hátrányok: A tanárnak, magas státuszát felhasználva érzékelnie kell az osztály csoportmunkában megjelenő képességeit, s azt, hogy miként fogadják a felbukkanó vezetőt. A „halál a királyra” veszélye fennáll, kivéve ha mindenki megéri és elfogadja a játékszabályokat.
Példák: Zárda: püspök; Kórház:ellenőrző hivatalnok; Királyság: egy republikánus; Űrhajó: egy úrlény	

6. szerep: Az ördög ügyvédje	
Státusz: magas	Hozzáállás: befolyásoló
Leírás: A tanár a csoport tagjaként is kikényszerítheti a csoport döntéseit (főként hanghordozásával, arc-kifejezésével, test-beszédével, attitűdjével). Kihívásai határozottak kell, hogy legyenek, s fel kell készülnie azok alátámasztására.	
Előnyök: Hasonlóak az 5. szerepnél említettekhez (az osztálynak ellen kell állnia a nyomásnak). Ez a szerep jó alkalmat biztosít nekik arra, hogy elképzeléseik, döntéseik mellett kiálljanak, hogy vezetők bukkanjanak fel, s hogy elkötelezzék magukat a feladat mellett.	Hátrányok: Ugyanazok, mint az 5. szerep esetében, de a tanárnak meg kell bizonyosodnia arról, hogy szembenállása nem morzolja-e fel az osztályt, elfogadják-e ötleteit, ezáltal biztosítva hatalmat számára. Ügyeljen arra, hogy logikusan játssza szerepét!
Példák: Zárda: a noviciák tanárnője; Kórház: egy új technikával dolgozó sebész; Királyság: egy lázadó; Űrhajó: egy pilóta, aki elveszítette az utazás céljába vetett hitét	

7. szerep: Távollévő	
Státusz: középső	Hozzáállás: felhatalmazó
Leírás: A tanár az 1., 2., 3. vagy 6. szerepek közül bármelyiket játszhatja; mint a csoport tagja, rövid távolmaradás után tér vissza, s így nem tud semmiről. Információt kell szereznie az osztálytól arról, hogy mi történt távollétében, pl.: „Hogy döntöttetek, amíg én távol voltam?” Megjegyzendő, hogy a tanár nem megy ki a teremből, hanem a szerepből kilépve a háttérbe húzódik. Lehet, hogy hallja (lehet, hogy nem), mit tervez az osztály.	
Előnyök: Egy cselekmény-orientált osztályban kitűnő alkalmat ad az események lelassítására. Miközben a tanár megfelelő kérdésekkel ösztönzi a tanulókat, a dialógus a reflektálás formájává válhat.	Hátrányok: A tanárnak el kell fogadnia az osztálytól kapott információt, még akkor is, ha tudja, azok nem pontosak, s még ha nehezebbre esik is eltitkolnia tudását. Mindazonáltal joga van kételkedni: „Biztos vagy ebben?” „Mindannyian egyetértetek?”
Példák: Zárda: valaki, akit egy másik zárdában képeztek ki; Kórház: egy öreg, nyugdíjas sebész látogatása; Királyság: keresztes lovag; Űrhajó: a küldetés ellenőre (kihallgatás)	

8. szerep: Cselekményen kívüli hatalom	
Státusz: magas/középső	Hozzáállás: elősegítő
Leírás: A tanár általában egy a csoport alkalmazásában álló „ügyintéző”, de a csoporté a kezdeményezés joga. A tanár tanácsot ad, ha megkéri rá, és ügyel arra, hogy valamennyi csoport ugyanazzal a fókusszal dolgozzon.	
Előnyök: A tanár a megfigyelő szerepét veszi fel, de a „könnyű” megoldásokat ellenezve irányíthatja is a cselekményt, megbizonyosodhat arról, hogy az összes kiscsoport vagy a csoport minden tagja dolgozik-e, részt vesz-e a dramatikus tevékenységben.	Hátrányok: Az osztály igyekszik létrehozni a saját drámajátékát, s ha nem igényli a tanár segítségét, akkor az nem tarthatja annyira szem előtt a tanulási folyamatot. Nem könnyű bekerülni a csoportba anélkül, hogy visszatérne az 1. szerephez.
Példák: Zárda: rendfőnök; Kórház (a sebészeti osztályon): (adminisztratív) igazgató; Királyság: a kamarás; Űrhajó: a koordinátor	

9. szerep: Mellékszereplő (fringe)	
Státusz: magas/középső	Hozzáállás: elősegítő
Leírás: Ebben az esetben a tanárnak nincs speciális szerepe: olyan személy, akinek joga van jelen lenni és kérdéseket feltenni. Elsődlegesen arra használható, hogy segítse az osztályt a háttér felépítésében, s néha a munka ellenőrzésére is, pl. csoportmunka esetén, vagy amikor kíváncsi az eseményekre.	

Előnyök: Mivel a tanár szerepe szerint láthatóan nem érdekelte a helyzet fő problémáiban, lehetősége van arra, hogy kinyilvánítsa személyes gondolatait, érzelmeit. Ez a szerep (is) megengedi, hogy támogassa a tanulókat a mélyebb értelmezés megtalálásában, s hogy lassítsa a cselekményt. Az osztály adhat a tanárnak szerepet, de általában elfogadják a közbeszólást anélkül is, hogy megkötnék, ki az aki szól.

Hátrányok: Zavaró lehet, ha a tanár nem elég gondosan választja meg a kérdés módját, ekkor ugyanis „vallatóvá” válhat. Ha nem figyelmezteti az osztályt, hogy szerepben lép be a játékba, csökkentheti elkötelezettségüket. (A játék átmehet a „Mit csinál itt ez a kém?” szituációba...)

Példák: Zárda: gyónató, „laikus” nővér; Kórház: portás, ügyintéző nővér, takarítónő; Királyság: vándorénekes, küldönc; udvaronc; Úrhajó: rádiós a Földön, valamilyen „összekötő”

A szerepbe lépés mint keretbe foglalt tevékenység

Szauder Erik

John Carroll közelmúltban elhangzott előadása nyomán a drámában és a drámatanításban megjelenő szociológus tartalmakat a következőképp összegezhetjük:

„Szociológiai értelemben a dráma keretbe foglalt tevékenységként értelmezhető. Az egész folyamat kulcsa, mint azzal mindannyian tisztában vagyunk, a szerepbe helyezkedés.”⁵

Az alábbiakban a fenti gondolat kifejtésére, a drámatanításban megjelenő keret-fogalom értelmezésére, valamint a szerepjáték mint kommunikátori tevékenység néhány elemére szeretném felhívni az olvasó figyelmét.

A keret, kerettávolság fogalmát legrészletesebben Erving Goffman⁶ elemezte, illetve ő mutatott rá arra, hogy egy személyt nem csupán különböző helyzetekben, de egyetlen adott időpillanatban is több keret mentén értelmezhetünk. Egy családja körében ülő nőt például joggal tekinthetünk háziasszonynak, anyának, feleségnek vagy akár – szülei oldaláról nézve – gyermeknek is. Ugyancsak Goffmannál, a színház világában megjelenő keretek áttekintése során olvashatjuk az alábbi elemzést is:

...elméletileg lehetségesnek tűnik, hogy mindössze egyetlen szabály alkalmazásával regénnyé változtassunk egy színdarabot: mindazt, amit a közönség lát vagy hall, nyomtatott szó formájában, személytelen szerzői hangon közöljük. (...) Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy eddig egyetlen regényíró sem korlátozta magát ilyen módszerre, még ha egy-két novellista meg is próbálkozott vele. A prózáírás kerete ugyanis olyan alapvető előjogokkal ruhazza fel a szerzőt, mellyel a színdarabírók nem élhetnek. Legjobb esetben egyik-másik előjogról mondhat le ünnepélyesen a prózáíró.

A színpadon az a reakció, mellyel egyik hős a másik cselekedetét értelmezi, az egyik hősnek a másiktól adott „olvasata” a közönség elé tárul, és ezt a néző nem kevésbé részlegesnek és esendőnek ítéli, mint azt, amikor a szokványos, színpadon kívüli interakció során egy valódi egyén egy másik egyén valóságos viselkedéséről alkot véleményt. A regények és novellák szerzői azonban megfellebbezhetetlenek. Azt, amit egy főhős cselekvésének jelentéséről mondanak, tökéletesen „helytállóknak”, igaznak fogadjuk el. (...)

A színdarabíróknak kötelessége továbbá, hogy történetüket valamennyi hős szavainak és testi cselekvéseinek segítségével adják elő, melyek, amint a színdarab előrehalad, pillanatszerűen, percről percre követik egymást. Ebben a vonatkozásban a prózáíróknak ismét van két alapvető előjoguk. Először: „nézőpontot” választhatnak, elmondhatják a történetet úgy, mintha a hősök csoportján kívül álló személy vagy valamelyik figura szemével néznék. Erre a célra néha külön jellemet mintáznak. Sőt mi több: ezt a nézőpontot fejezetenként vagy részenként megváltoztathatják, sőt az eseménysor azonos részletén belül is többször látásmódot válthatnak. (...)

Másodszor: a színdarabíróktól eltérően, a prózáíróknak előjoga, hogy olyan információforrásokra támaszkodjék, amelyek nem a folyamatban levő észlelhető jelenet részei. A jelenethez vágó múltbeli eseményeket és a jövőbeli fejlemények előrejelzését anélkül iktathatja be, hogy ezeket feltétlenül a hős kimondott szavainak vagy pillanatnyi fizikai cselekvéseinek kellene kifejezniük.⁷

⁵ John Carroll: Drama as Radical Pedagogy: Agency and Power in the Classroom, előadásának lejegyzett szövege, elhangzott a Heathcote Archivum megnyitó konferenciáján, 1993.

⁶ Erving Goffman: A hétköznapi élet szociálpszichológiája, Gondolat, Bp., 1984.

⁷ Goffman, i. m. pp. 734-736.

Mindannak, amiről Goffman beszél, meghatározó szerep jut a drámatanításban. A drámamunkában részt vevő személyek (azaz a csoport és az irányító személy) azon dolgoznak, hogy az adott szituációt, az abban megjelenő fiktív vagy valóságos figurákat, illetve a megismerési folyamaton keresztül felmerülő tanulási tartalmakat minél jobban körüljárják, értelmezzék. A dráma létrehozása során tehát minden megbeszélés, minden tevékenység ezt a végső és folyamatosan is jelen lévő célt szolgálja.

Hétköznapi tapasztalatainkból ugyanakkor jól tudjuk, hogy bár legerősebben a valós, személyesen átélt tapasztalatok hatnak ránk, tanulási, megismerési szempontból mégsem mindig ezek tekinthetők a legmegfelelőbbeknek. Gondoljunk csak arra, mennyire kevésbé vagyunk képesek objektívnek és higgadtnak maradni egy minket is érintő családi konfliktusban, ugyanakkor milyen gyakran tudunk tanácsokat adni barátainknak saját problémáik megoldásához. Saját helyzetünket ugyanis többnyire egyetlen nézőpontból (a magunkéból) vizsgáljuk, másokat, a rajtunk kívül álló világ összetevőit azonban képesek vagyunk több oldalról is megközelíteni. E megközelítésmódok nagyon sokfélék lehetnek, s minden egyes nézőpont az adott helyzet más és más szempontú átgondolását teszi lehetővé, illetve szükségessé.

Dorothy Heathcote nyomán⁸ a drámatanításban többnyire az alábbi nézőpontokat, kereteket szoktuk alkalmazni:

1. Résztvevő
2. Vezető/elbeszélő
3. Közvetítő
4. Hatóság/szakember
5. Krónikás
6. Sajtó/tömegkommunikáció
7. Szellemi vezető/pap
8. Kutató
9. Kritikus
10. Művész

Tekintsük át a következőkben az egyes keretek mögött meghúzódó gondolatmenetet, a keretek alkalmazási lehetőségeit egy konkrét példán, az 1848. március 15-i események különböző nézőpontból történő interpretálásának áttekintésén keresztül!

1. *A résztvevő* mint keret, ahogy azt már fentebb is jeleztük, az adott eseményhez legközelebb álló, abban tevékenyen részt vállaló személy nézőpontja. Ő maga tehát csupán részben lehet értelmezője az eseményeknek, hiszen nincs módja a kellő távolságtartásra. Nézőpontját az „itt vagyok, benne a történetekben” szemlélet jellemzi. A forradalmi eseményekről szólva ez a keret vonatkozik természetesen magukra a forradalmárookra, de a velük szemben álló, például a Táncsics börtöncellája előtt őrt álló császári katonákra, sőt magára a fogolyra is.
2. *A vezető/elbeszélő* már bizonyos fokig távolságot tud tartani az eseményektől, illetve nézőpontja következtében módja van arra is, hogy mások számára bemutassa az abban történetet, függetlenül attól, hogy érti-e azokat, vagy sem. Ez a keret az „elmondhatom nektek, hogy mi történt, mert ott voltam” magatartásmódra teremt lehetőséget a szerep betöltőjének. Így például a Pilvax kávéházban fel szolgáló pincérek, akik talán nem is értik, hogy az oda betérő, javarészt fiatalokból álló asztaltársaság hangos beszélgetése mit is jelent, az ott történetekről be tudnak számolni a személyzet konyhában dolgozó tagjainak.
3. *A közvetítő* az első értelmező jellegű keret a sorban. Nézőpontját a következőképp önthetjük szakba: „újra kell játszanom, fel kell idéznem a történetet, hogy azt mások is megérthessék”. Látható tehát, hogy ennek a keretnek a betöltője már valamilyen távolabbra mutató cél érdekében transzformálni fogja az eseményeket, nem csupán tükrözni kívánja azokat. Az 1850-es években, a Bach-korszak idején, szembeszállva a megtorlások okozta félelemmel, számtalan családfő, idősebb testvér mesélhetett a felnövekvő gyermekeknek a forradalom eseményeiről, csatáiról. Kossuth a száműzetésben ugyancsak beszélhetett az őt körülvevő embereknek a magyarországi történetekről. Ezeknek az elbeszéléseknek minden esetben valamilyen értelmező, tanító funkciója volt, s ez a szándék mit sem változik attól, hogy a fenti két helyzetben megjelenő elbeszélő (azaz a közkatonaként, illetve a főpa-

⁸ Dorothy Heathcote előadásának lejegyzett szövege, In: The Fight for Drama – The Fight for Education, NATD Conference, 1990., p. 53.

rancsnok miniszterként cselekvő személy) eltérő rálátással, információs háttérrel közelít az eseményekhez.

4. *A hatóság/szakember* mint keret betöltőjének legfontosabb, az eseményekhez való viszonyát alapvetően meghatározó tudattartalma, hogy „szakszerűen, az esemény objektív elemeit feltárva kell megnyilatkoznom”. Ilyen lehet a Nemzeti Múzeum környékén járőrszolgálatot teljesítő rendőr nézőpontja, aki az összegyűlt tömeggel mint potenciális veszélyforrással szembesül, de ugyanez az elvárás a bécsi Burgban V. Ferdinándnak jelentést tevő miniszterekkel szemben is.
5. *A krónikás* mint keret a fenti listának talán az egyik legnehezebben megvalósítható, szereppé formálható eleme. Nehézségét paradox módon nem összetettsége, hanem egyszerűsége adja. Ez a keret ugyanis a következő attitűddel ruházta fel betöltőjét: „fel kell jegyeznem az eseményeket a maguk valóságában, hogy későbbi korok olvashassák az igazságot”. Jól látható tehát, hogy ez a keret feltételezi ugyan az eseményekkel való azonosulást, igen kevés teret enged azonban a személyes állásfoglalás számára. Az 1848-as eseményekkel kapcsolatban ilyen lehet például azon személyek nézőpontja, akik a hadi helyzetről vagy a politikai viszonyokról (hangsúlyozottan nem propagandisztikus céllal) jelentéseket készítettek.
6. *A sajtó/tömegkommunikáció* nyilvánvalóan más szempontból közelít a történések felé. Attól függően, hogy melyik vagy milyen csoport, politikai tömörülés érdekeit kívánja szolgálni, teljesen más hangnemen tudósíthat egy adott eseményről. Egyértelmű, hogy a pákozdi csatáról vagy az aradi kivégzésekről más hangon szólnak a forradalmi röpiratok, mint a császári dekrétumok vagy napiparancsok. Céljukat, magatartásmódjukat minden esetben így összegezhetjük: „akár jelen voltam az eseménynél, akár nem, célom és feladatom, hogy annak elemzését, értelmezését adjam, s ez feleljen meg megbízóm érdekeinek”.
7. *A szellemi vezető/pap* kerettávolságára jellemző, hogy az eseményeket valamely ideológia, világnézet oldaláról interpretálja. Gondolkodásmódját talán úgy foglalhatnánk össze, hogy „érdekeimnek, világnézetemnek megfelelően kell értelmezni és közvetítenem az eseményeket annak érdekében, hogy azt a hallgatóság is az én nézőpontomból lássa”. Példánkhoz fordulva elmondhatjuk, hogy a Pesten történekről bizonyosan másként prédikált a megjelent híveknek a császártól függő, a birodalommal érdekazonosságot vállaló magasrangú egyházi vezető, illetve a magyarság érdekeiért felelősséget érző makói lelkész.
8. *A kutató* többnyire olyan személy, aki az eseményeket külső nézőpontból, esetleg utólagosan értelmezi, magatartásmódját pedig a „megvizsgálom az eseményeket, hogy a jelenben és a jövőben ezzel találkozó okulhassanak belőle” szemlélet jellemzi. Ezt teszik ma mindazon történészek, hadtörténészek, irodalomtörténészek és más szakemberek, akik az 1848-as eseményekről fennmaradt dokumentumokat elemezve próbálnak meg állításokat megfogalmazni például Kossuth és Széchenyi vitáját illetően.
9. *A kritikus* magával az eseménnyel foglalkozik. A keret szabadságot ad betöltőjének arra, hogy a történeteket (egykorú vagy kései szemlélőként) bíráltnak vesse alá. A bírálat esetenként súlyos központi kérdéseket érinthet, de lehetőség adódik a látszólag jelentéktelen problémák elemzésére is. Ezt a kerettávolságot alkalmazva példánkban mód nyílik arra, hogy az első felelős magyar kormány Horvátországra vonatkozó politikáját és annak következményeit értékeljük, de arra is, hogy a Nemzeti Múzeum parköreinek szerepében azzal a problémával szembesüljünk, hogy az összegyűlt tömeg vajon letapossa-e féltve gondozott virágainkat.
10. *A művész* minden esetben transzformálja, sűrített formában értelmezi a valóság adott szeletét annak érdekében, hogy az adott egyedi helyzetben megjelenő általános törvényszerűségekre rámutathasson. Az 1848-as forradalom kapcsán szinte azonnal asszociálhatunk Petőfi, Arany és mások irodalmi munkásságára, a népművészet egyes alkotásaira, de akár a Nyugat nemzedékének emlékverseire is. Ugyanígy mi magunk is létrehozhatunk a fentiekre rezonáló képi, szövegszerű, esetleg cselekvéses módon megjelenő művet, mely ilyen módon kifejezheti kapcsolatunkat a feldolgozott téma egyes vonatkozásaival.

A drámatanítás során a fenti listát alkalmazva elkerülhetjük, hogy a csoport tagjai csupán egyetlen, sztereotip tartalmakkal terhelt oldalról legyenek képesek vizsgálni az eseményeket, illetve a többszempontú vizsgálódás során feltárhatjuk az általuk kezdetben nem érzékelt belső ellentmondásokat vagy konfliktusokat is. A dráma munkában részt vevő csoport és tanár tehát egyidejűleg alkalmazza a Goffman által

említett regényírói (azaz az eseményeket kívülről, nem egy esetben felülről szemlélő, a figurák életének történeti vonatkozásaival, jellemével tisztában lévő személy nézőpontjából megvalósítható) és az evvel szembeállítható drámaírói (az egyes szereplőkkel azonosuló) attitűdöt. A drámatanítás, illetve az abban való részvétel éppen azért nem azonosítható a színházi típusú munkával, ezen belül is elsősorban a pusztán megjelenítő színjátékos tevékenységgel, mert a dráma létrehozása során (a) a csoporttagok nem csupán színi tevékenységet végeznek, illetve (b) gondolkodásukat elsősorban nem a „mi történik a következőkben” epikus irányultsága, hanem a „mi következik az adott szituációból” dramatikus építkezésmódja jellemzi. Még a kifejezetten megjelenítő szakaszokat sem írhatjuk le kizárólagosan színjátékos oldalról, hiszen a résztvevők nem egy esetben élhetnek olyan konvenciókkal (pl. az újrajátszás vagy a szerepcsere eszközével), melyek az események többszemponútú, több nézőpontból történő vizsgálatát teszik lehetővé és/vagy szükségessé.

A szemléletmód, a nézőpont változásaival párhuzamosan megváltozik a résztvevők nyelvhasználata is. John Carroll elemzése szerint⁹ „[a drámapunkta] minden más osztálytermi tevékenységformától eltér, amennyiben a csoportra vonatkozó hatalmi és személyközi viszonyok intertextuális természetű a dráma résztvevői által, reflexív módon jön létre. (...) a drámában az intertextuális értékelések kifejezetten explicitté és az osztállyal megvitathatóvá válnak.” Carroll a drámát nem csupán a tanulás hagyományostól eltérő rendszereként értelmezi, de kifejti arra vonatkozó nézetét is, hogy a drámapunkta az oktatási folyamatban részt vevő mindkét féltől kommunikációs struktúrája megváltoztatását, magasabb szintű kontextuális kezelést igényli. Erre utalnak az alábbi sorok is: „A dráma kreatív természetéből fakadóan más típusú kommunikációt igényel az osztályteremben pedagógustól és tanulóktól egyaránt. (...) a dráma mint keret időlegesen megváltoztathatja az adott kontextusban lehetséges kommunikációs formákat, és a tanulók számára új nyelvhasználati lehetőségek egész sorát teszi hozzáférhetővé.”¹⁰

A dráma tehát mint művészi-kreatív kifejezésforma jelenik meg az oktatási folyamatban, és mint ilyen, kommunikációs funkcióval bír. Nem létezik ugyanis olyan művészi célú tevékenység, mely nem kommunikálni, közvetíteni és reflexiót kiváltani jön létre. Az oktatásban alkalmazott dráma esetében ez a funkció két egymásra épülő, de egymástól függetlenül is megnyilvánuló rétegben jelentkezik: (a) a tanár és a tanulók közti viszonyban, illetve (b) a tanulók egymás közti kapcsolatában.¹¹

Ha elfogadjuk gondolatmenetünk kiindulópontjának azt a megállapítást, hogy a dráma mint tevékenység művészi irányultságú, illetve hogy a művészet minden esetben kommunikatív célú, akkor ebből egyértelműen következik, hogy a dráma egyik alapfunkciója a kommunikáció.

Kommunikáción leggyakrabban nyelvi kommunikációt értünk, holott tudatában kell lennünk annak, hogy a nyelv csupán a jelrendszerek egyike, igaz, az emberi kommunikációs formák közül a legsajátosabb. Teljesebb, a kommunikáció valódi összetettségét hangsúlyozó leírás az, amelyet *Birdwhistell* ad:¹²

A kommunikációt egy sokcsatornás rendszerként értelmezem, mely az élő rendszerek befolyásolható, sokféle érzékszervet érintő aktivitásában jelenik meg, és szabályozza is ezeket. Ilyen vonatkozási rendszerben a beszélt nyelv és a testnyelv infrakommunikációs rendszerek, melyek kölcsönös függőségben egyesülnek egymással és más hasonló kódrendszerekkel, s más csatornákat is felhasználnak, hogy kommunikációképesé váljanak.

Birdwhistell a továbbiakban kifejti, hogy értelmezése szerint a jelek mindegyikére érvényes, hogy azok csupán kontextuális jelentéssel bírnak, tehát sem a verbális, sem a kinetikus jelek nem rendelkeznek „a priori” tartalommal. E megfontolás a drámatanár szempontjából is döntő fontosságú, hisz ebben az esetben egyetlen gesztusról, verbális vagy vokális megnyilvánulásról, térformáról vagy szituációról sem állíthatjuk, hogy az már önmagában is jelentést teremtő, szimbolikus erővel bír. Nem gondolhatjuk tehát, hogy az a formai megoldás, mely az egyik csoport esetében egy ízben felhívó erővel rendelkezett, az minden változtatás, adaptáció nélkül máshol és máskor is bevethető. Nem mondhatjuk például, hogy egy elsötétített teremben felhangzó bagolyhuhogás minden esetben félelmet keltő, a kiszolgáltatottságot és veszélyt szimbolizáló effektus lenne. Ugyanígy nem állíthatjuk, hogy egy középkori lovagokról játszott drámában az archaikus nyelven előadott köszöntőbeszéd a leghatékonyabb kontextusalkotó elem.

A drámatanárnak tehát olyan keretet, illetve a kereten belül olyan szituációt és szereppozíciót kell az adott téma feldolgozása során választania a maga és a résztvevők számára, melyen keresztül mind a té-

⁹ John Carroll, i.m.

¹⁰ Carroll, i.m.

¹¹ Itt most nem kívánok szólni azokról a tevékenységformákról, melyeknek célja, hogy a létrehozott tartalmakat – színházszerű módon – valamely külső közönség felé közvetítsük. (Sz. E.)

¹² *Birdwhistell*, R. L.: *Body Behavior and Communication*, In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, The Free Press, New York, 1964., p. 2.

mában rejlő lehetséges társadalmi vonatkozású tanulási tartalmak, mind pedig a nem kevésbé átfogó jellegű, az adott kontextus keretein túl is érvényesnek mondható kommunikációs formák vizsgálatára lehetőség nyílik.

Amennyiben a pedagógus nem képes ezen célokat szem előtt tartva tervezni drámaóráit, akkor tanulóit egyszerre fosztja meg a fiktív helyzetben lehetséges, saját élményből táplálkozó közvetlen tapasztalatszerzés, valamint a kreatív önkifejezés és formakeresés mint kreatív munkaforma lehetőségeitől.



VIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ DRÁMA-TANFOLYAM

Az 5-10 éves drámapedagógiai gyakorlattal rendelkezőknek
a drámajáték-vezetői elméleti vizsgára felkészítő tanfolyamot indít
a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ,
Kaposi László vezetésével
1994. szeptemberében.

A 30 oktatási órából álló kurzus részvételi díja: 4000 Ft
A jelentkezéseket a beérkezés sorrendjében fogadjuk el.

Három szövőszék vár rám...

Dorothy Heathcote

(a BBC által készített film szövegének részlete *Deák Éva* fordításában)

D.H.: Sokáig filmsztár szerettem volna lenni, hosszú ideig tartott, amíg rájöttem, hogy a külsőm ehhez nem a legjobb.

