

In memoriam Szauder Erik

1967-2006

Búcsúznak és emlékezünk. Hetek óta virágok és égő mécsesek, szép színű és formájú kavicsok fogadnak minket és a betérőket karunk bejáratánál. Nem vezetői kezdeményezésre. A fekete zászló alatt a földön szomorkodtak a megemlékezés tárgyai. Aztán ajtón belülré kerültek, asztalt kaptak, tán új „bárczis” hagyományt teremtve: megkönnyíteni közös gyászmunkánkat szeretteink elvesztésekor. Volt délutáni összejövetel a kertben, Erik tiszteletére, róla, és ha szabad ilyet mondani, vele beszélgetni. Sírunk és derültünk a videofelvétel összeállításon, s lassan oldódott a megilletődöttség és oldódott a nyelv. Az összejövetel mentes volt a szenzációtól és mentes a nosztalgiától, pátosztól is. Hiányzott a dráma-tanárnk, aki körvonalazta volna, hogy egy ilyen összejöveteltől, rendezvénytől(?) mire számíthatunk. A szavak nem működtek túl jól, a levegő akkor állt meg, könnycsepp akkor szabadult el, amikor kép és zene együtt „szólt meg”. Kemény István „néma H”-ja megjelent köztünk, nem akartuk, de minden hangban ő beszélt.

Mérleget illik készítenünk Szauder Erik életművéről. Mit jelent valóban az a valami, amit az utókor „életműnek” nevez? Hiába szeretném külön-külön bemutatni, hol a helye a magyar drámapedagógiában, gyógypedagógiában, a nemzetközi és hazai lapszerkesztésben, mindig az egész ember, egy különösen vonzó személyiség tolakszik az életmű elé. A látszólag csak a racionalitás hideg hangjaira figyelő, valójában mély érzelmeket és indulatokat bölcs humorba oldó személyiség, aki már lassan arra is tudott vigyázni, hogy ne bántson meg senkit.

Nekem például azok a felejthetetlen tanulásban akadályozottak pedagógiája órák jutnak az eszembe, amelyekhez a nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején Gaál Éva szervezett a kollégák köréből szakértőket: orvosokat, ügyvédeket, minisztereket és kishivatalnokokat, hogy a hallgatók bevonásával szerepjátékokban éljük meg az emberek közötti különbözőségek leképeződését a szakmák, foglalkozások és beosztások attitűdformáló élethelyzeteiben. Erik volt ezeknek az óráknak a legszorgalmasabb, legszínesebb és legplasztikusabb moderátora. A hallgatók angol nyelvről készített szakfordításait koordinátor-ként, nyelvi lektorként irányította, szakdolgozatok és TDK dolgozatok résztémáinak konzulenseként vonzotta a tanszékre az angol nyelv, a drámapedagógia és a jó iskola iránt fogékony hallgatókat. Eszembe jutnak a Bethlen téri idők piknik ebédjei a második emeleti tanszéki szobában, beszélgetések, viták, amelyekben a demokráciát tanulgattuk – máig sem eléggé hatékonyan –, miként lehet szavazások sorával tisztes kompromisszumot kötni (akkor kezdtük megérteni, hogy ilyen is létezik), hogyan lehet különböző véleményeket olyan közös nevezőre hozni, hogy a végén mindenki magáénak érezze a döntést. Azok is, akik kezdetben egy másfajta végeredmény érdekében szálltak csatába. Vasárnapi ebédből elmentett saláták és sütemények felett tanultuk először megérteni, hogy akinek homlokegyenest ellenkező a véleménye, mint a miénk, az nemcsak tisztességes ember lehet, de okos is.

Legfrissebb emlékként eszembe jut a Speciális Szükségletű Hallgatók Segítő Testületének (SHST) két hónapja megtartott összejövetele, ahová tanácsért látogattam el. Az egyetem szenátusa akkor tárgyalta a szervezeti és működési szabályzat kötetét. A speciális szükségletű hallgatók véleménye alapján kívántam pontosításokat javasolni a felsőoktatási törvény fogyatékos hallgatókra vonatkozó passzusainak intézményi szabályozásához. A hallgatók és Erik „összeszokott” terminológiai precizitással határozták meg – tán egyetlen autentikus vélemény-nyilvánítóként – az általuk támogatott és elvetett megnevezések körét. A Szenátus valamennyi javaslatunkat elfogadta, és a szabályzatban alkalmazta.

Nézzük az életművet, nagy és szabálytalan lépésekben. A bölcső a Madách Imre Gimnázium drámatagozatos osztálya. Az integráló felsőoktatási intézmény a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Oligofrénpedagógia és pszichopedagógia szakokon lett Erik 1991-ben gyógypedagógiai tanár. A Prizma c. főiskolai lap 1989. évi tavaszi számában a színjátszókör valóságáról ír ifjú szigorral, és álmódzik egy – soha meg nem született – amatőr színházi műhelyről.

Már főiskolai hallgató korában bekapcsolódott az Oligofrénpedagógiai Tanszék kutatómunkájába a Dramatikus technikák a nehezen tanuló gyermekek és fiatalok fejlesztésében c. témával. Három éven keresztül aspiránsként dolgozott a tanszéken, részfoglalkozású gyógypedagógusként és óraadó drámapedagógusként pedig gyakorlati tapasztalatokat gyűjtött. Átfogó ismeretekre tett szert, sőt ő maga is gyarapí-



totta ennek az új (gyógy)pedagógiai területnek az elméletét és gyakorlatát. 1994-ben több távoktatási tanfolyamon is részt vett. Számos szakfordítást is készített angol nyelvből a dramatikus tevékenységet érintő cikkek, tanulmányok, kézikönyvek anyagából. A Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz projekt keretében 1995-ben megjelent Diákokotthoni nevelés szöveggyűjteményt *Szabadidőpedagógia* című eredeti közleményével gazdagította. Már fiatal oktatóként kitűnt világosan és jó szerkezetben felépített, a beszélt nyelv és a testbeszéd eszközeit kiválóan hasznosító, a hallgatóságból az értő figyelem állapotát kiváltó előadásaival.

Az 1995/96-os tanévet a birminghami egyetemen töltötte, ahol egyetemi drámapedagógusi diplomát szerzett (M. A. in Drama in Education, University of Central England, Birmingham, Nagy Britannia). 1998-tól regisztrált PhD hallgató lett ennek az egyetemnek a neveléstudományi fakultásán, egyben főfoglalkozású oktató a főiskola Általános Gyógypedagógiai Tanszékén. Ebben az alkotó közösségben – a fogyatékos személyek művészeti terápiákkal történő fejlesztését és rehabilitációját komplexen értelmezve, művelve, kutatva, oktatva – teljesedhetett ki Erik szakmai tehetsége.

Megkísérellek egypár olyan kulcsfogalmat meghatározni, amelyekkel – munkássága gyújtópontjaiként – Erik egyetértene. Az egyik kulcsfogalom a *társadalmi integráció*, benne a befogadó társadalomhoz vezető inkluzív iskola. Hogyan nyilatkozott erről Szauder Erik 2003-ban az Autisták Érdekvédelmi Egyesülete lapjának, az Esőembernek?

„Abból indulunk ki, hogy alaphelyzetben mindenki másféle ellátást igényel. Az iskola szolgáltató intézmény, az a dolga, hogy a lehető legjobban kiszolgálja azokat, akik hozzá fordulnak. Miért utazzon a városon keresztül a gyermek, ha két utcával odébb ott van az iskola, amelynek az a dolga, hogy őt is megfelelően ellássa. Tehát nem arról van szó, hogy beteszünk, mondjunk egy Down-szindrómás gyereket az osztályba, és majd elboldogul ott valahogy, hanem arról, hogy speciális módon megsegítjük. Ha kell, akkor vele lesz egész nap egy gyógypedagógus, aki összedolgozik az osztályt tanító tanárral. De olyan is előfordulhat, hogy csak egy-egy speciális esetben megy segíteni a gyógypedagógus. Ez mindig az adott gyerektől függ, no és persze attól is, hogy a normál tanárképzésben milyen teret szentelnek akár a sajátos megsegítést igénylő gyerekek pedagógiájának, akár, mondjuk, a tanulásban akadályozottak (pl. diszlexiások, hiperaktívok) nevelésének, fejlesztésének. Ebben a szisztémában a gyerek a lehető legtöbb időt tölti az osztálytársaival... Az inklúziót úgy kell elképzelni, hogy bárki bejöhet majd az iskolába, hogy itt akarja taníttatni a gyereket. Attól sem kell félni (leginkább az egészséges gyerekek szüleinek), hogy emiatt nem tudnak majd a többiek haladni. A befogadás osztályonként egy vagy két gyereket jelent. Az együtt töltött diákévek pedig minden eurolakátnál, tévéhirdetésnél jobban szolgálják a másság elfogadását. Az megint más kérdés, hogy az iskola kérheti majd a szakértői bizottság véleményét, hiszen azt valamennyien tudjuk, nem mindenki alkalmas arra, hogy befogadott legyen”.



A második kulcsszó a *drámapedagógia*. Hogyan definiálja Erik a dramatikus tevékenységet?

„A dramatikus tevékenység célja a játszó személy adott kontextusra, annak mögöttes, univerzális tartalmaira, illetve a (reális és fiktív) ’én’-re vonatkozó ismereteinek elmélyítése. A különbség tehát röviden úgy foglalható össze, hogy míg a színjáték a közönség felé irányul és tanítás jellegű, addig a dramatikus tevékenység ezen formája a játszó személyre koncentrált, és tanulási irányultságú.”

A harmadik kulcsszó a *pedagógus és a gyermek kapcsolata*. A gyermekről szerzett tudását adta át az őt körülvevő hallgatóknak a főiskolán, a Drámapedagógiai Társaság rendezvényein és tanfolyamain, gyógypedagógiai intézmények drámapedagógiai nyári táboraiban és továbbképző kurzusain. Megpróbálom összefoglalni a gyermekközpontú pedagógia ebbéli szubsztrátumát szabadon, de „erikesen”: A felnőttek világában a gyermek gyermek marad, s a gyermekek világában a felnőtt legtöbbször idegen. A pedagógus olyan gyerek, aki már felnőtt – illetve

olyan felnőtt, aki még érti gyermeki önmagát, így könnyebben talál szót a gyermekekkel. Örökös kettős szereposztásban él s így kétféle szemszögből vizsgálja és ítéli meg a világot. Közvetít, kapcsolatot teremt, helyzetbe hoz. Legfőbb dolga, hivatása, hogy ismét harmóniába rendezze a gyermekire és „reálisra” szét-szaggatott valóság teljességét.

Eriket nem lehet pótolni. A főiskolai szintű képzésbe lehet kiváló drámapedagógusokat hívni, de gyógypedagógus-drámapedagógus elvéve akad közöttük. Lehet színi nevelést tanítani, két évtized tudását az emberről, benne a fogyatékos emberről azonban senki sem tudja királyi úton megszerezni. Lehet kiváló tudású nyelvtanárokat fogadni az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzésbe, 15 év szakfordítói tapasztalatát, egy szakma kétnyelvű tudását azonban csak rengeteg munkával és empirikus tapasztalással lehet felépíteni.

Szauder Erik 2005-ben befejezte és sikeresen megvédte PhD dolgozatát. Elkészült a nagy mű, az alkotó azonban még nem pihenhetne: hátra van még pár ecsetvonásnyi módosítás a birminghami egyetem javaslatára, sajtó alá rendezés a Bárczi Karnak.

Erik, kollégánk, barátunk! Keresünk tanítványokat és munkatársakat, akik lefordítják a disszertációt, hogy tanulhassunk belőle. Összeállítjuk és a honlapunkra tesszük gazdag publikációs jegyzékedet. Kötetbe és képzési anyagokba segítjük tanulmányaidat, cikkeidet, elsősorban a pedagógiai alternatívák helyéről és szerepéről a mai magyar közoktatás rendszerében íródottakat, a dráma (gyógy)pedagógiai alkalmazásáról szólókat, és a drámapedagógia helyét a magyar felsőoktatásban elemzőket. Bevezető tanulmányoknak az Esélyegyenlőség és törvénykezés című, az Iskolakultúrában 2002-ben megjelent írásodat javasolom. Egyetértesz?

Szeretettel és tisztelettel veszünk búcsút Szauder Erik főiskolai adjunktustól az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, a Kari Tanács, melynek tagja volt, az Általános Gyógypedagógiai Tanszék, a Tanulásban Akadályozottak és Értelmileg Akadályozottak Pedagógiaja Tanszék, a Képzésszerkezeti Munkacsoport, a Speciális Szükségletű Hallgatók Segítő Testülete, valamint hallgató, oktató, munkatárs képviselőként.

Budapest, 2006. július 17.

Szabó Ákosné

főiskolai tanár, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karának főigazgatója

Szervusz, Erik!

Most, hogy megmásíthatatlan záróvonalat húztál az időbe, eszembe jut az első alkalom, amikor megjegyeztem a nevedet. A Corvin téri Népművelési Intézet drámai osztályának rendezői tanfolyamán viszonylag sok hallgató volt. A dolgozatok kupacban álltak az asztalon, s ahogy az nálunk tanároknál szokás, egyik oldalról raktam át őket a másikra. Színházi előadásokról szóló fogalmazványok voltak éppen, s az egyiket átfutva vissza kellett hajtanom a fedőlapot, hogy megnézzem, ki a gazdája az írásnak. Ilyen pillanatban az ember kicsit lelassul, mert ezt a fajta örömteli ellenőrző mozdulatot nem sokszor teheti meg életében. Érzi, ünnepélyes találkozás lehetősége áll fönn, rákérdez tehát: Ki ő? Szauder Erik volt odaírva. Megjegyeztem.

Aztán hamarosan közös munkáink akadtak. Magam részéről elsősorban az elmélet örömeit is ismerő, magát pontosan kifejezni képes embert láttam benned, a betűbarát férfiak egyikét, s az aprólékos tudományos munkát is természetesen vevő kutatót. Nagy szükség van a művészetpedagógiában azokra a kalauzokra, akik képesek meghatározni, nevének nevezni a jelenségeket, s Te képes voltál erre. A gyakorlati témák megvitatásánál megjátszástól mentes derűvel tudtunk egymás mellett ülni, s mondtuk: „Én másként gondolom.” „Én is!” S ez mit sem vont le a kölcsönös bizalomból. Örültünk, hogy ezt kimondhattuk, s rátértünk a következő megbeszélőnivalóra.

Teljes szakmai fegyverzetben már akkor láttalak, amikor nemzetközi rendezvényeken tolmácsoltál vagy vitát vezettél. Kellemes hangod volt, jó volt Té-

ged hallgatni, akár magyarul, akár angolul beszéltél. A legjobb közvetítők egyike voltál. S tudtál figyelni arra, aki a közeledben volt. Egyszer, egy elég nehéz pillanatban odaléptél hozzám, s alig észrevehetően megérintettél. Ez úgy meglepett, hogy erőre kaptam. Jóval öregebb és súlyosabb lévén nálad, az embereket egyre kevésbé hívom közelembe. Ugyanúgy meglepett hát, mint amikor egyszer Ruszt Jóska igazította meg rajtam kissé fejbeverésszerűen a hajamból kicsúszó fésűt. Engem nem szoktak megérinteni. Te megérintettél.

Mindannyiunkat megérintettél.

A közvetítő erődre továbbra is szükségünk lesz. Most, amikor a búcsúszertartásod zajlik, néhányan ott vagyunk egy előkészítő értekezleten: egy új egyetemi kar dékánja fogadja be a bölcsészegyetemről kimenekített drámaprogramot, s ha igaz, a drámapedagógia ügyét. Ha igaz. Megharcoltunk érte. Húsz éven keresztül olykor fizettünk is érte, csak taníthassunk. Jó tanártársunk voltál. Szép volt, Erik! Fogadd nagyrabecsülésem.

S most, hogy elindulsz fölfelé, engedd meg, hogy mi, súlyos földiek, odatartsuk lábad alá a tenyerünket, ha esetleg hiányzik az utat kezdő lépcsők közül valamelyik. Utána már könnyebb, azt mondják. Iszonyú döntésedben nemesség és méltóság vezérelt. Isten veled, Erik. Lépj!

Köszönjük az együtt töltött időt.

Gabnai Katalin

Búcsúztató

*A magyar drámapedagógusok – kollégáid, barátaid –
nevében búcsúszok Tőled, Erik!*

Elment egy 39 éves fiatalember.

Kiváló drámatanárt veszítettünk.

Nemzedéke, a drámapedagógia rövid magyarországi történetén belül a „harmadik generáció” legjobbjá – és talán egyetlen rendteremtő képességű elméleti szakembere. Megalapozott szakmai műveltségére és remek angol nyelvtudására építve korán kezdett, s éppen emiatt az egy korcsoporttal előtte járókkal dolgozhatott. És jelentős munkákban vehetett részt. Neki megadatott, ami sokaknak nem: jókor volt jó helyen. A drámapedagógia hazai két évtizedes, lassú, partot mosó fejlődése és néhány erős, külső impulzus a 90-es évek elejére nagy erejű változásokat hozott. Hirtelen betört a szakmába, a szakmai köztudatba az az irányzat, amit addig a sors (talán a bal-) távol tartott a magyar szakemberektől, az iskoláktól és a gyerekektől. Megjelent nálunk is a dráma tanítási változata. Ebben a változásban Szauder Erik – huszonegynéhány évesen – aktív közreműködőként, avatott közvetítőként lehetett jelen. Az angol előadók által tartott első drámakurzusok végtelenségig türelmes és a teljes kimerülésig megbízható tolmácsaként, majd egy-két év múlva, 93-tól jeles szakkönyvek rugalmas fordítójaként találkozhatunk vele. (Nem volt kis munka volt ez utóbbi sem: talán még az is el tudja képzelni, aki nem próbálta, hogy milyen nehéz a fordítás, amikor az egyik nyelven kialakult és elfogadott minden, a másikon pedig a terminológia alapjai sem léteznek; vagy csak azok.) Nemzetinek és alapnak nevezett központi szabályozókhoz készülő tantervek, tanmenetek és tanári segédletek társszerzőjeként a szerkesztővel az utolsó szóig korrekt módon, gyakran pedig nagy élvezettel megvívott viták, szellemi csaták harcosaként végig ott volt a legfontosabb, az 1994-2003 közötti időszakban. És 1994-től a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségi tagjaként, a szervezésre eleinte több, később munkahelyi kötöttségei és angliai doktori iskolája miatt kevesebb időt fordítva közreműködött az országos egyesület munkájában: az irányításban is. A magyar drámapedagógia nemzetközi képviselője volt. Azt kevesebben tudják róla, hogy mint „ös-színjátész” részt vett egy másik jelentős szervezet, a diákszínjátékos országos egyesületének indulásában is.

Magán-, mert személyes jegyzetek: Sokat dolgoztunk Erikkel. Tíz fölötti a közösen készített könyveink és/vagy segédletek, tantervek száma. Sokat dolgoztunk a munka örömeért, ingyen. Csak remélni tudtuk, hogy ezek a „társadalmi” munkáink majd túlélnek bennünket. – Nos, senki nem akarta, hogy ez ilyen korán történjen meg.

Erik! Most, elszámoláskor visszagondolva: sok napot éltünk meg együtt.

Csak példaként: aludtunk egy szobában a csurgói fesztivál kollégiumi szállásától a birminghami kampuszig, magyar drámapedagógusok angliai tanulmányútjág – jó néhány helyen. Vagy említhetném azt, amikor tolmács

voltál a Kerekasztal színész-tanárai mellett egy angliai fesztiválon.

És sok sört ittunk együtt.

Építkeztem vagy tíz éve, s a Tőled kapott kölcsön sokat segített.

Három fiam közül a nagyobbik találkozott veled. Mint gyerek, névről már nem emlékszik...

A kisebbek nem ismertek: ez is jelzi, hogy az egykor nagyon erős munkakapcsolat és tisztas emberi kötődés kilazult. Másfelé vitt minket az élet, mentegetőzhetnénk ezzel vagy ilyesmivel, de legalább itt ne tegyük! Velem együtt sokan vádolhatjuk magunkat azzal, hogy nem segítettünk neked jobbra tenni mindazt, ami körülötted/körülöttünk itt volt/van. S amiről tettel, és nem szóval, de rettenetesen erős kritikát mondtál.

Sokunkban csak az utóbbi években, hirtelen öszülő hajadat látva tudatosodott, hogy Te sem vagy kortalan: de azt kevesen tudták rólad, hogy közel vagy a negyvenhez.

Ma már a költők is tovább élnek. Ebben az állítólag gyorsuló időben és korban az életműhöz, úgy tűnik, a művészetben is hosszabb idő kell. Tanárként pedig biztosan: az ajtók előtt áll azok sora, akik a szakértői drámát akarják tanulni. Nincs hová, nincs kihez küldenünk őket. Űr maradt utánad, Erik! Nagy-nagy hiányjelek.

Erik!

Köztünk voltál. Néha csak mellettünk. Olykor előttünk, máskor kissé lemaradva.

Most már nem kell járni.

Most viszünk tovább. Ígérjük magunknak.

Viszünk tovább mindazt, amit nem lehet egy kis-nagy-emberből kis dobozba tenni vagy szétszórni.

Viszünk tovább, ahogy tudunk: rád emlékezve és tanulva Tőled.

Elmentél – és velünk maradsz.

Kaposi László

BÉKESSÉGET

Érzed a zajló hullámokat?

Békességet neked!

Érzed az áramló levegőt?

Mély békét hoz neked.

Érzed a csöndes földet?

Mély békét hoz neked.

Érzed a ragyogó csillagokat?

Mély békét hoz neked.

Érzed a nyugodt éjszakát?

Mély békét hoz neked.

A béke gyermekének érintése rajtad.

A hold és a csillagok tiszta fénye

Világít most csak neked.

Békességet!

*Kelta ima. Szauder Erik emlékének
Ford.: Novák Géza Máté*

„A legtöbb gyerek nem tudja, hogymire képes...”

Interjú Dorothy Heathcote-tal
Készítette Bethlenfalvy Ádám¹

„Világok mikrokozmoszait teremtik meg...”

Bevezető

Korunk talán egyik legismertebb drámatanára Dorothy Heathcote. Oktatói pályája több mint fél évszázada indult Newcastle-ban, ahol huszonnégy évesen már pedagógusokat tanított a dráma osztálytermi alkalmazására. Nem csak az volt meglepően új a munkájában, hogy ő maga is beállt játszani a gyerekek közé, hanem az egyetemi szokásoktól eltérően többnyire nem a katedráról, hanem tanítványai iskoláiban, a gyakorlatban bemutatva vagy a tanár-tanítványokat megfigyelve tartotta óráit. Heathcote számára a kezdetektől fogva fontos volt, hogy a dráma résztvevői felszabadultan játszhassanak, ne érezzék a szerepléssel járó kiszolgáltatottságot. Ennek érdekében mindig kínál valamit játszótársainak, amit „bámulhatnak”, legyen az a terem közepére lefektetett csomagolópapír vagy maga a tanár, aki szerepbe lép. Éppen ez a tanári szerepbelépés hozta a legforradalmibb változást a drámapedagógia történetében, alapjaiban megváltoztatva a tanár-diák viszonyt, létrehozva a „Crucible Paradigm”-ot, az olvasztóüst paradigmát², ami-ben egy laboratóriumhoz hasonlóan tanár és diák közösen „kavarja”, vizsgálja a történetet és formálja a létrejövő tudást. Heathcote esetében előnynek látszik az, hogy nem részesült formális egyetemi képzésben, így gondolkodása is a legkülönbözőbb tudományágak és a szépirodalom rendkívül széles spektrumából táplálkozik. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy módszertana mögött nem áll komoly elméleti háttér. Annak ellenére, hogy Heathcote „előbb tudja, mint hogy érti” azt, amit csinál, számos olyan módszert dolgozott ki, mellyel a tanárok gondolkodását, a dráma alkalmazását segítette. Ebben az interjúban nem csak ezek közül a módszerek, eszközök, technikák közül olvashatunk néhányról, hanem a mögöttük rejlő megfontolásokat is megismerhetjük.

Dorothy Heathcote megítélése az elmúlt ötvenöt év során sokat változott. A neve hosszú ideig, talán mert nem nagyon figyeltek az észak-angliai fejleményekre az oktatáspolitikára befolyással bíró személyek, ismeretlen maradt még talán drámás körökben is. A BBC 1966-ban forgatott rövid dokumentumfilmje tette először ismertté Angliában. Módszertanának megítélésében erősen megoszlott a brit drámapedagógia. Persze nem csak kritikusai akadtak, hanem követői is, például egyre nagyobb számban vettek részt külföldiek az általa vezetett képzéseken. Talán nem véletlen, hogy az első, a munkáját részletesen bemutató könyvet egy amerikai szerző jegyzi. Cikkeket rendszeresen publikált – ezek egy részét Liz Johnson és Cecily O’Neill szerkesztették 1984-ben köteté³, de a munkáját átfogó és összefoglaló könyve(ke)t csak nyugdíjba vonulása után, Gavin Boltonnal közösen kezdett el írni. A mai napig is dolgozik, gyerekekkel és pedagógusokkal egyaránt, természetesen tovább kísérletezve, tovább fejlesztve módszertanát.

Bolton az angol drámapedagógia történetét vizsgáló írásában Heathcote munkásságát különböző korszakokra bontja. A *Man in a Mess*-nek nevezett korszakot nemesak saját későbbi munkásságának alapjaként, hanem például a Cecily O’Neill által kifejlesztett Process Drama – folyamatdráma – alapjaként, sőt a Heathcote által kidolgozott szakértői dráma forrásaként tartja számon. A tanítási dráma magyarországi ismertté válásában fontos szerepet játszó David Davis egy nemrégiben megjelent könyvben⁴ Heathcote korai munkájának újraértékelését és annak továbbfejlesztését kezdeményezi, hogy a mostani, szerinte túlzottan formaiavá váló tanítási dráma visszatérhessen eredeti célkitűzéseire.

Heathcote valószínűleg nem vitatkozna azzal az állítással, hogy az idők során gondolkodásában jelentősebb teret kaptak a tananyag átadásával kapcsolatos szempontok. A szakértői dráma az iskolai tantervek

¹ Készült 2005. január 22-én.

² A latin eredetű angol *crucible* szó sokkal inkább utal középkori fémipari műhelyekre, mint az inkább amerikai áthallásokkal rendelkező *melting-pot*, olvasztótégely kifejezés. (B. Á.)

³ Heathcote, Dorothy (1984) *Collected writings on education and drama*, London, Hutchinson (szerk.: Johnson, L. és O’Neill, C.)

⁴ Davis, David (szerk.) (2005) *Edward Bond and the dramatic child*, London, Trentham

igényeit úgy elégíti ki, hogy valódi problémákra a közösen felépített „mintha” világon belül keresnek megoldást a szakértők szerepében lévő résztvevők.

Heathcote szerint gondolkodásának alapjai nem változtak, csak módszertana finomodott a fél évszázadnál hosszabb munkássága során. Ami viszont egyértelmű változás a gondolkodásában, hogy egyre nagyobb szerepet kap iskolai tevékenységében az iskolán kívüli világ, egyre erősebben jelenik meg munkájában a társadalmi valóság. Ez természetesen nem mond ellent a korai szakaszt jellemző – a csoport szociális egészségét előtérbe helyező – gondolkodásnak. Heathcote drámájával egyre inkább a közoktatás egészének irányát kérdőjelezi meg. Ez a 2001-2002-ben Hexhamben létrejött *Commission Model*-ben (megbízatás modell)⁵ csúcsosodik ki, ahol a résztvevők egy kórházi kert megtervezésén dolgoztak, amely aztán valóban megépült. „Életemben először csináltam olyan dolgot, ami más számára is hasznos” – mondta az egyik diák a program végén, ami elgondolkodtatja az embert arról, hogy milyen alapelveket képvisel és mire készíti fel a fiatalokat a jelenlegi iskolarendszer. Ezek a kérdések talán nem csak a külföldi, hanem a mi hazai iskoláink tekintetében is átgondolásra méltóak.

Az interjú 2005 januárjában, Derbyben, Dorothy Heathcote otthonában készült. A három órás beszélgetés gépelt változatát Heathcote jegyzetekkel látta el, ezek a fordításban már a szöveg részeként olvashatók. A beszélt nyelv megőrzését két indok is alátámasztja. Az egyik az, hogy Heathcote drámájának központi eleme a nyelv, s az általa „eljátszott” párbeszédekben rengeteg (dráma)tanári finomságra figyelhetünk fel. A másik ok az, hogy így további kutatásra is felhasználható a szöveg. Mivel Heathcote a beszélgetés során egy személyben játszotta újra az általa felidézett pillanatokat és dialógusokat, az érthetőség végett a párbeszédekben dőlt betűvel szedtük a mások által mondottakat. A fejezetcímek a tagolást és a könnyebb eligazodást szolgálják a hosszú szövegben, azonban a beszélgetés jellegéből kifolyólag az alcímektől eltérő témákról is szó esik bennük.

Remélem, hogy mindenki talál elméleti vagy gyakorlati munkáját előmozdító gondolatot, ötletet ebben a terjedelmes interjúban.

B. Á.



A kezdetek

– Az ön munkáját különböző korszakokra szokták felosztani. Engem leginkább az érdekelne, hogy miként fejlődött, változott a módszertana.

Azt hiszem, hogy van egy olyan elem, ami mindig is jelen volt a munkában, ami sosem változott, mégpedig az, hogy mindig részt vettem a gyerekekkel együtt abban, amit csináltam, sosem rendeztem őket kívülről. Még amikor darabot rendezek, akkor is munkatársként, alkotótársként veszek benne részt, mert meggyőződésem, hogy mindent közösen kell megértenünk. A tanárnak nem lehetnek titkai, olyasmi, amit csak ő tud. Tehát, ha látott volna huszonnégy évesen, amikor Newcastle-ban az óráimra járó tanárok megengedték, hogy az osztályukkal dolgozzak, akkor is azt látta volna, hogy beállok a gyerekek közé játszani. Ez mindig így volt. Egyébként nagyon sokat köszönhetek azoknak a tanároknak –, gyakorlatilag bármelyik osztállyal dolgozhattam.

Eleinte többnyire kisebb gyerekekkel foglalkoztam, tizenkét év alattiakkal, mert az ő tanáraik jártak az egyetemre akkor. Nagy gyakorlattal rendelkező tanárokat tanítottam a dráma használatára. Leginkább meséket játszottam, de rögtön az elején, ösztönösen tudtam, hogy nem szabad szerepet osztani. Például, ha a gyerekekkel éppen a Hamupipókékat játszottuk, akkor sosem osztottam ki Hamupipóke szerepét, mert ő nem csinál semmit sem. Mindent mások csinálnak, ő még az órára sem bír odafigyelni! Tudtam, hogy a saját bőrünkön kell éreznünk a nehéz körülmények okozta feszültséget. Sosem játszottam végig a történeteket. Inkább olyan egyszerű emberekről játszottunk, akik valahogy belekeveredtek a helyzetbe.

Mondanék erre egy példát. Emlékszem, az egyik osztályfőnök azt mondta, hogy leginkább a gyerekek nyelvi készségét szeretné fejleszteni. Mindig megkérdeztem, hogy melyik tanulási területre koncentrálnak, és ebben az esetben a tanár azt mondta, hogy ezek a gyerekek szegények, a környezetükben nagyon szegényes szókincset használnak, és jó lenne, ha ezt esetleg most a drámán keresztül lehetne fejleszteni.

Szóval éppen a Herceg palotáját takarítottuk, mert egy nagy bálra készültek, ott szeretett volna magának a Herceg feleséget találni. Mi persze csak egyszerű emberek voltunk, és takarítottuk a palotát. De mivel mindig benne voltam a játékban, a gyerekekkel együtt súroltam a padlót, de aztán válthattam és lehettem hírnök is. Úgy emlékszem, hogy azt mondtam: „A Király parancsa, hogy addig nem mehetünk haza,

⁵ A megbízatás modell bemutatásával az interjú második fele részletesen foglalkozik. (B. Á.)

míg ki nem takarítjuk az egész palotát!” És erre persze a gyerekek azt mondták, hogy ez hülyeség. „*Haza kell mennünk!*” „Tudom” – mondtam – „mi családos emberek vagyunk!” Így váltottam a csapat egyik tagjából abba, amit ma egyértelműen szerepnek mondanánk. Ezzel lehetővé tettem, hogy a feszültség forrása legyen a fókuszban, és ne domináljanak azok a különböző nézőpontok, amelyek a egyes szerepekhez tartoznak. Így a dráma valódi színházi elemeket használva egyenlő nyomást fejt ki minden résztvevőre, nem viszik félre és nem forgácsolják szét az individuális szempontok meg a karakterizálás.



