

minden tanár életében adódhatnak olyan értékes, ám hiányos ismeretei következtében korlátok közé szorított pillanatok, amikor a dráma eszközt szeretné segítségül hívni ahhoz, hogy a gyerekekkel megértesse egy adott kontextus tényanyagát, rejtett értékeit, az abban megjelenő attitűdöket. Ezzel szemben valószínű, hogy csak a drámatanárok képesek olyan dramatikus élmény létrehozására, mely esélyt teremt a poétikus jelentéstartalmak megszületésére is.

Összefoglalva tehát a mondottakat: a dráma és a tanterv kapcsolatát illetően egy átfogó jellegű, eklektikus és pragmatikus megoldást javaslok. A tanácsaimra

valamit is adó iskolaigazgatónak azt ajánlom, erősítse meg a tantestület egyes tagjaiban fellelhető értékeket; ismerje el, hogy bármilyen irányt követnek is, az mindenképpen a tanulást fogja elősegíteni; amennyiben pedig az ideális drámatanár után kutat, a következőkről fogja őt felismerni: a folyamat és a végeredmény egyenrangú voltát hirdeti, munkája során pedig minden esetben az olyan jelentéstartalmakat keresi, melyek egyszerre bírnak reprezentációs, személyes és általános érténnel is!

*Szauder Erik fordítása*

## Dráma és érzelem – utak és tévutak

Gavin Bolton

*Az alábbi írást Gavin Bolton 1975 augusztusában az Amerikai Színházi Társaság gyermekszínházi szekciójánál, a Társaság által részére megítélt díj átvételekor olvasta fel<sup>4</sup>. Az írás jól példázza azon törekvését, hogy valással szolgáljon Dorothy Heathcote bírálóinak. Néhány hónappal azelőtt jelent meg egy igencsak bántó hangú írás a dráma egyik angol-kanadai képviselője, Margaret Faulkes tollából, melyben a szerző elítélően nyilatkozik Dorothy Heathcote munkásságáról. Margaret Faulkes volt az a „rémült megfigyelő”, aki az idézett foglalkozáson kivitt egy gyermeket a teremből.*

Akár a való élet, akár a drámák szituációiról beszélünk, az azokban megjelenő érzelmek típusa, minősége és mértéke az adott helyzet jelentéstartalmaitól függ. Ha például a való életben valaki váratlanul egy sziklameredélyen átívelő palló kellős közepén találja magát, valószínűleg meg fog rémülni. Ugyanebben a szituációban viszont egy cirkuszi légtornász vagy egy ehhez hasonló helyzetet még át nem élt kisgyermek teljesen más módon reagálhat – ha a helyzetet másként értelmezi.

Minthogy egyetlen esemény számos érzelmet válthat ki az egyénből, az eseményből származó érzelmek is eltérőek lehetnek. Nem egyszer még egymásnak ellentmondó érzelmeket is megélhetünk egyetlen pillanatban. Ha egy fiú észreveszi, hogy barátai a partról figyelik első vízbeugrási próbálkozását, egyazon pillanatban élheti meg az ebből fakadó zavart és izgalmat is: fél, de mégis elszánta magát; meg van rémülve, de élvezzi is ezt a rémületet.

Előfordul, hogy az ember nem különböző érzelmeket, csak ugyanannak a tágabb érzelmekategóriának valamely eltérő minőségét éli meg. Tegyük fel, hogy egy asszony meglátja, hogy gyermeke csúnyán elvágta az ujját. Erőteljes érzelmeket él meg, de mivel az eseménynek számtalan jelentéstartalma lehet, a helyzetre adott reakciója több elemből fog összetevődni:

1. tartalom: a vérzés kezelése
2. tartalom: a helyzet kezelésének képessége

3. tartalom: a gyerek már megint gondatlan volt
4. tartalom: a gyerek már megint szófogatatlan volt
5. tartalom: a szülői lét felelőssége

Fontos észrevennünk, hogy az 1. tartalom (a vérzés kezelésmódja) különbözik az összes többitől. Az élet gyakorlati oldalához kötődik, és önálló érzelmi minőséggel bír. A példában szereplő anya ugyanakkor egyidejűleg képes több jelentéstartalom megélésére is, ennélfogva tehát összetett módon reagál a történetekre. Úgy tűnik, hogy minden új külső történés két különböző oldalról értelmezhető. Az egyik egy azonnali, gyakorlati interpretáció, mely egyszerű és azonnali reakciót vált ki. E reakciót azonban gyorsan módosítja az a második kategória, mely a történetek szimbolikus értelmezéséből jön létre.

Hipotézisemet tehát úgy tudnám megfogalmazni, hogy bár a való életben egy esemény a jelentéstartalmak egész sorát indukálhatja, a drámában ezen jelentéstartalmak egyike – az „itt és most” jellegű, gyakorlati és közvetlen tartalom – bizonyos tekintetben feleslegessé válik, s így az ehhez tartozó érzelmek módosulnak, illetve esetenként el is tűnhetnek.

