

dpm

drámapedagógiai magazin

a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája

DPM 42 2011/2. szám

ISSN 1216-1071

Megjelenik évente négyszer.

A szerkesztőség címe:

1022 Budapest, Marczibányi tér
5/a; telefon és fax: (1)3361361;
honlap: www.drama.hu;
e-mail: drama@drama.hu

FELELŐS SZERKESZTŐ: Kaposi László

telefon és fax: (28) 404702
e-mail: kaposi@drama.hu

Felelős kiadó: az MDPT elnöke

Borító: Hevesi Andrea

Támogató:

A Drámapedagógiai Magazin
megjelenését 2011. január 1-
december 31. között a Nemzeti
Kulturális Alap támogatja



Nemzeti
Kulturális
Alap

Számlaszámunk, amelyre az ér-
deklődők befizethetik az éves
tagdíjat és a DPM megrendelési
összegét:
11701004-20065946

TARTALOM

„Az a dolgom, hogy segítsem őket tanulni” Interjú Dorothy Heathcote-tal/2. rész <i>Bethlenfalvy Ádám</i>	2
A drámapedagógia és a drámajáték installációja Győr–Moson–Sopron megyében <i>Wenczel Imre</i>	16
Műhelymunka sámandobokra <i>Vatai Éva</i>	19
Gondolatkövetés (könyvismertető) <i>Telegdy Balázs</i>	20
Megosztott felelősség <i>Kucserka Fanni</i>	24
Révész <i>Török László Daffi</i>	34
Fülek <i>Sztrókay András</i>	37
Máté Lajos (1928-2011) <i>Gabnai Katalin</i>	40



Készült a Pharma Print Kft.
nyomdájában

A címlapon és a hátsó borítón: Pillanatképek a Meztlábás dráma (2011. augusztus 15-i), illetve a Színházi lecke 2011. október 8-i programjából (Marczibányi Téri Művelődési Központ; Magyar Drámapedagógiai Társaság) Kaposi László felvételei

„Az a dolgom, hogy segítsem őket tanulni”

Interjú Dorothy Heathcote-tal/2. rész
Készítette Bethlenfalvy Ádám

Dorothy Heathcote a nemzetközi drámapedagógia talán legnagyobb hatású úttörője volt. Ha egyetlen „találmányát” kellene említeni, akkor bizonyára a tanári szerepbelépés lenne az, de a fél évszázadot átívelő munkássága során számtalan olyan formával, módszerrel, elmélettel állt elő, ami ma a drámapedagógia esszenciájához – alaptéziseihez, leglényegesebb elemeihez – tartozik. Ennek ellenére folyamatosan újabb módszerekkel, formákkal kísérletezett, vagy egyszerűen továbbfejlesztette a korábbiakat.

Az itt olvasható interjú 2005-ben készült, mégpedig egy már megjelent¹ beszélgetés folytatásaként. Adós maradtam eddig a feldolgozásával, pedig rengeteg hasznos gondolat, példa található benne. Egyfelől továbbra is az első interjú kiinduló kérdését boncolgatjuk, hogy miben változott öt évtized alatt a munkássága, másrészt gondolkodásának alapköveire igyekeztem rákérdezni. Talán azért is van erre szükség, mert Dorothy csak egyetlen alkalommal, 2009-ben tartott kurzust Magyarországon², és a róla szóló, illetve Gavin Boltonnal közösen írt könyvekből is csak részleteket olvashatott a magyar közönség.

A következő néhány oldalon olvashatnak arról, hogy Heathcote mit tart a legfontosabb drámatanári tudásnak, arról, hogy miként használja Goffman szociológiai elméletét az óráiban, a képalkotás fontosságáról és a termékeny feszültségről, továbbá egy megbízatás modell szerinti órájának viszonylag részletes leírását. Dorothy – a tőle megszokott módon – rengeteg példával, kitérővel tarkítja válaszait, sokszor ezeken keresztül ad választ a feltett kérdésre. Több esetben a már korábban megjelent interjú példáit elemzi tovább, így az érthetőség kedvéért érdemes talán azt is elolvasni.

Dorothy Heathcote 2011. október 8-án, 85 évesen elhunyt. Az ő esetében biztosan nem üres frázis azt állítani, hogy bizonyos módon örökké velünk marad.



– Mire van szükségük Ön szerint leginkább a drámatanároknak?

Talán a legfontosabb tulajdonságok egyike az, hogy érdekeljék a történetek. Nem is a mi-után-mi-történt része, hanem az a tudat, hogy minden történet mélyén van egy olyan tartalmi csomópont, ami köré szerveződik minden más elem. Fontos, hogy a tanárban meglegyen az az érzet, hogy minden emberi kapcsolódás történet is, amely a kapcsolatról, az emberi kötődésről szól. Azt hiszem, ha én képezném a tanárokat, akkor attól a pillanattól kezdve, hogy belépnek, két dolog dominálna a kurzusomat. Az egyik a gyerekekhez való viszonyulás lenne. *Jól érzed magad gyerekek társaságában?* Erre a kérdésre nem érdemes csak úgy választ várni, hiszen honnan tudnák azok, akik éppen csak elkezdték a tanárképzést. Nagyon más összezárva lenni a gyerekekkel egy osztályteremben, mint amikor a testvéreiddel töltöd az időt, vagy figyeled a gyerekeket, mondjuk egy bevásárlóközpontban. Segíteni kellene a képzés során, hogy a tanárok felfedezzék saját viszonyulásukat a gyerekekhez: mitől félek, mi az a kockázatos dolog, amit ki merek próbálni? Én mindig is elég jól éreztem magam a gyerekek között. Persze vannak tanárok, akik azért érzik jól magukat, mert lényegében parancsolgathatnak a gyerekeknek. Mert övük a hatalom. Bár manapság egyre kevesebb hatalmuk van – a gyerekek fogják magukat és káromkodnak egyet.

A másik dolog, amire épülne a tanárképzésem, az az *emberek közötti kötődés, a kapcsolatok iránti érdeklődés*. Részt veszek egy amatőr szintársulat munkájában. Csupa értelmes ember a tagja, de azt hiszem, egyiküknek sem esett le, hogy amikor egy jelenetet játszanak, akkor éppen a jelenet alapjait adó emberi kötődést jelenítik meg. Én szerényen meghúzódok a próbákon, én vagyok a sűgő, minden próbán ott vagyok, de soha nem hallottam senkit sem beszélni arról, hogy mi van egy jelenet mélyén. Persze valamennyire tudják, de ha tényleg tisztában lennének velem, akkor sokkal jobban játszanák a szerepeiket. Az előadásaiknak meg sokkal mélyebb jelentésrétegei lennének.

Amikor történetekről beszélek, akkor nem arra gondolok, hogy a tanároknak több mesét kellene ismerniük. Arról a felismerésről beszélek, hogy minden alkalommal, amikor két ember találkozik, vagy elmondunk egy történetet, az egy emberi kötődéssel kapcsolatos „gócról” szól.

¹ „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes”. Interjú Dorothy Heathcote-tal. Készítette Bethlenfalvy Ádám. Drámapedagógiai Magazin 31. szám (2006/1.)

² A Káva Kulturális Műhely szervezésében.

A minap megszólított valaki a buszmegállóban: „Szervusz, kacsám!”³ Tudja, itt kacsának szólítják néha egymást az emberek, máshol nem is hallottam ilyet. Egy nyugdíjas úrral találom magam egy meglehetősen komoly beszélgetésben, aki nyilván nyugdíjas beszélgetőtársat látott bennem: tíz perc alatt megtudunk sok mindent egymás életéről, ott, a buszmegállóban, csak azért, mert volt bátorsága azt mondani nekem: „Nem hiszem, hogy ismerlek, találkoztunk már?” Persze, én mondom, hogy: „Nem, csak nemrég költöztem Spondonba.” Csak a busz érkezéséig beszélgettünk, de kiderült, hogy mindkettőnk nagyon érdekli a kertészkedés, és ebbe a témában jócskán bele is merültünk. Hirtelen van egy kapcsolódási pont egy idegennel, közös tudás arról, hogy milyen érzés gondozni, gyarapítani bizonyos dolgokat. Ez például egy történet-gócpontra a számomra.

Amikor az unokám, Ana azt kérdezi tőlem: „Miért akarta a gonosz boszorkány megölni a Csipkerózsikát?”, akkor nekem a kapcsolódás ezen szintjén kell válaszolnom. Mert számára ez egy emberi kötődéssel kapcsolatos kérdés. Én erre azt felelem: „Hát, nem hívták meg a keresztelőre. Kirekesztve érezte magát.” „De nem volt kirekesztve, mert elment rá!” – mondja Ana. „Hát igen, de úgy ment oda, hogy nem hívták meg. Nem akarták, hogy ott legyen, de ő mégis odament.” És máris az emberi kapcsolódás egyik módjáról beszélgettünk. „Ha nem feledkeztek volna meg rólam, akkor talán nem lettem volna gonosz. Ezért vagyok most itt.”

Meggyőződésem, hogy hosszú beszélgetésekre és gyakorlatra van szükségünk ahhoz, hogy beelátsunk a helyzetekbe, amelyek mind az emberi kapcsolódásról szólnak. A dráma ezekről szól – az emberi kapcsolódás kifejezése. Bármelyik színdarabról, vagy drámáról legyen szó, az embereknek muszáj megérteniük, hogy mi motiválja, mi irányítja a cselekvéseket: az ő cselekvéseiket és a darab eseményeit. Persze a gyerekeknek csak akkor beszélek színházról, ha éppen színházról kell tanítanom. Még a színház kifejezést se használnám, kivéve persze, ha színház a tanításom tárgya, akkor viszont folyton használnám a szót. Amúgy az emberekről beszélnék: „Az emberek ezt teszik, amikor...” Vagy: „Ilyenek történnek, ha az emberek...” Így nem azon van a hangsúly, hogy a közönségnek mit mutatunk. Ez lenne a második dolog, amit a tanárképzés középpontjába tennék. (Az első bizonyára sokat változik, ahogy az ember egyre több időt tölt gyerekekkel. Egyre nagyobb rizikót mer vállalni az ember például a csoportmérettel kapcsolatban...)

De azt hiszem, muszáj a tanároknak érteniük a színházhoz is. Régen azt gondoltam, hogy ez nem fontos, de tévedtem. Mondtam is Gavinnek⁴, hogy: „Nem hiszem, hogy kell annyit tudniuk a színházról, mint amennyit mi tudunk.” Ő azt felelte, hogy: „Szerintem muszáj.” Azt hiszem, igazából arra gondoltam, hogy *nem kell tudniuk előadást színpadra állítaniuk*. Arról viszont kell tudniuk, hogy *miként lehet termékeny feszültséget* létrehozni, amikor bevonnak másokat egy történetbe.

Tehát termékeny feszültség – erről tartok majd egy képzést, és a Drakulát használom alapanyagként. Nem vagyok elég okos ahhoz, hogy minden szükséges dolgot megtanítsak a Drakuláról, és erre úgysem elég egy nap. Úgyhogy azt kérdezem magamtól, hogy miért is jönnek el a képzésre a tanárok? Elolvashatják a Drakulát, és biztos találnak módokat arra, hogy tanítsák, ha drámatanárok. Akkor miről fog szólni igazából ez a nap? Úgy döntöttem, hogy a termékeny feszültségről szólhatna. Hogy segíthet a feszültség a dráma működtetésében? A cikkekben, könyvekben sok helyütt olvasható, hogy minden a feszültségről szól. Nem a konfliktusról. Tőlem is halhatta már százszor, biztos a könyökén jön ki. Ha konfliktusról szól a dráma, akkor az a kérdés, hogy ki nyer, és akkor elég felszínes maradna. Miként teremthetünk termékeny feszültséget? És ezt hogyan lehet a tanárokkal megértetni? Nos, ez elvezet minket egy nagy halom stratégiához.

A termékeny feszültségnek rengeteg szintje van. Először is tudnunk kell, hogy mi teremti a feszültséget, továbbá mi tartja fenn – ebben muszáj megállapodnunk. De ennek olyan dolognak kell lennie, ami kiszámíthatatlan. Olyasmivel dolgozunk általában, ami balul is elsülhet. A tanárok általában úgy keltenek feszültséget, hogy nem tudják, mi fog történni. Én fordítva kezdem, mert ha nem tudjuk, hogy mi fog történni, akkor rohanunk, futunk, hogy kiderítsük, mi a vége. Én viszont előre hozom a végét: „azt akarjátok, hogy meghaljon az Elnök, vagy azt, hogy életben maradjon?”⁵ Amint tudják a végét nem rohannak, inkább késleltetik. Mert tudják, hogy ha odaérnek, akkor vége. Úgyhogy mindig megmondom előre a végét, bármi legyen is az, és akkor, amit nem tudunk, az az, hogy miként történhetett. Miként lehet úgy... Pé-

³ Anglia különböző vidékein más-más megszólítást használnak, ismert például a „darling”, vagy „baby”, ehhez hasonlóan Derby környékén használatos a duck (kacsa) megszólítás.

⁴ Gavin Bolton

⁵ Dorothy a Death of the President című órájára utal, amiből BBC-film készült. A későbbiekben visszatér ehhez a példához.

dául az *elveszett gyerekes* játékban, tudja, a cipős,⁶ azt kérdeztem a gyerekektől, hogy „épségben akarjátok megtalálni a gyereket, vagy holtan, vagy sérülten?” Azt mondták, hogy épségben. Valahogy úgy tűnt, hogy nem tudnak mit kezdeni a sérült gyerekekkel. Ami, persze, jó volt máshonnan nézve, mert olyan gyerekeknek tündek, akik örülnek, ha vér folyik, de mégsem akarták, hogy az elveszett gyerekek baja essen. De azt nem tudtuk, hogy mit kell csinálnunk azért, hogy épségben megtaláljuk a gyereket. Ettől persze iszonyú feszültséggel telivé vált a játék.

A feszültségteremtés összekapcsolódik azzal a kérdéssel is, hogy észre tudjuk-e vetetni a tanárokkal, hogy többféle hangjuk van, és gumiból van az arcuk. Az arc persze gyorsabban ráncosodik, ha nemcsak egyféle képen használják... De muszáj tudnunk sokféle módon leírunk dolgokat, más szókinccset használunk, változtatunk a beszédstílusunkon. Rugalmassá kell tenni az izmainkat és a hangunkat. Nemcsak azért, hogy megóvjuk a hangszálainkat, de hogy megdolgoztassuk, hiszen csodás munkaeszköz, nemde? És itt persze nem beszédgyakorlatokról van szó, hanem arról, hogy stílust tudjunk váltani.

Még egy fontos dolog, amire szükségük van a drámatanároknak, hogy tudjanak nézőpontot váltani. Emlékszem, amikor a lányom, Marianne egészen kicsi volt, a Piroska és a farkast kérte. Biztos azért volt ez az egyik kedvence, mert elég félelmetes volt a farkas, viszont végül minden jóra fordul. Azt kérdeztem tőle: „Mit szeretnél, hogyan meséljem ma?” És ő kezdett rájönni arra, hogy több módon lehet mesélni – így néha egészen buta farkasként mondtam, aki semmiből nem tanul, tényleg eszement farkas volt, azt hitte, hogy ha felvesz egy sapkát, akkor nyerhet. Máskor egészen félelmetes volt az erdő. Nagyokat nevetett, és olyanokat mondott, hogy: „Most mond úgy, mintha nagyon mérges lennél!” Te pedig fejlődsz közben, és a történet fontosabb, mint te, a gyerek pedig fontosabb, mint az, hogy miként meséled. A gyerekek felfedezései pedig fontosabbak annál, hogy azt akarod, hogy sikerélményük legyen. Szerintem igazán fontos, hogy akard, hogy a gyerekek nyerjenek. Bizonyára sok tanár mondja azt, hogy szeretné, ha a gyerekek nyernének. De sokszor azt szeretnék, ha a gyerekek úgy nyernének, ahogy ők – a felnőttek – akarják.

Fontos még az a felismerés, hogy a képalkotás hatalmas szerepet játszik a gondolkodásunkban. Én gyakran hagyatkozom a képzőművészetre. Azt gondolom, hogy a drámában használt ikonikus formák⁷ tudják behozni az emberit. Volt egy jó találatom a Drakulánál például. Barátnőim hoztak egy könyvet nekem a londoni kirándulásokról: *The Man Who Was Dracula*, igazából Bram Stoker életrajza. Rengeteg információt is megtudtam belőle, de sok fénykép is volt ebben a könyvben a kor hírességeiről, Canon Doyle-ról és másokról, akik a természetfeletttel foglalkoztak. Szinte komikus képek a nőkről, és főleg a ruháikról. Az egyik képen Bram Stoker felesége volt. Ezt elküldtem felnagyíttatni, mert ha valaki a Drakulával foglalkozik, akkor annak muszáj elmélyedni a viktoriánus divatban. Pláne, ha belegondolunk abba, hogy Drakula Lucy és a másik nő nyakán szívja a vért, és a nyakon lévő ruha nagyon fontos volt a viktoriánusok számára. Szörnyű, nem? De a magas nyakú ruha, a sok gomb, mind elemei a feszültségnek. Azt gondolom, hogy nagyon fontos a drámatanárok számára, hogy ikonikusan is gondolkozzanak. Mert az ikon egy közös képet kínál, viszont ezt láthatja mindenki másképp. De az ikon bevezeti azt a formális szintet, amit nem lehet megkérdőjelezni. Ez a viktoriánus kor. És még azt sem tudják igazán a gyerekek, hogy a ruha miatt mi mindent értettek meg. Nem hiszem, hogy beszélnek erről velük, az elején biztosan nem. De rengeteget mond a kultúráról, a korról. Gyakran támaszkodom képekre, rajzokra. Sajnos én nem tudok rajzolni – bárcsak tudnék! –, legfeljebb ábrákat.

Bogumila Varley⁸ megkért, hogy dolgozzak olyan gyerekekkel a Birmingham melletti Sandwellben, akiknek az írás és az olvasás nagyon nehezen ment. Főleg bevándorló szülők gyerekei voltak. Találtam egy könyvet, egy lányról szólt. Ő volt az egyik utolsó, akit csecsemőgyilkosságért felakasztottak. Megölte az újszülött gyermekét, Wales határában van a sírja. Két sírköve van. Az egyik sírköve azt mondja, hogy milyen szörnyű ember volt, a másik meg azt, hogy az vesse rá az első követ, aki vétlen. És ott van ez a rejtély, hogy miért van két sírköve. Utánaolvastam ennek a nőnek: egy nagy házban dolgozott szolgálólánként, valahol Preston közelében. Azt gondolják, hogy vagy az úrfítól esett teherbe, aki helyi elöljáró volt, vagy az utazó bírótól, mert akkoriban még vidéken csak félévente volt bíróság, amikor odaért a bíró. Nem lehet biztosan tudni, hogy kitől, mert sosem árulta el. De ott van ez a lány, terhesen, és nem jelentheti be, hogy terhes, nem is tudták, hogy terhes, amíg meg nem szülte ezt a kisbabát, erről pedig az anal-

⁶ »„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.« Drámapedagógiai Magazin 31. szám (2006/1.), 28. oldal (A szerk.)

⁷ Jerome Bruner elméletében háromféle leképezési módot sorol fel: a szimbolikus mód – a beszéd; az ikonikus – a képi, illetve az enaktív – a cselekedtető módot.

⁸ Bogumila Teresa Varley, drámatanár – 1992-es dolgozatában Dorothy Heathcote egyik drámatanári munkáját vizsgálta. (A szerk.)

fabéta szakács adott vallomást. A szakács észrevette, hogy nincs jól a lány, egyszerűen nem volt jól aznap. Végül mondta neki: „Feküdj le, te, pihenj le egy kicsit!” A lány felment a padlásszobájába, amin megosztott amúgy egy másik szolgálólánnyal. Megszülte a kisbabáját, de tudta, hogy meg kell ölnie. Így amikor felment a konyhából, vitt magával egy konyhakést, és megölte az újszülöttet. Istenem, szörnyű lehetett! (Kérem, jutassa eszembe az azonosulás szót, ha a végére értem.) De utána nem ment le a lány, vissza, dolgozni a konyhába. Végül a szakács felküldött egy másik lányt, de az nem tudott bemenni, mert az ajtót kitámasztotta egy székkal belülről. Végül a szakács ment fel megnézni, hogy mi a baj, és persze rájött. A lány, azt mondom lány, olyan 18 év körüli volt, feküdt az ágyon, de körülötte vér volt. A gyereket megpróbálta elrejteni az ágy alá. A szakácsnak feltűnt a sok vér, és aztán meg is találta a halott csecsemőt az ágy alatt. A lányt a helyi börtönbe zárták, és ott hat hónapot várt arra, hogy megérkezzen az utazó bíró. És persze pont az a bíró. A ház fia persze közben buzgón előljáróskodott. A bizonyíték a szakács vallomása volt: jó lány volt, rendesen végezte a dolgát, és ez az egész rendkívül furcsa volt a számára. Semmi rosszat nem tudott róla mondani. A börtönőr, aki fél évig ellátta, azt mondta, hogy makulátlanul viselkedett, egyszerűen érthetetlen számára, hogy ez a fiatal nő ilyen szörnyűséget követhetett el. Azt persze értette, hogy nem tarthatta volna el a kisbabát, még csak be se vallhatta volna, hogy az övé. Azt gondoltam, igen, ezt fogom használni. És a gyerekek lesznek a detektívek és a bíróságon tett vallomásokat használhatják, mert ezek analfabétáktól származtak, de leírták a bírósági jegyzők. Volt tehát sok csodálatos vallomásom – a ház úrnőjétől is volt. És ezeket a vallomásokat, bizonyítékokat én archívummá alakítottam: az eredeti szövegeket használtam, de kisebb egységekre bontottam, régiessé tettem őket, és a gyerekek ezeket olvashatták. Na, most, ha van egy archívumod, azt egészen biztosan átnézték már jó páran, és ellátták megjegyzésekkel. Különböző kézírásokat használtam, elég kemény munka volt. Az első az ügyvéd volt, aki azért nézte át, hogy igaz-e. Pirossal írtam be, csak egy-egy szót, tényleg nem sokat. Aztán egy irattáros nézte át, aki aláhúzott benne különböző szavakat. Ezek ettől persze fontosabbnak látszottak. Az összes vallomásban szerepeltek a kedves hölgy, fiatalasszony, szilárd jellem kifejezések. Ott voltak az eredetiben, én meg aláhúztam őket. Aztán hozzá is tettem két kitalált dokumentumot. Az egyik a kocsis vallomása volt, aki elhozta a tízmérföldnyi távolságban lévő otthonába a lányt tizennégy éves korában. Ő azt vallotta, hogy megállította a kocsit, hogy felvegye ezt a fiataalt, akinél volt egy láda, és látta, ahogy az anyjától és apjától elbúcsúzik, megcsókolja őket. Az út során csöndben volt, és hat pennyt kapott a fuvarért. Még kétszer szállította haza, amikor az anyját látogatta, egyszer egy tortát vitt, a másik alkalommal pedig egy sajtot. Mindkétszer hat pennyt kapott a fuvarért. Ő persze csak egy utast látott benne, egy kedves lányt. A börtönőr foglyot, aki nyugodt volt. A szakács jó munkaeót. A karakterének különböző aspektusai jelentek meg. Az utolsó dokumentum, amit csináltam, a bíró tárgyalás során elhangzó mondatain alapult. Egészen szörnyű volt, ahol lehetett beleszólt, mintha előre eldöntötte volna az egészet. Leginkább a bíróra gyanakszik az ember. A vele kapcsolatos dokumentum egy levél volt, amit a feleségének írt a tárgyalás utáni estén, és nagyon hasonlított a lányt elítélő sírkőre írt szöveghez. A sírkövön egy egészen hosszú szöveg volt, és amikor ilyen hosszú szöveget kell felvésni, akkor gyakran rövidítették úgy, hogy kihagytak betűket a szavakból. Például ezen a kövön a szenvedett szót sz-n-v-d-t rövidítették. Szndvt. Mondtam Varleynak, hogy milyen anyagot fogok használni, és egy kicsit elfehéredett. „Nem tudom, hogy a muszlim gyerekek mit fognak ehhez szólni” – mondta. „Rendben lesznek, ne aggódj, nem fog vér folyni, csak száraz papírhalmok lesznek. Nem lesz benne az a jelenet, amikor megöli a csecsemőt egy konyhakéssel.” Ő erre azt mondta, hogy: „Jó, de nem igazán örülök neki.” Azonban hagyta, hogy ezt az anyagot használjam. Lemásoltam eredeti méretében a sírkövet, fekete papírra, fehérrel, pontosan úgy, ahogy Prestonban van. Mind a kettőt. Van egy legenda, nem tudom, hogy igaz-e, miszerint azon a napon, amikor tavasszal felakasztották, virágok nőnek ki a sírhalmon. Az a nő, aki írta róla a könyvet, azért járt utána a dolognak, mert egyszer arra vezetett, és közben megállt megenni az uzsonnáját a templomkertben. Akkor vette észre ezt a két sírkövet, ami lenyűgözte őt. Ráadásul virágok voltak a síron. A könyvnek is ez a címe, Lucy Prestonból, bár igazából inkább olyan, mint egy hosszú cikk, nem túl vastag. A nő elkezdett utánajárni, kérdezősködött a helyiektől Lucyról. A falusiak meg mondták, hogy nem tudják, hogy ki ülteti oda a virágokat, senki nem vállalja magára, de minden évben megjelennek, szóval különös dologról van szó.

Persze ez a gyerekeknek nagyszerű volt, csináltam is egy megjegyzést az archívumba, hogy a síron hóvirágok, krókuszok jelennek meg minden tavasszal. Az első feladat: azt kérdeztem a gyerekektől, hogy „Tudnának-e nekem segíteni, lennének-e detektívek?”. És azt mondták, hogy igen. Hét-nyolc évesek voltak. És odaállítottam őket a sírkő-másolatok elé – emlékszem Varley azt mondta, hogy: „Tényleg ezzel akarod kezdeni?” Mondtam, hogy: „Igen, mert autentikus, mi másra lenne szükségünk.” Lényegében a bírósági anyagon kívül mást nem is használtam. Olvassák a feliratot, én meg állok a táblánál és írom. „Ha detektív vagy, akkor mi az, amit keresel?” Az elején azt mondták: „Azt, hogy hát kiről szól.” Arra rájöt-

tek, hogy egy Lucy nevű nőről szól, de a helyesírás más. „Aki írta, az nem tudott helyesen írni.” Valaki azt mondta: „Nem, nem. Nem volt elég helyük.” Felírtam a táblára, hogy „helyszűke”. Ez mind nyomolvasás. Nincs meg az eredeti könyv már, de emlékszem, hogy sokat ír a lány szenvedéséről. A gyerekek pedig azt mondják, hogy szerintünk ez a sírkő a gyerekbántalmazásról szól. Bólogattak mind, a kisgyerekek: „Gyerekbántalmazás.” De azt még nem tudtuk ezen a ponton, hogy ki bántalmaz kit. Azt gondolták, hogy a lány a szenvedő fél. Persze a történet az ő szenvedéséről szól. Aztán majd el fogunk jutni a konyhakésig is, ami azt jelenti, hogy valaki itt nem lesz olyan nagyon kedves. De ők belevetik magukat, és próbálnak a mélyére látni. Az még nem világos a számukra, hogy ez egy 18. századi ügy. Tudják, hogy egy Lucy nevű nőről szól, és gyerekbántalmazásra gyanakodnak, ami persze a tévéből ragadt rájuk. És nem tudják, hogy azért ölt-e meg valakit, mert magát védte, ebben még bizonytalanok. Bogumila le volt nyűgözve. Szndvt-et rögtön értették, szenvedettnek olvasták. „Nem értem, mintha hiányoznának belőle betűk” – mondtam. Mire ők: „Nem érdekes”, mondták, „szenvedett a lány”. És inentől kezdve az egész hetet azzal töltötték, hogy kinyomozzák az archívumból, hogy mi is történt. Arra is használtam a hetet, hogy a tanári szerepbelépést tanítsam a hallgatóimnak. Volt egy pont, ahol Lucy, a bíró, a szakács és mások is kint álltak, mint viaszbabuk, beöltözve, és a gyerekek kérdezhetek tőlük a vallomásukkal kapcsolatban. Ott volt a vallomásuk a gyerekek kezében, és rákérdezhetek, hogy: „Amikor ezt mondtad, akkor hogy értetted?”

