

A „dráma útja”

Pedagógia és kutatás hátrányos helyzetű fiatalokkal

A Káva Kulturális Műhely nevű civil szervezet¹ Dráma Drom elnevezésű, hátrányos helyzetű kamaszoknak szóló drámaprogramja 2002 és 2010 között valósult meg két különböző helyszínen: először a mánfai Collegium Martineum középiskolai kollégiumban (Pécs mellett), majd Budapesten, egy VIII. kerületi közösségi házban.² A Dráma Drom nem csak drámapedagógiai program, hanem egy lépésről-lépésre átalakuló kutatási folyamat is volt, amelynek során a drámás módszerek segítségével kamaszok, drámapedagógusok és társadalomkutatók³ járták körbe és „kutatták” egyebek mellett a hátrányos helyzet és a cigányság jelentéseit.

Cikkünk e konkrét drámaprogram értelmezésének segítségével azt mutatja be, hogy miként alakulnak a „hátrányos helyzet” és a „cigányság” jelentései két eltérő kontextusban. Hogyan alakulnak abban az oktatási közegben, amely az asszimiláció ígéretén keresztül kínálja fel a mobilitás lehetőségét (egy Baranya megyei középiskolai kollégiumban a 2000-es évek elején), és hogyan a különbségeket hangsúlyozó, szegregáló iskolai környezetben (Budapest VIII. kerületében, néhány évvel később). Milyen tapasztalatokat szereznek saját társadalmi jelenlétükkel kapcsolatban a gyerekek/fiatalok e kétféle helyzetben, és hogyan módosíthatja ezeket a tapasztalatokat egy alternatív pedagógiai eljárás: a dráma?

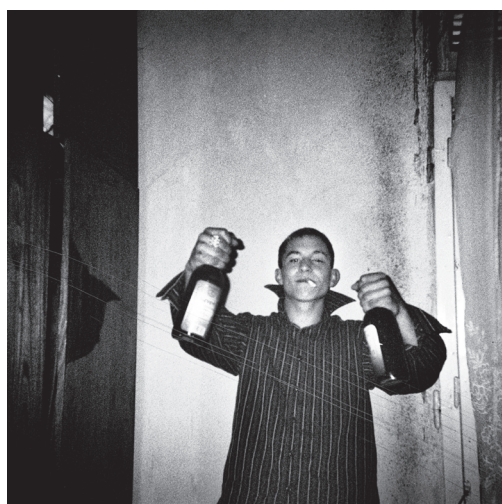
A dráma ebben a programban kettős szerepben jelent meg: egyszerre volt pedagógiai eljárás és társadalomkutatási módszer. Keretet teremtett és eszközöket adott a különféle hétköznapi tapasztalatok megjelenítéséhez, de egyúttal átfogalmazásukhoz is. A résztvevők „cigánysághoz” és „hátrányos helyzethez” kapcsolódó tapasztalatai váltak hangsúlyossá mind a programhoz való viszonyukban, mind az évközi drámapedagógiai munkában, mind pedig az elkészült színházi előadásokban.

A mánfai kollégium drámaprogramja: mobilitásprojekt és dráma

A mánfai kollégium esetében a „hátrányos helyzet” jelentése egy ún. mobilitástörténetbe illeszkedett. E történetben a mobilitási skála legalsó lépcsőjén a falusi cigány család, tetején pedig a pécsi „fehér középiskola” helyezkedett el. A kettő közötti, „több generációra méretezett” távolság lett maga a „hátrányos helyzet”. Létezett azonban egy köztes lépcső: ez volt

a kollégium, illetve az ott zajló pedagógiai munka (és ennek részeként a drámaprogram). E pedagógiai munkának az volt a célja, hogy e különbség minél nagyobb eséllyel és minél kevesebb sérüléssel legyen átjárható. A pedagógiai törekvés tehát nem csak az volt, hogy a fiatalok megtanuljanak biztonságosan mozogni a városi, középiskolai közegben, hanem az is, hogy képessé váljanak oda-vissza járni az iskolai és az otthoni színterek között: otthonról hozott tapasztalataik ne jelentsenek számukra gátat az iskolai boldogulásban, és iskolai tapasztalataik ne lehetetlenítsék el otthoni viszonyaikat. Ezek az otthoni viszonyok a legtöbb esetben valamilyen módon összekapcsolódtak a „cigányság”, a „cigány család” tapasztalataival. A kamaszoknak önálló stratégiákat kellett kialakítaniuk annak érdekében, hogy ezekkel a tapasztalatokkal az iskola közegében kezdhesse valamilyen, mind a kortársaikhoz, mind azok szüleihez, mind a pedagógusaikhoz fűződő viszonyaikban; illetve arra is, hogy újszerű tapasztalataik nyomán létrejövő különbségeik ne teremtsenek számukra feloldhatatlan feszültséget az otthoni közegben.