A kép a Dorothy Heathcote's story, biography of a remarkable drama teacher című könyvből származik. Írta Gavin Bolton. Kiadta: Tretham Books, Stoke on Trent, 2003. Köszönet a Trentham kiadónak a közlés jogáért.

Mindig is így dolgoztam. Sok éven át egyszerűen kinevettek. Amikor huszonnégy évesen lementem a nevelési tanszékre, az oktatók, akik úgy gondolták, mindent tudnak arról, hogyan kell drámát csinálni, és nem voltak hajlandók egy tapodtat sem változtatni módszerükön, nagyon lekezelően bántak velem. Azt mondták, hogy „*Shutt kisasszony!*” – ez volt a leánykori nevem – „*Őn még csak most kezdett oktatni, nemde?*” Azt feleltem, hogy: „Igen, csak most kezdtem, de akkor is tudom, hogy nincs igazuk!” De persze azt nem tudtam elmagyarázni, hogy pontosan miért nem, mert még magam sem értettem egészen, hiszen az intuíciómát követtem. Én ebben nagyon különbözöm Gavin Boltontól. Gavin először kigondolja, és aztán tudja. Én előbb tudom, mint hogy értem.

Kicsit talán arrogánsnak hangzik, de úgy vagyok ezzel, mint Albert Einstein a relativitáselmélettel, amit még évekig nem tudott megmagyarázni azután, hogy rájött. De én tudtam, hogy jó, amit csinálok, és kitartottam mellette. Az egyetlen gond ezzel, hogy azok az emberek, akik úgy érzik, hogy talán igazad van, nem állnak ki melletted. Csak később jönnek oda hozzád és mondják meg, hogy egyetértenek veled. Egy másik alkalommal, ez is a nevelési tanszéken volt, arról folyt a vita, hogy milyen témákat szabad gyerekekkel feldolgozni. Emlékszem, ott ültem és az járt a fejemben, hogy minden téma jó, pusztán az a kérdés, hogy miként dolgozzuk fel őket. Egyszerűen nem szabad rossz feldolgozási módszereket használni. Ott ültem, és azon gondolkodtam, hogy ez nem jó így, helytelen így gondolkodni. Ha a gyerekeket az emberi viselkedés bármelyik eleme foglalkoztatja, és azt behozzák a történetbe, akkor azzal foglalkozni kell. A helyzetről alkotott tudásukat kell vizsgálni. Ők persze azt mondták, hogy „*a gyerekek gyakran nagyon erőszakos dolgokat csinálnak, ezek nem jók, szép dolgokkal kell foglalkoznunk.*” Nekem pedig a New York-i Sing Sing börtön rabjairól olvasott cikk jutott eszembe. Ezek a bűnözők, akik vagy életfogytiglan raboskodnak vagy kivégzik őket, folyton gyilkosságokról szóló darabokat akartak játszani, ami sze-

rintem érthető, hiszen maguk is gyilkosságokat követtek el. Pont ebben az időben én nagyon alacsony IQ-jú fiatalok elítéltekkel dolgoztam, ők pedig folyton rablást akartak játszani. Tizenhat évesek voltak és 70 körüli IQ-val rendelkeztek. Ők mind résztvettek már betörésben és természetesen elkapták őket, hiszen nem voltak túl okosak. Nekem is részt kellett vennem az eljátszott betörésekben, hiszen csak így nyerhettem el a jogot, hogy azt mondjam: „Van-e vajon ennél jobb út?” De egy fél éven keresztül bankokat raboltam, és mindig lebuktunk. Sosem sikerült, mert valahogy mindig azt szerették volna, ha elkapják őket. Szóval ott ülök az értekezleten, és egyszer csak azt mondom: „Ha nem rabolok bankot ezekkel a fiúkkal, akkor semmit sem lesznek hajlandóak csinálni. Nem játszhatok velük Hamupipókékat vagy bulvárhíreket a divatlapokból, ezek a fiúk antiszociálisak szeretnek lenni. És nagyon jók benne. A rendőrök ellen szeretnek lenni.” Mert mindig eljutottunk odáig, hogy rendőrt játszottam és letartóztathattam őket. Aztán fordítva is eljátszottuk, idővel ők tartóztattak le engem, így gondolkodhattak egy kicsit annak a rendőrnek a fejével, aki megpróbálja fenntartani a rendet. Én pedig a rabló vagy az áldozat szerepéből kérhettem eligazítást tőlük a saját viselkedésemmel kapcsolatban.

És akkor azt mondtam, hogy „a Sing Sing rabjai eddig csak gyilkosságokról voltak hajlandóak játszani, de most a *Godotra várva-t* akarják megcsinálni, mert elégük lett abból, amit csináltak, és most másra vágnak.” És a fiúk is haladtak előre. Megkérdeztem tőlük: ha mégis sikerülne egyszer, mit csinálnánk a pénzzel? És most már arról beszélünk, hogy mire költenék a pénzt, és ez haladás. Én minderről beszámoltam a tanszéki értekezleten és a mai napig emlékszem a lesajnáló arcokra. Különösen emlékszem egy nőre, aki azt mondta, hogy én társadalmilag káros ügyet szolgálok. „De hát ez az, amitől hajlandóak dolgozni, és hajlandóak közreműködni és nem verekszenek, és ellenem sem küzdenek” – mondtam, és magamban azt gondoltam, hogy ennek a nőnek még soha nem volt igazán nehéz feladata.

Egyébként ezeknél a fiúknál is a szerepbelépés, a csoportos, közös munka, a közös létezés segített. És volt még egy harmadik elem, amit tudtam, de akkor még nem tudatosítottam magamban, mégpedig az, hogy *sosem a konfliktuson kell dolgozni, hanem a feszültségen*. Ez nagy előrelépés volt a megszokott munkamódszerekhez képest! Azt hiszem, hogy ma már jobb a helyzet, de sokan még mindig azt hiszik, hogy a konfliktus a fontos. Pedig a feszültségből születik a konfliktus. Ezt próbáltam mindig megértetni a tanárokkal és segíteni nekik abban, hogy úgy alakítsák a feszültséget, hogy a gyerekek ne tudjanak előle elmenekülni. Mert ez tartja össze az egészet, és persze ettől lesz színház az egész.

– *Az, hogy másként dolgozott a gyerekekkel, annak köszönhető, hogy színésznek készült?*

Igen, három évig színiakadémiára jártam, de azt hiszem, hogy már gyerekként is éreztem a feszültség fontosságát a játékban. A színiiskola színészi gyakorlatot adott, de a színészképzés nem volt jó tanári képzésnek, és én ezt tudtam. Nagyon szerettem azonban Esme Church munkáját nézni. Ő volt az iskola igazgatója, és kiváló színész és rendező is egyben. Gyakran járt fel Londonba játszani vagy rendezni. A két éves színészi képzés után ott fogtak a tanári képesítést adó harmadik évre, mert a méreteimből adódóan nem kaptam volna fiatal női szerepeket – túl fiatal az öregebb szerepekhez, de túl nagy a fiatal szerepekhez –, Esme pedig tudta, hogy nincs pénzem kivárni, míg egyszer valamikor munkát adnak. Ebben a harmadik évben Esmét figyeltem: hogyan beszél a színészekkel a darabról, és hogy fejlődik, hajt ki, születik meg a darab, mert éppen ez a tanár feladata az osztályteremben. Motiválsz, koherenciát adsz, csapatot hozol létre, megteremtéd az örömet és az energiát, ami benntartja őket, amitől ők maguk akarnak előrelépni. Éppen ezért az a dráma, amit én csináltam, egészen a kezdetektől nagyon furcsának hatott. Úgy nézett ki, mintha nem lenne alakja, hiszen nem volt benne Hamupipóke, sem herceg, mert én nem osztottam szerepet.

Néha előfordult, hogy a javító-nevelő intézetes fiúk, akikkel dolgoztam, azt mondták, hogy egy rendező darabot szeretnének előadni, bár ez rendkívüli kihívást jelentett a számukra. „Ha szeretnél Hamlet lenni, akkor legyél, rendezésben van,” mondtam, és bárki lehetett Hamlet. Persze aztán azt mondták, hogy „*Mégse szeretnék Hamlet lenni!*” – mire én azt feleltem, hogy: „Jó, semmi gond! De találnod kell nekem egy másik Hamletet!” Azt mondták erre, hogy ezt nem tehetem ezekkel a gyerekekkel, de mi mást tehettem volna? Előbb vagy utóbb odahoztak valakit, hogy ő lesz Hamlet. „Rendezésben van!” – mondtam. Az emberek azt kérdezték tőlem: „*Hogy bírod ezt elviselni?*” És én azért tudtam elviselni, mert a gyerekeknek fontos lett az ügy. És ha a Hamletet játszottuk, akkor végül lett egy Hamletünk. Persze sosem játszottuk volna el az egész Hamletet, végig sem bírták volna olvasni. De Hamlet dilemmáit fel tudták dolgozni. Úgy, hogy végül egészen más lett belőle.

Megértettem, hogy miként lehet a feszültséget alakítani a munkában. Ezt a kísérletezésen keresztül tanultam meg, nem pedig mások elméleteiből. Néha szégyeltem magam emiatt, mert olyan, mintha nem érdekelnének mások, pedig nem így van. Meggyőződésem, hogy mindenki olyan eszközökkel dolgozhat,

amiket jónak lát. Én is úgy dolgozom, ahogy nekem tetszik. És amikor megpróbálok segíteni a tanároknak, akkor az ő személyiségükön keresztül próbálok, és nem erőltetem rájuk a saját személyiséget. Igyekszem nekik támpontokat adni, amivel a történetek mögé láthatnak. Az első ilyen támpont, amit meg tudtam címkézni, és így elkezdhettem magyarázni, a *testvércsoportok* (brotherhoods)⁶ fogalma volt. Ennek segítségével a tanár a történet mögött felsejlő általánosabb témákat tudja felismerni, és ezzel mérhetetlenül kiszélesíti az anyagválasztás lehetőségeit. Itt már nem egyszerűen Hamupipőke történetéről beszélünk, hanem megkeressük azokat az elemeket, amelyek általánosak és megtalálhatóak más történetekben is. A Hamupipőke például sok testvércsoportot foglal magába. Az árvák testvércsoportját, a segítők testvércsoportját, hiszen a jó tündér rengeteg formában jelenhet meg. Az elnyomottak testvércsoportját is magában hordozza, illetve a csúnyának születettékét, ez esetben a mostohanővérek alakjában, és természetesen a más gyermekét gondozók testvércsoportja is megtalálható a Hamupipőkében. Ezek közül bármelyik elemet választva újabb történetekkel, más korban, más kultúrában, más hangsúlyokkal vizsgálhatjuk tovább azt a témát, ami fontos a csoport számára. Megpróbáltam abban is segíteni a tanároknak, hogy a témák mögé látva közös terepet találjanak. Körülbelül húsz évvel ezelőtt jöttem rá arra, hogy a színház és az irodalom különböző nagy témái a saját kultúránk különböző értelmezéseiből fakadnak. Ezeket egy nagy körgrafikonon először tizenhárom elemre osztottam, aztán folyton átalakítottam a kört. Háború, munka, hit, tanulás, otthoneremtés, táplálkozás, gyermeknevelés, emlékek (a múlt), utazás, eszközök, jog, vizuális művészet, kommunikáció, kizsákmányolás, matematika és divat. Mikor ezek megvoltak, a tanárok sokkal könnyebben átláthatták, hogy ha például az *Iliászt* vesszük, akkor annak egy része a háborúról szól, kiemelhetjük ezt a színt belőle, de kiemelhetjük az utazás motívumot is, ha azt akarjuk feltárni. És amikor ezt a tanárok felismerték, akkor sokkal magabiztosabban és könnyedebben választottak maguknak anyagot. Nem foglalkoztak annyit az anyag „külsőjével”, mert tudták, hogy kell egy olyan szál, ami összetartja a drámát. És ez a központi szál vagy téma, ez határozza meg a dolgok megjelenését, a használt formákat.

Számomra ez a kördiagram fontos eredmény volt, mint említettem, sokszor át is szerkesztettem, annyiszor, hogy a különböző fokozatokról akár doktori disszertációt lehetne írni. Folyton átalakítottam a kördiagram alkotóelemeit, és így nem volt időm azzal foglalkozni, hogy mások éppen mit írnak.

Tanári szerepek – a finomtól a teljes szerepig

Vannak olyan dolgok, amiket most már kész tényként kezelnek. Ma már nincs is olyan drámaóra, amiben ne lépne szerepbe a tanár. Annak idején azt mondták nekem: „*Neked nem szabad benne lenned. Te a tanár vagy!*” Mire én azt feleltem: „Na és? Miért ne lehetnék benne? Ráadásul még élvezem is!” Persze nem csak erről van szó. Azáltal, hogy a gyerekekkel együtt szerepben vagyok, közös keretben létezőnk, fenntartom a színház jelenidejét, a „most”-ot, erősítem a cselekvés szükségességét. Én cselekszem, tehát a nyelvhasználatomban is erősítem a dramatikusan jelen idejű működését. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a színház, akár csak a tánc és az ének, az embert használja közvetítő médiumként. Minden más művészeti ág más elemeket használ, melyeket persze az ember manipulál, mint például egy hangszer, egy ecsetet vagy egy fadarabot, amit valaki megmunkál. Ha benne vagyok a játékban, akkor jobban érzékelem a lehetőségeket is, és a gyerekek potenciáit is belülről, szerepből mérhetem fel. *Körülnézek, és nem látok túl sok jó tanári szerepbelépést.* Nagyon kidolgozatlan, amit látok. Mert sok tanár azt hiszi, hogy a tanári által használt szerep olyan, mint egy darabbeli szerep. Mintha ő maga is csak egy karakter lenne a drámában. Én inkább funkcióként látom.

– *Mi a különbség a kettő között?*

Hat éves gyerekekkel dolgoztam. A királynő csecsemője eltűnt. Meg kell találnunk, mert a királynő telesírja a palotát. Patakokban folyik a könnye. Na most, a királynő sír. „Patakokban folyik a könnye?” – kérdezem a gyerekeket. „*Igen*” – mondják. És ez itt egy fontos kérdés. Nem csak sír, hanem patakokban folyik a könnye. Telesírja a palotát, ő maga is úszik a könnyekben, vigasztalhatatlan. Ők persze nem használják ezt a kifejezést, de nagy különbség a *sír* és a *patakokban folyik a könnye* között. Akkor most én leszek az az ember, aki megpróbál segíteni nekik a baba megtalálásában. Ha karakterben gondolkodom, ak-

⁶ A „brotherhoods” kifejezést korábbi fordításokban „rokonságok”-ként magyarították. Heathcote itt olyan stratégiaként mutatja be, aminek segítségével a tanár a feldolgozott anyagot elemezni tudja, és a megjelenő konkrét elemeket elméleti szinten tudja értékelni és felhasználni a további tervezésben. B. J. Wagner Heathcote-ról szóló könyvében egy kördiagram formájában mutatja be a testvércsoportokat. (B. Á.)

A korábbi magyarítás a gondolkodási modelleket bemutató 1996-os tanulmányban szerepel, a DPM akkori különszámában. Morgan és Saxton írásában inkább technikának tűnt a *brotherhoods*, itt, az interjúban pedig többnek, sokkal inkább stratégiának. (A szerk.)

kor képzelhetem magam mondjuk a palotaőrség parancsnokának, és ebből a szerepből segíthetném a gyerekeket. A gyerekek azt mondják, hogy a csecsemőt gonosz emberek rabolták el. Megvárják, amíg felnő, és aztán ő fog nekik főzni. Ez a gyerekek javaslata. Erre én azt mondom, hogy „Nem nevelkedhet gonosz emberek között!” Ha az őrség parancsnoka lennék, akkor persze nem beszélhetnék így. Az a funkcióm, hogy segítsen őket megérteni azt, amit nekem mondanak. A gonosz embereken jár az agyuk és éppen azt magyarázzák, hogy azok miért rabolták el a babát. Én a probléma egy másik dimenzióját kínálok nekik megfontolásra, azt, hogy „nem nőhet ott fel rendesen!”. És ez előremozdítja a gondolkodásukat. „*Nem. Mert nem fogják megtanítani rendesen beszélni!*”. „Igaz!” – felelem. „*Semmit sem fognak megtanítani neki!*” „Szegény gyerek!” Ezt értem én funkció alatt. Érthető ez így? Teljesen mindegy, hogy palotaőr vagyok-e vagy sem, az a funkcióm, hogy gondolkodásra készítsem őket. És amikor azt érzékelem, hogy mozdulnának, akkor: „Gyerünk! Keressük meg azt a kisbabát!” Hallom, hogy mit akarnak, mert figyelek a visszajelzésekre. Ha felkapnak valamit, akkor azt követjük, ha nem, akkor olyat mondtam, ami nem érdekli őket. Változtatok a funkciómon. Nem a szerepemen, hanem a funkciómon. „Mit gondoltok, hova vihették a kis hercegnőt?” Majd tanári hangra váltva: „Hogy néz ki ez a palota?” Előveszem a tollamat és elkezdjük rajzolni a palotát. Figyelem, hogy mit rajzolnak. Milyen veszélyeket rejteget ez a palota? Milyen terei vannak? Hogy kapcsolódnak a szobák? Milyen az ő palotájuk? – nem az enyém, nekem nincs palotám, csak az a palota van, amit ők alkotnak meg. És ahogy elkezdenek erről a palotáról beszélni, én megértem, hogy miként lehetne bejárni ezt az épületet. Ha folyton a veszélyekről beszélnek, akkor a feszültség félelmetes lesz. De ha azt mondják, hogy nagy a palota, akkor túl sokáig tart majd benne a keresgélés. „Már biztos nagyon éhes, jobb lesz, ha sietünk!” És így nekikezdünk egy viszonylag gyors palota-bejárásnak.

Ebből a kérdéssorból egyébként jól látszik Bruner⁷ *megértési szintjeinek*⁸ a változása. Ez egy rendkívül hasznos tanári eszköz a koherens határok megteremtésére. Az első szintje az ikonikus avagy képi reprezentáció, lerajzoljuk és olvassuk az alakzatokat. A második szint a szimbolikus avagy fogalmi reprezentáció, a most-időn belül írunk és beszélünk a dologról. A harmadik szint pedig az enaktív vagyis cselekvéses reprezentáció, amikor úgy viselkedünk, tehát a dráma „minthá”-jában létezőnk. A palota esetében az ikonikus szint az, hogy adok nekik tollat és papírt a rajzoláshoz. A szimbolikus szint az, amikor beszélnek a palotáról, az enaktív szint pedig amikor bejárjuk a palotát. Mindig azt a reprezentációs szintet⁹ választom, amely a leginkább fenntartja az érdeklődést és továbbfejleszti a munkát.

Visszatérve a palotához. Ha ők szekreányokról és sötét zugokról beszélnek, akkor ott fogunk kutakodni. Én hozom létre számukra ezeket a sötét zugokat és a feszültséget. De jól emlékszem, egyszer csak azt vettem észre, hogy a csoportnak szaladgálhatnékja van. Jól meg kell őket futtatni, gondoltam magamban. Nem emlékszem már pontosan, hogy mit mondtam, de valami olyasmi volt, hogy: „Bárcsak valahogy eljuttathatnánk hozzájuk üzeneteket, hogy megtudják, hogy követjük őket és vissza fogjuk szerezni a kisbabát!” „*Igen, küldjünk nekik levelet!*” – mondták ők. És persze ehhez végig kellett futni a folyosón, betuszkolni a leveleket a levelesládába, kúszni a földön meg hasonlók. Tíz percen át mást sem csináltak, csak rohantak. És a levelek meg egyre csak gyűltek, persze nem valódi levelek voltak. Én meg kezdem őket felszedni a földről és azt mondom: „Figyeljete! Én innen gonosz ember leszek.” Nyugodtan változtathatok a szerepemen, a gyerekeknek ezzel semmi bajuk. „Figyeljete! Mindenféle gyerekek teletömöködik a levelesládánkat! Rejtsétek el a kisbabát!” Itt aztán leállhatunk, és én megkérdem őket: „Szeretnétek, ha ők elolvassák a leveleiteket?... Jó. Akkor elolvastam a leveleket!” Nos, ők elolvassák és én elolvasom.

⁷ Jerome Bruner (1915-) amerikai pszichológus. A 1950-es években beindult „kognitív forradalom” egyik központi alakja. Tanulással és gondolkodással kapcsolatos elméletei nagy hatással voltak a pedagógiával foglalkozókra. Egyik fő műve 2005-ben jelent meg magyarul *Valóságos elmék, lehetséges világok* címmel, az Új Mandátum Könyvkiadó gondozásában.

⁸ J. Bruner: A kognitív fejlődés folyamata. In: Bernáth L. – Solymosi K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv, Tertia Kiadó, 1997, Bp., 167-180. old.

⁹ Tükröződési szintek: egy adott ismeret v. ismeretrendszerelsajátítási folyamatában a központi idegrendszerben kialakuló, egymásra épülő (ld. egymásraépülés törvénye) ismeretszintek. A tükröződési szintek elmélete arra az ismeretelméleti megfontolásra épül, amely kimondja, hogy a megismerési folyamat tükröződési folyamat, mivel általa a valóság „tükröképei” (pszichikus képmások) alakulnak ki az emberi pszichikumban. A tükröződési szintek eszerint a konkrétól az absztrakt felé haladva az első jelzőrendszeren belül: a szenzomotoros (érzékelésre mozgásos választ adó) és a szenzoartikulációs (érzékelésre hanggal válaszoló), a második jelzőrendszerben a kifejtett artikuláció (hangos beszéd), majd az abortív artikuláció (hangos beszéd nélküli gondolkodás) szintje. *A tükröződési szintekhez hasonló elméletet fogalmaz meg Bruner, amikor az értelmi fejlődés folyamatát a leképezés v. ábrázolás három szintjével írja le.* Az első szint az enaktív (cselekvéses), a második az ikonikus (képi) és a harmadik a szimbolikus (szavak, ill. nyelv általi) leképezés. Ezek a szintek azonban nála nem úgy jelennek meg, mint a folyamat fázisai, inkább úgy, mint adott pillanatban domináns leképezési módok. Pl. az egész fiatal gyermek is tud a mérlegkar elvei alapján hintázni (enaktív szint), valamivel idősebb korban leképezhető a mérlegkar modellel v. egyszerű rajzzal (ikonikus szint), végül leírható a mérlegkar ábrák nélkül is a nyelv szavaival v. a matematika nyelvén (szimbolikus szint). – Ir. Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974.; Orosz S.: A tananyag elemzése. Veszprém, 1977. (A szerk.)

Nagy különbség. Most azt figyelem, hogy gonosz embernek látnak, vagy közülük valónak. És ezt hívom én finom (subtle) szerepnek. Erre egy remek példa a *They've got the baby* videó.¹⁰ Egyfelől résztvevőként a szerep-funkciót használva a „mintha”-világot erősíthetem és folyamatosan fejleszthetem, de ebből könnyedén átléphetek a kicsit tanáriásabb vezető-résztvevőbe. Ennek a feladata, hogy előre tervezve megteremtse a biztonságos időt és helyet, és lehetővé tegye a diákoknak az ön-szemlélődést (self-spectator)¹¹. Ez a második a megfigyelő művész, aki felügyeli a változásokat és a fejlődést. Mind a két funkció visszafogott. Mindkettő dinamikus, és mindkettőnek az a célja, hogy egymással párhuzamosan fejlessze az ikonikus, szimbolikus és enaktív megértést.

Idővel arra lettem figyelmes, hogy a gyerekek fokozatosan átalakították a gonosz férfiakat rút boszorkánnyá. Hiszen egyedül voltam, és persze nő. Azt mondtam nekik: „Ha én egy gonosz boszorka leszek, akkor nektek nagyon bátornak kell lennetek!” „Azok leszünk!” – felelik. „Mit szeretnétek, mi történjen a gonosz boszorkával?” „Természetesen meg kell halnod!” „Értem! És maga okozza a halálát vagy ti ölitek meg?” „Mi öljük meg!” „Értem. Tehát akkor megölik a gonosz boszorkát. Hát akkor nagyon ravasznak kell lennetek!” „Azok leszünk!” „Megmondjátok neki, hogy visszaszereztétek a csecsemőt?” „Igen. Visszaszereztük!”

Most próbálom kideríteni, hogy mit akarnak, hogy mi tartja egyben a csoportot. Merthogy jó nagy csoporttal dolgozom. Azt mondom végül: „Jól van. Elmentek a gonosz boszorka házához? Mennyire legyenek gonosz?” Mert természetesen biztonságban kell lenniük. „Legyél nagyon gonosz!” „Úgy értitek, hogy 'gonoszgonosz'?” „Igen!” „Jó!”



Dorothy Heathcote a *Daruk titokzatos nyelve* című szakértői drámaprojekt¹² során, 2005-ben – Photo: Robert Day

És elkezdem kavarni a nagy üstöt, ők pedig jönnek az ajtóhoz, a pici gyerekek, és kopogtatnak. „Ki az?” – nagyon csúf hangon és aztán rögtön – „Ilyen legyen a boszorka hangja?” Azt felelik: „Igen!”. És

¹⁰ Kudarcról kell beszámolnunk: nem sikerült ennek a videofilmnek a nyomára bukkannunk... (A szerk.)

¹¹ Az ön-szemlélődés központi fogalom Heathcote munkájában. Arra a felismerésre épül, hogy a résztvevők a dráma fiktív kerekein belül is önmaguk és környezetük értékrendjét teszik próbára. Amikor például szerepet játszanak a drámában egyszerre vannak szerepben és maradnak önmaguk is, és a szerepen keresztül magukat is látják, ön-szemlélődnek. A drámatanárra feladata az, hogy olyan formákat kínáljon a fiataloknak, amelyen keresztül jobban láthatják magukat, cselekedeteik és gondolataik okát és jelentését.

¹² A felvétel a Creative Partnerships, Derby számára készült. Internet: www.creative-partnerships.com

így folyamatosan ellenőrzöm, hogy megfelel-e nekik. Ők alkotják meg a boszorkányukat, én ellenőrzöm az alakulását és létrejön köztünk a szerződés. Aztán kinyitom az ajtót, és ők azt mondják: „*Megtaláltuk a kisbabát!*” Én meg: „Nahát! Nagyszerű!” – és aztán hagyják, hogy elszedjem tőlük. Én meg lógotom fejfelé: „Én ugyan nem vesztettem el egyetlen babát sem, de mindig is szerettem volna találni egyet!” „*Hééé!*” „Ti adtátok nekem!” És aztán azt mondom, újra tanári hangon: „Hát, most majd vissza kell szereznetek, nemde?!” „*Igen!*” „Jól van! Próbáljátok meg! Próbálkozzatok, és én ígérem, hogy visszakapjátok, ha nagyon okosak lesztek! Én is megpróbálok nagyon ravasz lenni és ti is próbáljatok meg nagyon ravaszak lenni! Jó?” Szóval nálam van a baba. „Most beleolvasok a varázskönyvembe.” Gyerekek suttogva: „*Van egy varázskönyve!*” „Hát igen. Minden boszorkánynak van varázskönyve!... Mit tegyünk a nekünk ajándékozott csecsemőkkel? Megfőzhetjük őket...” A gyerekek kiabálnak: „*Gonosz boszorka!*”, mire én: „Miért, mit kellene tennem?” Erre azt felelik: „*Te nem is tudsz varázsolni!*” „Szeretnétek kipróbálni? Varázsoljunk együtt valamit?” Persze, hogy nem tudok varázsolni. Úgyhogy leteszem a babát és azt mondom: „Tegyünk egy próbát! Ti hagyjátok, hogy nekem sikerüljön a varázslatom, hogy lássátok, mit tudok, és aztán meglátjuk, hogy ti mit tudtok.” És aztán azt mondom, és ez már fenyegetés (boszorkányos hangon): „Hogy változtassunk aprócska embereket...” És várok, hátha megmondják, hogy mivé akarnak változni, de nem mondják. „...békává!” És persze mind békává változnak. „Hát ez nagyszerű, de most nem tudom, hogy változtassam vissza őket.” Visszamegyek a könyvhöz, és persze ők megmondják, hogy kell csinálni. „Azt mondd, hogy abrakadabra és újra emberek lesznek.” „Abrakadabra!” „Nahát, micsoda nagyszerű dolog ez a varázskönyv. Azt hiszem, itt fogom tartani.” És odatolom a gyerekek közelébe. „No, lássuk csak...” És persze a gyerekek már meg is szerezték. Ezt hívom én finom szerepnek. Hülyeségnek tűnik, de a könyvvel függ össze az egész, ami ide-odakerül, de ez az egy erő, amit el tudnak tolni. És ez intuíció, mert ha nem lett volna könyvem, akkor a hatalom bennem lett volna. Érthető ez így?

– *Igen!*

Ha a feszültség változását figyeljük ebben a szekvenciában, akkor látjuk, hogy először is ők hoznak létre egy veszélyes boszorkányt, ami persze biztonságos is így, hiszen az ő találmányuk. Aztán ő megszerzi a csecsemőt! Fejjel lefelé tartja, ez egy figyelmeztetés, hogy itt még rosszabbra is fordulhat a helyzet. „Vissza fogjátok kapni, ígérem!” Ezzel a biztonság erősödik meg. Most a feszültség abban rejlik, hogy miként szerezzük vissza. Én demonstrálok, hogy a varázskönyv az az eszköz, amire én hagyatkozom. Érthető, hogy miért csak enaktív módban létezhet, némi szimbolikus magyarázattal? Létezővé beszélem a varázskönyvet. Nem lehet valódi könyv, mert azt nem engedhetném, hogy megszerezzék, de egy láthatatlan könyv, ami persze a cselekvéseken keresztül létezik, könnyen elragadható és elrejtendő, mert persze csak akkor van jelen, amikor ők jelenlétüként cselekednek körülötte. Ezt meg is teszik, olvasnak belőle. Persze csak hatévesek a gyerekek és nehezen olvasnának, de a varázsigék elmondásával (szimbolikus szint) nagy hatalom birtokosává válhatnak. A babának viszont léteznie kell, hogy kemény munkával viszszaszerezhessék. És amikor ez megtörténik, akkor én látszólag elvesztettem a csatát, ők pedig nyertek!

Gyakran nézem a tanári szerepeket vagy olvasok róluk és azt gondolom: Istenen! Ezt nem az osztályért csinálják, hanem az előadás kedvéért. Amikor egy-egy szerephez az ember nagyon aprólékosan kidolgozott jelmezt használ – persze lehet, hogy éppen erre van szükség –, nos, az ilyen hívom én teljes szerepnek. Ez az embert a funkciójához láncolja, és nem tud tanárként működni. Egy ilyen szerep mellé kell egy külön facilitátor, aki közvetíti a teljes szerepben dolgozó funkcióit. A teljes szerepben dolgozó tanárnak *különösen* kifinomultan kell dolgoznia, és nem úgy, mint a színházban! Sosem szabad elfelednie, hogy az osztály számára hoz létre hatalmat és nem a „legjobb szerepet játssza”. Máskor meg éppen annyi jelmezt használ az ember, amennyi vizuálisan elhelyezhetővé teszi. De a jelmez által adott hatalommal vigyázni kell, hogy végül a gyerekek győzhessenek.

