

Színház és pedagógia 8.

Az emlékezés drámája

Komplex színházi, drámapedagógiai és képzőművészeti projekt középiskolások számára

Berkovits Balázs (szerk.)

Előszó

Az emlékezés drámája művészetpedagógiai program a holokauszt emlékezetének társadalmi kereteit és az emlékezés gyakorlatainak újraalkotási lehetőségeit kereste, a résztvevő diákok alakításain és alkotásain keresztül. A drámaórák elsősorban nem a történelemről, hanem az emlékezésről szóltak. Az emlékezésről mint társadalmi cselekvésről akartak új tudást létrehozni a résztvevőkkel közösen, akik minden esetben társalkotókká váltak. A drámafoglalkozások egyúttal arra is módot adtak, hogy a művészetpedagógiai eljárásokat diagnosztikus eszközként tekinthessük, vagyis, hogy kutatási kérdéseket is megfogalmazhassunk. E kérdések hasonlóak azokhoz, amelyeket a kötetünkben szereplő Belarie Zatzman is feltesz az emlékezés esztétikai gyakorlatait illetően: „Hol húzódnak az emlékezés határai? Hogyan tehetjük láthatóvá az emlékezés romjait? Hogyan lehetünk részesei ennek a nem hónapokban és években mért időnek? Azok, akiket a holokauszt közvetlenül nem érintett, hogyan fogják fel a jelentését?”

A program öt iskolában, iskolánként két-két osztályban valósult meg 2014 tavaszán és őszén, két hullámban. A résztvevő iskolák nyílt felhíváson keresztül jelentkeztek a programba. Az iskolák kiválasztása során szempont volt, hogy e „profilok” tekintetében minél különbözőbb helyekre juttassuk el a programot, ezért az öt résztvevő iskola képzési szerkezetében és pedagógiai programjában egymástól jellegzetesen eltér. Vagyis jól azonosítható társadalmi (földrajzi, világnézeti) miliőket, pedagógiai profilokat, iskolai kultúrákat jelenítenek meg. A tanárok felkészítő, majd a feldolgozást segítő találkozókra vettek részt. Minden iskolában összesen hat foglalkozást tartottunk, és ezek társadalomtudományos elemzését is elvégeztük iskolaetnográfia formájában. A kutatási eljárás tehát iskolaetnográfia, amely intézményi kérdőívek, tanári és művésztanári háttérinterjúk, valamint a foglalkozások során végzett (résztvevő) megfigyelés segítségével folyamatelmzések elkészítésére vállalkozott.

A művészetpedagógiai eljárás első két eleme drámaóra: a „Tengerpart” című előadás leginkább a drámajáték technikáját ismerteti meg a résztvevőkkel, ugyanakkor egy kortárs történeten keresztül azt is segít nekik végiggondolni, hogy milyen viszonyba kerülhet az ember idegenek halálával — vajon miféle felelősséget viselünk az „idegen” halottakkal szemben? A „Tengerpart” tulajdonképpen bevezetés az emlékezés színháza módszereivel színre vitt „Kárpótlás” című darabhoz, melynek témája a személyes emlékek családon belüli és generációk

közötti átadása. Ez a drámafoglalkozás a holokauszt egy túlélőjének emlékein keresztül a kommunikatív emlékezet társadalmi kereteire segít rákérdezni, valamint azt szeretné feltárni, hogy konkrétan a holokauszt emlékezete mennyire jelenvaló avagy mennyiben tehető jelenvalóvá a mai középiskolás generáció számára. A program harmadik eleme egy képzőművészeti műhelyfoglalkozás, installáció készítés, amely a drámaórákra és az azokat követő ráhangoló-előkészítő feladatokra épül. Végző soron tehát a diákok alakításain és alkotásain keresztül a holokauszt emlékezetének mai kereteit, a társadalmi emlékezet működését és az emlékezés társadalmi kereteinek újraalkotási lehetőségeit vizsgáltuk.

Kötetünk arra is vállalkozik, hogy azt a társadalmi kontextust is bevonja a vizsgálódás körébe, ami az emlékezést lehetővé avagy lehetetlenné teszi, valamint, hogy szóljon a holokausztoktatás nemzetközi és magyar gyakorlatairól. Ugyanis e művészetalapú drámaórák egyúttal úgy is felfoghatók, mint amelyek egyszerre illeszkednek a – nemzetközileg – 70-es, 80-as évektől kezdődő holokausztoktatás hagyományába, s törekszenek ennek megújítására. Az iskolaetnográfiai kutatás tehát a jellegzetes miliókbe ágyazódó iskolákon belül létrejövő osztályközösségek társadalmi emlékezetének keretei felől kérdez rá a holokausztra mint a társadalmi emlékezés tárgyára. Hogyan viszonyulnak a holokauszthoz mint a társadalmi emlékezet egyik kitüntetett terepéhez a jellegzetes milióbe ágyazódó iskolai-pedagógiai kultúra egy-egy alanyaként felfogott osztályközösségek tagjai? Vajon miféle művészi és képzőművészeti válaszok születhetnek az emlékezet imperatívuszának kihívására, s a jelentésképződés miféle performatív lépésein keresztül jutnak el ma a tizenhat éves budapesti középiskolások ahhoz, hogy reflektáljanak a kommunikatív és a társadalmi emlékezet kereteire, illetve hogy újraalkossák azokat?

Oblath Márton

A Holokauszt oktatása: nemzetközi és magyar tapasztalatok

Mit jelent a holokausztot oktatni?

A holokauszt témájával kapcsolatos nemzetközi érdeklődés mai kereteinek kialakulása a hatvanas évek társadalmi változásaihoz kapcsolódik. Az új típusú beszédmód létrejöttét magyarázhatja az emlékezési ciklus változása, vagyis az 1930-as években született emberek felnőtté válása, s e generáció emlékező diskurzusának megjelenése a nyilvánosságban. Ez, legalábbis Nyugat-Európában, a nemzedékek közötti versengéssel-konfliktussal (68-as diáklázadás) kapcsolódott össze. Az újdonsült érdeklődés eredményeként kialakuló „holokausztoktatás” eseménytörténeten túlmutató pedagógiai programjai az 1970-es években jelentek meg. Míg a korai (a 70-es éveket megelőző), az eseménytörténetre és a konkrét eseményre való emlékezésre összpontosító megközelítések a holokauszt történelmi szingularitását hangsúlyozták, addig, az utóbbi 2-3 évtizedben a holokausztoktatás diskurzusa a kortárs modern (késő modern) társadalom tapasztalataként fogja fel a holokauszt összefüggéseit, amelyek értelmezésre és elsajátításra várnak, s ilyen módon pedagógiai feladatként értelmezhetők. Más megfogalmazásban: a holokausztoktatás olyan eseménysorozatot ért a holokauszt fogalma alatt, amelyen keresztül egyrészt, szűkebben, az emberi jogok, másrészt, tágabban, a mai kozmopolita társadalmak alapvető normái és szabályai taníthatóvá, megokolhatóvá válnak a diákok számára. A holokausztoktatás körébe sorolható pedagógiai programokban az is közös, hogy fő pedagógiai célnak tekintik bármely lehetséges népiirtás megelőzését, megakadályozását (Short – Reed, 2004), a népiirtásokat értelmező kulcsfogalmak között pedig az igazságtalanságot, az üldöztetést, a rasszizmust, az antiszemitizmust és a bűnbakképzést hangsúlyozzák (Salmons, 2003). Vagyis, a holokausztoktatás diskurzusa a holokausztot követő genocídiumok megismerésére is törekszik abból a célból, hogy azok tapasztalatait univerzálisan érvényes morális tananyagként fogalmazhassa újra.

Ebben a megközelítésben az vált a tantervek és tartalomhordozók elemzésének meghatározó kérdésévé, hogy a holokauszt történelmi eseményeinek bemutatása milyen mértékben ragad meg a közvetlen történelmi kontextusban, avagy emelkedik ki belőle. Például, a koncentrációs táborok létrejöttét szigorúan történelmi módon, a náci politikai rendszerből és

ideológiából eredeztessék-e, vagy pedig – metaforikus és univerzalisztikus kiterjesztés révén (Alexander 2009) – általában a modern társadalmak jellegzetességeire, szélsőséges működésmódjaira is következtessenek velük kapcsolatban (Bromley – Russell, 2010). Ezen analógiákkal azonban csínján kell bánni, a holokausztot nem érdemes minden emberi szenvedés alapmodelljévé tenni, hiszen ezáltal kárba vész a történeti igazság, a náci ideológia és gyakorlat sajátosságai, egyúttal kialakul az áldozati versengés, amely a holokauszt relativizálásához is vezethet.

A holokausztoktatás e fő irányának kikristályosodása ellenére is a pedagógiai diskurzusban jellemző maradt – különösen a pedagógiai programok és tananyagok nemzetközi áttekintései esetében –, hogy a szerzők visszatérően a holokauszt oktatásával kapcsolatos nemzetközi konszenzus hiányáról beszélnek, a nemzeti szintű történelem, etika, irodalom oktatásáról szóló viták pedig folyamatosan napirendre tűzik a holokausztoktatás céljaival adekvát pedagógiai formák kijelölésének, újrafogalmazásának igényét (Davies, 2000).