És persze a szerep arra való, hogy segítse a gyerekeket nyerni, nem arra, hogy nagyszerű színészek legyünk. Le is kellett szűrnöm aztán az MA-s drámatanár hallgatóimat, mert ők persze inkább szerepet játszottak, és nem arra figyeltek, hogy a gyerekek tudását gyarapítsák.

Végül egy imát írtak. Ők imának hívták, de igazából ennek a szövegnek kellett volna szerepelnie a síron. És aztán Varley elvitte őket Prestonba, hogy megnézzék az eredeti sírokat, amiket addigra már jól ismertek. Azt mesélte, hogy leszálltak a buszról, megették a szendvicseiket és egyenesen a sírokhoz mentek. Épp akkor jött ki a pap, aki nem értette, hogy mit jött megnézni ez az iskolai osztály. Nem is tudott semmit Lucyról, gondolom neki csak egy sír volt. Bogumila szerint lényegében leültették, és beolvastak neki a gyerekek, figyelj, nem vagy tisztában vele, hogy micsoda kincs van itt. Mivel én nem voltam Preston közelében, mi az osztályteremben gyűltünk a sírkő köré. És elmondtuk Lucynak, hogy a világ most már érti a tárgyalásának a hamisságát –, és egyszerűen nehéz volt elhinni, hogy ezek ugyanazok a gyerekek. Mindezt csak néhány dokumentum segítségével...

Erre gondolok, amikor azt mondom, hogy segíteni kell a tanároknak, hogy ránézzenek dolgokra, és ne ítélik meg azokat elsősre. Azt hiszem, hogy nagyon fontos képesség az, hogy egy anyagot képesek legyünk „lefordítani”, és ami a *szíve* annak az anyagnak, abból fog csak kiderülni, hogy alkalmas-e a munkánkhoz, és nem a külsőségekből. A *testvériségekről* (brotherhoods)⁹ van szó: ez a lány azoknak a testvériségében van, akik valamilyen krízissel kell, hogy szembenézzenek. Nem a gyerekgyilkosokkal kapcsolód össze, mert krízishelyzetben van. Hasonlóan Antigónéhoz, aki szeretné a testvérét eltemetni, és ezért ott is krízis alakul ki. Törvényt alkotnak, hogy nem teheti, és ezért neki a törvénnyel kell szembeszállnia, végül élve temetik el őt. Fontos drámatanári képesség, hogy a történeteket hasznosan tudjuk működésbe hozni. *Az emberi létezés körülményei veszik körül a kapcsolódás csomópontját.* Nyilván, ha középiskolásokkal dolgoznál, és a terhekről akarnál velük játszani – én magam ezt mindig valamelyest tola-kodónak találtam, de ez most mindegy –, akkor szeretnéd segíteni a diákokat, hogy megértsék, persze nem valamilyen mélyen moralizáló nézőpontból, hanem az előálló dilemmákat szeretnéd átgondoltatni. A történet csomópontja itt nem egy holttest eltüntetése (mint az Antigónében), hanem az a kérdés, hogy mit lehet kezdeni egy új élettel az adott életkörülmények között. Áttehető ez egészen mai helyzetbe is: a csecsemőt egy vécében hagyják, vagy amikor találunk egy gyereket és elviszik a rendőrségre, vagy otthonba adják, templom kapujában hagyják, avagy hogyan tudod elmondani az anyádnak? Ha a csomópontot nézzük, akkor a lehetőségeknek hihetetlen széles köre áll rendelkezésre. És a kapcsolódások csomópontjai határozzák meg, hogy hányféle dologról szólhat egy történet.

– *Mondda, hogy emlékeztessenem az azonosulás szóra.*

Igen. Meg kell találni a módját annak, hogy az összes szereplő helyéből rá tudjunk nézni a történetre. A kapcsolódás, mint egy gyémánt, ott csillog a közepén. Tehát a Piroskát mesélem, de tudok azonosulni a farkassal is: „Így lehetett a legjobban vacsorát szerezni.” Azonosulsz az indítékaival, amennyire szükség van rá. És az osztály majd megmondja, hogy náluk melyik indíték irányítja a munkát. Ha persze az unokámnak mesélem, akkor muszáj tudnia, hogy nincsenek farkasok az otthonunk, a West House környékén, de erre biztos rá is fog kérdezni...

⁹ A fogalom jelentése és magyarországi „előélete” – lásd Drámapedagógiai Magazin 31. szám (2006/1.), 10. oldal (A szerk.), valamint Drámapedagógiai Magazin 1996/különszám, 12. old. a Rokonságok nevű gondolkodási modell.

– Ön szerint fontos eltávolodnunk az anyagtól?

Különös dolog ez. Mert a történeteket úgy használjuk, mint egy jó vacsorát: elolvassuk és emésztjük őket. Használjuk a történeteket, mert mindig valamilyen célból olvasunk. Lehet élvezni a történetet – teszem én is, persze, mindenfélét elolvasok. És azért olvasunk regényeket, hogy olvassuk őket –, de ezzel együtt meg fogjuk tartani azokat a lineáris motívumokat magunkban, amikről emlékezünk majd rá. Mindannyiunknak vannak korlátai abban, hogy hányféle dolgot tudunk összerakni, de igazából nincs határa annak, hogy hányféle csomópont rejtőzhet bármelyik emberi helyzet mélyén. Én meg szoktam próbálni egy mondatba összefoglalni, és ezt hasznos gyakorlatnak tartom. A Hamletet le lehet bontani a „családi problémákra”. Persze ez nem az egész Hamlet. Vagy a „megszabadulni a csajtól”-ra. Sok különböző vonal lehet, és ez egy nagyon jó gyakorlat. Legyél úrrá a történeten, amit használsz! Persze ritkán mesélik ezt történetként... Fel kell építeni a repertoárunkat az emberi találkozásokból, erről szól az olvasás is. Ha nem lennének könyveink, akkor csak a saját élményeinkre támaszkodnánk, de így van rengeteg másik.

Mivel a színház és a dráma most történik, és te vagy a jelek közvetítője, azzal kell mindent egyértelművé tenned, ahogy cselekszel és beszélsz. Ehhez magas fokú szelektivitás szükséges, és nyilván az a központi kérdés, hogy miként lehet valamit kifejezni. Azt, hogy „miként lehet valamit kifejezni” az tanári kérdés, és nem a színész kérdése – a színész másképp csinálja ezt. Hogy tudom ezt létrehozni és kibontani azzal, ahogy beszélek, vagy ahogy megteremték egy helyzetet? Úgy, hogy minden, amit csinálok, magyarázza azt, hogy mi van. „Vajon hol szeretné a király látni a harsonásokat?” Mivel egy rítust próbálok megteremtetni, nem azt mondom, hogy „ti hárman álljatok oda, és fújjátok a harsonákat” –, ezt nevezném én erőszakos rendezőnek. „Vajon hol szeretné a király, hogy a harsonások álljanak?” Nem én, vagy mi, hanem *mi* mit gondolunk arról, hogy a király hol szeretné látni őket, mert övé a hatalom.

Az első dolog a drámával kapcsolatban az, hogy mindig valamilyen változáshoz kapcsolódik: valami éppen történni fog. A színdarabok mindig középen indulnak, mert közel kell lenniük egy olyan történéshez, ami érdemes arra, hogy egy darabba kerüljön. Hamlet apja meghalt, az anyja már meg is házasodott, így ő egy probléma közepén találja magát. Amikor kinyitunk egy könyvet, már tudjuk, hogy egy probléma közepén fogjuk találni magunkat. Zavar van az eredeti állapotokban, valami, amivel muszáj kezdeni valamit. Nem feltétlenül aggasztó dolog, de olyan, ami leköti a figyelmünket, amivel foglalkozni *kell*. Ez a zavar aztán egy tehetetlen helyzetet eredményez, mert amiket elfogadottnak vettél, azok változtak meg, éppen a zavar miatt. Hamupipókének meghalt az anyukája, és az apukája újraházasodott. Próbálsz az új helyzettel kezdeni valamit, de már a végét járod. A nagy történetekben általában először azokkal találkozunk, akik nem akarnak jót nekünk. A legrosszabba kerülünk eleinte. Szoktam használni az *erővivő* és *erőhozó*¹⁰ kifejezéseket. Ha nézzük a tündérmeséket, akkor láthatjuk, hogy általában az erővivők szerepelnek előbb. Itt vagy tehetetlenül, és még két ronda nővéred is lett, akik egyáltalán nem szeretnek. Lett egy mostohád is, aki szintén nem szeret. Lett egy apád, aki az egészsel nem tud mit kezdeni. Lett egy csomó erővivőd. És nincsenek más forrásaid, magadban kell megtalálnod az erőt. Aztán találkozol olyan emberekkel, akikről nem tudod eldönteni, hogy erővivők, vagy erőhozók. És már annyi minden történt veled, hogy nem tudod, hogy bízatsz-e bennük. És aztán fokozatosan találkozol olyan erőhozókkal, akik átsegítenek az egészen.

– Az előző beszélgetésünk óta azon gondolkodom, hogy mi a viszony a dráma „minthája”, az átélhetősége, és az eseménytől való távolság között. Ezek hogyan határozzák meg a résztvevők tanulását?

Én egy meglehetősen egyszerű lélek vagyok. Tudom, hogy rengeteg új elmélet és gondolat születik most arról, hogy az agyunk hogyan működik. De mindig is volt egy olyan egyszerű meglátásom, hogy ha nem úgy viselkedünk a dráma által létrehozott mikrovilágban, ahogy általában szoktunk, akkor nem elég egyszerűen csak csinálni a dolgot. *Nem tudunk tanulni belőle, ha az agy nem tudja azt, hogy ezt most én teremtem*, és így láthatok benne valamit, amit nem szeretnék majd elfelejteni. Minden alkotó így dolgozik. A festő tudja, hogy fest, de azzal együtt vizsgálja is azt, amit fest. Azt teszi a festmény, amit ő vár tőle? Hallgattam a rádióban egy festőt nemrég. Főleg aktokat fest. Azt mondta, hogy az emberek azt hiszik, hogy mivel aktokat fest, ezért folyton meztelen testeket néz, de ez nem így van. Ő azt mondta, hogy az agya az árnyékokat, a vonalakat, a formákat figyeli. És tudja az agyával, hogy mit csinál. Arról beszélt, hogy az eltávolodás képessége fontos egy művésznél.

Azt hiszem, hogy ahogy fejlődött a munkám, egyre inkább akartam, hogy a gyerekek felismerjék, hogy érdemes benne lenni és bent tartani magukat a teremtett világban. Nemcsak a játékörm, a pillanatnyi élvezet miatt érdemes benne lenni, hanem azért is, mert tanulhatunk belőle. Itt persze nem a tanulásra

¹⁰ power-takers, power-givers

mint feladatra gondolok, hanem arra, hogy lássák, mit is csináltak, és megértsék azt, amit csináltak. És Sandra Heston, aki archívumba rendezte az én tanítási jegyzeteimet, végig tudta ezt követni bennük a korai időkig, amikor próbáltam megérteni, hogy milyenek a gyerekek, hogy segíthessem a tanárokat, akiket tanítanom kellett az egyetemen. Volt egy pont, ahol elkezdtem olyanokat mondani, hogy „nem tudom, látjátok-e, de most azt csináltuk, hogy...”

Kilencévesekkel dolgoztam öt napon át egy iskolában azon, hogy miből lesz történelem. Egy könyv történetét követtük végig, a hatodik századtól napjainkig. Tudtam, hogy a gyerekek igazából nem ismerik a könyveket: bár foglalkoznak könyvekkel az iskolában, de dobálóznak velük, és nincsenek tudatában annak, hogy milyen kemény munka megírni és előállítani egy könyvet. Mire elkészül, addigra sokan, sokat dolgoztak rajta. Egy könyv nem a könyvesboltból jön, sokkal több annál. Innen indultam. Az angol történelem azon pontján jártunk, amikor Bede, egy keresztény szerzetes, a kolostorba érkező emberektől összegyűjtötte és megírta Anglia történetét, mert persze a kolostorokba a tanult emberek jártak. Rádásul mindez az otthonunk közelében, Newcastle mellett történt, ott volt a kolostor. Korban ott jártunk, amikor a régi dán istenek és a druidák kezdtek veszíteni a hatalmukból, egyre kevesebbet használták a kőköröket, mert egy új vallás terjedt el. Emlékszem ezekre a szerzetesekre, mindannyian azok voltunk, a nők is. Volt egy gyönyörű könyvünk, amit egyébként ők maguk írtak: egy kódexet csináltak, fantasztikus volt –, ma Amerikában van. Minden gyerek egy oldalt készített, képekkel együtt, pedig csak kilenc évesek voltak. Óriási vita alakult ki... azt gondoltuk, hogy jöhetnek a dánok és elvehetik a könyvünket, a kolostort pedig szinte biztos, hogy leégetik. A nagy kérdés, amivel a gyerekek foglalkoztak, az az volt, hogy mit csináljunk a könyvvel. Végül úgy döntöttek, hogy a magtárba rejtik, mert ott nincsenek patkányok, és ha jönnek a dánok, akkor is ki lehet onnan ügyesen csempészni, még ha a kolostort fel is gyújtják. Aztán az éhező falusiak szerepében mentünk a kolostorhoz, kukoricát követeltünk. Persze mind tudtuk, hogy ott van a könyv, de megállapodtunk benne, hogy ezt nem tudjuk. Ott állunk, és a gyerekek azt mondják, hogy éhen fogunk halni, ha nem adnak nekünk kukoricát. A fiú, akit kineveztek főapátnak, mert senki nem akarta azt a szerepet játszani, kijött elénk. Emlékszem rá, egészen ijesztő volt, mert ha jól dolgozik az ember, akkor tudják, hogy igaznak kell lennie a világnak – itt nem színészkedésről van szó, mély játékban vannak. Ezek nehéz anyagi körülmények között élő gyerekek voltak. Álltak a magtár előtt, a főapát pedig azt mondta: „Üres a magtár, nincs benne mag.” Mi azt feleltük: „Van magotok, kell, hogy legyen! Nincs mit ennünk, éheznek a gyerekeink!” Ő azt mondta: „Az egyetlen dolog, ami a magtárban van, az – suttogva – a könyv.” Nem hittünk neki. „Nyisd ki!” Megnéztük, és tényleg nem volt benne kukorica, ugyanolyan szegények voltak, mint mi. De ő felemelte a könyvet – egészen nagy volt a sok kézzel készített papírlaptól – és azt mondta: „Ezt a könyvet egy liba tollából készítettük...” És akkor egy csodás dolgot mondott: „Egy olyan libából, amelyik azt sem tudta, hogy elhagyta a tollát.” Teljesen letaglózott: nemcsak liba, hanem egy használhatatlan része... És aztán azt mondta: „Bölcsen tennétek, ha nem járkálnátok fel oda, a kövekhez. Látjátok, hogy nem hoz nektek gabonát, de talán a mi urunk, Krisztus hozna!” Ez persze nagy vitát indított. „Felmegyünk a kövekhez!” „Nem, igaza van, nem megyünk oda többet. Sosem segítettek nekünk!” „De segítettek, évek óta ott vannak, és a családunk mindig odajárt imádkozni.” „Igen, de mi jót tettek?” Egy óriási vita, mind benne vannak, én meg hallgatom, és azt gondolom, hogy a kövek állnak nyeresre. A lányok aztán azt mondják: „Felmegyünk a kövekhez.” Mások hozzáteszik: „Igen, és ruhákat teszünk a faágakra.” (Ez egy olyan „druida dolog” volt.) Persze a nagy vita arról szólt, hogy ha van isten, akkor miért rossz a termés, miért nem esik az eső. A főapát közben bele-bele szólt a vitába: „Ezekre a szavakra van szükségünk, ez Krisztus urunk életének története.” János evangéliumát választották, az volt a kódexben. Egyszer csak azt mondta: „Gondolkozzunk el ezen egy picit, mert ez igen nagy vita, nemde?” „Hát igen, az” – mondták a gyerekek. „Igen, mert a kövek most is ott vannak.” „Igen, ma is ott vannak” – mondták. „A Stonehenge meg ezek.” És akkor azt mondtam: „Tulajdonképpen, mi most éppen a különböző egyházak tanításain vitatkozunk, nem?” És ők azt mondták: „Igen, ezt tesszük. A régi és az új.” Ilyen kérdést, pontosabban kijelentést nem tettem volna két évvel korábban. És azért jegyeztem meg, mert egészen más irányba vitt minket tovább. Onnantól kezdve, hogy ezen elgondolkodtak, amikor tudták, hogy jönnek a dánok, meg akarták menteni a könyvet. Azt akarták, hogy megmaradjon a huszadik századig, és tudtuk, hogy el fog veszni, és megtalálják, meg újra elvész, de mégis mindig jelenteni fog valamit, mert egy különleges könyv. Tudtuk, hogy meg kell mentenünk. Onnantól kezdve nem féltek a haláltól. Várták a dánokat, de olyanokat mondtak: „Mindegy, hogy mit tesznek, de a mi lelkünk tovább él!” Nem hittem a fülemnek, teljesen megváltoztak... Üdvözölni akarták a dánokat, merthogy nem harcolnak. „Ha meg akarnak ölni minket, akkor az ő lelkük van veszélyben, nem a miénk!”

– *Akkor ez a tudatosság?*

Ezt az én-tudásának nevezem, mert nem akarom, hogy öntudatosak legyenek. Éppen attól védenek különböző módszereim, hogy bárkinek magára kelljen figyelnie. Nagyon arrogánsnak hangzik így, de sosem magukra kell figyelniük, mert mindig teremtek valami mást, amit „bámulhatnak”. Persze a leggyorsabb, legolcsóbb megoldás, ha szerepbe lépsz, akkor van mit bámulni, van egy főszereplő, és máris nem kell magukkal foglalkozniuk. Lehet, hogy nem tudják, hogy az adott körülmények között mit tehetnek – különösen akkor, ha rosszul használjuk a szerepet. Elég sokat látok ilyenből. De mégis ez az egyik legegyszerűbb módja annak, hogy reflektívvá tedd őket. Nem tudom, hogy mi manapság a helyzet, de nekem sosem tetszett az a gondolat, hogy csinálunk egy kis drámát, aztán megállunk és átbeszéljük azt, hogy mit csináltunk. Mindig azt gondoltam, hogy nem ez a jó módja ennek. Hiszen a festő vagy az író is folyamatosan reagál rá, hogy ez az, amit akartam? És lehet, hogy azt mondják, hogy nem vagyok most ennél jobbra képes, éppen ezért csinálom tovább. De a kreatív lélek fénye vizsgálja az alkotásukat, bármi legyen is az. A bíró, ha úgy jobban tetszik. Vagy a rendőr az agyban, ahogy Grotowski, vagy valaki más mondta. De soha sem gondoltam, hogy ez olyan, mintha gondolkodás nélkül írnál, és aztán leülsz és megnézed, hogy milyen igazából. Szóval, én soha nem ültem le egy játék végén, és nem mondtam, hogy „Mit gondolunk arról, amit ma játszottunk?” Én úgy látom, hogy a csinálás közben kell reflektálniuk, és ezért is lépünk be és ki a szerepbe, illetve a szerepből.

– *A reflektálás így akkor azt jelenti, hogy nem lépnek ki a drámából, csak a szerepből?*

Az elménk különböző irányokba mozdul abban a pillanatban, de ők nem lépnek ki a drámából. A drámában csak te magad vagy, nincs más eszközöd; más művészeti ágakban van legalább egy tollad, vagy hegedűd, bármid. De a drámánál a testünkkel és az agyunk használatával tudjuk kifejezni magunkat. Ha tehát reflektálni akarok, akkor átkapcsolom az agyam. Na, most, ha nagy átkapcsolást akarok, akkor leülök reflektálni. Ezzel szemben, én igyekszem kicsit átbillenni a másik oldalra, és aztán ki is jönni onnan gyorsan. Bármit csinálok, keresem azokat a pontokat, amikor megérthetik, hogy valójában mit is csinálnak. Hiszen nem láthatják, hogy mit csinálnak, hacsak nincs egy másik ön-figyelő enjük.

Én eléggé figyelem magam, és vannak gyerekek is, az a gyanúm, hogy az én unokám is ilyen, akiknek rendkívül érzékük van az események érzékelésére, belőlük talán színész vagy tanár lesz. Figyelem őt egészen kicsi kora óta, és biztos egy része hiúság, de mégis azt látom rajta, hogy amióta beszél, egészen könnyedén lép be és ki a szerepekből. Néha én lépek szerepbe, amikor a konyhaasztalnál ülünk. Tegnap, iskola után varrogatott, és én azt mondtam: „Remélem, nem szürod meg az ujjad, és vigyázz, nehogy én megszúrjam az ujjam, mert lehet, hogy száz év álom tör ránk!” Volt egy pillanat csönd, azt néztem, hogy bekapcsolódik-e. Aztán azt mondta: „De a gonosz boszorkány nem is volt ott a keresztelőmön.” És elkezdett hercegnő lenni, engem pedig a fonó nénivé változtatott. Azt mondta: „Sosem láttam még ilyen fonókereket!” És tudta, hogy mit csinál. Minden osztályban vannak ilyen gyerekek, és gyakran nem szeretjük őket, mert mindig lecsapnak a legjobb szerepekre, és uralják a beszélgetéseket –, állítólag gyakran előfordul. A legtöbben élvezik a játékot, de ha én azért vagyok ott, hogy tanítsak, akkor szerintem az a dolgom, hogy segítsen őket tanulni.

Sosem beszélnek karakterről például, kizárólag akkor, ha színházról tanítok. Szeretek színházról tanítani, mert akkor abban próbálok segíteni őket, hogy átlássák a teljes jelrendszert, és a karakterformálást is. Gondolom, minél tovább dolgozom, annál kevésbé látszik drámának a drámám, és ez rengeteg embernek nem tetszik. Nem tűnik olyan izgalmasnak, ugye? Mert nem látványos. Ha ahhoz vagy hozzászokva, hogy kis világokat teremtsél, és az abban lévő helyzeteket fejlesszed, akkor a szakértői dráma rendkívül zavarosnak tűnhet. Mert a gyerekek a saját világukat hozzák létre, és a saját hatalmukat abban a világban, és akkor jönnek össze, amikor közösen kell döntést hozniuk, mint ahogy a kolostornál a főapát és az embereket. Bár az nem szakértői dráma volt. Ez így érthető?

– *Igen. De a szakértői drámánál – talán a nagyobb kerettávolság miatt – mégiscsak távolabb vannak az eseménytől a gyerekek, kívül vannak rajta.*

De igazából benne vannak! Nem egy történetet játsszanak, de játékban vannak. Éppen ezért működik. Rendkívüli méltósággal játsszák, hogy felnőttek, és nagy hatalmuk van. És mivel ez benne van, csodálatos módon működtetik a *minthát*. De ki is léphetnek belőle, ez attól függ, hogy milyen keretet hoztunk létre, mi a probléma.

Amikor ausztráliai bennszülött gyerekekkel játszottam, és a Fremantle-be¹¹ érkező első hajókkal foglalkoztunk, a szakértői drámában résztvevő kislányok úgy döntöttek¹², hogy tehenük van és tejet fognak

¹¹ Fremantle a Swan folyó torkolatánál fekvő (kb. 25 ezer fős) ausztráliai kisváros, Perth (1,5 millió lakosával a negyedik legnépesebb ausztrál település) kikötővárosa. (A szerk.)

¹² Drámapedagógiai Magazin 31. szám (2006/1.), 18. oldal (A szerk.)

árulni. De mivel azt gondolták, hogy kalandra van szükség, mert a drámának muszáj kalandosnak lennie, mindenkivel folyton baj történt. Jöttek hozzám a kislányok és mondták: „Meghalt a tehenünk.” És mivel ők voltak a legkisebbek, rögtön körbementem összehívni mindenkit. A fiúk azt mondták: „Nincs több szög!” Ekkor azt mondtam nekik: „Tudnátok tartani ezt a szög-problémát, amíg teszünk valamit a tehenekkel?” Amire azt mondták, hogy rendben. És mindenki leállt és a tehenekkel foglalkozott, hiszen nem lehet ilyen hőségben otthagyni egy döglött tehenet. Mindenki abbahagyta azt, amit csinált, és ez lett átmenetileg a fő dolgunk. Persze én megpróbáltam a tananyaghoz kapcsolni, és trigonometriát tanultunk, ugyanis a tehén bőre érdekes alakú, ha lenyúzzuk. Én persze nem tudtam, hogy trigonometriával foglalkozom, de hál’ istennek megmondta valaki. Mindenesetre, *ha nincs reflektálás, akkor szerintem az nem tanítás.*

Önök miért játszanak szindarabokat? Mit várnak a nézőktől? Azt, hogy annyira belemerüljenek, hogy elhiggyék, hogy az mind igaz? Vagy, hogy legyen egy olyan részük, amelyik azt mondja: biztonságban vagyok, lehet, hogy itt sárkányok sétálnak, de engem nem tudnak megenni...

Volt egy híres amerikai nő, a kilencvenes éveiben járt, amikor én először kimentem tanítani – volt egy könyve, nagyon szégyellem, de nem jut most eszembe a neve¹³ –, és eljött megnézni engem, ahogy tanítok. Azt gondoltam, hogy Jézusom, itt ez a csodálatos nő, úttörője az amerikai drámapedagógiának... Miután elmentek a gyerekek, odajött beszélgetni hozzám, és azt mondta: „A tanításnak egy új oldalát láttam meg most. Én színleltem a gyerekekkel együtt, de te, meg a gyerekek nem színleltek. Tudjátok, hogy ti teremtitek, de mégsem színlelés.” Nagyon fontos volt számomra ez a vélemény, mert sokkal jobban látta kívülről, mint én. Azt mesélte, hogy ő maga, egészen későn tanulta meg, amikor egészen kicsi gyerekeknek azt mondta egyszer, hogy: „És holnap elutazunk Hawaiira!” És ők sírva fakadtak. „Ez a néni Hawaiira akar vinni minket, de mi nem akarunk menni.” Én sosem követtem el ezt a hibát, tudtam az elejétől fogva, hogy a gyerekeket aktívan be akarom vonni a döntéshozatalba, és ez automatikusan eredményez bizonyos fokú eltávolodást. De ez olyan, mint egy fonál a két világ között, minél izgalmasabb döntéseket hozhatnak, annál komolyabban veszik őket. Ez így érthető?

– *Igen. Tudom, hogy Goffman keretelmélete nagy hatással volt az Ön gondolkodására. Elmondaná, hogy hogyan használja ezt?*

Igen, nagyon fontos számomra, mert mindig nagyobb létszámú csoportokkal dolgozom, és nem osztok szerepet. Az apát előjött, mert szükségünk volt rá, de ott sem mondtam, hogy „Ki lesz az apát?”. Azt mondtam: „Nos, egy kolostornak lehetne apátja, nem?” És valaki jelentkezett, hogy majd ő. De ha hatan vagy nyolcan jelentkeztek volna, akkor létrehoztunk volna egy „apát-bizottságot”.

Javítóintézetben színházat csináltam, mert ott a 16 év körüli bezárt fiúk arra lelkesedtek be, ha darabot csináltunk. Nagyon alacsony IQ-juk volt, nem az okosság volt a fő erényük, és persze mind bukott tolvajok voltak, hiszen elkapták őket. Amikor a Hamletet adaptáltam, akkor az sem zavart, ha hat Hamletem van, csak az volt fontos, hogy az előadáson is legyen egy. És persze ez szigorúan a mi Hamlet-olvasatunk volt, Shakespeare-től jókora távolságot megtettünk. Engem sosem zavart, csak a tanárok kérdezték: „Nos, akkor melyikük lesz Hamlet?” Én csak annyit mondtam: „Akárki ma a Hamlet, lehet holnap is. De ha nem akar Hamlet lenni, akkor kell találnia maga helyett valakit, aki elvállalja.” Ebből időnként barter üzlet lett: „Nem akarok holnap Hamlet lenni, legyél te...” Viszont mind tudták a Hamletet, és végül mindig maradt valaki. Lányokkal ezt nem olyan könnyű megcsinálni, de fiúkkal ment. Sosem érdekelt, hogy a legjobb színészek játsszák a főszerepet. Én nem színházi rendező vagyok, egyszerűen szeretném lehetővé tenni, hogy emberek gondolkozhassanak dolgokról, és hogy tanuljanak. Gyakran beszéltem ezeknek a fiúknak arról, hogy miről is szól a darab. Például a Hamletnél azt mondtam, és tisztában voltam a veszélyével, hiszen főként szétesett otthonokból jöttek: „Nem sok esélye volt Hamletnek, az anyja jó gyorsan megházasodott. Egy apát épp most temetett, hazajön, erre ott egy újabb pasi.” Mondták, hogy: „Igen, hát ez nem könnyű.” És úgy gondoltam, hogy így tudunk a Hamletről beszélgetni, egy működés-képtelen családként. Ezzel a szinttel tudtak mit kezdeni. Amikor Opheliára került sor, akkor az más volt. „Miért nem rúgta ki? Rengeteg hal van még a tengerben.” „Valóban, Hamlet számára igen, de nem neki, csak ő volt a számára, és ebbe beleőrült.” „Hülye volt. Ilyenbe nem lehet beleőrülni, nem?” Erre azt mondtam: „Hát, hallottam olyasmit, hogy néha vannak ilyenek, vannak, akik kikattannak.”

