

A dráma helye a tantervben

Gavin Bolton

Mielőtt a drámáról és a tantervről részleteiben beszél-nénk, meg kell határoznunk, mi is az a dráma.¹ Ezt há-rom fő gondolat mentén fogom megkísérelni:

1. A dramatikus tevékenység természete
2. Az egyes jelentésszintek
3. Pszichológiai és oktatási vonatkozások

A következőkben e három gondolatkör kapcsán pró-bálok érvelni amellelt, hogy bár a dráma elsősorban művészeti tevékenység, és mint ilyen, oktatási szem-pontból együtt kezelhető a többi művészeti tárggyal, a benne megjelenő potenciál – melynek eredménye-képpen a tanulók számtalan tanulási tevékenységgel szembesíthetők – elegendő alapot nyújt számunkra ah-hoz, hogy tárgyunkat más művészi tevékenységfor-máktól eltérő módon is vizsgálat tárgyává tegyük.

A dramatikus tevékenység természete

Az alábbiakban egy nemrégiben zajlott drámaórát al-kalmaznék gyakorlati példának, abban a reményben, hogy az megfelelő fókuszot fog biztosítani számunkra a kérdés tárgyalása során.

A közelmúltban tizennégy éves színesbőrű és fekete fiatalokból álló csoporttal dolgoztam Dél-Afrikában. A foglalkozás – amelyen a politikailag igencsak érzékeny tizenévesek egy olyan témát választottak, mely fájdal-masan közel állt mindennapos tapasztalataikhoz – végé-hez közeledvén egy újságíró szerepébe léptem, aki het-ven évvel a „szörnyű baleset” után interjút készít egy nyolcvannégy éves férfival, és arra kéri őt, hogy idézze fel az akkor történeteket – valójában a foglalkozás né-hány perccel azelőtti eseményeit. A fekete fiú az idős emberek csapongó stílusában kezdte felidézni a történ-teketet, ekkor azonban hirtelen nézőpontot változtattam. A dialógus valahogy ilyenformán alakult:

ÚJSÁGÍRÓ 2050-et írunk. Ön bizonyára nagy változá-sokat élt meg itt Dél-Afrikában az elmúlt hetven év során.

ÖREGEMBER Így igaz.

ÚJSÁGÍRÓ Elmondaná nekünk, hogy Ön mit tekint a legjelentősebb változásnak?

ÖREGEMBER Egyenlőek vagyunk. (Az öreg minden önsajnálattal, gyűlölet vagy fölényeskedés nélkül, ma-gabiztosan, büszkén és méltóságteljesen az újságíró-ra emelte pillantását.)

A dráma mint médium központi tartalmait az ezt kö-

vető kézfogás példázta a legjobban. Az osztály többi tagja és a foglalkozást figyelemmel kísérő feketebőrű tanárok azonnal felfigyeltek ennek az egyszerű mozdu-latnak a jelentőségére. Létrejött a Dorothy Heathcote által „a nagyság momentumának” nevezett pillanat, hi-szen a jelenlévők számára rengeteg jelentést közvetített egyidejűleg. Valóban DRÁMA jött létre: egy hétközna-pi cselekvés jelentőssé vált.

A dráma abban különbözik minden más művészi te-vékenységtől, hogy az időt és a teret egyaránt alkalmaz-za; a tánctól az különbözteti meg, hogy annál jóval konkrétabb, s a hétköznapok eseményeire részleteiben is, ritmusában is reagálni képes. Ereje abban van, hogy egyetlen cselekvésen mint dimenzió keresztlül számta-lan jelentés feltárására képes. A fenti példát a drámata-nítás köréből vettem, de éppígy használhattam volna a színház világát is illusztrációnak: a pillanat, amikor Hamlet beugrik az Ophelia holtteste számára megásott sírgödörbe, azonnal elindítja fantáziánkat, és jelentés-tartalmak egész sorát hívja elő bennünk. Amikor ezek a jelentőségteljes pillanatok az osztályteremben történnek meg, lényegüket tekintve nem különböznek a valódi színházi pillanatoktól. Annak ellenére tehát, hogy je-lentős különbségek is vannak a két médium között, a dráma és a színház ugyanabból a forrásból táplálkozik, azaz a gyerekek és a színészek egyazon „agyagot” for-máznak. Ez az összefüggés gyakran elkerüli azon taná-rok figyelmét, akik a dráma és a színházszerű tevéken-ységformák teljes szétválasztására törekszenek. A kettő között természetesen jelentős különbségek vannak. Meg vagyok győződve arról, hogy a fenti kézfogást a nézők színházi pillanatként értékelték. Ez azonban egyáltalán nem színház volt, hiszen nem a közönség felé kívántunk vele hatást elérni. A színházban pedig nem spontán kéz-fogás, hanem egy spontánnak látszó, de előre megterve-zett kézfogás jelent volna meg.

Ettől függetlenül joggal állíthatjuk, hogy a dráma és a színház lényegét tekintve ugyanabból a drámai formá-ból építkezik, hiszen intenzitásukat, a fókusz tisztázott voltát, a hangbéli, világításbéli és mozgásos elemek kontrasztját és a két tevékenység keretein belül megva-lósítható szimbolizációs folyamatokat tekintve azono-sak. Nincs köztük státuszbeli különbség sem, bár szán-dékaik és technikai igényeik eltérőek. Nem állíthatjuk azt sem, hogy míg a színház művészi és oktatási forma-ként egyaránt megállja a helyét, addig a dráma kizárólag oktatási formaként értelmezhető. A drámaórák során a tanulók mindenképpen egy művészi kifejezésforma al-kalmazási módjaival ismerkednek meg, függetlenül at-tól, hogy a létrehozott tartalmakat előadásá szervezik-e vagy sem. A jó drámaórák és a jó színházi előadások egyaránt a jelentőséggel felruházott hétköznapi pillana-tok után kutatnak.

¹ Eredeti mű: Drama in the curriculum; In: Drama and Dance, 1(1), 1981.

A drámára és a színházra vonatkozó fenti gondolatok tisztázását követően az alábbiakban (a szóhasználat zavaros voltát kerülendő) mindkét tevékenységformát drámaként fogom jelölni, kivéve azokat az eseteket, ahol a megkülönböztetést elengedhetetlennek vélem.

Az egyes jelentésszintek

Ahogy arról már a fentiekben is szóltam, a művészi formák közül a dráma a legkonkrétabb, melyben a jelentés két konkrét helyzet egybeeséséből jön létre: a résztvevők aktuális idő- és térhasználatából, valamint a fiktív kontextuson belül érvényes idő- és térviszonyokból. Amikor tehát a színész fel-alá jár a színpadon, a fiktív kontextus értelmében egy rab járkal a cellájában. Amikor a gyermek egy seprűnyelet vesz a lába köze, a fikció szerint egy lovat ül meg éppen.

A két konkrét esemény közti kapcsolatot két, egymástól jelentős mértékben különböző módon írhatjuk le. Az egyik lehetőség, hogy a kapcsolatot *reprezentációs*-nak értékeljük, ami azt jelenti, hogy a színész a fogoly helyett, a gyermek a lovas helyett szerepel. Ennek a leírásnak az a gondolat áll a háttérben, hogy van valamilyen elsődleges tudásunk a fogolyról vagy a lóról, s ez objektíválódik a színész mozgásán vagy a seprűnyél alkalmazásán keresztül. Ezt az elgondolást én a dramatikusan tevékenység kontextuális szemléletének nevezem. Iskolai foglalkozásaim közül azok az órák erősíthetik meg ezt a nézetet, amikor a dramatikusan tevékenységet a fizikai valóság pontos leképezésére használom. Ennek egyik rejtettebb, kevésbé extrém változata az, amikor olyan szerepjátékot alkalmazunk, mely a gyermektől valamely sztereotíp viselkedésforma imitációját kívánja meg: dühös szülőt, szigorú iskolaigazgatót vagy gonosz mostohát játszhatunk vele.

Teljesen eltérő leírását adhatjuk a fent vázolt viszonyoknak, ha azt a két konkrét helyzet (a színész és a rab; a gyermek és a lovas) közti dialektikus kapcsolatként értelmezzük. Ekkor egy *fogoly-élményt szerző színész és egy lovas-élményhez jutó gyermek* áll előttünk. A jelentés egyedisége az interakcióból fakad.

Az, hogy egyidejűleg mindkét nézet megjelenhet, nem csupán a művészetek spektrumán belül, a zenével ellentétes oldalon helyezi el a drámát (ahol igen ritka a kontextualitás), de speciális viszonyt is teremt a dráma és a többi tantervi terület között, hiszen a tanterv további elemei legnagyobb részben kontextuális kötöttségben – vagyis az elsődleges tudás objektíválásának igényével – jelentkeznek.

A dráma egyik paradoxona, hogy a kontextualitás oldaláról vizsgálva a jelentés egy önmagán kívül eső referenciaponttól függ, az egyediség oldaláról nézve ugyanakkor jelentéstartalma belül kell legyen az adott személy tapasztalati körén. Mik lehetnek tehát a kézfogásban foglalt jelentéstartalmak? Reprezentációs szinten a tizennégy esztendő fiú és a tanár „az öregember és az újságíró” jelenetét imitálják. Mondhatjuk, hogy tematikusan a jelenet a dél-afrikai politikai helyzetről szól, és ítéletet alkothatunk a reprezentáció során elért valóság-hűség mértékéről. Másként fogalmazva tehát: a tények és az attitűdök tekintetében objektív módon hasonlíthatjuk össze a való világot és a mi jelene-

tünket.