Nem is álmodtam, hogy valaha drámával lesz dolgom. Egy szövőgyárban dolgoztam. Szerettem ott dolgozni, és visszamennék, ha úgy hozná az élet.

Férfihang: Tizenkilenc éves korában *Dorothy Heathcote* egy yorkshire-i szövőgyárban dolgozott. Huszonnégy éves korában már drámapedagógiát adott elő Newcastle-ban, ami mind Dorothy, mind az őt alkalmazó egyetem számára kalandos, sosem próbált vállalkozást jelentett.

D.H.: Bementem az iskolába, hogy megtartsam az első órát. Mivel az igazgató elfelejtette, hogy jövök, hirtelen fogta magát, odahívta az osztályterem előtt ácsorgó és haszontalankodó fiúkat, és azt mondta: „Ez a hölgy azért jött, hogy drámát tanítson nektek.” A fiúk persze különböző korúak voltak. Emlékszem, az futott át az agyamon, hogy mindenképpen meg kell ragadnom a figyelmüket. Azt mondtam: „Ha egy hajó kapitánya lennél, milyen tulajdonságok alapján válogatnád ki az embereidet?” Az első fiú erre azt felelte, hogy azt választaná, aki a leggyorsabban tud futni. Valójában egész életemben ilyen kérdéseket teszek föl.

Férfi: Gyerünk, befelé.

Férfihang: Ez az Axwell Park School bentlakásos iskola, ma úgynevezett közösségi otthon (*vagyis javító-nevelő intézet*). Ez Dorothy első találkozása ezekkel a gyerekekkel, senki nem tudja előre, hogy mi fog történni.

Igazgató: Ez Mrs. Heathcote, aki egy a játékot fog veletek eljátszani. Ez itt egy vegyes csoport, Mrs Heathcote; ezeket a fiúkat érdekelte a játék, szeretnék kipróbálni. Érezzék jól magukat!

D.H.: Nagyon köszönöm. (*A fiúkhöz*) Nos, már tudjátok a nevem. Telepedjete le. Először is szeretném bemutatni nektek ezeket a tanárokat. Látjátok, nyolc tanár ül körülöttetek, akik drámával foglalkoznak, és most eljöttek megnézni, hogy mi itt ma mire jutunk. Szeretnétek most tudni a nevüket, vagy inkább utána mutatkozzunk be?... Talán inkább a végén....

Nos, mennyi időnk van? Hánykor van ebéd?

Fiúk: Délben.

D.H.: Délben. Tehát mostantól délig kell eljátszanunk a játékot. Mit szeretnétek csinálni?

Fiú: Mi mondjunk ötleteket?

D.H.: Igen, halljunk néhány javaslatot.

Fiúk: Hadifogolytábor... Kőkorszak.

D.H.: Mikor először megyek be egy csoporthoz, még nincs határozott elképzelésem arról, hogy mi fog történni. Úgy gondolom, hogy az ő ötleteiket kell felhasználnom; azt szeretném látni, ahogy az ő elgondolásaik válnak cselekvéssé. Úgy megyek bele a játékba, hogy mindenre kész vagyok és semmihez sem ragaszkodom.

D.H.: Akkor mit csináljunk? Melyik tetszik jobban?... A hadifogolytábor. Akkor próbáljuk meg azt. Ahhoz, hogy hadifoglyok lehessetek, el kell, hogy fogjalak benneteket – mert azok akartok lenni, ugye? Ehhez bele kell egyeztetek abba, hogy okosabb vagyok nálatok, hiszen ti tizennégyen vagytok, én pedig csak egyedül. Tehát, ha hadifogolytáborba akartok kerülni, hagynotok kell, hogy odavigyelek benneteket. Jó lesz így? Vegyétek föl a puskátokat. Mindenki keressen olyan helyet, ahová leteszi a puskáját, és ahonnan bármikor könnyen fel tudja kapni. Most próbáljátok ki, hogyan teszitek le és veszitek föl a puskátokat. Ne feledjétek, hogy egyedül ez a puska van köztetek és a németek fegyverei között.

Egy fiú: És a kézigránátok?

D.H.: Nincsenek kézigránátjaink, csak puskáink. Egyetértetek ezzel?

Fiúk: Igen.

D.H.: És azzal egyetértetek, hogy senki nem kezd bohóckodni a fegyverével?

Fiúk: Igen.

D.H.: A csapatnak egyforma puskája van, a típusa mondjuk 202-es.

D.H.: Az a titka a játéknak, hogy valami olyat kell csinálni, ami megragadja a velünk játszó emberek figyelmét, összefogja őket mint csoportot, és nyomban meghatározott körülmények közé helyezi őket. Én rögtön az elején megpróbálok olyan szerepet fölvenni, amelyik azonnal érzékelteti a helyzet lényegét.

D.H.: Hány angol van odabent?

Fiúk: Tizen vagyunk.

Másik fiú: Senki nincs itt.

D.H.: Nagyon jól tudom, hányan vannak bent. Álljon föl a tiszt!

Fiúk: Ne állj föl! Maradj lent!

D.H.: Állj! A házban rajtad kívül tizenhárom ember van. Megszámoltuk.

Parancsnok: Nem fogunk kijönni.

D.H.: Ki fogod őket küldeni ezen az ablakon keresztül.

Par.: Nem.

D.H.: Tizenhárom puska és a tied. Tizennégy angol puska. Gyerünk! Körül vagytok zárva, semmi remény a menekülésre. Ha nem adjátok meg magatokat, mindenkit lelövünk.

Fiúk: Gondoljatok a gyerekeitekre. *(Leteszik a fegyvert)*

D.H.: Tizenhárom puska és a tiéd. Köszönöm.

Egy fiú: Tegyétek a kezetekeket a tarkótokra.

D.H.: *(a parancsnokhoz)* A te felelősséged, hogy a kezüket a tarkójukon tartsák.

Egy fiú: *(D. H.-hoz)* Egy kérdés.

D.H.: Tessék.

Fiú: Mi most gyerekek vagyunk?

D.H.: Nem.

Fiú: Aha.

D.H.: Egyenlők vagyunk. A foglyaim vagytok. Maradjatok bent. (*Par.-hoz*) Parancsold meg nekik, hogy maradjanak bent. (*Moraj*) Pofa be! (*Par.-hoz*) Mondd meg az embereidnek, hogy fogják be a pofájukat, és figyeljenek.

Par.: Csend legyen!

Egy fiú: Nincs más választásunk.

D.H.: Ez parancs. Ha nem engedelmességetek, a házat felrobbantjuk.

Par.: Én adom ki a parancsokat.

D.H.: Én parancsolok. Nem fogok rólad megfélekedezni.

D.H.: Én nem „vizezem föl” a drámát. Ugyanazokat a helyzeteket használom, mint a drámaírók: az élet feszült helyzetét. Ha a tanár igazi feszültséget teremt, a többi magától jön.

Riporter: Mit ért az alatt, hogy „felvizezni”? A többi tanár azt teszi?

D.H.: Sziklák, fák, tündérek... Ennek semmi köze a valódi drámához. A dráma lényege: **igazi ember bajban**.

A németek „téglát” (beépített kém) választanak

D.H.: Nos, hogyan fogjuk akkor bevetni?

sr: úgy fogom odavinni, mint új rabot, akit nemrég fogtunk el.

D.H.: Jó. (*A kémhez*) Tudsz úgy viselkedni, mint egy új rab? (*Az őrhöz*) Durvának kell lenned vele. (*A kémhez*) Neked pedig el kell viselned a durvaságot. Tudni akarják majd, miért nem velük egyidőben fogták el az új rabot. Ezt biztosan meg fogják kérdezni. Fogalmam sincs, mit fognak még kérdezni, de nem ostobák. Mindent meg fognak próbálni, hogy minél többet megtudjanak az új emberről. (*A kémhez*) Anglián belül honnan való vagy?

Kém: Londonból.

Egy fiú: Oxfordból.

D.H.: London biztonságosnak látszik, nem gondoljátok? (*A kémhez*) Londonon belül honnan?

Kém: Coventry-ből.

D.H.: Coventry.

Egy fiú: Jó hely.

D.H.: Jó hely. Az apád él még?

Kém: Nem.

D.H.: Hogyan halt meg az apád?

Kém: Lelőtték Berlinben.

D.H.: Katona volt az első világháborúban?

Kém: Igen.

D.H.: Mit szóltok? Rendben lesz, nem?

Fiúk: Igen.

D.H.: (*a kémhez*) Szóval, ez a háttér. (*A fiúkhöz*) Dolgozzátok ki részletesen a háttérét, nekem nincs időm itt ácsorogni és ezzel foglalkozni. Ki kell találni az egész családjának a történetét. Gondoljatok arra, hogy azok ott mindenféle kérdést fel fognak tenni. Ők ismerik Angliát. Neked is ismerned kell.

Riporter: Miért nem mondta meg a fiúnak, hogy Coventry nem Londonban van?

D.H.: Mert most egyáltalán nem volt fontos, hogy hol van Coventry. A fiú így érezte helyesnek, és itt nem tények, hanem emóciók szintjén folyt a munka. Azt mondtam neki, hogy angolokat kell meggyőznie, és ő azt felelte: „Jó”. Ez a beleélésnek az a szintje, amin dolgozunk. Ha azt mondaná, hogy a Holdról jött, és igazán így is hinné, azt sem bánám. Egyébként azt véletlenül tudom, hogy Coventry nem Londonban van, de én is mondhatok hasonló butaságokat más esetben. Persze, ha a többi fiú nekiesett volna, meg kellett volna védenem. De senki nem esett neki, mindenki helyénvalónak érezte Coventryt, mert ők is teljesen benne voltak a játékban. Ez nagyon kényes dolog. Né-

ha talán meg kellene kérdeznem: „Biztos vagy ebben?” A tanítás egyik legfontosabb eleme azt tudni, hogy minek van jelentősége, minek nincs.

t

A „téglát” leleplezik

Egy fiú: *(A börtönőr elejti a kulcsot, a foglyok elrejtik azt. A kulcsosomót elrejtőhöz)* Nem, ne oda!

sr 1: Nyitva maradt az ajtó. Vedd elő a kulcsod! Hol van?

sr 2: Elejtettem.

sr 1: Kutassátok át a foglyokat. *(Nem találják meg a kulcsot.)*

A foglyok a szökésről beszélnek

- Melyik kulcs nyitja a zárat?
- Azt hiszem, az aranyszínű.
- Két ember szökjön el.
- Ha kettő elmegy, a többiek meghalnak.

Par.: Nem fogtok meghalni.

Egy fiú: *(az új fogolyhoz)* Ide figyelj, ha ebből az örök valamit megtudnak, azt nem viszed el szárazon.

sr 1: *(Visszajött. A kémhez)* Hans, hol vannak a kulcsok? Hol vannak a kulcsok?

Kém: *(Megmutatja)* Nála vannak, uram.

sr 1: Add ide!

Par.: *(A kémhez)* Disznó! Aljas disznó vagy!

Egy fiú: Ne nézzetek rá, arra sem érdemes. Takarodj! Mozdulj már!

A fiúk utólag megbeszélik a játékot:

- Herman volt a legjobb szereplő, mert mikor a téglá elárulta, hogy hol a kulcs, elkezdett sírni.
- A kém is. Én majdnem elnevettem magam, olyan vicces volt, mikor a parancsnok disznónak nevezte. De miért sírt? Hiszen német kém volt!

Par.: De nekünk azt mondta, hogy angol. A szavát is adta.

Kém: Én nem akartam sírni.

D.H.: Talán kalandmesének tűnik a játék, mintha mindenki csak tettette volna, hogy fogoly. Ha a fiúkat kérdezné, bizonyára azt mondanák, hogy nagy kalandot éltek át. Kellene hozzá egy kis idő, hogy őszinték kezdjenek lenni magukhoz, és belássák: valójában ők maguk voltak azok, akik itt beszéltek és cselekedtek.

Interjú Dorothy Heathcote-tal

David Davis

(Szauder Erik fordítása)

David Davis¹³: Munkáddal világszerte számtalan tanár *Betty Jane Wagner* könyvén, a „Drama as a Learning Medium”-on¹⁴, illetve a „Three Looms Waiting”¹⁵ című filmen keresztül ismerkedett meg. Annyira jól elkészített, „inspiratív” film ez, hogy kiváló eszköz lehet a tanítási dráma „eladásakor”, bár talán nem ez a legjobb kifejezés. Tanítási megközelítésmódom ugyanakkor szerintem radikális változáson ment keresztül az elmúlt tíz-egynéhány év alatt, legalábbis ezt érezheti az a néző, aki összehasonlítja a „Three Looms Waiting”-beli és például az NATD¹⁶-felvételen látható, a „víválasztó” témára készített órát. Ennek az interjúnak az a célja, hogy eligazítsa az olvasókat a

¹³ Az interjú a *Dance and Drama*-ban jelent meg (1985, Vol 4. No 3.).

¹⁴ Hutchinson Education, 1979 *(A szerk.)*

¹⁵ A BBC által készített 50 perces film első részének szövege Három szövöszék vár címmel lapunkban is olvasható. *(A szerk.)*

¹⁶ National Association for the Teaching of Drama: a brit drámatanárok egyik nemzeti szövetsége. *(A ford.)*

módszeredben bekövetkezett változások terén (már amennyiben egyetértesz azzal, hogy vannak ilyen változások). Az én szerepem az lesz, hogy naív kérdéseket feltéve megpróbáljam a munkádban bekövetkezett változásokat, hangsúly-eltolódásokat kiemelni. Arra gondoltam, hogy egy kezdő tanár nézőpontjából fogok kérdezni, aki fellelkesülve a „Three Looms Waiting”-ben látottakon éppen most nézte meg az NATD anyagot, és nagyot csalódott, mert „gyomorszaj-szinten megjelenő” drámát¹⁷ várt, és cseppet sincs meggyőződve arról, hogy amit látott, dráma-e egyáltalán. Talán éppen azzal a kérdéssel kezdeném, amit ő tenne fel neked az egyik foglalkozás láttán.

Dorothy Heathcote: Igen, ez jó ötlet.

D.D.: Valószínűleg azt mondaná: „Dorothy, ez egyáltalán nem tűnt drámának.”

D.H.: Nos, azt hiszem, először is tisztáznunk kell, hogy a „Three Looms Waiting” egy ötvenperces anyag, amit 82 órányi felvételtől vágtak össze. Ha minden anyagot végignéznél, akkor látnád azt a *follyamatot*, amit a „vízválasztós” játékban láthattál, ugyanazt kapnád -, de a vágott anyag ebből keveset ad vissza.

D.D.: Nem elégedne meg ezzel, és azt mondaná: „A gyerekek alig mozdultak el a helyükről, csak álldogáltak, és néha firkáltak valamit a papírjukra.”

D.H.: Igen, igen, azt hiszem, azt kellene mondanom erre: „Nézzük meg a filmet együtt, és álljunk meg minden olyan pillanatnál, ahol *a fejükben* a jelenidejűség felé mozdult valami. Ha a sokkal inkább drámára hasonlító irányba kezdenek el haladni, az csak azért történhet meg, mert a tudatukban az „ott valami érdekes történik” gondolatától eljutnak az „ez itt ránk is vonatkozik” érzetig, addig, hogy „vannak közösen kialakított képeink, van egy közös háttértudásunk, és egyre inkább tarthatatlannak érezzük a jelenlegi állapotunkat.” Ha együtt megnézzük a filmet, meg tudom mutatni neked vagy neki az összes lépést az „ott, ők” típusú gondolkodástól a „részese vagyok ennek” gondolatig, megmutathatnék minden egyes olyan szót, ami a „mi magunk”-ról szól, minden közösen létrehozott szellemi tartalmat.

D.D.: Ekkor azt mondaná, hogy „a gyerekek egyáltalán nem tündek olyannak, mint akik ’gyomorszaj-szinten’ ható élményben részesültek volna. Igazából semmilyen erőteljes élményben nem volt részük.” Pedig azóta, hogy megnézte a filmet, mindig ennek kialakításán dolgozott.

D.H.: Igen, persze, sajnálom, hogy így kell éreznie. Anélkül, hogy tudatosítottam volna magamban, mindig is tudtam, hogy ha foglalkoznunk kell egy helyzettel, akkor eközben nem tudjuk elemezni azt. Amikor 19 éves voltam, a tanulóknak feltett első kérdésem reflexív jellegű volt, és bizonyos szempontból azóta is ugyanilyen kérdéseket igyekszem feltenni. Így tehát mindig reflexív kérdéseket alkalmazok, de ma már képes vagyok a szellemi folyamatok előidézésére is. Ez tehát az a pillanat, amikor a „cselekvésen belüli elmozdulás” megtörténik, és erősen telített a „forrásként használt érzélem” tartalmaival. Hiszek abban, amit *Douglas Barnes* mond – ha azt akarjuk, hogy a gyerekek a megértésben eljussanak valahová, akkor el is kell indítanunk őket – és nem hiszem, hogy a cselekvés tud olyan indítást biztosítani, ami az általam kívánt megérkezést eredményezi.

Nem tudom, ki mondta, és nem tudom olyan szépen megfogalmazni, mint az eredeti: „Egy nagy tett esetében” ...várj, hadd helyesbítsek: „Egy izgató élmény megjelenésekor az érzékelés veszi át a képzelet helyét.”

D.D.: Azt hiszem, valahogy úgy szól ez az idézet, hogy „egy különleges esemény megjelenésekor a percepció lép a képzelet helyébe.”

D.H.: Így igaz, és én percepciót akarok teremteni.

D.D.: Amikor néhány évvel ezelőtt hallottam tőled ezt az idézetet, ráébredtem, hogy szerinted a különleges átélés-élmény megjelenésekor a reflexív mód azért nem lehet jelen, mert az adott pillanatban sokkal jelentősebbé válik az aktualitás, a közvetlen érzékelés. Ha az utcán látsz egy balesetet, akkor az élmény beléd hatol, a reflexió pedig csak később jelenik meg.

D.H.: Én nem gondolom, hogy ez a pillanat percepciót teremtene: ez élményt ad. Ha a percepciót a szituáció kezeléseként értelmezzük, akkor én nem erről beszélek. Én nem a cselekvés aktusának, sokkal inkább a felismerés pillanatának tekintem ezt. Létezőként látom, azaz: úgy foglalkozom vele, amint a dolog történik, és látom, mivel akarok foglalkozni. Azt hiszem, hogy ha itt valamilyen jelentéstartalom létrejön, akkor az érzékelés azonnal megindítja a képzeletet.

Hadd vegyek egy nagyon nyers szituációt példának. Amikor kiraboltak minket, én nem voltam otthon, így nem tudom, kik jártak nálunk, és soha nem is érdekelt. Csak azon gondolkodtam, hol álltak, hogyan néztek körül, mit csináltak. Elég nagy képzelőerőm van, és rettentően megrémültem, mert ráébredtem, hogy Marianne lányom megzavarhatta őket. „Hála Istennek, kirohantak a hátsó ajtón, amikor ő belépett a szobába.” A képzeletemben megjelenő képek miatt rémültem meg, mert elgondoltam, mi történhetett volna a lánnyal. Korábban ért véget a tanítás, tudod, és korábban jött haza a szokásosnál.

Látod: a percepció pillanatában lépett be. Pontosan elmondta aztán, hogy mit csinált. Neki soha nem volt olyan gazdag a képzelete, mint nekem. Tagadja, hogy bármi különlegesét tett volna. Belépett, és ahogy elhaladt az ebédlőasztal mellett, azt mondta magában: „A Mami rendetlenséget hagyott az asztalon.” Ezután meglátta a felfeszített fiókokat, és arra gondolt: „Kiraboltak minket.” Visszaballagott a telefonhoz, kihívta a rendőrséget. A rendőrnő azt mondta

¹⁷ Eredetiben "gut-level drama"; D. H. által gyakran alkalmazott, a valódi feszültséget jelző kifejezés. (*A ford.*)

neki, hogy azonnal menjen ki a házból. Nagyon bántó, ellentmondást nem tűrő stílusban csak annyit mondott Marianne-nak, hogy ne vitatkozzon, azonnal menjen ki a házból. Azt hiszem, a képzeletemet az mozgatta meg, és azért rémültem meg annyira, mert én magam nem voltam ott. Marianne nézőpontja azonban a számára elviselhető lenne tűnő helyzet percepciója volt. Egyáltalán nem félt. Éppen ez a különbség a két nézőpont között.

D.D.: Azt hiszem, értem. Azt hiszem, az előbbi idézet jelentősége a drámában számodra abban áll, hogy amennyiben „gyomorszáj-szinten zajló, átélés-jellegű” módban dolgozol, akkor kikapcsolod a képzeleti és a reflektív módot annak érdekében, hogy csak az aktuális tartalmak domináljanak.

D.H.: A drámában (azaz nem az életben) az a szükséglet dominál, hogy a felfogott tartalmaknak kezelhető kifejezésformát találjunk. Ez nagyban különbözik attól, ami a való életben történik, ezért a gyerek... Tudod, figyeltem tegnap a gyerekeket a mecsetben (nem egy valódi mecsetben), akik a játék szerint Jáva szigetén éltek. Egy nagyon komoly Oxfam¹⁸-projectről van szó.

A gyerekek rizst arattak, és teljes erőbedobással próbáltak jávai parasztok lenni. Intelligens, jószándékú tizenévesek voltak, jó családi háttérrel. Szó nélkül cipekedtek, mert a feladat az volt, hogy a rizs tizedét szolgáltatassák be a nagy ünnepségre. Itt van tehát ez a különös kulturális kérdés: az elfogadás kérdése. Az tehát, hogy ez itt a mi mecsetünk, amit úgy ismerünk, mint a tenyerünket, és így tovább. A kezünkben van tehát egy olyan nyers leírás, mint amelyet egy antropológus adna az eseményről. Amikor tehát valaki a jávaiak közül benyúl a zsákba és rizst vesz a kezébe, akkor ebben egy antropológus legalább hús jelentésszintet meg tud jelölni. Itt vannak ezek a gyerekek, a fejükben pedig egy nagyon pontosan körülhatárolt, közösen kialakított kép él arról, ahogy ezek az emberek a kezüket tartják ima közben: először felemelik, aztán összeszeszik, aztán (már nem tudom pontosan) leengedik, aztán fel, a fejük mellé. A gyerekek pontosan tudták, és figyeltek erre. Figyeltek, mert számukra ez egy érdekes óra volt, de a fizikai kivitellezéssel sokat kínlódtak.

A végeredmény tehát az lett, hogy: „Szorgosan dolgozom, mintha rizst cipelnék, aztán bemegyek a mecsetbe, aztán felemelem a kezem, aztán összeütöm a tenyerem, aztán már nem bírok magammal és vihogni kezdek.” Nem akarnak nevetni, mert tudják, hogy ez valakinek a hitéről szól, de nem tudják kezelni ezt, mert nem élnek abban a világban amit így megértettek. Marianne benne élt, amikor a rablás után felhívta a rendőrséget. Ezek a gyerekek kénytelenek voltak továbblépni ebben a jávai világban, mert az Oxfam-anyag nagy jelentőséggel bírt, különösen atekintetben, hogy a segítség néha kártékony is lehet. Az Oxfam ugyanis ezt szeretne volna megértetni a gyerekekkel. *A gyerekek így nem észlelhetek semmit, mert gondolataikat teljesen betöltötte az a feladat, hogy 'úgy tegyenek, mintha', ahelyett, hogy benne éltek volna a helyzetben. Marianne benne élt, foglalkoznia kellett vele.* A veszteség jelentős volt, ő dühbe gurult. Nem kellett semmit szimulálnia vagy demonstrálnia. Ő benne élt a helyzetben, ezeket a gyerekeket azonban arra kérték (azaz erről szólt a dráma), hogy tegyék félre saját, tudatukba erősen beépült kultúrájukat, helyezkedjenek bele egy másikba, és abban legalább annyira nagy megalapozottsággal viselkedjenek. Hát hogy tudtak volna ennek megfelelni?

Ha most visszatérünk az előbbiekre, és a fiatal kérdező tanár megnézi a „vízválasztós” videót, hát mi mást csináltam ott, mint *épp ezen a megalapozottságon dolgoztam?* „A szemem ismeri ezeket a hegyeket. Ismerősek, tehát ha a tanár azt mondja: 'Nézz messzebb, a távolba!', akkor van esély arra, hogy ez a kép a fejemben megjelenjen.” Tanárként ebbe fektetem a legtöbb energiát: a megalapozottság kiépítésébe. A munka mindig erre épül, mert ha az ember például azt a kérdést teszi fel, amit én jó néhány évvel ezelőtt feltettem – „Ha te egy hajó kapitánya vagy, akkor az embereid mely tulajdonságait tartod fontosnak?” -, akkor az ugyanennek egy másik oldala csupán.

Persze hogy egyre dühösebb vagyok. Nem az értetlen emberek miatt, mert mindez tényleg nagyon bonyolult, sem a tanároknak, akiknek nehéz ezt megtanulni, hiszen még mindig nem tanítjuk jól őket. (Lehet, hogy a drámatanároknak antropológia előadásokat is kellene szerveznünk?) Azért vagyok dühös, mert a foglalkozásokon részt vevő gyerekek azt gondolják, hogy drámát hoztak létre! Dühít, hogy nem tudom, mit mondjak nekik, mert nem akarom lerombolni bennük, amit létrehozta. Nem akarom, de nem tudom, hogyan mondhatom nekik azt, hogy „adatok magatoknak egy kis időt, és gondoljátok át, hogy vajon ez dráma lett-e”. Ezt nem tehetem, mert ezen dolgoztak egész héten.

D.D.: A fiatal tanár ezen a ponton azt kérdezi: „Dorothy, iszonyú hosszú ideig tart a tervezés. Eljutsz valaha a játékhoz is?”

D.H.: Azt mondanám, hogy *mindig a játékban vagyunk, ha a tudati kép befolyással kezd lenni a helyzettel kapcsolatos érzelmekre.* Ennek pedig nem szükségszerűen kell egybeesnie a „megjelenítős” szakasszal, hiszen lehet, hogy csak az élményből fakad, és megjelenik benne az, amit a hopi indiánok a „várakozások körének” neveznek. Ez valami olyanról szól, ami fontos. Érted? *A játék számomra nem maga a cselekvés, hanem az a pillanat, amikor kezdünk ráatalálni a lényegessé váló nézőpontra, tudatállapotra.* Azt keresem tehát, hogy ez mikor jelenik meg a gyerekeknel. Szerintem mindez ott is észrevehető, amikor a „vízválasztós” játékban felírják a nevüket a papírra.