John-Paul Himka és Joanna Beata Michlic 2013-as kötete meggyőzően demonstrálja, hogy a holokausztoktatás adaptálása során a posztkommunista országok hasonló kihívásokkal szembesülnek. Sőt, még sokkal több nehézséggel találkoznak, hiszen a közép- és kelet-európai országokban nem csupán a holokausztoktatás adaptálását, hanem céljával és adekvát formáival kapcsolatos pedagógiai konszenzusok kialakulását is megnehezíti, hogy a holokauszt emlékezetének globalizálódási folyamatából (de legalábbis annak az 1970-es évekre tehető első szakaszából) a volt szocialista országok társadalmi kimaradtak. Lényeges még, hogy ezekben az országokban a holokauszt sokkal pusztítóbb volt, aminek a feldolgozását a kommunista időszak korlátozott nyilvánossága ráadásul erősen hátráltatta (jellemzően a szovjet antifasiszta elbeszélés révén szorítva ki az alternatív elbeszélések kialakulását és akadályozva meg elterjedésüket). Emiatt hiányzott a holokausztoktatás nyugati professzionalizálódásának egyik feltétele: a holokauszt emlékezetére és oktatására vonatkozó közpolitikákat és programokat nem különítették el egymástól, az emlékezéssel és oktatással kapcsolatos állítások pedig a mai napig keverednek; egyfelől a kultúra, másfelől az oktatás területére tartozó emlékezetpolitikai viták összecsúsznak, az emlékezés és az oktatás elkülönítését célzó közpolitikai döntések a legtöbb posztoszocialista országban pedig meg sem születtek. Mind ezek miatt a közép-európai országokban kibontakozó holokausztoktatás néhány ponton jellegzetesen eltér e nemzetközi „főáramtól”.

Ám nem csupán az áldozatokkal foglalkozó emlékezés és az elkövetőkre koncentráló oktatás megkülönböztetése érvényesíthető nehezebben a pedagógiai-szakmai vitákban. Ezekben az országokban a morális szempontból elkülönített társadalmi szerepek megismertetését célzó holokausztoktatás a pedagógiai gyakorlatban ugyanis azzal kénytelen szembesülni, hogy az áldozatok, ellenállók, beletörődők morális szerepei nehezebben különíthetők el a tanárok, diákok és szülők számára, mint azokban az országokban, ahol az emlékezetpolitikai konszenzust követően született meg az egyetértés a pedagógiai célokkal kapcsolatban, majd rajzolódott ki a pedagógiai-módszertani egyetértés épp e szerepek megtanításával összefüggésben (Himka and Michlic, 2013).

Magyarországi kezdetek

Magyarországon a rendszerváltás előtt a holokauszt elsősorban mint a kommunista és a fasiszta világrend összezapásának állomása kapott szerepet. Ebben a megközelítésben pedagógiailag nem is válhatott fontossá, hogy az áldozatok többsége zsidó volt. Kovács Mónika erről az időszakról szólva az általános hallgatást hangsúlyozza: „Magyarországon, más kommunista országokhoz hasonlóan, csak a nyolcvanas években kezdődött meg egyáltalán a holokauszt tényének megjelenése először a nyilvánosságban, majd a tankönyvekben, de a holokausztnak szentelt néhány – sokszor még ekkor is torzított információkat tartalmazó – bekezdés csak a korábbi teljes elhallgatáshoz képest tekinthető eredménynek” (Kovács, 2003).

A 2000-es években megjelenő pedagógiai és oktatáspolitikai elképzelések számára közös kiindulási pontot jelentett az, amit Adorno 1966-os előadása nyomán a „Soha többé Auschwitzot” mondatban foglalnak össze a szerzők (Lénárd, 2001; Kronstein, 2004; Diettel-Pécsi, 2004). Ez a minimális konszenzus integratív, amennyiben az emberi barbársággal szemben az emberi méltóságra nevelés feladatát átfogóan fogalmazza meg. Ennek az általános célkitűzésnek a részeként persze többféle pedagógiai cél tételezhető, attól függően, hogy a társadalmi műveltség mely vonatkozásai élveznek prioritást: az autonómiára nevelés, a reflexiós képesség (kritikai gondolkodás) kialakítása, a (demokratikus) önmeghatározás képességének fejlesztése, s így a diktatúrákkal és elnyomó rezsimekkel való kollaboráció elutasítása egyaránt legitim nevelési célok lehetnek (Lóránd, 2001). Az iskolai emléknap bevezetésével – amely egyúttal a nem formális holokausztoktatás intézményesítésének első lépéseként is felfogható –

elsősorban az autonómiára nevelés – mint a „holokauszt történelmi valósága által kikényszerített feladat” – került be a közoktatásba (Kovács, 2003, ld. még Kovács 2005a, Lóránd, 2001).

Ugyanebben az időszakban Pécsi Tibor összekapcsolja az emlékezés és az oktatás pedagógiai céljait. Felfogása szerint az elsődleges pedagógiai feladat az érzelmi érintettség kialakítása, s ezért a pedagógiai módszertan is elsősorban arra a kérdésre keresi a választ, hogy melyek az áldozatokkal való azonosulás megteremtésének megfelelő formái. Pécsi fontosnak tartja, hogy a holokauszt oktatásában ne a kötelező jelleg kapjon hangsúlyt, hiszen ez elidegenítené a diákokat a nehéz témától. Ugyanakkor arra is reflektálni kell, hogy a túlzott „megérintettség” milyen reakciót válthat ki a diákokból és környezetükből.

Már az 1997-es NAT kapcsán is felmerült a holokauszt oktatására fordítható idő szűkösségének problémája (Pécsi Katalin, 1998). S megjelent az azóta is napirenden lévő alapl dilemma: a történelmi ismeretek oktatásán túl vajon melyek a holokausztoktatás pedagógiai céljai, és bennük milyen módon kapcsolódhat össze a zsidóságról és a környező társadalomról szerzett tudás? „Ha szeretnénk egy efféle önálló, a történelemtől emancipálódott, komplex ’tantárgyat’, akkor milyen órá(ko)n tanítsuk? Ki tanítsa? Milyen szakos legyen a holocaustszakértő tanár? (Csapatmunkára már gondolni se merjünk! – ekkora felfordulást, ennyi fizetésért?!) Aztán: magát a holocaust fogalmát csak a zsidóságra vonatkoztassuk, vagy bennfoglaltassék a cigányok, a homoszexuálisok és az elmebetegek szisztematikus kiirtása is? És mi legyen a mai etnikai tisztogatásokkal? Hallgassunk Ruandáról és Boszniáról? És máris jön a hogyan kérdése, amely nem elválasztható a célunktól. Ismereteket adjunk át / kérjünk számon csupán, avagy a gyerekek vitakedvét és – készségét serkentsük? (Az utóbbi igencsak ’időrabló’ dolog!) Adjunk teret az egyéni és csoportos kutatómunkának, avagy a tanár legyen a legfőbb tudás birtoklója? (Az internetet használó diákoknak egyre természetesebb az önálló kutatás, és rengeteg remek holocaust- anyaghoz lehet hozzáférni a web-en; hosszútávú ’projectként’ elképzelhető a diákok ’oral history’ gyűjtése is, azaz interjúkat készíteni túlélőkkel, stb.) Ha a tanár lemond a mindentudó szerepéről, akkor hogyan, milyen kritériumok alapján értékelheti a diák munkáját? Továbbá: bele merjünk-e vágni a személyes problémákba? Fel lehet-e, fel kell-e tárnia a diáknak és/vagy a tanárnak, hogy zsidó? Tisztán verbális legyen a holocaust-óra, avagy kapjanak teret esetleges kreatív tevékenységek is? (Egy érdekes, de széleskörűen vitatott amerikai program kísérletezik efféle nonverbális megközelítésekkel. Nemrég, a program készülő magyar változatának a tanártréningjén a magam bőrén is tapasztaltam, milyen elborzasztó dolog

az, amikor hiteltelen – nem eléggé felkészült és meggyőző – vezetők a helyi kultúrkörnyezettől idegen tevékenységeket akarnak ráerőltetni a résztvevőkre... Tökéletes bumerángthatás!)” (Pécsi, 1998)

Ennek az időszaknak a lehetséges hazai válaszait is összegzi Lénárd (2001). Értelmezési keretében az egyik hangsúlyos elem a „holokauszt örökség” antropológiai dimenziója. Eszerint semmi sem gátolja, hogy valaki gyilkossá és/vagy kollaboránssá váljon egy olyan folyamatban, amelyben az áldozatok és az elkövetők is elveszítik emberi arcukat. Ez a történelmi tapasztalat a pedagógia újrafogalmazását is kikényszeríti („Mitől függ az, hogy mivé válik az ember”). A holokauszt emléknaphoz kapcsolódó oktatási segédanyag bevezetőjének válasza szerint a pedagógia koncentrálna annak feldolgozására, hogy bár az embert erősen meghatározzák a külső kényszerek, ám e kényszereket is emberek teremtik. Azaz, a leendő felnőtteknek is felelősségük van ezek alakításában. Vagyis, a hazai pedagógia célja lehet annak a bemutatása is, hogy a holokauszt nem történelmi szükségszerűség, csupán lehetőség volt. A másik hangsúlyos elem, hogy a holokauszt emlékezete az önazonosság meghatározását illetően felértékelte a múltra vonatkozó tudást: a múlt és a jelen viszonyának feldolgozása, fókuszában a holokauszttal, szintén releváns pedagógiai cél. Ez a céltételezés ahhoz a belátáshoz kapcsolódik, hogy az emberiség közös múltjában épp a holokauszt tekinthető a legszélsőségesebb pillanatnak, a morális mélypontnak. Azt kell megmagyarázni a diákoknak, hogy miként következhetett be. E kérdés tisztázása során a válasz a fajelmélet és rasszizmus történelmi összefüggéseinek bemutatása lehet; majd a pedagógia addig a belátásig juthat el a diákokkal, hogy a rasszizmus ellenszere a minden ember méltóságának tisztelete.