Ez a helyzet azonban erőteljesen személyes jellegű volt. Csak halvány elképzeléseim vannak arról, hogy mit jelentett mindez a fiú számára (aki pontosan tudja, milyen a rendszer nyomása alatt élni). Számomra valami olyasmit jelentett, amit valószínűleg soha nem fogok teljesen érteni, ugyanakkor el kellett ismernem ennek a fiúnak a méltóságát, illetve a kézfogás ambivalens, szimultán módon jelentkező közelítő és távolságtérítő mivoltát. Nem tudom, hogy a foglalkozást figyelemmel kísérő tanárok milyen személyes tartalmakat társítottak az adott cselekvéssorhoz. (Nem kétséges, hogy a személyes jelentéstartalmak némelyike egyáltalán nem köthető a drámái jelentéshez. Ilyen lehetett például, hogy az órát tudatosan úgy alakítottam, hogy az interjú egybeessen a foglalkozás utolsó perceivel. Biztos, hogy a fiú fejében is megfordultak efféle oda nem tartozó gondolatok.) Érzelmünk többsége azonban minden bizonnyal a fiktív szerepekhez kötődött. Korábban a „nagyság pillanataként” (momentumaként) utaltam a kézfogásra, mely jóval összetettebb jelentéstartalmakat hordoz, mint ami a résztvevők azon igyekezetéből származhat, hogy az interakción belül egy érzelmi reakciókat is felmutató fiktív kontextust teremtsenek. A „nagyság pillanata” (amely időnként talán szükségtelen misztikus tartalmakat is kap) olyan kifejezésforma, mely poétikus tartalmakkal is rendelkezik, és túlmutat önmagán, azaz a kontextuson és a nyers emóciók szintjén.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kézfogás aktusa nem csupán reprezentációs és felidéző jellegű volt, de szimbolikussá is vált. A szimbolizáció az egyeditől, a speciális kontextustól és az egyedi érzelmi reakcióktól az általánosabb jelentéstartalmak irányába való elmozdulást jelenti. A drámatanárok, még ha fel is ismerik ezt az általánosabb jelentésszintet, többnyire eltérő módon kezelik. Dorothy Heathcote általában azt keresi általa, ami azonosságot teremt ember és ember között. Betty J. Wagner Jerome Brunert idézi, amikor a következőképpen fogalmaz: „a gyomorszáj szintjén megjelenő dráma arról szól, amit az ember a legmélyebb rétegekben kutatva meg szeretne ismerni az emberi lényegről.” Az univerzalitás olyan alapszükségletekhez köthető, mint a saját családunk védelme, a hazatérés, a halállal való szembenézés, az utódoknak szóló feljegyzések, a tudás átadása, az eszközkészítés stb. Másfelől az olyan szerzők szerint, mint Susanne Langer és Robert Witkin, ez a legmélyebb jelentésszint még kevésbé specifikus. Langer az „élet feszültségeinek” művészeti projekciójáról beszél, míg Witkin, akit a tartalomnál jobban érdekelnek a viszonyok, úgy fogalmaz, hogy „a szenzacionális tapasztalat strukturális és funkcionális oldalai általános érvényűek és változhatatlanok.” A szimmetriában, ambivalenciában, egyensúlyban, szintézisben, aktivitásban, szembenállásban és ritmusban mindketten az élet és a művészi forma szempontjából alapvető kontrasztokat hangsúlyozzák. A cselekvés pillanatában a kézfogás magában hordozta ezen univerzális elemek némelyikét, túlmutatva ezzel az adott kontextuson.

Érdekes különbséget fedezhetünk fel a gyakorlati szakember, Dorothy Heathcote, és Robert Witkin, az

elméleti kutató univerzalitás-fogalma között, s ez a különbség valószínűleg eltérő nézőpontjukból fakad. Hadd fogalmazzak itt most röviden úgy, hogy a dramatikus tevékenység a kontextuális és a személyes jelentéstartalmakon túli jelentésekre is rezonál, melyeket ezen írásomban *poétikus* jelentőségű tartalmaknak fogok nevezni.

Azt gondolom, a kézfogásban megjelent ez a jelentőség-elem. Fentebb már felhívtam a figyelmet arra az ambivalenciára, amely engem egyidejűleg közelített jelenetbéli partneremhez, és el is távolított tőle. Az együtt átélt helyzetben további feszültségformák is megjelentek, melyek között voltak teljesen egyértelműek és jóval rejtettebbek (érezhetőek, de nehezen megnevezhetőek) is.

A kézfogást mint példát annak érdekében használom, hogy a figyelmet ráirányítsam a drámák többségében megjelenő három jelentésszintre:

Kontextuális megjelenítés – utalás a tényekhez vagy attitűdökhöz kötődő elsődleges ismeretekre;

Személyes bevonódás – a drámán belül megjelenő, a dráma témájára és magára a tevékenységre adott érzelmi reakció;

Univerzális tartalmak – az érzékelt feszültség, mely része minden dramatikus – illetve általában művészeti – tevékenységnek (Witkin) és/vagy az emberi lényegre vonatkozó kimondatlan utalások (Heathcote).

Úgy vélem, fontos felhívunk a figyelmet a példa két különleges elemére. Az egyik, hogy az idézett dráma témája nagyon közel állt a gyerekek mindennapos tapasztalataihoz, személyes energiabefektetésük tehát hatalmas volt. A fikció tehát csak részben távolította el őket a való élettől. A második, hogy a példában idézett jelenet sokkal inkább tanár és tanuló között létrejövő élményként jelentkezett, mintsem a tanulók egymás közti kapcsolatában. Szeretném leszögezni, hogy nem minden esetben támogatom az ehhez hasonlóan kidolgozatlan drámai nyersanyagok alkalmazását, illetve nem kívánom azt hirdetni, hogy a tanárnak kell a dráma középpontjában állnia. Mindössze azért választottam ezt a példát, mert rajta keresztül jól rá tudtam világítani a jelentéstartalmak hierarchiájára: a feszültségek az átlagosnál jobban a felszínre kerültek, bizonyos érzelmeket pedig azért tudok hitelesen felidézni, mert én magam voltam részese az adott helyzetnek. Kérem tehát, hogy példám az elméleti következtetések (és ne a követendő gyakorlat) alapjának tekintsék.

Még egy megjegyzést kell fűznöm a fentiekhez. Példám az idézett foglalkozás egyik (és talán egyetlen) olyan pillanatára koncentrálok, amelyet poétikus jelentőségűnek vélek. Az ezt megelőző dramatikus tevékenységelemek felszínesebbek, a jelentősebb pillanatokban felbukkanó jelentéstartalmak pedig nem szimbolikusak, inkább funkcionálisak voltak.

Pszichológiai és oktatási vonatkozások

Az előzőekben harmadik jelentésszintként a dramatikus formán belül megjelenő feszültséget említettem... „Intuíció”, „kimondatlan megértés”, „kreatív vízió”: íme, a kognitív gondolkodás hagyományos kategóriáival és konceptuális fogalmi korlátai között nem értelmezhető

folyamatokra ragasztott címkék gyűjteménye... Nincs kétségem afelől, hogy zsigereinkben hordozunk valamiféle ismeretet a metaforáról, mely alapvető jelentőségű és intuitív jellegű. Valamilyen módon megéreztem, hogy az a kézfogás ambivalens jelentést hordozott, de költőnek kellene lennem ahhoz, hogy a cselekvés komplex jelentését szavakba tudjam önteni. Egy ilyen aktus elfogadható lehet két művész között, kérdés azonban, hogy az oktatással foglalkozók számára milyen implikációi vannak. Amennyiben ez a harmadik jelentésszint alapvető fontosságú a drámai élmény szempontjából, milyen indokokat hozhatunk fel arra, hogy be kívánjuk emelni az iskolai tantervbe, holott definiálni nem tudjuk? Honnan tudjuk, hogy mit tanítunk? Hogyan tudunk így tanmenetet írni?

Néhány iskola hűen követi az alapelveket, azaz lehetőséget teremtenek az olyan dramatikus (kreatív vagy színházszerű) élményre, melyek a tanulókat a legmélyebb érzelmi szinteken érintik meg. Ilyen iskola azonban kevés van. A legtöbben megkísérlik minden eszközzel elkerülni ezt. Számítalan módja van annak, hogy tanulóinkat megfosszuk a mélyebb drámai tartalmakkal való találkozás lehetőségétől. Lehetőséget nyújtanak erre például az olyan népszerű megoldások, mint a drámai közterek folytonos ismételtetése, a színházi készségek tanításának egyeduralma vagy a dráma- és színházelmélet tanítása. A gyerekek nagy hányada ezáltal úgy teszi le CSE és O-szintű² drámavizsgáit, hogy soha nem tapasztalhatta meg, milyen is mélyen elmerülni egy drámai élmény sűrűjében.

Ugyanakkor azt állítom, hogy a drámának a médium gazdagságából következően oktatási szempontból még abban az esetben is hatalmas jelentősége van, ha poétikus értéke nem túl nagy. Az alábbiakban kizárólag a nem előadásjellegű drámáról beszélek.

A fentiek bizonyítása érdekében vissza kell térnünk a reprezentációs/személyes/univerzális tartalmak hierarchiájához kötődő másik két jelentésszinthez. Az első kettő – a reprezentációs és a személyes szint – megvalósulásakor két szembenálló pszichés folyamat látszik megjelenni: a tudás *objektívációja* és *perszonalizációja*.

Minden dráma, függetlenül egyszerűségétől vagy komplexitásától, arra törekszik, hogy rátaláljon a résztvevők reprezentációs és személyes érintettségének helyes arányára. A tanár bizonyos esetekben az objektivitás megteremtésén fáradozik (például a lehető legnagyobb részletességgel megpróbálja osztályával nyomon követni egy parasztgazda mindennapos tevékenységsorát), máskor a tanulók fejében élő sztereotípiák felszámolása érdekében szembesíti őket annak lehetőségével, hogy hőseik nem mind feddhetetlenek. Valahol e kettő között helyezkedik el az, amikor a gyerekeknek az intellektuálisan már megértett tartalmak személyessé tételére adunk lehetőséget, például amikor arra kérjük őket, hogy a rabszolgakereskedők érveit sajátjukként ismertessék. Hatékony és gazdaságos eszköz lehet ez is. Ebben a folyamatban ugyanakkor jóval többről van szó,

² CSE – Certificate of Secondary Education; a brit középfokú oktatás záródokumentuma. Az „O” (ordinary) szint körülbelül az átlagos magyar érettségivel egyenértékű. (*A ford.*)

s a dramatizálás tevékenységköre teljes egészében vizsgálható oktatási potenciálja fényében.

Azt javaslom, ezen a ponton tegyük egy időre félre a drámai formára vonatkozó megfontolásokat, és vizsgáljuk meg a szerepjátékot mint pszichológiai folyamatot. (Szerepjátékon itt most kizárólag a fiktív kontextusba való belépés aktusát értem.) Szeretném bizonyítani ugyanis, hogy ennek oktatási alkalmazása még abban az esetben is hatékony lehet, ha a poétikus jelentőség hiányzik belőle.