A mánfai kollégiumban tartott drámafoglalkozás illeszkedett az intézmény e mobilitásprojektjéhez: a sikeres középiskolai boldogulás elérésének és az otthoni kapcsolatok megtartásának kettős célkitűzéséhez. A hasonló élethelyzetekben lévő fiatalok a kollégium és a foglalkozások biztonságos terében nevelőikkel és a drámatanárokkal egyrészt azon készségeik fejlesztésén dolgozhattak, amelyek a középosztályi környezetben való boldogulásukat segítették. Másrészt, otthoni környezetük előtt egy előadás formájában jeleníthették meg egész éves munkájukat. A szerepeket, amelyek (a valóságban is) kihívást jelentettek számukra, olyan jelenetekben és előadásokban játszhatták el, amelyek rímelték saját aktuális problémáikra, sőt, gyakran azokból születtek.



Válogatás a *Hősök tere* című projekt anyagából. Lásd bővebben a 111–112. oldalon.

A drámát használó pedagógia ugyanis a szerephe léptetéssel és a szerepben való cselekedtetéssel dolgozik. A játsszók így tapasztalatokat szereznek arról, hogy nem kell feltétlenül beleragadniuk saját szerepeikbe és az azokhoz tartozó jelentésekbe, valamint rutinossá válhatnak abban, hogy ezeket a szerepeket, a saját erőforrásaikat felhasználva, formálni, alakítani tudják. A mánfai kollégium drámaprogramjában az évek során több lehetőség is kínálkozott például a „cigány szerep” eljátszására a különböző darabokban.

A Cigány labirintus – egy mánfai Dráma Drom előadás

A *Cigány labirintus* című 2005-ös előadás egy szerep- és kalandjáték alapján készült. A könyv témája, hogy egy 18 évesen az intézetből kikerülő, a fővárosban boldogulni kívánó cigány fiatal milyen döntések nyomán, milyen akadályokba ütközve, milyen utakat tud bejárni. Az előadás ezt az alaphelyzetet egy tévés vetélkedőshow kontextusába helyezte, amelynek díszletei között két cigány fiatal, Tamás és János azon versenyeztek, hogy melyikük tud sikeresebb lenni az életben. A sorsvetélkedő egyes versenyszámai (az albérletkeresés, a munka után járás, a tanulás, a szerelem és családalapítás, a különféle kísértések) a résztvevők improvizációiból születtek, vagyis ezek a jelenetek az ő nagyvárosi boldogulásról szóló fantáziáikból épültek fel. Az egyik fiataalt alakító kollégista a következőket mondja saját szerepéről:

„Az én szerepem egy 18 éves fiatalról szól, aki cigány származású. Egy cigány származású fiatalról, aki érvényesülni szeretne a nagyvárosban, főnn Budapesten. Szeretne családot, hogy meglegyen az iskolája, állást. És ennek az útnak a viszonyosságait mutatja be ez a darab két verzióban. Az egyik verzió, amikor jóra fordul minden, állás család, pénz, jólét. A másik verzió az, hogy bűnözés, hajléktalanság, halál. Na, én ezt a második verziót, tehát ezt a hajléktalanos, halálosít játszottam, tehát én formálom meg ezt a karaktert.”