Emlékezetpolitika és a kollektív emlékezet

Az emléknaphoz bevezetését (2001) és a holokauszt hatvanadik évfordulóját, valamint az ezekhez kapcsolódó oktatási programokat is indító Holokauszt Dokumentációs és Emlékközpont megnyitását (2004) követő időszakban már felerősödnek a társadalmi kihívásokra közvetlenül reagáló pedagógiai célmeghatározások. Az időszak publicisztikai megállapításai és tanulmányterjedelmű összegzései mind erősebben hangsúlyozzák, hogy a múlt szemléletében különböző kollektív történelmi traumák rivalizálnak egymással. Ebben a kontextusban ismét pedagógiai céllá válik az emlékezés: „Az emlékezési folyamatban megvalósuló feldolgozás oldja a

bűntudatot és szorongást, a rivalizáló traumák sorát békévé oldhatja az emlékezés.” (Kronstein, 2004)

A békét teremtő emlékezés programját megnehezíti, hogy – elsősorban a családi szocializáció, másodsorban az eltérő üzeneteket hordozó ismeretterjesztő tartalmak miatt – a diákok még egy-egy osztályon belül is megoszlanak aszerint, hogy a rivalizáló traumák közül melyekkel azonosulnak. Gyáni (2012) meggyőzően mutatja be a *public history* tartalmainak felerősödő szerepét a traumatizáló történelmi események emlékezeti kereteinek kialakításában. Érvelése arra a következtetésre ad lehetőséget, hogy például a holokauszt traumával kapcsolatos szkepszist és ennek erősödését nem csupán a tantestületeken belüli – és ennek nyomán az osztályokon belüli – éles politikai viták okozzák. Ugyanis a holokauszt témájával szembeni szkeptikus, relativizáló, elutasító beállítódások terjedését leginkább a középiskolás korosztály számára elérhető ismeretterjesztő tartalmak befolyásolják döntő módon.

Miközben az idézett nemzetközi irodalomban (és részben a hazaiában is) konszenzus övezi a holokausztoktatás és holokausztemlékezet elválasztásának igényét, a hazai szakirodalomban abban is egyetértés van, hogy a holokausztoktatás célrendszerének tisztázása elsősorban az emlékezetpolitikai viták, valamint az ambivalens emlékezetpolitikai gyakorlat miatt rekedt meg. Ennek ellentmondani látszik, hogy a 2000-es években az oktatás kontextusát jelentő politikai diskurzus egyik fontos elemévé vált annak ismétlődő kimondása, hogy „a magyar zsidók magyarok”, vagyis annak megerősítése, hogy a magyarországi holokauszt áldozatai magyarok voltak. Ám a nyilvánosságban az utóbbi tíz évben az erre reagáló politikai ellendiskurzus is erőteljesen jelen van, amely lényegében azt állítja, hogy a holokauszt emlékezete egy partikuláris eseményt tol előtérbe, ami „zsidó érdekeket szolgál”, egyúttal elfedi a mai (nem-zsidó) magyarok traumáit. Ebben a helyzetben az oktatási célok leválasztását a holokauszt emlékezetét formáló vitákról elsősorban az akadályozza, hogy a hivatalos emlékezetpolitika ambivalensen viszonyul azokhoz a nevelési célokhoz, amelyeket az oktatáspolitikai – a közoktatást támogató intézményrendszeren keresztül – még egyértelműen fogalmaz meg ekként. Míg a közoktatás a nemzetközi ajánlásokat, konszenzusokat követi, ezekkel szemben nem csak az antiszemita politikai közbeszéd jelent kihívást, hanem azt a kormányzati szereplők szimbolikus politikája is relativizálja.

A 2000-es évek második felében jelennek meg azok az alternatív, átfogó keretkezési kísérletek, amelyek igyekeznek lehetséges konszenzusokat kialakítani a magyarországi

holokausztoktatás számára. Kronstein (2004) tesz először kísérletet arra, hogy meghatározza, a magyar kontextusban mire kell különösen ügyelni a holokauszt oktatásakor. Az első kulcsfogalom a sorsközösség felismertetése. Mivel a diákok részéről azonnali kritikaként merül fel a téma oktatásával kapcsolatban, hogy vajon nem privilegizálja-e bizonyos társadalmi csoportok szenvedéseit, ajánlatos e kérdés jogosságát elismerve a szenvedés közösségét mint sorsközösséget felmutatni a számukra. Vagyis, Kronstein szerint, a holokauszt pedagógiai célú narratívájának megszerkesztésében, az ország egészét sújtó, közös emberi és anyagi veszteségekre kell helyezni a hangsúlyt. A második kulcsfogalom ebben a kísérletben az erkölcsi intelem: be kell mutatni a magyar politikai osztály erkölcsi lezüllesztésének teljes folyamatát, amely a spontán rablás és kifosztás törvényi alátámasztásába torkollott. A harmadik kulcsfogalom a humanitás és ennek megjelenítése a mentőakciók bemutatása révén, amelyek a kontextustól függően más és más formát ölthettek. Végül pedig az az üzenet is részét képezheti a pedagógiai folyamatnak, hogy az ideológiák alapján létrehozott diktatúrák a történelemben ciklikusan visszatérnek, ezért erre fel kell készülni, s esetleges megjelenésüknek ellen kell állni.

Ezen irányelvektől némiképp eltérnek a nemzetközi összefüggésekbe is egyre erősebben beágyazódó Jad Vasem képzéseinek újabban megjelenő célkitűzései. 2010-es megfogalmazása szerint a képzések középpontjában a toleranciára nevelésnek valamint az antiszemitizmus, a rasszizmus és a kirekesztés elleni küzdelemnek kell állnia (Baruch, 2010). Eszerint, a holokausztoktatás legfontosabb célja, hogy megismertesse azt a folyamatot, amelynek során i) egy gyilkos ideológia nevében, ii) lépésről-lépésre, iii) áltudományos biológiai elméletre hivatkozva taszítottak ki embereket előbb a társadalomból, majd később az élők sorából is. Ebben a megközelítésben a holokauszt elsődleges oka az a rasszizmus, amely – ahistorikus minőségként – ma is kibontakozhat a társadalomban illetve magukban a tanulóknak; vagyis e hajlam tudatosítása és leküzdése szükséges feltétele annak, hogy a leendő felnőttek elkerüljék „a történelem megismétlődését”. Baruch a kapcsolódó pedagógiai kérdéseket három csomópont köré szervezi: Hol volt Isten? (metafizikai); Mi a politikusok felelőssége? (politikai); Miként vált felfüggeszthetővé a felvilágosodás etikai konszenzusa? (morális).

Egy harmadik keretelési lehetőséget ajánl Kovács Mónika, amikor a holokausztoktatás célját az aktív állampolgárságra, autonómiára, demokráciára nevelésben határozza meg (Kovács, 2005a). Kiindulópontként arra hívja fel a figyelmet, hogy a holokauszt oktatása sok esetben összekeveredik a zsidó népismeret oktatásával. A megszokott hagyomány, az eltűnt miliók

ábrázolása valóban alkalmas a történelem diszkontinuitásának megértésére, az együttélés korábbi mintázatainak bemutatása pedig alkalmas a multi- és interkulturális nevelési célok hatékony megvalósítására; ugyanakkor magában hordozza azt a kockázatot is, hogy olyan kisebbségi történelemszemléletet közvetít, amelyben a diákok a saját tapasztalataiktól eltérő, idegen emberek tapasztalataként ismerik fel a holokauszt eseményeit.

A holokausztoktatás célja mind ezek alapján az lehet, hogy felülemelkedjen a nemzeti látószögön, kompenzálja a megemlékezés áldozatcentrikus mivoltát, ugyanakkor – anélkül, hogy tagadná az esemény szingularitását – „normalizáljon”. A „normalizálás” kívánalma arra vonatkozik, hogy a holokauszt lehorgonyzását olyan társadalomelméletek alapján érdemes elvégezni, amelyek azt az európai történelem szerves részeként tekintik, egyúttal azt akarják megragadni, hogy a modern társadalom és ember hogyan működik szélsőséges körülmények között. Így válhat a holokauszt a tanulók világában közvetlen tanulságokat kínáló mementóvá, oktatása pedig a holokausztot mint példát felhasználó, komplex programokon keresztül megvalósuló demokratikus neveléssé. Kovács Mónika, amikor tíz évvel később a holokausztoktatásról ismét mint a demokráciára nevelés általános modelljéről ír (Kovács, 2012b), újabb kívánalmakat fogalmaz meg vele kapcsolatban, hiszen új nehézségek bukkantak fel. Úgy véli, hogy elsősorban a szélsőjobboldali politikai vállalkozók opportunisták témakeresése jelent tartós kihívást a holokausztoktatás számára. A mai holokausztoktatásnak eszerint nem egyes állításokra, hanem arra a dinamikára kell hatékonyan reagálnia, amelyben a nem demokratikus politikai igények és nézetek újratermelődnek. A gyakorlati válasz pedig az lehet, hogy a tanárképzést kiterjesztjük a holokauszt emlékezetére és a holokausztoktatás globalizálódására is. A pedagógusok ugyanis csak ezen tudás bázisán lesznek képesek reagálni a politikai vállalkozók gyors témaváltásaira.