A szerepjátékot a következőképpen jellemezhetjük:

1. Miközben az időt és teret alkalmazzuk médiumként, a gondolat a cselekvés fölébe kerekedik (mint ahogy arra Vigotszkij is utal).
2. Minthogy az esemény tudatos tervezés eredménye, a résztvevők speciális módon figyelnek a történésekre.
3. A kognitív és affektív felidézés összekapcsolódik az adott szituációhoz való kognitív és affektív adaptációval.
4. A szerepbe lépés aktusa az általánostól az egyedi felé való elmozdulás: az új szituáció részben az általánosan megértett tartalmak leképezését adja. Ebben az állításban az oktatással foglalkozók számára a legfontosabb szó a „részben”, mivel a tanulási potenciál javarészt attól függ, hogy az új elem milyen mértékben emelhető át az adott helyzetbe.
5. Megközelítési lehetőséget nyújt az egyes eseményekhez. Az, hogy formáját tekintve metaforikus, azaz két, többnyire nyilvánvalóan összeegyeztethetetlen kontextus egymásra vetítéséből áll (például amikor az osztályteremben egy tanuló a trónján ülő Hitvalló Edvárd szerepébe lép), megteremti azt az éles határvonalat, mely figyelmet kelt és jelentést teremt.
6. Formáját tekintve hipotetikus: „mi történne, ha...?”

A fentiek alapján a szerepjátékot tudatosan bekapcsolt és életre keltett gondolkodási folyamatként jellemezhetjük. Fenntartom azon állításumat, hogy a benne rejlő tanulási potenciált még nem ismerik el a maga teljességében (függetlenül attól, hogy értelmileg sérültekről, értelmes kisiskolásokról, tizenéves kamaszokról vagy művezetőkről van-e szó). Hatékonyságának kulcsa az általa előidézett magas érzékenységi szintben, illetve abban a kapcsolatban keresendő, mely a résztvevők (emocionális és intellektuális) ismeretei és az elsajátítandó ismeretanyag vagy készségterület között létrejön. Ez utóbbi nyújt lehetőséget számunkra a dráma iskolai alkalmazására, akár olvasni tanítjuk a gyerekeket – azaz a dráma segítségével kapcsolatot teremtünk a gyermek tapasztalatai és az írott szó között –, akár az elvek, elméletek tisztázását, a nyelv elsajátítását, a hipotézisalkotást, a figyelem fejlesztését, a deduktív és induktív gondolkodást, a mögöttes tartalmak feltárását, a következmények előrejelzését, a rejtett értékek felismerését (stb. stb.) kívánjuk elősegíteni.

Nem túlzok az oktatási alkalmazás lehetőségeivel kapcsolatban. A szerepjátékon keresztül olyan készségek gyakorlása válik lehetővé, melyek számos tanulási folyamat számára elengedhetetlenek. Nem véletlen, hogy az általam vázolt, a dramatikus tevékenységben

megfigyelhető feszültségformák polarizálódásának bemutatásához segítségül hívott dialektikus, objektivációs és perszonalizációs modell egybeesik Piaget folyamatos egyenlőtlenségi modelljével, mellyel a tanulási folyamatban megjelenő akkommodáció és asszimiláció kapcsolatát jellemzi. A drámának tehát a tanterv középonti elemévé kellene és lehetne válnia. Ez a gondolat pedig az utolsó szakaszhoz vezet el bennünket.

A dráma és a tanterv

„Vissza az alapokhoz?” „Kerettanterv?": a dráma valóban alapvető és központi jelentőségű, ezzel együtt nem hiszem, hogy megérem azt a pillanatot... amikor az oktatásméleti szakemberek, politikusok, a tanügyigazgatás emberei, a HMI³ dolgozói, az iskolaigazgatók, tanárok, szülők, tanulók, pedellusok és más művészetek oktatói a dráma mellé állnak majd.

Amikor ön az előzőekben azt olvashatta, hogy a dráma funkcionális alkalmazását oktatási szempontból még abban az esetben is értékesnek tartom, ha abban nem jelenik meg poétikus tartalom, akkor valószínűleg arra a következtetésre jutott, hogy a drámát mint módszert, mint minden tanár számára javasolt eszközt kívánom bemutatni. Én azonban – amellett, hogy nem tagadom a dramatikus tevékenységformák alkalmazásának hatékony voltát más tantárgyak átadásának folyamatában sem – ezt csak kiegészítő, de a drámát mint tantárgyat nem helyettesítő elemként tudom elfogadni. Határozottan állítom, hogy a szakképzett drámatanárok által vezetett drámafoglalkozásoknak a többivel egyenrangú tantárgyként kell szerepelniük minden tanuló órarendjében. Indokaim a következők:

1. Bármilyen utat kövessünk is, a tanulóknak bizonyos dramatikus készségeket mindenképpen el kell sajátítaniuk.
2. Egy jelentős drámai élmény megszületéséhez gyakran hosszabb érési folyamatra van szükség, mint a szerepjáték más formáit alkalmazó területeken. (Valószínűleg már ez az érv is elegendő alapot nyújtana a dráma órarendbe iktatásához – de nem félórás töredékidőben!)
3. Akik csak kevéssé értnek a drámához, többnyire azok is sikerrel szerveznek kiscsoportos szerepjátékokat a tanulócsoporthoz néhány tagjával; a drámatanár, szakértelme segítségével egyszerre egy egész osztályt képes bevonni a drámába.
4. A legfontosabb, hogy bár a fentiekben a dráma (mint személyessé tett ismeret) hatékony volta mellett érveltem, nem szeretnék kiállni egy kirekesztő jellegű tantervi szerkezet mellett. Egyetértek azzal, hogy minden tanár életében adódhatnak olyan értékes, ám hiányos ismeretei következtében korlátok közé szorított pillanatok, amikor a dráma eszközét szeretné segítségül hívni ahhoz, hogy a gyerekekkel megérttesse 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

³ HMI – Her Majesty's Institution; királyi fennhatóságú államhivatal (*A ford.*)

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 pe-

dig 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 érvénnyel is!

Szauder Erik fordítása



(DPM 1995/2)

Dráma és érzelem – utak és tévutak

Gavin Bolton

Az alábbi írást Gavin Bolton 1975 augusztusában az Amerikai Színházi Társaság gyermekszínházi szekcióülésén, a Társaság által részére megítélt díj átvételekor olvasta fel⁴. Az írás jól példázza azon törekvését, hogy válasszal 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 „réműlt 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 élvezi is ezt a rémületet.

Előfordul, hogy az ember nem különböző érzelmeket, csak ugyanannak a tágabb érzelmek kategóriának 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 szófogadatlan 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 előtt. 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 valóságos, 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

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

valódi alkotóeleme – függetlenül a gyerekek életkorától (erre később még kitérek) – a szimbolikus helyzetre 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 lágyágát 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 ezirányba 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 vesztélyekről, 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 megvizsgálunk. 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 megejtették állatkaikat, beszéltek róluk, altatót énekeltek nekik. Ezt szakítottam félbe azzal, hogy (szerepbe lépve) kiragasztottam egy hirdetőt a piactéren: **MINDEN ÁLLAT AZONNAL ELPUSZTÍTANDÓ. ALÁÍRÁS: LONDON FŐPOLGÁRMESTERE.** Azonnal komolyan vették. Rátaláltam a megfelelő általános jelentéstartalomra: arra a közös belső érzelemre, amelynek kifejezésére már felkészültek. Közvetett módon jutottunk el a járványhoz, hiszen ahhoz, hogy a drámában halott emberekről beszéljünk, a gyerekeknek és a fel-

nőtteknek egyaránt szükségük van arra, hogy bízzanak egymásban, bízzanak a tanárban, és bízzanak a munka keretében szolgáló médiumban. Az első órán ezen elemek egyike sem volt jelen. Azáltal, hogy eltávolodtunk az elsődleges jelentéstartalomtól, a gyerekek számára lehetővé vált a gondolatkör 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 viszonyait 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 alkalmazuk 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 pillanatban 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 vászondarab – segítségével olyan „helyszínt” építettem, amelyet egyaránt lehetett sírként, szentélyként, rejtek- 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 nemsokára 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 hosszan 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 oldalaik 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 összezsúszott, 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 álta-

la. 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 tudtunk 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 fikatív 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 elemezhesse a csoport reakcióit; más szavakkal úgy is fogalmazhatunk, hogy a tanulók számára a történések „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 hálótermek 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 lefoglalták 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 sirva 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 drámatanárnak 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 meggyőződhető 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, sirva fakadt. Egy rémült megfigyelő azonnal felkapta a gyereket, és kivitte őt 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 elől.

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 érzelem, 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 játékaik minden egyes mozzanatát a teátrális klisék túlsúlya jellemezte. A negyedik napon megkértem a foglalkozásaimat figyelő tanárokat, hogy osszuk kisebb

csoporthoz az osztályt, és a szerepbe lépésen mint erőteljes hatáson keresztül juttassuk el a „mintha”-játékot az illusztratívától 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 ráruházták 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 keltem 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 érzelem 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 esz-

köztárával tanítja meg a gyerekeket arra, hogy miként lehet elkerülni az érzelmeket. Ezt nevezem én a legveszedelmesebb visszaélésnek.

Szauder Erik fordítása



(DPM 1994/k)

Interjú Dorothy Heathcote-tal

David Davis

(Szauder Erik fordítása)

David Davis⁵: Munkáddal világszerte számtalan tanár *Betty Jane Wagner* könyvén, a „Drama as a Learning Medium”-on⁶, illetve a „Three Looms Waiting”⁷ című filmen keresztül ismerkedett meg. Annyira jól elkészített, „inspiratív” film ez, hogy kiváló eszköz lehet a tanítási dráma „eladásakor”, bár talán nem ez a legjobb kifejezés. Tanítási megközelítésmódom ugyanakkor szerintem radikális változáson ment keresztül az elmúlt tíz-egynéhány év alatt, legalábbis ezt érezheti az a néző, aki összehasonlítja a „Three Looms Waiting”-beli és például az NATD⁸-felvételen látható, a „vízválasztó” témára készített órát. Ennek az interjúnak az a célja, hogy eligazítsa az olvasókat a módszeredben bekövetkezett változások terén (már amennyiben egyetértesz azzal, hogy vannak ilyen változások). Az én szerepem az lesz, hogy naív kérdéseket feltéve megpróbáljam a munkádban bekövetkezett változásokat, hangsúly-eltolódásokat kiemelni. Arra gondoltam, hogy egy kezdő tanár nézőpontjából fogok kérdezni, aki fellelkesülve a „Three Looms Waiting”-ben látottakon éppen most nézte meg az NATD anyagot, és nagyot csalódott, mert „gyomorszaj-szinten megjelenő” drámát⁹ várt, és cseppet sincs meggyőződve arról, hogy amit látott, dráma-e egyáltalán. Talán éppen azzal a kérdéssel kezdeném, amit ő tenne fel neked az egyik foglalkozás láttán.