Az előadás a kollégistákat igen mélyen érintő kérdést feszeget: mégpedig azt, hogy miként alakulhat az általuk választott mobilitásprojekt kifizése a jövőben. A rendező döntése⁴ szerint a jelenetek kerete egy tévéshow, ami többféle értelemben is lehetőséget teremt a téma meg- és átfogalmazására. Először is, játékos kontextusba helyez olyan kérdéseket, amelyeknek pedig a játsszók számára saját életükben húsba vágó tétjei vannak. Az előadás alapjául szolgáló improvizációk kerete így mindig a vetélkedő könnyed világa marad, amely képes feloldani e téma súlyosságát, s mégis eljátszhatóvá teszi a hozzá kapcsolódó jelentéseket és félelmeket. Másrészt a darab értelmezésében a mobilitásprojekt vetélkedőként jelenik meg, vagyis

olyan versenyként, amelyben a játékosok mindenféle háttér nélkül, csak saját képességeikre, ítéleteikre, döntéseikre támaszkodva küzdenek azért (és rivalizálnak másokkal), hogy iskolájuk, állásuk, pénzük, családjuk legyen. A tévés vetélkedő világa – a mosolygós műsorvezetőkkel és a robotszerűen viselkedő stúdióközönséggel – ráadásul olyan közeget mutat fel az egyéni boldogulástörténetek kontextusaként, amely egyáltalán nem érzékeny a „játékosok” nehézségeire, amely közömbös valódi sorsukat illetően. A tévéshow tehát egyrészt könnyed, felszabadító játékteret biztosít a téma megfogalmazásához, ugyanakkor sajátos narratívába helyezve, erős értelmezését is adja a mobilitásprojektnek.

Társadalmi mobilitás és dráma

A mánfai drámacsoport tagjai olyan fiatalok voltak, akik 14 éves koruktól kezdve folyamatosan távolodtak az otthoni (falusi, családi) közegüktől, tehát az iskola által kínált jelentések erősen meghatározták a mindennapjaikat, önértelmezésüket. Az iskolában a „cigányság” korábban elsődleges falusi relációkkal és családi viszonyokkal telített jelentései a hátrány, a hátrányos helyzet terminusaira fogalmazódtak át. A cigányság ugyanakkor egy olyan kontextusban vált gyakorlatilag a hátrány szinonimájává, amely egyből ígéretet is tett és utat is kínált e hátrány „ledolgozására”. Otthonról hozott tudásaik és készségeik a pécsi középiskolákban viszonylag kevés dologban segítettek őket; tapasztalataik gyakorlatilag megjeleníthetetlenek voltak. Az otthoni háttér, a falusi általános iskola, a család kizárólag úgy jelent meg, mint lemaradásuk oka. A tény, hogy jelenlétük elsődlegesen mint behozandó hátrány kapott értelmezést az iskolai közegben, zavart és bizonytalanságot eredményezett: mi a jelentése és a jelentősége mindebben a falusi, mi a szegény és mi a cigány háttérnek? Egyáltalán, hogyan viszonyulnak ezek egymáshoz? A középiskolák (amelyekben évfolyamonként legfeljebb csak egy-két hasonló háttérrel rendelkező diák tanult) nem kínáltak értelmezéseket, sőt teret sem e kérdések megfogalmazásához, jóllehet e kérdések alapvetőek voltak a cigány fiatalok számára saját identitásuk és iskolai jelenlétük értelmezése szempontjából. A drámaprogram tehát az iskolai pedagógiai közeghez képest vált fontossá. Ebben az értelemben a dráma, egyfelől, ugyanabba a mobilitásprojektbe illeszkedett, ugyanazt a mobilitásprojektet erősítette, mint az iskola és a kollégium. Csakhogy másfelől, míg az iskola e projekt nevében a gyerekek teljes háttérét – vagyis mindazt, amit ők az intézményen kívülről hoztak – „hátrányként” értelmezte, addig a drámafoglalkozások otthonról hozott tudásukat és készségeiket formálhatónak tekintette: megjeleníthető, használható és újrafogalmazható tapasztalatokként kezelte őket.

Ráadásul – amint azt a fentebbi példa is mutatja – a dráma lehetőséget teremtett a fiatalok számára, hogy rálássanak saját helyzetükre: háttérükre, útjukra, kihívásaikra. Vagyis arra, hogy reflexív módon viszonyuljanak ahhoz a mobilitásprojekthez, amivel éppen küzdenek – és aminek része egyébként maga a drámaprogram is.