A fenti példában megjelenő „gyakorlati” tartalomhoz nem valószínű, hogy bármilyen nézői jellegű érzelem társulna (kivéve persze, ha az adott anya nem bírja a vért látni), a mindennapokban azonban vannak olyan pillanatok, amikor az azonnali reakció a fentieknél jóval erőteljesebb lehet: ilyen az ököl felemelése egy sértő megjegyzést követően, a szemtanú sikolya egy utcai baleset láttán, a pánikszerű kutatás egy elveszett tárca után vagy a fejvesztett rohanás a sötétben támadó idegen elől. Ezek az érzelmmel telített pillanatok nem a drámai élmény körébe tartoznak. A dráma nem azt várja a résztvevőktől, hogy ténylegesen elájuljanak, hisztérikus sikolyban törjenek ki vagy örült dühükben ütlelgeljék egymást. Egy nem kevésbé valószínű, de más típusú érzelmi állapot jelenik meg benne: a gyerekek megtapasztalhatják az erőteljes érintettséget, a magas izgalmi szintet, a vad dühöt. A kreatív drámai élmény valódi alkotóeleme – függetlenül a gyerekek életkorától (erre később még kitérek) – a szimbolikus helyzetre

<sup>4</sup> Eredeti mű: Drama and emotion – some uses and abuses. Megjelenési helye: Young Drama 5(1), 1977.

adott reakció és az ehhez tartozó valós érzelmek: ugyanazok, mint amelyeket a színdarabírók alkalmaznak munkájuk során.

Hipotézisem további kifejtése érdekében képzeljük el, amint két gyermek babákkal játszik. Az a gyermek, akit az élmény közvetlen tartalmai ragadnak meg, a baba hajának légységét fogja figyelni, és esetleg abban leli örömét, hogy a baba szeme kinyílik és becsukódik. Hasonlítsuk ezt össze azzal, amit a másik gyermek él át! Ez utóbbi gyermek túl tud lépni a baba mint játékszer keltette közvetlen élményen, és egy mély érzelmi tartalommal rendelkező anya-gyermek kapcsolatot épít ki. Az általa megélt tartalmakat nevezem én második típusú érzelemnek, mivel az a szimbolikus tartalmakhoz kötődik. Annak ellenére tehát, hogy a kiváltó *inger* a baba volt, a szimbolizáció *forrása* magában a gyermekben, a személyiségében rejlő érzelmek, attitűdök, értékek világában keresendő.

Úgy tűnik tehát, hogy a dráma kapcsán két, egymással kölcsönös viszonyban lévő érzelmi kategóriáról beszélhetünk:

1. Egy konkrét esemény közvetlen jelentéstartalmára adott reakció, mely bizonyos szempontból feleslegessé válik;
2. A szimbolikus jelentéstartalomra adott reakció, mely a drámát az aktuális kontextusnál hatékonyabban mozdítja előre.

Jó példa lehet ezen elemek működésére egy csoportos „mintha”-játék keretében az, amikor a gyerekek szellemesdit játszottak, és a munka egyre elmélyültebb lett. A félelem közvetlen érzetének megélése érdekében teljesen elsötétítették a termet. Reakciójuk a félelem és a félelemkeltés örömeztetének keveréke volt. Amennyiben ez irányba folytattuk volna a munkát, mindössze a „sötétből való félelem” érzetét tudták volna megélni, amely még semmiképpen nem nevezhető drámának. A gyerekek azonban keményen dolgoztak ezen a „szellem” történeten, tudatosan felidéztek magukban mindazt, amit a szellemekről, a láthatatlan dolgokról, a veszéylekről, a fizika törvényei felett álló világról tudtak. Ekkor egy teljesen új típusú félelemérzet és érdeklődés jött létre bennük, mely elfedte a sötétben való járkálás keltette feszültséget és izgalmat. A második típusú érzelem nem lett kevésbé valóságos: a sötétben megélt, jóval felszínesebb feszültség adta hozzá az alapot, ezt azonban mindazon közös gondolati tartalmak gazdagították, melyek a „számunkra félelmetes dolgok” körébe tartoztak, és melyeket a „mintha”-játékon belül akkor éppen szellemeknek nevezünk. Emellett végig jelen volt az együttes élmény öröme, illetve az a biztonságos tudat, hogy ha a lámpát felkapcsolják, a gonosz varázslat azonnal megtörik. Érdemes megjegyezni, hogy itt a második típusú érzelem még a közvetlen külső inger fenntartásától is függővé vált, illetve hogy az adott helyzetben a sötétség okozta kezdeti félelem is megmaradt, igaz csak nyomaiban. Látható tehát, hogy bár a dráma szimbolikus tevékenység, a környezet bizonyos elemei mégis a valós világhoz kötik azt. A dráma felállításához tehát lehet, hogy a tanárnak el kell sötétítenie a termet,

esetleg színes köntösöket, egy pajzsot, egy bepólyált ujjat vagy megfelelő hanghatásokat és meglepő fordulatokat kell alkalmaznia annak érdekében, hogy spontán reakciókat váltson ki a résztvevőkből. Lehet, hogy ezeket az eszközöket csak a feszültség szint visszaesésekor kell használnia, de lehetséges az is, hogy mindvégig élnie kell velük. A tanár számára az jelenti a nagyobb problémát, hogy milyen módon találjon rá a gyerekek számára érvényes belső tartalmakra annak érdekében, hogy a külső inger szerepét csökkenthesse. Ebben az írásban nem kívánom azt vizsgálni, hogy a tanárnak milyen eszközei vannak a dráma előmozdítására. Van azonban három közismert módja az élmény fokozásának, melyeket igencsak érdemes közelről megvizsgálnunk. Az első az a mód, amelyre a fentiekben már utaltunk is: a konkrétumok mögött meghúzódó tartalmak feltárása érdekében az alapvető érzelmi emlényomokat kell megtalálnunk és egymással megosztanunk, azaz meg kell találnunk az egyszerre személyes és általános érvényű mélyebb reakciókat.