Visszatérve Goffmanhoz, látta az ábrát¹⁴; én ezt abszolút bibliaként kezelem a munkámban. Azt mondja, hogy minden emberi viselkedés valamilyen büntetési zónában működik, a viselkedésünkért büntetést kapunk. Nem kell, hogy nagy büntetés legyen, de akkor is meghatározza a helyzeteket. Például, ha én ma kimegyek az állomásra, és Ön nem jön el, akkor azért büntetés jár. Gondolhatom azt, hogy

¹³ Valószínűleg Winifred Mary Ward-ra (1884-1975) utalhat Heathcote, az amerikai creative drama mozgalom megteremtőjére.

¹⁴ Lásd az interjú mellékletét! (A szerk.)

„remélem, nem betegedett meg”, vagy hogy „talán elfelejtette”, mert így viszonyulok ezekhez a helyzetekhez, de gondolhatnám azt is, hogy „soha többet nem akarom látni azt a férfit” – tehát a büntetés mértéke a hozzáállásomtól is függ. Van büntetés nélküli zóna is, ez a művészet. Na, most minden társadalmi eseménynél vagy nagy a büntetés veszélye, vagy nincs büntetés. A színháznál nagyon nagy a büntetés nélküli zóna, ott minden viselkedés a pillanatnak szól, a nézőt nem illik megzavarni. Kivéve persze Lincoln gyilkosát, ő megzavarta az előadást, de azért ez ritka. Minden jel a színpadon lévő világban valósul meg, és ha kívülről jön jel, az megzavarja az egyensúlyt. Ez a színház. A következő szint a magas szintű rituáléké, amikor valamilyen céllal rendeznek egy társadalmi eseményt. A pápa temetése, vagy Charles herceg esküvője. És ezt, amennyire csak lehet, rituálévá teszik, hogy kontrollálják az embereket, mert nekik az a feladatuk, hogy hagyják megvalósulni a rítust. Hiszen csak így tudnak részesei lenni, ha hagyják megtörténni. Persze az emberek viselkedhetnek úgy a pápa temetésén, ahogy akarnak, akár meg is zavarhatják a szertartást. A magas szintű szertartásoknál van választási lehetőségünk, mint ahogy a pápa temetésén is letartóztattak öt embert, mert beléptek a büntetési zónába, énekeltek, ha jól emlékszem. Ezek a magas rituálék vagy nagyon ritkán történnek, vagy éppen hogy nagyon gyakran, és akkor már tudjuk, hogy miként is kell rajtuk viselkedni: például az esküvőkön. Folyton megyünk esküvőkre, és nem kezdünk a templomban konfettit szórni, mert a szertartás fegyelmez bennünket. De ezek már nem olyan egyértelműek, mint a színház. Itt már van felelősség az embereken. (Nem fogok sorrendben menni, hanem ahogy eszembe jutnak...)

Vannak például az eligazítások. Ezeknél nagyon nagy a büntetési zóna, hiszen ez úgy ritualizált, hogy én mondom neked, hogy mit csinálhatsz, a feladataidat, mondjuk felvilágosítalak a színháztechnika biztonságos használatáról, és akkor jobb, ha figyelsz, mert különben leéghet miattad a színház, vagy megrázhatsz az áram. Egy klasszikus eligazítás például a háborúban a pilóták összehívása. Jobb, ha figyelsz, mert itt nagy a tét, odaveszhetsz, így nagyon kell figyelned. A magas rituálé nem valószínű, hogy halállal végződik, hacsak nem lövik le a pápát, mint ahogy egyszer tették. Ott részt vesz a tömeg az eseményen... Az eligazításon nincs közönség, viszont a tét óriási lehet. Mert ma éjjel fel kell szállnunk. Aztán vannak az ünnepek. Ezeknek talán inkább a rituálék mellett a helyük. Az ünnepeknek általában van valamilyen bevett menetük, holnap lesz például a nagy maratoni futás. Ez egy ünnep, mert több mint egy egyszerű futás. Sokkal inkább olyan, mint egy karnevál, de az út mellett álló tömeg nem fogja tönkretenni a futók versenyét. Tudni fogja, hogy kinek lehet pacsit adni, és kik a komoly futók, akik nyerni akarnak. Az ünnepeken a tömegnek sokkal nagyobb szabadsága van, mint általában. Engedik, hogy úrrá legyen rajtuk az ünneplés. Szabad átlépniük határokat, a tömeg akár tönkre teheti az ünnepet. De általában nem ezt teszik, mert az emberek szeretnek ünnepelni.

Eljutunk a játékokhoz. A játékok egészen másnyelven, szabályok mentén működnek. A színházat nem szabályok működtetik, hanem a tehetség. Az egyetlen szabály az, hogy ne beszélj a nézőkhöz, ha nem az a dolgod, ők meg maradjanak csendben a sötétben. De a játékokban komoly büntetéseket kaphatnak a játékosok, piros lapot, sárga lapot és hasonlókat. Nagyok a büntetések, de ha nyerne, akkor működhet a játék. Így hát nagy a nyomás, hogy eddzenek a játékosok.

Vannak a szimulációk. Ez nagyon más, mint a színház. A szimulációnál a körülmények adta határokat kell ismernünk. Én nem nagyon használok ilyeneket, de a hetvenes években rengeteg tanár csinálta, különösen menedzserek képzésében. Azt mondták, hogy te vagy a menedzser, te a vevő, te pedig az eladó. Az eladónak és a vevőnek volt egy nézeteltérése, és ezért odahívták a menedzsert: „Meg tudnád oldani?”. Itt nem karakterekről gondolkodunk, hanem erőviszonyokról. Az adott helyzet és a rendelkezésedre álló hatalom határozza meg a lehetőségeidet. A valós világban történő eseményeket választanak annak érdekében, hogy képezzenek. Vannak másfajta szimulációk, például a számítógépes játékok között, de ez már magányos műfaj, és egy egészen új terület.

Van egy nagyon érdekes dolog, amit *egyéb ámitásoknak* nevez Goffman, ez egy büntetés nélküli zóna. Például ha azt kérdezem Öntől, hogy mi a helyzet a munkájával, akkor megnyitom a terepet Önnek. És lehetőséget adok arra, hogy elámítson egy történettel. Ha ön azt kérdezi, hogy mitől lettem náthás, akkor most számomra nyit meg lehetőséget. Az életünk tele van ezekkel az egyéb ámitásokkal, mert ez az egyik módja annak, hogy információt cseréljünk. Volt egy szomszédom, aki a világ legigazabb pletykása volt, jobb volt, mint egy újság. Minden rosszindulat nélkül pletykált, de mindenről tudott, ami a környéken történt, és rajta keresztül én is. Ha találkoztál vele, akkor egy öt perces út akár másfél óráig is eltarthatott. Mondták is más szomszédok, hogy elfecsérlé az életét. Próbáltam nekik elmagyarázni, hogy ez egyáltalán nem időpocsékolás, egyszerűen mások történeteinek keresztül élte a saját életét. Ez volt az élete, soha nem olvasott semmit, a falut olvasta. Amikor bejön az unokám, és azt kéri, hogy meséljek neki, akkor az is ebbe a kategóriába sorolódik. A mesék mind az ámitás eszközei.

Én azért becsülöm nagyon ezt a rendszert, mert amikor belekezek egy drámába, bármi legyen is az, tudom, hogy milyen szinten hagyok szabadságot a gyerekeknek egy eseményben, és az ő közösségi állapotuktól függően fogok választani. Tudom, hogy miként lehet büntetési zónát betenni egy helyzetbe, így egyrészt egy büntetés nélküli zónában vannak, mert a dráma az, másrészt tudom úgy szabályozni a helyzetet, hogy ne akarják a helyzet szabályait áthágni. Így nem én szabályozom őket, hanem a helyzetbe épített körülmények, amiket persze én határoztam meg. És ez kapcsolódik egy másik dologhoz, amiről hallott már engem beszélni: *a formális, az informális és a technikai szintekhez.*

Minden emberi kultúrában vannak olyan dolgok, amik megtörténnek, de senki nem kérdőjelezi meg őket. Ahogy változik a világ, egyre több mindenre kérdezzük rá. Az én életem során is több minden megítélése változott. Például a válás az én gyerekkoromban szégyenteljes dolognak számított, csak a gazdagok váltak néha. Ha megházasodtál, akkor kész, ott ragadtál, és ez talán még néhány katolikus országban most is így van, de azért változófelben. Ha a mai kultúránkra ránézünk, akkor két olyan dolgot látunk, amit nem kérdőjelezünk meg. Az egyik az, hogy meghalunk. Ez nem kérdés. A másik az, hogy baloldalon vezetünk, de itt a büntetési zóna olyan, hogy ha nem a baloldalon megyünk, akkor viszonylag hamar meghalunk. Amikor fiatal voltam, azt feltételezték, ha valaki udvarol valakinek, akkor aztán el is fogja venni, és nemcsak együtt élnek. Amikor eljegyeztek, akkor nem azt kérdezték tőlem, hogy meg fogok-e házasodni, hanem hogy mikor. Azért, mert ez a formális szinthez tartozott akkor. Ma már ez sokkal szabadabb, a szókincs is megváltozott, van partner, társ, élettárs, barát. Folyamatos változásban van, csak egy ember kell, aki azt mondja: de miért kell ennek így lennie? És ezzel el is kezdődött.

Na, most, ha megkérdőjeleződik valami, akkor átkerül az informális szintre. Az informális azt jelenti, hogy ha kikerül valami a formálisból, akkor sokan nem tudják, hogy mit csináljanak, mert már nem úgy van, ahogy mindig volt. Így lesznek szakértőink, ügyvédek, orvosok –, a tanárok nem, ők elvesztették ezt a hatalmat. Ha tudni akarom, hogyan csináljam, akkor megkérdem a szakértőket.

Amikor a formális szintről átkerülnek az informális szintre a dolgok, akkor megjelennek a tanácsadók. De aztán átmennek a dolgok a harmadik szintre – úgy csinálom, ahogy épp a kedvem tartja. Tehát a házasság az én életem során átment a formálisról a technikai szintre. Élhetünk együtt, vagy megházasodhatunk, vagy... Mindenki azt csinál, amit akar. És akkor elég nehéz mit kezdeni a kultúrával. És ekkor jönnek a jogászok, hogy megpróbálják a különböző egyének cselekvéseit befolyásolni.

A kultúra folyamatosan változik, és amikor úgy érzik, hogy túlzás, akkor az emberek megpróbálják a technikai szintről visszatenni a formális szintre. Ezért is hozott a Munkáspárti kormányunk négy év alatt több mint háromszáz új törvényt. Én, ahogy sétálgatok a faluban, azt figyelem, hogy mi az, ami még mindig a formális szinthez tartozik Angliában. Ilyen például a sorbaállás.

Mindig a csoport szociális állapotát figyelem, hogy milyen szintre kell beállítanom a játékot. Nem akarom, hogy egymás nyaggatásába, vagy bűnbakkeresésbe forduljon át az, hogy nem bírnak részt venni a játékban. Ha valamilyen formális szabályt hozok be, akkor azon nem lehet változtatni a drámában. Ha úgy látom, hogy valamennyire tudnak egymással mit kezdeni, akkor informális szintre állítom be a játékot, és beteszek egy szakértőt. Ha szakértői drámával dolgozom, akkor mindig a technikai szintből indulok ki, és aztán együtt megyünk fölfelé a szinteken. Mert ők ismerik legjobban a saját dolgaikat. Mondok egy példát. Készült egy BBC-film rólam *The Death of the President* címmel. Negyvenkettő fiúval dolgoztam, akik éppen a leedszi bíróságról jöttek ki az előző héten, épp kezdik az iskolát, és nem ismerik egymást. Hétfőn reggel én kezdek velük, drámával. Azt kérdeztem, hogy ha darabot játszánánk, akkor miről kellene szólnia? Azt mondták, hogy az elnök haláláról. Nyilván Kennedyre gondoltak. Be kellett tennem valami formálisat, megkérdőjelezhetetlent. „Gondolom, nem muszáj eldöntenünk, hogy meghal vagy túléli.” „De”, mondják, „meghal.” Ez az első formális dolog. Megegyeztünk abban, hogy meghal.

– *Tehát egy olyan szabályt alkot a csoporttal közösen, amihez a dráma alatt végig igazodni kell.*

Igen. De nem hangzik annak. Olyan, mintha ez az idősödő nő hagyná, hogy azt tegyünk, amit akarunk. De szorul a hurok. „Ha meghal, akkor gondolom, meg kellene állapodnunk abban, hogy mivel öltük meg.” Persze, azt mondják, hogy: „Lőjük le!” „Jó. Tehát egy elnök meg fog halni, mert lelövik. Valószínű, hogy sokan lövik le?” Igazából azt kérdezem ezzel, hogy mind akarnak-e fegyvert, vagy csak egy ember lő. Kérdezhetné úgy is, hogy akar-e mindenki fegyver, de akkor természetesen mindenki akarna, nem hülyék. „Egy ember. Jó. Muszáj férfinak lennie, hiszen mind férfiak vagyunk. Egy gyilkos. Egy elnök. Egy lövés.” És azt mondják, hogy: Igen. Egy golyó, egy gyilkos. És meghal.” „Jó. Akkor kezdjük bele?” És most már tudom azokat a formális dolgokat, amik kötik a játékunkat. Nem is kell mást tennem, mint összehívnom egy találkozózt, egy titkos találkozózt. Hallhatja a filmet, ahogy azt mondom. „Ha lementek azon a bizonyos utcán, akkor a mozin túl van.” Azt mondják, hogy: „Jó.” „Van ott egy ajtó. Egy raktárpületé. Bementek a raktárba, és persze tele lesz konténerekkel, meg ilyenekkel. De a végén van

egy konténer, és azon van egy ajtó, és ha azon bementek, akkor ott találkozunk. O.K.?” Akkor ott találkozunk, és elsőként én megyek be az ajtón, és próbálom formálissá tenni. „Bejöhetek.” És igazából csak felálltam és leültem. „Az elnök, azt mondják, a városunkban lesz holnap.” Aztán kilépek a szerepből, és azt mondom „azon tűnődtem, hogy mi lenne egy megfelelő helyszín.” Azt mondják, hogy a templom. „Jó, a templom lépcsőjén.” „Az az. Amikor hátrafordul, és elkezd fölfelé sétálni”, és mesélik ezt a történetet... De most veszélyes vizekre értem, mert egy puskára és egy gyilkosra van szükségem. A formalitást a kérdésbe építem. „Igazán jó lövészre lesz szükségünk.” És nem nézek senkire. Egy kis csönd, aztán valaki azt mondja: „Gilchrest.” Én persze nem tudom, hogy kicsoda Gilchrest. „Tényleg olyan nagyszerű lövész?” – kérdem, vigyázva, hogy ne nézzek senkire. „Jó a dartsban, úgyhogy biztos.” Azt kérdezem, hogy: „Itt van Gilchrest?” És akkor a mellettem ülő fiú megszólal: „Itt vagyok.” Véletlenül pont mellette ültem. És ismét további formális elemeket építke be, hogy a többiek támogassák, és hogy ne ők akarjanak a gyilkosok lenni. Minél nehezebbé kell tennem Gilchrest számára, hogy a többiek ne akarják a melót. Minden, ami történik, az elnök meggyilkolásáról szól, semmi más nem számít, és biztos, hogy nem fogom mondani – fontos, hogy előző héten volt a tárgyalásuk, elkapták őket –, hogy mi lesz, ha elrontja. Mert akkor mindenki menekülni kezdene. Nem akarom, hogy technikai szintre essünk, azt akarom, hogy mindenki ugyanazt támogassa. Az, hogy ezzel tisztában vagyok, lehetővé teszi számomra, hogy segítsen a csoportot, hogy az maga küzdjön meg a közösségi problémáival. Ha a csoport másmilyen lett volna, akkor lehet, hogy a konténerbe jutást inkább játékként csináltam volna meg. „Megtaláltam az ajtót, de csak akkor gyertek be, ha az utcán nem lát senki.” Máris játék. „Jön valaki.” De ezzel a csoporttal nem szórakozom ilyesmivel, nekik nem erre van szükségük, nekik puska kell. De kisebb gyerekekkel gyakran hozok be ilyen játékot, mert szükségük van arra, hogy közös szabályok mentén, de önállóan legyenek.

– *És gyakran a kisgyerekek maguk is behoznak játékot a drámába.*

Persze. És ha így együtt tudtok gondolkodni, akkor létre tudod hozni a számukra. Akik az elmélettel vannak elfoglalva, nem igazán látják a hasznát ennek, mert nincs benne semmi ravasság. Egyszerű szociológia, ami segít abban, hogy a gyerekek sikeresek legyenek.

Egy másik egyszerű példa: ha egy csoport katonákat akar játszani, akkor mindig a formálisat keresem. Az időjárás formális, a terep is az. Nem vitatkozatsz a talajjal, nem vitázatsz az idővel. Emlékszem egy különösen nehéz csoportra: ők háborút akartak. Látta a *Navarone ágyú* című filmet? Az első világháborúban a törököknek volt egy hatalmas ágyújuk, amit nagyon magasra állítottak be Navaronénál. Persze így uralkodhattak a szoros felett, és a briteknek valahogy meg kellett szerezni azt az ágyút. Ez azért formális, mert az ágyúval senki nem vitatkozhat, természeténél fogva volt ereje és pozíciója. A játékban a formális az ágyú megszerzése volt, ez meghatározta, hogy mit tudunk tenni. Ha informálisra akartam volna beállítani, akkor lehetett volna például: „Ismerek egy kis hátsó utat, odavezetlek.” Így valamivel kevesebb van a formálisból, de az ágyú maga még mindig ott van, óriási, és nagyon nehéz helyen van, de: „Én ismerek egy utat, hátul megy, ha arra megyünk, akkor elkaphatjuk a törököket.” Ha pedig technikai szintet akarnék, akkor azt kérdezném: „Nos, akkor mit csináljunk?” Ebben az esetben egyszerűen hagynánk, hogy menjenek bármerre és követnék a terveiket.

– *De a nagy ágyú még mindig ott lenne.*

Persze, az ágyú ott lenne, de mit teszel azért, hogy megszerezd? És, ha nem tudunk egymásnak segíteni, és egymást támogatni, akkor harminc különböző történetünk lenne. Mind más irányba szaladnának, és a tanárok pont ettől rettegnek. Amikor egy teljes csoporttal dolgozol, akkor azért eshet szét a játék, mert a gyerekek hétköznapi viselkedését engedélyezed. A történetbe, a helyzetekbe kell beépíteni olyan korlátokat, amik segítik a közösségi képességeik fejlődését.

– *A formális játékban mi az, amit a gyerekek döntenek el?*

Sok mindenről dönthetnek ők, de a helyzetet meghatározó formális elemeket nem lehet megkérdőjelezni. A magasságot, a sziklát, és az ágyú erejét nem lehet megváltoztatni. Minden más szabad... Ha valami mást játszanánk, de katonánk volnánk, akkor attól lehetne formális, hogy mondjuk, mindenkinek van fegyverre, de nincs golyó hozzá. Beépítettél valamit, amit nem lehet megkérdőjelezni, egy puskát nem lehet elsütni golyó nélkül. A golyók viszont nálam vannak. És ezt nem kérdőjelezzik meg, mert megadtam nekik azt, amit akartak: a puskákat. Informális szinten ez így nézne ki: „Itt vannak a golyók, megmutatom nektek, hogyan kell egy puskát megtölteni.” Ha technikai szinten lenne, akkor ennyi: „Jól van, emberek, fogjátok a puskáitokat, és vegyetek annyi golyót, amennyit akartok.” És akkor a hétköznapi viselkedé-

süknek engedték utat. Szóval mindig azt gondolom végig, hogy ennek a csoportnak milyen megkérdőjelezhetetlen dolgokra van szüksége.

Ezért mondják néhány rám, hogy úgy tanítok, mint a Gestapo. Mert nem látják, hogy mit teszek azért, hogy segítsen a gyerekeket nyerni. Mert én tényleg azt akarom, hogy nyerjenek. Néha úgy néz ki, mintha nekem jutna a legjobb szerep, de igazából én nekik kínálok lehetőségeket. Nem is lehet leállítani a gyerekeket egy játék során, ők mutatják, hogy mit kellene látnia a tanárnak. Én látom a közösségi létezésüket, és próbálok védelmet adni, hogy foglalkozhassanak a „szörnyűségekkel”.

– *Ezek a minthában működnek. De a megbízatás modell nem.*

Bizony. A megbízatás modellben¹⁵ valódi büntetés van. Tudják, hogy jön a június, és be kell mutatniuk az ötleteiket – ez olyan, mint egy vizsga. A letelejtől fogva a közösségi állapotukat tartom szemmel, a munkát el kell végeznünk, és nem szeretném elveszíteni a munkásokat. Így végig „a júniust” (a határidőt) adom el nekik. „Amikor majd a megbízókkal találkozunk, hogy bemutassuk a kertet...” – ez folyton ott van. És az elvárásaikat is folyton növelem. Amit nem csinálok, az a rövidítés, a gyorsan tervezzünk egy kertet. Ennél mélyebbre kell mennem, mert minek foglalkozzunk vele egyáltalán, ha egyszerűen rajzolunk valamit, és arra rámondjuk, hogy jó lesz. Az nem egy kórház kertje. Én a tanulási lehetőségeket keresem benne. És így, amikor bemutatják, akkor igazán értik, hogy miről beszélnek. És közben végig úgy nézett ki, mintha nem is terveznék kertet.

– *És Ön szerint van különbség a tanulás minőségében a megbízatás modell és más drámák között?*

Ó, igen! Mert az emberek a letelejtől fogva tudják, hogy van büntetés. Mégpedig az, hogy nyilvános kell bemutatnunk, hogy mire jutottunk, és így muszáj jutnunk valamire, és az emberek, akik látni fogják, mind fontos emberek. Kemény büntetési zóna. Az én feladatom az, hogy izgalmas legyen, és ne ijesztő. De ilyen a valós világ is.

A szakértői drámában is van büntetési zóna, hiszen mindig van megrendelő, még ha az nem is sétál be az irodánkba. De kell, hogy legyen megrendelő, mert szakértőként szolgáltatunk. Viszont a megbízatás modellnél a gyakorlatban is bizonyítanunk kell.

– *De a megbízatás valóságára rengeteg korlátot is állít.*

Igen, de így is számomra rengeteg lehetőséget ad abban, ahogy előkészítem a kert tervezését. Hetente egyszer másfél órára találkoztunk. Az első alkalommal a régi kórház kertjéről készült videót bámulták, legalábbis azt hitték, hogy ezt teszik, de én azt a kérdést próbáltam vizsgálni velük, hogy kik használják a kórház kertjét. Próbáltam irányítani a gondolkodást miközben ők a videót nézték. Olyanokat mondok, hogy „vissza tudnád tekerni? Az ott nem egy emlékhely volt? Kell legyen valahol egy emlékhely.” Továbbmentünk. „Úgy tűnik, hogy voltak évszakok, amikor problémáik voltak a növényekkel, mintha semmi nem nyílta éppen. Láttok valami elgondolást a növények kapcsán?” És folyamatosan próbálok velük az évszakokat észben tartatni. Szóval elültetem ezeket a gondolatokat, és közben figyelek, hogy kinek vannak ötletei, ki beszél, ki húzódik ki. Muszáj tudnom, hogy milyen közösségi emberek, és milyen tanulók.

A következő hétre összeírtam harmincféle kertet. Ott vannak kitéve, van mit „bámulni”. „Nem tudom, hogy milyen kertet szeretnék a kórházba, de gondoltam, ha ránézünk ezekre a kertekre, akkor talán adhatnak nekünk ötleteket. Úgyhogy, ha bármi eszetekbe jut róluk, akkor írjátok le.” És adok nekik nagyon kicsi jegyzetfüzetet, hogy véletlenül se emlékeztesse őket az iskolára. „Ha a vízkertet látod, akkor mi jut róla eszedbe?” Most képek kezdenek alakulni a fejükben. Ez igazából egy eligazítás, mert a címkék irányítják a gondolkodást. Most, amikor leírták őket, szeretném, ha megosztanák egymással. „Ha valakit a vízkert érdekel, akkor jöjjön ide!” – körbeállják a címkéket, és van mindegyiknél egy tanár is, azok, akik csatlakoztak hozzánk, mert érdekelte őket a projekt. A negyedik héten már tudták, hogy muszáj megkérdőzniük Hexham lakóit arról, hogy mit szeretnének. De a harmadik héten azt kértem a tanároktól, hogy írják meg egy-egy kert hangját. Ők azt mondták, hogy ezt nem lehet, de én erősködtem. „Írjátok meg a kert beszédét!” És persze megírták. Én is írtam egyet. Ez egy erősen rituális alkalom volt. Amikor bejöttek a gyerekek, ott voltak az asztalon a jegyzetfüzetek, meg egy-egy szembekötő, és azt mondtam: „John fog beszélni hozzátok, a vízkert hangját halljátok majd. Kössétek be a szemeket, és írjátok le a kert képeit magatoknak!” És itt is még azt gondolták, hogy mikor fog már neki a kert tervezésének, pedig én az első pillanattól ezen vagyok. Ez az alkalom segítette a tanároknak felismerni a rituálék fontosságát. A gyerekek kilenc kertet hallgattak meg és egyáltalán nem unatkoztak.

¹⁵ Drámapedagógiai Magazin 31. szám (2006/1.), 23. oldal (A szerk.)

A negyedik héten egyáltalán nem tudták mire számítsanak. Én feldaraboltam egy csodás könyvet, kivágtam belőle mindenfélét, ami lehet egy kertben, és a képekhez feliratokat készítettem. Például: néha egy pad távol van a forgatagtól, hogy nyugalmat adhasson; egyes padok a sírást ismerik, mások a nevetést. Persze az ösvényekhez is készítettem feliratokat, nem látszik drámának, pedig az, mert az összes felirattal embereket tettem a kertbe. Nem említek embereket, de „kert-emberség” tölti meg ezt a találkozást. És a diákok is azon gondolkodnak, hogy ez a kert emberek számára készül. És így négy alkalom alatt egészen elmélyedtünk a kórházkertekben.

– *Amikor megbízatás modellt tervez, vagy drámaórát, van-e különbség az általános céljai között, hogy nevelési szempontból mi a fontos?*

Nincs. Az igazi különbség a három tanítási mód között a büntetési zóna mértékében van. Tudjuk, hogy ha június lesz, akkor nem hagyhatom cserben őket. És ha azt tenném, akkor az nagyon nagy baj lenne. A szakértői drámánál az a cél, hogy úgy taníts, hogy maguknak hozzanak létre tudást, és ne hagyatkozzanak rám ebben. Itt a nyelvhasználatomnak kell nagyon másmilyennek lennie. A harmadikban pedig azt akarod, hogy működjön a dráma, és a gyerekek viselkedése ne tudja ezt megakadályozni. A te feladatod, hogy megteremtsd. Továbbra is az emberséget állítom középpontba, az emberek viselkedését, érzéseit. Azt, hogy mit jelent embernek lenni.

– *Akkor ez a középpont, de különböző módszertanokat használ?*

Így van. Különböző módszertanok ezek. De mindig van benne olyan, amit lehet „bámulni”. És a kert tervezői folyton a kert emberségét „bámulták”, sosem ragadtak le annál, hogy egy csinos kis kertet fogunk tervezni. Az én tanításom mindig emberség. Hogy vannak az emberek, és mire van szükségük, hogy jönnék ki egymással.