Dorothy Heathcote: Igen, ez jó ötlet.

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

D.H.: Nos, azt hiszem, először is tisztáznunk kell, hogy a „Three Looms Waiting” egy ötvenperces anyag, amit 82 órányi felvételtől vágtak össze. Ha minden anyagot végignéznél, akkor látnád azt a folya-

matot, amit a „vízválasztós” játékban láthattál, ugyanazt kapnád -, de a vágott anyag ebből keveset ad vissza.

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

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

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

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

⁵ Az interjú a *Dance and Drama*-ban jelent meg (1985, Vol 4. No 3.).

⁶ Hutchinson Education, 1979 (*A szerk.*)

⁷ A BBC által készített 50 perces film első részének szövege Három szövöszék vár címmel lapunkban is olvasható. (*A szerk.*)

⁸ National Association for the Teaching of Drama: a brit drámatanárok egyik nemzeti szövetsége. (*A ford.*)

⁹ Eredetiben „gut-level drama”; D. H. által gyakran alkalmazott, a valódi feszültséget jelző kifejezés. (*A ford.*)

megérkezést eredményezi.

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

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

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

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

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

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

Látod: a percepció pillanatában lépett be. Pontosan elmondta aztán, hogy mit csinált. Neki soha nem volt olyan gazdag a képzelete, mint nekem. Tagadja, hogy bármi különlegeset tett volna. Belépett, és ahogy elhaladt az ebédlőasztal mellett, azt mondta magában: „A Mami rendetlenséget hagyott az asztalon.” Ezután meglátta a felfeszített fiókokat, és arra gondolt: „Kiraboltak minket.” Visszaballagott a telefonhoz, kihívta a rendőrséget. A rendőrnő azt mondta neki, hogy azonnal menjen ki a házból. Nagyon bántó, ellentmondást nem tűrő stílusban csak annyit mondott Marianne-nak, hogy ne vitatkozzon, azonnal menjen ki a házból. Azt hiszem, a képzeletemet az mozgatta meg, és azért rémültem meg annyira, mert én magam nem voltam ott. Marianne nézőpontja azonban a számára elviselhetetlennek tűnő helyzet percepciója volt. Egyáltalán nem félt. Éppen ez a különbség a két nézőpont között.

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

D.H.: A drámában (azaz nem az életben) az a szükséglet dominál, hogy a felfogott tartalmaknak kezelhető kifejezésformát találjunk. Ez nagyban különbözik attól, ami a való életben történik, ezért a gyerekek... Tudod, figyeltem tegnap a gyerekeket a mecsetben (nem egy valódi mecsetben), akik a játék szerint Jáva szigeten éltek. Egy nagyon komoly Oxfam¹⁰-projectről van szó.

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

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

Ha most visszatérünk az előbbiekre, és a fiatal kérdező tanár megnézi a „vízválasztós” videót, hát mi mást csináltam ott, mint *épp ezen a megalapozottságon dolgoztam?* „A szemem ismeri ezeket a hegyeket. Ismerősek, tehát ha a tanár azt mondja: 'Nézz messzebb, a távolba!', akkor van esély arra, hogy ez a kép a fejében megjelenjen.” Tanárként ebbe fektetem a leg-

¹⁰ Oxford Committee for Famine Relief: az éhezés és nyomor enyhítéséért küzdő brit szervezet. (A ford.)

több energiát: a megalapozottság kiépítésébe. A munka mindig erre épül, mert ha az ember például azt a kérdést teszi fel, amit én jó néhány évvel ezelőtt feltettem – „Ha te egy hajó kapitánya vagy, akkor az embereid mely tulajdonságait tartod fontosnak?” –, akkor az ugyanennek egy másik oldala csupán.

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

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

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

Mondok neked egy példát erről a hétről. Bementem egy osztályba, és egy tanár azt mondta: „ez egy bányászfalu”, a gyerekek pedig az osztályteremben dolgoztak. Jól érezték magukat, és mindenféle sekélyes dolgokat mondtak: „edd meg a reggelidet”, „maradj csendben”, ezt csináld, azt csináld. Rendben van, élvezik a dolgot: gyorsan végigmennek azon, amit leginkább az „ő jelenetüknek” nevezhetünk, és ami egy reggelizésről szól. A fejükben ott van, hogy ők most egy bányászcsalád, de még nem tudják kifejezni, mert nem az ötven évvel ezelőtti családokban élnek. Azt mondják: „nem tudjuk, mit csináljunk most”. Én pedig így szólok hozzájuk: „tudjátok, az volt az érdekes, hogy amikor ti ezt megmutattátok, arra gondoltam: vajon ki lehetek én, ha minden házba így beláthatok. Elgondolkodtam, vajon van-e ebben a faluban toronyóra?” Egymásra néztek: nincs, elvitték, lerombolták, és így tovább. Azt mondták, nincsen, mire mondtam, hogy ha én toronyóra lennék, belátnék minden házba. Mondtam, hogy amikor megemlítették, mennyi az idő, akkor arra gondoltam, hogy milyen jó, mert mindenki rám néz, amikor az időre kíváncsi, én pedig belátok a házakba. A gyerekek fellelkesedtek: „hű, de jó”. Ezért azt mondtam: „Gyertek ide a táblához, megnézzük, milyen szögből látja mindezt az óra.” Arról beszélek tehát, hogy mindig *szólnia kell a foglalkozásnak valamiről*.

Felrajzoltam az órát. Ez volt az egyetlen lépés, amit

én csináltam, és ez épp annyi, mint amikor a „vízválasztós” foglalkozáson felrajzoltam a hegyeket. A mutatókat nem rajzolhatom fel az óra számlapjára (ami egyébként is én vagyok), mert nem tudom, mennyi az idő. A saját mutatóimat nem láthatom. Hosszan elbeszélgettünk tehát, hogy mi a reggelire legalkalmasabb idő: a javaslatokban reggel négytől hatig mindenféle időpont szerepelt, mondták azt is, hogy a bányászok nyolckor (amikor az iskolások még éppen hogy csak felkeltek¹¹) már kint vannak. Így egy kicsit többet megtudtunk arról, hogy mik is vagyunk. Megállapodtunk a nyolc órában, majd elkezdtük kialakítani a teret. Az első utcánév a Tárna utca lett, aztán megszületett a tárnába vezető csillesor, aztán egy viktoriánus városháza, amivel semmi dolgunk nem volt. Folyamatosan mondtam, hogy „tegyük bele ezt is, tegyünk csak be”. Aztán egy árkádós épület, aztán „a mi házuk”. Amit rajzoltak, az az orosz követséghez hasonlított ugyan, de mert ott volt a falucskában, elfogadtuk. Voltak még kisebb házak, hagymaültetvények. Így lassan létrejött az egész kép, és akkor megkérdeztem, hogy hol van a toronyóra.

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

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

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

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

D.H.: Nem, nem, meg sem közelítettem ezt. Az ő saját kötődéseik mentén dolgoztak, nem akartam ezt keverni a bányászcsaládok kötődéseivel, de az esélyt meg akartam adni erre. Azt kérdeztem, mit lát az óra. „Bármikor megállhattok, ha meg akarjátok tudni, mit lát az óra. El fogja mondani nektek.” Tehát ők irányítják a helyzetet, ők mondják, hogy „Állj! Mit lát most az óra?” Az óra csak azt mondhatja, amit egy érzelem nélküli tárgy mondhat, és ez nagyon gazdag, színházi típusú visszajelzésekre ad lehetőséget. „Látom, hogy ki ül büszkén és egyenesen.” Így ugyanis rá tudom irányítani a figyelmet azokra a gyerekekre, akik addig még nem szóltak semmit, és ezért a többiek nem figyeltek rájuk. Van esélyünk, hogy ez a dolog a kötődésekről szóljon, mert azt mondtuk: „valaki, aki úgy ül, mint egy magas és büszke ember”. Amikor megállunk,

¹¹ Az angol iskolákban később kezdődik (általában 9 órakor) a tanítás, s tovább is tart, mint nálunk.

azt mondom: „nem tudom, hogy te büszke és magas voltál-e, de ha igen, akkor a többiek kíváncsiak lehetnek arra, hogy ez a magas, őszülő szakállas ember miért éppen ott reggelizik?” A fehér szakállat ők találták ki. Nem tudom eléggé hangsúlyozni, hogy *ami az ő játékuhhoz való kapcsolódásnak látszik, az valójában a játék szerkezetét mutatja meg nekik.* Az ő játékuhhoz arra kell haladnia, amerre ők a belső késztetések szerint alakítani akarják azt. A mélyebb struktúrába, a kötődések lehetőségének szintjébe nem engedem beleszólni őket. Arra gondolok, amikor néhány gyereknek azt mondtam: „Minden családban kapcsolatok vannak, igaz? Ki kiről gondoskodik?” (A gyerekek nem az érzelemből, hanem a gondolatból indulnak ki.) Hosszú távon tehát mindenki tudja, hova és kihez tartozik, miért érzi ebben jól magát, és így tovább. Ebben az értelemben tehát a dolgok már nem rejtélyesek többé: a toronyóra láthatja, de nem értheti meg a dolgokat.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D.H.: Igen, ez igaz.

D.D.: Ő tehát eszerint dolgozik.

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

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

D.H.: Igen, egyetérték vele. Igen, valóban. Azt

mondanám, hogy az előzőekben semmi olyat nem mondtam, ami ennek ellentmondana, csak hát a jelentőségteljes pillanat nem úgy érkezik, mint a mennykő vagy Gábiel arkangyal. Lassú építkezés eredménye, olyan, mint a napfényben szállongó porszemek. Egy-másra kell építeni őket, mert nem hirtelen, villámcsapásként érkezik, és nem mondhatjuk, hogy „éppen most éltem meg egy jelentős pillanatot”!

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

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

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

D.H.: Hát, azt hiszem, makacsabb lett, ha lehet így mondanunk. Különbözik nem is hiszem, hogy mélyebb lett, mert a mélység arról szól, hogy milyen hurokat tudsz a gyerekekben megpendíteni, azaz a mélység

igazából bennük van, az én oldalam... talán csak kifejezettebb.