A második, nem kevésbé értékes – és néha túlzottan is jelen lévő – elemet a továbbiakban „a meglévő érzelmi hálózatok alkalmazásaként” említeném, míg a harmadikat „félrevezetésnek” nevezném.

### **Az általános jelentéstartalom keresése**

Gyakran igen nehéz a jó drámához szükséges intenzív érzelmi szintet megteremteni. Létrejötté attól függ, hogy a résztvevőkben sikerül-e lényeges érzelmi emlékeket felidézni. Egy harminc fős osztállyal dolgozó tanár nem könnyen talál rá egy olyan második dimenzióra, amely teljesíti ezt a feltételt. Emlékszem, egyszer egy olyan vegyes csoporttal dolgoztam, akik a londoni pestisjárvánnyal akartak foglalkozni. Legnagyobb döbbenetemre a gyerekek meglehetősen mulatságosnak találták a halált mint központi témát. Nagy nevetgélés közepette húzták végig a „holttesteket” a frissen polírozott padlón. A mozgás élménye olyan nagyszerű volt, hogy a „halottak” újra és újra meg akartak halni. Semmi esélyem nem volt arra, hogy a halál belső megértéséig eljussak velük. Hogy is lehetett volna, amikor én magam sem találtam meg azt a jelentéstartalmat, amely az adott gyerekcsoportot bevezette volna a drámába! Egészen a második foglalkozásig nem ébredtem rá, hogy találnom kell valamit, amin keresztül tanításra is lehetőségem nyílik. Végül a kedvenc kis háziállatok témájában találtam rá arra a kulcsra, mellyel a tizenkét évesek számára a halál témáját felnyithatom. A második foglalkozásra készülve egy helyen arról olvastam, hogy a pestisjárvány idején parancsba adták a háziállatok elpusztítását. Elindítottam tehát egy olyan tevékenységsort, melyben a gyerekek megeztették állatkáikat, beszéltek róluk, altatót énekeltek nekik. Ezt szakítottam félbe azzal, hogy (szerepbe lépve) kiragasztottam egy hirdetőment a piactéren: **MINDEN ÁLLAT AZONNAL ELPUSZTÍTANDÓ. ALÁÍRÁS: LONDON FŐPOLGÁRMESTERE.** Azonnal komolyan vették. Rátaláltam a megfelelő általános jelentéstartalomra: arra a közös belső érzelemre, melynek kifejezésére már felkészültek. Közvetett módon ju-

tottunk el a járványhoz, hiszen ahhoz, hogy a drámában halott emberekről beszéljünk, a gyerekeknek és a felnőtteknek egyaránt szükségük van arra, hogy bízzanak egymásban, bízzanak a tanárban, és bízzanak a munka keretétől szolgáló médiumban. Az első órán ezen elemek egyike sem volt jelen. Azáltal, hogy eltávolodtunk az elsődleges jelentéstartalomtól, a gyerekek számára lehetővé vált a gondolkör vizsgálata. Ha a munka tovább folytatódott volna, akkor talán az ötödik alkalommal már készen álltak volna arra, hogy a központi témával kapcsolatban is újragondolják elképzeléseiket.

### **A meglévő érzelmi hálózatok**

A fenti helyzet arra jó példa, amikor a tanár egy olyan kontextust szeretne személyessé tenni, amely kívül esik a csoport tapasztalati körén. Amennyiben úgy akarunk jelentős tartalmakat vinni a drámába, hogy nem tudjuk, miként reagálnak a résztvevők a témára, akkor a legjobb, ha egymás közti viszonyaikat használjuk fel. A tanár az adott témától függetlenül rá tud találni a csoporttagok közti viszonyokra, illetve attitűdjeikre. Bizonyos mértékig – többnyire tudattalanul – a tanár mindvégig ezt teszi, amennyiben azonban szükségét érzi, azonnal és tudatosan is ki tudja aknázni a megjelenő csoportdinamikai elemeket.