– *Köszönöm a beszélgetést!*

Melléklet

Dorothy Heathcote-nak Goffman elmélete alapján készített táblázata a társadalmi események büntető és büntetés nélküli zónáiról. (A Káva Kulturális Műhely szervezésében tartott mesterkurzusra fordított segédanyag.)

	büntetés nélküli zóna	büntetés	
színház	minden jelzés, szelektív és szándékolt – jelentőség		elfogadni a megengedett paramétereket
magas szintű rituálé	az összes jel és cselekvés szándékolt és a jelentés rögzítését szolgálja		a jelentés fogadása és az arra történő reagálás
otthoni rituálé	a cselekvések a kialakított sémák szerint működnek		a kialakított sémában részt venni
játékok	a viselkedést szabályok irányítják		a részvétel szabályainak követése
előadás	a tájékoztatás, információátadás a céljuk		elfogadni vagy elutasítani
eligazítások	szelektíven informál és figyelmeztet		a saját feladatok és felelősség felismerése
kijelzők	fókuszálást segítik		odafigyelni rá, vagy figyelmen kívül hagyni
demonstrációk	figyelem felhívása		megfigyelni vagy kérdezni tanulni
egyéb ámítások	megosztani másokkal		részvétel szabad akaratból

A drámapedagógia és a drámajáték installációja Győr–Moson–Sopron megyében

– vázlat első részlete egy lehetséges krónikához 1984-től 2002-ig –

Wenczel Imre

„Az emberi tehetség parányi lámpa, mely egyszerre keskeny kört tölthet meg fényével; s ha egy helyéről másra hurczoltatik, setétséget hagy maga után. Bizonyos helyhez kell azért kapcsoltatnunk, hogy azt jótékony világitással állandóul boldogíthassuk.” (Kölcsey Ferenc)

A cím körülbelül százoldalnyi mondandót sejtet. Persze lenne annyi, de biztos, hogy ez a munka aránytalan lesz. És csak vázlat. Részletezés, mélyebb összefüggések feltárása nélkül. Nem csupán azért, mert nem könyvnek, hanem folyóiratnak készül az írásmű, hanem azért is, mert most éppen ilyen készenlében találja a téma az emlékezőt. A köszönetnyilvánítás a fontos benne. Késői üdvözlés azoknak az embereknek, akik nem tudhatták, hogy amikor 20-30 éve velem, a követelőző, számukra homályos célokról álmodozó kísérletezővel találkoztak és segítettek neki, valójában mindig sokkal nagyobb csoportnak – lassan alakulóban lévő közösségnek – a drámásoknak (is) segítettek. Különösen fontos megemlíteni azokat az intézményvezetőket, akiket semmilyen érdekeltségem nem motiválhatott abban, hogy (pl.) egy fiúkorú szervező, „csoportozó”, „előadó-művészkedő” ismeretleneknek segítsenek. Valójában akkoriban minden ellene szólt annak, hogy egy ilyen deviáns, néha érdes modorban megszólaló tanárocskát támogassanak. Magáról az ÜGY-ről ugyanis igen kevesen gondolkodtak. És mégis megesett, megtörtént, ezért is beszélhetünk ma a dráma Győr-Moson-Sopron megyei installációjáról.



Többször elkezdtem, majd abbahagytam ennek a vázlatnak a megírását. Azért vágtam bele, mert úgy másfél évvel ezelőtt néhány érdekes kommunikációs helyzetben rádöbentem, hogy intézményes szinten és magánemberként is alig emlékeznek kollégák, tanítványok, drámások és színjátszók, pedagógusok és hivatalnokok, szakértők és tanulók arra, miképpen került be Győr-Moson-Sopron megyébe, a győri intézményekbe a drámapedagógia/drámajáték, majd terjedt el nagy gyorsasággal. Vagyis arra, hogy miképpen kezdett érvényesülni annak a szándéka, vágya – később a tudása –, hogy drámás módszerekkel dolgozzunk tanítóként és tanulóként, vezetőként és vezetettként, intézményes keretek között vagy azokon kívül. Ami most akár természetesen is tűnhet – azóta már sokszor kiderült –, csak úgy, magától „nem megy”. Ez a tényező akkor tudatosult bennem leginkább, mikor egy győri TIE-foglalkozás után (BBMMK, 2010) egy általam nagyon kedvelt vezető drámapedagógus kollégám megkérdezte, mennyi részem van a győri drámapedagógusok létezésében. Arnold úgy kérdezett: „ebben az egészben”. Akkor elszántan nekiálltam az emlékezésnek, és éjszakánként csak írtam, írtam... A létrehozott anyag közölhetetlen lett. Néha olyan indulatok fűtötték fel a stílusomat, ami bizonyos intézményekre, emberekre nézve bántó lehetett

volna. Nem munkál bennem ilyen szándék, ezt az anyagot tehát eldobtam.



Azért is kezdtem összeszedettebben foglalkozni a témával, mert a drámapedagógia magyarországi meghonosodásáról és fejlődéséről két másoddiplomás, tanítóképzős hallgató is írt szakdolgozatot (2010-ben és 2011-ben); egyikük inkább a kezdetekről, a másik kolléga inkább a napjainkig áttekinthető tényekről, a személyi és fogalmi bázisról, a szakmai fejlődésről. Időközben világossá vált számomra, hogy mostanában nem tudom megírni ezt a krónikát rendesen. Túl sokat markoltam, feszítette a fogalmazás kereteit a közlési vágy, de késett az elmélyült és rendszerezett kutatómunka; idő (egyezetés) hiányában a többféle nézőpont érvényesítése (interjúk, visszaemlékezések, dokumentumok). Ráadásul egyre mélyebbre vittek az események megragadható szálai a szubjektív emlékezésbe és az ördögi (angyali? emberi?) részletekbe. Ez utóbbi persze önmagában is érdekes lehet, csak nem szolgálja azt a célt, amelyet szolgálnia kellene: a („reményes”) tényeknek, a győri (Győr-Moson-Sopron megyei) sikereknek, a tervezett és tervezhetetlen programváltozatoknak, valamint annak a feltárását, hogy milyen előzmények után érkezett meg végre a drámapedagógus képzés az Apáczai Csere János Főiskolára.

Sok megalkuvással bocsátom tehát útjára ezt a vázlatos és töredékes emléksomagot (mint afféle győri „drámás Linux-kernel”), hátha mások által helyesbített, kiegészített változatai, csatlakoztatott saját nézőpontú történet-csomagjai használható rendszert alkotnak egyszer. Azt hiszem, ez csak az első rész. Talán később további írom, amíg emlékezni tudok vagy akarok.



A cél most leginkább az lehet, hogy ne tűnjön a semmihez azoknak az embereknek a munkája (jóindulata, segítségnyújtásuk emléke), akik hozzájárultak a drámapedagógia/drámajáték Győr-Moson-Sopron megyei „telepítéséhez”. És persze nem baj, ha részletesebb indoklást kap az a kitüntetés is, amelyet korábban egy (engem, és talán akkor a drámapedagógia ügyét is életben tartó) közösség adományozott, és amelynek indoklását nyilván csak néhány mondatban lehetett előadni a győri Városházán, az átadás pillanatában. Az indoklás tételmondata ott és akkor „a drámajáték, drámapedagógia megismeretése, elterjesztése” volt (Győr Közművelődésért kitüntetés, 2003).

Azokról az eseményekről tudok írni tehát, amelyekben jelen lehettem, részt vehettem, vagy amelyeknek szervezőként (vezetőként) katalizátora, netán koordinátora voltam. A vázlat áttekintésekor, kérem, ne feledjük a mottót! A rövidített összefoglalás alcíme lehetne: „Dramás kezdetek Győrött és környékén, valamint utalások a későbbi eseményekre egyetlen, szubjektív nézőpontból”.



A drámajáték (sok mással együtt) a nyolcvanas években tört fel Győrött, mint valami gejzír... 1984-ben már vagy ötvennyi játékvezetői (ne keverjük össze, színjátészó-rendezői) gyakorlattal (is) rendelkeztem, és Győrben kezdtem dolgozni, így különösen felkeltette a figyelmemet minden publikáció és személyes jelenlét, ami a csoportos játékkal, a játékos oktatási-nevelési módszerekkel, a kommunikáció drámajátékos formáival köszöntött ránk.

Igény támadt – mint gyorsan kiderült, nemcsak bennem, hanem több falusi, győri, óvári és soproni iskola pedagógusaiban, vezetőiben – az új módszerek iránt, és hirtelen, mint valami csoda, robbanásszerűen adódott is lehetőség a tanulásra. Debreczeni Tibor, Montágh Imre, Gabnai Katalin vagy éppen Vekerdy Tamás személyesen is, publikációkkal is megjelent a megye és a város oktatási vagy művelődési intézményeiben. Előadásaik olyan élményt nyújtottak, hogy sok pedagógus – színkörvezető, táboroztató, tanító, tanár stb. – egy életre megfertőződött azzal a valamivel, amelyet később drámás oktatási-nevelési módszernek, még később drámajátéknak/drámapedagógiának neveztek el. Jellemző, hogy az egyik igazgatói pályázatom kapcsán a Kálvária úti iskola igazgatójával beszélgetve kiderült, ő már (én is!) rendszeresen gyűjtötte azokat a kiadványokat, amelyeknek a címében szerepelt a dráma szó. (Az iskola egyébként az ún. „zsolnais” módszerrel dolgozott.) A tanítási dráma (komplex dráma) még nem öltött úgy körvonalat nálunk (sem), hogy tanulási alternatíva lehetett volna. Az akkor még inkább gyakorlatsorokat, beszéd- és viselkedés-módszertani játékokat, fókuszált dramatiszálást, csoportos fikciós játékokat kínáló szakemberek azonban (akik nem pszichodramát, nem konfliktuskezelő tréninget vagy csoportos terápiát kínáltak) túlságosan ritkán voltak elérhetőek a Győr-Moson-Sopron megyei érdeklődők számára, nekem pedig olyan szerencsém volt, hogy még korábban tanulhattam tőlük személyesen vagy értékes közvetítéssel. Például a csillebérci Gyermekszínház Műhely foglalkozásain vagy a Montágh Imre tanár úrral való személyes találkozások alkalmával Győrött, illetve olyan sziporkázóan tehetséges kollégákkal szervezett közös munkákban, mint a sárbogárdi Varga László – ő is ott volt a gyökereknél, Debreczeni Tibor-tanítvány – vagy a soproni Pápai László, akitől a színjátszásban használható drámajátékokról akkoriban a legtöbbet tanultam, illetve a mindenféle kommunikációs és művészi tehetséggel megáldott székesfehérvári Lovrek Károly, akinek tervezett és részben meg is valósított művészeti iskolamodelljét akkoriban a jövő európai, de legalábbis magyarországi mintaprojektjének tartották. Ezúton is köszönet minden segítségért, ötletért és jóindulatért!

Önbizalomban tehát nem volt hiány, de ezzel sajnos túl sokan voltunk így. Részt vettem olyan képzéseken (a tanulás vágya, ugye...), amelyeket önjelölt szakértők tartottak, drámapedagógusnak mondták magukat, és a legrosszabb változatait hozták az önismereti játékoknak, a terápiás célú csoportozásnak, a relaxációs gyakorlatoknak vagy az erőszakoskodó, torzult pszichodramának. Végig éreztem, tudtam, hogy mikor jó az nekem, amikor dolgozhatok a vezetővel, és mikor nem. (Gyanítom, hogy ezzel mások is így vannak, azóta is.) A jó néhány különböző játékkal, csoportdinamikával, metakommunikációval, gyermeklélektannal, alternatív pedagógiával foglalkozó könyv elolvasása, és a saját csoporto(zás)okban zajló kísérletezések után úgy tűnt számomra, nem tehetek mást: fellepek vezetőként, célzatosan hívok kisebb létszámú csoportokat magamhoz, és olyan drámás képzéseket tartok, amelyekben majd valahogy közösen kitaláljuk, hogy is van ez. Arról, hogy mi a dráma, ugyanolyan halovány elképzelésem volt, mint a többi magyarországi kollégának – kivéve persze a Mestereket.



Belevágtam. Szerencsére leginkább olyan mosonmagyaróvári, soproni és győri kollégákkal futottam össze, akik már maguk is tűnődtek ilyesmin. (Ők most is foglalkoznak drámapedagógiával, úgy látszik, tényleg nagyon fertőző ez a „kór”.) Az elsők között volt pl. Láng Rita, Sárköziné Kollarits Edit, Tóth Szilvia és az a Szabó Miklós, aki úgy hívott meg „tréning” tartására erős bizalommal Sopronba (akkoriban igen nagy kockázatot vállalva, csupán a kölcsönös szimpátia erejére támaszkodva), hogy nagyon keveset tudott rólam. Dramás csoport-találkozásaink – főképpen a BBMMK-ban, a Petőfi Sándor Városi Művelődési Központban és a győri Gyermek Házában – gyakran a reveláció erejével hatottak. Előfordult ott mindenféle (valódi!) szakértő is: pszichológus, óvodapedagógus, tanító, tanár, logopédus, szociális munkás, versmondó, színjátészó, rendező (és, ahogy mondani szokás, még sokan mások). Persze megjelentek „Nyuszi és üzletfelei” is, sőt a „Róka” és a „Farkas” is, de ez is inkább termékenyítőleg hatott, mint gátlón. Lásuk tehát azt, ahogyan az emlékezet megtartotta az eseményeket!



1988-tól leginkább a kísérletezés, „csoportozás” jellemző arra a tevékenységre, amit résztvevőként és botcsinálta vezetőként színjátészó csoportok szervezése, előadóművészi tevékenység (óvodákban, iskolákban, másutt...), tanórák, „szabadidős foglalkozások másképp” ügyében tehettem. Ez itt részben „tündéri” meghívásokra, részben (vagy a meghívással együtt is) „szél ellen” történhetett. Többször majdnem kilátástalan kimenetelű konfliktusok generálódtak iskolairányítókkal, kollégákkal. A munka dandárja a győri II. Számú Oktatási Együttesben zajlott (főbb segítőtársak ebben az ügyben Csúri Györgyné és Vajthó Éva), az Egészségügyi Szakközép- és Szakiskolában (itt a legtöbbet Tóth Sándornak köszönhetem, valamint Naszádos Lajosnak, akivel együtt zárt láncú televízió-rendszert alakítottunk ki az iskolában, így kiváló alkalom adódhatott a tanulók szerepeltetésére, riportok és műsorok készítésére). A drá-

más csoportoknak nem volt mindig játszóhelyük az iskolában, így jó kapcsolatba kerültem a Városi Könyvtár vezetőivel, munkatársaival. Ott dolgoztunk tehát. Aki akkoriban a legtöbbet segített, Horváth Ferenc népművelő; köszönet érte.

1989-től, illetve már korábban is dolgoztam a tanítóképző főiskolán, akkor éppen dr. Unti Mária (az irodalom tanszék vezetője), később Francsicsné dr. Hegyi Marianna (a magyar nyelvi tanszék tanára) kért meg, hogy tartsak egy (két?) előadást arról, végül is mi az a drámajáték.

Valóban érdekelte őket, és érzékelhetően már sokat hallottak róla a tanszéken; nyilván a hallgatók is igényelték az információkat. Előadásom (mi volt ez, talán szeminárium 20 emberrel?) előtt Gabnai Katalin néhány hónappal (héttel?) tartott élvezetes, érdeklődést felkeltő előadást a drámapedagógiáról, mint módszerről, de valami miatt továbbra sem tudták vagy nem akarták érteni a hallgatók az alapvető összefüggést. Vagyis azt, hogy a drámapedagógia új szakma lett. Hogy ez nem színjátás, és nem mesedramatizálás tanórákon vagy színjátászó foglalkozásokon, hanem valami más. Bonyolultabb játék. (Még én sem tudtam akkor, hogy milyen sokrétű, és mi a lényege.) Azt mondtam, hogy a játékvezetőnek/tanárnak felkészültnek kell lennie, saját élményű játékkal, valamint csoportvezetői tapasztalattal kell rendelkeznie ahhoz, hogy meggyőzhesse játszótársait (tanítványait!) arról, hogy érdemes ezzel a „valamivel” foglalkoznia. Ott még sokan nem értették, nem vállalták (főleg ezt nem), hogy ez játék tanulói részről a tanulás/képzésben való részvétellel, és könyörtelen felkészüléssel, vezetői munka a drámapedagógus részéről. Szóval itt kevés, ha (esetleg) zseniálisak vagyunk, mindenképpen sokat kell dolgozni vezetőként. Nem volt könnyű dolgom azon az előadáson (inkább beszélgetés volt), mert én sem tudhattam még, hogy mire „fut ki” az, ami később értelmes, koherens program lett. Ehhez kellett Kaposi László oktatása és a Magyar Drámapedagógiai Társaság közege. A drámajáték gyakorlati megjelenésének a sorrendje Győr-Moson-Sopron megyében egyébként (konkrétan Győrben, Mosonmagyaróváron és Sopronban is) nem nagyobb – városi vagy megyei szintű – intézményekhez kötődik, hanem egyes általános iskolákhoz, illetve az ott dolgozó kísérletező kedvű pedagógusok munkájához. Főképpen a színjátászó-rendező tevékenységéhez, illetve azoknak a tanítóknak a munkájához, akik már akkor keresték az unalmas, porzos módszerek felváltásához a lehetőségeket.



1990-től a munka lényege Győrött a válaszkérés; a „hogyan dolgoznak mások gyerekcsoportokkal” (és/vagy kérdése), hogyan működik a művészeti csoportokkal fellépő tanár, ha sikert akar elérni. (Erre is kerestem a választ például a Győri Televízió munkatársaként egy, a Lukácsné Honfy Beatrix által vezetett népitánc-csoport tevékenységéről készített műsorral).

1991-1992-ben felmerül a részösszegzés, rögzítés, továbbadhatóság igénye. Ennek eredménye a Személyiségfejlesztő játékok tizenéveseknek című, kéziratban maradt könyvem. (Tíz valódi, megtartott foglalkozás leírása kommentárral, nagyon kevés kozmetikázással kétszáz oldalban; a könyv végén játékbank-kezdemény. (A

kéziratot, a megjelenés reményében, művészi illusztrációkkal látta el egy festőművész barátom, Hámori Mátyás.) A szakirodalom-jegyzékben többszörös hangsúly került az addig már hozzáférhető, a gyakorlatban is kipróbálható Debreczeni-, Gabnai-, Kaposi-, Mezei- és Montágh-publikációkra.) Ezzel és más eltökélt drámajátékos szándékú programmal pályázom, „felvételizek” a Győr-Moson-Sopron megyei Pedagógiai Intézetbe magyar szakértőnek. Németh Mária különös vezető, néhány ajánlás nyomán (mások erős ellenjavaslata ellenére) felvesz. Elkezdődhet a munka egy másik (bővített) változatban. Eljuthattam olyan képzésekre, amelyek csak az ilyen bennfenteseknek szolgáltak annak idején, mint amilyen néhány évig én is lehettem (pl. a tatabányai multiplikátor-képzés), ezzel együtt elmehettem a megye kisebb-nagyobb iskoláiba „játszani” a tantestület érdeklődő tagjaival (gyakran az egész tantestülettel). Bizony előfordult, hogy a három órás együttlétünkől egy órát a jég megtörésével, feloldásával kellett töltenem korábbi „kollégák” „áldásos” munkájának ellensúlyozásaképpen. (Ez néhány évvel később harminc órás képzéseken is előfordult hasonló időarányokkal.)



1992-2002. Tanulási és továbbképzési dömping következett. A módszer és a „hit” terjesztése tanárként a tanulóknak és a kollégáknak, a Pedagógiai Intézet szakértőjeként a megye iskoláiban. Falusi kis iskolákba is eljutok, találkozhatok más (rokon) szakmákban kiváló, gyakorlat-orientált szakemberekkel, ráláthatok arra, mivel foglalkoznak az éppen alakuló Waldorf-iskolák... Előadóként és óraadóként is dolgozhatok már a Tanítóképző Főiskolán (köszönet az akkori merész tanszékvezetőknek és/vagy helyetteseiknek (pl. dr. Lappints Árpádnak, dr. Fehér Irénnek). Színkörvezetők képzésével múltom szabadidőmet a Bartók Béla Megyei Művelődési központban, játékvezetőként a Gyermek Házában foglalkozhattam a mániámmal, a drámajátékkal. Köszönet a sok önzetlen támogatásért dr. Németh Máriának, a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet vezetőjének és ottani közvetlen munkatársamnak, Gecsei Editnek; Németh Andrásnak, a BBMMK áldozatkész munkatársának, dr. Unti Máriának, az ACSJ Tanítóképző Főiskola irodalom tanszék vezetőjének, Ladich Artur kollégámnak, Tamás Imrének, a Révai-gimnázium igazgatójának, Kokas Évának, a Gyermek Ház igazgatójának és munkatársainak. Külön köszönet azoknak a játszótársaimnak, akik elfogadták akkoriban, hogy magam is csupán kísérletezem, és kevésbé vagyok tisztában azal, hogy mit milyen kategóriába soroljunk, vagyis mennyit játszhatunk (mi, felnőttek önmagunk számára is gyógyító, felszabadító eszközként használtuk a csoportos játékot); mennyit kell/lehet terveznünk vezetőként; mi az, ami beépíthető a tanórákba, és mit kell tenni, időben, szándékban külön kezelnünk.

A legizgalmasabb (csodás? szent?) találkozás részéről akkoriban Jarábik Gabriellával és dunaszerdahelyi csoportjával történt.

Néha – talán szándékosság nélkül – csapdába akartak csalni egy-egy „tréning” résztvevői. Olyan mindenható technikákat, módszereket kértek (rajtam, vagy a drámapedagógián számon), amelyek azonnal megoldhatták volna a saját kapcsolatteremtési, személyes/emberi, cso-

portvezetői és/vagy tanulófelgyelmezési problémáikat. Szerencsére már korábban elhatároztam, hogy amihez nem értek, azt kizárom az általam vezetett képzésekből, foglalkozásokból. Egyszerűen nem megyek bele a pszichodráma, autogén tréninges vagy más konfliktuskezelési felvetésekbe. A felnőtt csoportok, főképpen pedagógusok ilyenféle tanulási igénye egyébként (egyre erősödő nyomással) azóta is állandó. Nekünk, drámapedagógusoknak és azok képzőinek tehát tanulnunk kell

folyamatosan, hogy tudjuk (azt mindenképpen, hogy), mihez értünk, és mihez nem. Talán éppen azért lehetnek (és lehetnek hitelesek most is) a drámapedagógiai kurzusaink – jelesül a győri főiskolán –, mert tartjuk magunkat ahhoz, hogy csak azzal foglalkozunk, amit már magunk is kipróbáltunk, megtanultunk; vagyis azzal a tudásanyaggal élünk, amit már mélységében értünk. Kockázat még így is van bőségesen.

Műhelymunka sámándobokra

Vatai Éva

Nagy öröm egy szakembernek, ha olyan helyre hívják meg tanítani, amely már álmaiban sokszor megjelent. Ilyen volt nekem a dél-szibériai Bajkál-tó – régóta élt bennem az Attenborough Bajkál-filmje által felébresztett vágy e titokzatos mesevilág iránt.

Munkaadóm, a moszkvai székhelyű Club Ça va – az első bajkái francia nyelvű színjátszó fesztivál szervezője. Arra kaptam megbízást, hogy atelier-t vezessek orosz tanároknak francia nyelven. Téma: improvizáció idegen nyelven.

Vonzott a hely és a feladat, csak egy dolog riasztott: az ötnapos utazás. Nehéz volt elképzelni, hogyan lehet öt napon át egy szűk térben létezni, összezárva más emberekkel. (Ma már tudom: lehet. És nem is olyan kellemetlen, mint gondoltam.)

A vonatban előkészítő megbeszéléseket folytattunk: megszerveztük a nyitó- és záróműsort, énekeltünk, játszottunk. Igazi gitáros, borscsos-vodkás orosz munkafolyamat volt: esténként a szocialista dizájnos étkezőkocsi közönségét ösztönöztük közös éneklésre, játékra. A meglepetés erejével ható performanszaink eredménye minden értelemben pozitívnak mondható: hasznosan és jól telt az idő, s útítársaink közül egy maroknyi ember később ellátogatott a fesztiválra is. Többek között egy középkorú orosz házaspár is, akik fél éve elhatározták, hogy bejárják a világot. Amikor elfogy a pénzük, dolgoznak pár hétig – legközelebb majd Új-Zélandon. Sok mindent láttak már a világból, azt viszont nem tudták elképzelni, milyen az, mikor orosz gyerekek franciául játszanak a színpadon, ezért „átugrottak” meglátogatni a fesztivált Olhon szigetére. Ezt az „átugrunk” szót egész más tartalommal használják az oroszok: Tyima, az egyik szervező is kéthavonta ugrik haza a Moszkvától „nem messze” – tizenégy órányi vonatútra – található Kirovba.

Az öt napos vonatkozás után Szibéria Párizsában, Irkutszban töltöttünk pár órát. Ma sem értem pontosan, mi okból kapta ezt az elnevezést, hisz épp az hiányzik belőle, ami Párizs karakterét adja: a könnyedség és az elegancia. Csak sokszínűsége emlékeztet valamelyest Párizsra: sokfajta nép él együtt (orosz, tatár, mongol, burját, a Szibériába száműzött lengyelek külön kolóniát alkotnak). Jelentős színházi hagyományokkal rendelkező város: az ide száműzött dekabristák alapították az első színjátszó csoportot, azóta öt nagy színház működik itt.

Innen már csak egy „ugrás” a Bajkál-tó és az Olhon szigetén levő Husir falu: pontosan nyolc óra – buszon és hajón. Minél jobban közeledünk a szigethez, annál erősebben érezzük a burját hagyományok jelenlétét: mongol vonású arcok, sámándobok hangja, olajban sült lánggösszerű ételek. Dobogó szívvel nézem a ködben felsejlő Olhon szigetet, amely a burját legenda szerint a Bajkál-tó veszedelmes szellemeinek lakhelye, Ázsia szent helyeinek egyike, a sámánhagyományok székhelye, burját spirituális központ – itt gyűlnek össze a világ sámánjai évente egyszer, több napos fesztiválra. A legenda szerint itt van Dzsingisz kán titokzatos sírja is.

Később majd ellátogatunk a Samankához – a Sámán-szirthez, amely előtt a hagyomány szerint Dzsingisz-kán fejét hajtott –, sőt abban a kitüntetésben is részesülök, hogy a Samankával szemben, egy hatalmas legelőn tartatom az egyik foglalkozást. A Samankát titokzatos erők védik, sámánszertartások helye. Sajnos a mi fesztiválunkkal párhuzamosan szervezett Szibirszkaja Rampa ifjúsági amatőr fesztivál két fiatalját fitytet hányt a szervezők intésének: egy fiú leesett és szörnyet halt. Ez a tragikus esemény végig beárnyékolta a fesztivál hangulatát.

Olhon szigete különleges világ: hatalmas dombos pusztaság, először lakatlannak tűnik, később látunk néhány apró, faházakból álló falut. Ahol a mi rendezvényünket szervezték, Husir a legnagyobb falu, biciklivel egy óra alatt körbejárható. Széles homokos utcáit színes faházak szegélyezik. Folyóvíz nincs, az emberek a Bajkál-tó vizét isszák, a faluban nagy tartályok vannak elhelyezve. Sok tehén, kutya, macska szaladgál az utcán – a falusias jelleg különleges bájt kölcsönöz a településnek. A falu szélén vagy egy ház, nagy udvarral, s az udvaron egy színpaddal. Ez a Nemzetközi Ifjúsági Központ – a falu ifjúsági kulturális rendezvényeinek befogadására alakult. Igazgatója Alekszandr Ivanovics Kononov, aki a terület legnagyobb amatőr színjátszó fesztiváljának, a Szibirszkaja Rampának is szervezője és vendéglátója. Rengeteg orosz – és nemcsak szibériai – csoporttal és sok külföldi országgal áll kapcsolatban: Amerikától kezdve Izraelen át Lengyelországig már legalább tizenöt ország csapatai fordultak meg a fesztiválon. Magyarok még nem voltak, de szívesen felvinné velünk a kapcsolatot. Mindenki a saját anyanyelvén játszik. Az idén a tavalynál kevesebb csapatot tudtak fogadni a szűkös

anyagi lehetőségek miatt: akkor harminckét csoport vett részt a fesztiválon.

A fesztivál zárásakor minden csoportnak be kellett mutatni egy tízperces produkciót, valami mást, mint a darabjuk. Mindenki különleges produkcióval rukkolt elő, de nemcsak a gyerekek, hanem a fesztivál alatt egy műhelyben dolgozó tanárok is bemutattak egy „kórusművet”, s a műhelymunkát vezető színészek közül is többen színpadra léptek. A legteljesebb produkció négy hálózásba bújó gyerek játéka volt, akik – bár nem látták ki a paplanszerű hálózásokból – mozgással (zenére) minden érzelmet kifejeztek: dühöt, szeretetet, szerelmet, unalmat, példásan együtt mozogva.

