

lélektanilag is. A konfliktusok sorozata vezetett el a döntésig, ami ebben az esetben a drámai megoldást is jelentette. Megfogalmazták, hogy az egyszerű történet metaforikus többletet kapott. Mivel Joó Eszter sorsa gondolatokat sugallt. Azt történetesen, hogy az ember félmegoldásokkal nem elégedhetik meg, hogy a csalódások olykor fontos felismerésekhez vezetnek; hogy az igazi értelmiség szolgálatra rendeltetett, és hogy ez a szolgálat kinél-kinél hajlama szerint más és más. Megfogalmazták, Joó Eszter hajnali monológjában a bibliai idézet, „a langyosat kiköpöm az én szájamból”, önmagában is metafora, de azzal, hogy a végén Joó Eszter a szorongását is kihányja magából, ezzel az életjáték maga is megemelkedik, és eljut egy olyan asszociációs szintre, amelyben már fellelhetők az esztétikai értéket is felmutató színjáték nyomelemei.

Tisztázták, hogy a mellékszereplők csak karakterként jelenhettek meg, s hogy ebben a dramaturgiai rendben ez törvényszerű.

- b) Eljátszadotnak a hallgatók a gondolattal; mi lesz, hogy lesz? Miként alakul az élete szülöttüknek, Joó Eszternek?

És mert szerették őt, miként szülő a gyermekét, pozitív sorsot szántak neki.

Ilyeneket mondtak:

Anyját ápolva rádöbben, hogy az ő igazi hivatása: diakonisszának kell lennie.

Találkozik az igazival, szül őt gyermeket és levelezőn hitoktatói szakot végez.

Megtér, és egy zárt bibliaközösség tagja lesz.

Egy év kihagyással visszajön a főiskolára, most már azzal az elszánással, hogy nem várja, míg mások közelednek hozzá, hanem ő kezdeményez, hogy közösen, együtt alakítsanak az életükön, de még a főiskoláén is.

## **Szerkesztői jegyzet** **A döntés napja című óravázlathoz**

Kaposi László

Az órát tervező drámatanár (*D. T.*) vázлата bevezetőjében *Neelands* nevét említi, mint ötletadót. Valóban, az ismert szakíró egyik könyvében<sup>29</sup> szerepel a sorsfordító esemény előtti *legutolsó nap* felidézésére vonatkozó konvenció.

Több olyan elem van még ebben az ismertetőben, amely akár az említett angol szakíró, akár mások óráiban, vázлатаiban is előfordulhatna: a résztvevők együtt teremtik meg a kontextust<sup>30</sup>, vagyis közösen építenek fel egy figurát, közösen vázolják fel annak környezetét – emberit, anyagit, tárgyit.

Sok vonatkozásban fennáll a hasonlóság – *külső jegyekben*.

S ez a hasonlóság *megettévesztő* lehet – pontosan azért, mert csak a külső ismérveket vette át a szerző, és nem *lényegieket*: nem a gondolkodást, nem a szerkesztést...<sup>31</sup> S mivel a vázlat a DIE-TIE-vel foglalkozó különszámban is szerepel, akár mintaként is értelmezhetnék az érdeklődők. Kötelességem tehát nem elhallgatni (bármennyire politikus lenne is) szakmai észrevételeimet.

A fenti ismertető a *Drámaórák* című kötetben jelenik meg, alcímként a szerző *megtervezett drámajátékot* ír – úgy vélem, jogos, ha drámaóráként értékelem. Aztán – előrehozom véleményem összegzését – rá kellett jönnöm, hogy ez egyrészt nem drámaóra, másrészt pedig semmiféle lényeges emberi probléma igazi megértéséhez nem visz közelebb. Egyoldalúan, ebből következően előítéletesen „vizsgál”, s így törvényszerűen megmarad a problémák felszínén (Gabnai Katalin – máskor, másnak mondott – kifejezését kölcsönözve: „tapicskol” a problémában.).

*Néhány példa:*

<sup>29</sup> Jonathan Neelands: *Structuring Drama Work* (edited by *Tony Goode*), Cambridge University Press, 1990

<sup>30</sup> Kontextus: a szereplők, a hely és az idő együttese.