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

D.H.: Tudod, még most is rákérdeznék, hogy miért teszik tönkre a munkájukat. Azt hiszem azonban, hogy most már sokkal jobban meg tudom választani ennek a kérdésnek az idejét. Ma már sokkal egyértelműbben kérdeznék rá erre, csak hogy mára már okosabb vagyok, és nem hagyom, hogy eljussanak a nevetélgélésig. Emellett persze megjelenik egy másik fontos tényező is: az, hogy túl öreg vagyok ...nem, nem is ez a legjobb szó, nem gondolom, hogy túl öreg vagyok. Abban a helyzetben vagyok saját magammal szemben, hogy tudom: nem akarok olyan területek felé haladni, amelyek felé fiatalabb korban és a jelenlegi tudásom birtokában haladtam volna: a (talán) leginkább „a társas lét politikuma” névvel illelhető gondolatkör felé. Persze, mivel tudatában vagyok ennek, mégis ezt keresem, tudva, hogy nincs sok idő hátra. Így a gyerekekkel való foglalkozás során mindig érzem a belülről jövő sürgésséget. Érzem, hogy a *Doris Lessing* által „*mi, együtt*” *élményként leírtak* alapvető értéket képviselnek, ezért ha csak lehet, ezt be *kell* emelni a tevékenységünkbe. Nem én fogom ezt megteremteni, és nagyon szeretném, ha egyáltalán létrejönne, mivel azt gondolom, hogy egy olyan művészi forma van a kezünkben, ami a kötődésekkel kell foglalkozzon, és ha egy olyan csodálatos művészi formával dolgozunk, ami a jávai bábjátéktól a bayreuthi operáig ennyi mindent felölel, akkor szégyentelen dolog „csak úgy játszazodni vele egy kicsit”. Én mindig a közösségi tudattal foglalkoztam, de persze nem tudtam, hogy ezt így hívják. Az a kérdés tehát, hogy hajóskapitányként milyen tulajdonságokat tartanál fontosnak az embereidben, a közösség antropológiai tartalmaira kérdez rá. Látod, nem igazán érdekel a dráma individuálpszichológiai oldala, mert a jelen iskolarendszerben sokkal fontosabbnak tartom, hogy a kötődésekkel foglalkozzunk. Nem mintha nem érdekelne a gyerek mint egyén (hiszen mindig is az egyedi ember felé fordulok), hanem mert valódi feladatomnak azt tartom, hogy a társadalmi viszonyokat megértssem velük. Előre nézek tehát. Az elkövetkezendő ötven évben egy falon ücsörgő légy szeretnék lenni, és onnan nézni, hogyan fejlődnek a dráma társadalmi alkalmazási lehetőségei.

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

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

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

D.H.: Rendben van, ezt elfogadom: másnak *tűnik*, amit most csinállok. A gondolkodásomban viszont nem változott a pozícióm. A gondolkodási folyamat sem változott, tudod, csak néhány részletet ma már jobban el tudok magyarázni. Hiszek abban, amit a *Gavin*¹² szóló (látszólag elég kritikus, valójában azonban igazán őt dicsérő) írásban is mondtam: én a felszín alatt mászkálok, mint egy vakond, és a megvalósítási módokat keresem. Alapvetően nem tartom magam elég intelligensnek ahhoz, hogy felülről nézzem a dolgokat. Nincs meg hozzá a képességem, és nem is igazán érdekel. Úgy értem, valószínűleg jobb tanár lennék, ha értenék ehhez is, de nem akarom elveszteni a meglévő képességeimet, mert fontosnak gondolom, hogy ezzel is foglalkozzunk. A másik dolog pedig, tudod, hogy amikor rátalálok valamire, akkor természetemből fakadóan megpróbálom azonnal felhasználni azt, de nem mindig tudom jól elmagyarázni.

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

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

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

D.H.: Azt hiszem, a legfontosabb az a felfedezés, az a tudatos felismerés, hogy egész életemben az *epizódokat* kerestem, és végre rájuk találtam. Ez egy sokkal inkább filmszerű technikát adott a kezembe: biztosságot adott abban, hogy felrúgjam az események valós sorrendjét, és úgy összekuszáljam őket, mint egy mosógép a ruhát. Ma már tudom, hogy *akárhonnan* el lehet indulni egy folyamatban. Hét évvel ezelőtt felrajzoltam egy ábrát a táblára, és úgy kezdtem neki a dolognak, hogy „ha ott lennék ezen az eseményen, és elmesélném azt, mit mondanék? Mi lenne abban a dráma, ha éppen ezt mesélném?” Ez a régi, bizonytalan ábra ma már természetesen harmincnégy apró konvencióból¹³ jönne létre. Igen, a kezdőpont kérdésében lényeges változás következett be.

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

Mára már nagy örömmel segíték a gyerekeknek abban, hogy ez lépésről lépésre kialakuljon bennük. Há

¹² Gavin Bolton (*A szerk.*)

¹³ Dorothy Heathcote: Signs and portents (SCYPT, 1980) írása tartalmazza az említett konvenció-listát. (*A szerk.*)

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

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

Valaki, aki éppen most írja nálam a nagydoktori dolgozatát, a drámaórák után beszélget a gyerekekkel. Maga köré gyűjt egy tucat gyereket, és ők fantasztikus bizottsággal jelölik meg egy jelenet legfontosabb pillanatát. Voltam például egy iskolában, ahová gyakran kijárok, de nem én tanítok. Egyszer-egyszer odamegyek, mint egy ott vendégeskedő apát¹⁴, mert a Szent Bibliának el kell jutnia Rómába.

Az osztályfőnök kijelölt egy olyan gyereket, aki szinte meg sem szólalt a drámaórákon. Egyáltalán nem volt biztos benne, hogy a kutatóval képes lesz szót váltani. Amikor odamegyek, mindig sokat foglalkozom ezzel a fiúval. Ő gondozza a rendház körül élő hattyúkat, ő gyűjti össze a tollakat, amelyekből író tollak készülnek majd. Fantasztikusan érzékeny fiúcska.

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

Amikor a kutatóval beszél, teljesen egyértelművé teszi, hogy mi fontos neki ebben a rendházban és a hattyúknál. A fejében élő kép mégis teljes egész. Azt mondja: „Amikor Yeovil testvérnek gondjai voltak a lovak patájával...” Pedig ott sem volt, amikor a lovakkal foglalkoztunk. Vagy azt mondja: „iszonyú sokat dolgoztunk ma”, pedig látszólag a füle botját sem mozgatta. *Látszólag nem vett részt a drámában, hanem ült egy sarokban, hegyezte a tollakat. De ha az a bizonyos általad emlegetett fiatal tanár (vagy bárki más) azt gondolja, hogy nem is vesz részt a munkában, akkor óriásit téved! A gyerek fejében ugyanis ott él a jarrowi*

kolostor! Nem tudom, hogy ez a kép történelmileg hiteles vagy sem, mert soha nem kértem, hogy rajzolja le a rendházat vagy a hattyútelepet, hiszen tudtam, hogy ez tönkretenné az egészet. Nem kell, hogy a hattyúpásztor lerajzolja a hattyúkat, hiszen ismeri őket: „ez itt a Herceg”.

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

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

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

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

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

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

¹⁴ A hospitáló tanár is szerepet vesz fel... (A szerk.)

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

D.D.: Fokozatosan alakul, igaz?

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

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

D.H.: Mindig is szerettem Brecht elképzeléseit, bár soha nem olvastam vagy láttam tőle semmit, mármint semmi olyat, amit valódi brechti előadásnak nevezhetnék. Mégis, már gyerekkoromban is tetszett, hogy *egy dolog valami egészen mást jelenthet*, tehát nem az a könyv, ami könyvnek látszik, hanem amiről azt mondjuk, hogy a könyvet jelenti. Ezt nagyon szeretem. Rengeteg jó dolog származik ebből, mert a *játékban*, mármint az igazán elmélyült játékban *azt láthatom, amit én magam teremtek meg*. Ez nagyszerű dolog.

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

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

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

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

talmát.

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

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

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

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

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

D.H.: Igen, ez így pontos.

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

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

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

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

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

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

csinálok.

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

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

Rájöttem, hogy mindig azt mondogatom magamnak a tervezés során (függetlenül attól, hogy két percem vagy öt órám van-e a tervezésre): „semmiképpen ne felejts el emlékezni arra, amiről elfelejtetted, hogy tudod”! Ezt mondom a tanároknak is, amikor a tervezésben a sorrendnél tartanak. A legtöbben csak azt mondhatják maguknak, hogy „amikor a gyerekeknek segíteni akartam, elfelejtettem emlékezni arra, amiről tudom, hogy tudtam.” Azt hiszem, ez a valódi központi gondolat számomra. Amikor például ezt a hímzést készítettem, egy belső hang azt mondta, hogy „a selymet és a nyilont ne tedd egymás mellé!” Miféle tudásaimról feledkeztem meg, hogy ez megszólalhatott bennem? Micsoda óriási tudáshalmaz van emögött: az egyik kőolajból, a másik hernyóselyemből készül. Én pedig elfelejtettem, hogy mindezt tudom. Látod, milyen felszínes szinten tanítunk általában? Csak annyit mondtunk, hogy ez itt selyem, az ott nylon, amaz pedig gyapjú.

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

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



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 végezett

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 csinállok – ami természetesen dráma lesz, minthogy ez az egyetlen dolog, amihez érték –, 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 közülük 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 övéhez 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 *szimbólummá* 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”-ot¹⁵, 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 elméletéről. 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 beszámolsz, 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 áztatjuk 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 hétköznapok világában működik. Mindig azt keresem, hogy mit nevezhetünk egy tárgy általános körülményeinek, és milyenek lennének azok mitikus szinten. Hogyan magyaráznál 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 érzelmeimmel gondolkodom. A mítosz tulajdonképpen a tények érzelmes magyarázata. Ezért van az, hogy amikor mitikus 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 érzelmi sérülteknek éppen elég gondot jelent a való világ

¹⁵ *Új élet magjai* – a BBC 45 perces videofilmje (D.H. értelmi fogyatékos gyerekekkel illetve felnőttekkel dolgozik az Earl's House Pszichiátriai Klinikán).

