

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 látsszon, 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 beszámsz, 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 mondd, 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 mondd-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 játékaik. 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 teszek, 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 kezdünk foglalkozni vele, de azonnal úgy kezd hatni, mintha létezett volna. Abban a pillanatban, amint azt mondom, hogy „Gyere, Piroska, 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 Piroska 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 megfűzhetetlen energiáról van itt szó, amelynek egy másik megfűzhetetlen 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 őt etetnem, nem kell mindig hozzárohannom, csak felhívom őt 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 elhítni, hogy ezek igazi lovak, csak azért, mert az egyik csoporttag körülvette 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)