Drámaprogram egy VIII. kerületi közösségi házban: dráma és ellenállás

A Dráma Drom mint a Káva speciálisan hátrányos helyzetű fiataloknak szóló programja, 2008 őszétől, az akkor megnyíló Kesztyűgyár Közösségi Házban folytatódott Budapest VIII. kerületében. Bár a célcsoport látszólag ugyanaz: „hátrányos helyzetű és/vagy roma származású fiatalok”, azonnal nyilvánvalóvá vált, hogy a programot újra kell fogalmazni. Itt ugyanis nem egy zárt pedagógiai környezetben vagyunk, ahol a szerepek és a feladatok nagyjából el vannak rendezve, ahol jelenlétünk célja tisztázott, ahol a dráma a napirend része és megvan a helye az intézmény pedagógiai programjában. A Kesztyűgyár egy éppen akkor megnyíló hely volt egy gettószerű városrész közepén, s nem pedig egy bejáratott szabályokkal és működéssel rendelkező intézmény. Ráadásul a Kesztyűgyár szabadidőközpont, amelynek nincsen koherens pedagógiai koncepciója, bár természetesen vannak pedagógiai, fejlesztő és segítő céljai, funkciói és ezeknek megfelelő programjai, s ezek közül egyik a drámafoglalkozás. Ez a helyzet azt eredményezi, hogy a drámaprogramot nem lehet kizárólag pedagógiai keretben elgondolni. Ez újdonságot jelent Mánfához képest, ahol a közeget (a kollégiumot) és a résztvevő fiatalok jelenlétét, motivációit, sőt aktuális élethelyzetét nagyon erősen meghatározták az iskola által számukra felkínált jelentések – a dráma pedig ebben a térben fejthette ki hatását, mint az elrejtett tapasztalatok, ki nem használt készségek, reflektálatlan jelentések felszabadítója. A mánfai közeget az volt a feladat, hogy úgy fogalmazzuk át a társadalmi mobilitás az iskola által közvetített projektjét, hogy az nagyobb mozgásteret engedjen meg a fiataloknak – például ne azonosítsa a családot, a falut, a cigányság jelentéseit a hátrányos helyzettel. A drámapedagógiának tehát az iskolai pedagógiához képest kellett valami újat és mást nyújtania.

A Kesztyűgyár ezzel szemben a kollégiumnál sokkal kevésbé kötődik az iskola intézményéhez, és az odajárók többségének életében az iskola egészen más jelent, mint jelentett a mánfai diákok életében. Ráadásul a programban résztvevő 12-16 éves kamaszok nem elit középiskolába, hanem nagy többségükben általános iskolába jártak. Az iskola által közvetített társadalmi elvárások e budapesti fiatalok körében nem

csak, illetve nem elsősorban az alkalmazkodás stratégiáit hozzák létre, hanem sokkal inkább az ellenállás, a szembeszegülés, vagy a kívül helyezkedés különféle megoldásait. Iskolától függ, hogy a gyerekek bekerülésének pillanatában a „hátrányos helyzet” mint megkülönböztetés miként jön létre. Általában azonban ez a kategória elsősorban nem a hátrányok ledolgozásának szükségességét hivatott jelezni, hanem sokkal inkább azt, hogy bizonyos gyerekekről, bizonyos csoportokról eleve lemondanak. A kerületi „cigány iskola”, illetve a többi iskolában kialakított stigmatizált osztályok eleve kódolják a deviáns magatartások létrejöttét. Ezzel utólag is visszaigazolják a különválasztás értelmét, illetve folyamatosan megerősítik a hátrányos helyzet devianciával összefüggő jelentéseit. Az iskola, amikor eleve a „nehezen kezelhető” vagy „kezelhetetlen” kategóriába helyezi ezeket a gyerekeket, és ennek megfelelően is bánik velük, egyben az ellenállás erejével is felruhazza őket. A gyerekek úgy élik meg (hiszen az intézmény ezt sugallja), hogy az iskolán kívülről hoznak magukkal valami olyat, ami az iskolával nem összeegyeztethető, és ez vezet ahhoz, hogy nem fogadják el őket. Ráadásul azzal, hogy az iskola eleve lemond róluk, azt sugallja, hogy amit kívülről hoznak, az megváltoztathatatlan: az szükségszerűen a sajátjuk. A lakókörnyezet, a család, az etnikai hovatartozás mind ehhez az iskolán kívüli „sajáthoz” tartoznak. Amikor a gyerekek e mozgástér nélküli, róluk eleve lemondó közegben az ellenállást, mint cselekvési lehetőséget választják, e „saját világ” jelentéseit mint az ellenállás formáit kezdik el használni. Ezért az iskolában a „nyócker”, a gettó, a cigányság a szembenállás jelentéseire tesz szert: a stigmatizált, lenézett társadalmi háttér az ellenállás révén válhat mégis valamiféle erővé és identitássá. Ennek következményeképp a tanárok saját mindennapi hiteles tapasztalataikra hivatkozva ezeket a gyerekeket és teljes háttérüket a devianciával azonosítják. A pedagógiai módszer pedig, amit velük szemben alkalmaznak, kétféle: vagy teljes mértékben lemondanak róluk (végső esetben magántanulónak nyilvánítják őket), vagy mind szigorúbban próbálnak fegyelmet tartani (rendőrséggel, feljelentéssel fenyegetnek, és adott esetben élnek is ezzel a lehetőséggel). Az egyik helyi iskola igazgatója a vele készített interjúban ezt így fogalmazza meg: *„Ebben a közegben, aki gyenge, azt eltáposzák. Ha egy pillanatra elgyengülsz, és megérzik a gyengeséged, beléd rúgnak, és előállhat olyan helyzet, amiből pedagógusként már nem kelsz föl”.*