Mondok neked egy példát erről a hétről. Bementem egy osztályba, és egy tanár azt mondta: „ez egy bányászfalu”, a gyerekek pedig az osztályteremben dolgoztak. Jól érezték magukat, és mindenféle sekélyes dolgokat mondtak: „edd meg a reggelidet”, „maradj csendben”, ezt csináld, azt csináld. Rendben van, élvezik a dolgot: gyorsan végigmennek azon, amit leginkább az „ő jelenetüknek” nevezhetünk, és ami egy reggelizésről szól. A fejükben ott van, hogy ők most egy bányászcsalád, de még nem tudják kifejezni, mert nem az ötven évvel ezelőtti családokban élnek. Azt

¹⁸ Oxford Committee for Famine Relief: az éhezés és nyomor enyhítéséért küzdő brit szervezet. (A ford.)

mondják: „nem tudjuk, mit csináljunk most”. Én pedig így szólok hozzájuk: „tudjátok, az volt az érdekes, hogy amikor ti ezt megmutattátok, arra gondoltam: vajon ki lehetek én, ha minden házba így beláthatok. Elgondolkodtam, vajon van-e ebben a faluban toronyóra?” Egymásra néztek: nincs, elvitték, lerombolták, és így tovább. Azt mondták, nincsen, mire mondtam, hogy ha én toronyóra lennék, belátnék minden házba. Mondtam, hogy amikor megemlítették, mennyi az idő, akkor arra gondoltam, hogy milyen jó, mert mindenki rám néz, amikor az időre kíváncsi, én pedig belátok a házakba. A gyerekek fellelkesedtek: „hű, de jó”. Ezért azt mondtam: „Gyertek ide a táblához, megnézzük, milyen szögből látja mindezt az óra.” Arról beszélek tehát, hogy mindig *szólnia kell* a foglalkozásnak valamiről.

Felrajzoltam az órát. Ez volt az egyetlen lépés, amit én csináltam, és ez épp annyi, mint amikor a „vízválasztós” foglalkozáson felrajzoltam a hegyeket. A mutatókat nem rajzolhatom fel az óra számlapjára (ami egyébként is én vagyok), mert nem tudom, mennyi az idő. A saját mutatóimat nem láthatom. Hosszan elbeszélgettünk tehát, hogy mi a reggelire legalkalmasabb idő: a javaslatokban reggel négytől hatig mindenféle időpont szerepelt, mondták azt is, hogy a bányászok nyolckor (amikor az iskolások még éppen hogy csak felkeltek¹⁹) már kint vannak. Így egy kicsit többet megtudtunk arról, hogy mik is vagyunk. Megállapodtunk a nyolc órában, majd elkezdjük kialakítani a teret. Az első utcanév a Tárna utca lett, aztán megszületett a tárnába vezető csillesor, aztán egy viktoriánus városháza, amivel semmi dolgunk nem volt. Folyamatosan mondtam, hogy „tegyük bele ezt is, tegyük csak be”. Aztán egy árka-dos épület, aztán „a mi házuk”. Amit rajzoltak, az az orosz követséghez hasonlított ugyan, de mert ott volt a faluc-kában, elfogadtuk. Voltak még kisebb házak, hagymaültetvények. Így lassan létrejött az egész kép, és akkor megkérdeztem, hogy hol van a toronyóra.

Húsz percig rajzoltuk a falut a táblára. Azt mondták, álljak Mr. Korbick asztalára. Felálltam rá, és így szóltam: „Az óra mutatói nyolc órát jeleznek. Mit lát most a toronyóra?” Ekkor kezdtek dolgozni.

Vége lett az órának, a gyerekek pedig azt kérdezték, hogy visszajövök-e, folytathatjuk-e. Egyikőjük azt mondta, hogy szerinte a házak mögött lehetnének az istállók. A tanárunk megkérdezte, hogy mi a fenét csináltam a gyerekekkel, és mondtam neki, hogy csak felrajzoltam egy óra számlapját.

Valójában persze az történt, hogy *valami olyat hoztunk létre, ami fontossá tette számukra a dolgot*. A reggelizésről így megtudták, hogy az a várakozás körén belül van, mert az órára utal. Nem tudjuk, milyen érzéleteket érint ez az óra-dolog, csupán azt tudjuk, hogy néztük az órát, az óra nézett minket. Ennyi történt.

D.D.: Hogy egy általad mostanában gyakran alkalmazott kifejezéssel éljek: az ebben a közösségben élő emberek között meglévő „kötődések” szintjén akartál dolgozni?

D.H.: Nem, nem, meg sem közelítettem ezt. Az ő saját kötődéseik mentén dolgoztak, nem akartam ezt keverni a bányászcsaládok kötődéseivel, de az esélyt meg akartam adni erre. Azt kérdeztem, mit lát az óra. „Bármikor megállhattok, ha meg akarjátok tudni, mit lát az óra. El fogja mondani nektek.” Tehát ők irányítják a helyzetet, ők mondják, hogy „Állj! Mit lát most az óra?” Az óra csak azt mondhatja, amit egy érzelem nélküli tárgy mondhat, és ez nagyon gazdag, színházi típusú visszajelzésekre ad lehetőséget. „Látom, hogy ki ül büszkén és egyenesen.” Így ugyanis rá tudom irányítani a figyelmet azokra a gyerekekre, akik addig még nem szóltak semmit, és ezért a többiek nem figyeltek rájuk. Van esélyünk, hogy ez a dolog a kötődésekről szóljon, mert azt mondtuk: „valaki, aki úgy ül, mint egy magas és büszke ember”. Amikor megállunk, azt mondom: „nem tudom, hogy te büszke és magas voltál-e, de ha igen, akkor a többiek kíváncsiak lehetnek arra, hogy ez a magas, őszülő szakállas ember miért éppen ott reggelizik?” A fehér szakállat ők találták ki. Nem tudom eléggé hangsúlyozni, hogy *ami az ő játékuhoz való kapcsolódásnak látszik, az valójában a játék szerkezetét mutatja meg nekik*. Az ő játékuknak arra kell haladnia, amerre ők a belső készítéseik szerint alakítani akarják azt. A mélyebb struktúrába, a kötődések lehetőségének szintjébe nem engedem belemenyülni őket. Arra gondolok, amikor néhány gyereknek azt mondtam: „Minden családban kapcsolatok vannak, igaz? Ki kiről gondoskodik?” (A gyerekek nem az érzelemből, hanem a gondolatból indulnak ki.) Hosszú távon tehát mindenki tudja, hova és kihez tartozik, miért érzi ebben jól magát, és így tovább. Ebben az értelemben tehát a dolgok már nem rejtélyesek többé: a toronyóra láthatja, de nem értheti meg a dolgokat.

D.D.: A fiatal tanár itt már nagyon szeretne közbevágni.

D.H.: Hát akkor mondd meg neki, hogy vágjon közbe!

D.D.: Ő egy olyan... Ő ezidáig mindig egy idézet mentén dolgozott, mert úgy gondolja, hogy ez a legfontosabb dolog, amit a tanítás során meg kell valósítania. Most azonban azt látja, hogy te egyáltalán nem ezt teszed, és rá akar kérdezni erre. Azt mondja: „Hallgatva ezt a 'toronyóra' foglalkozást és a többit, felmerült bennem, hogy vajon a drámában nem az-e a legfontosabb, hogy hiteles helyzetet teremtsünk, valamint hogy átélessünk egy hangsúlyozottan jelentőségteljes pillanatot, melyben a művészi forma egy szimbolizációs folyamaton keresztül teremti meg a jelentést mint fókuszot?”

D.H.: Attólt tartok, nem értem, miről beszél.

D.D.: Azt mondaná, hogy ezt Betty J. Wagner könyvében olvasta.

D.H.: Azt a könyvet nem én írtam, és – nem akarom ezzel BJ-t bántani – nem is sokat törődtem az elolvasásával.

D.D.: De ő úgy olvasta, mint a te munkád összefoglalását, és az előszóban áldásodat is adod a könyvre.

¹⁹ Az angol iskolákban később kezdődik (általában 9 órákor) a tanítás, s tovább is tart, mint nálunk.

D.H.: Persze, mert áldásomat adom a BJ által végzett munkára.

D.D.: Az emberek ebből a könyvből tudták meg, hogy miről is szól ez az egész.

D.H.: Igen, ez igaz.

D.D.: Ő tehát eszerint dolgozik.

D.H.: Ezek BJ szavai. Ha még egyszer elmondod, megpróbálom „átírni”.

D.D.: Nem tudom, hogy valóban mondja-e ezt valaki, de mindazon dolgokból, amiket rólad írtak, körülbelül ezt lehet leszűrni. A krédó tehát így szól: „a drámában az a legfontosabb, hogy hiteles helyzetet teremtünk, valamint hogy átélessünk egy hangsúlyozottan jelentőségteljes pillanatot, melyben a művészi forma egy szimbolizációs folyamaton keresztül teremti meg a jelentést mint fókuszot.”

D.H.: Igen, egyetértek vele. Igen, valóban. Azt mondanám, hogy az előzőekben semmi olyat nem mondtam, ami ennek ellentmondana, csak hát a jelentőségteljes pillanat nem úgy érkezik, mint a mennykő vagy Gábrriel arkangyal. Lassú építkezés eredménye, olyan, mint a napfényben szállongó porszemek. Egymásra kell építeni őket, mert nem hirtelen, villámcsapásként érkezik, és nem mondhatjuk, hogy „éppen most éltem meg egy jelentős pillanatot”!

D.D.: A „Three Looms Waiting”-ben a fiatal tanár látta és felismerte, hogy a *kulcs* hordozza a játékban megjelenő szimbolikus jelentéseket. Látta a drámai akció fókuszát: „Hans, hol vannak a kulcsok?” Ez az az átélt pillanat, ami most már nem látható a munkában, a munka pedig már „nem látszik játéknak”.

D.H.: A „Hans, hol vannak a kulcsok” mondat a fiúval zajló kétnapos munka eredménye. A fiú egy álló napig hadifogolyként ült a börtönben, otthonról küldött leveleket fogalmazott valaki másnak, és ő is mások által írottakat kapott. Egész addig a reggelig nem is játszott német tisztet, és éppen azért tudja, hogy milyen egy német tiszt, mert egy napon keresztül *nem* azt játszotta, hanem üres tányérokat pakolt. Nem őt kezeltük tehát a drámában tárgyként, hanem arról beszélgettünk, hogy szerinte a német tiszt hogyan kezeli őket tárgyként. Amit mondott, azt eljátszottuk vele. Amikor tehát egy német tisztre lett szükségünk, akkor ez a fiú szólt, hogy ő tudja, milyennek kell lennie. Így hozták létre a beépített ember figuráját. Ez tehát a „fogoly-lét”, de ezt nem egy „drámán belüli fogoly-léttel” teremtettük meg, hanem egy olyan háromperces játékkal, aminek az elején azt mondtam, hogy nem tudom, hova telepednék le egy ilyen kunyhóban, mint ez itt. „Tudjátok mit, próbáljuk meg, hogy tudnánk... álljunk be ide az ajtóba, és gondoljuk ki, hogy melyik helyet választanánk ki, aztán meglátjuk, hogy miért éppen azt.” Szóval, ha filmre vetted volna ezt az „én ezt a helyet választom” részt, akkor nem igazán látnál mást, mint hogy Dorothy Heathcote beszélget a fiúkkal, aztán lenne körülbelül három másodperc valódi drámának látszó dolog, amikor az ajtóban állnak és kiválasztják maguknak a legjobb helyet. Aztán megint leállunk, és én azt mondom: „kiválasztottam a helyemet, de rájöttem, hogy nem ismerem a tölem balra ülő fickót. Tudjátok mit: ideülök középre, és nézzetek rám úgy, mintha még sosem láttatok volna.” Látod: beszélgetünk, aztán két percig csinálunk valamit, ami „jól néz ki”. Mrs. Heathcote azt kérdezi, mit gondol egy katona, a fiú pedig válaszol, mert az egész dolog szerkezete olyan, hogy nem adhat rossz választ, mert ismeri a gondolatkört, az elvárások birodalmát. Nem tudja, *hogyan* jön ez létre, de tudja, hogy *létre fog jönni*, mert az adott pillanatban arra gondol, hogy „csak addig kell beszélnem, amíg akarok”. Az van itt, amit ideképzünk, ezért a te fiatal tanárfigurád valami olyat kér tőlem, amit nem tudok megmutatni neki.

D.D.: Válaszod tehát tulajdonképpen az, hogy minőségileg egyáltalán nem változott a munkád, csak elmélyültebb lett. Elmélyítetted.

D.H.: Hát, azt hiszem, makacsabb lett, ha lehet így mondanunk. Különbözik nem is hiszem, hogy mélyebb lett, mert a mélység arról szól, hogy milyen húrokat tudsz a gyerekekben megpendíteni, azaz a mélység igazából bennük van, az én oldalam... talán csak kifejezettebb.

D.D.: Azon gondolkodom, vajon feltegyem-e a következő kérdést. Azt vettem észre, hogy amikor körülbelül tíz évvel ezelőtt figyeltelek, munka közben gyakran mondogattad, hogy „ne neved, ne tedd tönkre a saját munkádat”. Mostanra, úgy érzem, felismerted, hogy túl sok lépcsőfokot akartál átugrani egyszerre. Lassabban kell dolgoznod, hogy időt adhass az építkezésre. Ezért minden általad kidolgozott és alkalmazott eszköz a jelentőségteremtést kívánja elősegíteni...

D.H.: Tudod, még most is rákérdeznék, hogy miért teszik tönkre a munkájukat. Azt hiszem azonban, hogy most már sokkal jobban meg tudom választani ennek a kérdésnek az idejét. Ma már sokkal egyértelműbben kérdeznék rá erre, csak hogy mára már okosabb vagyok, és nem hagyom, hogy eljussanak a nevetgélésig. Emellett persze megjelenik egy másik fontos tényező is: az, hogy túl öreg vagyok ...nem, nem is ez a legjobb szó, nem gondolom, hogy túl öreg vagyok. Abban a helyzetben vagyok saját magammal szemben, hogy tudom: nem akarok olyan területek felé haladni, amelyek felé fiatalabb koromban és a jelenlegi tudásom birtokában haladtam volna: a (talán) leginkább „a társas lét politikuma” névvel illelhető gondolatkör felé. Persze, mivel tudatában vagyok ennek, mégis ezt keresem, tudva, hogy nincs sok idő hátra. Így a gyerekekkel való foglalkozás során mindig érzem a belülről jövő sürgetést. Érzem, hogy a *Doris Lessing* által „*mi, együtt*” *élményként leírtak* alapvető értéket képviselnek, ezért ha csak lehet, ezt be *kell* emelni a tevékenységünkbe. Nem én fogom ezt megteremtteni, és nagyon szeretném, ha egyáltalán létrejönne, mivel azt gondolom, hogy egy olyan művészi forma van a kezünkben, ami a kötődésekkel kell foglalkozzon, és ha egy olyan csodálatos művészi formával dolgozunk, ami a jávai bábjátéktól a bayreuthi operáig ennyi mindent felölel, akkor szégyentelen dolog „csak úgy játszózni vele egy kicsit”. Én mindig a közösségi tudattal foglalkoztam, de per-

sze nem tudtam, hogy ezt így hívják. Az a kérdés tehát, hogy hajóskapitányként milyen tulajdonságokat tartanál fontosnak az embereidben, a közösség antropológiai tartalmaira kérdez rá. Látod, nem igazán érdekel a dráma individuálpszichológiai oldala, mert a jelen iskolarendszerben sokkal fontosabbnak tartom, hogy a kötődésekkel foglalkozzunk. Nem mintha nem érdekelne a gyerek mint egyén (hiszen mindig is az egyedi ember felé fordulok), hanem mert valódi feladatommak azt tartom, hogy a társadalmi viszonyokat megértessem velük. Előre nézek tehát. Az elkövetkezendő ötven évben egy falon ücsörgő légy szeretnék lenni, és onnan nézni, hogyan fejlődnek a dráma társadalmi alkalmazási lehetőségei.

D.D.: Azt mondd tehát, hogy akik mostanában valami újat vélnek felfedezni a munkádban, azok nem értik, amit látnak. Azt mondd, hogy a korábban megkezdett úton haladsz tovább, és sem minőségi, sem irányváltoztatás nem történt.

D.H.: Nem. Azt hiszem, ma már másképpen tudom elmagyarázni, amit csinálok, illetve makacsabban ragaszkodom ahhoz. De miért gondold, hogy az emberek mást LÁTNAK a munkámban?

D.D.: Mert olyan új dolgok látszanak megjelenni benne, mint az állóképek, ábrák, a képiség hangsúlyozása. Korábban szinte azonnal szerepbe léptél, vagy a hallgatóidat léptetted szerepbe, és így hoztad létre a képet.

D.H.: Rendben van, ezt elfogadom: másnak *tűnik*, amit most csinálok. A gondolkodásomban viszont nem változott a pozícióm. A gondolkodási folyamat sem változott, tudod, csak néhány részletet ma már jobban el tudok magyarázni. Hiszek abban, amit a *Gavinról*²⁰ szóló (látszólag elég kritikus, valójában azonban igazán őt dicsérő) írásban is mondtam: én a felszín alatt mászkálok, mint egy vakond, és a megvalósítási módokat keresem. Alapvetően nem tartom magam elég intelligensnek ahhoz, hogy felülről nézzem a dolgokat. Nincs meg hozzá a képességem, és nem is igazán érdekel. Úgy értem, valószínűleg jobb tanár lennék, ha értenék ehhez is, de nem akarom elveszteni a meglévő képességeimet, mert fontosnak gondolom, hogy ezzel is foglalkozzunk. A másik dolog pedig, tudod, hogy amikor rátalálok valamire, akkor természetemből fakadóan megpróbálom azonnal felhasználni azt, de nem mindig tudom jól elmagyarázni.

D.D.: Olyan ez, mint amikor egy művész megpróbál kritikát írni?

D.H.: Igen, de ez gyakran felbosszant magamban...

D.D.: Dorothy, eddig folyamatosan arra válaszoltál, amit én a téged figyelő emberek nézőpontjából kérdeztem tőled. Most viszont – vállalva a veszélyt, hogy „felbosszantod magad” – arra szeretnék kérni: beszélj arról, ami munkádban *szertinted* a legnagyobb fejlődésen ment keresztül a gyerekekkel való foglalkozások során!

D.H.: Azt hiszem, a legfontosabb az a felfedezés, az a tudatos felismerés, hogy egész életemben az *epizódokat* kerestem, és végre rájuk találtam. Ez egy sokkal inkább filmszerű technikát adott a kezembe: biztonságot adott abban, hogy felrúgjam az események valós sorrendjét, és úgy összekuszáljam őket, mint egy mosógép a ruhát. Ma már tudom, hogy *akárhonnan* el lehet indulni egy folyamatban. Hét évvel ezelőtt felrajzoltam egy ábrát a táblára, és úgy kezdtem neki a dolognak, hogy „ha ott lennék ezen az eseményen, és elmesélném azt, mit mondanék? Mi lenne abban a dráma, ha éppen ezt mesélném?” Ez a régi, bizonytalan ábra ma már természetesen harmincnégy apró konvencióból²¹ jönne létre. Igen, a kezdőpont kérdésében lényeges változás következett be.

Egy másik ilyen elem, hogy a *szekvenciák* alapvető fontosságúak a számomra a szilárd alapok megteremtésében. Egyszer régen egy ausztrál gyerekcsoport félni akart. Grendel, a szörny érkezését várták, én pedig akkor döbbszem rá, hogy a félelemnek számtalan összetevője van, de nincs mindegyiknek külön kifejezésformája. A félelem percre alakul ki.

Mára már nagy örömmel segíték a gyerekeknek abban, hogy ez lépcsőről lépésre kialakuljon bennük. Há bárki megkérdezi, hogy miért kell a gyerekekkel ezt a „szilárd képet” kialakítanom, akkor erre nincs válaszom, vagyis nincs logikus válaszom, kivéve, hogy *amennyiben a színház arról szól, hogy valami hat valakire, akkor az egy szilárd kép, és amennyiben a színházat a percepció érdekében alkalmazzuk, akkor az csak ilyen képek eredményeképpen jöhet létre. A dolgok egymásra épülnek, feltéve, ha az egyik ember által megélt élmények lassú építkezése a másik emberben megtelik... megtelik örömmézzel.*

Természetesen készséggel elismerem, hogy az csak egy szép álom, hogy a gyerekek mindezt a velem való munka során megélik. Lehet, hogy óriásit tévedek, de ezt nem hiszem. A gyerekeknek nem kell engem szeretniük ahhoz, hogy élvezzék a drámát, tehát egyáltalán nem erről van szó. Az első jó pillanatot kell csak megtalálni, mert szerintem a gyerekek meg tudják ítélni, ha valami jó történik körülöttük.

Valaki, aki éppen most írja nálam a nagydoktori dolgozatát, a drámaórák után beszélget a gyerekekkel. Maga köré gyűjt egy tucat gyereket, és ők fantasztikus biztonsággal jelölik meg egy jelenet legfontosabb pillanatát. Voltam például egy iskolában, ahová gyakran kijárok, de nem én tanítok. Egyszer-egyszer odamegyek, mint egy ott vendégeskedő apát²², mert a Szent Bibliának el kell jutnia Rómába.

Az osztályfőnök kijelölt egy olyan gyereket, aki szinte meg sem szólalt a drámaórákon. Egyáltalán nem volt biztos benne, hogy a kutatóval képes lesz szót váltani. Amikor odamegyek, mindig sokat foglalkozom ezzel a fiúval. Ő

²⁰ Gavin Bolton (*A szerk.*)

²¹ Dorothy Heathcote: Signs and portents (SCYPT, 1980) írása tartalmazza az említett konvenció-listát. (*A szerk.*)

²² A kórház tanár is szerepet vesz fel... (*A szerk.*)

gondozza a renház körül élő hattyúkat, ő gyűjti össze a tollakat, amelyekből írotollak készülnek majd. Fantasztikusan érzékeny fiúcska.

Minthogy én csak egy időnként odalátogató apát vagyok, sokat aggódom a hattyúk miatt, de nem tudok róluk sokat. A fiúval kettesben kimegyünk a kert egyik füves részére, ahol a hattyúk laknak. Ezeket a hattyúkat egyáltalán nem én találtam ki. Mindössze annyi történt, hogy az első napon rákérdeztem: „Mondd csak, fiam, valóban olyan jól halad a könyv?” Rámnézett, és így szólt: „A hattyúk elég tollat adnak.” „Helyes, helyes. És jó minőségűek a tollak?” „Igen.” Mindent elmondott az írotollakról, majd megkérdeztem, hogy jól fejlődnek-e a hattyúk. Lassan eltávolodtunk tehát az „én most történelmi ismereteket adok át neked” névvel illethető dologtól, és arról beszélgettünk, hogy az egyiket Hercegnek hívják, a másikkal pedig sok gond van. Alkalmanként tehát csak öt percet töltöttünk együtt, sétálgattunk, és közben létrejött a hattyúfarm!

Amikor a kutatóval beszél, teljesen egyértelművé teszi, hogy mi fontos neki ebben a renházban és a hattyúknál. A fejében élő kép mégis teljes egész. Azt mondja: „Amikor Yeovil testvérnek gondolai voltak a lovak patájával...” Pedig ott sem volt, amikor a lovakkal foglalkoztunk. Vagy azt mondja: „iszonyú sokat dolgoztunk ma”, pedig látszólag a füle botját sem mozgatta. *Látszólag nem vett részt a drámában, hanem ült egy sarokban, hegyezte a tollakat. De ha az a bizonyos általad emlegetett fiatal tanár (vagy bárki más) azt gondolja, hogy nem is vesz részt a munkában, akkor óriásit téved! A gyerek fejében ugyanis ott él a jarrowi kolostor!* Nem tudom, hogy ez a kép történelmileg hiteles vagy sem, mert soha nem kértem, hogy rajzolja le a renházat vagy a hattyútelepet, hiszen tudtam, hogy ez tönkretenné az egészet. Nem kell, hogy a hattyúpásztor lerajzolja a hattyúkat, hiszen ismeri őket: „ez itt a Herceg”.

A legutóbbi alkalommal megkérdeztem, hogy van Herceg. „Van egy társa”, mondta. Egy kis szünet után pedig hozzátette, hogy nemsokára lerakja a tojásait. „Ott van a fészke.” A többiek ugyan a disznóólakkal foglalkoztak, de ebben a pillanatban ő és én Herceget látjuk. Ezt szeretném mindig elérni.

D.D.: Ez úgy hangzott, mintha a „szakértő köntöséről” beszélnél, ami nyilvánvalóan nagy szerephez jutott a munkában.

D.H.: Igen, de a „szakértő köntöse” egyszerűen csak tudatos formáját jelenti annak a törekvésnek, hogy tanárként benne lehessen egy helyzetben, és a gyerekekkel kollégáknak érezhessük egymást. Ez egy csodás világ, amelyben mindenki azzal törődik, amivel foglalkozunk, és kedveljük egymást. Minden tanárnak ez az álma, nem igaz? És néha el is éri. Nagy szakértelmet igényel. Még nem tudom jól megtanítani. Amikor így dolgozom, nem szoktam hibázni, de ha tanítom, akkor gyakran adottnak tekintek olyan ismereteket is, amelyekről később bebizonyosodik, hogy hiányoznak. *A szakértő köntösében zajló munka során a gyerekeknek soha nem szabad olyan munkát végeznük, amiből kiderül, hogy nem szakértők.* Ezért nem kérem, hogy a fiú rajzolja le Herceget. Ha a drámában bőrel dolgozunk, akkor nem vihetek be az osztályba egy bördarabot, nem szűrhatjuk bele a tűt, hiszen abban a pillanatban, amikor a kezükbe adjuk az eszközöket, szertefoszlik a szakértelem, és amatőrökké válnak, tehát pont az ellenkezőjét ériük el ezzel.

D.D.: A „szakértő köntösének” legfontosabb eleme az az energia, ami a hagyományos osztálytermi szituáció megfordításából fakad. Míg ugyanis ott a tanár mond el valamit a gyerekeknek, itt azt kéri, hogy meséljenek neki a hattyúkról...

D.H.: Igen, igen, de a „szakértő köntösében” dolgozó tanár nem csak ezt teszi, hanem a kérdéseinek keresztül információkat is ad. Egyszer így szóltam a hattyúk gondozójához: „Én mint a Pápa küldötte, sok dolgot nem értek. Itt vannak ugye hím és nőstény hattyúk. De hogyan tudja megkülönböztetni őket még ebben a szürkületben is?” Erre a bonyolult kérdésre ő egyből azt mondta, hogy „Itt vannak a nőstények, könnyű őket felismerni”. „Értem, tehát meg tudja különböztetni őket”, mondtam, és ő rájött, hogy nem tudta igazán megindokolni. Ekkor azt mondom: „Tehát meg lehet különböztetni őket. Mindjárt gondoltam, mondtam is magamban, hogy egy gondozó ezt könnyedén...” Ezzel betöltöttem az űrt, de ő már mondja is, hogy „a nőstények mindig leülnek.” „Hát persze! Ráülnek a tojásokra.” És az adott pillanatban ez éppen elég.