Formáját tekintve ez lehet igen egyszerű – például a résztvevők egyike vezető szerepet játszik a csoportban –, de lehet jóval összetettebb is: a fiúk és a lányok nem hajlandóak együtt dolgozni; a résztvevők közül ketten nyíltan szembenállnak egymással; hatalmi harc folyik a csoportban; a résztvevők nem hajlandók alávetni magukat az utasításoknak; a csoporttagok megközelítésmódja a téma iránt túlzottan intellektuális. Ezen meglévő érzelmi hálózat felhasználásával (tehát azzal, hogy a drámában megjelenő érzelmi minőség bizonyos pontokon egybeesik a csoport kollektív érzelmeivel) a tanár a gátként jelen lévő tartalmakat hatékony eszközzé alakíthatja. Természetesen nem minden esetben alkalmazzuk ezt a hálózatot. Nem egyszer éppen azzal szemben dolgozunk, különösen akkor, ha a meglévő hálózatot tanárként nemkívánatosnak tartjuk. Vannak olyan helyzetek is, melyekben a valós és mesterséges hálózatok a következő példához hasonló módon esnek egybe:

Tizenegy évesek egy csoportja a „hajótörés” témát választotta. Igyekeztem ellenére minden komolyság híján – bár nagy élvezettel – játszották végig a berakodást, a vitorlabontást, a hajó elsüllyedését, a cápák előli menekülést és a lakatlan szigetre való megérkezést. Nem kétséges, hogy a második órán mindez megismétlődött volna, én azonban eltökéltem magamban, hogy valóságot viszek a játékba. A sziget lassanként valódi menedékké változott: megegyeztünk a fizikai adottságokban, s ezek olyan megoldandó problémákat eredményeztek, mint az éjszakai hideg és a vadállatok elleni védekezés, az élelem és az ivóvíz beszerzése. A játék kétharmadánál tartottunk, amikor az egyik őrsem bennszülöttek közeledését jelezte. Észrevettem, hogy a fiúk (a lányok nem!) azonnal beleestek az „öljük meg az indiánokat” típusú sztereotípiákba. Szinte az utolsó pillá-

natban tudtam csak megakadályozni az általános zűrzavart szerepbe lépéssel: emlékeztettem őket arra, hogy pisztolyaink és puskáink mind megsemmisültek a hajótörés során.

Érzelmi szempontból a fiúk visszaléptek az első foglalkozás „könnyed” szintjére. Úgy gondoltam azonban, hogy értelmes tizenévesek számára a drámának ennél jóval nagyobb kihívást kell jelentenie, azaz nem állhat pusztán egyes rutincselekvések felszínes ismételtetéséből. A harmadik órára való előkészület során ezért a terem egyik sarkában néhány egyszerű tárgy – egy fából készült edény, egy jókora kagyló és egy vázondarab – segítségével olyan „helyszínt” építettem, amelyet egyaránt lehetett sirként, szentélyként, rejték- vagy lakóhelyként értelmezni. A bennszülöttek elleni csata előkészítésekor a fiúk nem hagyhatták figyelmen kívül ezt a „helyet”. Az „öljük meg a bennszülötteket” indíttatása olyan erős volt a fiúkban, hogy amikor az egyik lány azt mondta, hogy ez egy templom, akkor egyikőjük így szólt: „Ha ez egy templom, akkor nem sokára idejönnek imádkozni, mi pedig könnyedén lecsaphatunk rájuk!” Szerepbe léptem, felemeltem a fatálat, és megkérdeztem, hogy vajon ezt azok a bennszülöttek készítették-e, akiket most meg akarunk ölni. A fiúk zavara tovább fokozódott, amikor a bennszülöttek hírnökének szerepébe lépve békés szándékkal közeledtem feléjük. Zavaruk dühbe fordult, amikor az „asszonyok” támogatták a barátságos kapcsolatépítés gondolatát. Jó példája mindez annak, amikor a „mintha”-játékban megjelenő érzelmek kihat az aktuális helyzetre is. A drámában ugyanis a „férfiak” dühösek voltak a „nőkre” a „bennszülöttekkel” kötött szövetség miatt; a valóságban a fiúk haragudtak a lányokra, mert a játékot egyértelműen megváltoztató tanár mellé álltak!

Ha a fentieket követő szakaszt „megbeszélésként” aposztrofálnám, az meglehetősen félrevezető lenne. A fiúk és a lányok hol szerepben, hol szerepen kívül hozsuzsan és indulatosan vitatkoztak: egymást vádolták, védtek az álláspontjukat, illetve néha – nyugodtabb pillanataikban – értékelték a történeteket, kifejezték sajnálatukat, végül tudomásul vették a kialakult helyzetet. Döbbenetes volt látni, amint fokozatosan felfogták az okokat és következményeiket. Nem volt kevésbé meglepő szembesülni a foglalkozást végignéző felnőttek – nem kisebb – dühével sem, akik azonnal körbevettek engem, amint a gyerekek elhagyták a termet. Hogy engedhettem meg, mondták, hogy a gyerekeket ennyire elragadja a düh, és olyan oldalai táruljanak fel, amelyeket legjobb elrejtetni mások szeme elől? Miért nem engedtem, hogy szabadon élvezzék az általuk kialakított dráma természetes folyását – azaz a bennszülöttek leölését!

A megfigyelők természetesen arra tapintottak rá mindezzel, hogy a düh olyan érzelmek, melyet a tanárnak – a csoport minden egyes tagjának biztonsága érdekében – azonnal el kell nyomnia. Ugyanakkor nem vették észre, hogy az adott foglalkozáson a „mintha”-játék minden esetben viselkedésmódosító eszközként jelent meg. Az aktuális és a fiktív helyzet időnként összezsú-

szott, de soha nem fedték egymást teljes mértékben.