A holokausztoktatás pedagógiai módszerei

Kovács Mónika pedagógiai módszerekkel kapcsolatos összegzései (Kovács, 2000, 2003, 2005) kiemelik, hogy az 1980-as években kikristályosodott nyugat-európai és amerikai iskolai tananyagok többsége nem az áldozatok szenvedéseit állítja a középpontba, hanem azoknak az embereknek a döntéseit, akik valamilyen szerepet játszottak abban, hogy a holokauszt

megtörténhetett: az elkövetők és – különösen hangsúlyos módon – a be nem avatkozók viselkedését.

Ezért az órai munka során kiemelt figyelmet kapnak azok az emberek is, akik megpróbáltak másokon segíteni. (Ezzel szemben az áldozatokat középpontba helyező programok az egyéni túlélők sorsának bemutatására helyezik a hangsúlyt). A nemzetközi gyakorlatban a 2000-es évektől az előbbi irány vált dominánssá, ám oly módon, hogy a választott segítő és be nem avatkozó (kollaboráns) szerepek feldolgozásának módszertana minden országban igazodik a demokratikus vagy állampolgári nevelés bevett helyi formáihoz is.

Kovács azt sem hagyja figyelmen kívül, hogy a holokausztoktatás – bár szakít a történelemoktatás nemzeti látószögével – valamiképp ellentétbe kerül az analitikus történelemfelfogással, hiszen leginkább értékekre – alapvetően a demokráciára – nevel. Az analitikus történelemszemlélet és demokratikus értékekre nevelés ellentmondásának feloldását jelentheti, ha a holokauszt oktatása jellemzően nem az intézményen belül, hanem külső helyszínen, de legalábbis vendégpedagógusok, drámapedagógusok, külső programszolgáltatók közreműködésével valósul meg. Így a történelemóra az analitikus történelemszemlélet oktatásának, a külső helyszínen és/vagy drámapedagógusok által irányított holokausztoktatás pedig az állampolgári értékek elsajátításának válik az elsődleges terepévé. A külső oktatási helyszín választása azért is fontos, mert a holokauszt pedagógiája leginkább informális tanulási környezetben valósulhat meg hatékonyan. Az informális módszertanok preferálása ahhoz is kapcsolódik, hogy a holokausztoktatás célja épp a tekintélyelvű nevelés és a totalitárius uralom közötti szoros kapcsolat tapasztalata alapján igyekszik kivonulni a formális oktatás kereteiből, sőt, a pedagógusokat is erre ösztönzi. Kovács azt is hangsúlyozza, hogy az iskola terén belül érvényesülő tekintélyi viszonyok nehezen függeszthetők fel, a holokausztoktatás pedig hiteltelenné válna, ha autoriter módon megvalósított tudásátadásra törekedne.

Ebben a megközelítésben tehát az alapvető nevelési célok informális keretek között és az ambivalensen viselkedő személyek, dilemmahelyzetbe kerülő emberek megismerésén keresztül érhetők el: ez módszertani értelemben a problémaközpontú, konstruktivista elveken nyugvó eljárásokkal összeegyeztethető folyamatot feltételez.

A 2004-ben felállított budapesti HDKE oktatási programjainak pedagógiai módszertani tapasztalatait Pécsi Tibor és munkatársai összegezték időről időre. Dittel Szilvia és Pécsi Tibor (2004) első ajánlásai a Jad Vasem képzési programján alapulnak, de sok tekintetben

egybevágnak Kovács Mónika következtetéseivel is. Pedagógiai szemléletükben meghatározó a bagatellizálás és a naturalizálás egyidejű elkerülésének az igénye, ugyanakkor az áldozatokkal való együttérzés és a gyilkosokkal szembeni ellenállás, valamint a passzivitástól való elidegenítés kialakításának alapvető kivánalma is. A tanórán kívüli formák előnyben részesítése Pécsiék esetében is meghatározó. Az általuk bemutatott jó gyakorlatok sok tanórát igénybe vevő, önkéntes részvételen alapuló (önképzőkori formában megvalósított) helyszínlátogatásokat és multimediális tanulást alkalmaznak.

A jelentős időráfordítás teszi lehetővé a háború előtti zsidó élet feltérképezését: a zsidóság társadalmi rétegzettségének és kulturális sokszínűségének megismerése kap hangsúlyos szerepet. Ezzel kontrasztban válik átélhetővé és megérthetővé az antiszemitizmus történelmi formáinak, majd az intézményes diszkrimináció kiépülésének bemutatása. Erre a pedagógiai folyamatra épülhet rá végül a holokauszt oksági magyarázatainak közös feltárása. Ebben a módszertanban a kronologikus rend megbontható. A résztvevők számára az emléktöredékeken és évfordulókon keresztül az emlékezet rituális kereteinek elsajátítására is mód nyílik.

A diákok aktivitása, véleményük kialakítása a tanulási folyamat második felében kap jelentős szerepet (az önképzőkör tagjai egy diákoknak szánt tankönyvet lektorálnak). A további alkotótevékenység ösztönzése biztosíthatja a program folytatását (pályázatokon való részvétel, pályaművek készítése). A szerzők összegzése szerint az interakciót ösztönző munkaformákat kell előnyben részesíteni, ami serkenti az érzelmi motivációt, s később lehetővé teszi az azonosulást.

A HDKE oktatási programjain résztvevő iskolai csoportok felkészültsége, a velük folytatható későbbi munka szempontjából megfogalmazott ajánlások (Pécsi, 2014) a következő pedagógiai-módszertani tanulságokat emelik ki: minthogy a legtöbb iskolában frontális történelemóra keretében tárgyalják a témát (aminek elsődleges oka, hogy a tanárok tartanak mind a témától, mind pedig a kooperatív munkaformák alkalmazásától), átmeneti megoldásként kínálkozik, ha az osztálytermi munka az emberi sorsokon megismertetését helyezi a középpontba.

A holokauszt emléknaphoz kapcsolódó tanítás, mint a közbeszéd formálása, többirányú: vonatkozik magára a holokausztra, a zsidókra, s általában a kisebbségekre, végül pedig magára a demokratikus társadalomra is (Kovács, 2014). Kovács Mónika arra hívja fel a figyelmet, hogy ha az emléknaphoz kapcsolódóan a megemlékezés eleme túlságosan hangsúlyossá válik (a nem-formális pedagógiai folyamat kárára), akkor az emlékezés horizontján megteremteni remélt szimmetria az áldozatok és az elkövetők között további traumatizált viszonyokat hozhat létre:

„Az 'emlékezés a soha nem felejtésért' azonban nem vezet a megbékéléshez, hiszen annak feltétele a múlt feldolgozása után a múlt lezárása, ebben az esetben pedig a közösség éppen a trauma emlékének örök időkre való fenntartása mellett kötelezi el magát. A holokauszt-emlékezet jellemzően ilyen módon intézményesült Németországban, és sokan ezt tekintik követendő modellnek más – egykor a náciakkal kollaboráló – országok számára is. Bár ebben az esetben közössé válik a trauma emlékezte – elsősorban széles körű oktatás, emlékhelyek és múzeumok létesítése és az ismétlődő megemlékezések révén –, a csoportthatárok fennmaradnak az áldozatok és elkövetők leszármazottai között. Ezért újabb és újabb generációk szembesülnek a trauma kapcsán a csoporthoz tartozás problémájával, hiszen nem csak az áldozatszerep válik így elkerülhetetlenné, de az elkövető szerepétől sem lehet megszabadulni akár generációkon át.” (Kovács, 2012a)

Az iskola mint a holokausztoktatás társadalmi környezete

Mint láttuk, a pedagógiai szakirodalom egy domináns vonulata hangsúlyozza, hogy a holokausztoktatásnak érzékenyen kell reagálnia az aktuális társadalmi környezetre. Ez vonatkozik az iskola mint társadalmi környezet nyújtotta tapasztalatokra, az állampolgári neveléssel kapcsolatos aktuális helyi konszenzusokra, valamint a tágabb társadalmi-politikai környezet emlékezet- és történelempolitikai folyamataira is.

A rendszerváltást követően kialakult holokauszttal kapcsolatos hazai pedagógiai gyakorlat első reflexióitól kezdve visszatérő dilemma a szakirodalomban, hogy a holokausztoktatást létrehozó igény (demokratikus állampolgárok nevelése egy globális konfliktusokkal terhelt világban) egyáltalán miként valósítható meg, ha az oktatási rendszer általános, a tanulók által is felismert jellemzői hiteltelenítik a holokausztoktatás nevelési céljait: például, ha a diákok az iskolában a szegregációt és a kooperáció hiányát ismerik fel (Lóránd, 2001). Vagyis a nem demokratikus iskola esetében tisztázásra szorul, hogy mi a demokratikus nevelés eszközeként felfogott oktatási programok célja, s mi ezen belül a holokausztoktatásé.