Ezen a ponton pedig odahúzó magamhoz, és azt mondom: „Tényleg, vajon hogyan lehet megállapítani a különbséget? Hogy állapíthatták meg ezt a hattyúgondozók?” „Nem tudom”, mondja ő. „Utánanéznünk valahol, jó?” A fiú bólint.

A következő alkalommal nem beszél hímekről és nőstényekről, de azt mondja, hogy valamit szeretne nekem megmutatni. „Nézze csak, azok ott egy kicsit barnásabbak.” „Tényleg, eddig nem is vettem észre, hogy vannak köztük barnábbak is”, mondom én. „Azok a nagyobb fiókák.” „Aha, már majdnem felnőttek.” „Igen”, mondja, „jövöre már teljesen fehérek lesznek.”

D.D.: Fokozatosan alakul, igaz?

D.H.: Csodálatos! Egyszer elmesélte a kutatást végző hallgatónak, hogy az egyik hattyú megcsípte. Nem figyelt oda, mert egy könyvet olvasgatott, és a hattyú belecsípett. Nem fájt igazán, de hát micsoda szégyen, hogy éppen a hattyúgondozót... A gyerek most *nyolc éves!* Hát valami ilyesmiről van itt szó!

D.D.: Az előbb az „epizód” szót használtad. Ez elég brechtien hangzik.

D.H.: Mindig is szerettem Brecht elképzeléseit, bár soha nem olvastam vagy láttam tőle semmit, mármint semmi olyat, amit valódi brechti előadásnak nevezhetnék. Mégis, már gyerekkoromban is tetszett, hogy *egy dolog valami egészen mást jelenthet*, tehát nem az a könyv, ami könyvnek látszik, hanem amiről azt mondjuk, hogy a könyvet je-

lenti. Ezt nagyon szeretem. Rengeteg jó dolog származik ebből, mert a *játékban*, mármint az igazán elmélyült játékban *azt láthatom, amit én magam teremtek meg*. Ez nagyszerű dolog.

Szeretném, ha a gyerekek látnák, amit létrehozna. Én tehát vállon ragadhatom a kis hattyúgondozót, és mint Dorothy Heathcote mondhatom neki, hogy „kitűnő hattyúgondozó vagy”.

Tudod, ha te azt mondod, hogy *Brecht* epizódokban ír, akkor azt mondom, *Shakespeare* is. Állandóan egyperces, önmagában is teljes jelenetek követik egymást. Hamletnek elő kell húznia és félre kell löknie Polonius holttestét (mindegy, hogy hová teszi), és egy másik epizódban, két héttel később, vagy bármikor beszélnie kell róla valakinek, mert bűdösödik. A *színház* nem lehet narratív, *mindig epizodikusnak kell lennie*. Minden művészi forma epizódokban gondolkodik, *tehát a gyerekekkel is így kell dolgoznunk*.

Abban a pillanatban, amikor ezt megértettem és ilyen kavargós, „mosógépszerű” módban kezdtem dolgozni, figyelhettem végre az epizódokra, és elhagyhattam a „való élet ritmusában” zajló elemeket. Ez az egyetlen olyan kifejezés, amit szégyeltek, pedig én írtam le. A „való élet ritmusa” alatt valami egészen mást értettem, mint amire most használok. A „való élet ritmusa” azért rossz kifejezés, mert időbeli sorrendiséget lehet kiolvasni belőle. Természetesen nem ezt értettem alatta, amikor leírtam, csak nem tudtam jobban megfogalmazni. Mindig is tudtam, hogy nem a való élet ritmusa szerint kell dolgozni. Ha elolvasod B. J. Wagner könyvében a hajós történetet, a „The Dreamer”-t – szerintem igen alapos elemzés – , láthatod, hogy tíz-tizenhárom évvel ezelőtt sem „a való élet ritmusának” megfelelően dolgoztam. A „Dreamer” teljesen epizodikus.

És persze meg kellett születniük a konvencióknak, hiszen általuk válnak lehetővé az epizódok. Csak ezeken keresztül lehet olyan élményt teremteni, hogy az a megértést szolgálja. *Azért van tehát szükség a konvenciókra, hogy a gyerekek megérthessék az élmény tartalmát*.

D.D.: Az is újdonságnak hat, hogy mostanában mindig távolságt teremő módban dolgozol...

D.H.: Igen, de a távolságt teremő módok némelyike brechtibb a többinél. Mondhatnád, hogy amikor a hattyúgondozóval sétálunk, nem jelenik meg a távolságt teremő mód, hiszen én mint apát magával a gondozóval beszélgetek, azaz mindketten benne vagyunk a játékban. De hát *éppen az apát figurája a távolságt teremő!* Az a helyzet teremő meg a hattyúgondozó lehetőségét az ismeretek megszerzésére, hogy az apát nem tud semmit, tehát itt megint megjelenik a távolságt teremő. *A konvenciók tehát sokféle lehetnek, és vannak köztük erősen naturálisak is*.

A konvenciók egyik csodája éppen az a tanulási lehetőség, amit a gyerekeknek fel lehet kínálni általuk, hiszen minden általunk alkalmazott vagy tőlük megkívánt nyelvi megformálási mód más és más élményt terem. Ha azt kérdezem a hattyúgondozótól, hogy a hattyúk itt voltak-e a kolostor megépítése előtt is, akkor mondhatja, hogy már nagyon régóta élnek itt hattyúk. „Már akkor itt éltek, amikor még semmilyen építmény nem állt itt.” Látod, máris benne vagyunk az anekdotikus módban; a hattyúkról beszélgetünk. De ha azt kérdezem, hogy vajon a hattyúk *látják-e* a köveket... ?

Azt hiszem, engem ezért fizetnek. Ezt kell tennem, és nem szabad a gyerekeket elnyomnom.

D.D.: Szeretném összefoglalni az elhangzottakat. Abból indultam ki, amit néhány hónappal ezelőtt mondtál nekem, hogy te nem változtál. Ha mások szemével próbálom nézni a munkádat, azt látom, hogy ma már teljesen másként dolgozol. Úgy tűnik, talán nem is abban változtál, amit el szeretnél élni, hanem abban, hogy rátaláltál ennek a módjára.

D.H.: Igen, ez így pontos.

D.D.: Úgy tűnik, azért jutottál el az átéléstől a távolságt teremőig, hogy mindkét agyfélteke működését bekapcsolhasd. Ha ugyanis csak az átéléssel dolgozol, akkor túlsúlyba kerül az érzelem a gondolkodással szemben...

D.H.: *Továbbra is határozottan állítom, hogy korábbi munkáimat sem lehet egyszerűen „átélni” tekinteni*. A korábban készült felvételek csak azokat a részleteket mutatják, amelyek átélni látszanak.

D.D.: Tehát a gyerekek számára a veled való munkában még mindig ugyanazok a minőségi jegyek és kötődések jelennek meg?

D.H.: Valószínűleg az a különbség, hogy ma már sokkal jobban lelassítom az eseményeket, illetve a tapasztalatoknak sokkal tágabb körét biztosítom a gyerekeknek. Ebben sokat fejlődtem.

D.D.: Az élmény, ami egy nemrégiben általad vezetett foglalkozáson ért... tudod, a boszorkányosról beszélek, amikor lefelé néztünk, és azt gondoltuk, hogy most magunkba fogunk nézni, de te oda fordítottad a dolgot, hogy mi saját magunkért felelős emberek vagyunk... Megadta nekem a *hűvös távolságtartás és az intenzív érzelem együttes élményét*, és azt hiszem, te éppen ezt akarod elérni.

D.H.: Igen igen, így igaz. És most már okosabban csinálom.

D.D.: Úgy látom, a te munkádban az az alapvető elgondolás jelenik meg, hogy valamikor a történelem folyamán kettéválasztottuk a gondolkodást és az érzelmeket, azaz a jobb és bal agyféltekét, te pedig újra össze akarod kapcsolni működésüket. Elfogadod, hogy ez áll tevékenységed középpontjában?

D.H.: Igen, azt hiszem, igazad van. Mindig ez volt mögöttem, csak sokáig nem tudtam róla. *Amit nem tudok, arra persze még rá kell jönnöm*.

Rájöttem, hogy mindig azt mondogatom magamnak a tervezés során (függetlenül attól, hogy két percem vagy öt óráam van-e a tervezésre): „semmiképpen ne felejtés el emlékezni arra, amiről elfelejtetted, hogy tudod”! Ezt mondom a tanároknak is, amikor a tervezésben a sorrendnél tartanak. A legtöbben csak azt mondhatják maguknak, hogy

„amikor a gyerekeknek segíteni akartam, elfelejtettem emlékezni arra, amiről tudom, hogy tudtam.” Azt hiszem, ez a valódi központi gondolat számomra. Amikor például ezt a hímezést készítettem, egy belső hang azt mondta, hogy „a selymet és a nyolont ne tedd egymás mellé!” Miféle tudásaimról feledkeztem meg, hogy ez megszólalhatott bennem? Micsoda óriási tudáshalmaz van emögött: az egyik kőolajból, a másik hernyóselyemből készül. Én pedig elfelejtettem, hogy mindezt tudom. Látod, milyen felszínes szinten tanítunk általában? Csak annyit mondunk, hogy ez itt selyem, az ott nylon, amaz pedig gyapjú.

Csak az érzékelés lehet tárgyilagos, hiszen lehet nem tudnia valamit anélkül, hogy magát a tudást megtagadná. Nem magyarázhatom el a gyerekeknek az óralapot, mert ennek az általuk kialakított óralapnak kell lennie. Nekem min-dössze arra kell emlékezniem, hogy ne feledkezzem el az „óra-lét” egyetlen összetevőjéről sem, de ezeket nem szabad ráerőltetnem a gyerekekre. Ellenkező esetben, azaz ha elfelejtetek emlékezni erre, akkor elkezdem magyarázni nekik a dolgot.

Nem tudom, hogy fogsz ebből egy rendes cikket összehozni...



DRÁMAPEDAGÓGIAI KURZUSOK a Budapesti Drámapedagógiai Központ szervezésében:

1994. június 21-25-ig

GAVIN BOLTON

mesterkurzusa

Részvételi díj: 10.000 Ft

Jelentkezési és befizetési határidő: 1994. június 6.

1994. július 14-21-ig

GEOFF GILLHAM

TIE-színészképző kurzusa

Részvételi díj: 6.000 Ft

Jelentkezési és befizetési határidő: 1994. június 27.

A drámapedagógiai kurzusokkal kapcsolatban bővebb felvilágosítás kérhető Rák Mónikától a 212-5504-es és a 212-0803-as telefonszámokon, vagy levélben: 1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a. Pályázati úton nyert támogatás esetén a részvételi díjak csökkenhetnek!



1994. június 30-július 10.

ORSZÁGOS GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ TÁBOR

Helyszín: Bánvölgye

Vezetője: Szakall Judit

Részvételi díj: 6.500 Ft/fő

Jelentkezési és befizetési határidő: május 30.

(Bővebb felvilágosítás kérhető Németh Katalintól a 212-5504-es és a 212-0803-as telefonszámokon.)

1994-ben negyedik alkalommal rendezzük meg az Országos Gyermekszínházi Tábor. A korábbi táborok tapasztalataira építve alkotó munkában igen gazdag, sokszínű szabadidős elfoglaltságot nyújtó, komoly képességfejlesztő munkát végző nyári elfoglaltságot kínálunk.

A tábor szakmai munkáját egy drámapedagógusokból, gyermekszínházi rendezőkből és diákszínháziakból (asszisztensek) álló csapat végzi, az ő vezetésükkel napi 6-7 órában foglalkoznak a gyerekek színjátékkal. Kisebb csoportokban haladnak végig az alkotómunka fázisain: az ismerkedéstől, közösségépítéstől kezdve a saját alkotás létrehozásáig, avagy a csoport által kitűzött probléma, feladat (általában a gyerekek mindennapi életéből vett kérdések) – a drámapedagógia módszereivel történő – megoldásáig. Az idei tábor szakmai munkáját előkészítő időszakban, vagyis az első 4-5 napon a gyerekek különböző játékos technikai foglalkozáson vehetnek részt (pl. mozgás-, tánc-, beszédtechnikai, kézműves-, ének-zenei, sport- stb. foglalkozások).

A tábor életének színfoltja, hogy a művelődési központ kézműves műhelyével együtt töltjük a napokat.

A tervezés struktúrája

Jonothan Neelands nyomán – Kaposi László jegyzetei
(Szauder Erik fordításának felhasználásával)

Az érdeklődők – reményeink szerint – még ebben az esztendőben megvásárolhatják Jonothan Neelands: Making Sense of Drama című könyvének magyar kiadását. Az alábbiakban a könyv 9. fejezetében található tervezési struktúrára építve közlünk egy olyan tartalmi kivonatot, amelyben néhol pontosan idézzük az eredeti szöveget, másutt pedig átírtuk, rövidítettük, tömörítettük azt. Ahol fontosnak véltük a szerkesztői jegyzetek elkülönítését, ott „/” zárójelet használtunk.

Neelands három nagyobb szakaszt különít el a tervezési munkában. A szakaszok tovább bonthatók, az első például két nagyobb egységre: a csoport adottságainak számbavétele és a munka céljának kijelölése mellett (előtt/után) a téma-fókusz meghatározása a teendőnk.

Amint az előző zárójeles mondatrész is jelzi, az adott tervezési munkaszakaszon belül sorrendiség nem írható elő, s nem is lényeges. Lehet, hogy az osztály valós helyzetéből, problémáiból indulunk ki, ahhoz keresünk témát és fókuszot, de az is elképzelhető, hogy találunk egy jó témát, ahhoz fókuszot, majd megnézzük, hogy mindez vajon érdekes, fontos lesz-e a csoportunknak, szolgálhatja-e nevelési céljainkat, azokon keresztül megközelíthetünk-e fontos tanulási területeket stb.

1. szakasz: A csoport „szembesítése” az anyaggal

CSOPORT	CÉL	TÁGABB TÉMA	FÓKUSZ
Kit szolgál a dráma? /a tanárt és/vagy a tanulókat – nem szükség-szerű, hogy szembe-állításként értelmezzük/ Milyen életkorú csoport számára tervezünk? Milyen tapasztalat érdekében? Milyen képességszintre? Melyek a csoport erős/gyenge pontjai? Milyen összetételű a társaság? Mit kell még figyelembe venni? Milyen szinten gondolkodnak? (felszínes, esetleges, érdeklődő, mély stb.)	Miért választjuk a drámát mint munkaformát: zavaros témák tisztázására? problémamegoldó tevékenységként? a csoportközi viszonyok javítására? az elvont gondolatok konkrét formába öntése érdekében? a nyelvhasználat fejlesztése érdekében? a gondolatok művészi formába öntése céljából? a mélyebb megértés felé mozdulás érdekében? /”A miért választjuk a drámát...” kérdéshez még egy mondat: Neelands-tól származik az a nem pontosan idézett „bonmot”, miszerint <i>nem drámatanárok, hanem drámát alkalmazó tanárok vagyunk</i> . Ha valamilyen cél elérésére nem a dráma a legjobb eszköz, miért is választanánk azt?!/	Tanulási területhez, tantárgyhoz köthető a téma? Egy adott történet? Gyerekek által választott téma? Morális problémát tartalmaz? Új téma? Humán kérdésekről szól, pl. igazság, uralom, közösség stb.?	Nyilvánvaló, hogy egy témának nem tudjuk minden aspektusát feltárni – milyen nézőpontot, kérdést helyezünk tehát a dráma középpontjába? Ez először általános megfontolást igényel, majd a téma egy adott szeletének kiválasztását, amely a célnak és a csoportnak is megfelelő (a normann inváziót nézhetjük például a betolakodókkal való együttélés szempontjából). Lehet, hogy nem találunk rá azonnal a megfelelő fókuszra – a dráma végül mást igényel -, de ha gondosan választunk fókuszot, az további ötletek elindítója is lehet. /A fentiek tartalmazzák a fókusz fogalmi meghatározását: a (tágabb) téma „egy szeletének” kiválasztása; avagy más megfogalmazásban: milyen szempontból, nézőpontból vizsgáljuk a (tágabb) témát?/

/A legtöbb félresikeredett (vagy sikertelen) drámaóránál a baj forrása a fókusz hiánya, avagy a annak pontatlan meghatározása. A külső szemlélők számára általában jól látható, hogy bármi történhet, minden egyformán fontos lesz, ami persze azt jelenti, hogy semmi sem fontos. Eltűnik a megtervezett szerkezet, a feladatok egy idő után nem lesznek érdekesek a gyerekeknek stb.

Amikor csak úszunk-úszunk a történesekkel, amikor elfelejtődik, hogy a drámaóra adott pillanatában a választott témával kapcsolatban mi a fontos, amikor már maga a drámatanárral sem tudja, hogy éppen mivel is foglalkozik ő és osztálya... nos, ekkor már szó sincs tanításról és tanulásról, s nem *játék* az, ami létrejön, hanem csak *játszadozás*.

A fókusz megválasztása nem könnyű feladat. Egyrészt univerzális tartalommal kell bírnia, egyébként túlságosan sematizált lesz a játék, másrészt túlzottan tág sem lehet, mivel akkor éppen mint fókusz szűnik meg működni: nincs értelme olyan fókusz választani, amely egyszerre nyújtja a téma több nézőpontját./

2. szakasz: A drámai kontextus felállítása

Az 1. szakaszban hozott döntések, különösen a választott fókuszra vonatkozók meghatározzák a 2. szakasz tevékenységét, amely a szerepjáték kezdőpontjának meghatározására törekszik.

IDŐ	HELYSZÍN	SZEMÉLYEK	VISZONYOK	PROBLÉMÁK
Múlt? Jelen? Jövő?	Hol játszódik a dráma?	Milyen szerepbe lépünk? Milyen korúak vagyunk? Foglalkozás? Egyéb jellemzők? Gazdasági háttér? Státus?	Milyenek a dráma indítá- sakor fennálló viszonyok? egyének? család (vagy másféle csoport)? vidámak, szomorúak leszünk stb. vagy éppen veszekszünk?	Mi a drámát motiváló erő? Mi a kezdeti feszültség vagy megoldandó probléma? Mi érdekel minket ezekkel az adott helyen és időben élő emberekben?

3. szakasz: A drámai kontextus keretének kialakítása

A „keret” meghatározása

„Keret: minden társadalmi kapcsolatban két aspektus van jelen. Az egyik az az akció, amely az eseményt valamilyen végső állapot felé vezet. A másik az a perspektíva, melyből az emberek az adott esemény felé közelítenek. Ez maga a keret, amely a résztvevők számára **(a)** feszültséget és **(b)** jelentést teremt.” (Heathcote)

Miután meghatároztuk a drámai kontextus egyedi vonásait, itt az ideje, hogy elkezdjük a tevékenységet. Ebben a fázisban a tanár arra szólítja a résztvevőket, hogy a választott kereten belül lépjenek be a drámába. A tanár megpróbálja megtalálni a tanulási tartalomhoz vezető legjobb utat; a témát a csoporttal közösen kialakított drámai kontextuson mint lencsén keresztül vizsgálják majd. Amennyiben a keret megfelelő, akkor a résztvevők belépnek a munkába, illetve mind a célt, mind a fókuszot vizsgálja majd.

A keret tervezésekor három elemet kell figyelembe vennünk: **(a)** forma, **(b)** nézőpont, **(c)** feszültség.

Mi lesz a drámai kontextusba lépés formája?

Itt az a legfontosabb, hogy meghatározzuk a tanulási tartalom és a résztvevők közötti érzelmi távolság megfelelő mértékét. Lehet, hogy úgy döntünk: az adott témát a csoport pszichés biztonságának megőrzése érdekében indirekt módon kezeljük (Ilyen téma lehet pl. a nemi erőszak vagy a halál). Más témák jóval közvetlenebb kezelésmódot igényelnek. Szélsőséges példa annak a két megoldásnak a különbsége, hogy a gyerekeket egy elsötétített szobába visszük, „mintha” az lenne a szellemek járta ház, illetve bábukat készítünk, amelyekkel azután eljárjuk a „szellem-táncot”.

Milyen nézőpontból vizsgáljuk a drámai kontextust?

Itt ismét a közvetlenség mértékét kell meghatároznunk. Neelands a könyv 2. fejezetében szereplő Beowulf-drámaóra hivatkozik, ahol is a gyerekek számos nézőpontból közelítettek a drámai kontextus felé (ezeknek a kerete is eltérő volt):

1. A Grendel játszó színészekként
2. Egykori faliszőnyegek hősi jelenteinek figuráiként
3. Történeti emlékekkel foglalkozó szakemberekként
4. A vállalkozást tervező harcokként.

Mi a motiváló erő vagy feszültség?

A folyamat kezdetén gyakori, hogy a feszültséget a csoport ismerős játék-feszültségként értékeli: el kell rejtőzni, meg kell találni, el kell menekülni, győzni kell, el kell terelni a figyelmet stb.

A feszültség az érdeklődés és a lendület szinten tartásának eszköze. Segítheti a felszínessé váló akció korrigálását is. Hasznos, ha az adott fókuszhoz kapcsolódóan már a tervezés során gondolunk a feszültség megteremtésének lehetőségeire. A feszültség eredhet például egy konfliktusból; ez lehet tényleges (pl.

Robin Hood – a nottinghami sheriff), illetve megjelenhet az attitűdök, érdekek, kultúrák, ideológiák terén („a normannok sosem fogják megérteni a mi életmódunkat”; „a nyugat csak a fehér ember idejőtte után vált vaddá”).

Jerikó

Szauder Erik

Az alábbi foglalkozás felnőttek számára, demonstrációs céllal készült, a benne megjelenő dráma-technikák, konvenciók²³ azonban véleményem szerint gyermekcsoportban is sikerrel alkalmazhatók. Ennek bizonyítása és a folyamat követhetősége érdekében az itt olvasható óraleírás szerkezete teljesen azonos az iskolai tanítás során végezhető drámamunkák vázlatának szerkesztésmódjával és gondolatmenetével.

Tanítási célok

A foglalkozásnak konkrét és szinte „kézzelfogható” háttérrel ad a volt Jugoszlávia területén zajló polgárháború, mely a felszínen nem egy esetben vallásháború köntösében jelentkezik. A szövegfeldolgozási technikákat tanító, a szépirodalmi értékű írott anyag befogadását és értelmezését célzó óra középpontjában tanulási területként tehát a politikai működések és következményeik feltárása, a személyes és csoportos felelősségvállalás kérdései, az adott szó szerepe és jelentősége, valamint a hit és tradíció problémaköre áll.

Bekapcsolható tantárgyi területek

Irodalmi szövegfeldolgozás, szövegértelmezés; szóbeli fogalmazás (leírás, elbeszélés); lexikonhasználat, önművelés; ókortörténeti és kultúrális antropológiai ismeretek; bibliaismeret (Ószövetség); földrajzi fogalmak, felszíni formák, tájékozódás az égtájak szerint; számolási műveletek, időfogalom tisztázása stb.

Szükséges eszközök

Három-négy ív barna vagy fehér csomagolópapír, filctollak; magnókazetta, magnó; (a tanár szerepbe lépését segítő eszköz, pl. valamilyen zsidó jelkép vagy hatalmi jelvény); a résztvevőknél papír és írószerszám.

Háttéranyagok

A bibliai kort érintő különböző lexikonok, leírások, képek stb. (Azon a foglalkozáson, amelyre az óravázlat készült, az „Ábel – Zsuzsanna” képes bibliai lexikon /Minerva, 1987/ és a Bibliai Kislexikon /Kossuth, 1984/, illetve a „Music of the Bible” című hangkazetta /Hungaroton WLMC047/ volt elérhető a résztvevők számára.)

A feldolgozandó szöveg:

Józsué könyve 2.

1. És Józsué, a Nún fia, elküldte Sittimből titkon két férfiút kémekül, mondván: Menjetek el, tekintsetek meg azt a földet és Jérikhót. Azok pedig elmenének és bemenének egy parázna aszszonynak házába, kinek Rácháb vala neve, és ott hálának.

²³ A drámában alkalmazható színházi eljárások, amelyek az idő, a tér, az emberi jelenlét szabályozására szolgálnak. Dorothy Heathcote írja: „Az avantgarde színház mindig használta őket, a film pedig csodálatosan kiaknázza lehetőségeit...”

A konvenciók többsége megváltoztatja azt a módot, ahogy kapcsolatot teremtünk a szereppel, és ahogy drámai idő működik. Az a dráma, amelyik a "valós élet ritmusának" szintjén megy előre, túl gyors az osztályok számára ahhoz, hogy elmerüljenek benne és elkötelezettek legyenek iránta. A konvenciók **lelassítják az időt**, és lehetővé teszik a gyerekeknek, hogy hatalmat nyerjenek a döntések és saját gondolkodásuk felett.” (K. L.)

2. Mikor pedig megjelentették ezt Jérikhó királyának, mondván: Íme, férfiak jöttek ide ez éjszaka az Izráel fiai közül e földnek kémelelésére.
3. Akkor küldte Jérikhó királya Ráchábhhoz, mondván: Hozd ki a férfiakat, a kik bementek hozzád, a kik házadba mentek, mert azért jöttek, hogy kikémeleljék az egész földet.
4. Az asszony pedig fogá a két férfiút, és elrejté vala őket, és monda: Úgy van! Bejöttek hozzám a férfiak, de azt sem tudom, honnan valók voltak. (...)
6. Pedig ő felhágatta őket a házhéjára, és elbujtatta őket a száras len közé, a mely néki a házhéjára volt kirakva. (...)
9. És monda a férfiaknak: Tudom, hogy az Úr néktek adta ezt a földet, és hogy megszállt minket a félelem miattatok, és hogy e földnek minden lakosa megolvad előttetek. (...)
12. Most azért esküdjetek meg kérlek, nékem az Úrra, hogy a mint én irgalmasságot cselekedtem veletek, ti is irgalmasságot cselekesztek majd az én atyámnak házával, és igaz jelt adtok nekem. (...)
14. És mondának néki a férfiak: A mi lelkünket érje helyettetek a halál, ha meg nem jelentitek ezt a mi dolgunkat. És ha nekünk adja az Úr ezt a földet, irgalmasságot és igazságot cselekszünk veled. (...)
18. Ha bejövünk mi erre a földre, kösd e veres fonalú zsinórt ahhoz az ablakhoz, a melyen alábocsátottál minket; atyádat, anyádat és atyád fiait pedig, és atyádnak egész háznépét gyűjtsd be magadhoz a házba. (...)
23. Akkor a két férfiú visszatére, és leszállának a hegyről, és átmenének a Jordánon, és eljutának Józsuéhoz, a Nún fiához, és elbeszélének néki mindent, a mi történt vala velök.