Alkalmazott dráma – példa a tanári szerepjátékra

Mondanék egy olyan példát, ami visszanezhető videón is, ha a működés módját szeretné vizsgálni. Felkértek, hogy politikáról tanítsak tizenkét éves gyerekeket. Úgy döntöttem, hogy a politika fogalmát akképpen értelmezem, hogy kinek van joga másnak megmondani, hogy mit csináljon. Mert végső soron ez a politika. Egy idősebb testvértől indultam, aki azt mondja az öccsének: „*Nem, te a másik horgászbótot kapod, mert én vagyok az idősebb, és ezt a bótot én szeretném!*”. Tehát ez az alap. Minamatáról játszottunk. Japánban, a Chisso vállalat higanyt pumpált a folyóvízbe és a halak elpusztultak, a halászoknak pedig nem volt mit enniük. A kormány minderre azt mondta, hogy a halakat nem szabad eladni, de a halászok

megehetik őket. Így a halászok lassan higanymérgeződést kaptak.¹³ A csoport, amellyel dolgoztam, első alkalommal vett részt drámafoglalkozáson. A British Council pedig arra kért fel, hogy mutassam be, miként lehet drámával politikát tanítani. Elérkeztünk egy olyan ponthoz, ahol a csoportbeli lányok végre megmozdultak, merthogy ezek északkelet-angliai lányok, akik nem nagyon szólnak meg órán. A nők inkább hagyják, hogy a férfiak beszéljenek. Gyakran egészen különálló életet éltek, a nők otthon nevelték a gyerekeket. Mára persze mindez megváltozott, de én most a régi időkről beszélek. Szóval ezek a lányok nemigen akartak megszólalni. Én azt mondtam: „Azt hiszem, valakinek fel kellene mennie a Chisso vezetéséhez és be kellene olvasni nekik. Szembe kell nézniük azzal, hogy higanyt pumpálnak a vizünkbe és megölik a testvéreinket!” Merthogy szörnyű paralízistól szenvedtek. Mindez valóban megtörtént Minamatában. Nem kaptak semmilyen kárpótlást és a cég tényleg szörnyen bánt velük. A fiúk ezen a ponton már demonstrálják, demonstrálják és nem játsszák a megbénult kezek okozta problémáikat. Végül négy lány jelentkezik, hogy majd ők tárgyalnak a Chissoval. Azt kérdelem tőlük: „Mire számíthatok, mit fog csinálni a főnök, amikor odamentek?” „*Hát, az irodájában lesz.*” „Szóval az irodájában lesz. Lesz még vele valaki?” „*Nem! Egyedül lesz. Megyünk, tudjuk, hogy egyedül van.*” Szóval azt mondták, hogy mindenki ebédel, de ő az irodájában tölti az ebédszünetet. „Jó. Tehát az irodámban vagyok, és éppen ebédelek. Ti pedig jöttök és megértetitek velem a helyzetet!” „*Igen, így lesz!*” – mondják ők. De persze ők nagyon bátorítanak, úgyhogy én újságot olvasok. Természetesen nem valódi újságot. Éppen a tőzsdei árfolyamoknál tartok. „Ó, a Chisso újra jól teljesített a tőzsdén!” Pénzről beszélek magamban, újságot olvasok és eszegetem a szendvicsem. „Nahát, ez valóban csodálatos!” Ők pedig még mindig azon tűnődnek, hogy kopogjanak-e. Úgyhogy leállok és megkérdezem tőlük: „Szerintetek ez rendben van, ahogy most van a főnök?” „*Igen. Számolja a pénzt!*” Erre én: „Gondolom, hogy ez a dolga. Beszéltek vele?” „*Igen!*” „Jó! Szerintetek az ajtaján csengő van vagy kopogtató?” Az ilyen kérdésre szoktam mondani, hogy „segítsünk nekik egy picit, hadd nyerjenek!”. Most már tudják, hogy a Times-t olvasom és úgy döntenek, hogy csöngetnek. Megnyomják a csengőt. Csing-csing. Én pedig felveszem a telefont, és azt mondom: „Ha valaki engem keres, mondják meg, hogy éppen ebédszünetem van. Később visszajöhetnek.” Letettem a telefont és azt kérdeztem: „Na, ehhez mit szóltok?” „*Ez nem igazság!*” – felelték. „Hát, talán megmondhatnátok neki, hogy mit akartok.” Úgy döntenek, hogy becsúsztatnak egy cetlit az ajtó alatt, ami szerintem csodálatos. Szóval egy cetli érkezik az ajtó alatt. „Ki az?” – kérdezem. „*Beszélnünk kell önnel, a munkások vagyunk!*” – ami persze szemenszedett hazugság. Azt felelem erre: „Hát nem tudom, hogy beengedném-e a munkásaimat vagy sem. Mit gondoltok?” „*Orvosok leszünk, akik tárgyalni jöttek!*” – mondják erre. „Hát igen, valószínűleg az orvosokat beengedném, bár fogalmam sincs, hogy miről akarnak beszélni.” Így végül megnyomják a csengőt, én megkérdezem, hogy ki az, mire azt felelik, hogy egészségügyi szakemberek. De még mindig bizonytalanok; nagyon félénk lányok. „Megnyomom a gombot, és majd hallják, amikor kinyílik az ajtó!” – mondom nekik. Bejönnek, de még mindig nem igazán tudják, hogy mit mondjanak. „Foglaljanak helyet!” – mondom, mire az egyik lány hirtelen azt feleli: „*Nem! Nem ülünk le!*” „Pardon?” – mondom. És elkezdek egyre hevesebb lenni, és minél hevesebb vagyok én, annál hevesebbek ők, tehát nyeresre állnak. És végül azt kell mondjam, hogy „segítséget hívok”, és ennél gyengébb már nem is lehetnék. „*Igen, mert be van tojva! Nem is akar tudni az egészségről!*” – mondják és persze nyertek. Szerintem nyertek. De ha csak azzal vagyok elfoglalva, hogy a nagyfőnököt játszom, és nem hagyom, hogy átvegyék az irányítást, akkor sosem veszik észre, hogy erőtlenség vagyok, hogy hosszú távon nem szállhatok szembe velük. Természetesen amint segítséget hívatok, ők mozdíthatatlanná válnak. „*Akárhány embert behívhat ide, de akkor is meg kell hallgatnia minket!*” És végül beleegyezek, hogy elkísérjem őket a faluba, hogy ne lehessen azt mondani, hogy nem reagáltam. De azért felhívom a titkárnőmet: „Tudod, hogy hol találsz, ha szükség lenne rá!” „*Nem akarjuk foglyul ejteni, csak azt szeretnénk, ha tenne valamit!*” És hirtelen ott áll ez a négy kemény nő, akik kiállnak a férfiakért.

A Chisso vállalat vezetőjeként nem nagyon használtam jelmezt, csak egy szemüvegkeretet. Azért döntöttem mégis úgy, hogy teljes szerepből dolgozom, mert már segítettem nekik abban, hogy felvállalják a vállalat meglátogatásával járó veszélyeket és megérdemelték, hogy próbára tegyék magukat. Kiszámított rizikót vállaltam, mert bízam benne, hogy nyerni fognak. De az előbbi sorból is látszik, hogy milyen hosszasan készítettem mindezt elő. Érthető ez valamennyire?

¹³ Hír 1997-ből, az Élet és tudomány c. lapból: „Negyven év után ismét ehető a Minamata-öböl hala. Negyven évvel azután, hogy a japán Minamata-öböl higannyal fertőződött meg tisztának minősítették a tenger e szakaszát és ehetőnek az innen kifogott halakat. Ezért hamarosan felszedik azt a védőhálót, amely 1974 óta lezárta a mérgezett vízű öblöt a halak elől. A Minamata-ügy az ipari környezetszennyezés egyik legsúlyosabb esete volt: **1022 ember halt meg és 752 betegedett meg** amiatt, hogy a Chisso vegyi üzem higanyt tartalmazó szennyvizet engedett az öbölbe. A mérgezés következtében sok gyerek született súlyos torzulásokkal. A kormány 1968-ban ismerte el, hogy a Minamata-betegség néven ismertté vált torzulások a környezetszennyezésnek tulajdoníthatók, de negyven évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy az áldozatokat kártalanítsák.” (A szerk.)

– *Igen. Világos. De nevelési szempontból nézve mit gondol, ezek a lányok mennyire viszik tovább ezeket az értékeket a saját életükben?*

Mindig is szerettem volna elkerülni azt a látszatot, hogy egy drámafoglalkozás életeket változtathat meg. De abban biztos vagyok, hogy amikor megérint minket egy irodalmi mű, egy festmény, egy vers, valakinek a színpadi játéka, a tévé, rádió stb., akkor kiterjesztjük a tudásunkat arról, hogy mit jelent embernek lenni. Növelhetjük az empátiánkat és megérthetjük a feltároló lehetőségeket. Persze az, hogy ezeket az élményeket az életben miként hasznosítjuk, az csakis tőlünk függ.

Az biztos, hogy a nyelv mindig központi, a feszültséget fenn kell tartani, és hinni kell abban, ami éppen velünk történik. A falu lakóinak életébe bele kell nőniük és ezen felül, merthogy politikát tanítok nekik, önmaguknál sokkal nagyobb dolgokkal szemben kell kiállniuk. Segítenem kell nekik aztán továbbvinni a dolgokat. Nincs értelme tovább játszanom a Chisso főnökét, inkább azt próbálom áttekinteni velük, hogy meddig jutottunk. Mit tudunk még tenni? Kit kell még felkeresnünk? És elkezdene politikailag gondolkodni.

„*Kihívhatnánk a sajtót!*” „Igen, de ha kihívjuk a sajtót, akkor fel kell készülnünk arra, hogy be kell mutatnunk a bizonyítékainkat. Nem szabad lóditanunk! Bizonyítékkal kell rendelkezniünk mindenről, amit mondunk!” „*Igen! Tartsunk nyílt napot a faluban, hívjuk meg a sajtót Minamatába.*” „A nemzetközi sajtót is meghívjuk?” Persze ezek helyi gyerekek, úgyhogy az általuk ismertben gondolkodnak. „*Először a Journalt hívjuk ki!*” Ez a helyi newcastle-i lap. „*És ha minden jól megy, akkor akár a Daily Mailig is eljuthatunk!*” Természetesen csak olyan újságot mondanak, amit otthon látnak. Lehet, hogy hallottak még a Times-ról, úgyhogy talán azt is mondják.

A következő lépés az ügy bemutatásának előkészítése. Középpontban a nyelv, mégpedig a koherens nyelv. Szörnyű állapotunk bemutatása. Ez sok szervezést jelent, ki fogja tudni ezt elmondani? Ki fogja bírni a strapát? És legyünk csöndesek vagy kiabáljunk velük? Tehát aszerint kell módosítanunk a viselkedésünket, ami politikailag a leginkább előnyös a számunkra. Ugyanis politikai gondolkodást tanítok. Értethető, amit mondom?

– *Igen.*

A hét folyamán elhagytuk Minamatát, mert szerettem volna, ha felismernék, hogy mindenfelé vannak Minamaták. Mindenfelé vannak kis zsarnokok vagy éppen olyan emberek, akik jót akarnak tenni. Nem minden politikus rossz. A hét vége felé egy gyárban dolgozunk. Halászként kezdtük, tehát még mindig munkások vagyunk. Mi készítjük a legjobb krémtortákat egész Északkelet-Angliában. És most már társadalompolitikával foglalkozunk, nem pártpolitikával. Sosem érdekelt a pártpolitika. Társadalompolitika! Ha változtatunk valamin, akkor utána kell járnunk, hogy milyen hatásai lesznek. És persze a gyökereit is meg kell vizsgálnunk. Én nem értek a politikához, csak a józan eszemet használom, de azt gondolom, hogy hosszútávon az ember tud társadalmilag hasznosat tenni és feladata, hogy minél többször és minél több emberrel tegyen jót.

Csodálatos tortákat készítünk, erről vagyunk híresek. Hasonlóan a minimatai halászkokhoz, akik a friss, finom haluk kapcsán váltak ismertté. A mi krémtortánk nagyon friss. Kidolgozzuk, hogy miként is gyártjuk ezeket a tortákat, ebből mindenki kiveszi a részét. Aztán egy napon bejövök és azt mondom: „Egy új takarítónő fog kezdeni nálunk és gondoltam jobb, ha megemlítem nektek. Egy idősebb özvegyasszony és nagyon nagy szüksége van erre az állásra, gondoltam kipróbálhatnánk.” Azt mondják „*Persze, persze.*” Bedőlnek, attól, ahogy felvezettem a dolgot. „De egy kicsit más beosztással kell majd dolgozni, mert van egy beteg gyermeke.” „*Ezt hogy érted?*” kérdezik. „Tudjátok, hogy a takarítók mind reggel hatkor kezdenek és végeznek a munkájukkal, mire bemelegítettük a sütőket.” „*Így van!*” – mondják. „Hát, ez az asszony csak tíz és tizenkettő között tud dolgozni!” „*De hát akkor útban lesz nekünk!*” „Nem egészen tudom, mit tudunk ez ellen tenni, de olyan embernek látszott, aki nagyon gondosan dolgozik.” És amikor beindítjuk a gyárat, azt mondom: „Adjunk neki egy esélyt! Megengeditek, hogy én legyek ez az asszony?” Persze, hogy megengedik. De a szerződés-kötés fontos, különösen nagyobb gyerekeknél. Ez a választás hatalmát adja a kezükbe. Többnyire belemennek, mert izgalmas, amit kínálsz nekik, és segít abban, hogy a szimbolikus szintről az enaktív szintre léphessenek. Kisebb gyerekek jobban elviselik a hirtelen szerepváltásokat akkor, ha egyértelműek a jelzések, míg a nagyobb gyerekek gyakran bizalmatlanok, velük több időt kell hagyni az ilyen váltásokra.

És akkor bejövök egy porronggyal a kezemben – persze igazából nincs semmi a kezemben – és elkezdek porolni. „*Ne porold a tortákat! Vigyázz!*” És összehívunk egy gyűlést. Az a kérdés, hogy a nővel beszéljenek-e előbb vagy menjenek a főnökhöz. Milyen hatalmat használjanak? „*Előbb vele beszéljünk!*” – mondják és hozzá is látnak. „*Nézd, Mary! A tortákat nem szabad porolni. Mindenféle bacilust tesz rá, ez így nincs rendben.*” Mire én azt felelem: „De hát én mindig is nagyon alapos voltam.” „*Nem jó helyen*

voltál alapos!” Mindent megtesznek, hogy ne kelljen kirúgniuk. Én meg mindent megteszek, hogy meg-
tarthassam az állásomat. Végül azt mondják: „Nem tudnál korábban jönni?” „Sajnos nem tudok, mert a
kislányomat el kell vinnem a fogyatékosok iskolájába és csak aztán tudok bejönni. Nagy szükségem van a
pénzre.” „Hát azt megértjük. Nem tudnál porszívózni?” De hát, egy ilyen helyzettel mit lehet kezdeni?
Végül azt mondták, hogy álljak be hozzájuk tortát készíteni, ami szerintem nagyszerű megoldás. Tíz-től
délig dolgoztam és ők ebbe is beleegyeztek. Persze én nagyon alapos vagyok, a torták pedig csak jönnek
és jönnek, fennakadnak nálam, mert próbálom nagyon szépen csinálni a dolgom. És most már ők is ne-
vetnek rajta, én is nevetek rajta. „De hát megtörténhetne, nem?” –mondom. „Megtörténhetne.” – mond-
ják – „De hát nem éppen csapatjátékos!” „Hát nem!”

A szerepből kilépve aztán azt mondom: „Az a helyzet, hogy jön az idő- és mozdulatszaktörő, mert azt
gondolják, hogy nem vagyunk elég hatékonyak, több tortát tudnánk gyártani, mint amennyit most készí-
tünk.” Ezt az idő- és mozdulatszaktörőt azért találtam ki, mert növeli a feszültséget, mivel egy olyan külső
szaktörő, akinek a saját területén túl nincs érdekeltsége ügyeinkben. Ezt megelőzően már kialakult a cso-
port és köztem egy bizalmas emberi viszony, együtt viccelődünk a játék alakulásán. Újabb politikai
nyomást kellett behoznom a játékba, annak érdekében, hogy előrelépjünk. Ebben az esetben egy tanárt
kértem meg, hogy az idő- és mozdulatszaktörő szerepét vegye magára, csak kérdéseket kellett feltennie.
Mindnyájan ott sütjük a tortáinkat, melyekre nagyon büszkék vagyunk, ő pedig azt kérdezi: „Meg tudná
ezt ismételni?”, és számolja a másodperceket. Ezt nem bírják elviselni. Azt mondják: „Nézze, a torták
nem így működnek. Nem tudnak gyorsabban kelni, mint ahogy kelnek. Ön azt akarja, hogy tizenöt perc
alatt keljenek, pedig legalább húsz perc kell ehhez.” De a szaktörő azt mondja, hogy akkor is úgy kell
csinálni. Ők pedig összehívják a gyűlést.

Péntek délután azon tűnődünk, hogy hány politikai kérdést tudtunk jól kezelni Minamata óta. Rádöb-
bentek arra, hogy apró dolgok milyen gondokat okozhatnak, és hogy milyen nehéz őket kezelni. Külön-
böző reakciókat válthatnak ki, aggodalmat, problémákat okozhatnak, de mégis előrelátóan kell megoldást
keresni. Például elkezdtem beszélni a játékban egy új fajta ventilátoros sütőről, kipróbáljuk-e vagy sem.
Délután négykor, amikor éppen kezdtem elpakolni a dolgaimat, odajön hozzám az egyik fiú. „Tudja, Mrs.
Heathcote, azok a torták és az idő- és mozdulatemberes dolog olyan volt, mint Minamata. Ráakódott a
tortákra a por.” Merthogy valahol a játékban azt mondtam, hogy: „Úgysem látja majd senki.” Mire azt
felelték: „De mi tudjuk!” Egyáltalán nem beszéltem ekkor Minamatáról. Senki sem látta a higanyt a víz-
ben, senki sem látta a port a tortákon. És ez a fiú azt mondja nekem: „Ez Minamata volt kicsiben, nem?
Ha nem látják, akkor megethetjük, de valaki mindig tud róla, nem?” „Igen, azt hiszem, valaki mindig tud
róla” – feleltem. „Akkor az a kérdés, hogy tesznek-e ellene bármit, vagy sem” – mondta a fiú. „Igen, azt
hiszem ez az igazi kérdés.” Szerintem ez az igazi társadalompolitika oktatás. Sokan azt hiszik, hogy foly-
ton csak a gyengébbik félről beszélünk, de ez nem igaz. Elkezdték a legkülönbözőbb szempontok figye-
lembevételével körüljárni a problémákat. Talán tud róla, hogy nálunk folyton arról beszélnek, hogy a diá-
kok nem tanulnak eleget a politikáról. A héten éppen újra előkerült ez a téma. Ez egy fantasztikus aján-
dék, a dráma. Persze attól függ, hogy a tanár hogyan értelmezi, de én egyszerűen úgy értelmeztem, hogy
kinek van hatalma másnak megmondani, hogy mit csináljon. Tanításomban én mindig a legkisebbnek lát-
szó dolgokból próbálok kiindulni. Amikor ma együtt reggeliztünk, akkor az én döntésemén múltott, hogy
fehér kenyeret pirítottam önnek és nem barnát. Más napokon barnát kapott volna, most viszont nem volt
időm megsütni. De erről én nem beszéltem, és a helyzet politikailag olyan volt, hogy ön nem kezdett bele
egy hosszadalmas vitába, egy darab kenyér miatt.

Rövid elméleti összefoglalás

Visszatérve az eredeti kérdéshez: azt hiszem, hogy – bár sokan sokféleképpen csoportosítják – lényegé-
ben nem változott olyan sok minden a munkámban. Mivel jobban meg tudom magyarázni, hogy mit csi-
nálók, módszertanom több területen sokkal kiterjedtebbé vált. A gyerekek védettségét sokkal ügyesebben
és folyamatosabban tudom elérni. A vállalt rizikók nagyobbak. A felhasznált anyagok tudatosabban szol-
gálják a célokat. A csoport hatalommal felruházásának stratégiái bővültek. Sokkal kritikusabban figyelem
magamat, mint a tanulási folyamat egyik szereplőjét. És sokkal értelmesebben tudom lebontani a stratégi-
ákat. A fejlődés megmutatkozott bizonyos kulcsformákban. Például a szaktörői dráma forradalmi váltás a
tanítási módszertanban. A gördülő szerep (rolling role)¹⁴ lehetővé teszi, hogy tanárok egymást kölcsönö-
sen támogató csapatokban dolgozzanak. A megbízatás modell (commission modell) partnerséget épít ki

¹⁴ Gördülő szerep (rolling role): Egy olyan tanítási modell, amelyben egy tantestület különböző tantárgyait tanító tanárok egy
közös kontextust hoznak létre, amelynek fikcióját fenntartva a saját tárgyaik tantervi követelményeit teljesíteni tudják. A mód-
szert egy tizenhat, egyenként egy órás részből álló videosorozatban mutatja be Heathcote és két segítője a *Rolling role and the
national curriculum* című oktatófilmben. Kiadta a University of Newcastle Upon Tyne Audiovizuális Központja. (B. Á.)

az iskola és a társadalom között. Gavin könyve¹⁵ például a *Man in a Mess*¹⁶ korszakából indul ki és ahhoz viszonyít mindent. De az az egész abból indult el, hogy egy neves kritikus szavait olvastam, hogy is hívják, rossz vagyok a nevekkkel... ezt teszi a kor... Kenneth Tynan, ő azt mondta, hogy minden jó színház, nem, azt hiszem drámát mondott... szóval minden jó dráma a kétségbeesés felé tartó, vagy abban lévő, vagy abból kimászó emberről szól. Ott a feszültség. Persze elkezdtem olyan kétségbeesett pillanatok körül dolgozni, amire mindenféleképpen reagálni kell. Ez vonatkozik a boszorkányra és a csecsemőre, a Chissora vagy a tortákra. De aztán már nem így beszéltem róla, mert továbbléptem a gondolkodásomban. Nem hiszem, hogy sokat változtattam a módszertanomon, az csak egyre letisztultabb lett. Természetesen a legnagyobb váltást az okozta, amikor szakértői drámáról kezdtem beszélni, mert az teljesen átszervezte az osztálytermi hatalommegoszlást. A tanár és a gyerekek felosztás helyett menedzser és egy céget működtető közösség lett. Ez tulajdonképpen egy nagy osztálytermi hatalomátadás. Teljesen átalakítja a tanári nyelvet, mert itt már nem beszélhetsz úgy, mint egy tanár. Egy tortagyártó vállalatban nem használhatsz tanári beszédet! Az osztálytermi diskurzus az oktatás egyik legfontosabb összekötő eleme, ennek ellenére a oktatási hierarchia csúcán lévő szakemberek nemigen foglalkoznak ezzel a kérdéssel. A politikusok aztán meg végkép nem. Amióta az eszemet tudom, próbálok megszabadulni a szokásos tanári nyelvhasználattól.

Szakértői dráma

Valamelyik könyvben már említettem, hogy amikor tizenkilenc évesen először mentem be egy osztályterembe, én ugyanis tizennégy éves koromban abbahagytam az iskolát és egy szövőgyárban kezdtem el dolgozni, szóval amikor beléptem, és ott álltak velem szemben azok a nagy gimnazista fiúk, azt kérdeztem tőlük, hogy milyen tulajdonságok alapján választanának embereket, ha hajóskapitányok lennének? Ez a kérdés egy szakértői dráma kiinduló pontja lehetne. De én ezt persze húsz éven át nem tudtam. A Gavinnel közösen írt könyvünkben¹⁷ világossá tettem: attól, hogy a gyerekeket folyton szakértőnek nevezzük, még nem lesz szakértői a dráma. A nyelvhasználatodtól válnak szakértőkké. A szakértelmet pedig fokozatosan diktálod beléjük, anélkül, hogy ők tudnának róla. A nyelvet végtelenül körmönfontan kell használni. Mondok egy példát. Egy tanárnő, Mrs. Bell, az osztályával a drámában egy kolostort működtetett. Minden probléma, amivel szembesültek, olyan volt, amivel egy szent ügyet szolgáló közösség találkozhat, de a fő feladatuk egy kódex megírása volt, mert a tanár az íráskészségüket szerette volna alapvetően javítani. Természetesen a nyelvet beszélniük kellett azelőtt, hogy írni tudták volna, hiszen a saját rendjük szabályzatát fektették írásba. Én időről időre bekapcsolódtam a munkájukba, elsősorban az időnként odalátogató érsek szerepében. Korábban néhány ludat kértek tőlem, hogy ne legyen hiányuk lúdtollban, ami persze nélkülözhetetlen az íráshoz. Kint álltunk az iskola tenyérnyi udvarán és éppen az előttünk elterülő füves mezőben gyönyörködünk. Ott állok a ludakat gondozó fiúval, volt valami más posztja is, de az most nem jut az eszembe. Ott állok, és azon tűnődöm, hogy miként tudok neki segíteni abban, hogy többet tudjon a ludakról. Mert most még csak azt tudja, hogy nagyon erős a szárnyuk, akár a lábunkat is eltörhetik velük, és hogy a tollukat írószerként lehet használni. Azon gondolkodom, hogy honnan kezdjem. „Azok a hosszú nyakú állatok ott a távolban, azok lennének a ludak?” „Így van.” – feleli – „Hosszabb a nyakuk a kacsákénál!” „Aha, ha jól látom, akkor kacsákat is tartanak!” mondom én. „Igen, de a kacsák bemennek a vízbe.” „Tényleg?” „Igen, a kacsák tudnak úszni! A ludak nem mennek be a vízbe!” „Hát az jó, mert akkor mindig meg lehet őket találni a mezőn.” „Így van!” – mondja. „Ők azok a hosszú nyakúak.” „Azt hallottam, hogy a ludak igen válogatóságok, ha tápról van szó.” „Igen, nagyon is azok! Kihuzigálják a gilisztákat a földből, de persze mi is etetjük őket!” „Szóval etetik őket. Talán valamilyen kenyérféleséggel?” „Nem, nem kenyérral, hanem...” – és itt elbizonytalanodik. „Más dolgokkal etetjük őket.” „Gondolom, valamilyen maggal.” „Bizony!” – mondja ő. „Kukoricát szoktunk nekik adni!” És így, akár már etetheti is őket. „Gondolom, hogy a talpukkal lehet némi gond, ha messzire kell őket vinni. Szoktak eladni ludakat?” „Igen, ha kiöregszenek, vagy ha pénzre van szükségünk, akkor néhányat eladunk.”

Általában valamivel többet tudok, mint a gyerekek, nem sokkal, csak egy picivel. Itt például tudom, hogy ha az ember el akarta adni a lúdait, akkor lúdvásárba kellett őket vinni, mert odamentek azok, akik vásárolni akartak. De akkoriban, az ilyen hosszú utat a ludak gyalog tették meg, az utak viszont nagyon rosszak, kövesek voltak és felsértették volna a pici lábukat. Ezért a ludak lábát kátrányba dugták, és ami-

¹⁵ Bolton, Gavin (1995) *Acting in classroom drama*, Trentham, London

¹⁶ Szép magyarázat, ha nem is szó szerinti fordítás erre a kifejezésre az, amit Dorothy Heathcote *Three Looms Waiting* c. filmjének első részéhez talált ki Deák Éva: „igaz ember bajban”. (A szerk.)

¹⁷ Bolton, G.; Heathcote, D. (1995) *Drama for learning*, Dorothy Heathcote's *Mantle of the expert* approach to education, Heinemann, Portsmouth

kor az kihült, lett egy kis bakancsuk. Ezt a tudásomat szeretném a fiúval megosztani. Tanárként egyszerűen azt mondanám: „Tudod, hogy a ludak akkoriban kátrány bakancsot viseltek?” És hát persze ő ezt honnan tudná, tehát csökkenteném a szakértelmét. Úgy kell csinálnom, hogy megértse és mégis egyenlő tudásúak legyünk. Tehát jár az agyam, grrrrrrrr... Aztán azt mondom: „Gondolom, itt az utak nagyon kavicsosak.” „Igen” – feleli ő. „Sajnos, nagyon kavicsosak.” „Nagyon messze van innen a lúdvásár?” – kérdezem tőle, és így az ő fejében összeáll a lúdvásár, a távolság és az utak állapota. „Igen, elég messzire kell mennünk.” – mondja. „Bizonyára, kikezdené a lábukat az a sok kavics!” „Hát igen” – mondja ő. „Milyen nagyszerű, hogy bekátrányozzák a lábukat!” Ő ezt nem egészen érti, de azt mondja: „Hát igen, az valóban jó!” „A kátrányba a lúd teljes lábát kell beledugni?” „Igen, igen!” – mondja. „Szóval ez olyan, mint egy kátrány bakancs?” „Igen, kátrány bakancsokban gyalogolnak!” „Nahát! Micsoda zseniális ötlet!” – mondom én. „Tudja, azt mégsem hagyhatjuk, hogy megsérüljön a lábuk!” – feleli.

Szóval erről beszélek. Nem nagyon hallok ilyesmit másoktól. Olvasom, hogy miket írnak a szakértői drámáról, és sokan azt hiszik, hogy elég őket folyton szakértőnek nevezni és már azzá is válnak. Ennél sokkal kifinomultabban működik az egész. És persze a szakértői dráma hosszú távú.

A másik fontos dolog a szakértői drámával kapcsolatban az, hogy neked nem lehet tanári autoritásod anélkül, hogy a résztvevők engedélyével teljesen ki ne lépnél a játékból (és tanárként beszélnél).. Folyamatosan újra kell szerződni velük. Például a szerzeteseinknél tudtuk, hogy minden reggel szerzetesként elvonulunk a kis cellánkba. Ez persze a reggeli ima¹⁸ után történt, amit ez a csoport vezetett az egész iskola részére, hiszen ki más csinálná, ha az iskolában működik egy szerzetesrend. Szóval a reggeli ima után, mindenki visszavonult a cellájába. Ez egy átlagos osztályterem, szóval igazából a padjukhoz mentek. És néma csönd volt. Eileen, az osztályfőnök, és ha épp ott voltam látogatóban, akkor én is, a cellánkba mentünk és mindenki dolgozott. Ceruzával vagy lúdtollal – a kódexet írtuk. De leírták a napi teendőket is, mert mindenkinek más-más feladata volt. Ha bármit meg akartak beszélni Eileennel, akkor kijöttek a cellájukból és szerzetesként odamentek hozzá és megbeszéltek. Segített nekik átnézni az írásukat. Azon tűnődtek, hogy kell-e ide vessző vagy másként kell-e elválasztani. Mire Eileen azt mondta, hogy „Igen, testvér...”, mert a lányokat is testvérnek szólítottuk, mert hogy nem voltak női szerzetesek ebben a rendben, és így elfogadták ezt a szóhasználatot. Szóval, ha gondjuk volt a helyesírással, akkor Eileen megkérdezte, hogy: „Szeretnél utánanézni a szótárban, testvér?” És egy egészen hétköznapi egyszerű szótárt vett elő. Soha nem mondta meg, hogy mi a helyes írásmód, csak odaadta a szótárt és tanárként megbeszélte az eredményt. Aztán a szótár visszakerült a helyére és újra testvér lett a diák. Így működött ez nap mint nap. Persze mindig jött valami krízis, mert a gyerekek imádják a kríziseket. Elszabadultak a ludak, vagy valami más. Persze, erről is kellett szerződni, hogy ne legyen túl sok krízis egymás hegyén-hátán, mert akkor olyan lesz, mint egy szappanopera és semelyiket sem lehet megoldani. Én például gyakran azt mondom a gyerekeknek, hogy ezt most egy kicsit tartsuk vissza, de ne felejtsük el. Előbb oldjuk meg ezt a problémát, aztán foglalkozunk azzal, mert tényleg megtörténhetne.