Nem állítom, hogy a meglévő érzelmi hálózat alkalmazásának nincsenek veszélyei. Az egyik ilyen veszélyes helyzet, amikor a gyerekek tudatosan arra akarják felhasználni a fiktív kontextust, hogy a meglévő érzelmi hálózat egyes nemkívánatos elemeit erősítsék meg általa. A tanárnak folyamatosan kerülnie kell az ilyen típusú manipulatív elemeket, és az alábbi módokon védelmet kell nyújtania a tanulóknak: (a) előre jelzi az ilyen fordulatokat, (b) a dráma segítségével megemeli az áldozatok státusát, (c) csökkenti a támadók pozícióját, vagy (d) nyíltan feltárja a jelenséget. Élénken él még emlékezetemben az a helyzet, amikor egy 16-18 évesekből álló vegyes csoporttal dolgoztam, s a csoport többsége nyílt utálattal viseltetett az egyik lány iránt, aki egyértelműen értelmesebb és ötletesebb volt náluk. Az öt napig tartó munka kezdeti szakaszában a csoport a dráma segítségével igyekezett a lány fölébe kerekedni, a későbbiekben azonban olyan módon tudtam alakítani a drámát, hogy az felszínre hozza a valós problémát, melyet ezután nyíltan és tisztességesen meg tudunk beszélni.

### Félrevezetés

Írásom egy korábbi részében felállítottam azt a hipotézist, hogy a való élettel szemben, ahol is a jelentéstartalmak teljes köre hozzáférhetővé válik, a drámában fontos, hogy a leginkább konkrét jelentést háttérbe tudjuk szorítani. A dráma strukturálásának egyik lehetséges módja ennél fogva az, amikor a gyerekeket eljuttatjuk egy olyan pontig, ahol már *semmilyen módon* nem tudnak különbséget tenni a fiktív és a valóságos tartalmak között.

Nem azokról a helyzetekről beszélek, amikor időszakos káosz uralkodik az osztályban. Mindannyian ismerjük azt az állapotot, amikor olyan mélyen elmerülünk egy könyv olvasásában, hogy az abban ábrázolt világ egy ideig még a könyv félretételét követően is jóval valóságosabbnak tűnik számunkra a hétköznapi valóságnál. Drámatanárként pedig valószínűleg tapasztaltunk már olyat, hogy egy gyermek – hasonlóan az idézett „öljük meg a bennszülötteket” példához – a dráma lezárulását követően sem lép ki teljesen szerepéből. Azokra az esetekre utalok, amelyekben a gyerekek számára a valóság és a „mintha”-keret a tanár által alkalmazott „félrevezetés” eredményeképpen teljesen szétválaszthatatlanná válik.

Elképzelhető például, hogy a tanár a játékon belül azért vádoljon egy kamaszcsoportot a szabályok megsértésével, hogy a későbbiekben közösen elemezhesék a csoport reakcióit; más szavakkal úgy is fogalmazhatunk, hogy a tanulók számára a történetek „valóságként” jelennek meg. Az azonban, hogy a tanár milyen hosszan kívánja ezt a „félrevezetést” fenntartani, az (a) a fennálló tanár-diák viszonytól, illetve (b) az osztály életkorától és fejlettségi szintjétől függ. Mindazt, amiről itt beszélek, jól példázza egy iskolaigazgató által írt cikk:

*Csak játék ez, nem komoly...*

*Múlt szombaton egy eddig teljesen ismeretlen, szórakoztató, izgalmas, egy-két ponton azonban mégis kétséget ébresztő helyzettel szembesültünk. Iskolánkba látogatott az Edinburgh Theatre Workshop öt színésze. Érkezésüket megelőzően tájékoztattak minket elképzeléseikről, melyeket mi el is fogadtunk: egyikőjük mint szakfelügyelő látogatást tesz intézményünkben, és lefolytat egy vizsgálatot. A pedagógus kollégákat beavattuk a titokba, a gyerekek azonban joggal gondolhatták, hogy látogatónk valóban a minisztériumból érkezett.*

*A dolgok csodálatosan alakultak: minden valóságos volt. Az inspektor egy ponton az iskola bezárásáról kezdett beszélni, mondván, hogy a hálóteremek állapota nem üti meg a kívánt mértéket. Röpgyűlést hívtunk össze a könyvtárba, bemutattuk látogatónkat, majd megnyitottuk a vitát, melyen a gyerekek olyan óriási szenvedéllyel beszéltek iskolájuk fennmaradása érdekében, hogy bátran állíthatom: soha sehol nem hangzott még el ennyi érv tanulók szájából egy iskola mellett. Igencsak megizzasztották az álláspontját védő szakfelügyelőt.*

*A csúcspont még csak ezután következett: egy „vendég” (a színészcsoport egyik tagja) a gyerekek pártját fogva hirtelen ökölrel támadt a minisztérium képviselőjére. A legnagyobbak közül hárman-négyen azonnal lefoglák a támadót. A két színész csak ekkor fedte fel kilétét. Bemutatkozásukat felszabadult nevetés fogadta. A gyerekek közül néhányat azonban olyan mélyen érintett iskolájuk fenyegetettségének átélése, hogy sírva fakadtak.*