A foglalkozás

I. A közös kép megteremtése

1. A tanár – amennyiben szükségesnek véli – röviden vázolja, hogy szövegfeldolgozás következik, melyben egy valószínűleg sokak számára ismerős történettel, de feltehetőleg ismeretlen szöveggel fognak foglalkozni.
2. Elolvastatja a résztvevőkkel a szöveget, melyet mindenki kézbe kap. (A tanár a lehetőségekhez mérten igyekszik elkerülni szöveg értelmezését érintő – esetleges – kérdéseket.)
3. A tanár megkéri a résztvevőket, hogy alkossanak 5-6 fős kisebb csoportokat, és egy-egy csomagolópapírra rajzolják le az általuk elképzelt Jerikót. Felhívja a figyelmüket arra, hogy amennyiben szükségét érzik, támaszkodhatnak a teremben lévő lexikonokból megszerezhető ismeretekre is.
4. A tanár arról beszél a résztvevőknek, hogy egy ilyen városban feltehetőleg vigyázni kell az emberek és épületek biztonságára. Vajon hogyan oldhatták meg a városlakók a város védelmét? Van külön (például a király alkalmazásában álló) őrség, vagy a polgárok közül jelentkező önkéntesek látják el ezt a feladatot?

II. Rácháb és a kémek találkozása

5. A résztvevők válaszai alapján a tanár felkéri a csoportokat, dolgozzák ki az őrség rendjét: jelöljék ki a főbb ellenőrzőpontokat, határozzák meg az őrzéstartók számát, haladási irányát és ennek időtartamát, valamint az őrségváltások idejét és módját.
6. A tanár arra kéri a résztvevőket, hogy a terület földrajzi adottságainak, a város felépítésének és az őrség rendjének ismeretében tervezzék meg a kémek Jerikóba jutásának folyamatát addig a pillanatig, míg el nem jutnak Rácháb házáig.
7. A tanár egy állókép létrehozására kéri a csoportot. Ez a kép Rácháb és a kémek találkozásának első pillanatát ábrázolja. A képek bemutatásakor az állóképben nem szereplő csoporttagok elmondják, hogyan jutottak el a kémek Rácháb házáig.
8. A tanár a többi résztvevőt arra kéri, hogy tegyenek fel a bemutatott képet értelmező kérdéseket a csoportnak. Szükség esetén ő maga is kérdez.

Milyen öltözetet viselnek a kémek? Miért?

Van-e náluk fegyver? Milyen?

Volt-e valamilyen előre nem tervezett esemény az út során?

Tud-e Rácháb a kémek jöveteléről? Honnan?

Ismerték-e egymást korábról? Honnan?

A megszólított szereplő válaszol a feltett kérdésekre, a tanár rámutat az így megszerzett új ismeretekre vagy tisztázódó problémákra.

III. Józsue és tábora

9. A tanár itt arról beszél, hogy miközben a kémek Jerikóban jártak, a támadók táborában mindenki az eljövendő összecsapásra készült. Emlékeztet arra, hogy az emberek mélyen hittek az Úr ígéréiben, mely szerint Jerikó és az Ígéret Földje kizárólag a zsidó nép hazája lesz.
10. A tanár egy közös állókép megalkotására szólítja fel a résztvevőket. Az állókép a Józsue által a vezéri sátorba összehívott fővezéreket, törzsfőket ábrázolja a támadás előtti utolsó vezérkari gyűlésen, a Józsue belépése előtti pillanatban. A tanár az állókép készítése során rákérdez a tér jellemzőire (bependezés, főbb irányok, Józsue helye stb.), majd a kép elkészültekor körbejár, arra kérve a résztvevőket, hogy egyenként, egy-egy mondatban „hangosítsák ki” a vezérek gondolatait, érzelmeit.
11. A gondolatok meghallgatását követően a tanár jelzi, hogy a következő pillanatban belép a sátorba Józsue, belépésével pedig kezdetét veszi a tanácskozás.
12. A tanár szerepbe lép (ennek jelzéseként magához veszi az általa megválasztott, Józsue és hatalmát jelző eszközt), majd Józsue szerepében köszönti a vezéreket. Elmondja, hogy a támadáshoz mindent előkészítettek, nincs kétsége tehát a győzelemben. Már csak egyetlen kérdésben kell döntést hozniuk: a kémek az Úr nevében ígéretet tettek Ráchábnak, hogy meghagyják életét. Mózes Istene azonban úgy ígérte nekik ezt a földet, az Ígéret Földjét, hogy azon idegen ember nem lakik. Mit tegyenek most Ráchábbal?
13. A résztvevők a vezérek szerepében választ kell keressenek a fenti *dilemmára*, melynek ellentmondásaira, az egyes döntések következményeire a Józsue szerepében lévő tanár hívja fel a figyelmet.
14. Amikor a vita már nem eredményez újabb érveket, megoldási módokat, Józsue lezárja a tanácskozást, mondván, hogy a hallottak alapján majd ő meghozza a végső döntést. Kilép a vezéri sátorból, ezzel lezárja az improvizációt.
15. Szerepen kívül dolgozva a tanár összefoglalja, hogy milyen megoldási javaslatok születtek a vita során, majd ezek alapján kisebb (3-4 fős) csoportokra osztja a résztvevőket.
16. A csoportokat a tanár arra kéri, hogy készítsék el azt a jelenetet, amely az általuk javasolt megoldási mód végrehajtását ábrázolja. Amennyiben az adott csoport agresszív tartalmú megoldást választott (például Rácháb megöletését), akkor a tanár ezt lassítva vagy több állókép sorozataként kéri megjelelni.
17. A résztvevők és a tanár sorra megnézik az egyes szituációkat, melyek aláfestéseként (különösen a némafilm-technikára épülő jeleneteknél) esetleg alkalmazhatja a héber sófár-zenét hangulatkeltő elemként.
18. A foglalkozás lezárásaként a tanár elbeszélget a résztvevőkkel a foglalkozás által felszínre hozott gondolatokról, asszociációkról.

Magán(y)nyomozó Iroda

Lipták Ildikó²⁴

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ kéthetente tart Játsszósínház néven drámaórákat általános iskolás (3-8.) osztályos gyerekeknek. Közös játékkon eleinte hasonló korú gyerekek vettek részt, majd a Kerekasztal TIE-repertoárjának bővülésével (elkészült a társulat 11-12 és 13-14 éveseknek szóló programja is) egyre vegyesebb lett a társaság. Egy idő után nem kis fejtörést okozott, hogy miről és milyen formában játszunk: életkorilag heterogén, ráadásul nem is állandó csoportra kellett terveznünk. Így csak *általános* emberi problémákat lehet vizsgálni, s ehhez olyan munkaformákat kell kínálnunk, amelyek a kisebbek számára is „elérhető”, de a nagyobbaknak is érdekesek, s nem a képességeik alá mértek.

Az ismertetésre kerülő foglalkozás tehát *9-14 év közötti gyerekek* számára készült – függetlenül attól, hogy milyen tantervű iskola hányadik osztályában tanulnak.

Az óra előzményei: egy korábbi sorozatunkat arra építettük, hogy a gyerekekkel közösen gyűjtöttük össze: milyen problémáik lehetnek az embereknek. Megalapítottuk az **EPOSZ**-t (Emberi Problémákat Orvosló Szolgálat), melyben a gyerekek a „szakértő köntösébe bújva” tártak fel és oldottak meg olyan problémákat, melyeket egyrészt a saját környezetükből hoztak, másrészt pedig idegen emberektől hallottak (riportokat készítettünk a gyerekekkel a város különböző pontjain). Felmérő-gyűjtő munkánk során kiderült, hogy az egyik legfontosabb dolog, amivel foglalkoznunk kell: a *magány*.

Az EPOSZ utódként jött létre a **Kerekasztal Magán(y)nyomozó Iroda**, amiben a gyerekek „valódi” detektívmunkát végezhetnek: az iroda első akciójaként néhány idős ember halála kapcsán folytattunk nyomozást. Persze (a társadalom és a törvény szerint) nem bűncselekményről van szó, mégis: főszereplőink élete nem ért volna még véget, ha nem maradnak *egyedül*...

Célunk:

- próbáljuk megérteni, miért maradnak egyedül olyan emberek, akik látszólag „megfelelő” családi háttérrel rendelkeznek,
- valamint annak vizsgálata, hogy mi az oka az emberi kapcsolatok hiányának az egyik legfontosabb szociális közösségben, a *családban*.

Szereplők:

- a gyerekek és a tanárok egyaránt az iroda szakértő munkatársai;
- később különböző szerepet vesznek fel a vizsgált emberek környezetéből.

Az óra vázlatja

1. Szerepfelvétel

A gyerekeket érkezésükkor már „irodai környezetben” fogadjuk: asztalok, írógép, papírok, újságok, írószerek és persze lázasan tevékenykedő munkatársak (drámatanárok) vannak a teremben. Az érkezőkkel (míg gyülekeznek) megoszthatunk néhány információt, válaszolunk kérdéseikre, esetleg néhány iratot (pl. az irodához érkezett segítségkérő leveleket) meg is mutathatunk nekik. Miután összegyűlt az aznapi „vendégsereg”, kis időre szüneteltetjük az iroda munkáját: elmondjuk a gyerekeknek, hogy milyen játékot, azon belül milyen szerepet kínálunk nekik (már az iroda neve és a környezet is izgalomba hozta a résztvevőket).

2. A probléma felvetése, dokumentumok

Első nyomozási feladatunkat két *újságcikk*²⁵ alapján kezdtük meg. Ezeket felolvastuk a gyerekeknek – a hírek önmagukban, mindenféle „dramatizálás” nélkül is megrázóak, erős érzelmi hatásúak voltak.

²⁴ A szerző a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ munkatársa, valamint a gödöllői Montágh Imre Általános Iskola drámatanára.

³ Annyi hasonló tartalmú újságcikkre van szükség, ahány munkacsoportot hozunk létre (ez a gyerekek és a drámatanárok számától függ). Tudom, hogy kevesen vannak olyan jó helyzetben, mint a Kerekasztal, ahol egy drámaórán akár 4-5 tanár is jelen lehet. A „magán(y)nyomozó-drámaóra” egy vezetővel való megvalósítása esetén is javasolom, legalább két problémafelvető újság-

Raszkovics Tibor 63 éves nyugdíjas pedagógust egy régi kollégája kereste fel amiatt, hogy meghívja közös – volt munkahelyükre, ahol összejövetelt szerveztek az iskola régi tanárainak. Mivel több napon keresztül hiába próbálkozott, hogy bejusson hozzá, segítséget kért a házmestertől, hátha tud információval szolgálni. A házmester elmondta, hogy neki be szokták jelenteni a házban lakók, ha hosszabb időre elmennek otthonról, és a tűzvédelmi kulccsal bementek a lakásba, ahol a szobában – holtan – megtalálták Raszkovics Tibort. A rendőrségi vizsgálat eredménye a következő: bűncselekmény nem történt; a tragédia oka, hogy az idős ember vérnyomása hirtelen alacsonyra zuhant, elájult, és három napig eszméletlenül feküdt lakásában, s ezután meghalt. Ha időben, akár eszméletlenül megtalálták volna, orvosi segítséggel megmenthető lett volna az élete.

Családjáról a következő információkat kaptuk:

Felesége néhány éve meghalt. *Három gyermeke van:*

Iffj. Raszkovics Tibor, 43 éves kft-vezető, nő, egy 12 és egy 14 éves gyermek édesapja

Raszkovics György, 38 éves raktárvezető, szintén kétgyermekes, elvált férfi

Bozókiné Raszkovics Teréz, 30 éves, egy gyermek édesanyja, háztartásbeli; férje *Bozóki Sándor* magánfuvarozó.

Egy faluban – saját lakásán – holtan találtak rá **Háromszéki Mihályné** 71 éves nyugdíjasra. Az idős nénit a nyugdíjat hozó postás találta meg. A szomszédok javasolták, hogy próbáljon meg bemenni a lakásába, mert már két napja nem látták, hogy villanyt gyújtott, vagy az udvaron csipegető tyúkokat éjszakára bezárta volna. A rendőrségtől megtudtuk, hogy bűncselekmény nem történt, az idős asszony – a nyomok szerint – konyháját takarította, mikor a víztől csúszós kövön elcsúszott, az ütéstől combnyaktörést kapott, s a fájdalom valószínűleg csak annyit engedett neki, hogy a szobáig elvonszolja magát, és ruhástól az ágyra fekdjön. Másnapra annyira legyengülhetett, hogy képtelen volt orvosi segítséget hívni, és megfelelő orvosi beavatkozás hiánya, valamint a szervezete legyengülése miatt harmadnap reggelére meghalt.

Családjáról a következőket tudtuk meg:

Férje 7 éve meghalt.

Fia, Háromszéki János – 46 éves, nő, 4 gyermek apja; foglalkozása agrármérnök, felesége *Háromszékiné Molnár Ilona* könyvelő

Intézetből fogadott lánya: Kovács Péterné, szül. Lovászi Magdolna, 40 éves, gyermektelen pincérnő, férje *Kovács Péter* 42 éves munkanélküli.

3. A figurák megteremtése

Két munkacsoportot alakítunk, választunk az esetleírások közül, majd megbeszéléssel, időnként megjelenítéssel, állóképekkel (tabló) közösen „rakjuk fel” a figurák múltját: pl. milyen lehetett fiatal korában; vajon milyen lehetett az esküvője; a család, amikor még kicsik voltak a gyerekek; közös nyaralás; családi összejövetelek stb.

Használhatunk (amennyiben sikerül erre alkalmas fotókat találni) *régi családi fényképeket* is. A (valódi) fotók alapján készíthetünk egy családi fényképalbumot vagy olyan tablót, amelybe beírjuk mindazt, amit a családtagokról, a köztük lévő kapcsolatokról megtudtunk a képek alapján. A fényképek elemzése mindig nagyon izgalmas feladat, és jelentős segítséget nyújthatnak az árnyalt kontextus-teremtésben (bizonyítják, *nem alapvetően gonosz emberekről van szó*, akik „előre megfontolt szándékkal” hagyták cserben a szüleiket...).

4. Riportok

Ha már néhány alapvető tulajdonságot tudunk az idős emberek hozzátartozóiról, „felkereshetjük őket”, és más ismerősöket is a környezetükből (pl. postás, boltos, szomszédok, a gyerekek munkatársai, takarítónő a hivatalban), akiknek feltehetünk olyan kérdéseket, melyek a nyomozás szempontjából fontosak lehetnek számunkra.

Előre meg kell állapodnunk a kérdésekben és abban, miként viselkedjünk mint riporterek. A riport-alanyok szerepét a tanár fogja felvenni. Így *szerepben* közölhet olyan információkat, melyekre a munka következő fázisaiban szükség lehet. Főszereplőink szomszédai például elmondhatják, milyenek látták a gyerekek és szülők kapcsolatát; a munkatársak mesélhetnek arról, hogyan végezték a munkájukat; a szomszédoktól megtudhatjuk, hogy – külső szemlélőként – milyen a gyerekek családja stb.

5. A feltáró munka folytatása

Az „irodába visszatérve” összegezzük eddigi információinkat, tapasztalatainkat. Ennek alapján alternatívákat dolgozunk ki a további feltáró munkára: arra keresünk magyarázatot, hogy miért nem törődtek a gyerekek a szüleikkel; hogyan juthattak odáig, hogy még a halálukat is csak több nap után tudták meg.

cikket kapjanak a gyerekek, hiszen ez alátámaszthatja, hogy nem egyedi esetről van szó (ebben az esetben a gyerekeknek választaniuk kell, melyikkel foglalkozzanak).

A legjobb, ha az események időrendjében próbáljuk meg követni ezt a folyamatot:

Esemény:	Néhány ajánlott munkaforma:
Milyen lehetett egy boldog családi esemény azokban az időkben, amikor még együtt volt a család. (Nem éltek már együtt, de az ünnepekre mindannyian eljöttek a szülőkhöz.)	<i>Páros munka:</i> készülődés az ünnepre (pl. az unokák, a gyerekek, a boltos és a szülő stb.); „Fényképek” (élménykép): „Mind megérkeztek!”; a legvidámabb percek, meghitt pillanatok stb.
Egy hétköznap, amikor valamelyik gyereke „csak úgy felugrik” az édesanyjához vagy édesapjához.	<i>Páros munka:</i> lehetőleg másként álljanak fel a párok, mint az előbb.
Az első olyan alkalom, amikor nem jöttek el az addig tiszteletben tartott összejövetelre, és egyedül „ünnepezt” a szülő.	<i>Egész csoportos játék:</i> amikor eldöntik, hogy most nem mennek el; <i>mentegetőző levelek</i> a szülőkhöz; <i>telefonbeszélgetés</i> , amiben lemondják az ünnepen való részvételt; <i>belső hangok</i> – mit érez a magára maradt ember.
Hogyan teltek az öregember hétköznapjai (kikkel próbált kapcsolatot teremteni, mit csinált egy hosszú téli estén, mi járt legtöbbit a fejében, legkedvesebb, legtöbbet felidézett emlékek stb.).	<i>Kiscsoportos megjelenítés:</i> próbálkozás a kapcsolatteremtésre szomszédokkal, utcabeli gyerekekkel, hivatalban, boltban stb.; az öregember <i>képzelt</i> beszélgetése a családjával (vajon miről mesélne szívesen, miben kérne vagy szeretne tanácsot adni); <i>élménykép:</i> a legfontosabb (legjobb és legkellemetlenebb) események felidézésére; a gyerekekhez írott, soha el nem küldött <i>levelek</i> .
Mit csináltak, hol voltak a gyerekek abban a pillanatban, amikor meghalt a szülőjük (nagyon erős érzelmi hatása lehet a gyerekekre!!) (Esetleg: mikor és miről jutott eszükbe utoljára?)	<i>Egész csoportos játék:</i> ki mivel mivel foglalkozott épp abban az időben; <i>élménykép:</i> a tragikus pillanatban; <i>belső hang:</i> amire épp ekkor gondolt.

6. Sajtókonferencia

Ebben a szakaszban a gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy összefoglalják tapasztalataikat az esetek kapcsán.

„Levelünk érkezett – a sajtó tudomást szerzett különös tevékenységünkről, és szeretnék, ha néhány hazai és külföldi riporternek beszámolnánk munkánkról (nemzetközi megítélésünk miatt sem lényegtelen, hogy milyen anyag jelenik meg rólunk stb.).”

A tanár szerepen kívül segítséget kér a gyerekektől: néhány önként jelentkező csatlakozzon hozzá, s később majd játsszák el együtt a riportereket. Addig azonban közösen készülünk fel a beszámolóra.

Átböngészhetjük az eddigi dokumentációnkat („Próbáljuk meg összegyűjteni a számunkra legfontosabb tapasztalatokat, melyekről úgy gondoljuk, hogy jó lenne, ha mások is tudnának!”). A riporterek felkészítése is lehetőséget ad a munka összegzésére („Milyen kérdéseket tehetnénk fel az iroda munkatársainak?”).

A sajtókonferencia közös mindkét munkacsoport számára. Előbb a beszámolókat hallgatjuk-nézzük meg, majd a riporter kérdések következhetnek (a riporterek akár kínos kérdéseket is feltehetnek az iroda munkatársainak). Néhány ezek közül:

Mit gondolnak, van-e joguk ahhoz, hogy idegen emberek családi körülményeit firtassák?

Önök szerint mit szólnának az elhunytak hozzátartozói, ha ez napvilágra kerülne?

A nyomozás során mi volt a legmegrázóbb vagy legmeglepőbb tapasztalatuk?

Külföldi újságíró kérdése: Több honfitársuk idős emberek halálát okozta. Kapnak-e valamilyen büntetést, s ha igen, mifélett?

Ebben a helyzetben a gyerekeknek meg kell védeniük magukat, magyarázatot kell adniuk arra, hogy miért tartják fontosnak az iroda működését²⁶; az utolsó kérdésre (büntetés) akár játékkal is válaszolhatnak: sze-

²⁶ A Kerekasztal által megvalósított órán a gyerekek foggal-körömmel kiálltak amellett, hogy szükség van az irodára, és a riporternek beszámoltak más – általuk tapasztalt – esetekről is.

rintük mi az a legnagyobb „büntetés”, amit kapnak az elhunytak gyermekei (nyilván nem börtönbüntetésről vagy pénzbírságról van szó!).

A Magán(y)nyomozó Iroda második akciója

Az alábbi óra szerkezetében hasonló az idősekről szólóéhoz, ezért csak az esetleírást és az előzőktől eltérő munkaformákat adom meg.

Ez esetben egyetlen történetből indulunk ki – a későbbiek során azonban az egyes szereplők életét követve, vizsgálva az előzőhöz hasonló csoportbontásra lesz lehetőségünk, több család helyzetével is foglalkozhatunk majd.

Az eset ismertetése

A város egyik élelmiszerboltjának dolgozói nyitáskor vették észre, hogy nem várt vendégek jártak a boltban éjszaka. Vandál pusztítás nyomait fedezhették fel. A polcokat ledöntötték, üvegeket törtek össze, vágtak falhoz, megtaposták a dobozos termékeket stb. A kasszában lévő váltópénzt nem vitték el a tettesek, s mindössze két üveg whiskey, valamint egy doboz Mars-szelet hiányzott.

A rendőrség ezen a nyomon indult el (feltűnt nekik, hogy italt és csokoládét vittek el), a Mars-szeletek nyomra vezettek, hamarosan meg is találták a tetteseket: egy 13-14 éves gyerekekből álló hat tagú „bandát”. A fiatalok mindegyike a környéken lakik, általános iskolába járnak. Büntetlen előéletűek, bár mint bevallották, nem az első esetben rongálták a közvagyon: pl. ők törték be a környékbeli autóbuszmegálló (esőbeálló) falát, közlekedési táblákat szedtek ki, kukákat döntöttek fel. Cselekedeteikre elfogadható magyarázatot nem tudtak adni. A rendőrség az ügyet átadta a bíróságnak, azt részéről lezártnak tekinti.

A banda mindegyik tagjának elfogadható az iskolai előmenetele. A tanárok számára meglepetést jelentett a fiatalok tette. A bandában három olyan fiatal is van, akiről az iskola tanárai meglepően jó véleménnyel voltak:

- *Gyula*, 14 éves: „Tehetséges fiú, a matematika feladatokat mindig ő oldja meg elsőként.”
- *Zsolt*, 13 éves: „Második helyezést ért el az iskolai szavalóversenyen.”
- *Zoltán*, 14 éves: „Remekül barkácsol, kiváló a kézügyessége, mindent meg tud javítani...”

A fiatalok családi háttere: egyik gyerek szüleinek sem volt dolga a törvénnyel, mindannyian büntetlen előéletű, tisztességes emberek.

„Kedves Kollégák!

Újabb feladat áll előttünk, melynek tisztázására valószínűleg nem is képes más, csakis az iroda munkatársai! Kérjük, segítsenek kideríteni, miért tették ezt a gyerekek, s hogyan juthattak ide. Vizsgálják meg a banda tagjainak családi életét, kérdezzék meg tanáraikat, barátait, ismerőseiket stb.)”

„Szerep a falon”

A csoportok választhatnak a figurák közül, melyikkel foglalkoznak részletesebben.

A közös kontextus-alkotáshoz használhatjuk a „Szerep a falon” elnevezésű konvenciót: egy emberi alak körvonalát ábrázoló rajzba gyűjtjük azokat az információkat, melyekről úgy gondoljuk, rá jellemzőek.

Kiindulásként csak annyit tudunk, hogy valami miatt részt vett ezekben a cselekedetekben és azt, amit a tanárok mondtak róla. A mi dolgunk, hogy életet adjunk a szereplőnek, és kitaláljuk, milyen tulajdonságai lehetnek. (Mivel ez esetben gyerekekről van szó, könnyebb a dolgunk, mint mikor a felnőttekkel foglalkoztunk, hiszen lényegesen több információval rendelkeznek a résztvevők e korosztály problémáiról.) A rajzon (pl. színekkel) elkülöníthetjük a külső és a belső jellemzőket, de akár azokat a dolgokat is, amelyek a betörés előtt, ill. után érvényesek inkább.

A jellemzéshez néhány szempont:

- Néhány külső tulajdonság (ezek összefüggésben állhatnak a belső tulajdonságokkal is, de vigyázzunk, ne erősítsük a sztereotípiákat, az előítéleteket!!).
- Mit gondol a szereplő magáról?
- Mit gondolnak róla az osztálytársai, barátai?
- Mit gondolnak róla a felnőttek (szülők, tanárok)?
- Milyen céljai, vágyai lehetnek?

A továbbiakban az előző esethez hasonló módon folytathatjuk a nyomozást:

Esemény:	Néhány ajánlott munkaforma:
A legutolsó együttlét (kirándulás, születésnap stb.), ami még nem jelentett terhet a család egyik tagjának sem.	<i>egész csoportos játék, fényképek</i>
Az első rossz hangulatban eltelt – csak a megszokás miatt megtartott – program.	<i>belső hangok</i> (a családtagok próbálják kedélyesen megélni a helyzetet, de valami nincs rendben; hallgassuk meg, mit gondolnak valójában); <i>egész csoportos játék; naplórészlet</i> (ami az esemény után íródott)
A banda hétköznapijai: mivel töltenek egy estét, mikor együtt vannak.	<i>élműkép, párbeszéd</i>
A banda első (valószínűleg bátortalan) akciója.	<i>gyűlés</i> (ahogyan próbálják meggyőzni vagy éppen lebeszélni egymást a tettről); <i>páros munka – belső hangok</i> (a fiatal két „énje” -”Te gyem vagy ne te gyem?”)
A betörés megjelenítése.	<i>lassított felvétel</i> (ez bármely pillanatban megállítható és kideríthető, hogy a szereplőben milyen érzések vannak)
A lebukás.	<i>tabló</i> („Most már késő...”); <i>elképzelt következmények</i> („Úristen, vajon mit szólnak majd az iskolában, otthon, ha megtudják!”)
Hogyan fogadták a szülők a hírt?	Hármas csoportokban eljátszható a hírt hozó rendőr és a két mentegetőző szülő, ugyanígy a két szülő és gyermekük „szembesítése” (Ha a gyerekek szerint „elcsattan néhány pofon”, előre fel kell hívnunk a figyelmet, hogy a játékban soha nem valódi verekedést használunk; találjuk ki közösen, hogy mivel jelöljük ezt!)
Hogyan magyarázzák a szülők az eseményeket?	kisebb csoportokban eljátszható, kinek mit mondanak (pl. a tanároknak, a rendőrségnek, a nagyszülőknek, a szomszédoknak, a munkatársaiknak stb.)
A tanárok reakciói.	<i>kisebb csoportokban</i> : a tanárok egymás között; <i>kihallgatás</i> a tanárban
Rendőrségi kihallgatás.	<i>egész csoportos játék</i>
A banda tagjai a kihallgatás után.	<i>egész csoportos játék</i>
Mit gondolnak a történetekről (az eset után) a résztvevők, a gyerekek?	<i>monológ, naplórészlet</i>
Milyen következményei lettek a történeteknek az iskolában?	Az osztálytársak csoportban <i>megvitatják</i> a történeteket: megtudták a hírt, a) nincsenek ott azok, akik tették; b) ott vannak a tettesek is.