<sup>31</sup> Kissé félve írom le észrevételeimet... Ennek oka: az utóbbi idők (nem kevés eufémizmussal) „vihár egy pohár vízben” jellegűnek nevezhető, a személyeket és a személyeskedést sem kizáró – úgymond – drámapedagógiai szakmai vitái. (S ráadásul minden tiszteletem a szerzőé, aki a fenti óravázlatát, az eddigi gyakorlatnak megfelelően, beletehette volna az általa szerkesztett, soron következő DPM-be, de ő inkább megküldte azt a tematikus különszám szerkesztőjének, vállalva a kritikát.)

A közösen felépített kontextus szerint az óra főszereplőjét, még amikor a tanítókat képző főiskolára jelentkezett (idézzük) „...a tanulás maga nem vonzotta. Pedagógusi hivatástudat sem.” Annál inkább vágyott „...fészekmeleg együttlétekre és testvériesült barátságokra”. Nos, ha ezt nem kapta meg, a legjobb választása az, ha elmegy. Haza vagy bárhová. Mivel a főiskolán „fészekmelegre” nem talált, édesanyja pedig (nagyon) beteg, akkor nincs más alternatíva, Joó Eszternek haza kell mennie. Így az egész dráma *álproblémára* épül. Talán ezért is marad végig a felszínen, s ezért is lesz szentimentális. Erre a döntésre (cím: A döntés napja), mivel nincs más érvényes választás, nem kell drámaórát szervezni.

Ami nem jelenti azt, hogy minden felejtendő: használhatóvá lehetne tenni az órát, ha az pl. a szeretet, igazi emberi kapcsolatok nélküli főiskolai létet vagy a szeretetre csak vágyó, de azért tenni képtelen ember helyzetét vizsgálná – a dráma eszközeivel.

Attól, hogy egyeztetjük a témát, a helyszínt, az alkalmazott drámatechnikát, közösen beszéljük meg, milyen legyen a főszereplőnk, s a többi figura, attól még óriási marad a tanár feladata-szerepe.

Itt például az, hogy ne hagyja sematikusnak, vázlatyszerűnek a mellékszereplőket (*Debreceni* elegánsan fogalmaz: „a mellékszereplők csak karakterként jelenhettek meg”, s azt is hozzáteszi – amit nem mondana, ha drámában, s nem színdarabban gondolkodna -, „hogyan ebben a dramaturgiai rendben ez törvényszerű”). Így ugyanis, „élire vasalt” lelkéssel, Török tanár úrral, portással, Klárikával, otthoni gonosz apjával (aki gyűlöli a házimunkát, a betegápolást), nos, velük szemben *csakis* Joó Eszternek lehet igaza, lévén a többi figura drámailag értékelhetetlen és értéktelen. Annyira nem igaziak, hogy igazuk sem lehet. Van egy „jó Joó” és mindenki más „hétköznapi-gonosz”. Azért ennyire nem egyszerű a világ, s úgy gondolom, hogy még a valamelyest „védett környezetben” élő főiskolásoknak sem, vagy ha esetleg *úgy tűnik* számukra, akkor tanárként éppen erre kérdezhetnénk rá a dráma eszközeivel. Egyébként a társas magány problémáját – a gyakorlat által igazoltan – még az általános iskola 3-6. osztályaiba járók is képesek összetettebben látni, vizsgálni (lásd lapunkban a Magány/y/nyomozó Iroda című foglalkozásvázlatot), nem hogy 20 év körüli fiatalok, ráadásul főiskolások!

Megnézhetnénk, vizsgálhatnánk pl., hogy Török tanár úrnak miféle problémákat okozna, ha mégis elmenne a találkozóra, ki és mit veszít azzal, ha a lelkész nem megy el aznap Pestre stb. De lehet, hogy ezen vizsgálatok után már nem hatna ránk oly „szívszorítóan” Joó Eszter története. Így nem marad más, mint követni a főszereplő útját (mint egy lányregényben). Csakhogy közben feláldoztuk a drámát!

Az esetleges félreértések elkerülése végett: nem az epikus szerkezettel van bajom. Sőt, mindenképpen valami ilyesmit (epikusat) javasolnék amiatt, hogy ellenpólusok, értékelhető (még ha esetleg nem is elfogadható) emberi szándékok híján ne csak az maradjon a tanulók feladata, hogy fordulatról fordulatra kövessék a hőst (mint a pikareszkben, de akár a krimiben, a kalandregényt is hozhatnánk példaként).