Csapó Benő (2000) a demokratikus nevelés lehetőségeit és feltételeit a sikeres amerikai deszegregáció nevelő hatásának értékelése, valamint a nyugat-német iskolai múltfeldolgozás példája nyomán határozza meg. Ezek szerint a sikeres állampolgári nevelés feltétele a demokratikus társadalmi közeg, a demokratikus konszenzus a nevelés céljában, végül pedig az

iskolai munka széleskörű támogatottsága, vagyis olyan tanárképzés, amely alkalmassá teszi a pedagógusokat az aktuális kihívások felismerésére és kezelésére. Bár rendkívül sokrétű lehet az, hogy a pedagógusok szakmai közössége mit ért állampolgári kompetencia alatt, s pontosan miféle készségeket sorol közéjük, e konszenzus hiányában is beszélhetünk olyan átfogó műveltségterületről, amelyet a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek, a demokratikus gondolkodás, a kritikai gondolkodás és a történelmi műveltség egymással szorosan összefüggő elemeiként definiálhatunk, azaz társadalomtudományi vagy állampolgári műveltségként (a *competency* fogalmával szemben *literacy*-ként). Kinyó (2009) összegzése szerint az állampolgári műveltség sikeres oktatásához elengedhetetlen, hogy a diákok olyan tapasztalatokat szerezzenek, amelyek az állampolgári és civil részvételhez, a saját hang megtalálásához társulnak; kialakuljon bennük a kollektív normák megszervezésén alapuló közösségérzés, amely folyamatosan tágulhat, például a kisebbségi tanulók tapasztalatainak befogadása révén; olyan közös, történelmi narratívákat dolgozzanak ki, vitassanak meg és terjesszenek, amelyekben osztozhatnak a sokféle, eltérő tapasztalatokkal érkező tanulók.

Amennyiben a holokausztoktatás a közoktatásban a társadalmi műveltség területének kitüntetett terepévé válik, annak tisztázására is szükség van, hogy a köznevelési rendszer oktatásszervezési körülményei között a holokauszt-téma miként tud a fenti elvárásoknak megfelelni.

Hivatkozott irodalom

Alexander, J. C. (2009) (szerk.). *Remembering the Holocaust: A Debate*, New York: Oxford University Press.

Baruch, Chava (2010) Holokausztoktatás és a rasszizmus elleni küzdelem, *Alkalmazott Pszichológia*, XII., 1-2.

Bromley, Patricia – Susan Garnett Russell (2010): The Holocaust as History and Human Rights: A Cross-National Analysis of Holocaust Education in Social Science Textbooks, 1970–2008, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 40., No. 1.

Csapó Benő (2000) Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében, *Új Pedagógiai Szemle*, 2.

- Davies, Ian (2000) *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*, New York, Continuum
- Dittel Szilvia – Pécsi Tibor (2004) A holokauszt oktatása egy budapesti iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, június
- Gyáni Gábor (2012) Nemzet, kollektív emlékezet és public history, *Történelmi Szemle*, 3.
- Himka, John-Paul – Joanna Beata Michlic (2013) *Bringing the Dark Past to Light. The Reception of the Holocaust in Postcommunist Europe*, University of Nebraska Press
- Kinyó László (2009) Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások, *Magyar Pedagógia*, 4.
- Kovács Mónika (2003) Holokausztoktatás Magyarországon, *Regio*, 2.
- Kovács Mónika (2005a) (szerk.): *Holokauszt és autonómiára nevelés*, Budapest
- Kovács Mónika (2005b) Holokausztoktatás és emlékezés In: Molnár Judit (szerk.): *A holokauszt Magyarországon európai perspektívában*, Balassi Kiadó, Budapest,
- Kovács Mónika (2011): Kollektív emlékezet, társadalmi identitás és a holokauszt oktatása In: Bíró Zsuzsanna Hanna, Nagy Péter Tibor (szerk.): *Zsidóság – tradicionalitás és modernitás: Tisztelegő kötet Karády Viktor 75. születésnapja alkalmából*, Budapest, WJLF-Wesley János Kiadó
- Kovács Mónika (2012a) A holokauszt múlt feldolgozása: emlékezés vagy felejtés? In: Kovács Judit, Münnich Ákos (szerk.): *Nemzeti emlékezhelyek: attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kovács Mónika (2012b) A múlt kollektív reprezentációi a jelen homályos tükrében In: Fülöp Márta, Szabó Éva (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány: a 70 éves Hunyady György tiszteletére*. 596 p. Budapest: ELTE - Eötvös Kiadó., pp. 305-320.
- Kovács Mónika (2014) Embermentők, elkövetők, be nem avatkozók és a kollektív emlékezet. In: Bíró Anna-Mária és Fischer Máté (szerk.) *Megismerni és felismerni*, Tom Lantos Intézet,
- Kronstein Gabor (2004) Holokauszt – érdek – jellem – nevelés, *Új Pedagógiai Szemle*, június
- Lóránd Ferenc (2001) A Holokauszt mint pedagógiai kihívás, *Új Pedagógiai Szemle*, április

Pécsi Katalin (1998) "Ne bánts a holocaustomat!" Tűnődés a holocaust történetének oktatásáról, *Szombat*, márc. 1.

Pécsi Tibor (2014) *Hogyan ne tanítsunk holokaosztot?* Előadás kézirat

Salmons, P. (2003) Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK, *Intercultural Education*, 14(2)

Short, G., & Reed, C. A. (2004) *Issues in Holocaust Education*, Aldershot, Ashgate.

Belarie Zatzman

A történelem színre vitele: Esztétika és az emlékezet mint performansz

Az idő egy bizonyos formájáról szeretnék beszélni, amelyet nem hónapokban vagy években mérünk. Oly régóta szerettem volna erről az időről beszélni, és nem abban a formában, ahogyan arról most beszélni fogok, nem csak az idő e kis darabkájáról. Szerettem volna, de nem voltam rá képes. Nem tudtam, hogyan fogjak hozzá. És félttem is, hogy ezt a második időt, amelyet hónapokban és években szokás mérni, a másik idő évei maguk alá temették, hogy az idő e második fajtáját az idő első fajtája összetörte, lerombolta bennem. De nem, ma, amikor az emlékek romjai között kutattam, megtaláltam, mégpedig romlatlanul és a felejtéstől érintetlenül. Az idő e fajtáját nem hónapokban, hanem egyetlen szóban lehet mérni – már nem azt mondtuk, hogy „május csodálatos havában”, hanem azt, hogy „az első vagy második 'cselekvés' után, vagy közvetlenül a harmadik előtt”. Az időt másképpen mértük mi, akik magunk is mások vagyunk, mindig mások, mi, akik a másság jelét mindig magunkon viseljük...

Ida Fink, *A Scrap of Time and Other Stories* [Időtöredék és egyéb történetek]¹

Hol húzódnak az emlékezés határai? Hogyan tehetjük láthatóvá az emlékezés romjait? Hogyan lehetünk részesei ennek a nem hónapokban és években mért időnek? Azok, akiket a holokauszt közvetlenül nem érintett, hogyan fogják fel a jelentését? A fiatalok társalkotókként történő bevonásával hogyan tehetünk egy lépést az emlékezés színre vitelének irányába, miközben tisztába kell kerülnünk az „elfeledett és el nem feledett, az átadott és át nem adott” történetek színpadra állításának aktusával?² Amikor a jelenben az emlékezés esztétikai gyakorlatait hozzuk létre, akkor a megismerés egy módozataként az idő specifikusságával és összeomlásával egyidejűleg szembesülünk. Jelen írásunkban egy projekt megvalósítását

¹ Ida Fink, *A Scrap of Time and Other Stories*, fordította Madeline Levine és Francine Prose (Evanston, Illinois: Northwest University Press, 1983), 3.

² Sara Horowitz, “Auto/Biography and Fiction After Auschwitz” in *Breaking Crystal: Writing and Memory After Auschwitz*, szerk. Efraim Sicher (Urbana és Chicago: University of Illinois Press, 1998), 278.

mutatjuk be, amelynek címe „Gyászba burkolva”, s amelynek célja a személyes és a nyilvános emlékezés megalkotása a művészeti oktatás által hozzáférhetővé tett esztétikai térben. Hogyan tudja az általunk végzett drámamunka „megragadni az emlékezés esztétikai oldalát, változékonyságát és esetlegességét”?³ A „Gyászba burkolva” projekt az emlékezés színre vitelével kapcsolatos eme kérdésekre ad választ azáltal, hogy bemutatja saját identitásaink megalkotásának és begyakorlásának folyamatát, mint ami be van ágyazva a többi ember múlt- és jelenbeli elbeszéléseibe. Az emlékezettel és az emlékezéssel kapcsolatos mai kutatások azt a tényt hangsúlyozzák, hogy amikor egy új nemzedék emlékező aktusa révén provokáljuk a történelmet, akkor az önmagunkkal kapcsolatos percepciókat beszéljük el. E személyes és nyilvános történetek újraelbeszélésének paradox jellege abból adódik, hogy olyan dolgot adunk elő, amit nem lehet ábrázolni. Ebben az értelemben a drámapedagógia olyan esztétikai kerettel szolgál, amely lehetővé teszi a számunkra, hogy „mi magunk váljunk történetté és megismételjük annak megismételhetetlenségét”.⁴

A „Gyászba burkolva” projektet tizenkét és tizenhat év közötti fiatalok részvételével hoztuk létre. Mint a holokauszttal kapcsolatos emlékezés egy projektje, olyan „helyzeteket teremtő” pedagógiaként [*scaffolded pedagogy*] jelenik meg, amelynek nyomán a történelmi kontextusok jelentik a későbbi feltárási munka alapját. A fiatalok legelőször is élőképeket alkottak annak érdekében, hogy a holokauszt adott eseményeit térben és időben elhelyezhessék; például Kristályéjszaka (1938. november 9-10.), a varsói gettólázadás (1943. április 19.-május 16.), az 1933. május 10-i könyvégetések és a Fehér Rózsa mozgalom (1942-43-ban Németországban nyilvános tiltakozásokat szerveztek diákok és tanárok a náci rezsim ellen). Ennek a művészetpedagógiai projektnek a második állomása az volt, amikor a résztvevőket arra kérték, hogy a saját életükben elszenvedett veszteségeket próbálják meg összevetni azokkal a történelmi eseményekkel, amelyeket megismerhettek. A „Gyászba burkolva” projekt az emlékezet színre vitelével zárult, amelynek keretében a fiatalok az emlékezés tapasztalatából kiindulva nagyméretű szobrokat készítettek.