A munka befejező lépése lehet összefoglaló *jelentés készítése*: az iroda munkatársainak véleménye szerint mely tényezők a legveszélyesebbek azok közül, amelyek kiválthatják, hogy fiatal emberek ide juthatnak.

A döntés napja

Debreczeni Tibor

(megtervezett drámajáték az epikus színjáték dramaturgiai nyomvonalán²⁷)

Előzmény:

Az inspirációt *Jonothan Neelands* könyvéből kaptam. A lényeg: ismerjük a hős egy döntését. Ezt közli a tanár a hallgatókkal. És még három szűkszavú információt; mi történt a szereplővel a döntés napján. A többit deduktív módon, visszafelé pörgetve az eseményeket, a közösségnek kell kitalálnia: ki ez a figura, mit miért tesz. Megállapodnak abban is, hogy a hős életének drámai fordulatait jelenetekben elevenítik meg. A tanár nem is rendezőként, nem is szakértőként, hanem az elbeszélést írók partnereként és narrátorként van jelen.

A foglalkozás létrehozásában a Nagykőrösi Református Tanítóképző első évfolyamának hallgatói vettek részt.

Pedagógiai szándék:

Mivel a *döntést* magát a tanár találja ki, remélheti, hogy az annak nyomán kialakuló epikus, rögtönzések játék az élet vezetésére vonatkozó tünődésekig is eljuttatja a tanulókat.

A drámaórán alkalmazott eszközök:

1. A tanár közli a döntést, és azt a három eseményt, ami a hőssel történt aznap.
2. A társaság nagyobbik része részt vesz az elbeszélés alkotásában, alakítja a szereplők sorsát, s játéku-
kat instruálja is.
3. Ki a főhős, kik a mellékszereplők, azt a tanulók jelölik ki.
4. A tanár az epikus drámaszerkezetben a narrátor. A szerep fontos, ő mondja el mindazt, amit a sze-
replők nem játszanak el.
5. Kialakítják a megjelenítés helyszíneit, és a játék színi eszközeit. Ezek: monológ, dialógus.
6. A játék után megbeszélés következik.

Tünődés

Egy történetben, bármennyire egyéni vagy kollektív fantázia teljesítménye, mindenképpen benne van az írók, történetmondók, kitalálók élet- és társadalmi tapasztalata, szellemisége.

Ugyanez a történet, amely át van itatva közvetlenül vagy közvetve személyességgel, ha az írói, dra-
maturgiai elrendezettségben épül, valamilyen szinten műalkotás.

A konkrét döntés, amit a tanár közöl

Egy II. éves főiskolai hallgató egy áprilisi napon, a vizsgák előtt egy hónappal benyit a tanulmányi osz-
tályra és közli, hogy kimarad a főiskoláról.

Amit a tanár ezen kívül még a tanulók tudomására hoz: a főiskola egyházi fenntartásban működik. A
hallgató nem tanulmányi okok miatt távozik. A hős említett napjáról még a következőket adja meg:

- a) reggel kap egy expressz levelet,
- b) délelőtt beszél a barátnőjével,
- c) délben egyik tanárával.

Hogy közben és utána mi történik vele, arról nincs tudomásunk.

Mint ahogyan arról sincs, hogy ki írta a levelet, miről szól, továbbá miről beszél a barátnőjével és a taná-
rával. És nem ismerjük ennek a hallgatónak a nevét és a nemét sem. Amiként arról sincs tudomásunk,
hogy ki ő, miféle családból, milyen nevelő környezetből érkezett.

Meg kell tehát formálnunk egy embert, megjelenítenünk egy napját.

Múltjából, jelleméből, s az utolsó nap eseményeiből indokoltan kell következnie fenti döntésének. A
döntés napját kell végigjárni.

²⁷ Debreczeni Tibor *Drámaórák* című, megjelenés alatt álló könyvének részlete.

A tanár az olvasóhoz

Mi végett találta ki a tanár éppen ezt a döntéshelyzetet? Kitalálhatott volna mást is. Kapcsolhatta volna más korok figuráihoz, regényhősökhöz is akár, de történelmi sorsfordulók valós vagy elképzelt szereplőihöz is. Hogy mégis ekként választott, annak magyarázata talán csak ennyi, hogy itt és most református tanító-hitoktató elsős hallgatóit tudva-látva maga előtt, úgy gondolhatta, hogy egy, a saját életükhöz közeli történés jobban érdekelheti őket, könnyebben készíthet azonosulásra, mintha tanulmányaikhoz igazodó témát választ. Változó korunkban mi sem izgalmasabb, mint mai (leendő) értelmiségieket szóra bírni egy képzel, ám lehetségesen valós szerephelyzetben; mint vélekednek magukról, korunkról, életükről. (Az elképzelés bevált. Friss rezgésű óra emléke maradt meg a foglalkozást vezető pedagógusban).

A felkínált és elfogadott döntés, hogy az ifjú hallgató II. évesen önként elhagyja az iskolát, meghökkentette őket. Ilyen ugyanis az intézmény rövid életében még nem fordult elő. Maguk sem juthattak még gondolatban sem ilyen elhatározásra, hiszen örültek, hogy felvették őket. Ezt a döntést – látszott a reagálásukon – igencsak drámainak tartották. Valószínű, hogy sorsfordítónak is. És elképzelték – ilyen sokkoló helyzetben az ember nem is tehet mást, mint elképzeleli -; ha én kerültem volna, vagy kerülnék ilyenféle szituációba, ugyan mi mindennek kellett volna vagy kellene azt megelőznie.

A tanár pontosan erre számított, hogy a váratlan s drámai erejű közlés elindítja az asszociációs folyamatot partnereiben.

És ha elindítja, akkor felszínre is jutnak a lélektani, szociális és társadalmi motivációk. Akkor viszont megvan a lehetősége annak is, hogy egy árnyalt és tanulságokban gazdag drámaóra szülessék.

A foglalkozás lépéseit előre megbeszéljük

- a) A csoport kisebbik része szerepet vállal, nagyobbik fele segíti a történet kibontakozását, mégpedig ötleteivel, gondolataival, élményeinek közlésével. Elhatározzák, hogy a figura-alkotásban és a szituációkban a cselekvés és döntés elsőbbségét a szereplőnek adják meg. A kiegészítés és a pontosítás viszont mindenki joga.
- b) Miután önkéntes vállalással a szerepek kiosztódnak, megkezdődik a figura-teremtés, a döntést előkészítő események tartalmi feltöltése, a főhős lelkiállapota, belső mozgásának rögzítése, a mellékszereplők karakterizálása. Ez többnyire beszélgetés és vita folyamatában születik meg, kisebb részében előzetes, spontán improvizációban. A tanár szerepe ekkortájt annyi, hogy irányítja a beszélgetést, és kinagyítja azokat a mozzanatok, megállapításokat, amelyek lényegesnek tetszenek, és amelyeket közösen elfogadhatnak.
- c) Szükség van-e újabb szituációs epizódok beiktatására, többre annál, mint amennyit a tanár előzetesen bejelölt? (A mi esetünkben a hallgatók kiegészítették az eredendő eseménysort újabbakkal. Fontosnak találták, hogy a hős reggel fél 8-kor találkozzék a lelkész tanárral, és hogy délután kapjon még egy levelet attól a kedvenc pedagógustól, akivel találkozót beszélt meg.)
- d) Megállapodnak abban, hogy noha az említett döntést érdemben befolyásolja mindaz, amit az utolsó napon él át a hős, de kell, hogy előzményei legyenek döntésének. Valaminek már érlelődnie kellett a megelőző időkben is. Az tehát lehetetlen, hogy arról a lelkiállapotról, amellyel eléri a döntés napját, ne essék szó. A hősnek élnie kell a *monológ* lehetőségével.
- e) A tanár fenntartja magának a narrátori szerepkört, úgy véli hogy a szituációk közötti időkben szólal meg, és kommentálja a történetet, a főhős esetleges vívódását, előkészítheti a következő akciót, befolyásolni is tudván ezzel a történetet hogyanját. Ezt még akkor is jó megtenni, ha az előzetes beszélgetés során minden lényeges mozzanatban megállapodnak. A finomítás lehetősége egyrészt, és a figyelemfelhívás másrészt ily módon a kezébe adatik.
- f) Újrajátszásra is sor kerülhet – állapodnak meg, ha valaki szükségét érzi. Bárki kérheti az egyes jelenetek – narrátori jelenlét és a monológok is beleértendő – pontosítását, tárgyalását. Ilyenkor a javaslattevő instruálja a játékosokat.

A leírása következik mindannak, ami a drámaórán történt

- a) Nem kívánjuk, hogy a kínlódás verejtékszagát megérezze az olvasó, ezért csak a munkafolyamat letisztult változatát közöljük. A szöveg a tanár stilizálásával kerül papírra.
- b) A játék előtt még határozni kellett, hogy fiú legyen-e a főhős, vagy leány? Elővettek egy pénzdarabot, fej vagy írás, feldobták. Leány lett a szereplő. Csiszár Klára vette magára a húszéves főiskolás jelmezt. Önként, természetesen.

Aztán elkelték a mellékszerepek is. Hősnőnknek nevet kellett választania, hogy ily módon is tudatosodjék benne, nem önmagát kell eljátszania. Az anyakönyvezés eredménye: előttünk ült Joó Eszter. Ki is ez a Joó Eszter? Hogy és hol élt azt megelőzően, hogy főiskolára került, s ide miért jelentkezett?

(Joó Eszter alakját a csoport formázza meg, s mindenek előtt maga Joó Eszter. Joga van mindig elsőnek szólni mindenekről. A tanár maga is csak kérdésekkel segít, legfeljebb visszakérdez és rögzít. Az ismeret, amit a hősnőnél felhalmozott a csoport, a későbbiek során mind beépül a figura jellemébe, így motíválva döntését. Még akkor is beépül, ha a dialógusokban és a monológokban ezekről konkrétan nem esik szó.)

Joó Eszter előélete:

Joó Eszter vidéki városkában nevelkedett, szolid, kistisztviselő család olykor melengető, olykor ridegebb közegében. Jóval idősebb bátyja már családos, és az ország másik felében élnek. Kapcsolata apjával felületes, anyjához kötötték mindig is melegebb érzelmi szálak. Talán azért, mert többször ápolta betegeskedései során. Középiskolás társai egynémelyikével ha volt pajtási viszonyban. Igazi barátnője sem akadt. A fiúval, akivel együtt járt, éppen szakított az érettségi tájékán. Mély érzelmek nem szántottak bennük. Lekoptak egymásról.

Templomba járó protestáns családból jött. Vallását természetes állapotként élte meg. Lelki katarziszra vágyott, de ez nem adatott meg neki. Az egyházi fenntartású képzőbe is azért jelentkezett, mert valamiféle nagy élményben reménykedett. Fészekmeleg együttlétekre és testvériesült barátságokra. A tanulás maga nem vonzotta. Pedagógusi hivatástudat sem.

c) Akikkel Eszter találkozik a döntés napján:

A portás: jovialis férfi, szeret kedélyeskedni. Eszter csinos, székszepiles hölgy. „Kinyílik utána” János bácsi szeme.

A lelkész: markáns és határozott férfi. A protestáns lét számára nemcsak hit, de életforma is. Pontosnak és keménynek kell lenni. A kötelesség mindenek előtt. A lelkipozíció is kötelesség. De más is, pl. a konventhez menni tárgyalásra.

Klári, a barátnő: Kedveli Esztert, mivel neki mindig mindent elmondhat. És meg is teszi. De ő maga a másik gondja-bajára nem nyitott. Eszterére sem.

Török Tamás: a főiskola tanára; szuggesztív személyiség. 35 éves. Egyedül él, úgy tudják, nőtlen. A lányok szeme rászegeződik, amikor beszél. Eszterrel az átlagosnál is meghittebb beszélő kapcsolatban van. Sok az érzelmi-lelki átjárás közöttük.

Kimaradok²⁸

(A kollégiumi szoba ágyait székek jelzik. Félig elnyújtózva rajta; ez a fekvés állapota. A többi helyszín is jelzéses. A narrátornak az is a szerepköréhez tartozik, hogy leírja a miliőt, ahol a cselekmény zajlik.)

Narrátor: 1993. április 14-én Joó Eszter, mint hetek óta már, korán ébred. Rosszul alszik. Hajnalban kiveri a verejték, úgy érzi, kevesebbet ver a szíve. Ijedten kinyitja a szemét. Látja a három lányt a három ágyon. Alszanak. Boldogok, a lelki szegények – irigykedik. Ám elhessenti magától a gonoszgó gondolatokat, és mint hajnalonta eddig is, magával beszél. Maga sem veszi észre, hogy belső monológja mikor siklik át imába.

Eszter: Bár aludnék! De ébredek. Mindig csak ébredek. De mire? Ma is mire? Megyek az órákra. Egyik ilyen, másik olyan. Felszedek itt is valamit, meg ott is. Barázdásabb lesz az agyam. De mit kezdek a barázdás agyammal, ha magammal sem tudok mit kezdeni? Mit keresek ebben a szobában? Mi közöm ehhez a három lányhoz? És a többiekhez? Képeket vágok, barátságosat, hogy ne lássák; nem örülök ennek az egésznek, amiben vagyok. Amiben langyosan vagyok. Uram, Te mondd, kiköpöm a langyosat az én számból.

Hát köpj ki Uram, s fordíts akár szembe is magammal! Bocsáss meg, mert magam sem tudom, mit beszéllek. Tanár urat, őt is megkérdem, mondja meg, langyos vagyok-e, helyemen vagyok-e? És ma óránk is lesz velem!

Narrátor: S hogy erre gondolt, órája lesz Török tanár úrral, kissé megnyugodott. Csendben kiszállt az ágyból, s csakhamar az asztalhoz ült. Aztán – gondolta – sétálok egyet, mielőtt beérnék a reggeli áhítatra. Gyorsan elkészítette magát, és máris lent volt, nyitotta a kollégium kapuját.

²⁸ Ezt a címet is adhatnánk az epikus szerkezetű életjátéknak. (D. T.)

Portás: Eszterke! Eszterke! Várjon csak! Levele van! Expressz. Nemrég hozták. Nincs rajta feladó. Biztosan a fiúja.

Eszter: Ugyan, János bácsi!

Narrátor: Eszter ránéz a borítékra, megismeri az anyja írását. Csak nincs valami baj! Idegesen feltépi a ragasztásnál, s előre megy néhány lépést, s állóhelyben olvassa.

Eszter: (*Hangosan olvassa a levelet*) Drága kislányom!. Ne ijedj meg, de megint ágnak estem. Kiírtak. Nagyon gyenge vagyok. A fehér véresejtek, tudod, szóval a szokásos. Meg a félelem, ami ezzel jár... Ölel, csókol édesanya.

Narrátor: Eszter magában is így szólította az anyját, édesanya. Ha otthon volt, főzött és takarított és fel-szolgált. Örült, ha segíthetett. Ilyenkor örült, hogy érezhette fontosságát, meg hogy szeretik és hálá-sak. Mondták is neki nem egyszer: te mintha jobban szeretnél adni, mint kapni! Az apja viszont gyű-lölte a házimunkát, meg a betegápolást is.

Eszter: Szegény édesanya! Rohanok pénteken haza, otthon maradok, amíg kell. Csak nagyobb baj ne le-gyen, Istenem! Csak nagyobb baj ne legyen!

Narrátor: Eszter megállt a parkban is. Rátört a sírás. Talán az ideges hajnali ébredések is tették, alig bírt megnyugodni. Már elkezdődött a reggeli áhítat, amikor az előcsarnokba ért.

Lelkész: Elkésett, Eszter! Csak nem aludt el? Jöjjön, még besurranunk!

Eszter: Ma reggel levelet kaptam otthonról. Beteg az édesanyám. Azért. És nem bírom.

Narrátor: Eszter a zsebkendője után nyúlt, ismét a könnyeivel küszködött.

Lelkész: Nyugodjon meg! Isten megnyugtatja. Most menjünk az áhítatra. És majd keressen meg! Ma Pestre utazom, de holnap beszélgethetünk!

Narrátor: Az áhítatot az évfolyamtársa tartotta. Ma nem tudott figyelni. Próbált imádkozni, de mindig arra gondolt, hogy édesanya otthon, betegen. Áhítat után a barátnőjét kereste, az egyetlen, akihez szo-rosabban kötődött. Klárinak ő volt ugyanis a lelki szemetesládája, ahogy mondták a többiek, de ő ettől boldog volt, mert azt tapasztalta, hogy amikor Klári kibeszéli magát, megnyugszik.

Eszter: (*Klárihoz*) Baj van, Klárrika! Beteg édesanya, és te tudod, hogy ez nála nem tréfadolog.

Klári: Nahát, de sajnálom! Akkor most bizonyára hazamész a hét végére!

Narrátor: Eszter nem szólt többet. Egyedül maradt a bánatával. Magába fordulva ült a Török tanár úr óráján is. Kifelé menet, óra után egymás mellé kerültek.

Török tanár úr: Mi baj, Eszterke! Észrevettem, hogy nem figyel. Történt valami?

Eszter: Történt, tanár úr, de ez most a szünetben nem mondható el. Kevés volna rá az idő.

Török tanár úr: Hát akkor találkozzunk délután két órakor a könyvtárban. Olyankor nincs ott senki, nyugodtan beszélgethetünk. Most tehát maga is, én is, órára! Viszontlátásra! (*Tanár el*)

Eszter: (*magában*) Kedves ez az ember. Valaki, aki végre meghallgat. Aki van. Aki nekem is van.

Narrátor: Eszter nagyon várta a két órát. Üldögélt a hallban, ebédelni sem ment. Fél kettőkor a barátnő-je, Klárrika futott be.

Klári: Képzeld, a Törökkel találkoztam a téren! Fogta két kisgyerek kezét és sietett. És neked küldi ezt a levelet. És hogy szóban is mondjam meg, ne haragudj, de nem tud jönni kettőre, mert az elvált felesé-ge valamiféle balhét csinált, és most itt vannak a gyermekei.

Narrátor: Eszter elsápadt. Hogy ő erről nem tudott, hogy neki erről nem szólt. És hogy ez örület és ki-bírhatatlan.

Eszter: Én egy senki és semmi vagyok. Én egy langyos vagyok. Nekem itt nincs helyem. Én itt senkinek fontos nem vagyok. Jaj! Jaj! Édesanya. úgy látszik, csak neked vagyok.

Narrátor: Joó Eszter elrohant a toalettre és öklendezve-szenvedve háynyi kezdett. Mintha minden, ami szorongatta, ki akart volna jönni belőle. Megkönnyebbült.

Eszter: (*hangosan magának*) Elmegyek. Kimaradok a főiskoláról.

Narrátor: És bement a tanulmányi osztályra, és megismételte, amit magának mondott; kimaradok a főis-koláról.

Joó Esztert nem értették. Joó Esztert sajnálták. Joó Eszter jó tanuló volt és szelíd. Bizakodtak is, majdcsak meggondolja magát, majdcsak visszajön.

Előadás után

a) Az előadás utáni megbeszélésen elemezték a látottakat. Megértették, miért kapott fontos szerepet a narrátor. Valaki azt mondta, mintha hangjátékot látott volna. Megértették azt is, hogy az általunk ki-talált történet mitől lett több egyszerű improvizációnál! Hogy tudniillik, dramaturgiailag építkeztek és

lélektanilag is. A konfliktusok sorozata vezetett el a döntésig, ami ebben az esetben a drámai megoldást is jelentette. Megfogalmazták, hogy az egyszeri történet metaforikus többletet kapott. Mivel Joó Eszter sorsa gondolatokat sugallt. Azt történetesen, hogy az ember félmegoldásokkal nem elégedhetik meg, hogy a csalódások olykor fontos felismerésekhez vezetnek; hogy az igazi értelmiség szolgálatra rendeltetett, és hogy ez a szolgálat kinél-kinél hajlama szerint más és más. Megfogalmazták, Joó Eszter hajnali monológjában a bibliai idézet, „a langyosat kiköpöm az én szájamból”, önmagában is metafora, de azzal, hogy a végén Joó Eszter a szorongását is kihányja magából, ezzel az életjáték maga is megemelkedik, és eljut egy olyan asszociációs szintre, amelyben már fellelhetők az esztétikai értéket is felmutató színjáték nyomelemei.

Tisztázták, hogy a mellékszereplők csak karakterként jelenhettek meg, s hogy ebben a dramaturgiai rendben ez törvényszerű.

- b) Eljátszadottak a hallgatók a gondolattal; mi lesz, hogy lesz? Miként alakul az élete szülöttüknek, Joó Eszternek?

És mert szerették őt, miként szülő a gyermekét, pozitív sorsot szántak neki.

Ilyeneket mondtak:

Anyját ápolva rádöbben, hogy az ő igazi hivatása: diakonisszának kell lennie.

Találkozik az igazival, szül őt gyermeket és levelezőn hitoktatói szakot végez.

Megtér, és egy zárt bibliaközösség tagja lesz.

Egy év kihagyással visszajön a főiskolára, most már azzal az elszánással, hogy nem várja, míg mások közelednek hozzá, hanem ő kezdeményez, hogy közösen, együtt alakítsanak az életükön, de még a főiskoláén is.

Szerkesztői jegyzet **A döntés napja című óravázlathoz**

Kaposi László

Az órát tervező drámatanár (*D. T.*) vázлата bevezetőjében *Neelands* nevét említi, mint ötletadót. Valóban, az ismert szakíró egyik könyvében²⁹ szerepel a sorsfordító esemény előtti *legutolsó nap* felidezésére vonatkozó konvenció.

Több olyan elem van még ebben az ismertetőben, amely akár az említett angol szakíró, akár mások óráiban, vázлатаiban is előfordulhatna: a résztvevők együtt teremtik meg a kontextust³⁰, vagyis közösen építenek fel egy figurát, közösen vázolják fel annak környezetét – emberit, anyagit, tárgyit.

Sok vonatkozásban fennáll a hasonlóság – *külső jegyekben*.

S ez a hasonlóság *megettévesztő* lehet – pontosan azért, mert csak a külső ismérveket vette át a szerző, és nem *lényegieket*: nem a gondolkodást, nem a szerkesztést...³¹ S mivel a vázlat a DIE-TIE-vel foglalkozó különszámban is szerepel, akár mintaként is értelmezhetnék az érdeklődők. Kötelességem tehát nem elhallgatni (bármennyire politikus lenne is) szakmai észrevételeimet.

A fenti ismertető a *Drámaórák* című kötetben jelenik meg, alcímként a szerző *megtervezett drámajátékot* ír – úgy vélem, jogos, ha drámaóráként értékelem. Aztán – előrehozom véleményem összegzését – rá kellett jönnöm, hogy ez egyrészt nem drámaóra, másrészt pedig semmiféle lényeges emberi probléma igazi megértéséhez nem visz közelebb. Egyoldalúan, ebből következően előítéletesen „vizsgál”, s így törvényszerűen megmarad a problémák felszínén (Gabnai Katalin – máskor, másnak mondott – kifejezését kölcsönözve: „tapicskol” a problémában.).

Néhány példa:

²⁹ Jonathan Neelands: *Structuring Drama Work* (edited by *Tony Goode*), Cambridge University Press, 1990

³⁰ Kontextus: a szereplők, a hely és az idő együttese.

³¹ Kissé félve írom le észrevételeimet... Ennek oka: az utóbbi idők (nem kevés eufémizmussal) „vihár egy pohár vízben” jellegűnek nevezhető, a személyeket és a személyeskedést sem kizáró – úgymond – drámapedagógiai szakmai vitái. (S ráadásul minden tiszteletem a szerzőé, aki a fenti óravázlatát, az eddigi gyakorlatnak megfelelően, beletehette volna az általa szerkesztett, soron következő DPM-be, de ő inkább megküldte azt a tematikus különszám szerkesztőjének, vállalva a kritikát.)

A közösen felépített kontextus szerint az óra főszereplőjét, még amikor a tanítókat képző főiskolára jelentkezett (idézzük) „...a tanulás maga nem vonzotta. Pedagógusi hivatástudat sem.” Annál inkább vágyott „...fészekmeleg együttlétekre és testvériesült barátságokra”. Nos, ha ezt nem kapta meg, a legjobb választása az, ha elmegy. Haza vagy bárhová. Mivel a főiskolán „fészekmelegre” nem talált, édesanyja pedig (nagyon) beteg, akkor nincs más alternatíva, Joó Eszternek haza kell mennie. Így az egész dráma *álproblémára* épül. Talán ezért is marad végig a felszínen, s ezért is lesz szentimentális. Erre a döntésre (cím: A döntés napja), mivel nincs más érvényes választás, nem kell drámaórát szervezni.

Ami nem jelenti azt, hogy minden felejtendő: használhatóvá lehetne tenni az órát, ha az pl. a szeretet, igazi emberi kapcsolatok nélküli főiskolai létet vagy a szeretetre csak vágyó, de azért tenni képtelen ember helyzetét vizsgálná – a dráma eszközeivel.

Attól, hogy egyeztetjük a témát, a helyszínt, az alkalmazott drámatechnikát, közösen beszéljük meg, milyen legyen a főszereplőnk, s a többi figura, attól még óriási marad a tanár feladata-szerepe.