Galina Palcsik a Bajkál-tó másik oldaláról, Magistralniból hozta el Házi Színházának csoportjait. A lakásában működtet színjátszó kört a falusiak, gyerekek és felnőttek számára. Pénzt nem kér érte. A férje jól keres, mondja, megengedheti magának ezt a luxust. Harmincharmencöt ember jár rendszeresen a foglalkozásokra, az év végén bemutatókkal gazdagítják a falu kulturális életét. Képzettségét tekintve színésznő – itt, a Bajkálon csak e módon tudott kapcsolatban maradni a színházzal. Évek hosszú során rájött arra, hogy az amatőr színházi mozgalom nagyon sok olyan gyereket, felnőttet megszólít, akiknek egyébként nem lenne köze a kultúrához. Ha továbbképzést, fesztivált hirdetnek valahol, ő oda biztosan elmegy, nehogy kiessen a gyakorlatból. És persze azért, hogy lássa, hogyan csinálják a többiek. Később a műhelyfoglalkozáson is részt vesz, s lelkesen improvizál – oroszul. Franciául keveset tud, csak most kezdett el tanulni.

A Maski Fesztivál a franciául játszó fiatalok produkcióit hívta meg: jöttek Moszkvából, Tulából, Angarskból. Voltak közös programjaink és találkozási pontjaink a Szibirszkaja Rampával. Mikor megérkeztünk, a fesztivált hirdető plakátokat ragasztottunk ki a falu közösségi helyein, így vagy tíz francia turista is vendége volt az eseményeknek. A zsűriben való részvételem, ezzel együtt az előadásokat követő beszélgetések sora sok tanulsággal járt. Nagyon fontos az orosz résztvevőknek a

dicséret: mindig rituális köszönetnyilvánítással kell kezdeni. Ők maguk lelkesen dicsérik egymást, hosszú percek telnek el, míg végül egy-két kritikai húrt is meg lehet pendíteni. Minden hozzászólást megtapsolnak, minden apró megjegyzésért hálásak. A tanárok nem sértődösek, nem bántódnak meg a kritikán, hanem alázattal és köszönettel fogadják. Tanulságos volt az egyik esti program, amikor bőrig áztunk, s a Rampa rendezvénye miatt csak 23 órakor kezdhettük a 22 órára hirdetett előadást. A tizenkét tulai gyerek az elázástól elnémult hangberendezés ellenére heroikusan játszotta végig Richard Bach *Jonathan Livingston, a sirály* című elbeszéléséből készült előadást. A gyönyörű, lírai produkciót a játékos példás pontossággal és fegyelemmel mutatták be, az akrobatikus elemekkel tarkított mozdulatsorok elkápráztatták a bőrig ázott közönséget.

A fórumon megkérdeztem a tanáruktól, Olgától, hogy miért döntött úgy, hogy a gyerekeket ekkora kockázatnak teszi ki.

– *Miért nem halasztottátok el az előadást a zuhogó eső miatt, hiszen a vizes színpadon baleset is történhetett volna?*

– Régóta dolgozom velük, s ortodox szellemben neveltem őket. Gyakran megyünk kirándulni több napra, veszélyes helyekre, ahol magunkra vagyunk utalva. Sokat gyalogolunk, edzük a testünket, s ezzel együtt a lelkünket. És ez az edzett, erős lélek az ortodox nevelés lényege.

– *Igen, de ott a színház harmadik brooki komponense: a néző... aki talán kevésbé edzett.*

– Sajnálom, ha kényelmetlenséget okoztunk, de nagyon akartak játszani, nem akartam megfosztani őket ettől az örömtől.

...Mindenesetre a *Jonathan Livingston* minden létező díjat megkapott – Richard Bach novellájának a többiek megváltásáért tett, emberfeletti erőfeszítésekre kihagyott mondanivalója csodás módon találkozott az ortodox orosz lélek nagyságával: őszintén naiv, tiszta és erős színházat csináltak ezek a 12-13 éves fiatalok.

Gondolatkövetés

Telegdy Balázs könyvismertetői

Perényi Balázs: Improvizációs gyakorlatok

Kézikönyv amatőr szintársulatok részére – sorozat. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, 2009

Perényi Balázs könyve alpmű a színjátszó-rendezők számára, de megkockáztatom, ott a helye a profi rendezők, színészmesterséget tanító színházi szakemberek könyvespolcán is. Elsősorban azért, mert egy jelentős szakmai életszakasz összegzése, napi pedagógiai gyakorlat, végigvezetett próbák, előadás készítési folyamatok érlelték azt a tudást, amelyet most megoszt velünk a szerző. Néhány szót előzetesen erről a „jelentős”-ről. Perényi eddigi szakmai munkáinak sikerességét minden kommentár nélkül bizonyíthatják például a diákszínjátszó fesztiválokon rendre kiemelkedően szereplő és díjazott csoportjai, de említhetnénk színházkritikai munkáit is, vagy éppen kiváló színházi tréningjeit és szakmai zsűrizéseit is. Mégis inkább egy személyes élményemet szeretném ideidézni. Mai napig tisztán emlékszem arra a felismerésre, amikor az Országos Diákszínjátszó Egyesület titkáráként fesztiválokat szervezve először láttam előadásait, milyen rácsodálkozás volt számomra, hogy élvezetes, elmélyült, hiteles, egyszóval valódi színházat lát-

tam gyerekek előadásában, sőt nem egy előadásról úgy gondoltam, az évad jelentős színházi előadási között szerepelnek, a kőszínházakat és alternatív előadásokat is beleértve.

Alapmű azért is, mert a színjátszó-rendezői munkában használatos improvizációs gyakorlatoknak ennyire gazdag és céltudatos összefoglalása még eddig nem készült el. Ha nem tett volna mást a szerző, mint egy kötetbe rendezni a különböző kiadványokban a témában fellelhető játékkincset, akkor is hasznos és fontos mű lenne. De ennél lényegesen többről van szó. Egyrészt a gyakorlatok jelentős része még nem publikált, a színjátszós gyakorlatban élő, egyes tanári műhelyekben fejlesztett formák. Ilyenek például Kaposi László, Keserű Imre, Mezey Gábor, Schilling Árpád, Uray Péter és Vidovszky György egy-egy improvizációs gyakorlata. Emellett különböző színházelméleti és módszertani könyvekből idéz általa kipróbált, hasznosnak tartott formákat: nagyobb számban Robert Cohen *A színész mesterség alapjai* című munkájából, de találkozunk Sztanyiszlavszkij, Mihail Csehov és Charles Dullin inspirálta gyakorlatokkal. Másrészt a könyv másik értékét a gyakorlatok leírása után következő „megjegyzések” rovat rejti. Ezekben Perényi személyes tapasztalatait írja le, részben az egyes gyakorlatokhoz kapcsolódóan, részben el-eltávolodva általánosabb szakmai kérdések felé. Az ezzel kapcsolatos dilemmáimról valamivel később részletesebben. Nézzünk meg előtte néhány alapkérdést, amit a szerző is feltesz magának.

Először is pontosan mit tartalmaz, és mit nem tartalmaz a könyv, vagyis hogyan határozza meg a szerző munkája témáit? Az első „lehatárolás” a különböző készségfejlesztő játékoknak szól: „Improvizációs formákat ismertet, nem ír le bemelegítő, koncentrációs, önismereti, csoportépítő stb. játékokat”. Másrészt nem szól a könyv az „improvizációkból születő előadás készítésének útjáról” sem. Az első területnek meglehetősen gazdag irodalma van magyar nyelven, sőt, érzésem szerint aránytalanul sok a különböző játék és gyakorlatgyűjtemény, tanítási segédlet stb., ami önmagában persze nem lenne baj, viszont ehhez képest kevés a színjátszó-rendezőknél szóló, a szakmájuk egyéb területeivel foglalkozó elméleti és módszertani kiadvány. Éppen ezért fájó, hogy az improvizációkból születő etűdjáték, életjáték készítésének műhelytitkairól az olvasóknak le kellett mondania, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy a gyerek-, a diák- és az amatőr színjátszás meghatározó műfajáról van szó. Feltételezném, hogy anyagi okai vannak ennek, ha nem tudnám, hogy volt anyagi forrás arra, hogy a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet megjelenesse a sorozat másik kötetét is, Brestyánszky Boros Rozália, *Színházi alapok amatőröknek* című munkáját, ami pontosan ezt az űrt, az előadás készítés módszertanának leírását hivatott betölteni, de a realista színjátszást etalonnak véve, meglehetősen elméleti megközelítésben, ami alapvetően téves elgondolás – véleményem szerint.

A következő alapkérdések, amiket feltesz a szerző, hogy mit is értünk improvizáción, improvizációs gyakorlaton, hol a helye ezeknek a színész munkájában. Mielőtt továbbszólnék, itt, ennél a szóhasználatnál („a színész munkája”) meg kell állnunk egy pillanatra. Perényi bevezető szövegei nem adnak egyértelmű eligazítást arra vonatkozóan, hogy felnőttekkel vagy gyerekekkel végzett színházi munkához nyújt-e segítséget a könyv. Valamennyi gyakorlat leírásában szerepel viszont a „korosztály” rovat, melyek jelentős többségében minden korosztálynak ajánlják a gyakorlatokat, gyakran azzal a kiegészítéssel, hogy érdemes az adott gyakorlat témáját, a felhasznált szövegeket stb. a korosztályhoz szabni. Mindez azt sugallja, hogy univerzális formákról van szó, melyek egy része némi pedagógiai érzékenységgel akár kisebb gyerekekkel is elvégezhetőek, de a kisebbeknek szánt gyakorlatok is tartalmaznak felnőttek számára hasznos, fejlesztő elemeket, ugyancsak átalakításokkal. És valóban, ha Perényi diákszínházi előadásaira gondolok, azokban is azt a szemléletet éreztem mindig is, amiről fentebb is írtam: a színházcsinálást komolyan kell venni, korosztálytól függetlenül. Ha gyerekekkel, kamaszokkal dolgozunk, nevelési hatása éppen ebben a komolyan vett játékban van. Nem mindegy persze, hogy a csoportvezető-rendező milyen színházi szemlélettel rendelkezik, mert ez a szemlélet az a minta, modell, amivel a leginkább képes nevelni, ami fellelhető minden instrukciójában, módszertana minden elemében. Perényi színházszemlélete közel áll a drámapedagógus gondolkodásához: levegős, nyitott, tágan értelmezi a színházat; érdemes hosszabban idézni az idevonatkozó részt: „A színházi munka számomra a világra és önmagunkra kérdezés lehetősége. Keresés és felfedezés. (...) Hogyan állapodhatnánk meg az örökké változó pillanat művészetével foglalatalkodva? Hiszen változik a világ, különböznek az emberek, akikkel összehoz a közös munka, eltérő feltételek mellett dolgozunk, végül szakadatlan formálódunk mi magunk, csoportvezetők is. Talán hitelünket is vesztenénk régi módszereinkkel, metodikáinkkal. Ha önmagunkat unjuk, unalmasak leszünk másoknak is. Ezért sem foszthatjuk meg magunkat a kutatás, a megtalálás izgalmától és örömétől.” Még mindig az improvizáció pedagógiai hatásai után kutatva ki kell emelni azt a jelenséget, amit Perényi „az adott feltételek tapasztalata”-ként nevez meg, vagyis hogy játék közben tapasztalhatják meg a játékosok, hogy cselekedeteinket és viselkedésünket hogyan határozzák meg egy adott szituáció körülményei. A résztvevők így „megélik, hogy tetteink és mások tettei nem csupán a szándékokon múlnak”. Másrészt a színházi gondolkodás szempontjából az improvizációk segítségével felfedezhetjük az éppen játszott jelenet körülményeit (ki, hol,

mikor, miért, mit és hogyan csinál?), ami lendületbe hozza a játékot, életre kelti a jelenetet. Nélkülözhetetlen továbbá az improvizáció szerepe a színészi kifejezőeszközök fejlesztésében, segít a színészi panelektől, berögződött sztereotípiáktól megszabadulni, megtanít egymásra figyelni és reagálni, a színészi játékot „felfűtő érzetek” megteremtésére, a koncentrált színészi jelenlétre.

Kötelező körnek érzi a szerző, hogy meghatározza magának az improvizációnak a fogalmát. Szerintem ez egy gyűjteményes kézikönyvnek nem feladata, sőt... Különböző módszertani gyakorlat-gyűjtemények rendre besétálnak ebbe a csapdahelyzetbe: gyorsan, egy bevezető szűk terjedelmi keretein belül „letudni” egy-egy elméleti kérdést. Ebből általában néhány mondatos idézetgyűjtemény, „frappáns” meghatározások tárháza lesz. Sajnos ebben az esetben is ez történik: egy idézet a színházi kislexikonból, egy pedig valahonnan máshonnan, nem tudjuk, és talán nem is érdekes honnan. Szerencsére hosszan nem időz a szerző a definíciónál. Ennél lényegesen fontosabb *Az improvizáció kiindulópontja* című fejezet, melyben egy példán keresztül érzékelteti, hogy a szituáció körülményeinek, feltételeinek megadása, variálása mennyiben változtatják meg a szituációt. Ezen a példán, egy alaphelyzeten keresztül (az egyik szereplő közli a másikkal, hogy a szerelme azt üzeni, hogy szakít vele) mutatja be aztán az improvizáció hatáselemeit is: a különöséget, a feszültséget, a helyzet téjtjét, a szereplők megszólalásmódját és játékmódját.

Visszatérve a „megjegyzés” rovathoz és az ezzel kapcsolatos kérdőjelekhez, egy újabb alapkérdés vetődik fel: Mi is ez a könyv pontosan? Kiknek szól, hogyan és mire használjuk? Érdemes tehát néhány szót ejteni a könyv műfaji nehézségeiről, problémáiról. „Kézikönyv”, definiálja a szerző, „improvizációs formák, feladatok gyűjteménye”, írja a bevezetőben, másrészt „gyakorlati tapasztalatokból fakadó gondolatok, útmutatások egy-egy feladat kapcsán.” És bár mindkét műfajnak van létjogosultsága és szerepe, mégsem tudok szabadulni a gondolattól, hogy valójában két különböző könyv van összezsúfolva egy kötetbe – gondolom kényszerből. Az egyik könyv a próbára készülő tanár nagyon praktikus, a feladatokra koncentrálló, gyorsan áttekinthető kézikönyve, a másik pedig a módszertanát megújítani akaró pedagógus elmélyültebb tanulmányozásra szánt kötete. De miért lenne ez probléma, miért is nem fésülhető össze ez a két-féle szándék? Két ponton érzek „zökkenőt”. Egyrészt a praktikumra vágyó csoportvezető a gyakorlatok ismertetése utáni megjegyzés rovattól a lebonyolítás-megvalósítás módszertani segítségét várja: mire figyeljünk, mik a buktatói és mi a rejtett lényege, erősségei egy-egy feladatnak, hogyan bonthatjuk ki a gyakorlat segítségével tanítványaink fejleszteni kívánt képességeit. És ezt többnyire meg is kapjuk, de lépten-nyomon az az érzésem, mintha a szerzőnek mindez kevés lenne, többet akarna sűríteni ebbe a rovatba színházpedagógiáról, színésznevelésről – tanít, útmutatást ad. Ez természetesen nem lenne baj, sőt, önmagában értéke a könyvnek, egyszerűen csak nem itt, egy szándékosan napi használatra készült gyűjteményes könyv feladatleírásai között van a megfelelő helye. Túlnő azon, nemcsak terjedelemben (a megjegyzés rovat rendre bő féloldalas terjedelmű, de nem ritka az egy-másfél oldal sem), hanem tartalmában is helyenként inkább csak ürügynek érzem magát a gyakorlatot, hogy általánosabb érvényű színészvezetési, színházpedagógiai vagy színházelméleti kérdéseket vehessen fel a szerző. Ezzel a „kettő az egyben” jelenséggel kapcsolatban van azonban ennél súlyosabb probléma is, amit a szerző is érez, meg is fogalmaz lépten-nyomon. A személyes tapasztalatok megfogalmazása, a megjegyzések, kiegészítések és legfőképp talán a gyakorlatok lejegyzésében fellelhető időrendiség, egész pontosan a próbafolyamatbeli időrend (a gyakorlatok nehézsége) és a tematikai (a próbafolyamatban való helye) szempont tisztázatlansága miatt, a szerző határozott akarata ellenére mégiscsak kirajzolódik a „Perényi-iskola” módszertana: egy sajátos, egyéni színházpedagógusi út. És ez megint csak tulajdonképpen rendben van, és megint csak „sőt...”: izgalmas tanulási helyzet bepillantani valakinek az alkotóműhelyébe, talán az egyetlen hiteles útja a tapasztalatok átadásának. Csak tudjunk róla, hogy ennek a fajta tanulásnak megvannak a veszélyei, különösen kezdő, iskolázatlan csoportvezetők számára: túlságosan is kényelmes a már kitaposott ösvényre lépni, „kottának” tekinteni mindazt, ami le van írva, meghajolni a tekintély előtt és megkímélni magunkat a felfedezéstől, amiről Perényi Balázs olyan szépen és meggyőzően ír könyve bevezetőjében. Tudjunk arról is, hogy bár többnyire az egyszerűtől a bonyolult felé haladnak a gyakorlatok a könyvben, és minden gyakorlat besorolódik valamilyen fejlesztési terület szerint, azért ha saját csoportunknak úgy van rá szüksége, bátran meríthetünk például egy későbbi munkaszakaszban is az egyszerűbb formákból vagy fordítva, és egy-egy improvizációs gyakorlat többnyire sokoldalúan, többféle cél érdekében hasznosítható, nemcsak a könyvbéli besorolása szerint.

Végezetül pár apróbb észrevétel. Valószínűleg a szerkesztőt illeti a kritika a könyv számomra érthetetlen lábjegyzetelése miatt. Nem tudom, hogy kinek szól, miért van szükség folyamatosan minden idegen vagy idegen eredetű szót megmagyarázni: nem értem miért kerül jegyzetbe a *sztereotíp*, a *tónus*, a *milió*, az *inspiráló* és hasonló szavak. Olyan érzetet kelt ez, mintha a könyvet általános iskolásoknak szánták volna, miközben olyan szakkifejezések, mint a *mise en scène* a fogalomtárba szorúlnak, lapoznom kell érte. Másrészt az említett „kettősség” miatt, a kézikönyvből rendre „kitüremkedő” mondanivaló szinte kiállt a

terjedelmesebb jegyzetelésért, amire a szerkesztőnek kellett volna felhívni a szerző figyelmét, felkínálva egy bőségebb felületet a jegyzetek számára. Még jobb helye lett volna talán a kiegészítéseknek az egyes alfejezetek bevezetőjében, amelyek lehettek volna nagyobb terjedelműek (egyes esetekben a bevezető-értelmező szöveg el is maradt, így nem készült ilyen szöveg például a *Játék a térrel* vagy a *Csak egy mondat* fejezethez), itt nem akasztották volna meg a gyakorlatokat felhasználásra olvasókat sem, ráadásul azonnal tematikusan rendszerezve épülhettek volna fel.

Szintén a szerkesztő feladata lett volna gondoskodni a nyelvi korrektúráról: a könyv hemzseg a helyesírási hibáktól, feltűnően gyakran szerepel pontosvessző vessző helyett. Meg kell említenem végül, hogy helyenként pontatlan a gyakorlatok leírása nyelvi szempontból. Nehéz műfaj ez, valójában filmes megjelenítést igényelne egy ilyen gyűjtemény (DVD-melléklet formájában akár), leírva pedig nagyon pontos megfogalmazást. Különösen zavaró volt ez az utolsó, egyébként egyik legizgalmasabb fejezetnél, melyben egy próbamódszer születését illusztrálja a szerző egy kiinduló gyakorlat továbbgondolásával, de magát az alapgyakorlatot a leírás alapján nem tudtam elképzelni, nem volt világos, hogy pontosan ki és mit csinál benne.

Brestyánszki Boros Rozália: Színházi alapok amatőröknek

Kézikönyv amatőr színtársulatok részére – sorozat. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, 2009

Zavarban vagyok. Erről a zavarról tudok írni a könyv kapcsán. A sorozat két kötetét egymás után olvasva önkéntelenül is összehasonlítok. Nem tudok nem így tenni. És ez az összehasonlítás nem válik előnyére ennek az első kötetnek. Brestyánszki Boros Rozália¹ könyve lényegében minden szempontból ellentéte Perényi Balázs kiváló könyvének: a realista színjátszás nagyon szűk mezsgyéjén haladva, tisztán elméleti megközelítésben próbál gyakorlati segítséget adni a színházcsináláshoz amatőr társulatoknak. Így, bár két kötet után elhamarkodott lenne az egész sorozatról véleményt mondani, hullámzó minőségű sorozat-szerkesztői munkára gyanakszom. Írásomban próbálok ellenérzéseim okát árnyaltan megfogalmazni.

Rögtön az elején el voltam egy kicsit veszve. Az előszóban a szerző két csoportnak ajánlja a könyvét: egyrészt a Vajdasági Magyar Amatőr Színjátszók Találkozóján részt vevő szakmabelieknek, másrészt „mindazoknak, akiket érdekel a színház...”. Az első csoport túlságosan szűk, barátok, szakmai ismerősök köre – olvasóként talán egy kicsit kirekesztve is érzem magam –, a második pedig értelmezhetetlenül tág. Rögtön egy seregnyi kérdés toladodik előre bennem: kinek is szól ez a könyv, milyen elvárásaink lehetnek a megfogalmazásmód és a kitűzött célok tekintetében? Ezek szerint egyforma haszonnal forgathatja laikus néző és gyakorlott színjátszó-rendező? Ide tartozó kérdés, amit már Perényi kötete kapcsán is felvetettem, hogy nem derül ki egyértelműen, hogy gyerekekkel, kamaszokkal vagy felnőttekkel dolgozó társulatvezetőknek szól-e a könyv. Az improvizációs gyakorlatok esetében könnyen meggyőztem magam arról, hogy lényegében mindegy: átalakításokkal, jó pedagógiai érzéssel a legtöbb gyakorlat végezhető gyerekekkel is és felnőttekkel is (nem mindegyik persze), de az előadás-készítés folyamatába beavatni szándékozó könyv esetében nehezebben állok kötélnek: gyerekekkel másképp, részben talán más célokkal, és nagy részben más eszközökkel hozunk létre színházi előadásokat. A szerző más véleményen van, tudhatjuk meg egy internetes lapnak tett nyilatkozatából: „Nehezen született meg bennem a kötet felépítése. Egyik problémám az volt, hogy diákszínjátszóknak vagy ún. szenioroknak írjam-e, és egyáltalán elkülönítetten kezeljem-e a kettőt. (...) Jobban belegondolva azonban úgy láttam, hogy alapjában véve a diákszínjátszóknak ugyanolyan szakmai kritériumoknak megfelelően kell előadást készíteniük, mint a már régóta működő amatőr társulatoknak.” (*Képes újság, 2010*) A bevezető második oldalát olvasva, amikor megtudom, hogy a könyv a Sztanyiszlavszkij színházelméletén alapuló realista színjátszással kíván foglalkozni, felerősödik a gyanakvásom. Nem szeretnék igazságtalan lenni a szerzővel, ezért ezt az alapállást muszáj egy kicsit részletesebben körbejárunk. Az indoklás, amiért ehhez a műfajhoz nyúl a következő: „...meggyőződése, hogy a vajdasági amatőr társulatok előadásaiban ez a stílus gyökerezik a legmélyebben. Ez nem jelenti azt, hogy mellőzni vagy kerülni kellene azokat a színházi formákat, amelyek más szemszögből közelítik meg az adott színművet (például a groteszk, abszurd, vagy a kortárs színházakra jellemző stílusjegyeket) – azonban célom az volt, hogy fókuszáltan, egyetlen világosan követhető vonalra koncentráljak, amelynek tapasztalataira könnyedén építhetők további elképzelések.” Ezek szerint a rea-

¹ Pár szó a szerzőről. A vajdasági Zentán született 1970-ben. A Szabadkai Népszínház Magyar Társulatának dramaturgja, író, műfordító. Angol, német és szerb nyelvből fordít. 2003-ban elnyerte az Örkény István drámaírói ösztöndíjat. A feledés emlékezete című drámaantológiában jelent meg az Amikor ismét ráharapnak című darabja a zEtna kiadásában. Drámáit, novelláit, fordításait és esszéit az Üzenetben, A Hétközben, a Magyar Szóban, valamint a zEtna honlapján publikálta. Dramaturgként részt vett többek között az Equus, a Kés a tyúkban, A Gézagyerek és a Szomorú vasárnap munkálataiban. Az Equusban és a Murlin Murlóban színészként is szerepelt. (Forrás: a Jókai Színház honlapja)

lista színjátszás lenne az amatőr színjátszás etalonja, valamiféle alapvető színházcsinálási rendszer, a színházi műfajok közös eredője, amiből a későbbiekben építeni lehet más stílusokat is. Ez szintén egy olyan alapvetés, amit szeretnék megkérdőjelezni. Ennek ellentmond részben maga a szerző, aki egy nyilatkozatában (forrás: Képes újság, 2010) legalábbis részben elismeri, hogy nem kizárólagos irányról van szó a vajdasági társulatok körében sem, részben az amatőr és diákszínjátszó fesztiválok országos tapasztalata, melyekben rendre olyan „erős” és hiteles előadásokkal találkozunk a díjazottak között, melyek csak érintőlegesen, vagy még inkább egyáltalán semmilyen kapcsolatban nincsenek a realista színjátszással.

A fenti, pedagógiai szempontok szerint megkérdőjelezhető a következő alapállás is: „Írásomban rendszert a rendezőt szólítom meg, alkalmanként a színészt.”. Végigolvasva a könyvet ez valóban így van, elvétve akad csak példa rá, hogy a színészhez, játzóhoz szólna a szerző. És ha eddig voltak, ne legyenek kétségeink: kőkeményen rendezői színházról van szó. A közös alkotás, közösségi színházcsinálás munkamódszerei fájóan hiányoznak. A minta egyértelmű: a profi kőszínházak rendezői színháza, melyben a darabválasztástól az előadás végső formába öntéséig mindent a rendező határoz meg, az előadás maga lényegében nem más, mint a rendező darabértelmezésének, vízióinak megvalósítása.

Még mindig csak az előszónál járok, és újra fennakadok egy mondaton, ezúttal szerénytelensége miatt: „A könyv elméleti fejtegetéseinek felhasználása szakmailag megalapozott, pedagógiai szempontból működőképes, a közönségápolás és -nevelés tekintetében sokrétű, ugyanakkor művészi színvonalát tekintve is igényes és pontenciálisan sikeres színházi előadás vázát biztosítja.” Biztos vagyok benne, hogy a szerző megnyugtatásnak szánta ezt a mondatot, mégis ironikusan hangzik önmagáról állítva mindezt. Másrészt félrevezető ez a magabiztosság, pedagógiai szempontból legalábbis úgy érzem, biztos. Pedig a könyv szerkezeti alapötlete nagyon jó: Örkény István *Tóték* című darabjának bemutatását feltételezve az előadás készítésének teljes folyamatát mutatja be egy szintén fiktív csoporttal. Jó ötlet, mert ezzel lehetőséget teremthet arra, hogy elméleti kérdésekről játékos formában beszéljen: játékra hívja az olvasót. Az alapötlet azonban nagyobb gonddal kellett volna előkészíteni, működőképességét biztosítani: túl sok ugyanis benne a fikció. Minimálisan meg kellett volna határozni a csoportot (életkorát, összetételét – ez menet közben a szereposztásnál megtörténik, de jó lett volna az elején tudnunk –, színjátszós jártasságát), a csoport működésének körülményeit (milyen gyakran próbálnak, hol, milyen körülmények között stb.).

Ennyi előzetes kétkedés után illene végre magáról a könyv tartalmáról is írjak, de egy kicsit újra zavarban vagyok: a szerző valóban tiszteletre méltó alapaossággal szedi össze egy színházi előadás valamennyi összetevőjét. Valamennyit, amiket bármelyik korábban megjelent színházelméleti kötetből megtudhatunk, például a gyakorló csoportvezetők számára talán legösszefoglalóbb munkából, az irodalomlistában is feltüntetett Nánay István *A színpadi rendezésről* című munkájából. Nem kaptuk meg viszont azt, amit a könyv ígért, és amiért valóban érdemes lett volna ilyen jellegű könyvet kiadni, az előadás készítés folyamatába való beavatódást, a színházi műhelymunka alapos elemzését. Valójában a szerző visszafelé gondolkodik, egy kész előadás ideájából indul ki, és nem abból a csodából, amit az alkotó emberek közössége képes jelenteni. Tudása, színházi műveltsége az íróé, dramaturgé, kritikusé, a színház-esztétáé, de nem a gyakorló színházcsinálóé, és főleg nem a gyakorló pedagógusé. Ez természetesen nem hibája a szerzőnek, hanem adottsága. De emiatt nem tud munkája az a hiánypótló mű lenni, ami az előadás születésének rendkívül összetett, soktényezős „misztériumába” be tudna avatni. Egész biztos vagyok benne, hogy jó szándékkal íródott ez a munka, de többet vállal, mint amit nyújtani tud.