A *drámatanár* az improvizáció legteljesebb előkészítésével sem fejezte be a munkáját, sőt igazából csak annak kezdetén áll – a *rendező* talán.

Úgy vélem, hogy a drámaórán az (akármennyire is) előkészített improvizáció nem válhat színházi előadássá, ahol a csoport egy része hosszú időn át játszik, míg a többiek a nézők szerepére kárhozzatnak. Azért van (éppen *Neelands* említett könyvében és a drámapedagógusok gyakorlatában) legalább 30-40 konvenció, hogy az improvizáció kitermelte nézetekkel, véleményekkel, megoldásokkal, érzésekkel stb. valamit kezdeni, azokat kezelni tudjuk. Csak ebben az egy vázlatban tucatnyi olyan pont van, ahol – valamelyik konvenció alkalmazásával – a játékot a mélyebb megértés és a mélyebb megélés irányába lehetett volna terelni. Az órán történtek részletes ismertetéséből úgy tűnik számomra, hogy éppen a narrátor szerepét vállaló tanár az, aki a legtöbb megszólalásával színházi irányba kényszeríti a többieket. Ráadásul ez a színházi irány közel áll a melodramához.

*Más:*

A játékban demokrácia van (mégpedig nem ez a nyugati-polgári, ahol 51 szavazattal a mást gondoló 49-et nem létezőnek lehet tekinteni). Aki nem játszhat, annak a szava ugyanannyit ér, mint a szerepeket magukra vevőké (idézem az ellenpéldát a vázlatból: „a figura-alkotásban és a szituációban a cselekvés és döntés elsőbbségét a szereplőnek adják meg. A kiegészítés és a pontosítás viszont mindenki joga.”) Persze a színházban más a helyzet, az az intézmény eleve nem demokratikusan épül fel („én játszom, én tudom; beleszólhat más is, de enyém a döntő szó” – mondhatja a színész, tegyük hozzá: joggal). *D. T.* színházi irányultságú gondolkodását egyébként már szóhasználat is jelzi, pl. „Előadás után”; még egy példát hozva: „...fellelhetők az esztétikai értéket is felmutató színjáték nyomelemei” stb.

Nos, a szerkesztő nem a színház ellen kíván szólni (hiszen mint rendező is dolgozik). Amit viszont az utóbbi években megtanulhatott (sajnos, nem előbb és nem itthon), hogy bár a dráma nem kevés színházi

eszközt, elemet használ, mégis egészen másfajta gondolkodást igényel, mint a színház, semmiképpen nem tévesztendő, nem mosható össze a kettő.

**Mások akár mást is gondolhatnak a drámáról. Kérem, fogadják a fentieket úgy, mint egy szakmai vita első lépését. A DPM – gondolom – teret biztosít a folytatásnak.**

## Tánc a kavargó széllel

*Dorothy Heathcote beszél Tony Goode-nak  
arról a munkáról, melyet az Earl's House Pszichiátriai Klinikán (Durham megye)  
értelmi sérült gyerekekkel és felnőttekkel végzett*  
Fordította: Szauder Erik

**T.G.:** Mik a céljaid az értelmi sérültekkel való munka során?

**D.H.:** Hát, azt hiszem, ugyanazok a céljaim, mint amikor bármilyen más csoporttal dolgozom. Először is azt kell megérezniük, hogy személyként, nem tárgyként kezelem őket; olyan emberként, akiben van valami. Elfogadásuk tehát sokkal inkább azt jelenti, hogy elfogadjuk értelmi állapotukat és valószínűsíthető attitűdjüket, nem pedig azt, hogy elfogadjuk, amivé a társadalom tenni szeretné őket. A második dolog, amit mondanék, hogy amit velük csinálunk – ami természetesen dráma lesz, minthogy ez az egyetlen dolog, amihez értek –, az valóban dráma lesz, nem csak valami vacak, pusztán azért, mert ők enyhén vagy súlyos fokban értelmi sérültek. Meg kell felelnie a színház törvényszerűségeinek (amelyekre, ha kívánod, a későbbiekben még kitérhetünk). A harmadik, hogy amit csinálunk, abban mindig meg kell jelennie annak a lehetőségnek, hogy több legyen egyszerű feladatnál. Azt el tudom képzelni, hogy feladatnak látszon, 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 övékhez hasonló kórházi tányér van a mancsában, amiből épp az utolsó falatokat nyalja ki,