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 szerezhetünk tudomást. Hiszel valamely olyan elmélet igazában, amely a törzsi emlékezetet, vagy bármi ehhez hasonlót emleget, 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 megessett, 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 „mintha” 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 beszélés, 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 nézük csak egy kicsit komolyabban a kis Dorothyt, aki egy szatyorban mindenhova magával cipeli a játékait. De hiszen így saját magát akadályozza, hiszen járnai 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 játékai. 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. Pesze 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 mitikus szintjén, vagy mondjuk tündérmeseként kezelem, 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 mitikus 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 változatos persze a helyzet, 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 dolgozni, 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 tünnetnek 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, hiszen vele értelemszerűen csak egyszer történhet meg mindez, hanem Frodot, 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 situációban 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 „befelejő típusú” tanár, inkább „folyamatteremtő” vagyok, úgyhogy a munkába belerakom mindazokat a dolgokat, amelyek-

kel 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 egészebbé tenni. Az egy egyszeri 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 tesz, 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, mint ha 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 mondunk, 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, „Anyá, 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 hozzámegegy egy férfhoz, 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 figyelnem 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 érttem 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 füttyentett 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 kérdésben, 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 kérdésből 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 érzi, 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 megfélemezhető energiáról van itt szó, amelynek egy másik megfélemezhető 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 módozatok 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 „feleslegesseim” sorát: nem kell őt etetnem, nem kell mindig hozzárohanom, 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 szegénylénem 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 komolyan 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 en-

nek 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 fordítják 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 gyerekről beszélek... én pedig ismerem a helyes sorrendet. Ennek átszerkesztésén keresztül pedig láthatom, hogy melyik gyerek szól így a csillagokhoz: „Menjetek, 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 falvakat 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 szívósen 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 szólt: „Olyan, mint amikor a hadsereg háborúba indul”. A dolog tehát működött. Senkivel nem próbálnám elhitetni, hogy ezek igazi lovak, csak azért, mert az egyik csoporttag körülvezeti őket. Igazán nagyon érzékeny és gyönyörű volt, amikor Harry azt mondta: „Adok neked ebből valamit, pedig csak papírdoboz. Gyere, adok valamit.” Öröm volt számomra, hogy hozzám hasonlóan meg tudott birkózni ezzel az ellentmondással.

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

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

T.G.: Gyakran az ép gyerekekkel is eddig a meg egyezésig 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 mímel. 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 eltöprengtek már azon, hogy miért nem vörösödnek el a falevelek, nem érdekelnek-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 értettem 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 továbbfej-

leszhető technikát a gombolásra. Én ezt tudom elérni. Esetleg azt, hogy bizonyos, a való életben nem megta-
pasztalható kapcsolatot fedezzen fel a dráma során a
kabát begombolása és a hideg szél között. De ha azt
várják tőlem, hogy tanítsam meg őt bizonyos körülmé-
nyek között begombolkozni illetve kigombolkozni, és
ezzel minden egyes nővér egyedi elvárásához alkal-
mazkodni, akkor ezt nem tudom megtenni, mert nem
tudom őket minden egyes elképzelhető és meg nem jó-
solható helyzetre felkészíteni. Tudok azonban bizonyos

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



(DPM 1994/k)

Három szövőszék vár rám...

Dorothy Heathcote

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

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

Nem is álmodtam, hogy valaha drámával lesz dol-
gom. Egy szövőgyárban dolgoztam. Szerettem ott dol-
gozni, 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 al-
kalmazó 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 osztálytermek 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 ragad-
nom a figyelmüket. Azt mondtam: „Ha egy hajó kapi-
tánya 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 is-
kola, ma úgynevezett közösségi otthon (*vagyis ja-
vító-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 ve-
letek eljátszani. Ez itt egy vegyes csoport, Mrs
Heathcote; ezeket a fiúkat érdekelte a játék, sze-

fiktív 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 nektek tanítani, ahhoz a dráma a
legalkalmasabb eszköz, és azért határoztam így, mert
ez valóban drámának látszik, tehát a drámán keresztül
fogom mindezt megtanítani nektek.

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

D.H.: Így igaz.

retnék kipróbálni. Érezzék jól magukat!

D.H.: Nagyon köszönöm. (*A fiúkhöz*) Nos, már tudjá-
tok a nevem. Telepedjete le. Először is szeretném
bemutatni nektek ezeket a tanárokat. Látjátok,
nyolc tanár ül körülöttem, akik drámával foglal-
koznak, és most eljöttek megnézni, hogy mi itt ma
mire jutunk. Szeretnék most tudni a nevüket,
vagy inkább utána mutatkozzunk be?... Talán in-
kább a végén....

Nos, mennyi időnk van? Hánykor van ebéd?

Fiúk: Délben.

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

Fiú: Mi mondjunk ötleteket?

D.H.: Igen, halljunk néhány javaslatot.

Fiúk: Hadifogolytábor... Kőkorszak.

□

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

□

D.H.: Akkor mit csináljunk? Melyik tetszik jobban?...
A hadifogolytábor. Akkor próbáljuk meg azt. Ah-
hoz, hogy hadifoglyok lehessetek, el kell, hogy
fogjalak benneteket – mert azok akartok lenni,
ugye? Ehhez bele kell egyeznetek abba, hogy oko-
sabb vagyok nálatok, hiszen ti tizennégyen vagy-
tok, én pedig csak egyedül. Tehát, ha hadifogolytá-
borba akartok kerülni, hagyotok kell, hogy odavi-

gyelek benneteket. Jó lesz így?

Vegyétek föl a puskátokat. Mindenki keressen olyan helyet, ahová leteszi a puskáját, és ahonnan bármikor könnyen fel tudja kapni. Most próbáljátok ki, hogyan teszitek le és veszitek föl a puskátokat. Ne feledjétek, hogy egyedül ez a puska van köztek és a németek fegyverei között.

Egy fiú: És a kézigránátok?

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

Fiúk: Igen.

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

Fiúk: Igen.

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

□

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

□

D.H.: Hány angol van odabent?

Fiúk: Tízen vagyunk.

Másik fiú: Senki nincs itt.

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

Fiúk: Ne állj föl! Maradj lent!

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

Parancsnok: Nem fogunk kijönni.

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

Par.: Nem.

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

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

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

Egy fiú: Tegyétek a kezeteiket a tarkótokra.

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

Egy fiú: (*D. H.-hoz*) Egy kérdés.

D.H.: Tessék.

Fiú: Mi most gyerekek vagyunk?

D.H.: Nem.

Fiú: Aha.

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

Par.: Csend legyen!

Egy fiú: Nincs más választásunk.

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

Par.: Én adom ki a parancsokat.

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

□

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

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

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

□

A németek „téglát” (beépített kém) választanak

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

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

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

Kém: Londonból.

Egy fiú: Oxfordból.

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

Kém: Coventry-ből.

D.H.: Coventry.

Egy fiú: Jó hely.

D.H.: Jó hely. Az apád él még?

Kém: Nem.

D.H.: Hogyan halt meg az apád?

Kém: Lelőtték Berlinben.

D.H.: Katona volt az első világháborúban?

Kém: Igen.

D.H.: Mit szóltok? Rendben lesz, nem?

Fiúk: Igen.

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

□

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

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

□

A „téglát” leleplezik

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

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

sr 2: Elejtettem.

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

✱

(DPM 1996/k)

Három szövszék vár rám...

(a BBC Dorothy Heathcote-tal készített filmjének szövege – II. rész)

Tom Stadler: Isten hozott, Dorothy! Örülök, hogy újra itt látlak.

Narrátor: Tom Stadler Dorothy Heathcote egyik volt tanítványa. Mikor először találkoztak, Tom az egyik legszegényebb és legkeményebb kerületben, Hartleypowlban dolgozott.

T.S.: Egyáltalán nem hittem, hogy Dorothy módszer működni fog. Emlékszem arra, amikor odaálltam elé, és ezt meg is mondtam neki. Azt hiszem így fogalmaztam:

A foglyok a szökésről beszélnek

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

Par.: Nem fogtok meghalni.

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

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

Kém: (Megmutatja) Nála vannak, uram.

sr 1: Add ide!

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

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

A fiúk utólag megbeszélik a játékot:

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

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

Kém: Én nem akartam sírni.

□

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

lehet, hogy a módszerével intelligens gyerekeket taníthat, de olyanokat nem, amilyenekkel nekem van dolgom. Ő elmosolyodott, nagyon türelmes volt, és azt mondta: „Akarsz fogadni?” „Miért ne?” – feleltem. „Akkor kezdj bele, és majd benézek hozzád.” Miután így elköteleztem magam, muszáj volt belevágni. Visszamentem az iskolába és belekezdtem. Úgy emlékszem, a Beowulf-fal foglalkoztunk. Az első néhány órán, mikor a Dorothy-féle improvizált drámát kipróbáltuk, meg voltam rémülve. És aztán hirtelen sikerült.

D.H.: Egyszerre csak Tom felrohant hozzám, és azt mondta: „Gyere le gyorsan, ez működik!” A gyerekek éppen hevesen vitatkoztak azon, hogy miért a medvét ejtették csapdába, mikor a csapdát a fehér ember számára kellett volna megásni, aki meg akarta ölni az egyik hercegüket. Az első írott munka, amit ezektől a hátrányos helyzetű gyerekektől láttam – néhányuknak még cipője sem volt – arról szólt, hogy mennyire sajnálják fiatal hercegüket, az elhunyt hőst, aki a törzs legkiválóbb vezéregyénisége volt.

Másnap Tom azt mondta, nem tudja, hogyan menjen tovább. Én azt feleltem: „Miért nem kérdezed meg a gyerekeket?” Szóval leültünk közénk, és azt hiszem, én kérdeztem meg őket: „Miről szeretnétek legközelebb játszani?” „Gyilkosságról!” – felelték. Tom rémülten tiltakozott. Én azt mondtam: „Nos, ha gyilkosságról akartok játszani, először is azt kell meggondolni, hogy mi vihet rá valakit arra, hogy megöljön egy másik embert.”

Tom egyre rosszabbul érezte magát. Párokra oszlotunk – így biztonságosabb volt –, és azt mondtam: „Kaptok tíz percet. Mikor visszajövök, mindent tudni akarok a dolgról –, de nem arról, hogy miként halt meg az az ember, hanem arról, hogy mi vihette rá a gyilkost, hogy megölje.”

Tom azóta sem hagyta el a gyilkosság témáját; Mózessel és más nagy történetekkel folytatta.