Megosztott felelősség

– Cecily O’Neill kurzusáról –

Kucserka Fanni

Cecily O’Neill 2008-ban négynapos műhelymunkát vezetett Budapesten, most rövidebb, kétnapos tréninget tartott augusztusban, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ szervezésében. *A szerep mint híd színház és nevelés között* című kurzus során a résztvevők megismerkedhettek a folyamatdráma fogalmával, gyakorlatban való alkalmazásával, illetve tapasztalatokat szerezhetek ezen drámatípus lehetőségeiről, korlátairól, veszélyeiről. Elsősorban arra kerestük a választ, hogy mely esetekben és milyen szerepeket osszon a tanár a játzóknak, illetve ő maga milyen szerepbe lépjen, az egyes szerepek megválasztásának milyen hatása lesz a játzókra, a játzóknak a játzóstílusára, felelősségérzetére.

O’Neill találmánya, a folyamatdráma felépítésében, céljában és egész valójában más, mint a klasszikus drámaóra. A játzóknak az óra folyamán hoznak létre egy színházi történetet, egy „színházi szöveget”, amit a

drámatanár egy előtörténettel¹ indít el, de a résztvevők ötleteiből építi narratívává. Végigjátszva a tréningen levezetett drámaórákat megtapasztaltam a játékforma behúzó erejét, és tanárként azt gondolom, hogy érdemes a folyamatdrámával foglalkozni, kísérletezni. Óriási élmény volt megtapasztalni azt a szabadságot, amivel részt vettünk a történet alakításában – hihetetlenül inspiratív és motiváló volt, hogy mi alakítottuk, írtuk a drámát.

Cecily a következőkben határozta meg a *folyamatdráma* fő jellegzetességeit.²

- Célja, hogy dramatikusan teremtsen meg egy „máshol”-t, egy fiktív világot, amelyben azért tartózkodunk, hogy értelmezzük, új meglátásokra és megértésre jussunk.
- Nem előre megírt darabot vagy szövegkönyvet valósít meg, hanem általában erőteljes előtörténetre (pre-text) épül.
- Epizódok sorából építkezik, amelyek lehetnek improvizáltak vagy megtervezettek, lepróáltak.
- Ezeknek a részletes kidolgozását lehetővé tevő időtartamban zajlik.
- Az egész csoportot bevonja egy közös cél megvalósításába.
- Az eseménynek nincsenek kívülálló nézői, de a résztvevők a saját cselekvéseik nézőivé válnak.

Úgy gondolom, hasznos lehet, ha leírom a tréningen kipróbált főbb játékok, gyakorlatok menetét. Cecily hangsúlyozta, szerinte nem jó bemelegítő játékokkal kezdeni a munkát, ő annak a híve, hogy rögtön belevág a drámaórába. Ekkor nem forgácsolódik szét a csoport figyelme és energiája, egyből bevonódik a játékba, a dráma világába. Három nagyobb játékot játszottunk a két nap alatt, illetve játékindításra láthatunk még variációkat.

I. Állatos játék

1. Egész csoportos improvizáció

A tanár egy tévériporter szerepéből indítja a játékot, felteszi egy stúdióbeszélgetés szituációját, amiben a játékosok a probléma érintettjei, vagy azok rokonai, ismerősei. Néhány mondattal, és hangsúllyal megteremti a „katasztrófa-hangulatot” (pl. „tudom, hogy nehéz erről beszélni”), kiderül, hogy szörnyű furcsaságok történnek, az állatok nem hagyják élni az embereket, itt élnek közöttünk, és egyre nagyobb hatalmuk van, olyanról is hallott például, hogy egy elefánt kiszippantotta a minap valakinek a fürdőkádjából a vizet. Ezen a ponton hagyja, hogy mindenki, kreativitását és humorérzékét használva maga is kitalálhasson ilyen képtelen történeteket, és egy ideig a csoport tagjai egymásnak panaszolják el a saját kellemetlen élményeiket.

A folyamatdrámában talán az indítás a legfontosabb. Cecily leggyakrabban szerepből, egész csoportos improvizáció keretében indít órát, így megszólalhat, aki kész van rá, és csöndben maradhat, aki nem akar megnyilvánulni. Ez a szakasz egyben bemelegítés az órához, a tanárnak és a játékosoknak egyaránt. Kulcspillantás, amikor a diákok először reagálnak a játékfelhívásra, ha veszik a helyzetet, ha szerepből szólalnak meg, akkor akármit is reagálnak, az a kijelentés ígéret tőlük, hogy „igen, itt vagyunk veled, továbbírjuk együtt a forgatókönyvet, benne vagyunk, elfogadtuk az alaphelyzetet, a játékot”. Kérdésünkre, hogy mi történik, ha nem reagálnak a diákok, Cecily azt válaszolta, hogy neki elég, ha csupán egy ember reagál rá, aztán ők ketten már továbbvihetik az eseményeket, ő nem preszszionál senkit, hogy megszólaljon. Nagyon fontos tehát eltalálnia a tanárnak a megfelelő szerepbeli hangnemet, illetve olyan kulcsmondatokat használnia, amelyek alapján a játékosok körülbelül beláthatják, hogy kik is ők, de eléggé ködös, kevés információval bíró mondatok ahhoz, hogy feszültséget teremtsenek és tartsanak fent, illetve kellő szabadságot biztosítsanak a történet kimenetelére nézve.

2. Páros improvizáció

A következő feladathoz párokba álltunk, a páros egyik tagja egy bármilyen állat lehetett, a másik tagja pedig egy pszichológus, akihez ez az állat egy bizonyos problémájával fordul. Egy ilyen pszichológiai alkalmat, ülést improvizáltak a játékosok. Visszaülve a nagy körbe, a tanár egy vezető pszichológus szerepébe lépve tanácskozást hív össze a pszichológusoknak – ezen mindenki beszámol a páciense problémájáról, illetve a terápiás javaslatáról, megvitathatják az eseteket, és tanácsokat adhatnak egymásnak.

¹ A folyamatdráma, az előtörténet stb. fogalmi körülírása, valamint Cecily O’Neill 2008-as magyarországi tréningje kapcsán lásd a Drámapedagógiai Magazin 2008-as, drámapedagógusoknak készült különszámát, abban Bethlenfalvy Ádám, Előd Nóra és Lipták Ildikó írását. (A szerk.)

² O’Neill, C. (1995). Drama worlds: a framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann. Ford. Bethlenfalvy Ádám

Ebben a játékban is óriási tere volt a kreativitásnak és a humornak, de lehetőség volt arra is, hogy erősen védő szerepből (nagy a távolság, hiszen állatok szerepében vagyunk) a saját problémáinkról beszéljünk, és ehhez a szimpátián alapuló páros elrendezés is segítség volt. A legkülönbözőbb beszámolóik születtek szeretetelhes sünről, féltékeny méhről, és amellet, hogy élvezettel hallgattuk egymás vicces beszámolóit, nagyon komolyak is voltunk, hangnemünkben éreztettük, hogy komoly, felelősségteljes szakértők vagyunk.

3. Egyéni munka, graffitik, jelmondatok, újságfőcímek írása

Ezután újra szemszöveget váltottunk, megint az emberek szemszögébe helyezkedtünk. Olyan graffitiket kellett gyártanunk, amelyek ebben az elfajult állapotban a házfalakon szerepelhettek. Ezek a mi játékunk szerint az emberek és állatok közti gyűlölködést, háborút mutatták be. Hogy még erősebb legyen a hatás, szűk körbe állva megszólaltattuk e jelmondatokat, egyszerre skandáltuk, kiabáltuk, amivel ijesztő polgárháború-hangulatot hoztunk létre.

4. Egész csoportos improvizáció

A forrongó, harcias hangulatú kiáltozás után a kormány tagjaiként a parlamentben üléseztünk. Minden megszólalás előtt megnevezve rangunkat, posztunkat, különböző javaslatokat tehattunk az ügy megoldására. A védelmi miniszter azonnali támadást javasolt, ezzel a véleménnyel vitatkozott az oktatásért felelős államtitkár, aki az állatok edukálásában látta a megoldást, de felszólalt a keresztény szárny és még sokan mások. A vitát nem zárta le megegyezés.

Újra nagy felelősséggel járó szerepbe léptetett minket Cecily, megint arra ösztönöz, hogy egy új szemszögből nézzünk rá a történetre. Nem is olyan burkoltan a rasszizmus, előítélet, a társadalmi különbségek témáját dobja fel a játszóknak, akik azonban még rengeteg kérdést hozhatnak be, mi például a vallás, az egyház, az oktatás feladatát és helyzetét vitattuk meg. A dráma kompromisszumkésziségre, a dolgok több oldalról való vizsgálására nevel a parlamenti gyűlés konvencióval. A játszóknak megtapasztalják, hogy a kijelentéseiknek következménye van, és hatással lehetnek másokra.

5. Időúgrás és jelenetkészítés kiscsoportokban

Eltelt harminc év. Kiscsoportokban rövid tudósítást kellett készíteni a híradó számára, amiből kiderül, hogy most hogyan áll az ügy.

Ezek a tudósítások kissé ellentmondtak egymásnak, és bár innen nem folytattuk a játékot, mégis sok mindent kiderült belőlük a jelen kultúránkra vonatkozóan. Nem a történet lekerekítése volt a célja ennek a feladatnak, hanem a világunkra, annak társadalmi kérdéseire való reflektálás.

II. Királyfis játék

1. Tanári narráció

Narrációval indult a játék, ami hangnemében és szóhasználatában is a mesék világába vitt bennünket. A játszókat egy falu lakosainak szerepébe tette, ahova közeledik valaki az úton, a falu emberei nagy izgalomban várják, hogy ki lesz az, a férfiak fegyverkeznek, a nők kicsinosítják magukat. Egy futár jött a faluba, egy meghívóval, miszerint a falu eladó sorban lévő legszebb lányait a király látni kívánja egy bálban, hiszen feleséget akar választani magának.

2. Egész csoportos improvizáció

Arról vitázik a falu lakossága, hogy adják-e vagy ne a lányokat, milyen következményei lesznek e lépésnek, milyen hatása lenne a falura és az ott élő emberek életére.

3. Gondolatkövetés + jelenet

Végül hat lányt küld a falu a királyi udvarba. A kiválasztott lányok gondolatait hallgatjuk meg az elindulás előtt, amiben érzéseiket, reményeiket és félelmeiket fogalmazzák meg. Ezután eljátsszák az indulás előtti búcsút.

Attól függően, hogy a falu hogyan reagált a meghívásra, milyen problémákat, reményeket említettek, illetve a lányok gondolatai alapján több irányba mehet a játék. Arra is van lehetőség, hogy a most kiválasztott szál játszása után egy másik játékban visszatérjünk ugyanehhez a faluhoz, hogy egy másik problémával foglalkozhassunk, felhasználva a már megteremtett világot, viszonyrendszereket. Lehetőséges témaként merült fel: a hatalom, az elnyomás, az önfeláldozás a közért, féltékenység, rivalizálás.

4. Pletykajáték

A következő játékban mindenki a királyi udvarban tartózkodó személyzet vagy vendég volt. Pletykákat kellett megfogalmazni a király személyéről, rejtett tulajdonságairól, céljairól, amelyeket egymás fülébe súgva adtuk át egymásnak, majd felnagyítva, kicsit megváltoztatva újra továbbadtuk. Ezt követően, hogy közös tudássá tegyük a hallottakat, egyesével is elhangoztak azok, amiket a csoport fontosnak tartott.

Itt lehetősége van a játékvezetőnek, hogy kiemelje mindazt, amin érdemes továbbmenni, illetve – mivel csak pletykákról van szó – könnyedén kiejtheti azokat a tartalmakat, amelyek megítélése szerint nem jó irányba vinnék a játékot. Ez azonban mindig a játékosok döntése is, Cecily visszakérdezett, hogy tényleg hihető-e róla ez vagy az, és a játékosok itt újra mérlegelhettek, hogy az egyes pletyka valódi állítás-e a királyról. Ha valami csak a poén kedvéért hangzott tehát el, akkor ezt itt elintézhettük annyival, hogy hát a pletykák már csak ilyenek, a fele sem igaz.

5. Stilizált jelenetkészítés kiscsoportokban

A pletykák közt szerepelt, hogy a király egész éjjel csak járkal, és nem alszik. Cecily ezt emelte ki, és ezen a szálon folytattuk a történetet. Kis csoportokban stilizálva kellett eljátszanunk az álmát, a rémálmat, amire felriad éjszakánként, ami nem hagyja aludni, ami nyomja a lelkét.

Most a király nézőpontját vettük fel, amire azért is volt szükség, mert a pletykák meglehetősen ellen-szenves figurát varázsoltak a királyból, és így nem játszhattunk volna vele tovább. Sok megoldás született, a túl nagy felelősségtől a szerelmi élet kudarcától való félelemig, ezek mind megfértek egymás mellett, és rokonszenvesebbé, emberi figurává varázsolták a királyt.

6. Egyeztetett jelenet

Ezután eljátszottuk, hogy a király találkozik a menyasszonyjelöltjével, de csak szigorú kontroll alatt: hátal állva egymásnak, az őket játékosok megismételték azokat a mondatokat, amiket a többi játékos kitalált.

Megvan az a lehetőség, hogyha mégis inkább más irányba mentek volna a történettel, akkor le lehet állítani a játékot, és újrajátszatni a jelenetet, több verziót kipróbálva. A játék itt lezárult, de sok irányba vihetnénk még tovább, például vissza a faluba, de folytathatnánk a többi feleségjelölttel stb.

III. Macbeth játék

1. Egész csoportos improvizáció

A tanár szerepből indít: mint a Duncan kastéllyal foglalkozó szervezet vezetője érkezik egy természetfeletti dolgokkal foglalkozó szakcsoporthoz. Megbíz minket, hogy töltsünk a kastélyban egy hétvégét, mert mindenféle furcsa dolgról számolnak be a látogatók (persze ő nem hiszi, hogy igaz, amit mondanak), mindenesetre lassan be kell zárni a látogatóteret, mert veszteséges a pletykák miatt. A szakértők szerepéből megvitatjuk, mire is lehet számítani a kastélyban, vannak-e szellemek – saját kételyeinkről, ambícióinkról, tapasztalatainkról számolunk be egymásnak.

O'Neill ezt a drámaórát azért hozta létre, hogy Shakespeare-szöveggel foglalkozzanak a diákok. Akkor is szükség lehet a drámára, ha egy konkrét szöveggel akarunk dolgozni.

2. Narráció

Azok a szakértők, akik végül elvállalták a kastély átvizsgálását, kiszálltak az őket odafuvarozó buszból, és hosszan gyalogoltak be az erdőbe. A busz hétfőn fog ugyanide értük jönni. A kastélyban – itt, a hegyek között – természetesen nincs térerő.

2. Gondolatkövetés

A játékosok kihangsúlyozták, hogy milyen érzésekkel, reményekkel, sejtelmekkel gyalogolnak a kastélyhoz.

3. Egyéni improvizáció

A szakértők egyedül körbejárják a kastélyt, alaposan megvizsgálják, megnézik, találnak-e valamit, mi az első benyomásuk a helyről.

4. Gyűlés

A szakértők az ebédlőben találkoznak, és megosztják egymással, ki mit talált. (Sok rejtélyes dologra derült fény.)

5. Páros improvizáció

Rövid narrációval közli a tanár, hogy az intézmény megbízottja vacsorát készíttetett a személyzettel (akik természetesen csak odakészítették az ételt, de nem maradnak itt, mert senkit nem lehet rávenni, hogy itt maradjon éjszakára is). Hogy jól szórakozzanak a vendégek, meghívott néhány jósnőt, jóvendőmondót, hogy jósolnak a szakértőknek. Itt néhány önkéntes jósnőt félrehívott, és megkérte őket, hogy mindenkinek mondjanak egy pozitív dolgot és egy figyelmeztetést. A jósnők választanak egy-egy szakértőt, és jósolnak nekik, majd, mikor mindenki kapott már jóslatot, szerepen kívül megosztjuk azokat egymással.

Bár sajnos nem tudtuk befejezni a játékot, Cecily utalt rá, hogy ezek a jóvendőmondók lesznek később a Shakespeare-darab első jelenetéből ismert boszorkányok.

6. Hangjáték kiscsoportokban

Leszállt az este, nyugovóra tértek az emberek, de senki sem tud aludni, mert nagyon furcsa hangok hallatszanak. Ezeket a hangokat szólaltatják meg a kiscsoportok előre megbeszélte, lepróbált jelenet formájában. Ehhez a tanár kiosztja a Macbethből kifényvált kis részleteket, amiket valamilyen formában be kell illeszteni a hangjátékba. A szövegfoszlányokhoz egyéb hanghatásokat is hozzátehetnek a csoportok. A hangjátékok megszólaltatásához a résztvevők egy csoportba tömörülve állnak, csukott szemmel, míg a színen lévő kiscsoport tagjai körülállják őket – így még hatásosabb a hallgatók számára az élmény.

Ezen a ponton félbe kellett hagyni ezt a drámaórát, mert lejárt az időnk.

IV. Játékindítási gyakorlatok

A tréning – számomra legalábbis – leghasznosabb része az volt, amikor mi is kipróbálhattuk, hogy hogyan működik Cecily elmélete a gyakorlatban. Rengeteg választ kaptunk tanárként nehézségekről, bukatókról, előnyökről, hátrányokról. Az egyes próbálkozásokat elemezve, megbeszélve képet kaphattunk a működés hogyanjára. A feladat az volt, hogy a csoporton belül egy előtörténetből (pre-text), jelen esetben egy kis képből kiindulva szerepből indítsuk el a munkát, és vezessük az órát további 2-3 percig. Fontos, hogy hamar kiderüljön, kit játszik a tanár, illetve milyen szerepet kínál a játszónak. A képen egy kisfiú volt látható, elveszve a ködben. Nem kellett ragaszkodnunk ehhez a konkrét képhez, csak kiindulópontként használtuk. Talán hasznos lehet, ha néhány megoldást, kísérletet megemlítek – a felmerülő problémákkal, elhangzott tanácsokkal együtt.

A-csoport

A tanár tragikus, feszült hanghordozással, hosszan kitarított vészterhes csönddel megteremt egy alaphangulatot: valami nagy baj van... Egy egész osztály eltűnt! A játszókat a tanárok szerepébe teszi: „se a szülők, se a rendőrség nem jutott eredményre, ez a mi felelősségünk, hiszen a mi iskolánk osztálya...”. „Szedjünk össze a jeleket, ki mit látott, hallott.”

Jó, hogy feszültséget teremtett, és a játszókat egy felelősségteljes szerepbe tette, így komolyan kell venniük magukat és a problémát. Jó, hogy egyből feladatot is kínál, így nem esik szét a megbeszélés, a játszóknak tudják, hogyan kell továbbmenni („szedjünk össze a jeleket”). Mik lehetünk később? Az eltűnt osztály, vagy a többi tanuló, rendőrség, szülők, UFO-k...

B-csoport

A tanár egy osztályfőnök szerepéből indít, a játszókat egy osztály szerepébe téve. „Hurrá, ma megyünk Disneylandbe, de nincs még itt Péter, akinél a jegyek vannak, most mit csináljunk.” Hamar elszabadult a pokol, lassan kezelhetetlenné vált a helyzet, az osztályt játszó résztvevők egymás szavába vágva szidták Pétert, kérték, hogy hívják fel.

Problémát okozott, hogy az osztályt alakítók lehetnek rosszak, nincs felelősségük, gyerekek még. A probléma nem volt elég komoly, viszont túl reális sem: melyik tanár bízza egy gyerekekre a jegyeket, miért nem lehet felhívni, egy ilyen helyzetet nem a gyerekek feladata megoldani. További probléma, hogy a résztvevőknek nincs feladatuk, nem tudnak a helyzettel mit kezdeni, ezért túl sok értelmetlen ötlet jön be, de egyiket sem lehet komolyan venni, és a tanár kezéből lassan kicsúszik az irányítás.

C-csoport

Egy megoldási kísérlet azért fulladt kudarcba, mert olyan sok információ hangzott el, olyan zavaros volt a történet, hogy a játszóknak egyszerűen nem értették a helyzetet, és így reagálni sem tudtak. Talán megoldás lehetett volna: ha sok az információ, például név, helységnév, vagy kezd zavaros lenni a

történet, akkor ki lehet lépni egy percre a szerepből, és szerepen kívül összeszedni, tisztázni, hogy eddig mit tudunk, mi a helyzet.

D-csoport

Igen arrogáns és magas státuszú szerepből indít a tanár. Projektvezető, vagy valamiféle főnök szerepéből, akitől az állásunk, a fizetésünk függ. Kutatók szerepébe helyez minket. Csak annyit lehet tudni, hogy a megrendelt projekttel, a kísérlettel, amin mindnyájan dolgozunk, valami probléma van. A történetet a játékosok viszik tovább, ők írják a forgatókönyvet, ők találhatják ki, mi is ez a kísérlet.

Kellemtelen ez a szerep, nem szabad túl sokáig ebben lenni, de sok információt tud behozni gyorsan, és rögtön nagy felelősség kerül a játékosokra. Egy ilyen óriási szabadságot biztosító játék esetében fellillanyozó, hogy a játékosok milyen nagy kedvvel és kreativitással vesznek benne részt, de veszélye lehet, hogy túl sok és sokféle ötletet emelhetnek be a játékba. Ilyenkor le lehet állni, és szerepen kívül egyeztetni, hogy melyik ötlettel foglalkozzunk tovább. A tanár nem köteles a behozott információk közül mindent beemelni az órába, sokat szerepen belül is ki lehet ejteni, például azzal, hogy valaki hazudott, vagy nem jól emlékszik stb.

Cecily O'Neill általában szerepből indít drámajátékot, nagy ritkán narrációval, de szerinte az a legtöbb esetben mellőzhető. A játékindításnak mindenképp tartalmaznia kell, hogy ki a tanár, kik vagyunk mi, játékosok, illetve, valamilyen problémás vagy feszült helyzetet kell felállítani. Innentől kezdve a tanár visszavonul, és hagyja, hogy a játékosok befolyásolják, sőt irányítsák az eseményeket. Ha túl sok irányba indulna el a játék, akkor esetleg megáll, összeszedi az ötleteket, és kiválasztatja, hogy melyikemen menjenek tovább. A továbbmenetel mindig a cselekmény, a történet továbbvitelét is tartalmazza.

Fontos, hogy a tanár a szerepében ne legyen *túl jó* színész, mert akkor a játékosok könnyen válhatnak nézőkké. Olykor erőteljesnek kell lennie, néha pedig a háttérben kell maradnia, de mindig komolyan kell vennie magát, ezzel a játékot, a problémát és a diákokat is. A folyamatdrámában gyakran váltanak szerepet a tanár és a játékosok is, így nem ragadnak bele egy szerepbe, nézőpontba sem, mindig új kihívást, új izgalmat, új játékot kínál a következő szereppel.

Cecily O'Neill nem mondja meg, sőt nem is tervezi meg előre a problémát, vagy a feldolgozandó területet, témát. Visszapasszolja a labdát a diákoknak, a játékosoknak. Nagy veszélyeket, de még nagyobb lehetőséget rejt ez a hozzáállás magában. Mert mi van – kérdezi az aggódó pedagógus –, ha valami butaságot hoznak be a diákok, vagy, ami még rosszabb, semmi izgalmasat nem hoznak be. Akkor így jártak – mondja Cecily, akkor megtanulják, hogy az ő felelősségük olyan elemet vinni a drámaórába, ami számukra fontos. A tanár felelőssége máshol van. Az ő feladata az, hogy valóban olyan helyzetet teremtsen, ami-ben a résztvevők meg tudnak szólalni, fel tudnak oldódni, és képesek a teremtett valósághoz kapcsolódni. Illetve a tanár felelőssége az is, hogy meghallja, hogy felismerje a diákok kérdéseit, problémáit, hogy igazán oda tudjon rájuk figyelni, ne legyenek előítéletei a diákokkal, a csoport érdeklődésével kapcsolatban. Ebben a mozzanatban látom én ennek a fajta munkának a hihetetlen tanítóerejét, így lehet a felelősséget megosztani a tanár és a diákok között, így lehet a diákok vállára tenni a súlyt.

Végül is ők a főszereplők, és az ő életükről van szó.



Visszatérés az úrból

Ebben a folyamatdrámában³ a játékon belüli nézői attitűd meghatározó. Számos epizódban előfordul, és erős feszültséget teremt a munka során.

A tanár narrációval kezd: „A huszonegyedik században az úrkutatás mindennapos eseménnyé vált. Az űrhajók beutazták a galaxis legtávolabbi sarkait. Nem mindegyik tért vissza. Az egyik ilyen hajó az Omega Csillaghajó. A küldetése az volt, hogy a galaxis szélére utazzon. Sajnálatos módon meteorviharba került, és minden kapcsolat megszakadt a bolygóval. Elveszett hajónak titulálták, és ahogy az évek teltek, úgy vélték, örökre eltűnt.”

A tanár szerepen kívül elmondja a csoportnak, hogy pszichiátereket fognak alakítani, akiket sürgősen a NASA főhadiszállására rendelték.

Epizódok	Drámaelemek, jegyzetek
A tanár egy NASA-tiszt szerepéből megköszöni a cso-	A tanár hangja komoly és aggódó. Csak a pszichiáterek

³ O'Neill, C. (1995). Drama worlds: a framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann. Kucserka Fanni fordítása.

portnak, hogy azonnal szolgálatba álltak a sürgős hívásra. Emlékezteti őket az Omega űrhajó tizenöt évvel ezelőtti eltűnésére. Most azonban újra előkerült. A legénység egy másik űridőzónában ragadt, és bár mindnyájan túléltek a utat, van egy probléma. Nem elég, hogy eltűntnek nyilvánították, illetve halottnak vélték őket, de egyikőjük sem lett egy fikarcnyival sem öregebb. Nincsenek is tudatában annak, hogy tulajdonképpen mennyi idő telt el.	tudnak segíteni, hogy az űrhajósok alkalmazkodni tudjanak az új helyzethez. Ez a szakértői szerep lehetővé teszi a résztvevőknek mint csoportnak, hogy megvizsgálják az eset következményeit. Gondolkodhatnak arról, hogy milyen veszteségeket éltek át az asztronauták családjai annak idején, és hogy a dolgok azóta mennyire megváltozhattak.
A pszichiáterek feladata, hogy megosszák a hírt az asztronautákkal arról, hogy eltelt tizenöt év, és hogy a családjaik halottnak hitték őket.	Összetett folyamat felépíteni a dramatikus világot, mert az asztronauták semmit nem tudnak a saját korábbi történeteikről, arról nem is beszélve, hogy ezek hogyan változtak meg.
A tiszt azt javasolja, hogy alkalmazzanak fórumszínházat, így megvizsgálhatnak több utat a hír közlésére. Két önkéntes kipróbálja a találkozást. A résztvevők tanácsot adnak, hogy miként működhetne a legjobban a folyamat.	Nagyon fontos ebben az epizódban a nézők funkciója: ez egy <i>próba</i> , a nézők közbeléphetnek, beavatkozhatnak a párbeszéd menetébe.

Mielőtt a munka folytatódna, azt kérjük a csoport minden tagjától, hogy képzeljék el, ahogy a Földre visszatérő űrhajón vannak. Megpillantják a Földet maguk alatt, felhőkkel körülvéve. Mindenki ír egy rövid verset vagy naplóbejegyzést, melynek tárgya: „otthon”.