Emlékszem két kislányra. Ausztráliában, a Perthbe érkező első telepesekről játszottunk. Ez volt az első órájuk. A gyerekek fele beenszülött volt és persze nagyon másként viszonyultak ehhez a dologhoz, mint a többiek. Két kislány odajön hozzám, és azt mondja: „Van egy tehenünk!” „Nagyszerű, szóval hoztatok magatokkal egy tehenet a hajón.” Mert éppen hogy megérkeztünk. „Igen, de nekünk két tehenünk van.” – mondják a lányok. „Ez azt jelenti, hogy tudtok tejjel kereskedni.” „Igen!” – mondták. Elmennek, én meg a távolból figyelem, ahogy próbálják megfejni a teheneket, meg azt, hogy mások mit csinálnak, mert még sok a teendő, mielőtt beindul minden. Egyszer csak odajön hozzám az egyik lány: „Meghalt az egyik tehén!” „Csak nem. Mi történt?” Átsétáltam az ő területükre. „Megpróbáltátok felállítani?” „Mindent kipróbáltunk. Meghalt!” – mondták. „A szívét meghallgattátok?” „Meghalt!” „Hát ez szörnyű!” Pont ekkor odajön hozzám egy másik fiú és azt mondja: „Elfogytak a szögek! Angliából kell szögeket hoztatunk!” „Körülnéztetek a hajón is? Biztos, hogy ott sincs már?” – kérdem. „Elfogyott az összes szög! Elhasználtuk őket!” És akkor halkán megkérdezem tőle: „Vissza tudod ezt tartani, amíg itt meg nem oldódnak a dolgok a döglött tehén körül?” „Rendben!” – mondja. „Szóljatok mindenkinek, hogy elpusztult az egyik tehén!” – mondom a lányoknak, és így aztán mindenki odajön a tehén köré. Mindenki tele van ötletekkel és nem igazán akar ezzel a tehenel foglalkozni, de sikerül felkeltenem az érdeklődésüket egy kérdéssel: „Nem tudom, hogy lehet-e a tehén bőrét bármire is használni?” „Igen, lehet!” „Hát akkor meg kellene nyúzni. Van itt valaki, aki ért a nyúzáshoz?” Az egyik fiú kilép és azt mondja: „Én vagyok a hentes!” „Meg tudnád ezt csinálni?” Kilépek és azt mondom: „Szükségünk lesz még a bőr formájára!” Ezt tanárként tudhatom, és beépíthetem a játékba. „Ha adok egy nagy barna papírt, le tudnád arra rajzolni a bőr alakját, ahogy nyúzkod a tehenet?” „Igen!” – mondja a hentes fiú. És aztán körbeálljuk ezt a hatalmas,

¹⁸ Az angol iskolákban kötelező valamilyen reggeli ima, ez a gyakorlatban különböző formákban jelenik meg. (B. Á.)

lapos tehénbőrt. Meg kell mondanom, hogy egészen különös formájú volt, de hát el tudja képzelni. És inentől már az a kérdés, hogy mit fogunk ezzel kezdeni. Hogyan szárítjuk? Hogyan fogjuk tisztítani? Mit csinálunk a sok hússal? És miközben mindezt tárgyaljuk, tudom, hogy az egyik gyerek szeretné továbbépíteni a házát, a másik valami mást szeretne befejezni, a harmadik szintén valami fontosat hagyott ott, mert így válhatunk csak a Perthben letelepedőkké. Úgy tudunk majd életben maradni, ha megoldjuk a problémákat. Szóval nekem az a tapasztalatom, hogy az emberek szívesen visszatartanak egy-egy problémát, míg egy másikkal küzdünk.

Szerzetesként is ugyanezt tesszük. A tanár pedig folyamatosan újraköti a szerződést: „Várjunk csak egy picit! Foglalkozzunk most ezzel! Nézzük meg, mit tudunk vele kezdeni!” Emlékszem, volt egy olyan pont, amikor a szerzeteseknek el kellett dönteniük, hogy milyen legyen az a kenyér, amit az Apát szétoszt az úrvacsorán. Azt tudták, hogy nem lehet becsomagolva, de mégis: szeletelt kenyér legyen, vagy maga az Apát töri meg a kenyeret?¹⁹ Tanárként mondja az ember, hogy: „Nem tudom, mit szeretnének a szerzetesek, ha így törné az apát a kenyeret vagy ha szeletelt lenne?” Mire ők azt mondják: „*Ha szeletelt a kenyér, akkor valaki majd a serclit kapja. Mi lenne, ha nem hosszúkás formában sütnék, hanem kerekben!*” „Bármelyik mellett döntünk, azt fogja az Apát szétosztani az úrvacsorán. Milyen kenyeret rajzoljak?” Ott a vastag filc a kezemben, meg a papír. Ez egy barna kenyér lesz, mert rozsból készült. Elkezdem rajzolni, ők pedig mondják, hogy milyen legyen az alakja. „Tehát ez a kenyér. Ezt a kenyeret fogja az apát szétosztani!” És akkor visszamegyünk oda, hogy honnan tudják a szerzetesek, hogy mikor kell a kenyérért menni. „*Amikor harangoznak.*” „Ki harangozzon?” „*Hát az Apát. Az Apát harangozzon, amikor elkészül a kenyér.*” „És hol legyen a kenyér?” „*A kenyeret tegyük az oltárra, a templomban!*” „Jó! Akkor szükségünk lesz egy oltárra.” Így eleget tettél a tanári kötelességeidnek, de kolléga maradtál, mert végig többes számban beszéltél. Mindig *mi*. Ha *ént* használok, akkor az olyan, mintha én mondanám meg, hogy mit csináljanak.

Volt ennek a szakértői drámának egy olyan szakasza, amikor egy szökött gyerek kért menedéket a szerzetesektől. Azt mondták a gyerekek Eileennek, hogy „*Te leszel a kisbíró, és vered a gyereket!*” Erre Eileen azt felelte: „Az azt jelenti, hogy én nagyon gonosz ember vagyok?” „*Igen, és most vissza akarod szerezni tőlünk a fiút!*” „Szeretnétek, ha megtalálnám?” „*Nem! Nem hagyjuk, hogy megtaláld!*” „De azt szeretnétek, ha eljőnnék a kolostorhoz és megpróbálnám visszaszerezni a fiút?” „*Igen, és legyen nálad egy ostor!*” És az egyik fiú azt mondja: „*Használd az övedet!*” Van rajta egy öv, azt leveszi és a kezére csavarja. „*Tedd úgy, hogy lássuk a csatot!*” Megtanítják neki, hogy hogyan legyen kisbíró. Azt is megmondják, hogy nem fogja megtalálni a fiút. „Ha tehát megkérdezem, hogy itt van-e a fiú – 'Itt van a fiú?' – akkor, itt lesz a fiú?” „*Persze, hogy itt van a fiú, itt van nálunk!*” „De ha azt kérdezem, hogy itt van-e a fiú, akkor mit fogtok felelni?” Azt mondják: „*Nem hazudhatunk!*” „Pedig én biztosan meg fogom kérdezni, hogy itt van-e a fiú!” „*Nem tudnád azt kérdezni, hogy láttuk-e a fiút az utóbbi időben?*” „Azt szeretnétek, ha ezt kérdezném? Azt szeretnétek, ha ezt kérdezné a kisbíró?” „*Igen!*” „Akkor ezt fogja kérdezni tőletek!” „De mikor láttuk utoljára ezt a fiút? Mikor láttuk?” „*Tegnap este láttuk utoljára, amikor olvastunk.*” „Tehát ma nem láttuk?” „*Nem!*” „Akkor nem láttuk mostanában...” „*Nem!*” És így amikor jön a kisbíró, akkor nem kell hazudnunk neki. Amikor én jövök és én kérdezek, akkor eltolódik az én felé. Erről szól a szakértői dráma nyelvhasználata. És hát ebből nem sokat látok a gyakorlatban. Elszomorít.

A tanítványaim nagy többsége sokkal okosabb nálam. Én csak egyszerűen józan ésszel dolgozom, de ők „tudományosan” köröket vernek rám. Na, van egy tanítványom, aki egészen zseniális amúgy. Kathy Berry-nek hívják. Olvasott tőle valamit?

– *Nem!*

Dr. Kathleen Berry. Ő egy évig követett egy osztályt és értette, hogy miről szól ez az egész. Nemsokára meg fog jelenni egy új könyve és elküldte nekem az egyik fejezetét, ami a szakértői drámáról szól. És nem tetszik nekem. Persze neki könnyedén meg tudom mondani, hogy ez nem stimmel vagy az nem stimmel. De úgy vélem, ő is abba a csapdába esett, hogy azt hiszi, elég őket szakértőnek nevezni és attól már azok is lesznek. Így a tanárok csinálhatnak egy egyórás foglalkozást, aztán annyi. De ez egy hosszú távú munkaforma, mert az élethez nagyon közelálló létformát épít. Az általuk létrehozott világ életének minden aspektusát magába foglalja. Tudják, hogy nem igazi, de igaz. És aztán, ahogy továbbdolgoznak, a világot egy morális helyzeten keresztül vizsgálják. Az erkölcsi kód le van fektetve, mivel egy céget működtetünk, de közben felmerülnek a moralitás legkülönbözőbb dilemmái.

¹⁹ Angliában a szeletelt kenyér jóval elterjedtebb és olcsóbb is.

– A szakértői drámáról szóló könyvben ismerteti az AMIMS-t²⁰. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők ennek a cégnek az alapvető értékrendjét használják?

Ők maguk építik fel ezeket az értékeket. Ezt nem lehet rájuk erőszakolni. Csak építeni lehet. Persze nem tudja az ember lerakni a saját értékrendjét, amikor belép az osztályterembe, magában hordja. Számomra a fő érték, az értékrendem alapköve, a *figyelmes, felelősségteljes gondoskodás*. Mást nemigen ismerek. Gondozd, ne pazarolj, bánj vele rendesen! És ez mindenre vonatkozik. Ha teheted, javíts rajta! Tehát a figyelmes gondoskodás. Nem az én tulajdonom, hanem felelős vagyok érte.

A Gavinnel közösen írt könyvünk legelején, amikor az ő órájáról beszélgetünk, egyértelműen elmondom. Ő szakértőknek szólítja őket, mert az iskolai megfélemlítéssel foglalkoznak. Én azt mondom, lehetetlen, hogy ők itt szakértők legyenek. Hiszen egyetlen körülménnyel foglalkoznak. Amikor a végére érnek, akkor azt mondják majd: na, ezt jól megoldottuk. De ha igazán elmélyedünk ebben a témában, akkor nem állhatunk meg ez után az egyetlen eset után. Ha igazán tanácsadókká akarunk válni, akkor a főnökök és áldozatok témájának egészét kell vizsgálnunk, és nem csak ezt az egy elemét. Arra az órára mondhatjuk, hogy a diákok közötti iskolai megfélemlítésről szolt, de nem szakértői dráma. Mert nincs terük körbejárni, fejleszteni a tudásukat. Az kell, hogy hozzájuk nőjön ez az életforma.

– Kívülről nézve, mert még személyesen sohasem próbáltam szakértői drámát csinálni, úgy tűnik, mintha ez a forma távolabb állna a színháztól. Talán nem a drámától, de a színháztól annál inkább.

Igen, úgy tűnhet. Hogy is magyarázzam ezt meg... A dráma első eleme az, hogy a fejünkben megteremtjük a világot, és aztán úgy viselkedünk, mintha úgy volna. Tehát most az egész osztály egy gyár. És ezt a hitet fenn is tartjuk. A viselkedésünket aszerint változtatjuk meg, hogy mire van szükség ebben a gyári közegben. Ez mind dráma. Igaz? A tanár támogatja és építi ezt a hitet. Egyre erősebb hitet teremt. Ez azt jelenti, hogy egyre aprólékosabban kell megfontolnunk a viselkedésünket, és azt, hogy miféle felelősséget vállalunk magunkra. Nem játsszuk el, hanem demonstráljuk a felelősségünket. Tehát, amikor odajön hozzám az említett fiú és azt mondja, hogy elfogytak a szögek, ő benne van abban a képzeletbeli világban, amiben éppen most értünk partot Perthben, egy korai telepeshajóval. Tudja, hogy a szög létfontosságú ebben a helyzetben, mert építkeznünk kell. És akkor elérkeztünk ahhoz a drámához, ahol ezt a hitet végig fenntartjuk. Ez jó alap. Termékeny talaj.

A következő réteg akkor rakódik rá, amikor azt mondom: „Amúgy, mellesleg, a tűzoltók szeretnének kijönni, megvizsgálni a gyárat!” Azt gondoltam, hogy így majd egész más szemmel kell átvizsgálunk a gyárunkat. Olyasmit fog ez előhozni, amivel korábban egyáltalán nem foglalkoztunk, például a biztosítást és természetesen a biztosításhoz tartozó szókincset. Onnan továbbléphetünk a pénz irányába. És mindezt úgy tudom csinálni, hogy az emberek és az épület épsége iránti aggodalom hajtja a gondolkodásunkat. „Kaptunk egy levelet a tűzoltó parancsnokságról, hogy szeretnék egy ellenőrrel átvizsgáltatni a tűzbiztonsági rendszerünket!” Milyen területre fog ez vinni minket? Mit tudok ezzel tanítani? Azért választottam a tűzoltókat, mert így műszaki rajzokat készíthetünk, hogy bejelölhessük rajta az összes poroltót. Hol vannak a vödrök? Kell egy alaprajz. Nem kell azt mondanom, hogy: „Gyerekek, ma műszaki rajzot fogunk készíteni!” Azt mondom: „Nos, jobb lesz, ha mindnyájan szétnéztek az irodákban, hogy hol vannak a tűzoltó cuccok. Aztán rajzoljátok le, hogy hol van nálatok, mert a tűzoltók ezt biztos akarják majd látni!” Ott van aztán a sok vázlatos rajz, azokat szépen összerakjuk, és máris megvan az alaprajz. Úgyhogy így folytatom: „Mi lenne, ha bejelölnénk ezen az ajtókat?!” Ekkor már mind ott vagyunk, és kezd egyre kidolgozottabbá válni a rajz. „Várjunk csak egy pillanatot! Nem tudnánk ezt méretarányosabbá tenni?” Addig nyújtom, amíg bírják. Annál tovább nem mehetek. Lehet, hogy még nem tartanak ott. Az én négy és fél éves kis unokám nem tudna méretarányos rajzot csinálni. Megmutatja, hogy hol a konyha, a maga módján még alaprajzot is tud csinálni. Persze, csak ha elfogadom, hogy az ő szemszögéből milyen a ház. Lehet, hogy az én szobám lila lesz, a konyha pedig kék.

Aztán azt mondom: „Ellenőriztéték az ablakokat? Kinyithatóak? Milyen a zár rajtuk? Ezt majd mind tudni akarják. Jobb lesz, ha gyorsan megnézik!” És így visszamennek a saját megteremtett szobájukba, majd visszajönnek és akkor már minden figyelmüket az alaprajznak szenteljük. „Azon tűnődöm, hogy van-e valahol elsősegély doboz. Biztos meg fogják kérdezi, hogy hol tartjuk az elsősegély dobozt.” Mert-hogy eddig egyáltalán nem foglalkoztunk az elsősegély kérdésével. Annyira el voltunk foglalva saját fontosságunkkal. Így most kénytelenek vagyunk ezzel a kérdéssel is behatóbban foglalkozni. Alapvetően

²⁰ Action – cselekedet; Motivation – motiváció; Investment – befektetés; Model – modell; Stance/Value – világnézet/érték. Ez egy olyan modell, ami alapján egy cselekedetből kiindulva, annak különböző szintjeit értelmezve – mi motiválta? milyen áldozatot hozott, mit fektetett be a cél elérése érdekében? honnan tanulta azt, amit csinált, milyen modellt, mintát követett? – eljutunk az illető által képviselt alapvető értékekhez.

mindezzel a tűzoltó ellenőr látogatására készülünk. Nem tudom még, hogy tudok-e igazi tűzoltót behozni, ha van rá mód, akkor megteszem.



Dorothy Heathcote a *Daruk titokzatos nyelve* című szakértői drámaprojekt²¹ során, 2005-ben – Photo: Robert Day

„Van baleseti jegyzőkönyvünk? Azt hiszem, a törvény kötelez minket, hogy minden balesetet jegyzőkönyvezzünk!” „Akkor hol is tartjuk ezt a jegyzőkönyvet?” Folyamatosan hivatkozunk rá. Rengeteget dolgoztunk ezen, szerintem beszélhetnénk egy igazi tűzoltóval. Foglalkoztunk a lépcsők korlátjaival, a villanykapcsolókkal, mindennel, ami tűzbiztonsági szempontból előkerülhet. Most azt mondom: „Azt hiszem, csinálhatnánk egy főpróbát! Nézzük meg, hogy működne az egész, mielőtt behívjuk az ellenőrt! Van olyan időpont, ami a legalkalmasabb a tűzoltó látogatására?” „Jó! Tegyük próbát! Mit szeretnétek, legyen egy alaposabb, kemény tűzoltó, vagy inkább egy lazább, aki bármit elfogad?” Szinte biztos, hogy a keménységet fogják választani. „Én megpróbálok olyan kemény lenni, mint egy kemény tűzoltó! Melyik terembe fog bejönni?” „Az irodába jön majd!” „Ki fogja fogadni?” „Ez és ez!” „Jó!”

Kipróbáljuk és folyamatosan azt figyeljük, hogy miként lehet ezt a legjobban csinálni. Nekem meg jogom van bármikor megállítani a dolgot: „Egy pillanat! Elkezdtetek a poroltókról beszélni, de nem választatok a kérdéseimre. Az a tűzoltó majd választ vár a kérdéseire.” Úgyhogy sokkal mélyebben gondolkoznak a dolgokról. És ez egyben főpróba is a tűzoltó érzésére. Egy picit olyan, mint a boszorkány. Bemennek a részletekbe. Most már hívhatok valódi tűzoltót, mégpedig egy igazán szigorút. A gond persze az, hogy olyat kell találnom, aki nem fogja lekezelni a gyerekeket, aki komolyan veszi a gyárunkat. Be kell tanítanom a tűzoltót a gyár ellenőrzésére. A találkozás minősége *rendkívüli* – de maga a dráma a felkészülésben van. Az igazi feszültség persze a találkozásnál csúcson sodor ki. Érthető ez így? Végig drámát használok.

– *Tehát akkor azt állítja, hogy a feszültség végig ott van a gyárban folytatott munka során?*

Igen, mert fontos nekik. Ha véget ér egy drámaóra, akkor a gyerekek általában elszaladnak. A szakértői drámánál ez nem így van. Nem mennek ki játszani. Nem akarnak kimenni. Nagy nehezen aztán kíváncsiak –, ez velem gyakran előfordult...

²¹ A felvétel a Creative Partnerships, Derby számára készült. Internet: www.creative-partnerships.com

Az általános iskola utolsó évében lévő csoporttal dolgoztunk, készültek továbbmenni a gimnáziumba, tehát tizenegy évesek voltak. Elmentünk a gimnáziumba, hogy beszéljünk a tanárokkal, ők pedig eljöttek megnézni a gyerekeket. Egy ausztrál férfival, John Carrollal, egy héten át fizikával és biológiával foglalkozó szakértői drámát csináltunk. Azt vettük észre ugyanis a gimnáziumban, hogy az összes fizikatanár férfi. Ezek a gyerekek pedig nem voltak hozzászokva a férfi tanárokhöz. Abban állapodtunk meg a tanárokkal, hogy a tudományos nyelv precizitásának elsajátítása érdekében valamilyen tudományos kérdést fogunk körüljárni. Úgy döntöttünk, hogy Lister doktróról fogunk játszani. Ő vezette be a karbolsav használatát a brit kórházakba a tizenkilencedik század elején. Egy héten keresztül orvosokként az orvostudomány történetét tanulmányozták. Tették ezt a Lister doktorral történő találkozásai során. Minden nap, amikor megérkeztek az osztálytermükbe, Lister doktor valamilyen újabb problémával állt elő. Nekem sikerült az egyetemről megszerezni dr. Lister eredeti eszközeit, de meg kellett ígérnem nekik, hogy a gyerekek nem veszik kézbe őket, mert egyik-másik igen veszélyes volt. Ezek mind ott voltak az asztalon, mint egy „kiállítás”, és bár nem érhetek hozzá az eredeti eszközökhöz, a fénymásolatokat kézbe vehették. Eljött a péntek és a diákoknak el kellett magyarázniuk dr. Listernek, hogy miben járult hozzá az orvostudomány fejlődéséhez. A gyerekek átrágták a dolgot és azt mondták *„Biztos, hogy fontos volt, amit tett, mert a kórházak sokkal egészségesebbé váltak. Többen gyógyultak meg, kevesebb haláleset volt.”* Ezt tudták, hiszen egy hetet töltöttek vele. Én azt mondtam: *„Lehet, hogy nem tudja, hogy mennyi jót tett, van úgy, hogy nem derül ki egy élet során, hogy elért-e valamit az illető. Vajon ha elhoznánk a huszadik századba, el tudnánk-e neki magyarázni, hogy mi mindent ért el? Hogy mindez tisztább lett...”* Úgyhogy visszamegyünk a tizenkilencedik századba, kopogtatunk az ajtaján, és persze ott ül John. Már korábban úgy döntöttünk, hogy viszünk neki egy tiszta fehér köpenyt és egy sztetoszkópot. Most majd odaadhatjuk neki az ajándékot, de egyelőre elrejtjük előle. Kijön, nincs nála sok minden, csak egy reggeli kabát, szemüveg és a sétapálcája. Kilép a huszadik századba, és azt mondják neki: *„Szeretnénk megmutatni, hogy az, amit ön akkor csinált a vérrel, mi mindent tesz ma lehetővé a számunkra. Szeretnénk megmutatni ezt a dialízis-gépet.”* Négy fiú mondta, hogy majd ők bemutatják a dialízis masinát. Mondtam nekik, hogy én nem tudom hogyan működik. *„Majd mi elmagyarázzuk!”* – mondták. *„Van itt egy ágyféleség, és itt vannak az emberek. És itt van egy ilyen bőrönd dolog. Ebbe bevezetjük a vért, aztán itt végigvezetjük és aztán vissza és a vér meg már tiszta.”* Persze így látja egy tizenegy éves gyerek. *„Ezt fogjátok elmagyarázni Listernek? Nagyon pontosan kell majd magyaráznotok, nem hívhatjátok azt bőröndnek!”* *„Nem bőröndnek fogjuk hívni, hanem tartálynak.”* *„Jó!”* Valaki más ezt fogja bemutatni, amazok meg megint valami mást. És persze ott ül velük Lister és egészen ártatlan kérdéseket tesz fel. *„Nahát, ez fantasztikus! Hogy folyik ott ki a vér?”* *„Hát igen”* – mondják – *„ma már vannak tüünk. Beszúrjuk a tüüt és van egy ilyen cső...”* *„Cső?”* *„Igen, egy gumicső és azon megy keresztül!”* *„Hát ez fantasztikus!”* – mondja Lister. *„Igen, de ezt csak azért tudjuk megcsinálni, mert ön miatt minden tisztább lett!”* *„Nahát, erre nem is gondoltam!”* És akkor egyszer csak azt mondja Lister halkan: *„Nem hiszem, hogy olyan nagy dolog lenne, amit én csináltam! Önök mindenféle fantasztikus dolgot találtak föl. Én nem csináltam semmit.”* És akkor az egyik fiú mondott egy fantasztikus dolgot: *„Maga miatt van ma sebtapaszunk. Azért használunk ma fertőtlenített kötéseket, mert ön annak idején bevezette a karbolsav használatát.”* Ez egy zseniális gondolat volt.

Megkérdeztem később az iskola igazgatóját, hogy szeretné-e ezt tovább vinni. Ő kapott az alkalmon, így aztán Pasteurt kezdtük vizsgálni. John volt Luis Pasteur és a diákok pedig a tanítványai voltak. Mivel Pasteur a bacilusokkal foglalkozott, a gyerekek egész héten át petricsészékben tenyésztettek mindenfélét. Bacilusokat tenyésztettek. Tele volt a terem petricsészékkel. Minden edény meg volt címkézve, hogy tudják, mit tettek bele. Volt, amibe például motorolajat tettek. És persze nőttek mindenfélét a csészékben. Péntek délután kezdtük volna éppen elpakolni a dolgainkat, mire a gyerekek azt mondják: *„Nem hagyhatjuk itt ezeket az edényeket! Ezek veszélyesek!”* *„Hát, nem tudom, mit lehetne csinálni velük?”* Bejön az igazgató: *„Van egy kis gondunk Mrs. Finley, a petricsészékkel!”* *„Igen?”* – mondja az igazgató. *„Nem hagyhatjuk őket az ablakpárkányon! Mi lesz, ha valaki betöri véletlenül az ablakot? Mindenféle csúnya betegséget kaphat el ezektől.”* És ugye, a hét alatt némelyiken szépen kinőtt a penész, de hát volt ott minden. *„Ezeket be kell tenni a fridzsiderbe! Az iskolai hűtőbe!”* – mondják. *„Nem hiszem, hogy a menzás nénik belemennének!”* – mondja az igazgató. *„Hát valamit kell tenni velük, nem hagyhatjuk itt őket!”* Egy héten keresztül dolgoztak ezen a gyerekek, és ezért nem szeretném nekik azt mondani, hogy mi lenne, ha csak egyszerűen elmosnánk a csészéket. Úgyhogy az igazgató behozza az egyik szakácsnőt, persze útközben elmagyarázza, hogy mi a helyzet. De hát az iskolai hűtő tele van hússal, meg mindenfélével. Persze ezt megértik a gyerekek, úgyhogy végül hozzám fordulnak: *„Maga vigye haza!”* *„De hát nagyon kicsi otthon a hűtőm!”* – mondom, de persze végül nálam kötöttek ki a csészék. Nem tettem be őket a fridzsiderbe, mert sikerült megállapodnom a gyerekekkel, hogy minden tőlem telhetőt megteszek, de ha

már nem bírom, akkor elmosom őket. Ebbe beleegyeztek, de nem hagyhattuk ott őket az iskolában. Ezt teszi a szakértői dráma. Tapasztalt már ilyet?...

Folyamatosan működik a dráma. Folyamatosan találsz ki újabb formákat, amiben újabb dolgokat élhetnek át. *Az átélés első szintje* a vállalkozásba vetett hit. Ennek fókuszában a tanítani kívánt anyag áll. Van olyan vállalkozás, amelynek fókusza az egyik irányba esik, van olyan, aminek más irányba. Mind-egyikben kell foglalkoznunk majd a dolgozók testi épségének megóvásával, vagy a szabadságon töltött idő kiszámításával, ennek naptárbeli beosztásával, hogy ki, mikor megy szabadságra, ilyesmi. Mindig lesz benne műszaki rajzolás, bármilyen cégről legyen szó. Hol rakodhatunk ki-be a teherautóra, biztonságos-e úgy, hogyan osztjuk be a parkolót stb. Útvonalterveket mindig kell készíteni, arra minden cégnél szükség van, legyen szó, akár csak egy kis pékségről. És természetesen ott van a fizetés és az adó beosztása. Mindezekkel kell foglalkozni, ha igazán törődik vele az ember. Nem kell persze túllőni a célon. Ha a kis unokámmal vagyok, ő például négy pennyt kap egy héten, mert négy éves. Az ő pénzügyei négyes számrendszerben működnek. Ma este például, ha elmegy az anyja és én vigyázok majd rá, lehet, hogy könyvjelzőket fogunk csinálni. Ha az lesz, és én mondjuk eladok neki néhány színes lapot, amiért fényes pennnyel fizet, akkor persze nekem ezt négyesekben kell elrendeznem. Aztán ki kell találnom, hogy hogyan adom vissza neki, de biztos, hogy négygyel kell számolnom.

A választott vállalkozástól függ, hogy a lehetőségek milyen halmazából választhat az ember. Ha például egy „mitikus vállalkozást” akarunk, akkor foglalkozhatunk a Kerekasztal lovagjaival, vagy valami hasonlóval. Ez attól függ, hogy mit akarunk megértetni velük. Ez a vállalkozás fogja megteremteni a keretet az összes további tanuláshoz, magával a munkával, amit végzünk, a társadalmi vonatkozásaival, és az általunk felvállalt felelősséggel. Az iskola tanterve és a nemzeti tanterv által előírt anyagot természetes módon fogjuk tanulni. Nem matek órán, ilyen vagy olyan órán! Azért fogjuk megtanulni az anyagot, mert a vállalkozásunk működtetéséhez szükségünk van rá. És persze mindent le kell jegyeznünk, mert egy cégben meg kell őrizni az iratokat. Aztán *a következő szint a drámában*, amikor elképzeljük, hogy ezt vagy azt kell csinálnunk. Ekkor a dráma fölött egy újabb dráma bontakozik ki. Ha arra gondol, hogy van egy háttér, ott van az ég, de most ráfestünk egy épületet is, ez a tűzoltóval való találkozás. A találkozás előkészítése. De tudnunk kell, hogy közben folyamatosan a közös játékunkat építjük. Nem beszélünk róla úgy, mint egy játék, de attól még az. Mi a helyszín? Kivel találkozunk? Mikor mondjuk meg neki a nevünket? Milyen legyen Ő? Jöjjön a saját kocsijával vagy egy tűzoltókocsival? Jó! És akkor játsszuk el! A különbség persze az, hogy közben folyamatosan leállítod és kérdezed őket. „Jó ez így? Így akartátok?” És persze aztán ott a végső nagy feszültség. Szeretnétek, ha megpróbálnék egy igazi tűzoltót behozni? És ha nem jön össze, akkor el tudnátok-e fogadni egy tanárt, aki tűzoltót játszik? Persze belemennek ebbe is, de ha lehetséges, akkor valódi tűzoltót hozok, mert megérdemlik. És persze hihetetlen ilyenkor a nyomás. Tisztelni kell a diákok képességeit azzal is, hogy behozod a kinti közösséget az iskolába. De mindezt nagyon biztonságosan kell csinálnod, mert a gyerekek tudják, hogy ők találták ki az egészet.

A szakértői drámában két szinten működik a feszültség. Az első szint az, hogy közösen élvezzük a felnőtt létet, miközben folyamatosan építjük és finomítjuk a mini-világunkat. Világok mikrokozmoszait teremtyük meg. A vállalkozásaink keretein belül, ez nem egy szabad játék, folyamatosan a feladatok által megszabott határok között játszunk. *A feszültség második szintje* akkor jön létre, amikor valamilyen ügyet kiemelünk a cég általános életéből, hogy egy adott körülményre koncentrálhassunk. Ebben az esetben a tanár az első feszültség szintet aknázza ki, hogy a következő szinten tananyagbeli tudást növelhessen.

A megbízatás modell

A megbízatás modell eggyel tovább lép e téren. Ott az igazi közösség jön be az iskolába és a munkádon keresztül fogsz találkozni vele. Ez volt az első ilyen dráma... Amikor a diákokkal nekiálltunk a kert megtervezéséhez, az első lépés az volt, hogy keresztneven szólítottuk egymást. Ennek a kölcsönössége idegen az iskolai környezettől. Engem is a keresztnevemen szólítottak, mert én is egy voltam a megbízottak közül. A tantestület kilenc tagját is keresztnevükön szólították. Ez egyáltalán nem volt hétköznapi. Fontos eleme volt az együttlétünknek, hogy minden alkalommal kitöltöttük a megbízottak könyvét. Amikor bejötték, megbízottként szólítottuk meg egymást. Én találtam ki a feladatokat, mert erre a tanároknak nem volt idejük. Június 11-re el kellett készítenünk a terveket, ekkora tüzték ki a találkozónkat a megbízóinkkal, és már októberben jártunk. Nagy hatalmú orvosokkal, nővérekkel, építészekkel kell majd találkozunk, hogy bemutassuk a terveinket. Szóval ez halálosan komoly. Ez nem szakértői dráma, nem vagyunk kertészeti szakemberek, nem teszünk úgy, mintha azok lennénk. Az én feladatom, hogy drámamódszerekkel segítsem őket a kert megtervezésében. Hogy hány drámamódszert használtam? Az első: „Írjunk le minden olyan kerttípust, ami eszünkbe jut!” Megtesszük. Eddig nem tűnik drámamódszernek. Leírjuk ezeket egy nagy papírlapra. Még a feng-sui kert is felkerül a listára. Mindenki részt vesz benne, a tanárok

is, én is. Nincs különbség tanár és diák között. Aztán, amikor együtt látjuk a listát, akkor a diákok eldöntik, hogy ezek közül melyek lehetnek érdekesek a számunkra. Ezeket aztán kiírjuk külön papírlapokra. Ott van a víz-kert, a feng-sui kert, ez egy igazi favorit volt néhány lánynál, meg még mások. Aztán azt mondom a tanároknak: „Jövő hétre, amikor legközelebb találkozunk, meg tudátok csinálni ezeknek a kerteknek a hangját?” Persze a tanárok még sosem csináltak ilyet korábban. Latint tanítanak, zenét, meg mást. Én elvállalom a műkertet. Jönnek be a gyerekek, és persze itt az összes tanulás aktív. Azt mondom a diákoknak: „Nos, megbízottak, a múlt héten kiválasztott kertek, amelyekről azt gondoltuk, hogy hasznosak lehetnének a számunkra, azoknak a hangjait én megrendeltem. Azt javaslom, hogy csukjuk be a szemünket, és a nálunk lévő papírdarabra...” Míndig kis papírdarabokat használtam, mert ezek a gyerekek nem nagyon szerettek írni, de így mindig rendezettnek nézett ki a dolog, előttük egy pad, toll és papír a kezükben. Szóval: „Ha becsukjuk a szemünket és halljuk a hangokat, akkor leírhatnánk azokat a képeket, amik a hangokról beugranak.” Megvannak ezek a hangok, úgy értem, hogy fel is vettem őket, mert szeretnék egyszer erről könyvet írni, ha elég sokáig élek. És persze egészen különleges képek jutnak az eszükbe, ahogy hallgatják a hangokat. Ez nem dráma a megszokott értelemben, de létrehozza azt a képzeletbeli hajlandóságot, hogy eljásszunk azt a kertet. Az én műkertem vajon hogy néz ki? Tudjuk, hogy a tér és az építészeti formák határozzák meg. Hallgatjuk a műkert hangjait és sétálunk benne.