Narrátor: A most látható játék egy régi történet új változata: Ahábról, Illésről és az idegen országból jött királynőről, Jezabellről szól. A királynő idegen viseletet, idegen szokásokat hozott az országba, és egy idegen istent is, Baált, akinek a tiszteletére templomot készülték építeni. Hogy a templomnak helyet teremtsenek, lakóházakat kell lerombolni, és a házakban lakók most tiltakozva vonulnak a király elé.

A közönség Mrs Heathcote hallgatóiból áll. A játékot a Tom Stadler igazgatása alatt álló általános iskola tízévesei adják elő. A játéknak nincs forgatókönyve, ebben a formájában egyszeri: mikor legközelebb eljátsszák, mások lesznek a párbeszéddek, sőt a helyzetek is, hiszen semmi sincs leírva vagy betanítva. Tom Stadler úgy dolgozik, hogy egy kényes helyzetben sarokba szorítja a gyerekeket, ahonnan vitatkozva, érvelve nekik kell megtalálniuk a kiutat – minden alkalommal másképp.



1. Fiú: Uram, igaz, hogy ez az ember ma éjjel le fogja romboltatni a házainkat?

Katona: Uram, a királynőtől kaptam ezt a parancsot, és ezek a disznók nem akarnak engedelmeskedni.

Király: A királynőtök parancsolt valamit.

2. Fiú: Uram, én ezt nem tudom elhinni. Mi történt veled? Minden akkor kezdődött, mikor ez a nő idejött. Jezabell királynő.

Király: Akár akarjátok, akár nem, itt van. Ti pedig meg fogtok elégedni azzal, amitek van, és még hálásak is lesztek érte.

3. Fiú: Uram, hát megengeded, hogy lerombolják a házainkat? Én a kezdetektől fogva ebben a városban la-

kom. Láttam, hogyan épültek a házak egymás után. Hónapokig, évekig eltart, míg egy ház felépül. Itt lakunk, ezekben a házakban. Te megengednéd, hogy lerombolják a házat, uram?

4. Fiú: Ebben a városban nők is laknak! És gyerekek!

Király: Hadd beszéljenek az asszonyok!

1. Lány: Ebben a városban kisgyerekes anyák is laknak. Mit gondolsz, velük mi lesz?

2. Lány: Lehet, hogy a kicsik meg fognak halni!

3. Lány: Belázasodnak, de te ezzel sem törődsz!

1. Lány: Nincs ruhájuk, ezt nagyon is jól tudod. Azért kellene a házak, hogy meleg helyen legyenek.

5. Fiú: Azok a házak a mieink. Mi javítgatjuk őket.

6. Fiú: És most egy külföldi miatt le akarjátok rombolni.

Király: Látom, nehezen váltok meg a házaitoktól, de akkor is muszáj.

7. Fiú: Nem is tudom, hogyan nevezheted magad királynak. Egy király, aki nem törődik a népével. Nem törődik azzal, hogy gyerekek halnak meg az utcán, ha a házakat leromboltatja.

8. Fiú: Nem érted, hogy azért kellene a házak, hogy a gyerekeink meg ne haljanak?

Fiúk: És te hogy hívhatod magad királynőnek? Egy királynő, akinek az engedélyével ilyesmi történhet! Mi-féle királynő vagy te?

Illés (Elijah) jelenik meg

Király: Te mit akarsz itt?

Illés: Nagyon is jól tudod. Illés vagyok, a próféta. A tömeg szélén álltam és hallgattam a vitákat.

Király: Szóval füleltél, mint egy kém. Nem találsz jobb időtöltést?

Illés: Királynak nevezted magad, és ezt csinálod?

Király: Te pedig azt hiszed magadról, hogy a hegyek között lakó próféta vagy. A barlangodban kellene lapulnod, mint egy vadállatnak.

Illés: Azért lakom a hegyekben, hogy közelebb legyek Istenhez.

Király: Közelebb Istenhez. Ha azt mondd, hogy ez itt a te néped, miért nem élsz köztük? Megmondom, miért. Félsz tőlük. Nem tudnál uralkodni felettük.

Illés: Tudod, mik ezek?

Király: Igen, tudom.

Fiúk: A törvények.

Király: Az apám törvényei.

Illés: A törvények. És a királyotok, a saját királyotok szegi meg őket. Te nevezted magad királynak, és ilyet teszel ezekkel az emberekkel! Mit tudsz erről mondani?

Király: Feleannyit sem, mint te. De mielőtt továbbmen-
nénk, tudni akarom, miért vagy itt. Mit akarsz?

Illés: Meg akarom oldani ezt a helyzetet.

Király: Semmi közöd hozzá. Ez nem a te néped, nem
élsz közöttük. Ne tettesd magad: nem vagy te próféta.
Miért nem vered ki a fejedből? Megmondom én, mi-
ért. Mert a világ végéig sem akarsz abbahagyni.

Illés: Azt mondtam, hogy...

Király: Ez fenyegetés?

Illés: Fenyegetés.

Király: Idehallgassatok emberek, és te is! Ha Illés be-
avatkozik a vitába, betemettem a kutat. Szedjétek
össze a holmitokat, és hagyjátok el a házaitokat délig.
(*Illéshez*) Ami pedig téged illet: ha még egyszer be-
avatkozol, leveszem rólad a kezem. *šrök!*

Egy fiú: Meg fogod bánni.



Narrátor: Ilyen biztonság és beszédkésztség láttán nem
csoda, ha a néző azt hiszi, hogy egy kívülről megtanult
darab próbáját látja.

Az egyik hallgató (Bob Ferguson): Mikor először lát-
tam ezt a darabot, úgy gondoltam, hogy alapos próbák
állnak mögötte. Azonban mikor újra eljátszották, a sza-
vak, az érvek egészen másképp alakultak. Fantasztikus
feszültség volt a levegőben, és a gyerekek egyszerűen
maguktól beszéltek, csodálatos volt.

T.S.: Nincsenek szabályaink, illetve ami van, nem ne-
vezhető szabálynak. Úgy mondhatnánk, hogy a szabá-
lyokat a józan ész diktálja. Például, mikor ezek a gyere-
kek először találkoztak ezzel a drámával, és kialakult a
szokásos zsvaj és felfordulás, emlékszem, azt mondtam:
„Valaki mondott valami érdekeset, de nem értettem
pontosan. Mi is volt az?” Néhány gyerek elmondta, hogy
ez és ez volt. Erre én így folytattam: „Milyen kár, hogy
nem hallottam! Ki nem hallotta még?” Egészen sok kéz
emelkedett a levegőbe. „Tehát ezt mondta. Mit feleltetek
volna neki, ha hallottátok volna?”



A gyerekek mesélnek a drámáról:

Riporter: Megmondja nektek Mr Stadler, hogy mit
mondjatok?

Gyerek/gyerekek: Nem. Azt mondjuk, amit gondolunk.
Összegyűjtjük az ötleteket.

Riporter: Kinek az ötleteit? Mr Stadlerét vagy a tiéte-
ket?

Gy.: Mindenkiét. Ha csak Mr Stadler ötletei volnának,
az nem volna jó.

Riporter: Miért?

Gy.:

- Az nem a mi érzésünk. *š* nem úgy érez, mint mi.
- Akkor nem a mi drámánk lenne. Olyan lenne, mintha papagájként ismételnénk szavakat.

- Vagy mintha egy leírt darabot tanulnánk meg.
- Ha ő mondaná meg, hogy mit mondjunk, az nem is dráma volna, hanem színdarab.
- És esetleg nem is jutna eszünkbe, hogy mit kell mon-
dani.

Riporter: Szeretnétek egy megírt darabot is eljátszani?

Gy.: Nem. Inkább drámát játszom, mint színdarabot,
mert a színdarabnál elfelejtheted a szöveget, de a
drámánál te magad találod ki. És ez így sokkal jobb.

Gy.: Én a vasárnapi iskolában már játszottam színdara-
bot.

Riporter: Milyen volt? Nem dráma volt, hanem színda-
rab, ugye?

Gy.: Igen. Az nem volt olyan jó, mert nem mondhattam
az, amit valójában akartam.

Gy.: A színdarabban azt kell mondani, amit mások ta-
láltak ki, a drámában pedig azt, amit te magad akarsz,
ahogy te érzel.

Fordította: Deák Éva



Gondolkodási modellek

ismertető Norah Morgan és Juliana Saxton írása alapján¹⁶

...Mikor autós utazást tervezünk, leülünk a térképek, útikönyvek, érdekes brosrák társaságában. Mindezek arról adnak tájékoztatást, hogy milyen helyeken járhatunk majd, miféle látnivalókra bukkanhatunk utunk során. Megtervezünk egy útvonalat – jó esetben minden benne lehet, amit látni szeretnénk. Ha egy hely vonzó, ott maradhatunk egy ideig, ha nem, mehetünk tovább. Ha van egy érdekes mellékútvonal, miért is hagynánk ki, feltéve, hogy abba az irányba visz, amerre egyébként is haladni akarunk. Ha az ember tudja, hogy miért utazik, és mit akar kapni az utazástól, akkor az egyes *napokat* ráér akkor megtervezni, mikor azok ráköszönnek. Ha valahol kerülni kell, vagy találkozunk valakivel, aki új látnivalót javasol – a terv megváltoztatható.

A drámatanár nagyon hasonlóan gondolkodik a tartalomról. Az anyagot – kiválasztása után – ízekre kell szednie, hogy láthassa, mely részek eredményezik az általa kívánt tanulást.

A drámatanár tevékenységei közül – sokak számára – az tűnik a legnehezebben elsajátíthatónak, *ahogyan gondolkodik*. A bemutatásokon a leggyakoribb megjegyzés a következő: „Jó, jó, de honnan *tudta*, hogy mit csináljon (mondjon)?”

...Az oktatási dráma gazdag szakirodalma, továbbá a nemzetközi hírű mestertanárok által vezetett tapasztalatcserék, viták olyan gyakorlati ismeretanyaggal és elméletekkel látták el a tanárokat, amelyekre alapozva ez a kérdés (a drámatanár gondolkodásmódja) elemezhetővé vált.

...Az ismertetésre kerülő gondolkodási modellek nemcsak annak eldöntésében segítenek, hogy miként kezdjük el a munkát, hanem az ötletek, elgondolások kifejtésében is... Bár minden tanárnak megvan az az egy-két modellje, amellyel jól tud dolgozni, mi úgy találtuk, hogy mindegyik modell kínál valamit, és gyakran maga az anyag határozza meg, melyik megközelítés a legmegfelelőbb.