Az iskolai jelenlétnek ez a formája azt is eredményezi, hogy a gyerekek nem tanulják meg kezelni az intézményes viszonyokat és működésmódokat, hiszen minden kizárólag az ellenszegülés és a fegyelmezés (akció-reakció) dinamikáját erősíti. Vagyis, nem tanulják meg azt, hogy a családi és a szomszéd-sági viszonyaikból szerzett tapasztalataikat miképp fordítsák le más típusú relációkban hasznosítható



Válogatás a *Hősök tere* című projekt anyagából. Lásd bővebben a 111-112. oldalon.

viselkedésmódokra. Ezért személyes kapcsolataikon kívül nehezen hoznak létre más típusú, más szabályok által irányított relációkat.

A program elindulását megelőző klasszikus, interjúkon alapuló iskolaetnográfiai kutatásnak nagy vonalakban ezek voltak a megállapításai. Vagyis a drámaprogram ebbe a „felállásba” lépett bele, amikor is hét év után elhagyta Mánfa – innen nézve igencsak biztonságos – közegét. Abban a helyzetben kellett tehát dolgozni, amelyben a többségi intézményekkel (a frissen nyíló Kesztyűgyár ebben a státuszban volt), és a pedagógiával szemben „célcsoportunk” számára az alapvetően bizalmatlan, szembehelyezkedő, általában konfrontatív viszony a magától értetődő; illetve amelyben a családi, szomszédági viszonyok alakulásai felülírnak minden hozzájuk képest külsődleges elkötelezettséget. Az alapvető kérdések így a következők lettek: Hogyan tudjuk rávenni a fiatalokat, hogy belépjenek ebbe a pedagógiai helyzetbe? Mit kezdhet egy pedagógiai program a pedagógiával szembeni általános ellenállással? Az ellenállásnak milyen formáira lehet számítani, és milyen eszközei vannak a drámapedagógiának, hogy ezeket valamiféle együttműködésbe fordítsa át? Hogyan lehet létrehozni egy olyan állandó csoportot e fiatalokból, amelyek számára a családi viszonyok jelentéseitől független keretek, dinamikák és viszonyok teremthetők?