Itt például az, hogy ne hagyja sematikusnak, vázlatyszerűnek a mellékszereplőket (*Debreceni* elegánsan fogalmaz: „a mellékszereplők csak karakterként jelenhettek meg”, s azt is hozzáteszi – amit nem mondana, ha drámában, s nem színdarabban gondolkodna -, „hogy ebben a dramaturgiai rendben ez törvényszerű”). Így ugyanis, „élire vasalt” lelkésszel, Török tanár úrral, portással, Klárikával, otthoni gonosz apjával (aki gyűlöli a házimunkát, a betegápolást), nos, velük szemben *csakis* Joó Eszternek lehet igaza, lévén a többi figura drámailag értékelhetetlen és értéktelen. Annyira nem igaziak, hogy igazuk sem lehet. Van egy „jó Joó” és mindenki más „hétköznapi-gonosz”. Azért ennyire nem egyszerű a világ, s úgy gondolom, hogy még a valamelyest „védett környezetben” élő főiskolásoknak sem, vagy ha esetleg *úgy tűnik* számukra, akkor tanárként éppen erre kérdezhetnénk rá a dráma eszközeivel. Egyébként a társas magány problémáját – a gyakorlat által igazoltan – még az általános iskola 3-6. osztályaiba járók is képesek összetettebben látni, vizsgálni (lásd lapunkban a Magány/y/nyomozó Iroda című foglalkozásvázlatot), nem hogy 20 év körüli fiatalok, ráadásul főiskolások!

Megnézhetnénk, vizsgálhatnánk pl., hogy Török tanár úrnak miféle problémákat okozna, ha mégis elmenne a találkozóra, ki és mit veszít azzal, ha a lelkész nem megy el aznap Pestre stb. De lehet, hogy ezen vizsgálatok után már nem hatna ránk oly „szívszorítóan” Joó Eszter története. Így nem marad más, mint követni a főszereplő útját (mint egy lányregényben). Csakhogy közben feláldoztuk a drámát!

Az esetleges félreértések elkerülése végett: nem az epikus szerkezettel van bajom. Sőt, mindenképpen valami ilyesmit (epikusat) javasolnék amiatt, hogy ellenpólusok, értékelhető (még ha esetleg nem is elfogadható) emberi szándékok híján ne csak az maradjon a tanulók feladata, hogy fordulatról fordulatra kövessék a hőst (mint a pikareszkben, de akár a krimi, a kalandregényt is hozhatnánk példaként).

A *drámatanár* az improvizáció legteljesebb előkészítésével sem fejezte be a munkáját, sőt igazából csak annak kezdetén áll – a *rendező* talán.

Úgy vélem, hogy a drámaórán az (akármennyire is) előkészített improvizáció nem válhat színházi előadássá, ahol a csoport egy része hosszú időn át játszik, míg a többiek a nézők szerepére kárhoztatnak. Azért van (éppen *Neelands* említett könyvében és a drámapedagógusok gyakorlatában) legalább 30-40 konvenció, hogy az improvizáció kitermelte nézetekkel, véleményekkel, megoldásokkal, érzésekkel stb. valamit kezdeni, azokat kezelni tudjuk. Csak ebben az egy vázlatban tucatnyi olyan pont van, ahol – valamelyik konvenció alkalmazásával – a játékot a mélyebb megértés és a mélyebb megélés irányába lehetett volna terelni. Az órán történtek részletes ismertetéséből úgy tűnik számomra, hogy éppen a narrátor szerepét vállaló tanár az, aki a legtöbb megszólalásával színházi irányba kényszeríti a többieket. Ráadásul ez a színházi irány közel áll a melodramához.

Más:

A játékban demokrácia van (mégpedig nem ez a nyugati-polgári, ahol 51 szavazattal a mást gondoló 49-et nem létezőnek lehet tekinteni). Aki nem játszhat, annak a szava ugyanannyit ér, mint a szerepeket magukra vevőké (idézem az ellenpéldát a vázlatból: „a figura-alkotásban és a szituációban a cselekvés és döntés elsőbbségét a szereplőnek adják meg. A kiegészítés és a pontosítás viszont mindenki joga.”) Persze a színházban más a helyzet, az az intézmény eleve nem demokratikusan épül fel („én játszom, én tudom; beleszólhat más is, de enyém a döntő szó” – mondhatja a színész, tegyük hozzá: joggal). *D. T.* színházi irányultságú gondolkodását egyébként már szóhasználat is jelzi, pl. „Előadás után”; még egy példát hozva: „...fellelhetők az esztétikai értéket is felmutató színjáték nyomelemei” stb.

Nos, a szerkesztő nem a színház ellen kíván szólni (hiszen mint rendező is dolgozik). Amit viszont az utóbbi években megtanulhatott (sajnos, nem előbb és nem itthon), hogy bár a dráma nem kevés színházi

eszközt, elemet használ, mégis egészen másfajta gondolkodást igényel, mint a színház, semmiképpen nem tévesztendő, nem mosható össze a kettő.

Mások akár mást is gondolhatnak a drámáról. Kérem, fogadják a fentieket úgy, mint egy szakmai vita első lépését. A DPM – gondolom – teret biztosít a folytatásnak.

Tánc a kavargó széllel

*Dorothy Heathcote beszél Tony Goode-nak
arról a munkáról, melyet az Earl's House Pszichiátriai Klinikán (Durham megye)
értelmi sérült gyerekekkel és felnőttekkel végzett*
Fordította: Szauder Erik

T.G.: Mik a céljaid az értelmi sérültekkel való munka során?

D.H.: Hát, azt hiszem, ugyanazok a céljaim, mint amikor bármilyen más csoporttal dolgozom. Először is azt kell megérezniük, hogy személyként, nem tárgyként kezelem őket; olyan emberként, akiben van valami. Elfogadásuk tehát sokkal inkább azt jelenti, hogy elfogadjuk értelmi állapotukat és valószínűsíthető attitűdjüket, nem pedig azt, hogy elfogadjuk, amivé a társadalom tenni szeretné őket. A második dolog, amit mondanék, hogy amit velük csinálunk – ami természetesen dráma lesz, minthogy ez az egyetlen dolog, amihez értek –, az valóban dráma lesz, nem csak valami vacak, pusztán azért, mert ők enyhén vagy súlyos fokban értelmi sérültek. Meg kell felelnie a színház törvényszerűségeinek (amelyekre, ha kívánod, a későbbiekben még kitérhetünk). A harmadik, hogy amit csinálunk, abban mindig meg kell jelennie annak a lehetőségnek, hogy több legyen egyszerű feladatnál. Azt el tudom képzelni, hogy feladatnak látszon, amikor elindulunk, az anyagon belül azonban lennie kell valamilyen természetes elemnek, hogy – amennyiben a gyerekek képesek többre is – mélyebbre hatolhassunk.

T.G.: Szeretnék szavadon fogni, és rákérdezni a színházi törvényszerűségekre. Elsősorban azért fogalmazok így, mert véleményem szerint céljaid hallgatóidat is érintik.

D.H.: Igen, bizonyos értelemben igen, hiszen a kurzusra építem magát a munkát is. Van egy sor célom a hallgatókkal kapcsolatban is. Ezek között az első az, hogy megtanulják, hogy állandóan tovább kell próbálkozniuk, szükség esetén át kell alakítaniuk tervezetüket, és reálisan kell látniuk az egyes foglalkozásokban rejlő lehetőségeket és a potenciális hatáselemeket. Ez egy dolog. A második, hogy észre kell venniük: teljesen mindegy, milyen szinten áll az a gyerek, akivel dolgoznak, mert a feldolgozott anyag minden képességszinten alkalmazható, és csak rajtuk áll, hogy megtalálják azt a szintet, amely az adott csoportnak leginkább megfelel, illetve amely reális tanulási tartalmakat tűz ki eléjük. A harmadik, hogy ne ítélkezzenek és ne címkézzenek, valamint hogy a tanított csoport értelmi sérülésből adódó nehézségek miatt senki mást ne hibáztassanak, ha az óra nem sikerül. Nem mondhatják, hogy a gyerekek tehetnek róla. A negyedik pedig, azt hiszem, az, hogy az a hosszú és lassú folyamat, amellyel megpróbálják meghatározni az adott csoport problémáit, mindenképpen hoz valamilyen eredményt az osztálytermi munkában. Azt hiszem, hogy a súlyosabban sérült emberekkel dolgozó pedagógus nem gondolkozhat úgy, hogy ha kimondta a problémát, azzal már körül is határolta azt.

T.G.: Értem. Te magát a drámai közeget kívánod a probléma definiálására alkalmazni.

D.H.: Igen.

T.G.: Tudnál esetleg egy kicsit beszélni arról, ahogy ez a probléma-meghatározás történik?

D.H.: Egy példára gondolsz?

T.G.: Igen, azt hiszem, az hasznos lenne.

D.H.: Amennyiben arra vagyok kíváncsi, hogy a gyerekek képesek és készek-e egymásnak segíteni – hogy felismerik-e, amikor a másik embernek szüksége van rájuk – akkor ebben az esetben egy szerepet építenék fel, mert a szerep a legalkalmasabb arra, hogy reakciókat váltson ki. A gyerekek ezt tudják a legkönnyebben kezelni. Ezután egy olyan szituációt építenék fel, melyben a bemutatott szerep szükségét szenved valamiben, s ezt az igényt fel kell mutatni és nyilvánvalóvá kell tenni egy... (ha azt mondom, nyers, azon nem azt értem, hogy nincs benne semmi lágyság, illetve ha azt mondom, primitív, az nem a vadembereket jelenti)... szóval ezt a szükségletet a legprimitívebb, legegyszerűbb formájában kell felmutatni, hogy a gyerekek megérezzék, hogy van valami köztük ehhez a szükséglethez. Mondok egy példát: ha egy éhes macska ül és nyávog, nem jelenti azt, hogy éhes – ez csak annyit jelent, hogy egy macska nyávog. Akkor hát mi jelentheti azt, hogy a macska éhes? Az értelmileg súlyosan sérült gyerekeknél, akikkel mi dolgoztunk, a cicának egy kórházi tányérra van szüksége, nem pedig egy macskatányérra, mert az számukra ismeretlen tárgy. A kórházi tányér mindig az étkezést jelenti. Ezért nem inkongruens, ha egy olyan macskával találják szembe magukat, amelynek az övékhez hasonló kórházi tányér van a mancsában, amiből épp az utolsó falatokat nyalja ki,

látja, hogy az edényeket már kivitték elmosogatni, de ő még szeretne kérni. Reálisan nézve persze mindez teljesen inkongruens, hiszen a macskák nem járkálnak kórházi tányérokkal a kezükben.

T.G.: Ez tehát az, amit színházi konstrukciónak nevezel, igaz?

D.H.: Azt gondolom, igen. Jól látható, amikor ez történik. Előhívja a fantáziát és választ igényel. Jelenidejű – ez a legfontosabb –, az örök jelenben zajlik.

T.G.: Nem gondolod, hogy ez a színháznak túlságosan is tág definíciója?

D.H.: Igen, az.

T.G.: És néhányan talán nem is fogadnák ezt el a színház definíciójának, nem?

D.H.: Nos, azt hiszem, mindenki, aki már elkezdett a színházzal foglalkozni, tudja, hogy annak jelenidejűnek kell lennie, vagy találnunk kell egy konvenciót, melyben most látjuk a jövőt – ez alapvető fontosságú. Valamilyen társadalmi gondolatot is magába kell foglalnia. Fantáziadúsnak és válaszra hívónak kell lennie, emellett valamilyen csapdának is kell benne lenni, valami olyan erőnek, amely ott tart mindenkit. Azt gondolom, hogy ezek... Minden, amit a színházról tudsz, érvényes kell legyen.

T.G.: Visszatérnék egy pillanatra a tányéros példához. Ez annak is egy példája, amikor a drámán belül szimbólumot alkalmazunk: a tányér valami másra utal...

D.H.: Igen, igen. Vagyis mégsem. A vacsorára utal. Ha van a tányéron még egy kis maradék, amit éppen szedeget róla, akkor semmi másra nem utal. Ebben a pillanatban csak egy tányér, amin van étel, de nem elég. Tehát csak akkor válik szimbólummá, ha már teljesen üres: ekkor már a vacsorára utal.

T.G.: Először tehát csak egy *jel*, amelyet *szimbólum*má alakítasz?

D.H.: Csak akkor válik szimbólummá, ha a gyerekek annak látják. Bemutathatom persze szimbolikusan... Nem, nem mutathatom be úgy: csak tényszerűen mutathatom be. Ha nem szimbólumként értelmezik, akkor nem válik azzá.

T.G.: Igen, újra megnéztem a „Seeds of a New Life”-ot³², ahol elmagyarázod az ember-fát: a gyerekek mondták, hogy az egy fa, te soha nem mondtad nekik. Ez a szemlélet bizonyos értelemben ellentmond a tanulásméletek azon megállapításával, hogy a tanulás egyes szakaszai felcserélhetetlenek.

D.H.: Merem állítani, hogy igen. Igazából nem sokat tudok az elméletről. Komolyan nem.

T.G.: Úgy értem, sokan vannak, akik azt mondják, hogy a súlyosan sérült emberek nem képesek az ilyen szimbólumok befogadására. Nem tudják felfogni, hogy egy tárgy valami más helyett állhat. Mindaz, amiről viszont te beszá-molsz, azt mutatja, hogy igenis képesek erre.

D.H.: Néhányan képesek erre. Nem mindegyikük. Azaz, hogyha egy gyerek alig bír felülni, és csak azt látja, hogy valami mozog a feje felett, mint például ebben a mostani csoportban, akkor ő nem fog a szimbólumokkal foglalkozni. Az egyik kisgyerek viszont, aki már tud a Napról beszélni, nem ragadt meg a „mi mozog a fejem felett” mondatnál, hanem továbblépett az „elfogadom, hogy ez lesz itt a Nap” gondolat felé. Ezért lehetett megtenni vele a következő lépést, azt, hogy a Nap aludni megy, hiszen betettük egy dobozba. Hogy mennyire volt képes elvonatkoztatni a színes és csillogó labdától, azt a csoportomban senki nem tudná megmondani, mert ő csak ennyit tudott mondani, és ha valaki beszélne vele, lehet, hogy mást is mondana – lehetséges –, de általában nem így beszél, úgyhogy nem tudjuk. Lehet, hogy erről beszélne. De hogy vajon ezt annak látja-e... Ki tudja?

T.G.: Tehát lehet, hogy csak a drámában...

D.H.: És lehet, hogy már maga a név is megteszi. Ez különösen érdekes a számomra, mert igen veszélyes, ha azzal áltatjuk magunkat, hogy csak mert te a „Nap” szót használod, a gyerek el is fogadja, és így is alkalmazza azt, holott valójában csak ott tart, mint te, amikor rátaláltál erre a szóra.

T.G.: A dráma előremozdítása érdekében gyakran mitikus elemeket is alkalmazol.

D.H.: Igen.

T.G.: Megmagyaráznád, miért?

D.H.: Megpróbálok. Az én fejem nagyon szabadon, a tények és a fantázia, a mese és a hétköznapi világban működik. Mindig azt keresem, hogy mit nevezhetünk egy tárgy általános körülményeinek, és milyenek lennének azok mitikus szinten. Hogyan magyaráznád el például egy magnót? Ez tehát egyfajta képzelet-gyakorlat. És miközben fantasztikus új dolgokra lehet így rátalálni, ezek mégis beleilleszkednek a hagyományos gondolatmenetbe. Ez az egyik dolog. Érdekel, hogy a tanárok mennyire képesek a dolgokat folyamatosan más és más oldalukról nézni, hogy különféleképp lássák azokat. A mitikus kapcsolat pedig ennek nagyon hasznos eszköze. Ez nem újdonság – ez évek óta így megy. Ugyanakkor azt hiszem, hogy minél közelebb jut az ember a hétköznapi események mitikus szintjéhez, természetes módon tud aláereszkedni az egyedi szintektől az általános tartalmak felé, amelyekről már véleményt lehet alkotni, és amelyek szilárd kapcsolatot teremtenek múlt és jelen között. Számomra természetes, hogy az érzel-

³² *Új élet magjai* – a BBC 45 perces videofilmje (D.H. értelmi fogyatékos gyerekekkel illetve felnőttekkel dolgozik az Earl's House Pszichiátriai Klinikán).

meimmel gondolkodom. A mítosz tulajdonképpen a tények érzelmes magyarázata. Ezért van az, hogy amikor mítikus kerettel dolgozom, mindig nagyon gyorsan rá tudok tapintani erre az érzelmi jelentésterületre. Nagyon leegyszerűsítve a dolgot: ha két fiú verekszik, akkor ez egy verekedés, ilyenkor pedig azt mondhatom magamban, hogy ez azonos azzal, mint amikor két bokszoló mérkőzik, az egyikük pedig – mint ahogy nemrégiben Amerikában történt is egy ilyen eset – meghal, mert az egyik ütéstől megroppan benne valami. Érthető ez így?

T.G.: Igen. Tehát párhuzamot vonsz a két szituáció között. Ragaszkodsz is ehhez a történeti szálhoz?

D.H.: Nem. És az egyik dolog, amivel a puristák vádolhatnak, az éppen az, hogy a helyzetet a saját céljaimnak megfelelően alakítom. Azt hiszem azonban, hogy minden kreatív ember ezt teszi.

T.G.: Lehetnek olyanok, akik úgy gondolják, az értelmi sérülteknek éppen elég gondot jelent a való világ is, semmi szükség arra, hogy te egy fantáziaképpel szembesítsd őket.

D.H.: Azt hiszem, egy bizonyos fokig igazuk is van. Nem tudom, milyen a világ az értelmi sérültek számára. Én csak azt tudom, hogy a bentlakásos, kórházaszerű intézetek milyen világot teremtenek számukra, és nem hiszem, hogy ez lenne az ő igazi világuk. Azt gondolom, sokan szeretnék hinni, hogy ők felfogják a számukra teremtett világot. Ugyanakkor egyre inkább szembesülök azzal, hogy nekik is megvan a saját világuk, csak mi kevésbé törődünk ezzel. A mítoszokon keresztül az ember egy kicsit meg tud szabadulni a zavaró külsőségektől, és valami tisztább formához is közelebb juthat. Annak ellenére, hogy a mítoszoknak is létezik saját rendszerük, mégsem kötődnek annyira a részletekhez. Ha például megnézed a medvét, amit múlt héten használtunk: a medve itt azt demonstrálta – nem azért, mert nem elég összetett, hiszen igenis az -, képes volt demonstrálni azt, hogy AKAROM. Julia pedig, emlékszel, látszólag minden előzetes ismeret nélkül azt mondta: „Biztos egyedül élsz a hidegben, mert medve vagy.” Azt hiszem, ehhez nem juthatott el onnan, amit mi hétköznapi környezetnek vagy ehhez hasonlóknak nevezhetünk. A medvének lehetősége van különbözőnek lenni tőlük a külsejében, a viselkedése nyersségében, ugyanakkor folyamatosan demonstrálhat egy magatartásmódot, és így tovább. A harmincadik próbálkozásra rátalál valamire, és hirtelen megszületik ez az addig senki által nem birtokolt tudás, amit ez a gyerek tudott, hiszen az asszociációk együttesen működnek, még ha csak huszadszorra is.

T.G.: A „Seeds of a New Life” című műsorban azt mondod, hogy ezek a gyerekek olyan tapasztalatokkal rendelkeznek, amelyekről mi sosem szerezhettünk tudomást. Hiszel valamely olyan elmélet igazában, amely a törzsi emlékezetet, vagy bármi ehhez hasonló emléget, illetve ebből következően azt mondod-e, hogy az értelmi sérült embereknek is megvan ez a tudásuk, emellett pedig léteznek saját tapasztalataik, és a mítosz kapcsolatot teremt ezzel a forrással is?

D.H.: Fogalmazzunk talán így: szeretném hinni, hogy van törzsi emlékezet. Szép lenne. Nem gondolom azonban, hogy erről lenne szó. Azt hiszem, bizonyos érzékenységünk van egyes helyzetek felismerésére, amennyiben a hatások figyelmünk középpontjába kerülnek. Bizonyos értelemben persze törzsi emlékezetnek is nevezhető, hogy az eseményeken belül ráismerünk érzelmekre, az általánosnak tekinthető hatalmi helyzetekre pedig hasonlóan reagálunk. Ha az elmúlt két hetet vesszük csak példának: számtalanszor megesett, hogy felállítottunk egy helyzetet, majd rögtön megteremtettük az azt megváltoztató figurát is, aki mindig győztesen került ki a szituációból. Ez megmozgatta az embereket. Rögtön látták előre, hogy jaj, jaj, itt baj lesz, és ezt néha ki is mondták. Nos, azt hiszem, itt megjelenik a törzsi emlékezet, de inkább ahhoz van közelebb, hogy „meg tudom mondani, mi illik ide, és ő éppen olyan”, és a gyerekek mindig a status quo-t védik ettől a figurától, és néha felfogják azt is, hogy ez csak egy „mint-ha” jellegű támadás. Tudják, hogy Harry azt is mondhatja, „Istenem, mentsd meg őt, mert nekem is bajom esik”, de éppígy mondhatná azt is, hogy „ugye nem jön vissza többé”. Nem tudom, válaszoltam-e egyáltalán a kérdésedre. Azt hiszem, fel tudunk sorolni különböző interakció-típusokat, melyek a hatalomról és az uralomról szólnak, és az emberek úgy reagálnak rájuk, mintha egy mindannyiunkban közös húrt pendítettünk volna meg. Amikor a kisbaba megjelent a kicsik között, mindenki örült neki. Néhányan nem gesztussal, hanem hanggal fejezték ezt ki. Nem tudom, mi volt ez. Szerettem volna a babát az öregeknél is kipróbálni, de úgy éreztem, nem megy, mert nem lenne helyes, mert megváltoztatna valamit, ami már elindult egy bizonyos irányba.

T.G.: A „Seeds of a New Life”-ban arról is beszélsz, hogy az „ő logikájuk mentén kell játszani”. Ez egy elég bonyolult kifejezés. Megmagyaráznád?

D.H.: Arra gondolok, amikor az embernek az ő nézőpontjából kell kimondania valamit. Ha ebben a pillanatban, mielőtt megszólalunk, behelyezkedünk az ő gondolkodásmódjukba, akkor nagyon logikusnak is tűnhet az, amit mondtak. Emlékszem, a lányom három évesen egyszer azt mondta, amikor megkérdeztem, miért ébredt fel az éjszaka kellős közepén, hogy azért, mert kinyitotta a szemét. Látod? A legvadabb álmaimban sem gondoltam volna erre a válaszra, mert én több ismerettel rendelkezem. De hirtelen, mielőtt válaszolhattam volna, észrevettem, milyen izgalmas ez, hiszen az ő nézőpontjából ez a legjobb válasz: felébredtem, mert kinyitottam a szemem. Azt hiszem, nagyon hajlamosak vagyunk arra, hogy ezt a választ különösnek tartsuk, azaz nem látjuk magától értetődőnek. Hajlamosak vagyunk arra, hogy ezt kedvesen furcsának tartsuk: azt mondjuk, milyen bájosak ezek a gyerekek, de nézzük csak egy kicsit komolyabban a kis Dorothyt, aki egy szatyorban mindenhova magával cipeli a játékait. De hiszen így saját magát akadályozza, hiszen járni is nehezen tud. Mankóra lenne szüksége, és igazán nem engedheti meg magának, hogy az egyik kezében azt az iszonyú nagy zacskót hurcolja. De ő mégis ezt teszi, és milyen logikus dolog ez tőle,

hiszen így mindig tudja, hol vannak a játéka. Tehát csak ha jól odafigyelünk, akkor vesszük észre a valódi terhet, ami a gyerekekre nehezedik, mégpedig azt, hogy a saját dolgait valóban sajátjának tudhassa. A számára legfontosabb dolgokat cipeli tehát magával.

T.G.: Ez az a fajta logika, amiért időnként be is zárnak embereket.

D.H.: Persze.

T.G.: Korábban azt mondtad, hogy az Earl's House-hoz hasonló intézményekben óriási energia halmozódik fel. Nagyon lelkesen beszéltél az esetleges alternatívák lehetőségéről is.

D.H.: Tudnod kell, hogy a „Seeds of a New Life” valaki másnak a szája íze szerint lett összevágva, nem az enyém szerint, ezt pedig szem előtt kell tartanod, amikor a filmet nézed. Én nem úgy mondtam bizonyos dolgokat, ahogy az ott megjelenik. Ez mindig így van a filmkészítésben, mert a szerkesztő mindig az általa fontosnak tartott dolgokat akarja kiemelni. Én személy szerint egy sor dolgot nem úgy mondanék, ahogy azt a kontextusból kiragadva a számba adták. Ezért nem használom túl gyakran ezt a filmet. Ez az, ami szerintem fontos. A második, hogy amikor a bezárt energiáról beszéltem, akkor nem arra gondoltam, hogy az értelmi sérülteknek ki kellene jönniük onnan, és az általunk rájuk rakott felelősséget kellene hordozniuk. Én arról beszéltem, hogy az a társadalom, amely felismeri a felelősségét, illetve a felelősség örömét és terhét, az egy energikus társadalom. Tehát nem azt állítom, hogy a kórházban élő emberek energiáját kell felhasználnunk, hanem hogy a társadalom új erőforrásokat tudna találni és meg tudna változni, ha elismerné, hogy ezek az emberek is részei a létezésnek. Ezt értettem azon, amit mondtam. Persze hogy élnek ott olyan emberek is, akikben van annyi energia, amennyi a normális napi rutinhoz szükséges, de vannak olyanok, akikből ez hiányzik, és akiket mindig segíteni, ápolni, táplálni kell, ők azonban újabb energiákat szabadítanak fel bennünk. Komolyan hiszem, hogy a felelősségét felismerő társadalom energikusabb tud lenni.

T.G.: Tehát azt mondd, hogy a társadalomnak olyan problémákkal kell szembesülnie, mint amilyeneket te a drámában felállítottál?

D.H.: Igen, igen.

T.G.: Szeretnék visszatérni az alkalmazott anyagok kérdésére, és rákérdezni, hogy vajon használ-e valaha tündérmesét munkaanyagként?

D.H.: Nos, a tervezés során elég határozottan különbséget teszek közöttük, hogy az anyagot a megmagyarázhatatlan megmagyarázásának mítikus szintjén, vagy mondjuk tündérmeseként kezeljem, amelyet azonban nem tekintek a népmesével vagy a legendával egy szinten állónak. Ez a különbség persze a végső fázisban már nemigen érhető tetten. Nagyon tisztán elkülönítem ezeket. Ha mondjuk... vegyük példának Piroskát. Azt mondom: nos, amivel itt szembesülünk, az egy nagyon sérülékeny ember, aki valaki másnak az akaratát, illetve szükségletét szolgálja. Ha mítikus szinten nézem, kapcsolhatom ezt az istenekhez is, ha azonban tündérmeseként nézem (nem szükségképpen pont a Piroskát), akkor az ember sérülékeny voltáról van itt szó, amikor ellentétes erők akarják őt felhasználni. „Beteg a nagymama, vidd el ezeket neki.” „Beteg vagyok, eljössz hozzám?” Nagyon változtatok persze a helyzeten, hogy a „használás”-elem emberi, és ne isteni szinten jelenjen meg. Érted, mire gondolok? De ezt nem kell szükségszerűen ki is mondanom, viszont a megbeszélés minden eleme az emberit, a sérülékenyt hangsúlyozza.