Ezután párokban dolgoznak – egyikőjük mint asztronauta, a másikuk mint pszichiáter – minden páros eljátssza ezt a találkozást.	A résztvevők megválaszthatják, melyik szerepet szeretnék felölteni. Néhányan ebben a szerepben maradnak a dráma hátralévő részében.
A pszichiáterek találkoznak a NASA-tiszttel, és megbeszélik a legénység tagjainak reakcióit. Néhányuknak nehéz volt elfogadni a helyzetet. Mindenkit a családja érdekelt, és hogy hogyan hat rájuk a visszatérésük.	Az asztronauták <i>közönségként</i> vesznek részt ennél a visszacsatolásnál. A korábbi epizódbeli reakcióikat a pszichiáterek elevenítik fel és tolmácsolják.
Annak érdekében, hogy feldolgozhatják a történeteket, eldöntötték, hogy az asztronautáknak meg kéne nézniük azokat a tévéhíreket, amelyek az űrhajójuk eltűnéséről készültek. A résztvevők kiscsoportokban választanak egy időpontot és alkalmat, amikor a hír megjelent: ezek között lehet az űrhajó eltűnéséről megjelent első híradás, beszámoló a temetési szertartásról, az eltűnés első évfordulójáról, az ötödik évfordulóról szóló részek stb.	Ennél az epizódnál is a <i>nézés</i> a kulcselem. Van egy <i>társadalmi</i> minősége a bemutatóknak, ami felvonultatja a tiszteket és politikusokat, de van egy <i>magánemberi</i> dimenziója is, hiszen a családok és barátok siratják a szeretteiket. Néhány jelenet erősen <i>rituális</i> .
Ezután a NASA-tiszt találkozik az asztronautákkal a pszichiáterek jelenlétében. A visszatérésük még mindig féltve őrzött titok. Hogyan kellene közölni a családjaikkal, hogy visszajöttek?	Van egy kis ellenszenv és gyanú ebben az interakcióban. A tanár a NASA tisztjének szerepében a kormány nyilvánvaló törekvését teljesíti, vagyishogy a dologt csöndben kezeljék.
A tiszt átmeneti megoldást ajánl. A NASA megfigyelte a családokat, és meg tudja mutatni minden asztronautának ezeket a videófelvételeket, amelyek a családok jelenlegi helyzetét szemléltetik.	Az asztronauták beleegyeznek, hogy megnézzék a felvételeket, de feszültek attól, hogy titokban megfigyelték a családjaikat.
A csoportok „megjelenítik” a videófelvételeket annak a négy vagy öt résztvevőnek, aki azt választja, hogy asztronautaszerepben marad. Minden asztronauta megnézi a felvételt, amíg a csoport többi tagja újra a pszichiáter szerepéből figyeli a felvétel néző asztronautát.	Eddig a csoport fele az asztronauták szerepében volt a dráma több momentumában. Most megválaszthatják, hogy szeretnének-e továbbra is ebben a szerepben maradni, tudatában annak, hogy igen megrázó lehet.
A videók megmutatták, hogy néhányuk társa újraraházasodott vagy szerelmes lett, hogy az idősebb szülők meghaltak, hogy a fiatal felnőttek követték a szüleik hősi példáját, és asztronauták lettek. Néhány család boldog volt az új életével, más családok krízisben voltak.	Ez az epizód kifejezetten összetett fajtáját kínálja a <i>nézésnek</i> . Tele volt feszültséggel és érzellemmel, hiába távolít a súlyos tény, hogy az asztronauták kívül vannak a történéseken.

A tiszt a döntéseikről kérdezi őket. Visszamennek? Hogy intézzék a visszatérésüket? Akik úgy döntenek, hogy nem térnek vissza, új személyazonosságot kapnak. Minden asztronauta meghozza a döntését.	Ez a rész csak az öt asztronautát és a NASA-tisztet vonja be. A többi résztvevő <i>közönségként</i> van jelen.
Ezután a korábbi csoportokban dolgozva, amelyek a videófelvételeket készítették, tablót készítenek, ami megmutatja a döntéseket. Néhány tablón az asztronauta újra együtt van a családjával, egy másik megoldás szerint kint marad, és befelé néz, megint másik tabló az asztronauta új életét mutatja.	E végső konvenció újra megkomponált és fegyelmezett munkát igényel. A csoportok <i>közönségei</i> egymás munkájának. A tablókkal a befejezések variációit lehet megmutatni.

A lezáró, reflektív részben minden résztvevő választ egy cetlit, amire a csoport egy másik tagja írt: kiválasztva egy mondatot, kifejezést vagy szót az írásról a résztvevők egy spontán kollázst készítenek „Ott-hon” címmel. Annak tükrében, hogy mit láttunk a dráma során, ez lehet szívbemarkoló, ironikus értelmezés vagy kétértelmű megközelítés a drámához.

Ez a folyamatdráma az improvizált találkozásoknak és a megkomponált jeleneteknek különösen összetett keverékét foglalja magába. A közvetlen interakciók a pszichiáterekkel és a NASA-tiszttel többnyire megbeszélések voltak, de ettől nem váltak kevésbé feszültté vagy megindítóvá. Sőt, úgy tűnt, a drámán belüli nézői szerepkör jobban lehetővé tette a helyzet átérzését, és az irányítás és kiszolgáltatottság, az otthon és a valahova tartozás fogalmának vizsgálatát.



A Piroska és a farkas

Ebben a folyamatdrámában⁴ az előtörténet egy nagyon ismert mese, amelyet sok verzióban újramondtak és feldolgoztak az évek során – biztos kezdőpontot jelentett a kamaszoknak, akik járatlanok voltak az ilyen típusú munkában. A folyamat első szakasza feladatokat tartalmaz, és a dráma világ csak akkor teremődik meg, amikor a tanár szerepe lép, és elkezd belülről alakítani a folyamatot.

Narráció: A diákok együtt elmesélik a Piroska és a farkas történetét, különböző verzióit, eltérő befejezéseket engedve a mesének.

Epizódok	Drámaelemek, jegyzetek
A csoport tagjai párokba állnak, minden párosnak lesz egy A és B tagja. A tanár egy szenzációhajhász magazin szerkesztőjének szerepében megkéri A-kat, hogy menjenek egy erdőközeli faluba, és készítsenek interjút egy helyi lakossal abból a célból, hogy felderítsék a valódi tényeket az ügyel kapcsolatban. A párokban a B-k lesznek a helyiek, tipikus pletykákkal és rengeteg véleménnyel az esetről. Élvezik, hogy kiszínezhetik a tényeket.	A tanár szerepe lehetőséget biztosít arra, hogy instrukciókat adjon, és megteremtse a kontextust a feladathoz. A résztvevők szerepe korlátozott és klisékkel teli, de biztonságos, és lehetőséget teremt arra, hogy új perspektívákból nézzük ezt az ismerős történetet. Valószínűleg kiszínezik az eredeti történetet, véleményeket alkotnak, és vad ötletekkel állnak elő.
A szerkesztő összehívja a riportereket, és beszámoltatja őket az interjúkról. Rengeteg történet hangzik el, és bár az összes nem lehet igaz, valami nyilvánvalóan van a háttérben. Több információra van szükség, kiváltképp fotókra.	A tanár szerepe itt korlátozott, de lehetővé teszi a visszacsatolást, a megbeszélést, és érvényesíti az előző feladatot. A csoport fele közönsége a másik felének, ahogy azok újramondják, a tőlük hallottakat.
Négy-öt fős kiscsoportokban tablókat készítenek. Ezek az erdőben vagy a faluban történt incidenseket mutatják be, és gyakran fantasztikusak vagy homályosak. Ezen a ponton nem szükséges összeegyeztetni az egymásnak ellentmondó nézeteket arról, hogy mi mehetett végbe.	A csoportok megtekintik egymás tablóit, és véleményt alkotnak róluk. Egyrészt a tablók által tartalmazott információkról, másrészt a kompozíciójuk külső formai minőségéről. A kiscsoportok ismét egymás munkájának közönsége.
Most egy határozott váltás van a munka dinamikájában. A dramatikus világ improvizációvá nővi ki magát. A csoport egy nagy körben ül. A tanár szerepe lépve Sarah Greenként mutatkozik be, ő a Robinson professzor	Ennek az epizódnak a szerkezete az ellenkezésre épül. A csoportot megkéri valamire, de az nem egyezik bele. A csoport elfogadja az általános „újságíró” szerepet, ami az előző feladat „riporter” szerepéből fejlődött tovább. Né-

⁴ O'Neill, C. (1995). Drama worlds: a framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann. Kucserka Fanni fordítása.

<p>által vezetett, a <i>Farkas erdő</i> közelében működő <i>Kutatóintézet</i> sajtóreferense. Arra kér mindenkit, hogy mint felelős újságírók, a csoport utasítsa el a nevetséges, vacak pletykákat, amelyek elterjedtek az erdőben lévő farkasokról. Robinson professzor fontos kutatását nagyban hátráltatja az ellenséges médiavisszhang. Az újságírók nem hajlandók együttműködni, és kérdéseket tesznek fel a professzor munkájáról, annak hátteréről, a támogatás forrásáról, valamint a közte és Green asszony között lévő kapcsolatról. Green elhárítja a kérdéseiket, mivel állítása szerint csak nagyon keveset tud a kutatásról, de azt tudja, hogy az nem foglalkozik génmanipulációval. A professzor célja, hogy az intelligencia korlátait kutassa. Az újságíróknak rettenetesen gyanús minden, amit a professzor csinál, és a biztonságról és a helyi embereket ért támadásokról tudakozódnak.</p>	<p>hányuk úgy mutatja be magát, mint egy konkrét lap újságírója, mint például a <i>Nature</i> magazin. Újra különböző dolgokat feltételeznek, és különböző értelmezéseket adnak Green szűkszavú válaszainak. A csoport a dramatikus világ részleteit kidolgozva építi a fikciót azzal, hogy negatív megvilágításba helyezi a professzor korábbi történetét, mintegy próbára téve Green asszonyt. A játék arról szól, hogy információt csikarjanak ki a vezetőből, aki továbbra is kitér. Ez a kitérő viselkedés az, ami provokálja a csoportot, hogy részleteket találjon ki, és felvegye a forgatókönyvírói működést.</p>
<p>Végül az újságírók követelik, hogy beszélhessenek a professzorral. Green vonakodva beleegyezik, hogy engedélyt kérjen a belépéshez a Kutatóintézetbe, de nem ígéri, hogy találkoznak a professzorral.</p>	
<p>Szerepen kívül a tanár és a csoport reflektálnak a korábbi epizódra, és hangot adnak a legfőbb aggodalmuknak a Kutató Intézetrel kapcsolatban.</p>	<p>Itt az eddig történetekre reflektálnak, és a tanár gátat szab a túlzottan elvadult ötleteknek és a történetbe nem illő részletek építésének.</p>

A tanár elmeséli a következő részt. A professzor beleegyezett, hogy az újságírók meglátogassák a Kutatóintézetet. A tanár megkéri a résztvevőket, hogy csukják be a szemüket, és képzeljék el az intézet külső megjelenését! Abban egyeznek meg, hogy a helynek steril, tudományos kinézete van, a biztonság egyértelműen fő szempont, és igyekeznek titokban tartani a hely létezését. Ez a képalkotás egyfajta „mentális tájképfestés”, amely során meglepő, koherens képek keletkeznek.

<p>Az osztály négyfős csoportokra válik szét. A tanár minden csoportból kiválaszt egyvalakit, és megkéri őket, hogy menjenek ki a teremből. A többieknek tolmácsolja a professzor kérését, miszerint gondolják ki azt a három kérdést, amit fel akarnak neki tenni.</p>	<p>A tanár körültekintően választja ezeket az „önkénteseket”, olyanokat, akik képesek eljátszani egy fizikailag és verbálisan egyaránt nehéz szerepet.</p>
<p>Ezt követően a tanár külön beszél az önkéntesekkel. Ők lesznek a professzor kutatásának alanyai, a farkasok. Minden szempontból teljesen normálisan kifejtett farkasok fizikailag, de mind szuper intelligensek, és borzasztóan szelídek. Mindnyájan hűségesek a professzorhoz, és boldogok, hogy az intézetben lehetnek, mivel nem ismernek más életet. Az újságírókat megkéri, hogy hagyják el a termet, amíg a farkasok újra bejönnek. Egymástól elkülönülve helyezkednek el, a földön fekve, jelezve a fizikai másságukat, mintha az odájukban lennének. Nem ketrecekben vannak.</p>	<p>E résztvevőknek nehéz feladatuk van. Fizikailag farkasként kell magukat megjeleníteni, és hagyni, hogy a csoport többi tagja felfedezze, hogy beszélni tudnak és nagyon intelligensek. A tanár figyelmeztette őket, hogy ne szerepeljék túl a találkozást, ne „mondják el a történetüket”, és ha szükséges, a nehéz kérdésekre válaszoljanak maguk is kérdéssel.</p>
<p>Az újságíróknak megmondja, hogy a professzor kutatási tárgyaival fognak találkozni, akik valójában farkasok. Ezek az állatok igen szelídek, az újságírók nincsenek veszélyben. A háromfős csoportjaikban fognak maradni, és minden csoport meglátogat egy állatot. Figyeljék meg őt, és alkossák meg saját benyomásaikat.</p>	<p>Ez egy nehéz és érzékeny találkozás, ami talán tíztizenöt percig is eltart. A megfigyelés fontos eleme ennek a résznek.</p>
<p>Minden hármás csoport odamegy egy farkashoz, elkezd megfigyelni, és kapcsolatba lépni vele. Néhányan gyorsan felfedezik, hogy beszélni tudnak, mások nem jönnek rá.</p>	<p>Néhány csoport azonnal szoros kapcsolatba lép a farkasával. Mások távol maradnak, megjegyzéseket tesznek és megfigyelnek.</p>
<p>Green félbeszakítja a találkozást, mivel az állatoknak</p>	<p>Bár a találkozás bizarr volt, mégis őszinte találkozás</p>

most kiképzésre kell menniük. Megkéri az újságírókat, hogy gyűljenek össze, hogy megbeszéljék az első benyomásaikat. Nagyon izgatottak attól, amit láttak, és annak következményeitől. Úgy gondolják, ez a munka alapjaiban természetellenes, és hogy a farkasok valamiféle agymosáson mentek keresztül.	volt, és az újságírók közül sokakat mélyen érintett.
Szerepen kívül a tanár összehívja a farkasokat, és megkéri az újságírókat, hogy maradjanak a körben, ami körbefogja a földön ülő farkasokat. A farkasok megbeszélnek a benyomásaikat az újságírókról. Véleményük szerint egyszerűek voltak, megszállottai a szex kérdésének, kíváncsiak, leereszkedők és összességében csalódást okoztak. Mindenesetre hálásak a professzornak, hogy egy új tanulási tapasztalatot szerzett nekik.	Ez alatt a visszakérdező rész alatt az újságírók <i>közön-ségként</i> vannak jelen. A tevékenységbeli váltás időt hagy nekik, hogy dűlőre jussanak az érzéseikkel. Azonban ahogy figyelik a farkasok véleményét róluk, a helyzet még kényelmetlenebb az újságíróknak. Kicsit sem hízelgő rájuk nézve, és látják, hogy félreértelmezték a farkasok válaszait.
Az újságírók megbeszélnek, hogy mit hallottak. Zavarban vannak, amikor arra kell reflektálniuk, hogy milyen egyszerű sztereotípiákat alkalmaztak a farkasokkal, de továbbra is elszántak abban, hogy ezt a munkát nyilvánosságra hozzák.	Szerepben reflektálnak, és kezdik érteni, hogy miféle teremtményekkel találkoztak.

Minden alkalommal, amikor ez a folyamatdráma lejátszódott, különböző epizódok követték egymást ezen a ponton. Egyes csoportokat annak kinyomozása érdekli, hogy konkrétan miként tanították a farkasokat, és arról csinálnak jeleneteket, hogy a professzor hogyan dolgozik furcsa tanítványaival. Mások az eredeti mese sugallatát követve a farkas és az emberi faj közti kapcsolattal foglalkoznak, és epizódokat találnak ki, amik megmutatják e kapcsolat virágzását és következményeit. Mások újságíróként meghívják a farkasokat a saját otthonaikba, avégett, hogy bemutassák nekik az emberi világot. Mások azzal a lehetőséggel foglalkoznak, hogy mi történne, ha a farkasok kiszöknének a vadonba, megkísérelve megosztani tudásukat fajtársaikkal. Attól függően, hogy milyen irányba halad a munka, döntjük el, hogy alkalmazzuk-e a következő részt az óratervből. Ha az itt következő részeket kihagyjuk, akkor is használhatjuk önálló epizódként a hír részleteket és a befejező megemlékezést a professzorról, hogy a drámát lezárhassuk ezekkel.

Egy újabb éles váltás jelzi, hogy új rész következik a munkában. A tanár szerepen kívül elmondja a csoportnak, hogy ők most a kormány tagjai, akiket Washingtonba hívtak egy vészhelyzetet tárgyaló csúcstalálkozóra.	Ez a szerep a legerőteljesebb, amit idáig a csoport felvett. Most van hatalmuk döntéseket hozni.
A tanár most a kormány tanácsadójának szerepéből emlékezteti őket, hogy Robinson professzor munkájáról fognak hallani. Sajnos, a professzor eszét vesztette a média nyomása és vádjai miatt, ezek kergették végül öngyilkosságba. A kutatásáról készített összes jegyzetét megsemmisítette. Senki más nem tudja, hogyan érte el ezt az eredményt. A csoportnak el kell döntenie, hogy mit csinál a Kutatóintézet farkasaival.	Ez alatt az epizód alatt a résztvevők konkrét szerepeket és felelősségi köröket választanak maguknak: honvédelem, gazdaság, oktatás, környezetvédelem és egészségügy szerepel a választható szakterületek között. Mindegyik különböző nézőpontból foglalkozik a farkasok sorsával. A vita hevessebbé válik, így a tanár egy kicsit több mint moderátor a megbeszélésen.
A következő feladat egy út a patthelyzet feloldásához. Kiscsoportokban egy tévés hír részletét hozzák létre, amely kicsit később játszódik. A jelenet tisztán megmutatja, mit döntöttek a farkasok sorsáról. A döntésnek nem kell konkrétan megjelennie, de kikövetkeztethetőnek kell lennie a híradásokból.	Ez az epizód inkább <i>megkomponált</i> és lepróbált, mint improvizált. A feladat lehetővé teszi, hogy a résztvevők ne hozzanak döntést a farkasok sorsáról, hanem több lehetséges befejezést mutassanak a történetükhöz – valójában több befejezést írjanak a drámának. A csoportok egymás bemutatónak <i>közönsége</i> .
Utolsó reflektáló feladatként az egész csoport együtt dolgozva egy emlékművet készít a professzornak. Ez lehet absztrakt ábrázolása a dráma néhány témájának.	Ez a <i>tabló</i> egyik verziója, de minden megbeszélés vagy lepróbálás nélkül szerkesztik meg. Mindenki felvesz egy pozíciót, figyelembe véve mindenki mást és az egész kompozícióra gyakorolt hatást.

Ez a folyamatdráma egy nagyon ismert történetet használt előtörténetként, de attól elrugaszkodva egy tőle nagyon eltérő dramatikus világot hozott létre. Ami megmaradt az eredeti meséből, az a beszélő farkasok, az erdő színhelye és a farkasokkal ellenszenvező közösség voltak.

A nyitó gyakorlatok óriási mozgásteret engedtek a résztvevőknek az eredeti mese feldolgozásához. A játévezető hozta be a Kutatóintézet gondolatát, és utólag a professzor halálát is. E megkötésekön kívül a résztvevők alkották meg az elképzelt múlt és a fizikai megjelenés részleteit, letárgyalták a farkasokkal való találkozást, döntést hoztak a jövőjükéről, és bemutatták e döntés következményeit. A vezető és a csoport is nagy szabadságot élvezett a keretrendszeren belül, de el is kellett fogadniuk bizonyos korlátokat szerepeikben és cselekvéseikben, melyeket a fikció teremtett. Újságíróként vagy farkasként erőteljes élményeket szereztek. A farkasokkal való találkozás során valódi feszültséget és kényelmetlenséget élhetnek meg. Elragadtatást és bizonyos fokú empátiát eredményez, de ezek átértelmeződnek, amikor az újságírók kezdi megérteni, hogy a farkasok intelligensebbek, mint az emberek, és értékrendjük „civilizáltabb”, mint sok emberé. A drámaóra a szabadság, az integráció, az emberiség más fajokkal való kapcsolatának, valamint a tudomány felelősségének kérdését veti fel. A résztvevők gyakran reflektálnak arra, hogy a dráma esztétikailag távolítva, de emellett erőteljes analógia segítségével teszi lehetővé a fizikai, kulturális és faji különbségek vizsgálatát.

Révész

– egy sorsfordulat körüljárása a dráma tanítási dráma eszközeivel –

Török László Dafti

Csoport: középiskolások vagy felnőttek *(páros létszámmal!)*

Körülmények: két tanóra, megfelelő nagyságú játéktér, minden szereplő számára szék

Kellékek: CD a zenei bejátszásokhoz, csomagolópapír, filctoll, íróeszközök

Téma: Egy szép karrier előtt álló, életvidám, energikus, táncművészettel foglalkozó óvónő váratlan balesetet szenved és tolószékre kényszerül. Kilátástalanságairól-kilátásairól gondolkodunk közösen, megismerve a valóságból vett történet valódi végkimenetelét is.¹

Történet: A drámafoglalkozás a Duna Televízió által 2002-ben sugárzott életinterjú alapján készült.

Tanulási terület: A kiút keresése válságos helyzetekben. A segítői szerep mélységeinek megélése.

Fókusz:

1. Hogyan tud talpra állni az, aki egy sorscsapás révén úgy érzi, elveszítette életének minden értelmét?
2. Tényleg igaz az, hogy: „*Ami nem öl meg, az megerősít?*”

Keret: A játésszók a tragédiát elszenvedett főhős, illetve közeli ismerőseinek, barátainak szerepébe léphetnek a sorsfordulatot jelentő baleset előtti és utáni időkben.



Ráhangelés

Az óra központi képe egy székhez – kerekesszékhez – fog kötődni. És a mozgásképtelenséghez. És a kapcsolatokhoz. Ez a szervező ereje a ráhangoló, pergő tempójúnak szánt – feltételezésem szerint ismertnek vehető – gyakorlatsornak.

1. „Fúj, fúj, fúj a szél, annak fúj a szél, aki...” *(ismerkedjünk, mozogjunk e székfoglalóval)*
2. „Akadémiai székfoglaló” *(éljük át, hogy felugrunk a székről, szaladunk, együttműködünk)*
3. „Helycsere tekintetváltással” *(kontaktusteremtés és akcióindítás – székről, székre)*
4. „Hangradar” *(a széken ülő adja a – segélykérő – hangot, a „vak” ez alapján találja meg)*

Figurateremtés

Szándék szerint jó lenne minél energikusabb, élettel és értékkel telített, nagyon erős pozitív jövőképpel, egészséges karriervágygal rendelkező főhőst teremteni – főleg azért, hogy a balesettel megteremtődő kontraszt, értékvesztés minél hitelesebb, erőteljesebb legyen.

1. SZEREP A FALON

A tanár által megadott peremfeltételek mellé gyűjtünk össze minél több olyan dolgot (külső, belső jellemvonásokat, szokásokat stb.), amelyek segítségével egyre árnyaltabb képet kapunk. A kapott rajzot főtesszük a falra, és a későbbi jelentésgazdagodást is jelöljük rajta.

¹ Hasonló témájú foglalkozás: Lipták Ildikó: Szabadesés. Drámapedagógiai Magazin 12. szám (1996/2). (A szerk.)

Peremfeltételek:

- Hősünk 23 éves óvónő, neve Szegedi Anna Alma. Ki Annának, ki Almának hívja...
Mivel beszélő neveket választottam, ideírom a jelentéseket: Anna = a héber Hannah névből > kegyelem, Isten kegyelme, kellem, báj, kecsesség. Alma = a germán Amalberga rövidülése > erőfeszítés a harcban + védelem. Az Anna név „báj, kecsesség” értelme már most kiderül, a többi az óra végén!
- Férjezett, a férje mérnök. Boldog házasságban élnek, egyelőre albérletben, de befejezéséhez közeledik a férje által tervezett ház építése. Már a belső munkálatok folynak.
- Két dolog tölti ki az életét: az óvoda és a tánc. Imádja a gyerekeket, kreatív módon neveli őket, a szülők is rajonganak érte. A szülők közül többen is tagok valamelyik tánc csoportjában. Működik csoportja egészségmegőrző jelleggel, de van olyan is, amelyikkel kortárstánc előadásokon dolgozik. Elismerő kritikákat kapott már különböző versenyek zsűrijétől. Nem lehet elég korán kezdeni: már az óvodában is van tánc csoportja!

A csoport tegye minél egészségesebbé a képet Annáról a SZEREP A FALON konvenció során!

2. Az öröm képei: ÍRÁSOS FORMÁK, ÁLLÓKÉPEK, REVÜ, MONTÁZS

Minden felkínált munkaforma közös hozadékanak gondolok valamekkora boldogság-mennyiséget. Egy ember nagyon jól érzi magát a bőrében, a helyén van, szereti, amit csinál, szeretik azok, akikkel csinálja. Ezt járjuk körül az említett munkaformákkal, kiscsoportokba szerveződve. Fontos, hogy minden kiscsoport úgy rögzítse munkája eredményét, hogy bármikor megismételhető legyen!

- A) HATÁRIDŐNAPLÓ: Anna tele van tervekkel, felkérésekkel. Ő maga is tovább szeretne tanulni, mélyíteni a tudását, ezt átadni. Táncképeken dolgozik, de a legkülönbözőbb helyekre hívják edzőnek is. Néha azt sem tudja, hol áll a feje... (A kiscsoport Anna határidőnaplójából mutat meg szemelvényeket.)
- B) PRÓBAKÉPEK: A legtehetségesebbekből álló csoportjával egy táncfantázián dolgozik. A témát a mindennapokból meríti, a munkacím: „Székfoglaló”. A tér különböző pontjain elhelyezett székeknek, az általuk meghatározott emberi viszonylatoknak fontos szerep jut. Rengeteg ötlet variációjával készül a táncjáték. (A kiscsoport ezekből a variációkból mutat meg ÁLLÓKÉPEKBEN néhányat Kiss Erzszi zenéjére, illetve a MONTÁZS-ban majd más szerveződés szerint.)
- C) ÁBRÁNDKÉPEK: Anna és csapatai sokat tervezgetnek, ábrándoznak. De nemcsak a szakmai sikerekről, hanem a közös emberi pillanatokról is (farsangi buli; látogatás Annánál kisbabája születése után stb.). (Anna közösségeinek jövőbeli pillanatairól állít össze egy kis fényképalbumot ez a csoport.)
- D) E-MAIL ÖZÖN: Anna laptopja szinte állandó üzemmódban van. Alig bír válaszolni a sok üzenetre. A sok gyakorlati egyeztetés mellett az igazi gyöngyszemek azok a pozitív megerősítést jelentő küldemények, amelyeket azoktól az emberektől kap, akikhez szenvedélyesen végzett munkája köti: az óvodásai és/vagy szülei, valamint a táncosai. Néha csak pár sor, néha egy hosszabb leírás, és gyakori a szkennelrel átküldött ovis rajz. (Szöveges, rajzos üzenetek készítése e kiscsoport lehetősége.)

Az egyeztetés után sorban megnézzük a kiscsoportok munkáit – REVÜ –, elemezve, hogy mennyiben mélyült tovább a képünk Annáról. (Lehetőség a SZEREP A FALON bővítésére!) Majd megpróbálkozhatunk a MONTÁZS konvenció segítségével a különböző formák egyidejű játszátásával újabb megerősítések, jótékony feszültségek létrehozása végett.

3. A sorsfordulat: NARRÁCIÓ, JELMEZŐLTÉS/TÁRGYHASZNÁLAT, ÍRÁSOS FORMÁK

Ezen a ponton sokat gondolkodtam. Nem állítom, hogy tévedhetetlen megoldásra jutottam. De hát a drámatanár sorsa az örök kísérletezés. Anna balesetéből nem akartam semmit megjeleníteni. És, ha jól megnézzük az óra további menetét, a valódi krízishelyzetbe jutott Anna egyedi szerepfelvételét sem kínálom meg, csupán a közös gondolkodást, vagy egyfajta csoportos átélés lehetőségét. A hitelesség terhe túl nagy? Talán... Durván elügyetlenkedett kisrealizmusra semmi szükség, a narráció közvettségével – s így távolságával – behozott döbbenetes hírt erősebbnek gondolom. A „sima” narratív monológ mellé azonban hiányzott valami. Ami egyszerre kézzelfogható is, realitásában és szimbolikájában egyszerre erős, illetve még valami, ami kicsit elvontabb formában hozzátesz egy hatáselemet a tragikus pillanathoz. Ezért döntöttem az e narráció közben darabokra szakadó csomagolópapír mellett. Anna elkeseredettségéből is kifejez valamit, akusztikailag is jelezheti a cafatokra szakadó életet, jövőt – de hordozza az újraelkezdés, újra egésszé(!) illesztés lehetőségét is. Tehát: a tanár elmeséli, mi történt Annával – lásd NARRÁCIÓ – miközben a középre kitett (kerek)széket – TÁRGYHASZNÁLAT – borító csomagolópapírt lassan négyfelé tépi. A papírdarabokkal később csoportmunka zajlik!