*A következő egy óra lehetőséget kínált a feloldódásra: a színészek bohócjelenetekkel és akrobatamutatványokkal szórakoztattak minket a nagyteremben, s a cirkuszt minden gyerek élvezettel figyelte. Ezzel együtt maradtak fenntartásaink az ilyen „játékok” hasznos voltát illetően.*

Úgy vélem, a „félrevezetés” igen fontos eszköz egy drámatanár kezében, ha megtanulja óvatosan, a gyerekek szükségletei szerint, a megfelelő pillanatban alkalmazni azt. Hogy is mérhette volna fel egy színházi csoport, hogy az adott eszköz mennyire hatékony, illetve hogy milyen hatással lehet az adott helyen, időben az adott gyerekcsoportra? Nehezen vagyok meggyőzhető egy ilyen vállalkozás szükségességéről, hiszen gyakran még az adott osztállyal rendszeresen dolgozó tanárként sem tudjuk azt – és mégis fel kell vállalnunk ezeket a veszélyeket.

Mindez elvezet minket írásom központi kérdéséhez: vannak-e a gyerekekben olyan érzelmek, amelyeket tanárként segítenünk kell nekik elkerülni, félreállítani? Mindenképpen károsnak kell-e tekintenünk azt, ha egy gyerek kiborul a drámaórán? Ennek érdekes példájával néhány évvel ezelőtt találkoztam: kilencéves gyerekek, illetve felnőttek együtt vettek részt egy „mintha”-játékban, melyben a legfontosabb az volt, hogy a különleges növények (a felnőttek, akiket a gyerekek gondoztak) életben maradjanak. A tanár úgy alakította a szituációt, hogy a „növények” többsége elpusztult. Egy kislány látva a „növény” halálát, sírva fakadt. Egy rémült megfigyelő azonnal felkapta a gyereket, és kivitte

öt a teremből a friss levegőre. A foglalkozást vezető tanárnak az volt a szándéka, hogy bemutassa: vannak dolgok az életben, amit nem kerülhetünk el, bármennyire keményen küzdünk is ellene. A megfigyelő ezt a nehezen elfogadható tényt akarta elfedni a gyermek szeme előtt.

A fenti példában én magam igazolhatónak tartom a tanár szándékát, ám mielőtt kimondhatnám a „végső ítéletet”, fel kellene tennem egy-két kérdést (én magam ugyanis személyesen nem voltam jelen az említett órán). Szeretném részletesen tárgyalni e kérdéseket, mert úgy gondolom, számos helyzetben érvényesek lehetnek.

Meg tudta-e teremteni a tanár azt a szimbolikus jelentésszintet, melyen keresztül a gyerekek a teljes jelentéskörre, ezen belül tehát a konkrét szintre is reagálhatnak – abban a hitben, hogy *ténylegesen* hagyták elpusztulni a növényt/asszonyt? Másként fogalmazva: a gyermek érzelmei az *első* típusú érzelemből fakadtak-e, azaz a helyzet szimbolikus jelentéstartalmaira – például az élet kihívásainak új típusú megértésére – reagált-e? Azt hiszem, alapvető igazság rejlik Peter Slade, az angol drámatanítás úttörőjének szavaiban, amikor is huszonöt évvel ezelőtt így fogalmazott: a dráma arra ad esélyt a gyermeknek, hogy törvényesen tehessen törvénytelen dolgokat. Úgy gondolom, hogy a fenti példában a gyerekek a „mintha”-játék teremtette biztonságos keretek között a kudarc megélésére kaptak esélyt, a kudarc következményeinek terhe nélkül. Ez az ambivalencia – sértetlenül sértve lenni; meglepetés nélkül meglepődni; szomorúság nélkül elszomorodni – a drámai élmény lényege.

Fel kell tenni azt az alapvető kérdést is, hogy volt-e a szituációban olyan védő, támogató elem, amely ellensúlyozhatta a negatív élményeket. Azt gondolom, hogy amennyiben az alábbi elemek egyike sem jelent meg a helyzetben, a megfigyelő aggodalma nem nevezhető teljesen alaptalannak:

1. A gyerekeknek tudniuk kell, hogy ez „mintha”-játék.
2. Bármilyen legyen is a központi érzélem, a folyamat végén a „mintha” létrejötté feletti örömmel kell megjelennie.
3. Amennyiben az élmény izgalmas vagy felkavaró volt, a „mintha”-játékot követően időt és lehetőséget kell biztosítani az újragondolásra, átszerkesztésre, újabb kifejezési formák keresésére és az értékelésre. E szakasz – formáját tekintve – lehet az egyéni érzelmek megbeszélése, szándékos témaváltás, csendes kontempláció, egymás cipőjének nézegetése stb., időtartamát tekintve pedig néhány perces, de akár fél óra hosszú is lehet.
4. A gyerekeknek biztonságban kell érezniük magukat érzéseik felszínre emeléséhez. (A gyerekek ezt maguk fogják megítélni, és valószínűtlen, hogy biztonságérzet hiányában vállalják a veszélyeket.)
5. Léteznie kell valamiféle bizalomteli kapcsolatnak a tanár és a gyerekek között (ami nem szükségszerűen függ össze azzal, hogy milyen régóta ismerik egymást). A tanárnak egyértelművé kell tennie, hogy azonosulni tud a felszínre hozott érzelmekkel. Ha a

„mintha” világa felkavaró, neki megnyugtatónak kell lennie.