(A kanadai szerzőpáros által vázolt nyolc gondolkodási modelltől az alábbiakban a legérdekesebb, leginkább használhatónak tűnő változatokat ismertetjük. Zárójelben azon drámapedagógusok neve található, akiktől származtathatók az egyes modellek.)

1. „Rokonság” (Heathcote, 1976)
2. Ember kontra ember, természet, „emberfeletti” (Heathcote, 1976)
3. Megfordítás (Brian Way nyomán, 1976)
4. Megválaszolatlan kérdés (Morgan, Saxton)
5. Az idő előtte, utána, közben (David Booth, 1974)
6. Képköltés (Heathcote alapján, 1977)

(A szerzők konkrét példán, a „bevándorlók” témáján – amely Kanadában, mint a világ számos más országában ma is aktuális probléma – mutatják be a gondolkodási modelleket. Részletesen beszámolnak egy 13 éves tanulóból álló osztálynak tervezett dráma háttéréről – az osztály összetételének, a tanár szakmai múltjának stb. részletezésétől nemcsak a helyhiány miatt tekintünk el...)

1. „Rokonság”

Olyan gondolkodásmódról van itt szó, amelynél a belső tapasztalásra figyelünk avégett, hogy rájöhessünk, mi a közös a kontextusban minden emberi lény számára. Analóg helyzetek sora tárulhat fel a tanár számára, amelyekre építhet munkája során:

- a bevándorlók azokhoz tartoznak, akik az ismeretlent válaszájk, mint pl. a felfedezők, az úrutazók, a kutatók;
- a bevándorlók azokhoz tartoznak, akiknek magukkal kell vinniük javaikat, pl. nomád törzsek, táborozók, fegyveres erők, katasztrófák áldozatai;
- a bevándorlók azokhoz tartoznak, akiknek meg kell válniuk valakitől, mint pl. az anyáknak, a tanároknak, a gyászolóknak.

¹⁶ In: Norah Morgan–Juliana Saxton: Teaching Drama, Stanley Thornes (Publishers) Ltd. 1991. (6. fejezet, 175-186. oldal) **Az ismertetőt – Földes György nyersfordítását felhasználva – Kaposi László készítette.**

A tanár ezután az osztály sajátosságait, a diákok igényeit, érdeklődését figyelembe véve döntheti el, hogy melyik „rokonság” szolgál majd a tanulás kiindulópontjául.

A konkrét osztály számára nagyon fontos volt a tulajdon. A drámatanár azt remélte, hogy (1) megtudhatja a játék során, mi az, amiről a diákjai nem tudnak lemondani, (2) a dráma segíthet a résztvevőknek megérteni, hogy a tehetség, a készségek, a kapcsolatok stb. fontosabbak az anyagi javaknál. A munkához a fenti második „rokonságot” alkalmazták.

Példa (szerepben adott utasítás): „Csomagoljatok össze egy 51 cm x 40 cm x 23 cm-es bőröndbe. Csak azt vihetitek magatokkal, ami abba befér. Nem tudom, milyen hosszú lesz az út...”

2. Ember kontra ember, természet, „emberfeletti”

A drámabeli gondolkodás egyik leggyorsabb módszere.

(Az anyagban rejlő „kontrák” feltárása izgalmas, konfliktusos szerkezetet adhat a drámamunkához.)

Ember kontra ember: bevándorló kontra bevándorló; bevándorló kontra az új ország lakói; bevándorló kontra a családtagok, akik nem akarják, hogy elmenjen.

Ember kontra természet: bevándorló kontra tenger, szárazföld, levegő; bevándorló kontra vadon; bevándorló kontra idegen környezet.

Ember kontra „emberfeletti”: bevándorló kontra bevándorlási hivatalnokok; bevándorló kontra törvények az új országban; bevándorló kontra egyházi törvények.

Illusztrációk a fentiekre:

- Földfoglalásból támadó konfliktus.
- A bevándorlók köszönetet mondanak az ígérkező termésért – a „napot eltakaró árnyék”: sáskajárás.
- Gyenge termés után a parasztoknak ugyanúgy be kell szolgáltatniuk az egyháznak a dézsmát.

Példa: szertartás (mint konvenció) – a dézsma átadása.

3. Megfordítás

Minden témának két oldala van, és a jó drámatanár gondot fordít arra, hogy a diákok mindkettőt feldolgozzák:

- A „bevándorlók” (maga a téma) legalább annyira szól azokról, akik hátramaradnak, mint azokról, akik elmennek.
- A „bevándorlók” legalább annyira szól azokról, akik már ott vannak, mint azokról, akik érkeznek.
- A „bevándorlók” legalább annyira szól a bevándorlók előítéleteiről másokkal szemben, mint az ellenük mutató előítéletekről.

Példa: A munka annak a közösségnek a létrehozásával kezdődik, amely majd befogadja a bevándorlókat. Először azt kell eldönteniük, hogy a bevándorlók milyen pozitívumot jelenthetnek a közösségnek. Maguk a bevándorlók nem jelennek meg a játékban, csak a képviselőjük (*beépített szereplő* – konvenció), aki elmondja a közösségnek, miért nem akarnak annak részévé válni.

4. Megválaszolatlan kérdés

Bármely témával kapcsolatban feltehetőek olyan kérdések, amelyekre maga a tanár sem tudja a választ¹⁷. Ezek megfogalmazása gyakran sugall megfelelő tevékenységeket és/vagy feldolgozandó *fókuszokat*. Például:

- Mit keresnek igazából a bevándorlók?
- Visszamehet-e valaha is a bevándorló eredeti hazájába másképp, mint sikeresen?
- Hogy maradtak életben a bevándorlók, mikor olyan keveset tudtak ahhoz képest, amit mi tudunk ma?

Példa (a fenti harmadik kérdés kutatási témává, szakértői játékká fejleszhető):

- Miféle olyan eszközeink vannak ma, amelyekkel ők még nem rendelkeztek?
- Milyen készségeik és munkaszokásaik lehettek, amelyeket mi már elfelejtettünk?
- Ki tanította meg a bevándorlókat a túlélésre? stb.

5. Az idő előtte, utána és közben

A drámabeli gondolkodás egyik gyakran alkalmazott modellje az „idő kezelésére” épül.

¹⁷ Ezek megtalálása csak a ráfordított idő, szellemi igényesség vagy néha önhittség kérdése. (A szerk.)

Az idő előtte:

- a) Az „óhaza” politikai helyzete.
- b) Annak eldöntése, hogy a családból ki menjen először az új országba.
- c) Az az esemény, ami „az utolsó csepp” volt a kivándorláshoz.

Példa: Rögtönzés kiscsoportokban – forrásanyagként használjuk az apától kapott levelet, amelyben beszámol arról, hogy családja két tagjának kiutazásához elegendő pénzhez jutott.

Az idő utána:

- a) Az állampolgárság elnyerésének napja.
- b) Egy régiséggyűjtő látogatása (összekapcsolható a „Rokonság” elnevezésű modell második példájával).
- c) Az új ország válik „hazává”.

Példa: Olyan jelenet bemutatása, amelyben a család rádöbben arra, hogy már az új ország jelenti számukra a *hazát*.

Az idő közben:

- a) Vámtiszték vagy bevándorlási hivatalnokok közötti vita.
- b) A hátrahagyott családok.
- c) A bevándorlókra váró munkák.

Példa: Az egész csoport (szakértői játék formájában) megvitatja, hogy a bevándorolni szándékozók közül ki maradhat, és kinek kell visszatérnie a származási országba.

(Ami miatt ezt a példát választotta a drámatanár: kezdetben a kanadai bevándorlókat megvizsgálták, nincsenek-e bolháik. Akinek volt, azt visszaküldték. Képzeld el – mondta az egyik diák orosz nagymamája –, idáig jöttek, és visszaküldték őket.)

6. Képpalkotás

A képpalkotás a „belső filmre”, a „lelki szemünkkel” való látásra épít. Dorothy Heathcote mondta önmagáról, hogy ha kap egy ötletet a diákjaitól, azt „körülrepüli – fölötte, rajta, keresztül, alatta”.

Belső képeinket használva (és emlékezetünkben tartva a témát, a forrásanyagot) tegyük fel magunknak a következő kérdéseket:

- a) Mit látok fölülről? (Példa: emberek hosszú sorát.)
- b) Mit látok alulról? (Csizmákat.)
- c) Mit látok belülről? (Aggódó arcokat; érzem az emberek szagát is.)
- d) Mit látok kívülről? (Állatsordaként összetereelt embereket.)

Általában az egyik képet „erősebben látjuk”, mint a többit – válasszuk ki ezt. Példánk legyen most a **d)** változat. Az alábbi – önmagunknak feltett – kérdésekkel folytathatjuk a munkát:

Kérdés	Válasz (példák a <i>d.</i> változatot alapul véve)
Hol vagyok én? (fölül, alul, belül, kívül)?	Fölül.
Mit csinálók?	Lefelé nézek.
Mit gondolok?	„De jó, hogy én nem vagyok ott lent.”
Mit akarok mondani?	„Ma csak ennyivel tudunk végezni. A többiekkel holnap foglalkozunk.”
Kihez beszélek?	Egy beosztottamhoz.
Hogy tudom ezt bevinni a drámába?	Az egész csoportnak (pl. mint bevándorlási hivatalnok): „Többet ma már nem tudunk elintézni. Rendezkedjenek be éjszakára. Ki lehet osztani fejenként egy takarót.”

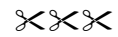
(...) Akármilyen drámabeli gondolkodási módszert használ az ember, olyan gondolatot keres, ami kollektív elfogadásra találhat majd, olyan ötletet, amelyben benne van a tevékenység lehetősége, amely megragadja, és ami – ismeretei alapján – érdekelni fogja a diákokat.

Készségfejlesztő gyakorlat tanároknak

A gondolkodási modellek alkalmazásával találja meg a „húst” a következő témákon alapuló drámákhoz:

- Sárkányok

- „Másnak” lenni...
- A világ megváltoztatása



(Mindegyik témánál alkalmazzon több modellt is, majd vesse össze az azokkal kapott – valószínűleg eltérő – eredményeket. Vizsgálható a modellek alkalmazhatóságának esetleges témafüggősége is: az egyes modellek milyen témákhoz használhatók nagyobb „hatásfokkal”).