³ H. Nicholson, “The Performance of Memory” in *Drama Australia* 27 no. 2 (2004): 84.

⁴ Shoshana Felman és Dori Laub, idézi Andrea Liss in “Artifactual Testimonies and the Stagings of Holocaust Memory”, in *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma*, szerk. Roger Simon, Sharon Rosenberg és Claudia Eppert (Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2000), 120.

A „Gyászba burkolva” projekt három szempontból is esztétikai keretbe illeszkedik, hiszen a történelmet állítja színpadra azáltal, hogy (1) narratív összeköttetést teremt különböző önéletrajzi, jogi, dokumentumszövegek; forgatókönyvek, fényképek, vizuális művészeti formák; naplók, emlékiratok, túlélői beszámolók között; (2) írások, képek, improvizációk, élőképek, mozgás, színpadi foglalkozások vagy vizuális művészeti tevékenységek révén feltárja a kapcsolatot a forrásanyagok és a diákok forrásanyagokkal kapcsolatos személyes és művészi reflexiói között; végül pedig azáltal, hogy (3) nem csak a holokauszthoz fűződő viszonyunk tisztázására, hanem annak átgondolására is késztet, hogy a holokauszt hogyan hat életünkre a jelenben. A „Gyászba burkolva” csak egy eleme azoknak az általam életre hívott művészi oktatási projekteknek, amelyek „arra ösztönzik a fiatalokat, hogy a performanszok során az életüket a visszaidézés és visszaszerzés aktusaiként teoretizálják”.⁵

Mivel saját gyakorlatom esztétikai kerete szükségszerűen önreflexív és beágyazott⁶, megkértem a diákokat, hogy a holokauszttal kapcsolatos, illetve drámapedagógiai tevékenységükről vezessenek naplót, aminek a révén mélyreható észlelési erőfeszítéseiket rögzíteni tudják, s így képessé válhatnak arra, hogy a „bonyolult tudást” kezeljék.⁷ Lehetőséget kívántam biztosítani a diákoknak arra, hogy magukévá tegyék az általuk létrehozott tudást, és hogy a holokauszttal kapcsolatos múlt- és jelenbeli kérdésekbe történő bevonódásukat megvizsgálhassák és elmélyíthessék. Számomra az emlék performanszá alakítása azt jelenti, hogy a résztvevők önmeghatározása szükségképp valahol az én/másik, személyes/nyilvános, folyamat/végtermék, múlt/jövő és helyi/országos tengelyen lesz elhelyezhető. James Youngtól megtanultam, hogy „a történelem tényei sosem önmagukban ’állnak’, hanem mindenekelőtt azon okokkal egyidejűleg bukkannak fel, amelyek felidézésükre magyarázatul szolgálnak.”⁸ Tartalom és forma esztétikai kapcsolatával ugyancsak nagymértékben tisztában vagyok. Ahogyan másutt már megállapítottam, „annak felismerése, hogy mi az, amit elmondunk, kinek mondjuk el, és

⁵ Belarie Zatzman, “Narrative Inquiry: Postcards from Northampton” in *Research Methodologies for Drama Education*, szerk. Judith Ackroyd (Stoke on Trent, UK: Trentham Books Limited).

⁶ D. Jean Clandinin és F. Michael Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

⁷ D. P. Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. (New York: State University of New York Press, 1998), 117.

⁸ James E. Young, *At Memory's Edge: After-Images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture* (New Haven: Yale University Press, 2000), 2.

hogyan mondjuk el, mind fontos.”⁹ Ezzel összefüggésben munkámban az emlék kulturális előállítására tartalom és forma öntudatos alakítását feltételezi, ami inherens jellegzetessége az esztétikai keretnek. A történelem színpadra állításakor, amely a megismerés narratív módja, fel kell tennem a kérdést, hogy hogyan jelenítjük meg önmagunkat szövegek által. Hogyan találjuk meg azt a formát, amelyben a szereplőink elbeszélte élete elbeszélte módon megjeleníthető?¹⁰

Ebben a projektben a történelem színre vitelének az volt a célja, hogy erősítse a diákokban a cselekvőképesség és a közös felelősség tudatát az újra-elmondásban és az emlékezésben. Ez annál fontosabb, mivel a nemzedékek közötti határok átlépésével a múlt idő és a jelen idő közötti kapcsolatokra kérdezzük rá. Marianne Hirsch pontosan erről beszél, amikor megállapítja, hogy az „utóemlékezetet [post-memory] az emlékezettől a nemzedékek közötti távolság, a történelemtől pedig a mély személyes kötődés révén lehet elkülöníteni.” Az utóemlékezet terminussal azok tapasztalata írható le, akik „életét már megszületésük előtt kialakult narratívák irányítják, és akiknek későbbi történeteit az előző nemzedékek történeteinek kiszorítják.”¹¹ Sőt, az utóemlékezet „az emlékezés terét” is megjelöli, amely tágabbra van szabva, és amelyben az empátia és a képzelőerő közelebb visz bennünket ahhoz, hogy mások szenvedésére emlékezni tudjunk. A „Gyászba burkolva” projekt esztétikai terének közös kidolgozóiként a fiatalokkal végigjárjuk a történelmi utóemlékezet e vidékeit, feltárjuk tudásukat és tapasztalataikat, előtérbe állítjuk a társadalmi igazságossággal és a cselekvéssel kapcsolatos értelmezéseiket, azon törekvéseiket, amelyek korábban ismeretlen, elfeledett, elleplezett és/vagy elhallgattatott elbeszélések feltárására irányulnak. Ezenfelül az emlékezet performanszként történő megjelenítése szempontjából az érdekel, hogy a diákok hogyan cselekszenek, nem csak akkor, amikor saját vagy másoktól kapott narratíváikat adják elő, hanem akkor is, amikor tanúivá, létrehozóivá válnak a bizonytalan korvonalú történeteknek – mindez olyan esztétikai keretbe ágyazódik bele, amelyben mind a tények, mind pedig a fikciós elemek az igazságot világítják meg, s teszi ezt mindegyik a maga sajátos formájában.

⁹ Belarie Zatzman, “The Monologue Project: Drama as a Form of Witnessing” in *How Theatre Educates: Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates*, szerk. Kathleen Gallagher és David Booth (Toronto: University of Toronto Press, 2003), 36.

¹⁰ Christine Hatton, “Backyards and Borderlands: Some Reflections on Researching the Travels of Adolescent Girls Doing Drama”, *Drama Australia Journal*, NJ 27 no. 1 (2003): 139-56.

¹¹ Marianne Hirsch, *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997), 22-23.

A „Gyászba burkolva” projekt keretében arra kértük a diákokat, hogy azonosítsanak, figyeljenek meg és adjanak elő narratívákat ebben az egymást keresztező és intertextuális feltárási folyamatok által létrehozott esztétikai térben. A történelem színre vitelekor tehát tudatosan szemügyre vettük a fiatalok mindennapi elbeszélte életét otthon és az iskolában, a naplókát, amelyekbe lejegyezték, hogy hogyan írták bele magukat a személyes és a nyilvános emlékezetbe. Például az otthonos és az ismerős réteg összefüggései – szemben a rendkívülivel és a felfoghatatlannal – jól tetten érhetők az egyik diák naplójában, akiből a könyvégetések mint „pre-textus”¹² vizsgálata a következő reakciót váltja ki: „Ahol könyveket égetnek, ott előbb-utóbb embereket is égetni fognak.”¹³ A könyveket, írókat, az írást mint ellenállást, valamint egy népcsoport jóváhagyott elszigetelését megjelenítő élőképe és szerepalakítása Mac számára lehetővé tette, hogy felismerje a mindennapi élet intim, anyagi konkrétságában végbemenő törést, egyszersmind, hogy saját veszteségtudatát meg tudja fogalmazni:

Emlékszem Anne Frankra

arra is, hogy hogyan nézett ki a naplója

a piros kockás borítóval

és azon gondolkodom, hogy ez a napló

amibe minden nap beleírt

milyen nagy mértékben kölcsönözte neki a mindennapi hétköznapi érzését

még ha az életükben

semmi hétköznapi sem volt

(vagy talán túlságosan is hétköznapi volt, és körülöttük mindenki hagyta, hogy hétköznapi legyen az élet, amikor torkuk szakadtából kellett volna üvölteniük, hogy ezt az egészet állítsák le)

és azon is gondolkodom, hogy vajon érzett-e szomorúságot, amikor a naplót ott kellett hagynia, és vajon gondolt-e a földön heverő naplóra, amikor kirángatták az ajtón, elvonszolták a titkos könyvszekrény előtt, le a lépcsőn.