Nemrégiben tanítás közben olyan helyzetbe kerültem, ami talán túlságosan is jól jelzi, milyen károkat okozhatunk, ha a biztonságérzet hiányzik. Öt napon keresztül dolgoztam egy kamaszcsoporttal, akik olyannyira jártasak voltak a „színházcsinálás” világában, hogy játékok minden egyes mozzanatát a teatrális klisék túlsúlya jellemezte. A negyedik napon megkértem a foglalkozásaimat figyelő tanárokat, hogy osszuk kisebb csoportokra az osztályt, és a szerepbe lépésen mint erőteljes hatáson keresztül juttassuk el a „mintha”-játékot az illusztrativitástól a valódi átélésig. Sietségemben azonban elfelejtettem emlékeztetni a tanárokat arra, hogy mindeközben ne lépjenek ki valós tanári szerepükből. Az így létrejött foglalkozás pályám talán legaggasztóbb pillanatait eredményezte: a felnőttek szerepjátéka olyannyira hatásos és erőteljes volt, hogy a fiatalok többségét teljesen letaglózta. Szerencsére időben észrevettük, hogy mi történt, és egy hirtelen szerepmegfordítással egyensúlyba hoztuk a helyzetet.

Gyakorlatilag az történt, hogy a tanulók a tanárokat az én „kiterjesztésemként” értelmezték, és ugyanazzal a bizalommal közeledtek feléjük, amelyet velem szemben az addig eltelt négy napban kiépítettek. Ez pedig mindenképpen több volt, mint amennyi bizalmat általában idegen felnőttekkel szemben tanúsítottak volna. A tanárok ugyanakkor az adott pillanatban színészekként értelmezték saját magukat, és ezzel teljes egészében rám ruházták a tanári státusszal együtt járó felelősséget. Amikor a tanulók eljutottak a mélyebb érzelmekig, semmi nem segítette őket vissza a való világba. Biztonságérzetük csökkenése a megértést is alacsony szintre korlátozta. Ezen az órán szokatlan körülmények között dolgoztunk, de mindez jól emlékeztetünkbe véste, hogy sem a tanulók, sem a tanárok nem hagyhatók teljes mértékig magukra egy érzelmeket felkavaró drámai élményt követően.

Félő, hogy az érzelmekről szólva azt az érzést keltszem az olvasóban, hogy az emóciók leválaszthatók az intellektuális tevékenységformákról, holott ez sem lehetségesnek, sem kívánatosnak nem nevezhető. A drámában a kognitív tevékenységnek nem csupán kiegészítő szerep jut az érzelmi megnyilvánulások mellett: a legtöbb foglalkozás esetében a tanultakra vonatkozó reflexió elengedhetetlen, amennyiben az érzelmi elemeket értelmezni kívánjuk, illetve a későbbiekben utalni akarunk rájuk. Az érzelmek kifejezésének *önmagában* sem oktatási, sem egyéb szempontból nincs valós értéke.

A gyermekek dráma munkája során tehát elengedhetetlen, hogy valódi érzelmekkel és gondolatokkal dolgozzunk. Sajnos túl sok olyan drámaórát látok, amelyben az általánosan magas izgalmi szint mögött nincs igazi koncepció. Természetesen legalább ennyire rossz az a dráma is, amely mély intellektuális szinten mozog, de nincsenek benne valódi érzelmek. Azt hiszem, az igazán jó drámában a gondolat és az érzélem egyaránt a kontextus szimbolikus jelentéstartalmainak megfelelő

szinten jelentkezik. Ez a kijelentés pedig lehetővé teszi számomra, hogy kimondjam, mit tekintek én a drámatanításban az érzelmekkel való visszaélés legveszedelmesebb formájának. Azokat a drámaformákat sorolom ide, amikor a gyerekek hosszú időn keresztül trivialisokkal szembesülnek; ahol azt tanítjuk nekik, hogy a dráma gyakorlatok, játékos jelenetek sorával azonos, melyeknek fő célja a szórakoztatás; amikor technikákat sajátítanak el, melyekkel elfedhetik és elkerülhetik a valódi érzelmeket; ahol az egyetlen megélt érzelem a közös mókázás feletti öröm. Azt hiszem, furcsa ellentmondás jelenik meg a drámával szembeni attitűdünk-

ben. A drámatanárok gyakran büszkék arra a többletre, amit tantárgyuk a tantervben szereplő formálisabb területekhez képest nyújtani tud. Azt állítjuk magunkról, hogy a miénk az egyetlen tantárgy, mely az embert a maga teljességében mutatja be. A gyakorlatban ugyanakkor a drámatanárok egy része magával a dráma eszköztárával tanítja meg a gyerekeket arra, hogy miként lehet elkerülni az érzelmeket. Ezt nevezem én a legveszedelmesebb visszaélésnek.