Ha azt kértem volna azoktól a gyerekektől, hogy képzeljék azt, hogy ők fák, akkor hülyének néztek volna. „*Ez örültség, tizenhat évesek vagyunk!*” De lényegében ezt tették, csak nem csináltak úgy, „mint-ha”. Azt mondták: „*Ha ez egy kórház kertje, milyen lehet azoknak az embereknek, akik ide látogatnak?*” Tehát az ötleteket folyamatosan dramatikus expozícióból vizsgálták.

Egyszer csak úgy döntöttek, hogy szeretnének bemenni Hexham városába és megkérdezni az embereket, hogy milyen legyen a kórház kertje. Erre nyugodtan mondhattam, hogy rendben. Az egyik velünk dolgozó tanár pszichológiát tanított. Még sosem dolgozott ilyen fiatalokkal, látszik, hogy egy kicsit fél tőlük. Megkérdezem, hogy milyen módszerrel tudnánk ezt az információt megszerezni. „Hát a legjobb talán egy kérdőív!” – mondja. Ne légy ostoba! – gondolom magamban. A gyerekek a boltokhoz akarnak menni. A bevásárló központhoz meg a piacra, mert ott lehet emberekkel beszélni. Iskola után kell mennünk, úgy fél négy felé. Ez a hölgy itt kérdőívet javasol. „Hát, ha egy babakocsival és egy rohángáló gyerekkel vásárolok éppen a Tescoban, akkor nem hiszem, hogy nekiállok kitölteni egy kérdőívet.” Mondom a tanárnak, így finoman, de neki fogalma sincs, hogy mit csináljunk akkor, ha nem kérdőívezünk. Jól van, mondom, nézzük csak meg, hogy miként lehet beszédbe elegyedni emberekkel, ha éppen mással vannak elfoglalva. Összeszedek körülbelül húsz embert, Gavin az egyikük, hogy jöjjenek el hozzánk szerepben, és mi így rájöhessünk arra, hogyan lehet az emberek érdeklődését felkelteni és megtudni a véleményüket, amikor ők éppen vásárolni akarnak. Azt kértem először ettől a húsz embertől, hogy írjanak egy levelet, amiben elmondják, hogy mi jár a fejükben, miközben vásárolnak. Emlékszem Gavinére, ő gépelt levelet küldött. Azt írta, hogy Cynthia nem szokott mostanában eljönni velem vásárolni, mert ízületi gyulladása van, így egyedül kell mennem. Kicsit össze szoktam zavarodni, mindig elfelejtem, hogy mit hol kell keresni. Van egy kis bevásárló kocsim, hogy ne kelljen cipekednem, de a pénztárnál mindig bajlódok a zacskókkal. Szóval egy ügyetlenkedő ember benyomását kelti. Egy másik fiatalember, aki 35 éves, amúgy enyhén fogyatékos és egy okosabb általános iskolás szintjén van, szintén küldött levelet. Ő éppen Gracelandbe indul, Amerikába. Egy másik fiatalembert kísér oda, és hamarosan indulnak, úgyhogy éppen olyasmiket vásárol, amire az úton szükségük lehet. Fogkrém, borotvakészlet és néhány szép ing, ilyesmit.

Begyűjtöm ezeket a leveleket és az első feladat az, hogy ezekből próbáljuk megítélni, hogy ki milyen ember lehet. Alaposan elemezzük az írást. Milyen lehet ez az ember, amikor szembejön veled a Tescoban? A Gracelandbe utazó fiatalemberről egyszerűen nem tudják elhinni, hogy ilyen. Pedig tényleg létezik. Valóban kísér Gracelandbe egy haldokló daganatos fiatalembert, aki nem tudja, hogy beteg. A 24 éves Paul fantasztikusan utánozza Elvis Presleyt. Tényleg hihetetlenül jól. De az anyukája nem szeretné, ha megtudná, hogy rákos. Andy pedig elkíséri, mert barátok. Persze megy velük még egy kísérő is. „Nem mondaná, ha nem lenne igaz!” – mondom a gyerekeknek, de persze ők nem tudják, hogy fogyatékos. Egy héttel később beállítanak mind, szerepben. Gavin egy sétatálcával a kezében, meg egy kis gurulós kocsi-val. Mi pedig felállítottuk úgy az asztalokat, ahogy a Tescoban vagy a piacon szeretnénk őket elrendezni. Elmentek megnézni a helyszínt korábban. Eldöntötték, hogy milyen módszerrel próbálják majd felkelteni az emberek érdeklődését, hogy aztán megtudják, melyik kertet választanák. Már azon is sokat kell gondolkozni, hogy mitől fognak egyáltalán megállni az emberek. És hogyan lehet úgy kérdezni, hogy ne sugalljuk rögtön a választ is. Mivel dramatizáljuk ezt a helyzetet, bármikor megállíthatom egy stoppal és megkérdezhetem mondjuk Gavintól, hogy mit tudott meg erről a kertről. És persze a gyerekek is hallják, amit mond, és tudják, hogy melyikőjük beszélt Gavinnal. Ő meg azt mondja, hogy: „Tulajdonképpen nem

sokat tudtam meg a kertről. Folyton alá akartak írni velem valamit. Nem is egészen értem, hogy akkor most mi lesz benne, víz vagy műkert lesz... Egy kicsit össze vagyok zavarodva.” Én meg mondhattam, hogy start, és akkor a gyerekek saját maguk korrigálhattak azon, amit csináltak. Mind a húsz ember jár-kál, amíg meg nem szólítják őket, és ha nem szólítják meg őket, akkor csak vásárolnak tovább. A diákok meg nagyon elfoglaltak, húsz emberrel kell beszélniük. És ahogy haladnak, egyre ügyesebbek, kezdik megérteni, hogy miként kell csinálni. Rengeteg nehézség várja majd őket, amikor kimennek az igazi helyszínre, de rengeteg mindent kitervelnek előre. Úgy döntöttek, hogy iskolai egyenruhában mennek, hogy ezzel is igazolják magukat. Visznek magukkal egy tanárt, ha bármi gond lenne. Az a csoport, amelyik lufikat akart osztogatni, kiderítette, hogy az túl sokba kerülne, ráadásul az emberek nem tudnak mit kezdeni egy lufival, amikor mindenféle más tárggyal küszködnek. Amikor valóban kiálltak az emberek elé, már három különböző módon dramatizálták a helyzetet. Értelmeztek egy írást, kitaláltak egy embert, aztán találkoztak vele. Aztán módosították az elképzeléseiket és csak ezután mentek ki valójában.

Megcsinálták, és így most értelmezni kell a sok adatot. Itt jön be a képbe a pszichológus. Nagyszerű a statisztikákkal. És amikor majd találkozunk az orvosokkal, akkor a gyerekek meg tudják mondani, hogy a megkérdezettek 92 százaléka szeretné, ha víz lenne a kertben, úgyhogy víznek feltétlenül lennie kell a kertben. 45 százalék folyóvizet szeretne. Nem-tudom-milyen százalék azt szeretné, ha biztonságos lenne a gyerekeknek. Tehát ott van ez a masszív statisztikai háttér. Egy óra megbeszélés, egy óra levelezés, egy óra „szerepekkel” való találkozás és egy óra Hexhamben. Négy óra alatt sikerült összegyűjteni egy gazdag ötlettárat a lehetséges elemekből. És majdnem minden tevékenység dramatikus volt. Mert amikor már valóban találkoztak az emberekkel, még akkor is visszaemlékeztek a felkészülésre. Felmérték az embereket. Mondták később, hogy voltak olyan emberek, akiken látták, hogy nem szabad megállítani őket. Nem tudták volna kezelni őket, ha azok megálltak volna beszélni velük. Ilyesmit várna az ember az iskolától, de nem nagyon látni ilyet.

Gyakran látom, hogy egy foglalkozás alatt szeretnék elérni, hogy megváltozzon a résztvevők gondolkodása valamilyen formában. Mondjuk tágabban gondolkozzanak vagy alaposabban, avagy valaminek a nyelvezetét sajátítsák el stb. Egyre gyakrabban látom azt, hogy kiküldjük a gyerekeket társadalmi munkára vagy szakmai gyakorlatra anélkül, hogy rendesen felkészítenénk őket rá. Beszélnek egy tanárral arról, hogy miként viselkedjenek és arról, hogy mit várnak tőlük. De a szimbolikusból sosem lesz enaktív. Nem élük meg előbb. Nem próbálják ki. Mert ha csak beszélünk róla, nem leszünk igazán érintettek benne.

– *Jól értem, hogy a megbízatás modellben bizonyos szempontból jobban átéljük a dolgokat, mert nincsenek szerepek? Találkoznak szerepekkel (szerepekben lévőikkel), de ők maguk nincsenek szerepekben.*

A megbízottak szerepét töltik be a kert megtervezésében. Ilyen szempontból nem iskolás gyerekek, nem kezeljük őket diákokként. Ők megbízottak és egy megbízást kell teljesíteniük. Mégpedig jól!

– *Tehát van egy meghatározott szemszög, amiből vizsgálják a dolgokat, mint a szakértői drámában.*

Az a fókusz.

– *Igen. De nincs...*

Nem egy céget működtetnek, szakértőkként. Tehát a szabadságolás, a jövedelemadó stb. ezek itt nem érvényesek. Ami viszont adott, az az, hogy teljesíteniük kell a megbízatást.

Nos, amikor ezek a diákok meglátták a kórház makettjét, akkor csak álltak és néztek. Körülbelül háromszor akkora volt, mint ez az asztal. Álltunk körben és azt kérdezték „*De hol van a kert?*” És a kert körülbelül akkora volt, mint ez a szoba. Meglepetés! És az egyik végén beszűkülte úgy vállszélességűre. Két oldalán pedig háromemeletnyi magasságban kórtermek. A kert alatt meg egy út ment, tehát egy beton híd volt a kert alapja. Az első emeleten volt a kert, alatta pedig a teherautók hordták a gyógyszereket meg minden mást. Nagyon zárt, szűk tér, és egy ajtó nyílik rá. A gyerekek ránéztek, és azt mondták „*Ez nagyon sötét lesz!*” A kórtermeknek persze voltak ablakai, de az egyáltalán nem segített. Végül úgy döntöttek, hogy nem készítenek tervrajzot, inkább tíz szempontot javasolnak, amit a kert építésénél figyelembe kellene venni. Ezek magukba foglalják Hexham lakosságának a véleményét is. A kórház azt mondta, hogy egy emlékkertet szeretnének. Végül tíz csoportra szétválva magyarázták az orvosoknak, a következőket. Itt még csak hét alkalommal találkoztunk, mert csak ennyire volt alkalmunk. Szóval, alapvető gond, hogy rossz helyszínt választottak a kerthez, de még így is van mit tenni, ezek a javaslataink: használjanak üveget, meg vizet, csak ezek és ezek a növények fognak itt megélni, az interneten megtalálható ötszáz páfrányból válogathattunk, a nap pedig összes húsz percig fog közvetlenül a kertre sütni az egész évben, mégpedig június 21-én. Úgyhogy jobb lenne, ha átgondolnák ezt. Az egész végén azt mondta az egyik lány: „*Ez az első alkalom az életemben, hogy olyat csinálók az iskolában, ami másnak hasznára vá-*

lik!” És ez egy spontán megjegyzés volt. „Soha senki nem használta eddig az ötleteimet!” A tanárok egész idő alatt azt kérdezték tőlem: „Hol van a kert? Miért nincs még meg a kert?” „Megvan a kert, szépen haladunk vele!” „De hol van?” – kérdik. „Hát itt, a tervezésben, az ötletekben, az interneten keresgélésben. Háromféle emlékművet terveztek, ezeken még tovább tudunk dolgozni...” „De hol a terv?” „A terv az, hogy megmutatjuk a kórháznak, hogy milyen hibákat nem szabad elkövetniük!” – mondtam. És amikor az építész végighallgatta a diákok mondandóját, azt mondta: „Azt hittem, hogy ma egy kész tervrajzot fogok kapni, de amit mondtak, az anélkül is komolyan elgondolkodtatott. Úgyhogy felkeressük újra önöket, miután átgondoltuk a dolgokat.” Az egyik nőgyógyász főorvos azt mondta: „Soha az életben nem jöttem volna rá, hogy mennyire zavaros ez a terv.” Szóval ez a megbízatás modell. A legfontosabb dráma-elem benne a tanár-diák viszony megváltozása, a meghatározott szemszög miatt. Ez a meghatározott szemszög ott van akkor is, ha egy tündérmesével foglalkozol vagy ha szakértői drámát csinálsz. Vagy ha a megbízatás modellt követed. Egy olyan viszonyulási mód, amit magunkkal viszünk a hétköznapi munkánkba. Ezek a diákok valójában munkatapasztalatot szereztek. A megbízás okán a legkülönbözőbb beszédmódokkal foglalkoztak. Rengeteg beszéd-elemmel, másfajta szóhasználattal. Aztán műszaki rajzzal. Az egyik fiú mindenképpen egy üveg prizmat szeretett volna a kertbe. Színes üveget akart, amin végigfolyik a víz. Egy csőféleséget képzelt el, ami színes. Sikerült rátalálnom egy svéd férfira Hexhamben, aki üvegeket készített. Mindig vannak ilyen embereket... Bejött és komolyan foglalkozott a diákok üveggel kapcsolatos csodálatos ötleteivel. És mint komoly üveg-mérnök, nem csak a tervezésben tudott segíteni, de az árazásban is. A diákoknak megmutatta a műhelyében, hogy milyen módon lehet színes üveget készíteni vagy színes világítással megoldani ezt a problémát. Úgyhogy amikor ez a fiú az orvosoknak elmagyarázta, hogy a tetőn összegyűjtött vizet miként lehet biztonságosan levezetni három emelet magasból ezen az üvegcsövön keresztül, akkor műszaki nyelven beszélt. A folyamat pedig ugyanaz volt, mint bármelyik művésznél. Először megszületik az ötlet, aztán készít egy vázlatot, beszél a csapatával, átnézik, kidolgozzák, információt gyűjtenek hozzá, újra átgondolják és aztán már tudják, hogyan fogják megvalósítani, ha megvan rá a pénz. A lányok, akik a napsütés és a tervezett kert viszonyulását nézték, számítógépen keresztül eljutottak valahogy Greenwich-ig. Nem tudom egészen pontosan, hogy hogyan csinálták, mert az utolsó héten mind együtt voltunk ugyan, de én nem sokat láttam belőlük. Mindenki rohángált, hogy meglegyen mindennel időben. De mire pénteken jött értünk a busz, hogy elvigyen a kórházba, minden megvolt. Készítettek videofelvételeket meg fényképeket. A lányok, akik a „nappal” foglalkoztak, készítettek egy kis makettet egy sárga teniszlabdával és némi szalaggal. Az év minden hetére volt fényképük, hogy bemutassák a kertbeli fényviszonyokat. Megdöbbentő volt. Megdöbbentő. És természetesen teljesen kompetensek voltak, elmélyült tudással rendelkeztek. Minden bizonnyal ez így van a munka világában is.

– Jó esetben.

A két lány közül az egyik mondta aztán, hogy először csinált olyat, ami más számára is hasznos. Ezek az emberek már nem fognak iskolába járni, amikor az a kert megépül, de a nőgyógyász főorvossal és az építésszel továbbra is kapcsolatban állnak. Időről időre elmennek a kórházba megbeszélésekre. Azt hiszem idén befejezik a kórház építését. És elkészül a kert. A végső döntés jogát átadták egy kertészmérnöknek, aki hasznosította az ő ötleteiket. Az egyik eredeti megbízásban szerepelt egy emlékkert-rész. Az a csoport, amelyik ezzel foglalkozott, három ötlettel állt elő. Ezek közül a legjobban nekünk az tetszett, amiben egy vasból készült fatörzs felment volna három emeleten át. Elmentek egy kovácshoz, aki el tudná készíteni, és árajánlatot is adott. Néhány ezer fontról van itt szó. A fa ágai különböző szinteken futnának és lehetne rájuk leveleket venni. A levelek lehetnének alumíniumból, rézből, vagy bronzból. És a levelekre lehetne valami üzenetet írni. *Máriának!*, vagy *A kisbabánknak!* vagy bármi mást. Volt egy olyan álmuk, miszerint a lelkésznel lehetne ezeket a leveleket megrendelni és még a környék költőit is megkeresték, hogy írjanak emlékszóvegeket nekik. Ezek is megvoltak. Aztán jön a mérnök és kérdezik tőle, hogy hol van az emlékszobor. „Hát, tudják, végül a kórházi bizottság úgy döntött, hogy a falon körben inkább táblákat helyeznek el azok neveivel, akik pénzt adtak a kórház megépítéséhez.” Mind a harmincöten felpattantak: „Nem, ez most nem a pénzről szól! Ennek az emberekről kell szólnia!” Nem tudom, hogy hol tart most ez az ügy. Azt mondták végül a diákok: „Hogyha erre van szükség, akkor írják bele egy könyvbe! Egy könyvbe, amit megnézhetnek az emberek. De nem hagyjuk, hogy a falakra tegyék. Rossz értéket képvisel!” És igazuk van.

– Abból, amit mond, nekem úgy tűnik, hogy nem csak a kórházat nézték más szemmel, hanem egyéb dolgokat is maguk körül.

Igen. Ha legközelebb ránéznek egy kertre, ez fog az eszükbe jutni. A kertek és a növények megváltoznak számukra. És az üveg is. Én is így vagyok vele, másképp nézek ma az üvegre, hogy megváltoztatná ezt egy kis víz, meg ilyenek. Megváltoztatja az életed. A szakértő köntösét viseled a drámán kívül is. Magadon hordod a hivatásod. Azt hiszem, hogy ha a dráma segítségével az iskolában egyetlen egyszer megtapasztalhatod, hogy milyen az elhivatottság, legyen az példának okáért szerzetesi vagy kertmérnöki, akkor már megérte. Ha csak egyetlen egyszer. Mert a legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes, nem élik meg, hogy a munkájuk valakinek a hasznára válik. Mindez más volt a férjem idejében. Ő magániskolába járt és rengeteg felelősséget ruháztak rá. Sok mindent tervezett és készített el ő maga a műhelyben. Ezüsttel dolgozott és jó fával. Ezeket a tárgyakat egy életen át használtuk. Ez ma már nincsen, mindent számítógépen terveznek. Senki nem készít semmit. Annyira elfoglaltak a nemzeti tanterv teljesítésével. Érti, hogy mit mondok? Természetesen nem tagadom a számítógép hasznosságát. Nemrég egy iskolában dolgoztam, ahol egy nagyon-nagyon régi szénapajtát anélkül, hogy kárt okoznának benne, átépítenek, hogy könyvtárként használhassák. A probléma alapvetően matematikai: hogy lehet az eredeti épületet megtartva elhelyezni benne sok könyvespolcot? Én nagy naivan mondom a könyvtárosnak meg a matematikatanárnak: „Gondolom, ha kidolgozták alaposan papíron, ha megvannak a méretek, meg az is, hogy milyen polcokat akarnak építeni, akkor elmennek megnézni, hogy milyen fát használjanak, tölgyet, bükköt, szikomort...” „*Oh, nem, nem. Majd megtervezik a számítógépen!*” „Azt mondja, hogy soha nem fogják megéreznii, hogy milyen a tölgy tapintása?” „*Oh, nem. Arra nincs idő.*”

Tempó és feszültség

– *Szeretnék még valamit megkérdezni. Az idővel és a tempóval függ össze. Gyakran, amikor Magyarországon angol drámatanárt látunk dolgozni, akkor feltűnik, hogy sokkal lassabban dolgoznak. A magyarországi tanárok ilyenkor azt szokták mondani, hogy az angol gyerekek biztos sokkal türelmesebbek.*

Nem hiszem, hogy így lenne. Jól értem, hogy azt gondolják, hogy a gyerek lassabbak?

– *Hogy türelmesebbek. Tiszteletudóbbak. Hogy biztos jobban tisztelik a tanárokat és ezért fogadják el a lassúbb tempót.*

Egyetért ezzel? Én nyilván nem ismerem a magyar gyerekeket, de a világ legkülönbözőbb pontjain dolgoztam. Az emberek mondanak olyasmit, hogy a japán gyerekek nem hajlandók beszélni, hogy a kínai gyerekek mindenben nevetnek és hasonlók. De amikor megszületik a gondolat, akkor bizony beszélnek és nem nevetnek. Nyilván attól függ minden, hogy miként lett bevezetve, és eltarthat egy ideig, amíg lebomlanak a korlátok. A feszültségnek, ami bevonja őket a játékba, meg kell felelnie az ő szintjüknek. Feszültség. Nagy gyerekeket, akik keménynek gondolják magukat, nem lehet apró kis feszültségekkel bevonni –, kiröhögnének. Nagy problémát kell nekik kínálni. Ha itt lenne a konkrét tanár előttem, akkor könnyebb lenne tanácsot adni, hogy honnan kell elindulni, de az biztos, hogy az ő félelmeiket, személyiségüket és elvárásaikat kell figyelembe venni, azon kell dolgozni.

Azt hiszem, hogy ha a gyerekek úgy érzik, hogy hatalmuk van a döntéseik felett, akkor türelmessé válnak. A kérdés tehát az, hogy mitől lesz hatalmuk. Az olyan kifejezések, mint a „tétélezzük fel, hogy”, „egyetértenétek-e azzal, hogy” vagy „sokszor tűnődtem azon, hogy” sokat használnak ebben. Emlékszem, egy alkalommal azt mondtam: „Ma reggel hallgattam a rádiót és azt mondták, hogy egy mentőnek...” Ez Birminghamben történt: „...egy mentőnek fél órájába tellett, hogy eljusson a New Street állomásra a...” sajnos nem emlékszem, hogy pontosan hova, de azzal folytattam: „Biztos vagyok benne, hogy van ennél rövidebb út! Az jutott eszembe, hogy akár gyerekek is jobb útvonalat találtak volna ennél.” Azzal folytattam: „Ha itt van a New Street állomás, itt a ház, a kórház pedig itt, akkor merre...” És persze a gyerekek elkezdtek rögtön mutatni, hogy merre.

Rövid kitérő a fekete tábla hasznosságáról és egy példa a feszültség fenntartásáról

A papír nagyon fontos. Hogy legyen valami, ami elvonja a figyelmet, hogy ne érezzék magukat megbámulva. Mindig rengeteg papírt használtam. Olcsó papír, vastag filcek, és valami, amitől aztán összeérnek a vonalak. A hagyományos fekete táblánál nincs is jobb. Amikor Németországban a Volkswagennek dolgoztam, akkor kértem egy fekete táblát, mert tudtam, hogy férfi menedzserekkel fogok dolgozni. Azt mondták, hogy Németországban nincs, csak fehér tábla vagy papír. Ragaszkodtam a fekete táblához, így aztán végül a volt kelet-német részről hoztak egyet, mert ott még voltak rendes táblák. A fekete tábla egy csodálatos eszköz a gondolatok folyamának beindítására. Magára vonzza a tekintet, nagy, és lehet rá akár színes krétával is írni, aztán félig kiradírozni valamit, visszatenni, szóval nagyon hasznos segédeszköz. És ahogy írunk rá, az is egészen más. És mostanában ezeket a táblákat csak úgy kidobáljuk. A fehér táblának nincs semmi mélysége, a tollak meg használhatatlanok, szörnyű. Nagyon feldühít ez a dolog. Remélem,

Magyarországon megtartják a fekete táblákat –, ne hagyják, hogy elveszenek! Összpontosítják az osztály energiájának fejlődését, ahogy visszatükrözik a választásaikat.

Mesélnék erről egy csodálatos példát, ami éppen Birminghamben történt. David Davis azt mondta: „Ez egy lehetetlen csoport, nagyon nehéz gyerekek. Azt gondoltam, hasznos lenne, ha velük dolgoznál, és jutnátok valamire együtt.” Félelmetes gondolat... Elmentük valami központ egyik termébe, és ahogy jöttek be, láttam rajtuk, hogy nem fogják levenni a kabátjaikat és tesznek az egészre. Mindegyikükön hatalmas Adidas táska volt, és ahogy végignéztem rajtuk, elgondolkodtam. Mert a tanítási célodat tudhatod előre, de azt, hogy miként fogod elkezdni nem tudhatod addig, míg nem láttad a csoportot. Jobb, ha nem tudod előre! Persze lehet a tarsolyodban több ötlet és variáció, de a konkrét kezdő akcióval jobb, ha vársz, míg láttad őket. Mi haszna lenne, ha azzal kezdeném, hogy: „Tegyétek le a táskákat!”? Ez úgysem fog működni, mert az autoritásodat használnod ahelyett, hogy becsábítanád őket a játékba. Persze nagy bátorság kell ahhoz, hogy a csoport szociális állapotából induljon az ember. Rengeteg mindent kell felmérni. Barátságosan viselkednek a tanárral vagy kihívóak? Esetleg szemtelenek? Milyen fizikai kapcsolatot létesítenek egymással? Lökdösődnek? Harcolnak-e területért? Visszahúzódoak? Elkerülik a másik neműeket? Milyen nyelvi szinten működnek? Szarkasztikusak? Kiabálnak? Gorombák? Vihognak? Kihívóak? Hogyan bánnak a bútorokkal, a tárgyakkal, a kabátjaikkal, a táskájukkal? A tanároknak mindenféle vonzó dolgokkal kell becsábítani a résztvevőket a drámába. A tanároknak a védelmük első vonalába feladatokat kell felsorakoztatniuk. A megszokottól eltérően kell felkészülniük, ha munkatársi viszonyt akarnak kialakítani a diákokkal. Beszélgetésünk során végig ilyen csábítási módokat, feladatokat, a kifinomult nyelvhasználatot mutattam be – ezeknek a munkában természetesen folyamatosan meg kell jelenniük.

Szóval végigmértem őket, hogy milyen a szociális állapotuk. Hogy viszonyulnak a tanárokhoz? Mit várnak? Ezt persze másodpercek alatt teszi az ember. Láttam rajtuk, hogy nem fogják levenni a kabátjukat, ezt nem követelhettem, még kevésbé kérhettem tőlük. Azt mondtam nekik: „Ide tudnátok jönni ehhez a táblához? A gyerek cipőjét itt találták meg, az anya pedig azt állítja, hogy csak egy pillanatra ugrott be a közértebe. A gyerek fel akart ülni arra az elektromos kiskocsira. Az anya csak egy kiló cukrot akart venni, úgyhogy otthagya a gyereket a kocsin. Bement a cukorért, de mire kijött, eltűnt a gyerek, csak a cipőt találta. Ott hevert. Nem tudom, mi annak az utcának a neve a közértnél.” Persze ők megmondják. „Az anya azt mondja...” és belekezek ebbe a történetbe, „... azon gondolkodik, hogy hol lehet.” És ők mondják a lehetőségeket, hol lehet. Elég vad ötletek, elszökött, elrabolták meg ilyenek. „Az anya azt gondolja, hogy talán a nagyszülőkhöz ment. Felszállt arra a buszra. Majd adok én neki, gondolja magában. De nem volt a nagyszülőknél.” Végig figyeltem rá, hogy ne határozzam meg a gyerek nemét. „Mit gondoltok, mekkora ez a cipő, ha nekünk kellene ezt a gyereket most megtalálnunk?” Elkezdem mutatni a kezemmel –, és érezni a feszültséget. „Ekkora?” „*Stop!*” „Szóval a gyerek cipője ekkora, akkor a gyerek...” és így emelem a kezem. „*Stop!*” Szóval kisgyerek. Azt mondják, tele van ez a környék sikátorokkal, úgyhogy azt mondtam a rendőrkapitánynak: „Itt a helybeliek segítségét kell kérnünk, ők találhatják csak meg ezt a gyereket. Nincs értelme a rendőroket kiküldeni. A helyiek tudják, hol vannak a sikátorok, meg a nagy kukák.” Mire ők azt felelik: „*Igen!*”, és elkezdik a táblára felrajzolni a lehetséges veszélyeket: a férfit a parkban, a sikátorokat meg más dolgokat...

Azt mondom nekik: „Teszünk egy kísérletet?” Ők azt felelik: „*Igen!*” „El akarjuk most dönteni, hogy épségben találjuk-e meg a gyereket?” „*Igen!*” „És épségben találjuk meg vagy sem?” „*Éppen hogy épségben! Az utolsó pillanatban találjuk meg.*” mondják ők. „Jó! Én a kereszteződésnél leszek, a lámpánál. Jelentsétek, hogy mit láttatok!” És aztán azt mondom: „Biztos hülyén érzitek magatokat, hogy ezt ebben a teremben csináljátok, de próbáljátok a figyelmeteket a gyereken és a rá leselkedő veszélyen tartani! Figyeljétek a tekinteteket! És nehogy pánikot keltsetek a vásárlók között! Őrizzétek meg a nyugalmatokat! Legyen rajtatok kabát, legyen a vállatokon a táskátok, mintha tudnátok, hogy hova mentek!” És ha most egy idegen lépne be a terembe, biztosan azt gondolná, hogy mit csinálnak itt ezek a nagydarab fiúk. De ők folyton jönnek vissza hozzám, azt mondják: „*Az ajtón lakat volt.*” Vagy: „*Meg kellene nézni a szennyvízcsatornákat!*” „*De hát ahhoz engedély kell, és ebben a nagy forgalomban...*” És persze én folyamatosan azt kérdezem: „Igen, de van olyan hely, ahová valaki egy gyereket rejthetett el?” „*Igen!*” – mondják. „*Van ott egy kis kunyhó!*” „Van rajta lakat?” „*Igen, zárva van!*” „Hallottatok valami zajt?” „*Nem!*” „Akkor miért gondoljátok, hogy van ott valaki?” „*Mert ugatott a közelben egy kutya!*” „Értem. És hogy fogunk bejutni abba a kunyhóba?” És most már mindnyájan a kunyhóval foglalkozunk. Azt tudjuk, hogy az utolsó pillanatban akarjuk megmenteni a gyereket. De ki van ott vele? Úgy döntenek, hogy egy banda. Drogosok. És pénzre van szükségük – váltságdíjat akarnak. Most már nagyon feszült a légkör. Mindenki ott van a kunyhó körül. Hogy fogunk bejutni oda? Úgy döntenek, hogy lesz egy lerobbant kocsink, ami kinn van az úton, ezért nem lehet innen a parkból látni. Kell valaki, akinek egy fogó van a kezében, mintha éppen szerelte volna a kocsit, vizet keres és azt gondolja, hogy itt a kunyhóban esetleg talál. Azt kér-

dezem: „Lakat van az ajtón?” „Nem. Rendes zár. Ott bent vannak, vagy bent lehetnek.” Hallgatózunk. „Szeretnétek hangokat hallani?” „Igen!” „Szeretnék tudni, hogy miről beszélnek?” „Igen!” „És miről beszélnek?” „Veszekednek egymással!” „Értem, tehát már nézeteltérés van közöttük!” „Igen, azon veszekednek, hogy mennyi pénzt kérjenek.” Mire én azt mondom: „De hát az a cipő, amit találtunk, az nem volt drága!” „Nem, mert elhibázták. Rossz gyereket raboltak el!” „Aha, értem!” – mondom. „Szeretnétek, ha lenne benn egy gyerek, amikor bejutunk?” „Hát, kell hogy legyen!” „Jó. És van valaki, aki elvállalja?” És egy lány jelentkezik, azt mondja: „Majd én!” Úgyhogy akkor kitaláljuk a kunyhó belsejét. A gyereket bezárták egy szekrénybe. Ez a lány nagyon rövid szoknyában volt, leült a földre és egyszer csak odamegy hozzá egy fiú és a kabátjával letakarja a térdét. Nem mond semmit, csak letakarja. Ott ez a lány, aki a gyereket képviseli, és nagyon fél. Azt kérdezem a gyerektől: „Csináltak veled valamit?” „Nem.” „Aadtak neked enni?” És a többiek is elkezdik kérdezgetni: „Mondtak neked valamit?” „Megkérdezték a nevedet?” „Megkötözték?” Vékony hangon: „Nem, csak bezártak a szekrénybe!” „Hallottad, hogy miről beszélnek?” És most már az egész osztály a lányt faggatja. „Nem. Nem tudok semmit. Az anyukámat akarom!” „Ne aggódj! Kiszabadítunk! Kiszabadítunk!” Úgyhogy most visszatérünk ahhoz, hogy miről is beszélnek ezek odabenn. Nem kérem tőlük, hogy játsszák a férfiakat, azt mondom nekik: „Hallgassuk meg, hogy miről veszekednek. Az ajtón kívül vagyunk mind, de hangosítsuk ki, amit hallunk!” Úgyhogy becsukjuk mind a szemünket, kinn vagyunk, és ők elkezdik. „Hé, adj már egy Mars szeletet, tudom, hogy van nálad. Meg a gyereknek is adjál!” Tudja, rá vannak kattantva a Mars szeletre. És aztán jön a pénz: „Próbáljunk meg ötszázat kérni!” „Láttad az anyját?” – és így felépítik az emberrablást. Pedig nincs ott semmi, csak az összmunkájukon múlik. De hogy jutunk be? Én bemegyek a kunyhóba, és nálam van a kulcs. „Meg kell győződnöm, hogy nyissam ki. És én nem fogok bármit bevenni!” Már megvolt a veszekedés, úgyhogy amikor kopogtatnak, akkor már csak az én hangomat hallják, persze látnak is, mert ugye nincs ott semmiféle ajtó: „Fiúk! Csönd legyen! Van kint valaki!” „Nem hallok semmit!” Újra kopogtatnak. „Lehet, hogy a rendőrség!” Négy ember helyett is beszélek. Persze végül fogom a kulcsot és kinyitom résnyire az ajtót. Azt mondja nekem egy fiú: „Van odabent csap? Kellene egy kis víz, elfolyt a hűtővíz!” „Nincs! Tűnés!” – és becsukom az ajtót. Nagyon be akarnak jutni, és be is jutnak majd, mégpedig erőszak nélkül, és aztán bent beszélnek velem. „Esetleg a vízforraló?” És közben nézelődnek, de nagyon rendesen viselkednek, és miután adtam nekik vizet, én is kijövök velük. „Láttatok valamit?” „Volt benn egy szekrény, lehet, hogy abban van!” „Hát, amikor bemész, akkor próbálj meg a közelébe kerülni!” És így is tesznek, és aztán hirtelen kinyitják az ajtót, és akkor már tehetetlen vagyok: „Tűnjetek onnan, az a lányom! Fáradt és...” De ekkor már körbevesznek és kiszabadítják a lányt. Mindenki megkönnyebbül. Aztán adnak neki egy Mars szeletet. Persze nem egy igazit. És néha azt gondolja az ember, hogy csodára van szükség, pedig nem. Valaki, aki segítségre szorul, egy bonyolult történet, és a veszély, amit ők hoznak létre, nem én. És persze ők tudták, hogy Birmingham melyik kereszteződésében történik, nem én. Mivel ennyire veszélyes volt, kielégítette őket. És a gyerek, hát a gyerekek olyan jók voltak! Nem tudtak volna mit kezdeni a halálával, ez rögtön az elején kiderült. A tanárok gyakran nem értik meg és azt mondják nekem: „De ha tudják a végét, akkor már nem fogja izgatni őket.” Pedig éppen azért nem sietnek, mert tudják a végét. Nem tudják, hogy mikor következik be és hogy miként, de tudják, hogy mi lesz. Érthető ez így?