T.G.: Kíváncsi vagyok, vajon valóban a domesztikus szintet tartod bizonyos szempontból könnyebben kezelhetőnek az értelmi sérültek számára?

D.H.: Nem hiszem, hogy erre egyenes választ fogok tudni adni. Azt gondolom, nagyon sok függ attól a személytől, akiről szó van. Ő meg fogja mutatni neked, hogy vajon az erő és energia szintjén, vagy a személyes szinten kell-e dolgoznod, de minden esetben személyre szólóvá kell tenni, éppen úgy, mint a Napot. Emberfigurának kell látnunk. Attól is függhet, hogy mit akarok megtanítani. Hajlanék arra, hogy azt mondjam (és ez egy általánosítás), hogy ha én az általam tündérmese-szintnek nevezett szinten dolgozom, akkor abban olyan emberek jelennének meg, akik kint dolgoznak, és ott is élnek.

T.G.: Csak azért kérdeztem, mert sokat dolgoztam középsúlyos értelmi sérült gyerekekkel, és ez a munkamódszer alkalmasnak tűnt a velük való munkára, mert nagyon jól tudnak azokra a szerepekre reagálni, melyekkel ebben a kontextusban találkoznak.

D.H.: Hiszen a szerepben megjelenő erők nagyon egyértelműek, nem igaz? Az erőviszonyok mindig nagyon világosak. Azt gondolom, most ugyanarról beszélünk, mint amit a mítoszokkal kapcsolatban próbáltam elmondani. Azt mondhatjuk, hogy a körülmények lényegében visszavezetnek az emberek attitűdjéhez, és ezek néha hamis attitűdök, és így tovább. Minél jobban meg tudunk szabadulni a hétköznapi viselkedésformák szorításától, amelyek minden eseményt egyedinek tüntetnek fel, annál tisztábban és elemzőbb módon tudunk dolgozni a megragadni kívánt energiaszinten. Azt is fontosnak gondolom azonban, hogy a tervezés során a tanár tudja, hogy ezen fogunk dolgozni: például hírvivőként megyek, akinek a karján egy kosár sütemény van. Ha a Piroskáról beszélünk, aki két generáció, a mama és a nagymama között él, akkor itt van az az elem, amely védelmet nyújthat, de fenyegetővé is válhat számára. Nos, hogyha mindezt a Gyűrűk Ura szintjén kezeljük, Frodo nem csupán ide-oda utazik a történet során: több alkalommal képesnek kell lennie arra is, hogy elnyomja félelmét. Ha tehát hosszabbá akarjuk tenni az utat, és több energiát, nagyobb nyomást akarunk behelyezni, hogy döntést is kelljen hozni, akkor nem a Piroskát alkalmazzuk, hi-

szen vele értelemszerűen csak egyszer történhet meg mindez, hanem Frodót, akire minden sarokból veszély leselkedik. A lányom egyszer, hét éves korában azt kérdezte, hogy „miért mindig a kicsiknek kell elvégezni a nagy munkákat?” Éppen a Gyűrűk Urát olvastam neki. Szerintem ezt a kérdést minden iskolai szituációban szembesíthetjük a gyerekekkel, és akkor nem kell a Piroskához nyúlnunk.

T.G.: Én többnyire olyan foglalkozásokban gondolkodom, amelyek megállnak önmagukban. Többnyire egy foglalkozásnyi terjedelműek azok az órák is, melyeket az egyetemen a hallgatóknak szervezünk az iskolai gyakorlat részeként. Gyakran tekintjük ezeket zárt szerkezeteknek.

D.H.: Azt hiszem, számomra létezik még egy dilemma az egy foglalkozásnyi terjedelmű anyagokkal kapcsolatban – nem tudom, hogy ezt erősségemnek vagy gyengeségemnek kell-e tekintenem -, mégpedig az, hogy mindig úgy kell egy kerek egész órát is kezelnem, mintha évekig lennének együtt. Nagyon nehezen mondom azt magamnak, hogy ezt vagy azt be tudom fejezni. Alapvetően nem vagyok „befejező típusú” tanár, inkább „folyamatteremtő” vagyok, úgy-hogy a munkába belerakom mindazokat a dolgokat, amelyekkel foglalkozhatunk...

T.G.: Sosem érsz tehát semminek a végére...

D.H.: De hát nem is tudok.

T.G.: Nem okoz ez benned feszültséget?

D.H.: Nem. Sokkal nagyobb feszültséget jelentene, ha az ember mindig ragaszkodna hozzá, hogy lezárja a dolgokat. És én úgy gondolom, hogy minden már önmagában is kerek egész, tehát ne akarjuk azt még egészségesebbé tenni. Az egy egyszerű dolog, ha nem találkozhatunk többé. Csak ennyit kell tudnunk, a többi lehet örökérvényű.

T.G.: Egy olyan kérdést szetenék feltenni, Dorothy, ami visszavisz egészen a beszélgetés elejére. Azt mondtad, amikor a színházról beszéltél, hogy annak bizonyos törvényszerűségei vannak. Szeretném, ha elmondanád, mik ezek.

D.H.: Itt most természetesen nem beszélhetek neked minden általam ismert törvényszerűségről, csak azokról, amelyekről azt gondolom, hogy mindig érvényesek. A legfontosabb számomra az idő kérdése. Nincs olyan művészi forma, talán a zene kivételével, ahol a gondolatok feltárása a mindenkor aktuális jelenben zajlik. El kell jutni eddig a módig, tehát tanítás közben meg kell találni azt a formát, ahogy a gyerekeket a „most”-ba lehet helyezni. Tehát azokat az elemeket, amelyek azáltal tudnak megtörténni velük, hogy a „most”-ban vannak. Ugyanakkor mindennek, amit tesztek, következményei vannak.

T.G.: Ez tehát egy olyan jelen, amely magában hordozza önnön jövőjét mint jelentős tartalmat.

D.H.: Így van, és mindez a saját múltjából származik, amely mindaddig nem létezett, amíg el nem kezdtünk foglalkozni vele, de azonnal úgy kezd hatni, mintha létezett volna. Abban a pillanatban, amint azt mondom, hogy „Gyere, Piroška, vidd el ezt a kosarat a nagymamának”, akkor abban ott van a család egész története, mert én ezt mondtam, és mert ő eszerint cselekszik. Ez az egyik dolog. A második, hogy az ember az adott esemény szociális vonatkozásain és következményein belül gondolkodik. Amikor tehát Piroška megkapja a kosarat, megszületik a nagymama figurája. Annak ellenére, hogy nem látjuk őt, megszületett, és beszélhetünk róla, és emlékszünk arra, hogy mindennek, amit róla mondtunk, következménye van. Ha azt mondom, hogy remélem, ma már jobban van, akkor a végén, a nagymamával való találkozáskor nem fordulhat elő, hogy az ő élethelyzete egészen más, mint amit addig felépítettünk. Ez tehát egy dolog. A másik, hogy feszültséget kell teremtenünk, és a feszültségnek olyannak kell lennie, hogy ne mondhassam, „Anya, engem nem érdekel a nagymama, inkább itt játszom.” A színházban a feszültség egy része mindig az emberek aktuális fizikai környezetéből fakad. A drámaíróknak is gyakran ki kell szakítaniuk az embereket természetes létformáikból, például amikor azt mondjuk, hogy most a hadseregben vagy egy hajón vagyunk. Nem sétálhatunk ki egyszerűen a szituációból, mert annak számos eleme bent tart minket. Más színdarabokban ez úgy jelenik meg, hogy valaki nem hagyhatja el az anyját, vagy a testvérének van rá szüksége, vagy amikor valaki hozzámegy egy férfihoz, akkor már, történjék bármi, vele marad. Ez az elem, a kötődés az, amit a szerző beépíthet. A feszültség majdnem minden esetben meghatározott, ám ez nem szükségszerűen a cselekvésben rejlő feszültség. A feszültség többnyire valami más, amire figyelni kell, miután többnyire egy rejtett dimenzióban jelenik meg. Adott tehát a cselekvés és a feszültség. Az igazán jól megírt darabok azok, melyekben az ember egyszer csak azt kezdi észrevenni, hogy nem is arról van szó igazán, ami a cselekvés szintjén megjelenik.

T.G.: Úgy tűnik, azokról a készségekről beszélsz, amire egy tanárnak szüksége van.

D.H.: Igen.

T.G.: A jelentésteremtés érdekében.

D.H.: Így van.

T.G.: Véleményed szerint a gyerekeknek szükségük van-e ilyen készségekre, és ha igen, ezek vajon színházi készségek-e?

D.H.: Tanárként az én legfőbb erősségem mindig is az volt, hogy jó színházat tudtam létrehozni olyan gyerekekkel, akiknek gyakran egyáltalán nem voltak színházi készségeik, és ezt azon a folyamaton keresztül értem el, hogy a gondolkodásukat elfordítottam saját magukról, azaz nem azt vártam tőlük, hogy színészként viselkedjenek, hanem hogy valami olyan jelentést hozzanak létre, ami színházat teremt. Mindig jobb vagyok a gyakorlatban, mint az elméletben.

Az *Egy elnök halálában* minden azért történt, mert a fiú tudta, illetve mindenki tudta és egyetértett, hogy egy jó rendőr nem használja a fegyverét a saját élete megmentésére. Ez felveti annak a kérdését, hogy hogyan tud nem löni, amikor arra lehetősége van; ugyanakkor egy jó bűnöző, vagyis egy bátor bűnöző olyan ember, aki jogot formál arra, hogy öljön. Az történt tehát, hogy az adott körülmények között megvitatták ezt a dolgot, és a dolog így anélkül vált színházzá, hogy bármelyikük is színészként dolgozott volna, mert ez a tény mindent jelentőséggel ruházott fel. A figyelmet felkeltő kérdés az volt, hogy hol a fegyvered, és ettől az egész színházi lett, miközben egyetlen színészi készség sem jelent meg benne. Egy kivétel volt, amikor az egyik fiú fűttenetett a többieknek, hogy zaklassák a zsarut. Neki tehát volt valamilyen plusz tudása, és ezt mindenki azonnal felismerte – tudod, a gyerekek mindig felismerik a jelentőséggel bíró dolgok megjelenését. A színházi készségek hiánya ellenére próbálok meg színházat létrehozni velük, sőt, paradox módon éppen az ellentétét csinálom annak, amit egy színész tesz: elfordítom a gyerekek figyelmét önmagukról, hogy valóban jelentőséggel bíró cselekvést tudjanak végezni. A színész ezzel szemben önmagára figyelve hoz létre jelentős dolgokat. Én természetesen azt gondolom, hogy az előző oktatási, a második pedig művészi tevékenység, ugyanakkor az oktatási tevékenységnek is művészi tevékenységgé kell válnia, hiszen engedelmessé kell az abban megjelenő törvényeknek. Érthető ez így?

T.G.: Igen.

D.H.: A legfőbb készség persze a kérdezésben, a tanári kérdésekben áll.

T.G.: Csak magamnak szeretnék itt tisztázni valamit, Dorothy. Úgy tűnik, hogy amennyiben a gyerek jelenléte ebben a tevékenységben nem igényel bizonyos készségeket, akkor ez lehetővé teszi számodra a közeg feltárását, a gondolatok feltárását, és nem kell azzal foglalkoznod, hogy a nézők felé fordulva, szép hangosan beszéljenek.

D.H.: Ó, de hát ezeket én nem is nevezném igazi készségeknek! Igazán fontos dolognak az úgynevezett „környezeten” belül megjelenő, jelentőséggel bíró dolgok befogadását és felismerését tekintem.

T.G.: Szerinted ez tanítható, vagy egy veleszületett képesség?

D.H.: Nem, nem gondolom, hogy közvetlenül tanítható. Azt hiszem, olyan módon építhetjük ki, hogy a gyerek természetes dolgokat csinál, és ezek hipp-hopp jelentősekké válnak. Mondok egy példát. Amikor egy hallgatói csoporttal a *Becketen* dolgozunk, és a gyerekek azt mondják, hogy „Becket számára nagyon félelmetes lehetett imádkozás közben hallani a katonák vonulását”, akkor ez mindjárt meghatározza, hogy mikor fog hátrafordulni. Látod, azt mondom Becketnek, hogy nem kell megfordulni, csak akkor, amikor már nem bírod tovább. Aztán pedig azt mondjuk: „egyetértünk azzal, hogy térdeljen, és azzal, hogy a lovagok vonulnak – megvan minden, amire szükségünk van, igaz? Ti elindultok, mert felismertétek őt, ő pedig megpróbálja folytatni az imát mindaddig, amíg már nem bírja tovább, aztán meglátjuk, mi történik.” Az eredmény természetesen egy hatalmas jelentőséggel bíró pillanat, hiszen a katonák tudják, hogy nem állhatnak meg mindaddig, amíg valami meg nem állítja őket, Becket pedig tudja, hogy csak a legvégső pillanatban fordulhat hátra. És ebben természetesen tökéletesen megjelenik a színházi távolságtartás is, amely alapvetően nem más, mint az az érzelmi töltés, amellyel feláll, ezt a töltést pedig a tempó adja meg. Tehát pusztán az elején feltett kérdésemből színház jött létre. A gyerekek azonban belemennek ebbe, felismerik ezt, megértik, és azt mondják: „majd kiugrott a szívem, amikor láttam azt a négy katonát ott állni”. Az ember itt két dolgot hoz létre azzal, amikor érzik, hogy „ebből már elég, nem bírom”, illetve az ezután következő konfrontációval: a gyerekek és a művészi forma oldaláról egyaránt érvényes valós tartalmat. Az egész életemet azzal töltöttem, hogy olyan helyzeteket teremtettem, amelyek mindenképpen jelentőséggel bírnak, de nem tudom, mi az, hogy jelentőség – és ez az a pont, ahol mindenki félreért engem, mert azt hiszik, hogy mindvégig tudtam, mit fogok tenni. Nos hát: nem tudom, mert nem tudom, hogy ők mit tesznek. Én csak arra figyelek, hogy mindaz, ami történik, jelentős legyen, és így hasson rá az adott pillanat. Így hát, látod, a gyerekeknek ebben a jelentős pillanatban lehetőségük van valami új és jelentős tartalom létrehozására, de hogy az mi lesz, arról nekem fogalmam sincs. A rendelkezésemre álló időt arra fordítom, hogy nagyon gondosan lyukakat helyezzek el, melyeket az emberek saját felfedezéseikkel tölthetnek meg. Ez olyan, mint egy szerkezeten belüli interferencia.

T.G.: Eljuthatnak tehát egy olyan szintre, amikor fel is ismerik az ilyen pillanatokat?

D.H.: Hát ha nem, akkor nem végeztem jó munkát, nem igaz? Hiszen az egyik dolog, amit el kell tudnom mondani, hogy „láttad, amit itt és itt csináltam, illetve azt, amit te itt és itt csináltál? Nos, ez egyike azoknak a törvényeknek, amelyek segítségre lehetnek.” Tulajdonképpen csak egy megfőkezhetetlen energiáról van itt szó, amelynek egy másik megfőkezhetetlen energia ellenáll: itt tehát a különböző energiákat vizsgálhatjuk – és ezzel megint tanítottam nekik egy szabályt. Nem mondom, hogy megtanulták, mert ezen a fokon még túlságosan érdeklődnek Becket iránt, de nekem újra és újra el kell mondanom, hogy ez most csak Becketről szól. De vannak ennél erősebb módzatok is, és ha ezeket nem alkalmazom, akkor hogyan fogom tudni feleslegessé tenni magam? Az emberek ezt nagyon ritkán hallják, mert többnyire csak privát helyzetekben jelenik ez meg, és nem akkor, amikor először találkozunk egy osztállyal. Úgy értem, hogy egy kilenc évesekből álló csoportnak elmondom, hogy „amit most csináltatok, az benne van az egyházi tanításokban, hiszen a festett üvegablakokon megjelenő történeteket játszottátok el.” Ilyen az, amikor feleslegessé kívánom tenni magam.

T.G.: A legfőbb cél tehát, hogy feleslegessé tedd magad?

D.H.: Hát nem ezért dolgozik minden tanár?...Várj, nem, ez így nem igaz. Nem feleslegessé kívánjuk tenni magunkat, hanem azt akarjuk elérni, hogy bizonyos feladatok elvégzéséhez ne legyen ránk többé szükség. De marad még így is elvégzendő feladat. Ma már nem kell kivinnem a lányomat a WC-re, de ettől még mint szülő, nem váltam feleslegessé. Végig tudom venni a „feleslegességeim” sorát: nem kell öt etetnem, nem kell mindig hozzárohannom, csak felhívom öt néha, tehát nem váltam elérhetetlenné – soha nem is fogok – az újabb szükségletek kielégítésére, de a korábbiak szempontjából igen. Én ezt tanításként fogom fel, és minden tanárnak el kell döntenie, hogy mennyire kíván feleslegessé válni. Arra gondolok, hogy szerintem ezt az iskolákban nem döntöttük el. Vegyünk például egy középiskolást. Őszintén meg tudok döbbsenni, amikor egy tizenéves nem tud rendesen olvasni. Ilyen tudás például az is, hogy egy könyv első sorából többé-kevésbé meg tudjuk ítélni az írás egészének stílusát. Tíz-tizenegy éves kor után ehhez már nem kell tanári segítség, mert addigra valószínűleg találkozunk a legtöbb olyan irodalmi stílussal, amellyel az iskolában találkozunk kell. Arra gondolok, hogy igencsak szégyellném magam, ha a lányom már kicsi korában nem tudta volna azt mondani, hogy „azt hiszem, ez egy legenda lesz”, vagy „ez egy tündérmese, de úgy kezdődik, mint egy vicc”, vagy „ez egy csalimese, de nagyon komolynak látszik”. Azt hiszem, ebben egy tanárnak nagyon hamar feleslegessé kell válnia, de persze ez csak egyetlen terület. Azt hiszem, minden tanárnak el kell döntenie, hogy mik ennek a feleslegessé válásnak a lépései, és ezt senki más nem tudja megmondani, mert ez ahhoz kötődik, hogy szerinted miben kell függetlenedniük. Tudod, itt az ember mindig ellentmondásokba ütközik, mert nincs két ember, akiknek azonos lenne az értékrendjük. Az értelmi sérültekkel való munka során nekem például fontos, hogy amennyire csak lehetséges, minden döntést ők hozzanak meg. Ennek érdekében azonban nekem meg kell tanulnom úgy feltenni a kérdéseket, hogy ők észrevegyék: valamit kezdeniük kell azzal, esetleg döntést kell hozniuk.

T.G.: Ez viszont hagyományos szerepük teljes megfordítását jelenti.

D.H.: Igen, igen. Mélyen hiszek abban, hogy... közhelyszerűen hangzik, de a legjobban akkor valósulhat meg a tanítás, amikor a tanár nem mondja állandóan, hogy a tanulóktól ismeretelsajátítást vár. Ebben igazán hiszek. El kell érniük, hogy a gyerekek alkalmassá váljanak annak megértésére, amit el akar nekik mondani. Ahelyett, hogy elmondanák a tanulóknak a tudnivalókat, arra fordítsák tehát energiájukat, hogy képessé tegyék őket a tudás megszerzésére. Ez úgy hangzik, mintha azt mondanám, hogy ne tanítsunk semmit, de erről természetesen szó sincs. Csak azt mondom, hogy nagy különbség van a tanulókkal mindent közlő tanár és az olyan tanár munkája között, aki a már ismert dolgok megértésére és a még nem ismertek felismerésére teszi képessé a gyerekeket. Ez az a pont, ahol az értelmi sérültekkel való munka megmutatja, hogyan teszünk egy pár gyereket képessé a fogalmak feldolgozására, annak tudatos felismerésére, hogy ha a Nap süt, akkor nem valószínű, hogy látjuk a csillagokat. Nem azt, hogy a csillagok ilyenkor nincsenek ott, hiszen ez nem lenne igaz, hanem azt az összefüggést, hogy nem látjuk őket, ha a Nap világít. Erre persze mondhatod, hogy miért kéne ezt az értelmi sérült gyerekeknek tudniuk (és van is ebben valami igazság), de a legalapvetőbb szinten ez az okokról és okozatokról szól, én pedig... és itt most nem magamról, hanem a gyerekekről beszélek... én pedig ismerem a helyes sorrendet. Ennek átszerkesztésén keresztül pedig láthatom, hogy melyik gyerek szól így a csillagokhoz: „Menjete, jön fel a Nap”, vagy „Hé, csillagok, a Nap fáradt, keljete fel!” Érted? Itt a gyerek döntést hozott, nem csak a Nap és a csillagok járásának kiszolgáltatottjaként él.

T.G.: Gyakran kapsz össze embereket és élettelen dolgokat, mint az előbbi példában is, illetve amikor falokat használtál, a hallgatók pedig ugyanolyan jelzéseket viseltek a fejükön. Evvel a formával a lovakat akartad megszemélyesíteni?

D.H.: Nem. A lovat egy olyan valaminek láttam, amit – nagyon alapszinten persze – az értelmi sérült személy és a hallgató egyeztetni tudtak egymással. Ha másért nem voltak ott, hát legalább parádézni lehetett velük, és függetlenül attól, hogy hogy néztek ki, a lovak büszkén álltak. Zászlókat is csinálhattunk volna, de a zászlók nem lesznek éhesek. A lovak egyszerűen és vita nélkül megkapóak voltak. Az egyetlen tehát, amit ezek az emberek szívesen és örömmel csinálnak, illetve amire itt képesek, az, hogy zenére körbevezetik a lovakat. A lovak úgy galoppoztak, ahogy arra az idős emberek már nem képesek. Nem meglepő, hogy az utolsó előtti napon egyikőjük így szól: „Olyan, mint amikor a hadsereg háborúba indul”. A dolog tehát működött. Senkivel nem próbálnám elhiténi, hogy ezek igazi lovak, csak azért, mert az egyik csoporttag körülvezeti őket. Igazán nagyon érzékeny és gyönyörű volt, amikor Harry azt mondta: „Adok neked ebből valamit, pedig csak papírdoboz. Gyere, adok valamit.” Öröm volt számomra, hogy hozzám hasonlóan meg tudott birkózni ezzel az ellentmondással.

T.G.: Ez a helyzetbe vetett hitből való ki- és belépés?

D.H.: Igen, így van, és tudod, ez azt jelenti, hogy Harry felkészült a parádéra.

T.G.: Gyakran az ép gyerekekkel is eddig a megegyezésig próbálunk eljutni.

D.H.: Így van. Akiben ez nincs meg, abban szerintem nincs meg a művész sem. A művész ugyanis képes bánni a fikcióval, a leképezésekkel, igaz?

T.G.: A „*New Destinations*”-ben (Új végállomások – *A ford.*) a művészetet „magasszintű törekvésként” jellemzed, ugyanakkor az értelmi sérültekkel végzett munka nagy része viszonylag alacsony funkcionális szinten zajlik. Így például mindannyian Mr. Softee vagyunk, reggel felkelünk, fogat mosunk, és ekkor mindenki fogmosást mímél. Ha a pszichomotoros készségek fontosak számodra, akkor vajon ezt neveznéd a dráma legjobb alkalmazási módjának?

D.H.: Én inkább azt kérdezném, hogy ha a gyerekek minden reggel fogat mosnak, akkor miért kell mímelniük azt. Vajon el kell-e magyaráznod nekik, hogy miért nem valódi fogkefével és krémmel csináljuk ezt az adott pillanatban? Vajon ha eltöprengetek már azon, hogy miért nem vörösödnek el a falevelek, nem érdemelnek-e választ? Vagy ha a levelek belül vörösödnek el, de nem tudjuk ezt kivenni belőlük, akkor nem kell-e a drámán belül válaszolni nekik, hiszen nem emlékeznek az évszakokra? A dráma lehetőséget teremt arra, hogy a dolgokat összenyomjuk, egyetlen órában úgy lássuk azokat, ahogy a való világban soha, mert túl lassúak. Érted, mire gondolok? Más eszközt is használhatnánk, de a dráma az idő más típusú szerkesztésének nagyon hatékony eszköze, és...

T.G.: És az ellenőrzésének.

D.H.: Igen, igen.

T.G.: Korlátlanul.

D.H.: Igen.

T.G.: Megállítjuk, újraindítjuk, megfordítjuk...

D.H.: Így van, eközben pedig beszélhetünk a működéséről. Soha nem értettem egyet azzal, hogy a dráma a valóságosan megszerezhető primér tapasztalatok megerősítésére szolgál. Soha nem érttem egyet a nővérekkel, akik azt mondták, hogy így meg lehet tanítani őket begombolkozni. Én... én azt tudom elérni, hogy erőteljes szükségét érezze a begombolásnak, aztán a kigombolásnak. Tehát kialakít egy később továbbfejleszhető technikát a gombolásra. Én ezt tudom elérni. Esetleg azt, hogy bizonyos, a való életben nem megtapasztalható kapcsolatot fedezzen fel a dráma során a kabát begombolása és a hideg szél között. De ha azt várják tőlem, hogy tanítsam meg őt bizonyos körülmények között begombolkozni illetve kigombolkozni, és ezzel minden egyes nővér egyedi elvárásához alkalmazkodni, akkor ezt nem tudom megtenni, mert nem tudom őket minden egyes elképzelhető és meg nem jósolható helyzetre felkészíteni. Tudok azonban bizonyos fikatív bizonytalanságot teremteni, amit azonban nem biztos, hogy egy adott nővérhez fognak társítani. Azt hiszem, le kell ülnünk saját magunkkal, és azt mondani: amit most meg akarok nekik tanítani, ahhoz a dráma a legalkalmasabb eszköz, és azért határoztam így, mert ez valóban drámának látszik, tehát a drámán keresztül fogom mindezt megtanítani nekik.

T.G.: Ha nem így van, másképp tanítjuk.

D.H.: Így igaz.

(Eredeti publikáció: „Dancing with a Whirl Wind” In: Dance and Drama, 1985/2.)



Színház – Dráma – Nevelés

A Marczibányi Téri Művelődési Központ kiadásában megjelent a könyvsorozat 1-4. kötete:

1. Duró – Nánay: Dramaturgiai olvasókönyv
2. Bolondos királyság, királyi bolondság (szerk.: Keleti István)
3. Gabnai Katalin: Drámajátékok
4. Kaposi László: Játékkönyv (társkiadó a Kerekasztal)

A sorozat következő kötete júniusban jelenik meg:

5. Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete

(A kiadványok kaphatók és megrendelhetők a művelődési központ címén és telefonszámán: 1022 Bp. Marczibányi tér 5/a. Tel.: 2120803)
