

| | |
|--|--|
| 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 Goffman*⁶ 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 *Goffmann*-nál, 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 ruházta 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 kevéssé 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 hangnemben 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 feladatam, 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, irodalmárok 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 drámapunka] 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 drámapunka 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?