NARRÁCIÓ

Anna, fejében zsongó tervekkel, egyik készülő koreográfiájának dallamát önfeledten dúdolgatva, egy áprilisi péntek délután, amikor az időjárás már engedte, hogy szellőztessenek, a házukban dolgozott. A vidéki úton lévő férjét is szerette volna meglepni. A leendő gyerekszoba falára festett különböző mesefigurákat. A szoba az emeleten volt, közvetlenül a lépcsőfeljáró mellett. A galéria korlátja még nem készült el, mindig a fal mellett közlekedtek. Az egyik kiürült festékes pohárba tölteni kellett. Ott volt az ötliteres festékesdoboz a szigetelőanyag mögött. Csak egy kicsit kellett odébb rakni a bálát. Anna megemelte a nem túl nehéz anyagot, és ekkor elég volt egyetlen rossz mozdulat: a bámulatos hajlékonyságú, edzett nő megcsúszott, megtántorodott, nem volt mibe kapaszkodnia, s a korlát nélküli galériáról négy métert zuhant, egyenesen az aljzatbetonra. Rutinból próbált tompítani, de csak annyit ért el, hogy nem a koponyájára zuhant. Hanem a gerincére. Az ütéstől, a fájdalomtól elájult. Mire magához tért, már a szirénázó mentőautó vitte a kórház felé. A férje riasztotta őket, aki előtt az emeletről csöpögő festék foltjai torz ijedelmé álltak össze, ahogy megpillantotta mozdulatlan feleségét a végzetes zuhanás után fél órával (*a szék „kicsomagolása” kezdődik*).

A kórházi diagnózis kegyetlen gyorsasággal megszületett. A gerinc végzetes sérülése miatt Anna élete végéig rokkant marad, ha helyet akar változtatni, kerekesszékre kényszerül. Modern, sokfunkciós gépet kapott. Futárszolgálat vitte ki. Becsomagolva. Anna ágya mellé tették. Ő bámult egy darabig. Majd lassan tépni kezdte a csomagolást, hogy szembenézhesen cafatokra hullott életének négy keréken gördülő visszavonhatatlanságával. Laptopja régóta néma. Nem ír, nem fogad üzeneteket. Most újra kattog a klaviatúra. Utoljára. Búcsúleveleket fogalmaz.

ÍRÁSOS FORMÁK

Az óra 2. pontjának négy kiscsoportja dolgozik újra együtt.

Mindenki, akihez Annának/Almának valaha is köze volt, tud a tragédiáról. Részvettük, sajnálatuk teljes, de ez – lehet, hogy – kevés. Valamilyen módon mindenki segíteni szeretne. Igen, de hogyan?! A csoportok válasszanak egy nézőpontot – ötletrohammal szedjük össze együtt a lehetségeseket (tánc csoportok, férj, gyerekek stb.) –, és fogalmazzanak meg segítő mondatokat, hasznosnak tűnő életstratégiákat Anna számára. A csomagolópapír darabokra kerülnek fel az ötlet-darabok, melyekből összeilleszteni remélik a szétesett életet.

(Az óra utolsó képeiben ismét jelentősége lesz a megszületett és itt már egyszer felolvasandó kiscsoportos írásoknak.)

4. Vajon? – SZEREPCSERE

Az iménti nézőpont hordozója úgy dönt, hogy – minden bátorságát összeszedve –, felkeresi Annát és szóban is megpróbál hatni rá. A csoportok válasszák ki a legerősebbnek tűnő tanácsaikat, majd a SZEREPCSERE konvencióval, próbálják végiggondolni, vajon Anna hogyan fogadja őket, miket fog mondani. *(Tehát: Anna igazából nem jelenik meg, hanem az egyik csoporttag jeleníti meg őt azzal a céllal, hogy fel tudjanak készülni a lehetséges ellenállásra. Idő és játékbátorság függvénye, hogy megnézzük minden egyes csoport – felkészülés utáni – jelenetét, vagy a csoportok szimultán játéka után meghallgatjuk minden egyes nézőpont összegzését Anna várható reakcióiról.)*

5. RÉVÉSZ – narráció

Az óra befejező – feloldó – részéhez közeledve a tanár (a valós történet alapján) elmeséli Anna életének alakulását. Lassú, fokozatos elfogadásra, kiütkeresésre épült Anna további sorsa. A feléje áradó figyelem, törődő szeretet először abban segítette, hogy egyáltalán élve maradjon. Majd felkereste egy „révész”. A „révész” a sérültek, a tolókokcsiba kényszerültek világában az a régebb óta sérült személy, aki az új sérülést átviszi a másik oldalra, hogy az ne süllyedjen el, ne tűnjön el. Annán egy ilyen révész segített, s amikor megtalálta új életének új értelmét, már ő is sokak számára lett révész. Mi volt ez az új cél, új értelem? A „double dance”. A kettős tánc. Amikor egy kerekesszékesel egy „normál” partner táncol. Megkoreografáltan vagy szabadon – de valószínűleg nagy örömen energiák felszabadításával. Annának most ilyen tánc csoportja van. Gyakorolnak, fellépnek, énekelnek.

6. ZÁRÓTÁNC: TABLÓ – HANGALÁFESTÉS – MONTÁZS

Éljünk meg valamennyi megélhetőt a „double dance” művelőinek életéből! Térkitöltés után párokban dolgozunk. A pár egyik tagja egy széken ül. Nem állhat fel, de a kezével, fejével mozoghat. A pár másik tagja olyan pózokat vesz fel, amelyekben a legkülönbözőbb kapcsolódási pontok alapján alakul ki kapcsolat – akár csak szemkontaktus – a széken ülővel. *(Elég az ÁLLÓKÉP, ne vegyük magunkra a mozgásos koreográfia kényelmetlen nehézségét! Egy-egy képbeállítás tulajdonképpen a „double dance” egy-egy*

pillanatát tükrözi. Fontos!!! Szerepcserével történjék a tánc! A pár mindkét tagja izlelje meg mindkét pozíciót!) A képek improvizatív módon jönnek létre, közben ugyanaz a Kiss Erzsi zene szól, mint a „régidőkben”, illetve a zene helyett néha a tanár a csoportok által a 3. pontban megfogalmazott segítő mondatokat (melyek az újra összeragasztott csomagolópapíron vannak a SZEREP A FALON mellett) olvassa a képek alá.

HANGALÁFESTÉS/MONTÁZS – záró pillanatként egy nagy KÖZÖS FOTÓ készül!

7. A foglalkozás zárása: végszó

Fő indítéka ezen utolsó mondatoknak az, hogy Szegeden épp a Magyar Kultúra Napján kísértük végig Szegedi Anna Alma sorsát – de, azt hiszem, az egyetemes mondatok önmagukért beszélnek az aktualitás nélkül is.

A kultúra (ÉKSZ – részletek):

- „1. [...] anyagi és szellemi értékek összessége, amelyeket az emberi társadalom létrehozott története során. [...]”
- „2. [...] (vál) egyéni műveltség [...] valakinek művelt volta, különösen a léleknek az a kifinomult állapot, amely a tapintatos, figyelmes magatartásban nyilvánul meg.”

Fülek

Sztrókey András

Csoport: Egy 7-8. osztályos, 14-16 fős általános iskolai csoport. Előny, ha van némi jártasságuk a drámában, de az óra enélkül is levezethető.

Téma: A másság elfogadása.

Fókusz: Felelősek vagyunk-e a másokkal való viselkedésünk következményeiért?

Keret: Egy érettségi előtt álló osztályba új tanuló érkezik, akit testi fogyatékosága (furcsasága) miatt ki-közösítenek. A fiút annyira zavarja a sok piszkálás, hogy egy hónap után úgy dönt, magántanuló lesz.

Kellék: kitöltetlen naptár, sapka

Tanári szerep: a fiú, tanár

Befogadásról és elutasításról szól a Fülek című óra. Az áldozat egy tizennyolc éves fiú, akinek szerencsétlen testi furcsasága miatt teszik pokollá életét új osztálytársai. A történet banális, és vállaltan manipulatív: az óra résztvevőit szinte belekényszeríti a kirekesztő osztálytárs szerepébe – egy olyan szerepbe, aminek felismerése nagy hatással lehet arra, aki ártatlan tréfának szánt egy-két viccesnek gondolt megjegyzést.

Jómagam egy hatévfolymos gimnázium tanáráként hetedik osztályosokkal, a drámával való egyik első találkozásuként játszottam az órát. Minden várakozásomat felülmúlta, hogy ezek az ártatlan gyerekek hogyan produkálták néhány perc alatt a diákcsinnyek legagresszívabb változatait. Székkihúzás, bántó megjegyzések hada, melegebb égtájjra küldés – hogy csak néhányat említsek azok közül a reakciók közül, amelyeket a kirekesztés pusztá lehetőségét nyújtó helyzet teremtett meg.

Pedig korántsem agresszív csoportról volt szó: egy békésen formálódó, okos közösség tagjai mutatták ki foguk fehérjét...



I. Kontextusépítés

Tanári **narráció** ismerteti, hogy az óra résztvevői egy mai nagyvárosi gimnázium tizenkettedikes osztályának tanulóit játsszák. Az osztály jó, de nem kiemelkedő tanulók összeszokott csoportja, az érettségi mindegyiküknek fontos, a legtöbben tovább szeretnének tanulni. A gyerekek negyedik éve egy osztályba járnak, sokat lógnak együtt az iskolán kívül is.

A keret pontosítása tanári **kérdésekkel** folytatódik, például:

- Ez egy összetartó osztály; vajon milyen programokat csinálhatnak együtt az iskolán kívül?
- Az idén is volt nyári tábor?

Ekkor létrehozuk a történetbeli osztályt: rövid gondolkodási idő alatt mindenki **kitalál** magának egy figurát, akit el is nevez. Ezután a teremben összeviszsa járkálva, körülbelül egy perc alatt mindenki megpróbál mindenkivel találkozni – azaz kezét fogni és **bemutatkozni**.

Tapsra mindenki megáll és a hozzá legközelebb állókkal 4-5 fős csoportokat alkot. A résztvevők egymás szerepére vonatkozó **kérdéseket** tesznek fel csoportokban, így „mini forró székekben” építi fel mindenki a saját karakterét. A csoportok összes tagja kapjon legalább 3-4 kérdést családról, hobbiról stb.

Állókép: az osztály tagjai a térben kijelölt osztályteremben a péntek hatodik órai történelemóra egyik pillanatát rendezik be. (Természetesen lényegtelen, hogy milyen órát tartanak, ellenben fontos, hogy olyan tantárgyat válasszunk, amihez az adott csoportnak nincs különleges viszonyulása; nem szerencsés, ha a drámaóránk például tanárparódiává lényegül át.) A helyzet adja magát: ebben a lehetetlen tanítási pillanatban, a hét utolsó tanítási óráján készül az állókép az osztályról, az egymáshoz viszonyulásról, nem pedig a tanulásról, nem a formális iskolai helyzetről szól. Az állókép előkészíthető néhány provokatív kérdéssel, megjegyzéssel (például: „Gondoljatok bele, milyen fáradtak szoktatok ilyenkor lenni!”).

Szimuláció következik: azt játsszuk el, ahogy véget ér a tanítás. Az előzőhöz hasonló, az óra utolsó pillanatait ábrázoló állóképet hozunk létre, majd tapsra elindul a játék. A tanárt játszó tanár befejezi az órát és kiszáll a jelenetből. Ezek a kontextusépítés legfontosabb pillanatai: most van először lehetősége a gyerekeknek új közösséget alakítani; most jön létre valójában az a játékbeli osztályközösség, aminek a következő percekben már funkcionálnia kell, hagyjunk tehát időt a kibontakozásra, várjuk meg, amíg körvonalazódik, a tanítás után ki kivel mit csinál.

II. Bonyodalom

Tanári **narráció** mondja el, hogy a tizenkettedik év elején járunk, néhány napja már megy a tanítás. Új fiú érkezik az osztályba. Az iskolaváltás okát nem ismerteti a narráció, csak annyit, hogy a fiúnak el kellett jönnie az előző iskolából. A gyerekek várhatóan azonnal kérdésekkel öntik el a tanárt, aki válasz helyett készítse elő a soron következő konvenciót.

Forró szék: Az új fiú. Az osztály tagjai most bármit kérdezhetnek az új fiútól, akit a tanár játszik. A gyakorlat célja, hogy a játszó felismerjék: teljesen átlagos társukkal találkoznak. A fiú 17 éves, kissé zárkózott, nincsenek barátai, mindene a foci. (Nevét természetesen úgy válasszuk meg, hogy azonos nevű diák ne legyen az óra résztvevői között!) Szembetűnő, de most még nem látható testi fogyatékosága, hogy egyik füle sokkal nagyobb, mint a másik. Ezt csak akkor árulja el, ha rákérdeznek – különben csak apró célzásokat tehet (például nem szereti a páratlan számokat, nem szereti a sztárokat, mert tökéletes a testük stb.). Nem valószínű, hogy a gyerekek rájönnek a fülek rendellenességére. Ha mégis, akkor a következő konvenciót kihagyva ugorjunk a „Belépés pillanata II.” jelenetre!

Állóképből indított jelenet: *A belépés pillanata I.* A tanár által játszott fiú most először találkozik az osztállyal. Az instrukció most sem tartalmazza, hogy az új fiúnak nagyobb az egyik füle, és egyelőre kellemetlen sem utalhat erre. A tapsal indított improvizáció várhatóan minden különleges esemény nélkül zajlik le, rövid egymásra csodálkozás után az osztály egy vagy több tagja elkezd majd beszélgetni a fiúval. Ha ez megtörtént, a jelenet véget is érhet. Ekkor a tanár elárulja, mitől különös a fiú, és azt kéri, hogy játszó újra a jelenetet ennek tudatában. A fiút játszó tanár ettől kezdve, ha szerepben van, jelzésszerűen viseljen egy félrecsapott sapkát. Fontos, hogy a kelléket és annak funkcióját még a következő improvizáció előtt bemutassa.

Állóképből indított jelenet: *A belépés pillanata II.* A tanár még az improvizáció kezdete előtt azt kéri, hogy a játszó ne feledkezzenek el a fülről. Várható, hogy a gyerekek így is fognak cselekedni: a jelenet során a fiút kinevetik, piszkálják, beszólnak neki, megjegyzést tesznek rá. Ezeket a fiú vegye észre és ennek adja egyértelmű jelét, de ne szóljon vissza! Reakciója inkább a beletörődés és a visszahúzóadás legyen – látsszon rajta, hogy nem először van ebben a helyzetben! Az improvizációt állítsuk le, amint egyértelműen kirajzolódott a figurák kezdeti viszonya! (Elképzeltető, hogy tapasztalatlan, feszült drámacsoportok „jól nevelten” viselkednek, és nem bántják a fiút – ez nem baj: dramaturgiailag nem nélkülözhetetlen az első inzultus motívuma.)

Tanári narráció mondja el, hogy a fiú egy hónappal később, az osztály hozzá való viszonyulása és viselkedése miatt magántanuló szeretne lenni. Az óra résztvevőinek kell feltárnia, milyen események vezethettek ehhez a döntéshez. Az élet egy hónapját állítják most össze 4-6 fős csoportok. Minden csapat egy-két olyan jelenetet dolgoz ki, amely a fiú távozásához vezethetett. (Cukkolás, véletlenül meghallott beszélgetések, ugratások várhatóak.) Néhány percnyi csoportmunka után az elkészült jelenetek közül – a rendelkezésre álló idő függvényében – néhányat bemutatnak egymásnak. Ha belefér az órába, és hasznosnak érezzük, a gyerekek ezután még egy alkotó körre visszamennek a csoportba.

Ezután a **befejezetlen anyag** konvenció segítségével vesszük számba azokat az eseményeket, osztály-programokat, amikből a fiú kimaradt. Egy kitöltetlen szeptemberi naptárt kap a csoport, amibe beleírják a hónap osztállyal kapcsolatos eseményeit. Amellett, hogy ki kell találni, milyen programokat csinált az osztály a tanításon kívül, a táblázatban azt is fel kell tüntetni, hogy a fiú ott volt-e, és ha nem, miért nem. A naptár legyen nagy (esetleg írjuk táblára), hogy miután elkészül, minél figyelemfelkeltőbb legyen.

Az első sor:
szeptember 1., hétfő délutáni mozi (a fiú nincs ott, mert senki sem hívja)

Most válasszunk ki közösen egy olyan programot, amire a fiú nem jött el, majd **egész csoportos improvizációval** mutassuk be, amint a fiú véletlenül meghallja az esemény megbeszélését. Egy dolgot tudunk biztosan: a fiú nem volt ott – például, mert nem hívták. (Ha az osztály nem készít jobb példát, akkor a fenti – mozi – is megfelel a célnak.)

III. Mélyítés

A mélyítés első állomása egy korábbi jelenet **újrajátszása, gondolatkövetéssel**. Az a legvalószínűbb, hogy *A belépés pillanata II.* című jelenet a legalkalmasabb arra, hogy ismételten eljátsszák, és közben a játékot időről időre megállítva kihangosítsák a szereplők gondolatait – de megtörténhet, hogy valamelyik másik improvizáció szülte jelenet jobban meg fog felelni a célnak. Jó, ha a fiú szerepét most nem a tanár, hanem valamelyik diák játssza – így elkerülhető, hogy a kihangosított gondolatokat túlságosan didaktikusnak érezzék a gyerekek.

Az újrajátszott jelenet után elérkezünk az óra egyik legfontosabb pillanatához. A fiú döntéshelyzetben van: menjen vagy maradjon? A szeptemberi események hatására a fiú egyre inkább azt gondolja, hogy elmegy az osztályból. A drámacsoportot most osszuk ketté: azokra, akik szerint több érv szól amellett, hogy maradjon, és azokra, akik szerint a távozás a jobb megoldás! A két csoport néhány percen keresztül érveket gyűjt, majd leülnek egymással szemben. A fiút játszó tanár megáll középen, és a csapatok a fiú lehetséges gondolatait felváltva sorolva próbálják **meggyőzni** őt a távozásról vagy maradásról. A jelenetnek akkor van vége, amikor a tanár, aki mindig az erősebb érvet mondó csoporthoz közeledik, odaér az egyikhez. (Vigyázni kell, hogy ne legyen túlságosan manipulatív a tanári szereplés. Ha nem *egyértelműen* erősebbek az egyik oldal érvei, szükség lehet az érvek közös, vizuális összegzésére. A tanár dönt, de a döntésnek mindenki által elfogadottnak kell lenni.)

Az óra legfeszültebb pillanata lehet, amikor tanári **narráció** jelenti be az előző jelenet függvényében, hogy a fiú az osztályban marad vagy magántanuló lesz. Az előbbi esetben kibékülés, az utóbbiban a fiú békés, de határozott távozása következik.

A következő, **egész csoportos improvizációt** a tanár indítja a fiú szerepében. A fentiek függvényében vagy beszélgetést kezd, vagy a további érvelésnek teret nem adva búcsút vesz az osztálytól. A **gyűlést** a fiú egy idő után elhagyja – a korábbi döntés függvényében vagy azért, mert végleg elmegy, vagy azért, mert valamilyen indokkal el kell sietnie valahova. Így az osztály nélküle is megbeszélheti a történeteket és a döntés okát.

IV. Lezárás

Az óra legerőteljesebb formanyelv-váltásához érkezünk, amikor a *Hogyan történt?-pantomimet* kezdjük el játszani. Egy **stilizált állóképsort** állítunk fel, ami az új fiú szemszögéből (és általában: a közösségen kívüli egyén oldaláról) mutatja meg, hogyan viszonyultak, illetve viszonyulhattak volna hozzá a többiek. Az első részben a tanár által játszott fiúval szemben állóképről állóképre (3-4 kép) egyre többen állnak meg és néznek *kedvesen, nyitottan, befogadóan*. Az egyes állóképeket mindenki megnézheti, ha szeretné – a sorozatnak legalább egy képét azonban mindenkinek meg kell néznie a fiú szemszögéből. Ezután egy újabb képsor következik (3-4 kép), amelyben *gúnyosan, elutasítóan* néznek a fiúra egyre többen. Fontos, hogy az utolsó két kép egyikét mindenki lássa. Ha nagy létszámú a drámacsoport, akkor a képsorokat párhuzamosan két kisebb csoportban is felállíthatják.

Az órát ezután beszélgetés zárja le. A **pillanat megjelölése** konvenció segítségével az órán résztvevők csoportokban megbeszélik, hogy milyen lényeges pontokon alakulhatott volna másként a történet. Ha az idő engedi, ezeket a változatokat röviden el is játszhatják, vagy a csoportok a végén egy közös körben bemutathatják a többieknek.

Máté Lajos (1928-2011)

Máté Lajos nagyapja uradalmi néptanító volt. Édesapja, az irodalom- és sajtótörténész Máté Károly, 24 hónapot harcolt a fronton, s századosként szerelt le 1918-ban. Magyar-német szakos gimnáziumi tanár volt Dombóváron, s bölcsészdoktorként végzett Pécsen, 1925-ben. Sajtótörténetet tanított az egyetemen, folyóiratokat, szótárokat szerkesztett, több sajtóval és könyvkiadással kapcsolatos könyvet írt. Évekig volt a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda igazgatója. Édesanyja a dombóvári „mozis”-nak volt a lánya. Ez a mozis apa egyébként gazdatisztként tartotta el a családját.

Máté Lajos 1928. július elsején született, Pécsen.

A hatvanas évek közepén ismertem meg. Vonattal jártam Békéscsabára, hogy az amatőr rendezői vizsgához szükséges tanfolyamon hallgassam szívderítő fecsegését a görögökről, s szellemes fejtegetését Brecht *Carrar asszony puskái* című játékának térképészéről. Aztán ő jött hozzánk, diákokhoz, Orosházára, tavaszi ünnepi műsort rendezni. Egyszer, valamin földühödve, irdatlan kiabálásba kezdett, s a pipáját is földhöz vágta. Érdeklődve néztem. Nem hittem el, hogy ilyesmi megtörténhet. Aztán, mintha mi sem történt volna, egy idő múlva folytatta a próbát. Ekkor már túl volt győri és csabai rendezésein, de még láthattam egyik legjobban sikerült munkáját, a *Pillantás a hídról*-t. Erős előadás volt.

A hetvenes évek elején körülbelül egy időben kerültünk a Népművelési Intézetbe. Ő főmunkatársnak a Drámai Osztályra, én adminisztrátornak a kutatási részlegre. Pár év múlva rám bízta az amatőr színjátszók eléggé elgázosodott képzéseinek ügyét. Terveimet nem titkoltam. Erre aztán, ahol csak lehetett, neveltségessé tett, borzadva ecsetelt mindenféle ifjú titáni erőfeszítést, két konyak között. Aztán egy szobába kerültünk. Tíz éven át dolgoztunk együtt. Utaztunk az országban, tanítottunk a nyári kurzusokon, leveleztünk, telefonáltunk, tartottuk a lelket magunkban meg másokban. Azt hiszem, mindent tudtunk egymásról.

Ő kora reggel kezdett, s fél tízre készen volt minden aznapi munkájával. Az elolvasott újságot azonnal eldobta, úgyszintén a nem iktatandó leveleket is. Kéjes örömmel szabadult meg mindentől, s időnként mindenkitől. Mire kitanultam vibráló természetét, ő már a lépteimet hallva tudta, mire számíthat, ha belépek. Ismertük egymást. Azokban az években megvetett mindent és mindenkit. Ha ez lehetetlennek bizonyult, magát vetette meg, amittől ingerült lett, tartós rosszkedve kerekedett. Tisztaságmániás volt. Ha beverte a térdét az asztalba, aznap nemigen lehetett hozzá szólni. Félt a betegségektől, a gyerekektől, a balesetektől. Idegesítette a pátosz, a politika, de türelmes volt a furcsálkodó színjátszókkal szemben. Néha eltanácstalanodott, s magával is vitatkozva mérlegelt egy-egy produkciót. Nem konspirált, nem ártott, legfeljebb nem segített. A fontoskodókat nagyon utálta, s azon nyomban ki is figurázta. Akkor kezdett elfogadni valakit, ha megbizonyosodott az illető esendőségéről. Megbocsátanivalót keresett, különben unatkozva vagy utálattal elfordult tőlünk. Kiszámíthatatlan, s rendkívül szórakoztató ember volt.

Csak sokkal később, a *Samesz voltam a Művész Színházban* című könyvéből tudtam meg, hogy ez a mindenben kételkedő, mindent kiforgató, keserű humorú em-

ber milyen rajongó ifjú volt húsz évesen. Könyvek között töltött gyerekkor után, Várkonyi Zoltán mellett csodálkozott rá a színházra, de annyira, hogy bölcsészkarai tanulmányait három félév múlva odahagyta. Később a Nemzetiben is dolgozott Major Tamás és a többi nagy közelében, így nem kellett gyakorlati tárgyakat tanulnia, csak valami elméleti vizsgát tett az akkori főiskolán. Ez elég volt ahhoz, hogy rendezőként tartsák nyilván. A speciális osztályban olyanok tanultak vele együtt, mint Zsurzs Éva, Udvaros Béla, és a későbbi legendás Kaposvárt megalapozó Kormos István.

Rendezőként, ahogy mostanában írják róla, a „csúcson” hagyta abba, s lett az amatőr színjátszók Máté Lajosa, a színházi nevelés hírvivője, fesztiválok szervezője és a magyar kultúra követe külföldön is.

A történetmesélés, vagy, ahogy ő mondta, a „sztorizás” volt az életeleme. Mindenre emlékezett. Ha ő lehetett a társaság középpontja, figyelni is képes volt másokra. Ilyenkor olyan kitüntető figyelemmel fordult az őt érdeklő nők és férfiak felé, hogy azok életük fontos perceit élték meg ebben a kaján reflektorfényben. Szerette, ha egy nő nő, méltányolta, ha egy férfi férfi, s kíváncsi szeretettel fordult az átmenetek felé.

Türelmetlen és kényes természete hihetetlen társasági munkabírással párosult. S legfőként ezért írok most róla, mert érdemes tudni a fiatalabb nemzedék tagjainak, hogy ez a nehéz természetű, színes, érdekes ember micsoda munkát végzett, mint kultúrdiplomata a színházi kultúra, s vele a drámapedagógia külhoni kapcsolatainak megteremtése során. Mi többiek már régen kidőlünk, amikor ő, hol németül, hol angolul, hol magyarul szóval tartotta a vendégeket vagy a házigazdákat. Ha nem velem történik meg számtalanszor, tán el se hiszem: külföldön járva, aggodalmas-nehézkés pillanatokban, elakadt tárgyalási helyzetekben csak úgy véletlenül ki kellett ejteni a nevét, s a társaságban mindenki fölvilanyozódott. „Oh, Lajos Máté!” Szívek és ajtók nyíltak meg a neve hallatára. Az általa megszőtt és életben tartott barátságok és pedagógiai célzatú flörtök eredményeként juthattunk azokhoz a nemzetközi kapcsolatokhoz, amiknek minden értéke beépült a magyar alternatív színházi kultúra, s vele a drámapedagógia iskoláiba és intézményeibe.

Máté Lajos fia a magyar színházi élet egyik legjelentősebb alakja, a színész-rendező-színházigazgató: Máté Gábor. De Máté Lajosnak nemcsak vér szerinti fia és lánya él. Sokan vagyunk, akik örizzük a nevetését, az évődését („Hercegnőm, mi baj van? Mester, mi újsááág?”). Sokan vagyunk, akik először tapasztalhatták meg a közelében, milyen az, amikor a hazulról hozott polgári kultúrát könnyed és tékozló természetességgel birtokolja valaki. Ő pedig mintha mindig lebegett volna. „Iker vagyok! – mondta széles nevetéssel, Tudod, az Ikernek mindig levegőben repked a kezük...” Nem szeretett megérkezni. Hisz „semmi, semmi nem jó, úgy, ahogy van” (*Sárközi György*). A bizonyosság fárasztotta leginkább. Az elindulás hozta lendületbe.

Nemrég elindult közülünk, végleg, visszavárhatatlanul. Hosszú, szép utat kívánunk neki.

És – mindent köszönünk.

Gabnai Katalin