*Szauder Erik fordítása*

## A TIE pszichológiai háttéréről

– szakirodalmi áttekintés –

Illés Anikó

A színház olyan kommunikációs műfaj, mely sem az interperszonális sem a tömegkommunikációhoz nem sorolható be egyértelműen.<sup>5</sup> Talán a legbonyolultabb emberi kommunikációs helyzet. Ivo Osolsobe cseh színháztudós vélekedése szerint a színházi előadás nem más, mint: „emberi kommunikáció által ábrázolt emberi kommunikáció kommunikációja.” (Buda–László, 1981)

Igaz, hogy a TIE az interperszonális oldalra helyezi a hangsúlyt, de hogy többet tudjunk róla, érdemes a tömegkommunikáció hatásával foglalkozó vizsgálatok eredményeit is figyelembe venni. Választ kaphatunk többek között olyan kérdésekre, mint: Mennyit ért a gyerek egy meséből? Mi az amit nehezen tud feldolgozni belőle? Milyen problémák foglalkoztatják? Valóságnak hiszi-e amit lát? Azonosul-e a hőssel?

A tömegkommunikáció indirekt típusát képviselő film és televízió iránt a 70-es években indult meg nagy érdeklődés. Sugárné Kádár Júlia A tévé-mese hatásának fejlődés-lélektani vizsgálata című munkájában az UNESCO által 1969-ben végzett vizsgálatra alapoz, melynek általános tanulsága a következőképpen fogalmazható meg: Az 5-12 éves gyerekek a látott mese tartalmát igen kis százalékban jegyzik meg. Bár az életkorral nő az ez irányú teljesítmény, ez a képesség sokára alakul ki igazán. A tanulság definiálására is csak a gyerekek egy harmada képes. A gyerek lényeges momentumként azokat az elemeket ragadja ki, melyek helyüktől, komikumuktól, esetleg dinamizmusuktól különös hangsúlyt kapnak. A gyerekek ezen kommunikációs eszközök nyújtják a más szituációkban felhasználható beszédmodelleket, a beszélő magatartási modelljét. „E minták hatására fejlődik a gyerek kommunikációs készsége, s ezáltal szociális magatartása is az interperszonális szituációkban.” (Sugárné)

A színház ereje abban rejlik, hogy összesűrűsödött élethelyzeteket mutat be a mozgó kép aktivizáló ereje folytán, mivel egyszerre testközeli és távolságtartó,

megmozgatja a néző érzékeit és fantáziáját. A színházi előadás eredetileg nem kikapcsolódást jelentett, hanem bekapcsolódást. Az antik világban „a szent táncokat és énekeket egyesítette az öntudatra eszmélő ember tépelődésével.” (Buda – László, 1981)

A színház lehetőségeivel a nevelés terén többek között Arnoldi (1986) foglalkozott. Bábszínházzal kapcsolatos vizsgálatában a színház jelentőségét eseteli az identitás fejlődésében és a társas helyzet kezelésére való képesség elsajátításában.

Noel (1987) francia pszichológus szerint a színészek és a nézők egyaránt arra törekednek, hogy megragadják az élet leillanó jelenségeit. Úgy véli, a pszichoanalízis az értelem útján keresi ehhez az utat, míg a színház (működésében) maga a megértés.

Mivel a színház komplex műfaj, hatásának is többértűen kell jelentkeznie. Ahhoz, hogy megértsük a gyerekekben zajló folyamatokat, miközben a színházi élményt dolgozza fel, szükséges az érzékelés-képzelt-gondolkodás egységét, dinamizmusát vizsgálni. E három fogalom elválaszthatatlanságára utal több szerző is: Binet az érzéki gondolkodás, Rubinstein az észlelésbe ágyazott gondolkodás fogalmát használja; Comenius pedig így fogalmaz: „Semmi sincs az értelemben, ami ne lett volna előbb az érzékekben” (Radnai). Piaget az értelmi fejlődés első szakaszát érzékszervi-mozgásos értelemnek nevezi. Szerinte kb. két éves korra (a nyelv elsajátítása révén) a gyermek már képes szimbolikus fogalmakban gondolkodni, de logikus gondolkodásra nem képes, ezt művelet előtti szakasznak nevezi. Kb. hét évesen úgynevezett konkrét műveletekre képes már a gyermek, ez alatt azt érti Piaget, hogy absztrakt fogalmakat használ, de csak konkrét tárgyakra tudja alkalmazni. A formális gondolkodás a 12. évtől jellemző általában, s ez már a felnőtt gondolkodásmódja. Tehát az értelmi fejlődéssel fokozatosan távolodik a gyerek a közvetlen tapasztalás elsődlegességétől, s ezek helyét fokozatosan veszik át a képzetek, a mentális reprezentációk. Az egyéni élmény túlsúlyának, érzéki túlfűtöttsé-

<sup>5</sup> A szerző az ELTE pszichológia szakos egyetemi hallgatója.