– Igen!

Újra és újra megmutattam a történet végét a gyerekeknek, és azt mondtam, hogy azt viszont nem tudjuk még, hogy hogyan történik, míg oda nem érünk. És sosem siettek. De ha nem tudják, hogy mi a vége, akkor rohannak, hogy kiderítsék. Ennyire egyszerű.

Na most, kérdezett tőlem egyet és én végig beszéltem az egész időt arról az egy kérdésről... A közös nevező, az osztály állapota, a lehető legtöbb döntés feletti hatalom átruházása, szerződések megkötése a csoporttal, hogy így és így döntöttünk, tényleg így gondoltátok? Azt akarjuk, hogy ez történjen. Jó, ígérem, hogy így történhet. Nem így lesz, hanem így történhet, ha ti engeditek. Elég nagy különbség.

Hogy állunk az idővel? Ebédet kellene főznom. Érthető ez így?

– Igen. Köszönöm az interjút!

Kérdések és dilemmák

az országos gyermekszínházi találkozók szervezésével kapcsolatban

Szakall Judit

Immár tizenötödik éve szervezi, koordinálja a Magyar Drámapedagógiai Társaság a Weöres Sándorról elnevezett országos, felmenő rendszerű találkozót. A rendszerváltás után gazda nélkül maradt gyermekszínházi mozgalomnak ez a rendezvénysorozat a legfőbb életben tartója, generálója. A megyei közművelődési intézményekkel illetve ezt a megyei feladatot felvállaló nem megyei intézményekkel karöltve az MDPT mint civil szervezet évről évre sikeresen megszervezi 8-9 ezer gyerek részvételével a találkozót. Az amatőr művészeti mozgalomnak elismerten ez a legszervezettebb felmenő rendszerű fesztiválsorozata: a megyei találkozót a területi találkozók követik, ahová a legsikeresebb – többnyire arany minősítést elért – produkciók kapnak meghívást. A területi találkozóról továbbjutó csoportok az országos gálaműsoron mutatják be produkcióikat.

A közművelődési feladatokat ellátó intézményekkel a társaság jól és szervezeten tudott együttműködni. Kialakult egyfajta munkamegosztás, és ez csak kis mértékben módosult az évek során. A gyermekszínházi sajátos elvárásainak való megfelelést, a szakmaiságot – azokon a szinteken, ahol felelős volt érte – a társaság garantálta, míg a helyi szervezést, rendezést a találkozót szervező intézmények végezték.

Ebben az évben a Nemzeti Kulturális Alap a *kiemelt rendezvények* kategóriába sorolta az országos gyermekszínházi találkozót és meghívásos pályázat keretei között részesítette támogatásban. Ez egyben azt is jelentette, hogy idén a központi szervező a Magyar Drámapedagógiai Társaság lett: a támogatás teljes összege egyesületünkhöz érkezett be, és ami ezzel együtt járt, az egész ország területén a társrendező intézmények helyett minden kiadást központilag, ebből a pályázati összegből kellett finanszírozni.



Tikirikitakarak, Tücsök csoport, Makó – KL felvétele

A megyei találkozót rendező népművelő kollégák nem fogadták egyértelmű tetszéssel a pályázati pénz központosítását. Eddig ugyanis a megyei szervező intézmények pályáztak a találkozók megrendezésére és ez bizonyos esetekben gazdaságilag „nagyobb mozgásteret” biztosított számukra. Most viszont a társaság célirányosan és kizárólag a konkrét kiadásokat ellentételezte (csoportok étkezése, zsűri tiszteletdíja, utaztatása, kiegészítő fesztiválprogram a résztvevő gyerekeknek, technikus díj stb.)

A szervezésnek ez a módja garantálta, hogy a vidéki találkozókra résztvevő valamennyi gyereket meg lehetett ebédelteni és minden helyszínen – amíg a vezetők a szakmai beszélgetésen vettek részt – volt fesztiválprogram a résztvevőknek.

A megyei találkozók többnyire egynaposak voltak, de ahol a jelentkező csoportok száma ezt megkívánta, ott kétszer egynaposak. Egyedül Kecskeméten, az Ifjúsági Házban szervezték úgy a megyei találkozót, hogy minden csoport két napig maradhatott a szervezők kitűnő pénzügyi és szakmai lobbizásának köszönhetően.

A megyei közművelődési szervezetek egy részének nincs már megyei intézményi háttere, vagyis helyet kell keresniük a találkozó számára. Ebből a szempontból néhány helyszín már „bejárattott”, mint például Fegyvernek, ahol nagyon nagy szívrrel és elszántsággal teremtik meg a szervezők – *Tűhegyi Júliával*

az élen – a fesztivált. Vannak megyék, ahol minden évben más helyet keresnek a találkozónak, ilyen például Veszprém megye, ahol most Herend fogadta a csoportokat.

A megyei találkozók szervezésénél fontos hogy a játsszók ne üres széksorok előtt szerepeljenek, ez nagy feladatot ró a helyi népművelőkre. Idén – ajánlásunkra – több helyen hétköznap tartották a találkozót, ekkor könnyebb nézőket toborozni. (Nem kaptunk sehonnan arra vonatkozó visszajelzést, hogy idén a nézők hiánya a fellépő csoportoknak gondot okozott volna.)

Nagy a jelentősége a megfelelő színházi feltételek megteremtésének. A gyermekszínházi játszás sajátosságaiból adódóan a túl nagy színpadok is nehézséget okozhatnak a játsszóknak. Amikor a megszokott tantoméret helyett a gyerekeknek hatalmas színpadon kell szerepelniük, elvesznek a térben, emelt, természetellenes hangon kezdenek beszélni, a terület bejárása miatt lelassul az előadás, és sorolhatnám, hogy még milyen hátulütői vannak a szokatlan nagy tereknek. Fontos feladat a megyei találkozók helyszíneinek kiválasztása – ez csak a helyi szervezők segítségével megy.

Az emberi tényezők szerepe már ebben a fázisban is meghatározó. Ki kell mondani, hogy ahol szeretik a találkozót, ahol a szervező – népművelő kolléga – magáénak érzi a rendezvényt és megpróbál mindent megtenni a jó hangulatú, élménydús találkozóért, ott minden résztvevő kiválóan érzi magát. Kell ehhez a fogadó intézmény egész csapatának a hozzáállása, vagyis mindenki hozzájárul a sikerhez: a technikus, a takarító, a portás, a büfés, a nézőtéri ügyelő, vagyis mindazok, akik kiszolgálják a rendezvényt. Elengedhetetlen mellettük a jókedvű, intelligens, művelt, szépen beszélő és a gyerekeket szerető műsorvezető is.

Azokon a helyeken, azonban, ahol a népművelő-szervező kolléga magára maradt vagy saját intézménye nem lévén, vendégként szervez, ahol kicsi a mozgástere, ott nehezen tud egyedül úrrá lenni a problémákon.

A megyei találkozók szervezésénél is tovább kell gondolni azt, hogy ki vállalja fel a találkozók lebonyolítását. Nagyobb teret kell adni az egyéni vállalásoknak, kötődéseknek! Nem kell belenyugodni a már bejáratott helyszínek mechanikus ismétlődésébe. A megyei találkozók helyszínét már kora ősszel ki kellene választani: egyrészt a megfelelő színpadi adottságok, másrészt a szervezők személyes kötődései alapján.

A területi találkozók szervezésekor a rendezést vállaló szervezetek egy része nem rendelkezik saját intézménnyel (hasonló helyzetet említettünk a megyei találkozók kapcsán is). Az „intézménynélküliség” miatt jelentkező problémák sokkal nagyobb feladatokat jelentettek a méreteikben nagyobb területi találkozók kapcsán. „Távírányítással” kellett idegen városban illetve intézményben megrendezni a kétnapos találkozót: megszervezni a csoportok fogadását, fellépését, elszállásolását, étkeztetését, a fesztiválprogramot. A helyi technikai feltételek, a színpad adottságai, a fény és hangtechnikai lehetőségek, a stúdiós felkészültsége mind jelentős rizikófaktort képeztek.



Regionális találkozó, Szekszárd – nézők és szakmai vendégek – Perényi Balázs felvétele

Kitűnően sikerült a Kecskeméti Ifjúsági Otthon szervezésében a területi találkozó –, Józsa Kata igazgatónak és Zum Erikának, valamint a mögöttük felsorakozott intézményi csapatnak köszönhetően. Gaz-

dag, színes program, mindenre kiterjedő figyelem, gondosság, mely a résztvevők számára maradandó élményt nyújtott. A csoportvezetőktől kapott visszajelzések és köszönőlevelek is ezt bizonyították. Hasonlóan kitűnő szervezéssel színes, élvezetes volt a balassagyarmati területi találkozó, melynek házigazdája *Jakus Júlia* volt. A szívvvel és odaadással szervezett találkozó igazi fesztiválélményt nyújtott gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt, minden résztvevő elégedett volt. Mindkét helyszínen a szervezők saját intézményükben tudták elhelyezni a rendezvényt.

Tordainé Tóth Enikő Nyíregyházáról szervezte a találkozót Kisvárdára, mivel a megyének nincs ehhez megfelelő közművelődési intézménye. A kitűnően tervezett és koordinált fesztiválprogram mégis magán viselte annak nyomát, hogy a hihetetlen nagy munkát végző szervező mellől hiányzott egy lelkes csapat. Hasonlóan nehéz volt *Szentkirályi Krisztina* helyzete Szekszárdon: egy bérelt intézményben kellett megszervezni a találkozót. Itt a hatalmas színházterem (400 fős) és színpad, valamint az amatőrnek nevezhető technikus érdektelensége kellemetlen és áthidalhatatlan nehézséget okozott a fellépő csoportoknak. (A technikusoknak igen fontos szerepük van a sikeres előadások megvalósításában. Egy rosszul bevilágított színpad, a nem megfelelő hangerő stb. tönkretetheti az élményt és a hónapok munkájával előkészített előadást! A technikusok a maguk területén szakemberek, akik a színházi technikában nem járatos pedagógusokat segíthetik tanácsaikkal. De ugyanígy árthatnak is nekik, ha nem alkotótársként, munkatársként kezelik őket. A technikus a csapat része, a jól sikerült bemutatóknál azonban mégis szinte észrevétlenek.)

Győrben *Németh Katalinnal*, a Marczibányi Téri Művelődési Központ igazgatóhelyettesével szerveztük – szintén távirányítással – a területi találkozót. (Kényszerhelyzetben voltunk, mert bár Veszprém megye vállalta volna a szervezést, de nem tudtak megfelelő időpontra helyszínt találni. Így ez a feladat egyesületünkre maradt..) A Pattantyús Áron Szakközépiskola és ÁMK-ban béreltünk helyszínt, nem igazán ideális színpadi és technikai feltételekkel, de a fesztivál jó hangulatát, a csoportok kísérését, az otthonosságot *Wenczel Imre* és drámacsoportos-színjászó gimnáziumi tanítványai segítségével végül megoldottuk. A visszajelzésekből úgy tűnik, hogy sikerült maradandó élményt szerezni a gyerekeknek.

A fővárosi találkozónak mindig más a hangulata, mert a csoportok helybéliek, nincs „ott alvás”, ami a gyerekek számára az igazi élmény (mert buli). Sokszor a fellépésük után azonnal hazamennek a csoportok, egymás előadásait meg sem nézik... A fővárosi és az azt megelőző négy, a megyei szintnek megfelelő találkozót a Marczibányi Téri Művelődési Központban *Juszcák Zsuzsa* szervezte – a tőle megszokott rendkívüli lelkiismeretességgel, figyelemmel, odaadással.



A filemile. 17-es csoport, Budapest – KL felvétele

Az országos gálaműsort idén ugyanitt rendeztük. A helyi csapat maximális szakmai közreműködése garantálta a rendezvény sikerét – ehhez *Tóth Adél* sokoldalú szervező tehetségét idén sem nélkülözhattük. Az idei záró rendezvényhez kapcsolódott a gyermekszínház kiáltványa: ezt a rossz idő miatt sajnos nem az előre eltervezett nagyszabású, szabadtéri felvonulás és demonstráció formájában tudtunk elmon-

dani, bemutatni és átadni – terembe kényszerültünk. A záró rendezvénnyel kapcsolatos elégedettségi felmérésen valamennyi résztvevő csoport vezetője pozitívan nyilatkozott.

A idén 43 napos fesztivállal kapcsolatos szervezőmunka, egyeztetések a megyékkel, a szakmai értékelést végző drámatanárok, rendezők felkérése, munkájuk szervezése, az oklevelek, emléklapok elkészítése, a kiadványok előkészítése, a pénzügyi feladatok maradéktalan teljesítése és még számtalan feladat megfelelő ellátása komoly csapatmunkát igényelt. (A számlák központi kifizetése, átutalása, a honlap naprakész frissítése, a szervezőkkel való napi egyeztetés és kapcsolattartás, sokszor kényszerű alkudozás, szóval sokan sokat tettek ezért a fesztiválért.) Akik a háttérből a legtöbbet tették a rendezvénysorozat sikeréért – odaadással, lelkiismeretesen és nagy alázattal: *Botos Karolina, Koczka Ferencné, Kaposi László, Morvay Edit, Vankó Kriszta, Bartha István, Kilián Mária, Hevesi Andrea, Gross Patrícia, Talabér Zsuzsa, Nánási Sándor* és a természetesen a helyi szervezők.

A központi pályázatának köszönhetően idén a Magyar Drámapedagógiai Társaság választotta ki a megyei és területi találkozókra a szakmai beszélgetések vezetőit. Ennek következtében – a visszajelzések is megerősítették – szakmailag felkészült, a gyermekszínházasz specifikumait értő és ezt közvetíteni is képes szakemberek képviselték a társaságot. Célunk az volt (és ez nem új!), hogy a szakmai beszélgetések mintegy gyermekszínházos továbbképzésként funkcionáljanak, vagyis olyan támpontokat, eligazítást adjanak a gyermekszínházzal szembeni követelményekről, amelyek képzett, gyakorló és a rendezői munkát végző, de képzésben még nem részesült kollégáknak is segítséget nyújthatnak a további munkájukhoz. A megyei találkozókra minden esetben két, a területi találkozókra három szakember képviselte a társaságot. Az országos gálaműsorban szakmai értékelés, elemzés már nem volt.

Az országos gálaműsorban szereplő előadások közül idén három csoport produkcióját rögzítettük videóval a céllal, hogy oktatási anyagul szolgáljon majd a továbbképzéseken.

Az idén szintén a pályázati pénznek köszönhetően a területi találkozókra résztvevőknek emblémával ellátott kitűzőt, az országos gálaműsor szereplőinek pedig erre az alkalomra készített fesztivál-emblémás pólót tudunk ajándékozni. Megjelentethettük a találkozó sorozaton fellépő minden csoport adatát, produkcióját, előadását, a továbbjutókat, a helyi szervező intézményeket tartalmazó műsorfüzetet is, melyet eljuttattunk a csoportvezetőknek és szervezőknek.

Kérdések, amelyek a megyei és területi találkozókra vonatkoznak

Hogyan lehetne megoldani, hogy sok csoport jelentkezése esetén ne kétszer egynapos, hanem kétnapos, vagyis „ott alvós” legyen a találkozó?

Ez egyrészt pénz kérdése, másrészt olyan helyszín függvénye, ahol van kollégiumi szállás. A területi találkozókra résztvevő csoportok száma nem mindenütt indokolta, hogy két naposak legyenek a találkozók. Személy szerint én erőltettem ezt a megoldást akkor is, amikor ezért például szombaton délben kezdődött csak a bemutatók sora. Meggyőződésem ugyanis, hogy a gyerekek nagyon számára fontos az „ott alvással” járó buli, a fesztiválprogram. A csoportvezetőktől kapott visszajelzés is megerősített ebbéli meggyőződésben. Utaltak arra, hogy ma már alig tudnak a gyerekekkel osztálykirándulásra menni, mert nem tudják megfizetni a költségeket. A fesztiválokra való részvételnek viszont valamennyi kiadását sikerült ellentételezni pályázati pénzből. Ehhez nagy segítséget nyújtottak a helyi népművelő kollégák leleményes megoldásaikkal – az utazás költsége így is a csoportokat terhelte. A területre vagy a fővárosra utazni több csoportnak már komoly problémát jelentett!

Miként lehetne megoldani, hogy valamennyi csoport ott maradjon a találkozó végéig?

Most több helyszínen már délután hazautaztak a csoportok, meg sem várták a részükre szervezett fesztiválprogramot – a legtöbb helyen táncház, diszkó, kézműves műhely stb. várta a résztvevőket, amíg a felnőttek a szakmai tanácskozáson vettek részt. Nem valószínű,

hogy ez a gyerekek döntése volt, miért is hagytak volna ott önszántukból egy jó kis szórakozást...

Miért van az, hogy néhány megyében kiemelkedően sok csoport jelentkezik a találkozóra, míg másutt elenyészően kevés a benevező csoportok száma?

Van olyan megye, ahol az elmúlt évek szívós szakmai szervező munkája hozta meg a gyümölcsöt – továbbképzéseket, nyári táborokat, műhelytalálkozókat, szerveztek. Ilyen például Csongrád megye, amely sokig fehér folt volt. Szegeden a Szivárvány Gyerekház – szintén nem megyei intézmény – vezetőjének, *Orbán Hédi* nek és munkatársának *Hegedűs Jenő* nek kitartó módszertani munkája mutatkozik meg az eredményekben. Idén innen 38 csoport nevezett be. Pest megyében 29 csoport (sok, de jóval kevesebb, mint pár évvel ezelőtt!), Fejér megyében 34 csoport, Hajdú megyében 24 csoport, Bács-Kiskun megyében 24 csoport jelentkezett idén. Néhány megyében a színművészet tagozatos alapfokú művészetoktatási intézmények csoportjai játszanak fontos szerepet – pl. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ahol 26 csoport nevezett.

A szervezők is jelentősen befolyásolhatják, hogy mennyien vállalkoznak a megmérettetésre. Heves megyében *Nedeczeyné Némedi Helga* nem nyugodott bele, hogy az elmúlt években nagyon kevés volt a csoportok száma, ezért szívós munkával elérte, hogy idén már 15 csoport jelentkezett.

A jelentkező csoportok közül végül néhányan lemondtak a szereplést, többnyire felkészülési nehézségekre hivatkozva. Ezt természetesen tudomásul veszik a szerve-

zők, bár volt olyan eset, amikor a fellépő csoport előző éjszaka küldte el a Pest megyei szervezőnek e-mailben a részvételük lemondását, ami ez esetben 45 fő előzetesen megrendelt ebédjének a kidobását jelentette... (A csoportvezető magatartását nem kívánom minősíteni.)

És természetesen elgondolkodtató, hogy néhány megyében mi okozza az alacsony számú részvételt. Baranya megyében 8, Veszprém megyében 7, Vas megyében 8, Komárom megyében 7 csoport, Zala megyében 11 jelentkezett a találkozóra. Tennivalónk van az oktatási szervezetekkel karöltve, mivel a jelentkezők döntően iskolai csoportok. A művészeti iskolák számára is fontos a megmérettetés, a minősítés, bár hallottunk olyan hangokat is, hogy a Weöres Sándor Gyermekszíni Társulat Találkozó szakmai elvárásai magasak, ezért – talán a nyilvános szakmai kudarcától félve – egyes művészeti iskolák saját „minősítési rendszert” alkalmaznak, vagyis általuk felkért szakemberekkel minősítetik az iskolai csoportok vizsgálódásait, néhányszor akár saját fesztivál keretében.

És talán a legnehezebb kérdés: Mi a minősítés leghatékonyabb módja?

Az eddigi gyakorlat az volt, hogy a megyei találkozón fellépő csoportok emléklapot kaptak, ezen kívül a szakmai zsűri minősítette a produkciókat. A sikeres előadásoknak bronz, ezüst vagy arany minősítést ítéltek oda – egy bizonyos színvonal elérése után.

Az idén felajánlottuk annak a lehetőségét is, hogy ha valaki nem kívánta minősítettetni az előadásukat, azt a jelentkezési lapon jelezhetette. Kevesen éltek ezzel a lehetőséggel! A minősítést kérő csoportok esetében viszont félreértéseket is tapasztaltunk: többen úgy gondolták, hogy a minősítés kérése egyben azt is jelenti, hogy mindenképp kapnak bronz, ezüst, vagy arany fokozatot; többen azért tettek szemrehányást, hogy bár kaptak emléklapot, de nem minősültek.

A nagy változást idén a minősítésekkel kapcsolatos eredményhirdetés hozta. Számomra a legnagyobb probléma – immár több, mint másfél évtizede, mióta ezt a te-

rületet gondozom –, hogy miként lehetne elérni azt, hogy a találkozók ne a versenyszellem uralkodjon, ne a „ki győzött” kérdés legyen a legfontosabb... Sok-sok tanácskozás és javaslatkérés után most először alapvetően új megoldással kísérleteztünk. A találkozók végén nem hirdettük ki a minősítéseket, de még a továbbjutókat sem. Ezzel azt a kudarcélményt szeretnénk volna tompítani, amit nem elsősorban a minősítés, hanem sokkal inkább a tovább nem jutás okozott a gyerekek többségének. A visszajelzések és a személyes tapasztalatok nem győztek meg arról, hogy ez a megoldás a legjobb.

A gyerekek számára ez a megoldás csalódást jelentett, a pedagógusok egy része szintén nem fogadta pozitívan az új rendszert. (A szakmai beszélgetéseken több rendező azért nem maradt ott, mert ezeket nem követte eredményhirdetés.) Mindezekből úgy tűnik, hogy ez a mostani nem biztos, hogy jó megoldás, nem beszélve arról az adminisztratív többlet munkáról, amit az új rend megkövetelt tőlünk...

De ennél is fontosabbak azok az elvi kérdések, amelyeket tovább kell gondolnunk. Például:

- *Tudjuk persze, hogy a gyermekszínijátásban elért eredmények, sikerek kizárólag a kiváló pedagógiai és rendezői munkát végző csoportvezetőkön múlnak, de akkor miért a csoport minősül?*
- *És ha nincs nyilvános eredményhirdetés, vajon megkíméltük-e igazán a gyerekeket?*
- *Vajon kell-e valamennyi lépcső a rendszerben? Kell-e a megyei találkozók után területi találkozó?*
- *Ha nincs felmenő rendszerű találkozósorozat, akkor mi ösztönzi majd a csoportokat a színvonalas szakmai munkára?*
- *Miként lehetne minél több gyereknek fesztiválményt nyújtani a találkozók kapcsán? Stb.*

Mindezeket a kérdéseket talán egy őszi tanácskozáson lehetne megvitatnunk.

Kiegészítés

Lázár Péter A Humanisztikus Kooperatív Tanulás c. írásához
(Megjelent: Drámapedagógiai Magazin 2005/2. szám: 33-37. oldal)

A szerző írásában bemutatja a Humanisztikus Kooperatív Tanulás programjának lényeges elemeit. E programot az alábbi elnevezéssel – megkülönböztető jelzéssel – illeti: *Humanisztikus Kooperatív Tanulás*TM (rövidítve: *HKT*TM).

Ez számomra azért lényeges kérdés, mert írásában „*A HKT*TM *előzményei és jelenlegi helyzete*” fejezetben az alábbiakat írja: „*Ma már a HKT*TM *nak elfogadott kerettanterve van és több ezer pedagógus alkalmazza a teljes rendszert, vagy annak elemeit.*”

A *Humanisztikus Kooperatív Tanulás* tantervét – mindenféle TM nélkül – munkatársaimmal együtt dolgoztam ki. A tantervfejlesztés munkálatainak irányítását (s jelentős részben írását is) én végeztem, s végzem a jelenben is, ezért úgy gondolom, hogy elég kompetenciával rendelkezem ahhoz, hogy nyilatkozzam róla. A tanterv első változata 1998-ban készült el, s mintatantervként elfogadva bekerült az OKI- tantervbankba (profil szoftver keretei között). Ezt követően folyamatos átdolgozásokat végeztünk rajta, 1999-ben és 2000-ben a tanterv első két könyvét kis példányszámban (néhány száz példány) ki is adtuk a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézettel. Az ezt követő fejlesztés lehetővé tette, hogy 2004-ben az általános iskola 1-4. évfolyamos tantervét benyújtsuk kerettantervi akkreditációra az Oktatási Minisztériumhoz, amelyet el is fogadtak, s kerettantervként ki lett hirdetve az OM honlapján, továbbá a Magyar Közlönyben.

A kerettantervet akkreditációra a *Humanisztikus Kooperatív Tanulás – 2000 Közhasznú Alapítvány* és a jászfényszarui *Általános Iskola, Kooperatív Művészeti Alapiskola és Szakiskola* nyújtotta be. Az ezzel kapcsolatos

dokumentációk – köztük a szerzői jogok is – megtalálhatóak az Akkreditációs Központ iktatásában, adminisztrációs, dokumentációs rendszerében.

Én, mint a HKT-2000 Közhasznú Alapítvány kuratóriumi elnöke, nem tudok arról, hogy a szervezete által akkreditált tanterv neve megváltozott volna (lásd: Magyar Közlöny, 2004/68/II. szám 2141- 2436. oldal), ezért arra kérem a szerzőt, és másokat, hogy hivatkozásaikban használják helyesen a kerettanterv nevét – „*Humanisztikus Kooperatív Tanulás*” – mindenféle egyéb önkényes kiegészítés, s megkülönböztető jelzések nélkül.

Természetesen nagyon örülök a szerző írásának, hiszen a *Humanisztikus Kooperatív Tanulás* programjára hívja fel a figyelmet a drámapedagógia szemszögén keresztül.

Csirmaz Máttyás

Merre van a Makarenko utca?

– az iskolai fenytés kérdéséről egy drámatréning tapasztalatai alapján –

Novák Géza Máté

„...felnő gyermekünk... fájdalmunkat
hordja tovább s a félelemre... a
rombolás szabadságával válaszol”
(Zalán Tibor)

Értéktrend?

A hazai felsőoktatásban oktatóként tevékenykedve látom, hogy hallgatóinknak milyen nagy szükségük van olyan új eljárások, alkalmazott technikák, pedagógiai módszerek megismerésére és elsajátítására, melyek megsegítik őket a korunkra alaposan átfomálódott, mondjuk ki: elerőtlenedett oktatási-nevelési szinterek konfliktusokkal terhelt helyzeteiben.

„A legtöbb pedagógus egyre gyakrabban szembesül azzal, hogy a gyerekek kulturális fogyasztásában érvényesülő értéktrend folyamatosan távolodik attól az értékvilágtól, amelyet a pedagógus – és tegyük hozzá, az iskola egésze, a pedagógiai program, a helyi tanterv, a tankönyvek – közvetíteni szeretne. 'Akármít is teszek, akármilyen jó programot kínálok a gyerekeknek, a média, az Internet, a reklámok által megjelenített kulturális minták sokkal erőteljesebben hatnak' – panaszkodnak különböző beszélgetésekben a pedagógusok.” (Schüttler 2006)

Az eddig végzett vizsgálatok eredményei (Szitó 2004 és 2005) azt mutatják, hogy drámaprogramok sikerét, elterjedtségét az iskolákban segíthetné a sajátos nevelési igények mentén kidolgozott és megvalósuló pedagógiai módszerek alkalmazása, a professzionális fejlesztőmunka és az iskolai reform, beleértve a pedagógusok szemléletváltását.

Nem elhanyagolható és sajnálatosan közép-európai probléma, hogy az oktatásból-nevelésből ma Magyarországon hiányzik az átfogó mentálhigiénés szemlélet. Az elerőtlenedett, nem hatékony tanulási folyamatot pedagógusaink – sokszor joggal – a tisztelet, a segítőkészség, az együttműködés hiányával és a motiváció hanyatlásával magyarázzák.

A dráma hatékony és erőteljes eszköz lehet az iskolai értékközvetítésben, amennyiben az iskolai kapcsolatok minőségére kérdez rá. Ehhez természetesen elő kell segítenünk a pedagógusok szemléletváltását a pedagógiai konfliktusok kezelésében is. Magyarországon ma még kuriózum az olyan oktatási-nevelési intézmény, ahol iskolapszichológus, drog-koordinátor, ifjúságvédelmi szakember és szabadidő-szervező csapat alkot annak érdekében, hogy a diákság és a tantestület mentális egészségét óvják, gondozzák.