E kérdések mind a drámapedagógusokat, mind a kutatót új helyzet elé állították. Mivel a pedagógiai tér alapvető kereteit nem lehetett egy állandó csoporttal előzetesen kijelölni, sem a drámapedagógusok, sem a kutató nem tudtak automatikusan belekezdeni saját szakmájuk gyakorlásába, a foglalkozás megtartásába, illetve annak résztvevő megfigyelésébe. Éppen e tér kereteinek létrehozása lett a közös feladat. A drámamunkának azt a folyamatot kellett végigvinnie, amelynek során a fiatalok mély bizalmatlansága, ellenszenv, sőt haragja legyőzhetővé válik, s átfordul egy bizalomtelibb, konstruktívabb viszonyulásba. Ez a bizalmatlanság és ellenszenv közvetlenül magának a helyzetnek szólt, illetve a drámatanárokra irányult, sokszor lehetetlenné téve magát a munkát. Mintha a fiatalok viselkedésükkel folyamatosan fegyelmező helyzeteket akartak volna kiprovokálni, amelyekben aztán leleplezhetik a számukra ismerős következményeket, megélhetik a lenézettséget, és elővehetik megszokott ellenálló stratégiáikat. A munka elkezdésének bármiféle módját (úgy a körbeülés, mint a legegyszerűbb játékszabály) fegyelmezésként kezdték értelmezni, ezért egyből visszaverték valamilyen romboló gesztussal. A kérdés tehát az volt, hogy drámaszerepekkel létrehozható-e az a folyamat, amelyben lépésről lépésre megteremtődik a közös keretek létrehozásának, elfogadásának és fenntartásának a lehetősége. Vagyis, hogy sikerül-e a fiatalokkal közösen felépíteni azt a keretet, amelyet sajátjukként fogadnak el, és amelyet egy következő helyzetben

sem külső kényszerként fognak megélni, azaz első reakcióként nem szétrombolni akarják.

Az első foglalkozás eredményei

A program indításakor a drámatanárok bevezető/toborzó foglalkozásokat tartottak a környékbeli iskolákban. Az egyik ilyen foglalkozás (amelyet az egyik iskola egyértelműen szegregált „A” osztályában tartottak) úgy indult, hogy az osztályfőnök felszólította a gyerekeket: próbálják nekünk a jobb arcukat mutatni. Egyúttal kijelölt valakit, aki őt adott esetben megkeresi, ha netán úgy alakul a helyzet, hogy a segítségére lesz szükségünk. E felvezetés után a drámatanárok,⁵ akik megkérték a gyerekeket, hogy segítsenek szétoltni a padokat a játékhoz, már egyből ellenállásba ütköztek. Ezt a helyzetet kellett valahogy átfordítaniuk, hogy megkezdhesék a drámafoglalkozást. Az osztálynak felkínált első játékforma az volt, hogy egyesével érkezzenek meg újra a tanterembe. Vagyis vigyék színre hétköznapi belépésüket az osztályba, mégpedig úgy – folytatódik az instrukció – hogy ebben a belépésben valamilyen rejtett formában legyen benne, hogy kik is ők valójában: vigyék bele a gesztusba egy fontos tulajdonságukat. Osztálytársaik pedig e belépések közönsége lesznek, és utólag elmondják, milyennek is látták társaikat ebben a helyzetben. Ez a játék lehetővé tette, hogy újakezdjük a bemutatkozást, illetve átfogalmazzuk azt a teret, amelybe mi eredetileg az ellenállást automatikusan kiváltó tanári oldalról léptünk be. Az újabb bemutatkozás tehát egy játékteret, amelynek kereteit a drámatanárok teremtik meg, a fiatalok pedig ebben jelenhetnek meg saját bemutatkozó performanszaikkal. Ezek a performanszok lehetnek akár konfrontatívák vagy agresszívok is, hiszen egy játék keretein belül történnek, és ebben ráadásul nem csak megjelenítésre, hanem értelmezésre is kerülnek. Így a fiatalok maguk értelmezik saját fellépésük jelentéseit, és (mivel a feladat egy fontos tulajdonságuk megjelenítése volt) azt is, hogy mit is rejthetnek az esetlegesen agresszív megnyilvánulások. A megérkezés színrevitelének sikerült saját kontextust teremtenie. Elszakadva a valós iskolai tér jelentéseitől, a fiatalok megjelenítették és értelmezték saját hétköznapi viselkedésüket, sőt azt is megfogalmazhatták, hogy mi is van e viselkedés mögött.

A foglalkozás egy későbbi pontján az egyik lány fenyegetően rászólt a drámatanárra, hogy azonnal keljen föl a székről, amin ül, mondván, az az ő helye. A provokatív kihívás játékba fordult át, amikor egy másik drámatanárra a helyzetre azonnal reagálva, középre (a játéktérbe) húzott egy széket, és megkérte a lányt, hogy tessék, állítsa fel őt. Ezzel a megoldással a lány provokációját nem szembeszegülésként értékelte, hanem játéknak fogta föl, amivel át is helyezte egyből a