Több mint elgondolkodtató, hogy a rendszerváltozás óta eltelt tizenhat évben az oktatás átfogó reformja nem történt meg, miközben „a tudatosan vállalt értéktrend hiányáról”, „értékválságról” szóló társadalmi diskurzus felerősödött. Egyre inkább konszenzus van abban a tekintetben is – legalábbis a neveléstudomány kutatói körében – hogy a hazai edukáció reformját nem lehet tovább halogatni. Legutóbb Báthory Zoltán így írt erről: „...demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét; az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. (...) A közoktatás reformja társadalmi érdek, a társadalmi fejlődés lendkereke, nem lebeg az űrben, nem liberális játékszer.” (Báthory 2006)

„Értékközvetítés napjainkban” című tanulmányában Bábosik Zoltán – miután sorra veszi a fontosabb gondolkodók értékelméleti fejtegetéseit Arisztotelésztől Kanton át Hartmannig – a magyar társadalom hanyatló értékiszocializációjából vezeti le az iskolai értékközvetítés szükségességét: „jellegzetes kórtünet, hogy jelenleg a társadalmi értéktrend csúcsán az anyagi értékek és ezen belül is a pénz áll. Mindez szélsőséges egoizmussal, valamint az erkölcsi elvek teljes hiányával párosul.” Hankiss Elemérre és Vekerdy Tamásra hivatkozva Bábosik hangsúlyozza: „Szükséges lenne erősíteni a hatékony és felelősségteljes cse-

lekvés, az emberi öntudat és autonómia értékeit, ugyanakkor semlegesíteni a kelet-európai modernizációs folyamat alattvalói tudatra szocializáló, személyiségromboló és közönyössé torzító hatását. Erősíteni kellene továbbá az emberi személyiség, a közösségek és az igazi társadalmi szolidaritás kibontakozását elősegítő értékeket. Ezen értékiszocializációban olyan készségek fejlesztése indokolt, mint az önismeret, a belső és külső konfliktusok oldásának készsége, a demokratikus viselkedés készsége...”

A diagnózis felállítása után válaszokat kell találnunk a *hogyan* kérdésére: érvényes, tanulóközpontú, hatékony pedagógiai programok *metodikájával*. Az elmúlt években néhány kérdést már megpróbáltam körbejárni a gyermekfilozófia és dráma együtt-tanítása során, mint például:

- Hogyan mélyítheti a drámával való tanulás a fiatalok ön- és társismeretét, problémamegoldó képességét, illetve a felelősségről való gondolkodását?
- Milyen pedagógiai értéktöbbletet tudunk felmutatni, ha drámával tanítunk?
- Hogyan segítsük tanulóinkat, hogy személyiségbeli érésük során értékválasztásuk tudatosabb legyen?
- Miként lesznek képesek az értékek mentén való kritikai gondolkodásra?
- Hogyan segítsük őket a toleráns, elfogadó és nyitott attitűd kialakításában, ha a másik nemről, más nemzetekről, más kultúrákról, más vallásokról, más világnézetekről van szó?

„A dráma és a színház olyan világok, melyek nagyon kellemesek és befogadók tudnak lenni hozzánk a tanulási folyamat első szakaszában. Ha viszont képesek vagyunk arra, hogy a felszín alá nézzünk, azt kapjuk, hogy kegyetlen és könyörtelen eszközei lesznek a társas emberi kapcsolatok vizsgálatának.”
(Gallagher 2001)

Az iskolai érték közvetítésnek kell, hogy jöjjön, s benne a drámának, mint pedagógiai alternatívának, úgy is, mint az iskolai konfliktusokat elemezni képes, az erőszakmentes kommunikációt elősegítő módszernek szükséges, hogy létjogosultsága legyen.

Meddig büntetés? Honnan megalázás?

Az iskola, mint szűkebb tükre társadalmunknak folyamatosan generál olyan helyzeteket, amikor a pedagógus értékrendje mérlegre kerül. Nem léphetünk kétszer ugyanabba a tanárba anélkül, hogy föl ne merüljön a kérdés: azok a nevelési elvek, amelyeket magunkénak vallunk, az adott helyzetben éppen a gyereket (a bontakozó személyiség védelmét), az oktatást (eredményességet) vagy a gondosan féltett pedagógusi (hatalmi) pozíciót szolgálják?

Üdvös volna a – Dorothy Heathcote¹ által paradigmákba rendszerezett – *drámatanári éthosz* szellemében feldolgozni az iskolai konfliktushelyzetekben felszínre kerülő problémákat úgy,

1. hogy a pedagógus megőrizhesse, és minden körülmények között tudja vállalni értékrendjét, melyet nem befolyásol társadalmi vagy oktatáspolitikai trend;
2. hogy megvalósítani képes és törekvéseiben elősegíteni kész legyen a „Ne árts...” – mondhatnánk: magától értetődő – morális és humánus parancsát;
3. hogy a nevelő-nevelt kapcsolatának észlelt sérüléseit lehetősége legyen – például rendszeres iskolai team-üléseken, vagy pedagógus továbbképzéseken – külső tréner, szakember, mediátor előtt visszatükrözni.

A gyermeket megbüntető pedagógust a gyermeket megalázó pedagógustól sokszor csupán egy szófordulat, egy indulat és érzelemvezérelt gesztus választja el.

„Ez az iskola egy tanárnak büntetőtelep” – halljuk a Sverak-film² főszereplőjének diákjait intó mondatát. A képsorok megdöbbenőek: mit keres egy katona az osztályteremben? De gondoljuk hozzá és szóaltassuk meg rögtön a tanár úr „belső hangját” is!...

Iskolasztorik

Mire figyelmeztetnek a tanulói túlkapások, az eltussolt vagy botrányos pedagógus-pofonok, vagy szokjunk lassan hozzá, hogy közoktatásunk kapuiban „fortélyos félelem igazgat minket”?

Úgy tűnik, az iskolai fenytés kérdésköre kapcsán még ma is tabutémát feszegetünk. Vekerdy Tamás 1983-ban írott gondolatai mit sem vesztek aktualitásukból³, sőt könyvének 2006-os új kiadásában a

¹ D. Heathcote: Drama and Symbolic Activity, In: *The Fight for Drama – The Fight for Education*, NATD, 1990. (idézi: Szauder E. 2006).

² A filmrészlet leírását lásd a pedagógustréninget közlő fejezetben!

szülők-gyerekek *viszont-agressziójáról* szólva föl hívja a figyelmet az iskolai kudarcok és szorongások agressziót kiváltó mechanizmusára is. (Vekerdy 2006, p162.) Mégis nagyon ijesztő, ha az iskolai színtér változik csataterré, amikor az indulatok elszabadulnak.

Testnevelő tanár hónapokon át medicinlabdával rugdos falhoz állított kiskamaszokat, míg egyikük, többszöri bepiselés után jelteni mer; a tanár eltávolítása után az osztály hónapokig nem tér magához a sokkból. Barátságos mosoly kíséretében csíp bele a gyerek arcába a bájos angoltanár – naponta többször is. A verbális agresszió⁴, a nyelvi terror talán még ennél is durvább. Véget nem érő történetek kerin- genek a „tanári szadizmus” kifinomult és lebukás-biztos változatairól. Vannak komoly történelemórák, ahol nyíltan rasszista tanítások folynak, és véget nem érő zaklatásuk az „idegeneknek”. Egy neves buda- pesti gimnázium tanulója végre e-mailben kér segítséget egy civil szervezettől: beszéljünk végre „a taná- rok dolgairól”. *Honlap*, melyen ez a beszéd elindulhatna, a diákok, pedagógusok és civil segítő szerveze- tek cselekvő részvételével, Magyarországon még nem készült⁵.

De a kezelhetetlen helyzetektől fél a pedagógus is. Nem kér időpontot az osztályfőnöktől a sértett gyermek büszke szülője, jön, és elégtételt vesz: ököllel. Speciális iskolában a rettegő nevelő nyakában közvetlenül a rendőrségre riasztó szerkezet lóg, beélesítve. Otthon porig alázott, rendszeresen vert „túlko- ros” fiú alig várja, hogy az iskolában törlesszen, tanár nő vagy osztálytárs egyaránt áldozat lehet.

Az iskola kriminalizálódik...

Általános iskola – a tanári és a tanulói sztereotípiákról

Dramatréning pedagógusoknak filmrészlet felhasználásával⁶

TÉMA: Tanári és tanulói sztereotípiák; pedagógiai konfliktusok kezelése; a pedagógus mint értékelő és erkölcsi lény; a tanuló személyiségének integritása; a szenvedésokozás tilalma.

CÉL: A tanítási dráma fiktív keretén belül döntéshelyzetek előidézése; a tanári és tanulói sztereotípiákból adódó konfliktushelyzetek elemzése; konstruktív megoldások kidolgozása az adott pedagógiai konf- liktushelyzetben; a tanítási dráma munkaformáinak valamint alkalmazási lehetőségeinek megismerése közvetlen tapasztalatszerzés során.

RÉSZTVEVŐK: pedagógusok

IDŐKERET: 180 perc

ESZKÖZÖK: vizuális tábla, videolejátszó, televízió, csomagolópapírok, íróeszközök, színes papírok és filctollak, blue tack.

Instrukciók, tevékenységek, munkaformák

1. Rajzold le az általános iskoládnak egy részletét, egy olyan helyszínt, amely fontos volt számodra, amikor 14-15 éves voltál! (*egyéni feladat*)
2. Mutasd be a rajz segítségével ezt az épületrészletet a társadnak; próbáld meg felidézni, hogy miért volt számodra és az akkori közösséged számára emlékezetes ez a helyszín! Legyen a bemutatás minél részletesebb! (*páros munka*)
3. Szoborjáték. Vedd föl egy olyan tanárnak a szobrát, aki éppen órát tart a diákjainak! Nyolc ütem alatt lazítsd le és formáld meg újra szoborban ezt a tanárt, amint éppen egyedül marad egy tanteremben!
4. Eminens és renitens tablók. Alkossatok meg a fél csoport együttműködésével 2-2 tablót arról, hogyan láttok egy 14-15 éves gyerekekből álló osztályt akkor, amikor bent van a tanár, és hogyan, amikor nincs! A tabló készítésekor találjátok meg a legtúlzóbb megjelenítési formát: a „*legeminensebb*” és a „*legrenitensebb*” osztályt kell most ábrázolnotok! (*osztott csoport*)
5. Bemozdított tablók. Mutassuk be egymásnak a négy tablót! Megadott jelre indítsatok el belőle egy maximum 5 másodperces jelenetet! (*félcsoportos prezentáció*)
„Az utolsó csepp a pohárban...” Három-négyfős csoportban a játékos osszanak meg egymással olyan történeteket, amelyekben egy renitens osztály közössége magatartásával elérte, hogy tanárunk ne men-

³ „Nagy agressziós feszültségben élünk mi felnőttek – és nagy agressziós feszültséget váltunk ki gyerekeinkben. Ha hipokrizis nélkül, őszintén tudnánk szót érteni a pedagógustársadalommal és a szülőkkel a testi fenyegetések ügyében, nagy lépéssel juthatnánk előbbre. Ehhez mindenekelőtt tudomásul kellene venni, hogy testi fenyegetés ma Magyarországon van.”

⁴ Fülöpné Böszörményi Aliz cikkében (Fülöpné 2003) e témáról finom distinkciókat tesz a tanítók verbális agressziójának különböző megnyilvánulásait elemezve.

⁵ Kanadában igen színvonalas és hatékonyan működő ilyen site: www.bullying.org

⁶ Novák 2006b

jen be többé órát tartani középük! Vizsgálják meg ezeket az élményeket a tanári viselkedés nézőpontjából is! Válasszák ki, vagy találják ki közösen: mi lehet a legerősebb cselekedet egy tanórán, amely után a tanár úgy érzi, „ez volt az utolsó csepp a pohárban”! *(kiscsoportos egyeztetés, történetalkotás)*
A közös kiscsoportos történetalkotás forgatókönyve: saját élmény megosztása (akár szemlélőként, akár résztvevőként volt benne, a mesélő próbálja távolságot tartani saját történetétől; tudom, nem könnyű feladat ez!); rövid diskurzus az elhangzó sztorikról; közös pontok, motívumok kiemelése; végül a közös történet összerakása, amely teljesen független is lehet a személyes történetektől, de valamelyik sztori variációja is elfogadható. Mielőtt(!) az egész csoport előtti prezentációra sor kerülne, a történetről a csoporttagok „hátsák” le a személyes elemeket – távolítsunk, amennyire szükséges a valódi karakterektől.

6. Meséljétek el a történeteket *(minden csoport előzetesen választ egy mesélőt)*! Egyeztessünk egész csoportban a történetekről! Melyiket gondolják a résztvevők a legerősebbnek? A foglalkozást vezető tanár célja: ráirányítani a figyelmet a tanári túlkapasok és az eldurvult diákcsinnyek mögött meghúzódó erőkre. Amennyiben a történetek nem elég erősek *(bár ilyen eset még nem fordult elő, azért legyünk rá felkészülve)*, emeljen ki ő egy történetet, amelyben egyaránt nyilvánvaló a történet pedagógus és diák szereplőjének a felelőssége *(„Vajon mikor, mely pontokon követett el hibát a pedagógiai konfliktus történésekor?”)*, és elemeztesse a játzókkal alaposabban ezt a szituációt! *(egész csoport)*
7. Gondolatösvény. Képzeld el a tanár/nő útját hazafelé az iskolából. Hangosítsuk ki gondolatait a „gondolatösvény” munkaforma segítségével – a tanárt itt a foglalkozásvezető játssza! *(egész csoport)*
8. Hazafelé az iskolából. Készítsünk rövid, páros jeleneteket az osztály tanulóinak szerepébe lépve arról, hogyan látják a délelőtti történést a diákok! Megajánlott szerepek: „Főkolompos” – a „csinny” kiterve-
lője; „Barát” – bár csak szemlélője, de passzív résztvevője a tanár/nő kikészítésének, Főkolompos barátja. A beszélgetés improvizáció, ne tartson tovább két percnél! A STOP jel után fagyasszák be a jelenetet, és maradjanak szerepben! *(páros improvizáció)*
9. A drámatanár kérdez. Tegyük fel olyan kérdéseket a szerepben lévő játzóknak, amely karakterük nézőpontjából mélyíti, és megvilágítja a szituációban betöltött szerepüket! *(párok, egész csoport)*
10. Naplórészletek. Válasszunk egy karaktert, majd készítsük el egyénileg, megteremtve a nyugalmat az íráshoz, a Tanár/nő, a Főkolompos, a vagy a Barát monológiát/naplórészletét. Két percig írjunk úgy, hogy ne gondolkozzunk a szavakon, ne is emeljük föl a tollat a papírról – automatikus írással.

Megjegyzés

Itt valójában új drámaóra kezdődik el. Eddig hangsúlyosan a tanulói túlkapasok, az eldurvult diákcsinnyek álltak az óra fókuszában. Ezzel a váltással – a filmbejátszással – egészen új kontextust fölvéve sikerülhet elérni:

- *hogy a probléma – kontextuálisan – egészen más megvilágításba kerülve, a résztvevőkben újabb kérdéseket fogalmaztasson meg;*
 - *hogy „befókuszáljuk” a tanári (iskolai nevelőmunkában alkalmazott) fenyítés meglehetősen extrém problematikáját;*
 - *hogy a foglalkozás végéről nézve újra lehessen értelmezni mindazt, ami az első részben történt;*
 - *hogy a résztvevő pedagógusok mindegyikét morális állásfoglalásra készítse a konkrét helyzet kapcsán felgyülemlett, és a hozzá kapcsolódó játékokban reményeink szerint sikerrel elaborálódó feszültség.*
11. Filmrészlet bejátszása. Nézzük meg Jan Sverak *Általános iskola* című filmjének 5 perces részletét! A filmrészlet: *a gyerekek épp az iskola épületén lévő feliratot dobálják, amikor megjelenik az igazgató úr, hogy bemutassa a gyerekeknek az új osztályfőnököt, Hnizdo tanár urat. A gyerekek rögtön ízelítőt kapnak az új nevelő pedagógiai elképzeléseiről, amikor Rosenheim négy és fél percet késik az óráról...*
 12. Előzetes magyarázó szöveg a filmrészlet⁷ elé: *A film közvetlenül a II. világháború után játszódik egy csehszlovák kisvárosban. A háborúban „edződött” gyerekek magatartásukkal kikészítik Maksova tanárnőt, aki elmeegógyintézetbe kerül. Helyette új osztályfőnököt kapnak Igor Hnizdo tanár úr személyében, aki a háború során részt vett az antifasiszta ellenállásban. Az új tanár szigorú, katonás pedagógiai módszerei jelentősen eltérnek Maksova tanárnő „lelkiző” egyéniségétől. A tanár úr a gyereket tenyerükre mért pálcacsapásokkal nyilvánosan megszégyeníti.*

⁷ Forrás: Etika mozgókép-szöveggyűjtemény (VHS-kazettán)

13. A filmrészlet megtekintése után „kérdő-körrel” írjunk össze minél több kérdést (*foglalkozásvezető a vizuális táblára jegyzetel*) erről a helyzetről, úgy, hogy minden új kérdésnek az előtte elhangzott kérdéshez kell (akár távolról is, de) kapcsolódnia! (*egész csoport*)
14. Ajánljuk meg a csoportnak a filmbeli osztály szerepét! Tisztázzuk (*egyeztetés*), hogy mitől sajátos ezeknek a gyerekek a helyzetük (elvesztették apjukat a háborúban, nem tanultak a háború alatt, családjukban és kortárs közösségeikben megváltoztak az erkölcsi és életvezetési normák, nagy az életkori szórás stb.)! Nagycsoportos improvizációban találjanak ki egy stratégiát Hnizdo tanár úr „nevelési módszerei” ellen! Legyenek fölkészülve arra is, hogy a jelenet egy bizonyos pontján belép közéjük az igazgató úr! (*egész csoportos egyeztetés, felkészülés a szerepbelépésre, nagycsoportos improvizáció*)
15. Tanári szerepbelépés. A foglalkozásvezető elindítja a nagycsoportos improvizációt, majd (kb. 1 perc múltán) az igazgató szerepében bekapcsolódik a jelenetbe. Szerepből irányítja, terelgeti a játzókat a (kompromisszumos?) megoldás felé. (*nagycsoportos improvizáció tanári szerepbelépéssel; az óra alternatív folytatása lehet a fórum-színházi változat: Hnizdo tanár úr, Igazgató úr és Rosenheim szereposztásban, Hnizdot nem lehet rendezni*)
16. Egyeztessünk, gondolkodjunk a játszottakról! Vegyük sorra az imént följegyzett kérdéseinket, válaszoljunk meg, és vitatkozzunk róluk!⁸ Milyen munkaformák működtek/vagy nem működtek igazán jól, és melyek szolgálták a mélyebb megértést? Milyen tanári/tanulói sztereotípiáknak kellene változni, vagy megsemmisülni ahhoz, hogy a különböző pedagógiai konfliktusokban az erőszakmentes kommunikáció megvalósulhasson? (*egész csoportos egyeztetés*)
17. Fejezd be az alábbi mondatokat⁹: **a:** „*A testi fenytés hatékony eszköz lehet az iskolai nevelőmunkában, mert...*” és **b:** „*A testi fenytés soha nem lehet eszköze az iskolai nevelőmunkának, mert...*” (*kiscsoportos munka, a kérdéseket nem egy időben kapják; a csoport egyik, önként vállalkozó tagja – miután a válaszok megszülettek - képviseli csoportját a másik csoport előtt, érvekkel igyekezve megvédeni társai nézőpontját*)
18. Monológok és szobrok. Az óra lezárásaként megajánlunk egy költői/színházi munkaformát:¹⁰ vegyük elő a foglalkozás közepén készített monológokat. Válasszuk ki a szövegből azt a 3-4 sort, amelyet – most, immár az egész foglalkozás tapasztalatai alapján – a legerősebbnek érezzük! Olvassuk föl egy kör mentén, egymás után! Minden felolvasás után – mintegy megajándékozva a felolvasó játzótarunkat – a csoport minden tagja, a kör ívéen elhelyezkedve hozzon létre egy olyan szobrot, amellyel úgy érzi, legjobban kapcsolódnia tud mindahhoz, amit a monológgal szerzője ki akart fejezni!

A drámafoglalkozás hatása a résztvevők pedagógiai gyakorlatára

Az (iskolai) erőszakról szóló drámaprogramok sorra születtek az elmúlt évek hazai színházi nevelési, drámapedagógiai gyakorlatában (pl. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ: Legyek Ura, Impulzus-tábor; Káva Kulturális Műhely: Dígó; 21. Színház a Nevelésért Egyesület: Teresa¹¹); Kathleen Gallagher és John Somers 2004-es budapesti tréningje óta nemzetközi kitekintésünk is nyílt a dráma új, társadalmilag sürgető akció-területei felé.

A testi fenytésről szóló drámaórámon mégis meglepetésként ért a pedagógusok (leendő drámatanárok) érintettségének igen nagy aránya, illetve, hogy többségük egyetértene – „elvben és a körülmények

⁸ Néhány kérdés 13 éves gyerekektől, akikkel játszottam ezt a foglalkozást: *Szabad-e valakit megverni, ha már nagyon rossz? Jó-e a túlzott szigor? Lehet-e veréssel nevelni? Miért vettek fel egy ilyen tanárt? Nincs más módszer? Miért túrik ezt a gyerekek? Mit szólnának a szülők, ha tudnák? Értik-e a gyerekek ezt a módszert? Mi az oka annak, hogy ennyire rosszak?*

Néhány kérdés pedagógusoktól, akikkel játszottam ezt a foglalkozást: *Milyen hátrányai lesznek ennek a „nevelésnek”? Meddig tart majd a hatás? Tényleg ilyen rosszak, vagy a tanárnő volt gyenge? Figyelt-e valaki igazán rájuk? Mennyit engedhet meg magának egy tanár? Lehet-e így bánni háborúban sérült gyerekekkel? Kitől kérjenek segítséget? Ha megjavulnak, visszajön Maksova tanárnő? Mire lennének vevők a gyerekek?*

⁹ Ez itt a tréninget vezető drámatanár szándékos provokációja. Több, mint elgondolkodtató azonban: a tréningen résztvevő pedagógus csoportnak csupán 50%-a (tehát 4-ből 2 kiscsoport!) látta át, hogy az első kiegészítendő kérdést nem szabad komolyan venni...

¹⁰ Kathleen Gallagher, kanadai drámatanár gyakorlata.

¹¹ „Néhány alapvető kérdést nem lehetett megkerülni a színházi tréningek során: Mit tesz veled a dühöd? Hol van az agresszió helye az életedben? Mi motiválja az indulatok által gerjesztett feszültséget? Hogyan részese ennek a helyzetnek az agresszor, az áldozat és a harmadik, a szemlélő? Mit jelent az, hogy „részese lenni egy agresszív helyzetnek”? Lehetséges-e, hogy agresszivitásról önmagában nem, csak *helyzetről* beszélhetünk, és a helyzetben jelen lévő szereplők játszmáiról, egy jól lekövethető dominancia-harcról? Létezik-e az agresszióknak a pedagógus által is elfogadott formája? Képesek vagyunk-e külső szemlélőként *nem* odaállni egyik oldalra? Mit jelent „harmadik szemlélőnek” lenni? Hogyan lehet az *agresszív helyzet* konfliktusához – és annak összes szereplőjéhez – felnőttként és segítő módon viszonyulni?” (Novák 2006a)

kényszerítő hatására” – a testi fenyegetés nevelőmunkában való alkalmazásával. A foglalkozás végére, a „diákszerepeket” letéve pedagógusként kénytelenek voltak szembenézni saját eszköztáruk határaival, és azokkal a lehetőségekkel, melyeket, számukra igen meglepő módon, társaik megoldásként még elfogadhatónak tartanak.

A drámatréningsorán (illetve következményeként) egy olyan konfliktuskezelési technika alkalmazására ösztönzöm a résztvevőket, ahol előítéletektől mentesen, nyílt és őszinte diskurzust lehet folytatni egymással (és majdan a gyerekekkel) a szerepek védelmében megélt helyzetekről.

A képzésen az alábbi eljárások különösen támogatandók:

- Próbáljunk meg minél többet *kérdezni* és *kérdeztetni* a kialakult konfliktushelyzetről! A kérdéseket rögzítsük írásban!
- Sajátítsuk el a legalapvetőbb drámatanári kérdezőtechnikákat!
- A sajátélményű történetek a csoport által a közös történetbe bedolgozhatóak, de *nem kijátszhatóak*.
- A diskurzus kerülje a *pszichodramatikus jellegű* önfeltáró megnyilvánulásokat; más szavakkal: a vi-tavezető legyen résen, hogy általánosítva is sikerüljön a konkrét helyzet vagy történet mozgatórugóit megérteni és megfogalmazni!
- Kerüljön középpontba a probléma tudatosítása: legyen tiszta a résztvevők számára, hogy az adott szituációban mit jelent a felelősség vállalása a gyerek és mit a pedagógus számára!
- Kapjanak a résztvevők intenciókat arra vonatkozólag, hogy mit jelent a dráma munkában facilitátorként és/vagy mediátorként csoportot működtetni!
- Mielőtt belevetnénk magunkat a konfliktusoldó dráma munkába, Szauder Erik intelmét nem árt megfogadnunk:

„A facilitátor- és mediátor-szerepről szólva ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a pedagógus saját etikai alapállásának háttérbe szorítása, a tanuló e téren megvalósuló szabadságának biztosítása nem lehet azonos az erkölcsi relativizmussal, a „minden mindegy” hirdetésével. Mindenképpen lennie, maradnia kell olyan alapvető etikai korlátoknak, melyek áthágásának tilalmát a nevelő egyértelműen képviseli.” (Szauder 2006)

Makarenko utca híján és makarenkói pofonok helyett álljon itt – befejezésül – két gondolat a makarenkói hagyományból!¹²

Az egyén önmegvalósítása csak közösségi keretek között képzelhető el; és mi sem természetesebb, mint hogy „a makarenkói örökség számára az emberi kapcsolatok és viszonyok teljes szövevénye jelenti a pedagógiai folyamat alapját”. (Bakonyi 1998)

Lehetséges, hogy Anton Szemjonovics ma drámapedagógiával foglalkozna?

Függelék

A pedagógusok jogai és kötelezettségei

„Az 1993. évi LXXIX. Sz. Köznevelési törvény

19. § (1) pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy:

- a) személyét, mint a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartásuk, nevelői, oktatói tevékenységét értékeljék és elismerjék,
- b) a nevelési, illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és tanítás módszereit megválassza,
- c) a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket,
- d) a 4. § (2) bekezdésében foglaltak megtartásával saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, illetve nevelő és oktató munkáját, anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené, vagy készítené a gyermeket, tanulót.”

Az etikai kódex alapján:

„...a pedagógus akkor alkalmaz fegyelmezést vagy büntetést, amikor szakmai szempontból ezt tartja a legcélravezetőbb pedagógiai eljárásnak. A fegyelmezés és büntetés alapja a munkafegyelmet és a közös tevékenységet zavaró, valamint saját és a mások fejlődését gátló, romboló cselekedetek megítélése, az intézmény nevelési programjában foglaltaknak megfelelően. Fegyelmezés vagy büntetés alkalmazása közben a pedagógust nem vezetik negatív érzelmek.”

¹² Érdemes volna Makarenko nevelésfilozófiáját és gyakorlati pedagógiai munkásságát az alternatív pedagógiák, különösen a jelen drámapedagógiai gyakorlata fényében elemezni.

Irodalom

- BÁBOSIK Zoltán: *Értékközvetítés napjainkban*. Új Pedagógiai Szemle, 2006. január.
- BAKONYI Pál: A makarencői hagyatékról Nyugaton és Keleten. ÚPSz – 1998/09.
- BÁTHORY Zoltán: *Közoktatási reformmozaik*. Iskolakultúra, 2006. március.
- FÜLÖPNÉ Böszörményi Aliz: *Agresszió a gyermekintézményekben*. ÚPSz – 2003/01.
- GALLAGHER, Kathleen: *Drama Education in the Lives of Girls*. Toronto: University of Toronto Press, 2001.
- NOVÁK Géza Máté: *Dráma a megelőzés szolgálatában* In: Ifjú-kör 4. Szerk. Kapócs I., Maár M., Szabadka P.; Okker Kiadó, 2006. Budapest.
- NOVÁK Géza Máté: *Általános iskola – a tanári és tanulói sztereotípiákról*. In: Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. Szerk.: Novák Géza Máté, Szauder Erik. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp., 2006.
- SCHÜTTLER Tamás: *Szerkesztés közben*. Új Pedagógiai Szemle, 2006. január.
- SZAUDER Erik: Drámapedagógia alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésében. In: Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. i.k.
- SZITÓ Imre: A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekatív emocionális tapasztalat. Drámapedagógiai Magazin 33, 2005/2.
- SZITÓ Imre: Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? Drámapedagógiai Magazin 28, 2004/2.
- VEKERDY Tamás: Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Saxum Kiadó, 2006.

Két drámaóra a Hódító Pelle alapján

Pocsuvalszki Aliz

Kivándorlás

drámaóra 15-16 éveseknek

Martin Andersen Nexø Hódító Pelle című regényéből származik mindkét tervezet témája. A két, egymásra épülő óra közül az első tanítási dráma arra a kérdésre keresi a választ, hogy mit tehetünk akkor, ha jogaink sérülnek, ha szembesülnünk kell azzal, hogy az adott szó nem mindig minősül betartandónak. A kérdés vizsgálatahoz kellő távolytást ad a regény világa, hiszen így a diákok a XX. század elejére kerülhetnek, ahol Svédországból Dániába vándorolt munkásokat játszva találkoznak ezzel a problémával. Ezek a munkások az elvégzett munkájukért nem kapják meg a szóbeli megállapodás során ígért bért. Egyetlen konkrét szituációból kiindulva kell utakat keresniük, lehetőségeket megvizsgálniuk az őket ért sérelem kapcsán.

Alkalmazott drámamodell: csoportra épülő dráma külső problémával

Téma: A kivándorlás

Fókusz: Mit teyünk/tehetünk, ha munkajogi sérelem ér minket?

1. Újság cikk

A tanár bevisz egy fiktív újság cikket, ami Svédország és Dánia gazdasági különbségeit mutatja a XX. század elején, tudósít a kivándorlásokról, térben és időben elhelyezi a játékot (ld. 1. melléklet).

A szöveg feldolgozásának célja az, hogy a konkrét esetben érthetővé, elfogadhatóvá tegye a kivándorlást, a diákok valóban a jobb élet lehetőségét lássák benne, de megjelenjenek a két ország közötti különbségek is, ami elővezeti a hierarchiát.

2. Narráció

A tanár felajánlja a témát játékra. Elmondja, hogy a diákok a kivándorlók szerepét játszhatnak.

3. Rítus

A tanár felvezeti, hogy ez egy jó közösség, akik Svédországból ismerik már egymást, vannak kialakult szokásaik, például egy köszönés. A diákoknak kisebb csoportokban a közösségre jellemző köszönési formákat, pohárköszöntőket stb. kell kidolgozniuk – ezeket be is mutatják egymásnak.

4. Narráció

Az új élet helyszínének felépítése. Ehhez célszerű egy rövid bevezető narrációt alkalmazni, majd főleg információhordozó kérdésekkel élve kibontani azt.

„Megérkezésünk után nagy szerencse ér minket: nagyon gyorsan találunk munkát, ráadásul elszakadnunk sem kell egymástól, ugyanis mindnyájan egy majorságba kerülünk dolgozni, ahol szállást, ételmet és kétheti rendszerességgel bért kapunk a munkánkért. A birtok egy gazdag uraság tulajdona, minket az intéző vett fel dolgozni, vele állapodtunk meg (szóban!) a feltételekről.”

Néhány javasolható kérdés:

- Kivel érintkezhetünk gyakrabban a munkánk kapcsán?
- Külföldiekként milyen viszonyban lehetünk az itt élő („öslakos”) felettünkkel?
- Vajon milyen feladatokat kell ellátnunk?

Ezt követően kérjük a diákokat arra, hogy válasszanak munkakört maguknak. A tanár a kocsis szerepét vállalja.

Ha kevés az idő, célszerű szerepkártyákat használni.

5. Állóképek

Az állóképek célja, hogy közelítsék, vigyék a szerepek felé a diákokat. A játzóknak aszerint kell csoportokat alkotniuk, hogy ki kivel kerül kapcsolatba a munkája során. A csoportoktól egy-egy olyan állókép megalkotását kérjük, ami munka közben ábrázolja őket.

6. a) Kiscsoportos jelenetek – „egypercesek”

A csoportoktól rövid, legfeljebb egy perces jelenetek bemutatását kérjük (a felkészülési idő is egy perc) – az első hétköznapokat bemutató játékhoz a kiscsoportok szituációs kártyákat kapnak.

Témajavaslatok:

- Munka – egy nehéz feladatnál meg kell osztani a terheket.
- Munka – valaki enyhén megsérül, az intéző mérges, mert nem haladnak.
- Munka közben váratlanul ellenőrzés érkezik.
- Ebédszünet van, de lassan osztják az ételt, mindenkinek nem lesz ideje megenni.