játék terébe, itt viszont már ő jelölhette ki a kereteket. A valódi konfrontációt elkerülendő (amely a drámás munkát veszélyezteti) szerepbe léptette a lányt, illetve saját magát. Az előző felállásban a drámatanár az ellenség, aki lehet erős, vagy lehet gyenge (na, lássuk, most mit lépsz?), de hogy melyik, az magán a helyzet jelentésén nem változtat. Most viszont a lány a drámatanárral közös játékba lépett, amelybe ráadásul saját akcióján keresztül került bele. Fel van neki adva a lecke, vajon képes lesz-e felállítani ellenfelét. „Na, majd meglátod, hogy úgyis felállsz, öcsém!” – lép bele a lány a felkínált helyzetbe. Innentől viszont akármi is történik, játékon belül vannak, tehát a végén meg lehet tapsolni egymás teljesítményét. A drámatanár ezen a ponton kis türelmet kért, és elmondta, mi is a konkrét szituáció: „Én egy negyedikes kislány vagyok, aki a helyeden ül”. És valóban úgy ült ott, nagyon kicsi, és nagyon zavarban van. A lány nyilván nem üvöltöztetett rá, és nem zavarhatta el – ez így nem kihívás, ez úgyis sikerülne: mást kellett kitalálnia. És így is tett: szépen megkérte, hogy álljon fel. És a kislány fel is állt. Vagyis a lány elérte, amit eredetileg akart, de egy tökéletesen kifordított helyzetben, az eredetitől teljesen eltérő stratégiával tette ezt. Nem keménységgel, hanem figyelembe véve, hogy a másik oldalon ki van. Ez a szituáció abban a kontextusban „ér nagyon sokat”, amelyben az iskola – fentebb idézett – igazgatója az erő folyamatos demonstrálását és a gyengeség elrejtését fogalmazta meg mint egyetlen működő stratégiát...

Ebből a 11 fős osztályból egyébként hárman jöttek el ezután a kesztyűgyári programra, és közülük egyvalaki csinálta végig az évet, és játszott az elkészült előadásban.

Összegzés: a dráma mint pedagógia és mint kutatás

Azt kíséreltem meg bemutatni, hogy miként jeleníthetők meg és fogalmazhatók át a hátrányos helyzet hétköznapi tapasztalatai a drámás munka során. Két különböző helyszínen és különböző időpontban megvalósult drámaprogram kutatása alapján tudtuk megfogalmazni állításainkat. Ugyanakkor a munka során maga a kutatás fogalma is átalakult: a hagyományos antropológiai résztvevő megfigyelésből részvételi akciókutatás lett. Ebben a szemléletben a dráma nem egyszerűen egy kutatható pedagógiai módszer, hanem maga is kutatási gyakorlat. A dráma felfogható olyan elkötelezett kutatási módszerként, amely a hétköznapi helyzetek színrevitele által egyszerre tesz láthatóvá, reflektálhatóvá és adott esetben kimozdíthatóvá alapvető társadalmi tapasztalatokat.

A Káva drámaprogramjában résztvevő fiatalok esetében a hátrányos helyzet mindennapi tapasztalataikhoz kapcsolódó viszonyok és jelentések váltak

megjeleníthetővé, reflektálhatóvá, s egyszersmind átfogalmazhatóvá.

¹ www.kavaszhaz.hu

² A Dráma Drom-programot egy másik tanulmányban már részletesebben bemutattuk: In: Horváth Kata (szerk): „A „hátrányos helyzet” és a „cigányság” tapasztalatainak újra-fogalmazása. A dráma mint pedagógiai és kutatási módszer”, *Színház és Pedagógia* 5.

³ A programban évről-évre 15-30 fiatal vett részt. A drámás csoportokat a Káva drámatanárai – Bori Viktor, Fekete Ágnes, Gyombolai Gábor, Kardos János, Milák Melinda, Patonay Anita, Romankovics Edit, Sereglei András, Takács Gábor, illetve Egerváry György és Feuer Yvett – vezették. A kutatást az AnBlok Egyesület végezte: a kutatók a különböző időszakokban a szerzőn kívül Deme János és Nagy Zsuzsanna voltak.

⁴ Az előadást Sereglei András, a Káva drámapedagógusa rendezte.

⁵ Ezt a konkrét foglalkozást Bori Viktor és Kardos János, a Káva két drámatanára tartotta.