6. b) Kiscsoportos jelenetek (szabadabb forma gyakorlott csoportoknak)

Egy perc felkészülési idővel a csoportoknak be kell mutatniuk a legfeljebb egy perces jeleneteiket a közösség első hétköznapjaiból, ahol apróbb nézeteltérések támadnak az intézővel. A feladat lényege: találjanak ki olyan jeleneteket, ahol megjelenik a feszültség a közösség és az intéző között!

7. Egész csoportos improvizáció

Eltelt az első hét, a munkások most közösen vacsoráznak, iszogatnak.

Célszerű a közös étkező terét egyeztetni, esetleg kijelölni.

Kocsisként a tanár is részt vesz majd a vacsorán.

8. A tanár szerepben – véletlenül meghallott beszélgetés

Vacsora közben belép a kocsis, elmeséli, hogy amikor ma a városba vitte az uraságot és családját, akkor hallotta, hogy egész úton a bevándorlókat szidták, azt mondták, örüljenek, hogy egyáltalán enni kapnak, fizetésről ne is álmodozzanak.

Folytatódik az improvizáció. A tanár a kocsis szerepéből a szükséges mértékben vesz részt a játékban: gyakorlottabb csoportoknál – nyilván csak szerepből – akár ki is mehet.

Ha döntés születik, akkor a 9. pont elhagyható vagy későbbre tehető.

9. Gyűlés

A tanár felvezeti, hogy eltelt a két hét, és a svédok még valóban nem kaptak fizetést, úgyhogy most összegyűlnek tanácskozni, hogy mitévők legyenek – a tanár itt is a kocsis szerepéből dolgozik.

Ha a gyűlés felszínes, akkor érdemes mélyítő formákat beépíteni, például alkalmazni a gondolatkövetést.

A folytatást variánsokban ismertetjük:

A) változat

Szerepcseré

Ha a gyűlés lázadással fenyeget, akkor a résztvevők azt a feladatot kapják, hogy kiscsoportokban dolgozva helyi lakosokként beszélgessenek a bevándorlókról, készítsenek erről rövid jeleneteket vagy fogalmazzak meg hangulatjelentéseket, híreket stb.

Néhány javasolható szituáció:

- Helybeli munkanélküliek, egy sikertelen álláskereső körút után.
- Helybeli lakosok, akiknek a szomszédságába bevándorlók költöztek.
- Helybeli hatóság, akik mostanában sok bejelentést kaptak a bevándorlókkal kapcsolatban.
- Helybeli gazdagok, akik bevándorlókkal dolgoztatnak.

Gyűlés

A játék után érdemes visszatérni a gyűléshez, s ha lehet, akkor döntést hozni.

B) változat

Állóképek – szerepcseré

Ha mindenki haza akar menni Svédországba, akkor azt a feladatot kapják a diákok, hogy csoportokban dolgozva egy perc alatt alkossanak meg egy-egy állóképet, úgy, mintha ezek olyan képeslapok lennének, melyeket otthonra küldenek szeretteiknek az első itt töltött héten. Érdekes játék lehet, ha a diákok, azon kívül, hogy megnézik egymás képeit, a *címzettek* szerepéből beszélnek is azokról.

Gyűlés

A játék után érdemes visszatérni a gyűléshez, döntést hozni.

C) változat

Fórum-színház

Ha a gyűlés megosztottsághoz vezet, akkor a tanár feladata megerősíteni azt, hogy itt közös döntésnek kell születnie. Ennek érdekében kérheti a szemben álló táborokat arra, hogy jelöljenek ki egy-egy képviselőt maguk közül, és alkalmazhatja a fórum-színház azon változatát, ahol a csoportok egymás ellen játszanak.

Gyűlés

A játék után érdemes visszatérni a gyűléshez és a döntést megerősíteni (megjegyzés: ez a fórum-színház a gyűlés részeként is megoldható).

D) változat

Fórum-színház

Ha a gyűlés végén tárgyalni akarnak, akkor fórum-színházban megnézzük a tárgyalást: a diákok instruálják a saját küldöttüket, a tanár játssza az ellenfél képviselőjét.

Mindegyik változat után alkalmazható befejezés:

Levél

Ha a gyűlésen és/vagy a fórum-színházban születik valamiféle eredmény, akkor kérhetjük a játszóktól, hogy csoportokban dolgozva fogalmazzanak meg egy-egy levelet, melyben tanácsot adnak otthon maradt társaiknak.

Maszok alkalmazása

Ha a csoport a gyűlésen úgy dönt, hogy elmennek innen, akkor a játék végén a diákok különböző érzelmi állapotokat ábrázoló maszkok közül választanak az általuk játszott figura hangulatának, állapotának megfelelőt: a maszk mögül egy-egy mondatban kell megfogalmazniuk azt, hogy milyen érzésekkel, gondolatokkal, tapasztalatokkal stb. távoznak innen.

Melléklet (újságcikk)

Dánia már csak jövőre vár

Bizonyára sokakat elkeserít a hír, miszerint azok az emberek, akik eddig nem tették meg a szükséges intézkedéseket kiutazásukhoz, már csak jövőre juthatnak ki Dániába; idénre ugyanis már az összes hajó utaslistája zsúfolásig megtelt a kiutazni vágyók neveivel, nyilatkozta Jan Larsen. A kapitány szerint már a legkisebb kikötőkben sincs szabad hely a hajókon. Emberek százai kelnek útra a jobb élet reményében, ami – tekintve hazánk gazdaságának kétségbeesítő helyzetét, a munka nélkül maradt földművesek, iparos számának rohamos növekedését, – teljesen érthető is, hiszen virágzó gazdaságú szomszédunk tárt karokkal várja a dolgozni akarókat, számos álláslehetőséget biztosítva nekik.

1903. október 21.

Apa és fiú kapcsolata

(drámaóra 13-15 éveseknek)

Az órasorozat második része azzal a problémával foglalkozik, hogy miként éljük meg, ha szembesülnünk kell vele, hogy az apánk nem felel meg a róla alkotott (tökéletes, erős, védelmező stb.) pozitív képünknek; hogyan módosul a kapcsolatunk, ha családunk az addig a biztonságot jelentő apában. Ennek vizsgálatához a Hódító Pelle kellő távolítást, védelmet ad a játszóknak, hiszen itt egy olyan svéd fiúról kell játszaniuk, aki a XX. század elején élt, és aki apjával Dániába került, ahol bevándorlóként találkoztak a kiszolgáltatottsággal, a hierarchikus viszonyok okozta megaláztatással.

Drámamodell: központi figura köré épített dráma

Téma: az apakép rombolódása

Fókusz: Hogyan módosul az apámról alkotott képem, ha szembesülnöm kell vele, hogy az apám nem áll ki mellettem?

1. Narráció

A tanár néhány mondattal felidézi az előző óra kontextusát, majd közli, hogy a kivándorlók között érkezett ide, ebbe a dániai uradalomba egy Pelle nevű, 13 éves fiú is az édesapjával, Lassevel. A fiúnak testvérei nincsenek, édesanyja kilenc éve meghalt, azóta az apa egyedül neveli. Pelle lesz a mai játék főszereplője.

2. Kellékhasználat/jelmezöltés

A tanár hoz három tárgyat, amelyek a főszereplőhöz kötődnek. A konvenció szabályai szerint kérdések segítségével bevonja a csoportot a figura építésébe.

Javaslatok a tárgyra (és a kérdésekre):

- Valamilyen ruhadarab, például egy foltozott fehér ing, ami utal a család anyagi helyzetére. (Mire következtettek ebből? Milyen alkalmakkor viselheti? Stb.)
- Egy könyv vagy egy régi rajz, amiből következtethetünk a fiú érzékenységére. (Miért olvashatta/rajzolhatta éppen ezt? Mit jelent ez számára? Stb.)

- Egy bicska, amit az édesapjától kapott ajándékba. (Mit jelent ez Pellének? Miért bicskát ajándékozott neki az apja? Stb.)

Ebben az órában ennek a kelléknek szerepelnie kell, később ugyanis szerepe lesz a játékban.

3. Befejezetlen anyag

A tanár behozza az alábbi naplórészletet, amiben sok szó esik az erős, bátor, csodálatra méltó apáról. A diákok feladata csoportban dolgozva befejezni a szöveget.

„Végre itt vagyunk! Otthon már annyit meséltek Dániáról, hogy iszonyatosan vártam. Az úton kicsit fáztam, de apa kölcsönadta a kabátját, és így egész jó volt. Az iskolát is várom, kíváncsi vagyok, milyenek az osztálytársaim. Mondjuk, azért lesznek olyanok, akiket ismerek otthonról. Kicsit hiányzik Svédország, de nem baj, mert például apa hozott igazi svéd eperpalántát! Tudja, hogy az a kedvencem. Már el is ültettük, remélem, megmarad majd. Majdnem le is buktunk az intező előtt, amikor elültettük, de végül nem lett baj, mert apa időben észrevette, hogy jön.

Emlékszem, egyszer még otthon, apával...”

A gyakorlatot követő beszélgetés célja az apa-fiú viszony kibontása.

4. Állóképek

A diákok csoportokban dolgozva állóképeket hoznak létre – ezek a képek Pelle által nagy becsben tartott, óvott, vigyázott fényképek, az apjával ábrázolják a fiút. A munkacsoportok bemutatják az állóképeket; esetleg rövid jeleneteket is indíthatnak belőlük a játszók.

5. Narráció – a bonyodalom

Itt Dániában a fiú iskolába jár. Délutánonként pedig az apjával dolgozik. Egyik nap szörnyű dolog történt... A tanár felolvass egy bejegyzést Pelle naplójából:

„Ilyet velem még sose tettek! Délután apa halat rakodott, nekem segítenem kellett az istállóban. Éppen nem volt mit csinálnom, úgyhogy elkezdtem a bicskával farigcsálni az egyik oszlopon. Annyira beleméremültem, hogy észre se vettem, amikor bejött az intéző. Csak akkor, mikor kikapta a bicskát a kezemből. Üvöltözött velem, hogy mit képzelek én magamról, mi az, hogy itt játszok, mint egy 5 éves, amikor dolgozni kellene. Amikor meg akartam szólalni, még jobban ordítózni kezdett, hogy ki ne nyissam a számat, majd megtanulom a rendet és pofon vágott! Pofon ütött az az ember! Én meg csak álltam ott, mint egy rakás szerencsétlenség! Ott is hagyott, még annyit mondott, hogy a bicskát felejtsem el! Elvitte a bicskát, amit apától kaptam születésnapomra!

Megkerestem apát, látta, hogy baj van, bementünk a szobába, és elmeséltem neki mindent. Nagyon dühös volt, teljesen kikelt magából! Megígérte, hogy visszaszerezzi a bicskát, az intéző pedig megkapja a magáét! Már alig várom, megérdemli az a fickó! Láttam én már apát verekedni!”

6. Stílusváltás

A diákoknak csoportokban dolgozva két perc felkészülési idővel rövid jeleneteket kell bemutatniuk arról, hogy a fiú miként képzei el édesapja bosszúját. Ehhez a tanár „stílusokat” ajánl: például burleszk jelenetet, lassított némajátékot, westernfilm-jelenetet, bokszmeccset...

7. Beépített szereplő – a tanár szerepben

A jelenetek megtekintése, értékelése után a tanár közli: most megtudhatják a diákok, hogy a valóságban miként is zajlott le ez a találkozás. Elmondja azt is, hogy Pelle látta, a háttérből figyelte az eseményeket. Ezek után a tanár egy beépített szereplő közreműködésével eljátssza a Lasse és az intéző találkozásáról szóló rövid jelenetet, ahol az apa meg sem mer szólalni.

8. Fórum-színház

A látottak megbeszélése után a tanár továbbfűzi az eseményeket: közli, hogy a történetek után Pelle odament az apjához, hogy számon kérje az ígértét. A diákok instruálják a Pellét játszó társukat, a tanár játssza az apát!

Ha a fórum-színház után szükséges, akkor gondolatkövetés: a diákoktól azt kérjük, hogy egyes szám első személyű mondatokat fogalmazzanak meg azzal kapcsolatosan, hogy mit érezhetett Pelle, amikor ennek a napnak az estjén lefeküdt aludni.

9. Értékelő beszélgetés

Kérdések segítségével megbeszéli a csoport a másnapi eseményeket.

Néhány kérdésjavaslat:

- Tudjuk azt, hogy Pellék bevándorlók, az intéző Lasse főnöke. Vajon mi mindenhez van joga az intézőnek? Mi az, amihez nincsen?
- Ha tudjuk mindezt az ő viszonyokról, akkor szerintetek Lasse mit tehetett ezek után? Beszélt-e az intézővel? Miért nem? Ha igen, akkor pedig az a kérdés, hogy mit mondhatott?

10. Narráció

A tanár időben előreviszi a játékot.

„Tehát ez történt másnap. Azóta viszont eltelt két hónap, a hétköznapok ugyanúgy iskolába járással és munkával teltek. Szerintetek elfelejtette-e ezt az eseményt Pelle? Elfelejt-e valaha is? Hogyan formálta át a csalódás az apjában életük egyes pillanatait, hétköznapjaikat és ünnepeiket?”

11. Jelenetek

A beszélgetés után a kiscsoportokban dolgozó diákoktól jelenetek létrehozását kérjük (kaphatja több csoport is ugyanazt a témát), amelyeket bemutatnak, és közösen értékelnek, figyelve a különbségekre.

Javaslatok a szituációkra:

- Pellét megveri az egyik dán osztálytársa az iskolában. Az apa észreveszi ennek nyomait, megkérdezi fiától, hogy mi történt. Hogyan reagál, mit mond Pelle?
- Közeleg Pelle születésnapja. Az apa arról kérdezi fiát, hogy milyen ajándékot szeretne.

12. Maszk

Az értékelés után a tanár felvezet egy utolsó szituációt, olyan helyzetet, ahol Pellének gondolkodnia kell apjával való kapcsolatáról; a gyakorlat célja ezt a töprengést megmutatni.

Javaslatok:

- Időközben kitavaszkodott, eltelt fél év az emlékezetes nap óta. Az iskolában ünnepséget szerveznek, ahol Pelle is szerepelni fog. Erre az ünnepélyre általában meg szokták hívni a szülőket is. Pelle most azon gondolkodik, vajon ő meghívja-e édesapját.
- Időközben kitavaszkodott, eltelt fél év az emlékezetes nap óta. Pelle az iskolában megismerkedett egy lánnyal, találkozni szeretne vele egyik délután. Ahhoz azonban, hogy el tudjon menni a találkozóra, el kell mennie a munkából. Most azon gondolkodik a fiú, elmondja-e apjának, hová készül.



Tanfolyami vizsga a Marczibányi téren
2006 januárjában – KL felvétele

Cigányszerelem

Formán Boglárka

Az órát 10-11. évfolyamos csoportoknak javaslom. Apró változtatásokkal ez az életkori tartomány mindkét irányban egy-egy évvel szélesíthető. Szerencsés, ha a társaságnak van némi drámás előélete.

Ajánlott létszám: minimum 12 fő.

Az óra témája a másság, az előítéletek, az előítéletekkel való szembeszállás és küzdelem.

A tanár célja, hogy elgondolkoztasson olyan kérdéseken, mint a következők:

- Képesek vagyunk-e megválni a szülői kultúrközegtől a szerelemért?
- Milyen következményekkel jár, ha saját kultúránkon kívülről választunk párt?
- Miért választ valaki más kultúrából párt?
- El lehet-e szakadni egy kultúrától és be lehet-e épülni egy másikba?
- Igazán szeret-e az, aki elvárja, hogy társa lemondjon saját ünnepeiről, szokásairól, családjáról?

Az óra időtartama 90 perc.

Drámamodell: központi figurára épülő drámaóra.

Fókusz: Élhet-e teljes és boldog életet két különböző kultúrából származó személy?

I. Kontextusépítés

Tanári narráció

Mai történetünk egy 18 éves lányról szól, aki Londonban él szüleivel és öccsével. Sarah-nak hívják. Csinos lány, meleg-barna szeme és dús, sötétbarna haja van. Sok fiúnak tetszik, de ő csak barátkozik velük. Sarah egyszer volt már szerelmes, azzal a fiúval nyolc hónapig járt, de nem találta meg benne az igaz szerelmet, és két hónapja szakítottak. Sarah családja kiegyensúlyozott család, anglikánok, de nem tartják a vallásukat. Apja, Ken, építész és saját cége van. Anyja, Joan, egy kereskedelmi cégnél könyvelő. Jól élnek, anyagi gondjaik nincsenek. Házasságuk is békés, bár meghittnek nem mondható.

Forró szék

Sarah gimnáziumában a szalagavató bál közeledtével riportot készít az iskolaújság újságíró csapata a végzős diákokkal. Sarah is a megkérdezettek között van.

Milyen témák érdeklík vajon az alsóbb éveseket?

Várható válaszok:

- diákélet, diákcsínyek
- emlékezetes események az évfolyam életéből
- tanulmányi eredmények
- továbbtanulás
- jövőbeli tervek, szakma, munka

A forró székben Sarah szerepében a tanár, a diákok az iskolaújság diákújságíróiként kérdeznak. A játék alatt a tanár a következő információkat kívánja közzétenni: Sarah kiváló tanuló, egyetemen szeretne továbbtanulni, majd apja cégénél elhelyezkedni. Társasági figura, mindenki ismeri, szereti, rengeteg

barátja van. Kamaszkorában családja nem tudott igazi támaszt nyújtani, akkor Sarah eléggé magára maradt problémáival, illetve lázadó igazságérzetével és kérdéseivel.

A diákéletben mindig aktívan részt vett, számos kalandjuk volt az osztállyal is.

Szimuláció

Nézzük meg mikrojelenetekben, hogy milyenek látják mások Sarah-t!

A tanár által felkinált jelenetekre párok jelentkezhetnek, rövid megbeszélés után bemutatják a jelenetet:

- Sarah hat év tanulás után bejelenti fuvolatanárának, hogy tanulmányai miatt nem tudja folytatni a fuvolát.
- Sarah 15 éves korában rémes lázadó volt. Hogyan beszélgettek szülei akkoriban róla?
- Lucy Sarah legjobb barátnője. Az általános iskolában ismerkedtek meg. Játsszatok el egy eseményt az életükből, aminek a hatására a barátságuk még jobban elmélyült!
- Sarah-nak van egy öccse. Aaronnak hívják, 16 éves. Mostanában nem beszélgetnek túl sokat, de időnként történnek köztük olyan dolgok, amiből érzékelhető, hogy törődnek egymással. Mutassatok be egy ilyen jelenetet!

Amennyiben a csoport nem rendelkezik drámás előképzettséggel vagy az adott órán ehhez még nem megfelelő a hangulat, akkor érdemes más szervezést alkalmazni, mert nehéznek bizonyulhat a csoport előtt párokból föllátni és rögtönözni.

Napló

Sarah 12 éves kora óta vezet naplót. Még a mai napig is írogat bele, kiváltképp, ha éppen valami nyugtalanítja vagy nem érzi túl jól magát. Nemrég a következőt írta:

Szia Naplócskám!

Nem tudom mi van velem, mostanában olyan egyedül érzem magam. Lucy is folyton Nickkel van, nincs kivel megbeszélnem a dolgokat. Anyukék már az idegeimre mennek, állandóan csak azt kérdezik, hogy mi van a tanulással, mintha más nem létezne a földön. Pedig úgyis tudják, hogy tanulok.

Szombaton lesz valami pakisztáni együttes a Hippodromban, asszem arra lenézek, főleg ha Lucy kegyeskedik ráérni.

Szimuláció

Három csoportban nézzünk meg egy-egy jelenetet Sarah életéből. Egész csoportos megbeszélés, majd minden csoport választ magának egy-egy szituációt eljátszásra.

- Sarah és barátnői arról beszélgetnek, hogy ki a jobb pasi: Ronaldinho vagy Owen.
- Hétvégi látogatás a Nagyinál. Sarah és családja minden hétvégén átjár a Nagyihoz vasárnapi sültre. Soha nem maradt még el a vasárnapi látogatás, mióta Sarah az esztét tudja. Sarah szereti a Nagyit, de általában lenne még pár ötlete, hogy miként töltsen el a vasárnap délutánt.
- Sarah és családja vasárnaponként eljár a templomba. Bár igazán nem hívők, mégis, ha csak tehetik, ott vannak az istentiszteleten. Játsszátok el a reggeli készülődést, és indulást!

Szerep a falon

Gyűjtsük össze Sarah belső tulajdonságait és összegezzük mindazt, amit a környezetéhez való viszonyáról megtudtunk!

II. Bonyodalom

Telefonbeszélgetés

Szombaton Sarah és Lucy elmentek a Hippodromba megnézni annak a pakisztáni együttesnek a koncertjét. Sarah a koncert után hosszú időre eltűnt, Lucy nem győzte várni és hazament. Másnap reggel Lucy hívta Sarah-t, hogy mi volt.

A tanár Sarah szerepében. Egyedül játssza el a telefonbeszélgetést, melynek során a következő információk hangzanak el:

- Sarah megismerkedett Sangat-tal, a 21 éves, mohamedán vallású, nagyon tehetséges fiúval.
- Sangat a zenekar vezetője és énekese. Hagymányos pakisztáni zenét játszanak.
- Kiderült, hogy Sangaték egész közel laknak Sarah nagymamájához.

- Az nem olyan jó környezet, de Sarah régen sokat volt ott, és volt is néhány pakisztáni barátja.
- Sangat elvarázsolta Sarah-t, a koncert után sokáig beszélgettek, és nyilvánvalóvá vált, hogy ez szerelem első látásra.

Sarah tart Lucy véleményétől: nagyon szeretné, ha Lucy elfogadná a tényt, hogy Sangat pakisztáni és Sarah szereti. A telefonbeszélgetés azzal zárul, hogy megtudjuk: a feldúltnak tűnő Lucy azonnal átmegegy beszélni Sarah-val.

„Halló, tessék... Szia Lucy... Jaj, ne haragudj, hogy tegnap eltűntem!... Nem, nem volt semmi baj... beszélgettem Sangattal, tudod az énekes-sel... Lucy, azt hiszem szerelmes vagyok... Képzeld, kiderült, hogy Sangat ott lakik a Nagyiékhoz közel, ismeri is Navairt, tudod, akivel gyerekkori barátok voltunk... olyan kedves volt, és olyan szép keze van... Most mi van? Mi bajod?... De hát mi van akkor, ha pakisztáni?... De nem, tők normális... ő nem olyan, mint a többiek... igen, azt hiszem járunk... megkérdezte, hogy hozzámegegy-e feleségül... Nem mondja ezt minden nőnek... Hát mohamedán... Jaj, Lucy ne pánikolj már!... Sangat más... Igen, én elhiszem, mert tők komolyan beszélt... Három évvel idősebb nálam... Nem fogja feleségül venni, akit kiválasztott nekik... Ő tők európai gondolkodású, itt született... jó, a szülei nem tudnak jól angolul, de nem a szüleivel fogok járni... Nem tudom, hogy miért vagy kiakadva... most akarsz átjönni?... Oké, akkor gyere, várlak... De mire ideérsz, nyugodj meg!”

A következő játék kettejük beszélgetése.

Itt három verziót gondoltam ki, melyeket a.), b.) és c.) jelöléssel írtam le.

a.) Képaláírás

Lucynek eddig nem voltak közeli tapasztalatai pakisztániakkal, családja hatására mindig is távol tartotta magát tőlük. A pakisztániakról alkotott véleménye sztereotípiákon alapszik. Mit gondoltok, miket mondhatott Sarah-nak, mikor feldúltan megérkezett?

3-4-5 fős csoportokban jelenítsétek meg Sarah mondatait képekben, és fogalmazzatok meg hozzá a képaláírást!

b.) Egy mondat

Lucynek eddig nem voltak közeli tapasztalatai pakisztániakkal, családja hatására mindig is távol tartotta magát tőlük. A pakisztániakról alkotott véleménye sztereotípiákon alapszik. Mit gondoltok, miket mondhatott Sarah-nak, mikor feldúltan megérkezett?

Írjatok le ezek közül egy jellemző mondatot egy kis lapra! Ezeket a lapokat a tanár összegyűjti,

majd fölolvassa, és a *szerep a falon* ábra szélére ragasztja mint külső körülményt.

c.) Szakértői játék

Lucy átment Sarah-hoz és féltő tanácsaival próbálta lebeszélni Sarah-t arról, hogy belemenjen ebbe a kapcsolatba. Azt szeretném, ha mi most – rövid időre – különböző szakértők szerepébe lépve gyűjtenénk össze mindazt, amit a Londonban élő pakisztániakról tudni lehet. Mit gondoltok, kik azok, akiknek bővebb ismereteik lehetnek róluk? A várható válaszok közül néhány:

- tanárok, akiknek az osztályába vegyesen járnak angol és pakisztáni gyerekek
- a munkaügyi központ munkatársai
- körzeti orvos
- iskolapszichológus
- helyi rendőrök
- egy olyan család, akiknek a szomszédságában pakisztániak élnek stb.

Azt kérem, hogy mindegyik szakterületről legyen több szakértőnk, akik (például) hármas csoportokban beszéljék meg, hogy miként összegeznék a pakisztániakkal kapcsolatos tapasztalatokat. Ha szükséges, akkor szakértői vita következhet, melyben a tanár vitavezetőként vesz részt.

Én a három verzió közül az Egy mondatot és a Szakértői játékot próbáltam ki. Az első, időtakarékosabb volt, a szakértői játék – a vitával – több lehetőséget adott a vélemények árnyalására.

Tanári narráció

Sarah nem törődve aggódó barátnőjével néhány héten át titokban találkozgatott Sangattal. Egyre többet tudott meg a vallásáról, hagyományairól, szokásairól. Lenyűgözte Sarah-t az a belső rend, ami a mohamedán családok életét jellemzi. A nők gondoskodnak a gyerekekről és a családról, a férfiak üzletelnek, pénzt keresnek és esténként összejön a nagy család: beszélgetnek, énekelnek, zenélnek. Sangat családjá örömmel fogadta Sarah-t.

Ez alatt az idő alatt sok olyan furcsa élmény is érte Sarah-t, amiket korábbi életében nem tapasztalt, csak most, Sangat mellett.

Csoportos megbeszélés

Milyen kellemetlen helyzeteket tudtok elképzelni, amiket együtt éltek át? Néhány várható válasz:

- Furcsán néznek rájuk a metrón.
- Sangat kérdez valamit valakitől és Sarah-nak válaszolnak.
- Sarah barátai eltávolodnak tőle.
- Megfagy a levegő a teremben, ha ketten belépnek.
- Állandóan igazoltatják őket a rendőrök.

- Az emberek magukhoz szorítják a táskájukat, ha főlsszállnak a buszra.

A gyakorlatban előfordult az az érdekes változat is, hogy Sangat együttese méltatlankodott az új barátnő miatt, aki nem közülük való.

Állókép

Az összegyűjtött szituációk közül válogatva nézünk meg néhányat állóképben, esetleg megszólalással; ha a tanár szükségesnek érzi, akkor állóképből indított mikro jelenettel. Kérem, hogy ismét játsszatok (a játsszók létszámától függően) 3-4-5 fős csoportokban!

Fórum-színház

Sarah végül mégis úgy gondolta, hogy ideje lesz tájékoztatnia családját.

Mit gondoltok, hogy készült erre a beszélgetésre? Mire számított a szülei részéről? Kinek és hogyan mondaná el először? Csak az anyjának, csak az apjának, kettőjüknek? A csoport megállapodása alapján játsszuk el a jelenetet vagy jeleneteket!

A gyakorlatban előfordult, hogy a csoport abban egyezett meg, hogy Sarah Aaronnal osztaná meg először a nagy titkot. Mivel ebben mindenki egyetértett, a játékot ott folytattuk, hogy ez megtörtént, és Aaron Sarah mellé állt a szülőkkel folytatott beszélgetésben.

A játék előtt tisztáznunk kell a következőket: Milyen időpontot választ Sarah a nagy bejelentéshez? Hol zajlik a beszélgetés? Kik vannak jelen? Mit szeretne elérni Sarah? Mi lenne számára a legkedvezőbb reakció? Mi ehhez képest a valószínű reakció?

A szülőkkel folytatott beszélgetés kimenetele lehet (a legfontosabb változatok):

- a) Szakítás a szülőkkel, elköltözés.
- b) Időt kap, hogy meggondolja – a szülők vele vannak, de csak azzal a feltétellel, ha szakít Sangattal.
- c) A szülőknek semmi kifogása sincs a mohamedán fiú ellen, boldogan hozzáadják lányukat.
- d) Szülők látszólag könnyen elfogadják a tényeket, nem tiltják Sarah-t Sangattól, de a hétköznapi napokban egyre nyilvánvalóbbá teszik, hogy lelkük mélyén nem tudják elfogadni lányuk kapcsolatát.
- e) A családi béke érdekében a veszekedés után Sarah megígéri, hogy szakít Sangattal, de közben esze ágában sincs, titokban tovább folytatják a kapcsolatot.

III. A bonyodalom mélyítése

A folytatásban a *fórum-színház* kimenetelétől függően eltérő játékok következnek. Ha az előző jelenet a) szülőkkel való szakítással ért véget, akkor az

alábbi a) jelenetet kínálok föl eljátszásra – értelemszerűen hasonlóképpen a többi lehetőségénél is. A résztvevők három csoportot alakítanak, és megnézzük a következő jelenetet 3 különböző változatban.

Folytatás a szülőkkel történt beszélgetés után:

- a) *Gondolatkövetés.* Sarah csomagol a szobájában, a család többi tagja döbbenten ténfereg. A jelenet megáll és minden családtag kimondja, amit ebben a szituációban gondol.
- b) *Belső hangok.* Sarah dilemmája: Sangattal maradjon és ezzel szálljon szembe szüleivel vagy mondjon le szerelméről és éljen tovább azzal a tudattal, miszerint lehetséges, hogy a boldogságát szalasztotta el? Egymással szemben álló fél-fél csoport képviseli az egyik vagy a másik nézetet, közöttük egy ember, aki Sarah-t játszza. Cél, hogy valamelyik irányba eldőljön a kérdés.
(Ha netán a csoport mellett dönt, hogy Sarah szakít Sangattal, akkor a következő lépésben a tanár narrációjában közli, hogy Sarah nem bírta ellenállni, és titokban találkozgatott Sangattal. Így a továbbiakban az e) pontnak megfelelően megy a játék.)
- c) *Kiscsoportos improvizáció.* Sarah többnyire Sangaténál tartózkodik. Milyen pozitív és milyen negatív élményei voltak? Válgatok három csoportra, és jelenítsétek meg egy pozitív vagy egy negatív élményüket!
- d) *Kiscsoportos improvizáció.* Dolgozzatok ki olyan jeleneteket a család életéből, melyeken keresztül Sarah számára világos lesz, hogy szülei képtelenek elfogadni Sangatot!
- e) *Fórum-színház.* Sarah lebukik, apja meglátja őket együtt a kocsiból. A jelenet ezen a napon

este játszódik, a szereplők Sarah szülei, és ő maga. A szülők már otthon vannak, belép Sarah.

Csoportos megbeszélés

A szülők tiltakozásán kívül milyen konfliktushelyzetek várhatnak még Sarah-ra és Sangatra? Ha kapcsolatukból házasság lesz, és gyerekeik születnek, milyen kérdésekben kell majd még döntenie a párnak? Például:

- Milyen vallású legyen a gyerek?
- Ha a gyerekek megtanulnak az apjuk nyelvén beszélni, akkor Sarah a saját családjában (nyelvileg) kirekesztetté válhat.
- Sarah aggódhat, hogy az ő gyerekei is ki lesznek téve negatív megkülönböztetésnek.
- Hogyan befolyásolná egy iszlám robbantásról szóló hír a barátok viselkedését feléjük?

Kiscsoportos improvizáció

Továbbra is maradjunk három csoportban, és nézzünk meg egy-egy jelenetet ezek közül!

IV. Reflexiók

Állókép egy mondattal

Továbbra is három csoportban: lépünk előre az időben 50 évet! Mit üzen a idős és bölcs Sarah unokájának? Alkossatok állóképet, és fogalmazzátok meg Sarah üzenetét a későbbi generációknak!

A gyakorlatban voltak olyan diákok, akik inkább a családjukat hagynák el Sangatért. Az ő záró feladatuk egy olyan naplóbejegyzés megírása volt, amit Sarah 50 évvel később írt le, abban a tudatban, hogy ez a napló előbb-utóbb biztosan az unokái kezébe kerül majd.



Tanfolyami vizsga a Marczibányi téren 2006 májusában
– KL felvétele