Másodikos korom óta írok naplót.

¹² Cecily O’Neil, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama* (Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1995).

¹³ Heinrich Heine in Michael Berenbaum, *The World Must Know: The History of the Holocaust as told in the United States Holocaust Memorial Museum* (Boston: Little, Brown, 1993), 25.

Nem tudom abbahagyni.

Mac, 14 éves

A „mindennapi élet esztétikája”¹⁴ vált láthatóvá az emlékezet performanszában, amikor Leslie, egy másik diák, múlt és jelen között teremtett kapcsolatot. Naplóbemjegyzése a visszaszerzés, az emlékezés és a gyász aktusait hangsúlyozza, amelyeket körülölel a következő „Gyászba burkolva” projektből származó részlet által hozzáférhetővé tett esztétikai tér:

Rendben, ne nevessetek, de emlékszem, amikor elveszett a teknősöm (kitömött állat volt, nem igazi!). Úgy 7 éves lehettem, és Arizonába vittük a bátyámat (mert asztmás volt). A teknős ott maradt a kis hotelszobában, ahol egymás hegyén-hátán aludtunk. Emlékszem, hogy álomba sírtam magam, a testvéreim pedig gonoszul cukkoltak. Borzalmas volt... hogyan képes az ember mindent hátrahagyni és átköltözni a gettóba?... mindent és mindenkit, aki vagy ami fontos neki. A feje tetejére állt a világ. Azon a fényképen az egymás kezét fogó gyerekek arcát látva elszorul a szívem. Legfeljebb 7 évesek lehettek...

Leslie, 12 éves

Az, ahogyan a diákok felfedezik a tanulás testi – egyszerre megélt és eljátszott – formáját, ez szintén a „Gyászba burkolva” esztétikai tapasztalatának egyik mozgatója. Azáltal, hogy a történeti eseményekkel a diákok szembesíthették valamivé válasuk saját tapasztalatát. A „Gyászba burkolva” projekt a mozdulatok és a mozgások révén láthatóvá tette a veszteség és a gyász felfedezésének folyamatát.

Az emlékek felidézése közben azok át is értelmeződnek, és amikor az emlékek színpadon jelennek meg, eloldódnak a rögzített pontoktól, és valaki más testében archiválódhatnak. Azáltal, hogy saját vagy mások történetét színpadra állítjuk, archivistákká válunk, és ez a

¹⁴ Madeleine R. Grumet, “Curriculum and the Art of Daily Life”, in *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts* (New York: State University of New York Press, 1991), 76.

*folyamat egyszerre épül testi, valamint nyelvi és kognitív emlékekre. Ez arra ösztönöz bennünket, hogy a testet térben és időben másképpen gondoljuk el.*¹⁵

A test mint archívum Nicholson-féle fogalma különösen jól illeszkedik ide, mivel munkánk során nagyon gyakran kell a hiányzó test által hátrahagyott űrt betöltenünk. Azáltal, hogy a performansz során mások által elbeszélte történeteket belakjuk, és a testben archiváljuk őket, a „tanúság” – az újra elbeszélés vele járó kötelességével együtt – a résztvevők megélt tapasztalatának részévé válik. „Nem beszélhetünk hiányról, amennyiben a hiánynak legalább az emléke jelen van. Az emlék akkor tűnik el, ha már senki sem emlékezik... Ha már senkinek sincs földje, de a föld emléke jelen van, akkor lehetséges a föld térképét megrajzolni.”¹⁶ Az élőképek, az improvizáció, a szerepjátékok és a vizuális művészet segítségével a diákok fizikai és metaforikus értelemben is térképet készítettek a tudásról, s ezzel egyidejűleg jelentőséggel ruházták fel megélt tapasztalataikat. Az írás reflexív folyamata dokumentálta a résztvevők azzal kapcsolatos vizsgálódásait, hogy a veszteséget és a szomorúságot miképp jeleníti meg a testük. Edna olyan önéletrajzi emléktöredékeket vezet elő, amelyek alakítják saját, történelmi múlthoz való viszonyát.¹⁷ A Kristályéjszakát taglaló gondolataiban „a betört kirakatüvegeket” „apám szívének összetörésével” kapcsolja össze. A személyes emlék, a veszteség és a megismerés testi formája a naplójában mind megjelenik:

Azt hiszem, október volt,

Lehetett érezni a fák illatát

és a lehullott levelek még nem álltak össze elég nagy kupacokba, hogy beléjük ugorjunk és azt hiszem mindenütt felhős volt az ég

Amikor Mrs. T. felhajtójához értem (ahol negyedikes koromban mindig ugróköteleztünk)

ott, a túloldalon, három háznyira a mi házunktól

Láttam az üveges bejárati ajtót.

¹⁵ Nicholson, “The Performance of Memory”, 90.

¹⁶ Anne Michaels, *Fugitive Pieces* (Toronto: McClelland and Stewart, 1996), 193.

¹⁷ Freddie Rokem, *Performing History: Theatrical Representations of the Past in Contemporary Theatre* (Iowa City: University of Iowa Press, 2000).

*Csak úgy megszállt ez az érzés, és megálltam.
Éppen ott, Mrs. T. felhajtója mellett álltam meg.
Tudtam, hogy valami nincs rendben.
Lassított felvételnként él bennem ez az emlék*

Meghalt a nagymamám.

Apám a konyha egyik végében, az oldalsó bejárati ajtó mellett állt.

És sírt.

Nem emlékszem, hogy mit mondott, anyámhoz beszélt, aki mellette állt.

*Azelőtt sosem láttam apámat sírni. Csak álltam ott, és a testemben felismertem, hogy mit jelent a
vesztesség*

És csak bámultam.

Edna, 15 éves

David Booth arra bátorít, hogy „folyamatosan emlékeztessük magukat azokra a bonyolult és különböző kontextusokra, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy a ’mintha, mi lenne, ha világába’”¹⁸ beléphessünk, ami azért fontos, mert így megérthetjük, hogy ennek a kutatási projektnek a célja sajátos történeti kontextusok megkonstruálása annak érdekében, hogy a holokauszttal kapcsolatos gondolkodásra készítő és kritikus improvizációt, szerepjátékot, művészeti alkotást és az írást a szerepekbe be- és azokból kilépve elősegítse. E vállalkozás összetettsége abból a felismerésből adódik, hogy a dokumentáció terei és a megismerés lehetőségessége/lehetetlensége között tevékenykedünk. Történelmi események színre vitele révén a „Gyászba burkolva” projekt a művészeti oktatás eszközével segíti elő a tanúságtételt, így a legjobb kurátori gyakorlatokhoz hasonlóan mi magunk is „át tudunk kelni az imaginatív projekció performatív hídján kísérletező módon, de visszhangot keltve”.¹⁹ Richard Courtney a

¹⁸ David Booth, “Towards an Understanding of Theatre for Education”, in *How Theatre Educates: Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates*, szerk. Kathleen Gallagher és David Booth (Toronto: University of Toronto Press, 2003), 17.

¹⁹ Andrea Liss, “Artifactual Testimonies and the Stagings of Holocaust Memory”, in *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma*, szerk. Roger Simon, Sharon Rosenberg és Claudia Eppert (Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2000), 132.

„képzelet működését” egyenesen „az esztétika alapvető műveleteként” határozta meg.²⁰ Minthogy egy olyan esztétikai keretben kellett képzeletüket szabadon engedniük, amely a hiányt, a változékonyságot, a részvételt és a kontextust hangsúlyozta, a fiatalok nem csak kérdéseiket fogalmazták meg, hanem ennek a munkának a kereteit is kijelölték. Például a varsói gettólázadás történeti kontextusára reagálva Sam, egy fiatal lány, oly módon manőverezett a mozgó határok és a bonyolult kérdések között, hogy ezek az emlékezés aktusával járó tapasztalatának részeivé váltak. Az intimitás és a távolságtartás közötti küszöböt oda-vissza átlépegetve – a holokauszthoz fűződő utóemlékezeti viszonyának a többiekkel együtt fontosságot tulajdonítva – ezt írta:

Megtudtam, hogy a varsói gettólázadás csak úgy volt lehetséges, hogy a nőknek és a gyerekeknek is magukra kellett erőltetniük a félelemnélküliség arckifejezését és kockára kellett tenniük saját életüket annak érdekében, hogy a gettóban a többiek harcolni tudjanak az ő életükért is. Én is nő vagyok, de ugyanakkor gyerek is. A kettő között valahol félúton, nem vagyok még teljesen nő, mert még nem nőtem fel teljesen. Előttem van még az egész élet. Arról álmodom, hogy fiúkkal csókolózom, játszom a barátaimmal, utazom, nevetek. Sokat bánkódok már megtörtént dolgokon, ugyanakkor érett és megfontolt is vagyok, meg akarom gyógyítani a világot, és, ha muszáj, bátor arckifejezést tudok ölteni. Szeretek olvasni és énekelni, és csak forogni, forogni, forogni a napsütésben. Bumm! A kislányt, miközben megpróbált egy fegyvert becsempészni a gettó falán lévő lyukon keresztül, apró darabokra szakítja a robbanás. Elvették, ELLOPTÁK tőle a gyerekkorát. Szeretnék megszabadulni a gyerekkoromtól, felnőtt akarok lenni, felelősséget akarok vállalni, azt akarom, hogy elismerjenek. De ennek a kislánynak vagy annak a kisfiúnak túl gyorsan kellett felnőnie. Leszidom magam. Hová sietek, amikor nekik még élni sem adatott meg? Amikor egyetlen álmuk az volt, hogy a következő napot megérhessék. Amikor az ő játékaik életről és halálról szóltak – ha nem csempészed be a fegyvert a gettóba, meghalsz. Gyerek vagyok, de egyben fiatal nő is. Alakom, mellem nőies. Csak azokra a nőkre tudok gondolni, ülnek a vonaton, hátizsákjaikban lőszer van. Úgy tesznek, mintha nem volnának zsidók, így próbálják segíteni az ellenállásban harcolókat. Fontos küldetés. Ha sikerül neki, akkor

²⁰ Richard Courtney, *Re-play: Studies of Human Drama-in-Education* (Toronto: OISE Press, 1982), 158-59.

változást idéz elő, még ha csak aprót is. De mi van, ha elkapják? Nem egyszerűen csak megölik. De meg is kínozzák, megerőszakolják, és csak azután ölik meg. Vagy még csak azt a szívességet sem tesz meg, hogy a végén megölik. Egy nő fekszik az utcán, össze-vissza verve. A gettó falán kívül fekszik a földön, löszert próbált meg bejuttatni. Egy nő, női testben. Olyan a teste, mint az enyém. Nő, akárcsak én.

Sam, 16 éves

Az esztétikai tér megkonstruálásának szándékosan önreflexív módon végzett aktusa mintha többször is áthaladna az ujjaim között, mintha csak a határoltság és reprezentáció, a forma és tartalom, a folyamat és produktum viseltes rózsafüzére volna; mindegyik döntések egy-egy halmaza, amelyekkel akkor, amikor művészetet csinálunk, kezdenünk kell valamit. Ilyen módon, a „Gyászba burkolva” projektben elkerülhetetlenül jelen volt a produktum anyagságának és a folyamat kibontakozó tartalmának egymásra utaltsága. A történelem színre vitelének utolsó szakaszában háromdimenziós szobraink vizuális pre-textusaiként két művész, Shirley Samberg (1985-93) és Magdalena Abakanowicz (1976-82) munkáiból merítettünk ihletet²¹. Hét csoportban dolgoztunk, és csoportonként négy-öt résztvevő működött együtt a nagyjából két-három láb magas alakok létrehozásában. A fiatalok az alakokat emlékműveknek szánták, vagyis a szobrok nyilvános és privát emlékezésünk hordozóivá váltak. A diákok a holokauszttal kapcsolatos gyarapodó tudásukat és saját, utóemlékezetként elbeszélt életüket arra használták fel, hogy élettél telítsék az anyagokat: a zsákvásznakat, a tuskókat, a faágakat és, megható módon, a fellelt fadarabokat, amelyek kisgyerekek iskolai székeinek maradványai voltak. Már maga a zsákvászon is a gyász képére utal (a fájdalom jeleként lásd a *Teremtés* könyvében, 37:34)²². A résztvevők a szoboralakokat saját reflexív, testi és esztétikai tapasztalatukból kiindulva hozták létre. Minden egyes szoborban testet öltöttek a résztvevők ellenérzései egy olyan történettel szemben, amelyet nem voltak képesek megérteni; és mindegyik részévé vált annak az esztétikai keretnek, amelybe beágyazódik az elbeszélhetetlen kikérdezése, kérdőre vonása:

²¹ Monica Bohm-Duchen, szerk., *After Auschwitz: Responses to the Holocaust in Contemporary Art* (London: Lund Humphries Publishers, 1995), 128, 110.

²² "[József] megszagatta ruháját, zsákot kötött csipője köré és hosszú ideig gyászolta fiát.

Mi a „Hanna” nevű szoboralakot hoztuk létre, én csupa ragasztó lettem, a zsákvászon pedig durva volt és viszkettem tőle. De létre akartam hozni valamit, valami valóságosat, hogy elmondhassam, hogy emlékeztem, hogy ez fontos volt nekem. A reggeli élőképünk nekem fizikailag azokat a történeteket juttatták az eszembe, amelyeknek „tanúi voltunk”. Hanna testét zsákvászonból és faágakból állítottuk össze. A zsákvászon a földre emlékeztet... a karjait és lábait formázó ágak hosszúak és tekervényesek. Az ízületei köré zsákvásznat és zsinórokat erősítettünk. Így olyan élethű lett, csupa szomorúság. Lelógó fejét és maga alá hajtogatott lábait elnézve kedvem támadna leülni mellé és meghallgatni az élettörténetét. A történetet, amit senki sem ismer. Hogy elmondhassa mindazoknak a dolgoknak a történetét, amit a halálával kapcsolatban máig sem értek.

Sara, 13 éves

Az emlékezés performanszá alakítását célzó „Gyászba burkolva” projekt betetőzéseként, a szoboralakok a személyes és a kollektív emlékezetet fenntartására hivatott esztétikai tapasztalat archív maradványaiként őrződnek meg. Hirsch az utóemlékezet esztétikáját úgy értelmezni, mint amely „az időbeli és térbeli számkivetettség diaszpóra-esztétikája, amelyet egyidejűleg kell építeni és gyászolni.”²³ Az általunk létrehozott esztétikai keretben megjelenhetett az ágencia (cselekvőképesség), így amikor Sara az adott történeti kontextus alapján megalkotott hét szobor egyikén dolgozott, akkor kifejezésre juttathatta a valóságostól való távolságot, valamint azt, hogy mit jelent számára a „Hanna halála felett érzett gyász”. Hanna fikatív karaktere – az emlékezés tárgyaként és a megidézés aktusában – „közvetett módon arra mutat rá, hogy mi az, ami elveszett, illetve, hogy ezt hogyan idézhetjük vissza.”²⁴ Továbbá, ezek az artefaktumok a gyerekek fejlődő, kibontakozó történetével összefüggésben közvetlenül a diákok énképéhez szólnak.²⁵

E történetek feltárása hozzásegített ahhoz, hogy visszataláljak saját elbeszélésemhez. Miután az elkészült szobrokat kiállítottuk, a szoboralakok között sétálva megrohantak az örökül kapott, Malkával kapcsolatos családi emlékek, akit karjaiba zárt két kisgyermekével találtak meg Staszówban, valamint az Estherről és Issakról szóló utóemlékezeti narratíva, akik apám

²³ Hirsch, *Family Frames*, 245.

²⁴ Young, *At Memory's Edge*, 67.

²⁵ Tom Barone, *Aesthetics, Politics, and Educational Inquiry: Essays and Examples* (New York: Peter Lang, 2000).

Varsóban élő családjának legfiatalabb tagjai közé tartoztak. Csak egyetlen szépia fénykép maradt fenn róluk. Esther sötét hullámos haja fehér masnival van hátrakötve, Isaak pedig sötét keretes kerek szemüveget visel. Róla neveztem el a fiamat. Kisméretű fényképük ma is ott lóg apám könyvtárszobájának falán. Balkéz felé esik, mikor az ember a küszöbön áthaladva belép a szobába. A régi könyvek és az idő illata terjeng apám terében. Esther és Isaak. Elnyelte őket az idő. Mikor is? 1941-ben? Vajon *ők* ott voltak a varsói gettóban? Ezt a távolságot sosem fogom tudni áthidalni. Itt legalább van egy tér, amelyben a törést meg tudom jeleníteni. A „Gyászba burkolva” identitásprojektként segített önmagunkat és az emlékezés közös performanszait létrehozni. A „Gyászba burkolva” projekt esztétikai terében az emléket átalakította a színpadi megjelenítés; az elbeszéléseket pedig a kutatás. „A színház minden megjelenési formájára, alakváltozatára, formátumára szükségem van ahhoz, hogy saját világomba jobban be tudjak lépni, hogy tisztábban tudjak látni, hogy egyszerre tudjak érezni és gondolkozni. Valahogy máshogyan akarok a világra tekinteni. Azt szeretném, hogy a színház tanítson.”²⁶ Amikor a

²⁶ Booth, *Towards an Understanding of Theatre for Education*, 22.

Belarie Zatzman, Ph.D., a York University Képzőművészeti Tanszékének dékánhelyettese. Kutatásai a dráma- és művészetpedagógia történelemmel, identitással és emlékezettel összefüggő kérdéseire irányulnak. A képzőművészet és a holokauszt pedagógiai vetületeivel kapcsolatban számos publikációja jelent meg, és a kérdés nemzetközileg elismert kutatója. Számos helyre hívták workshopot vagy előadást tartani: Torontóba a Lorraine Kimsa Theatre for Young People-be [Lorraine Kimsa Színház Fiataloknak], a kanadai Stanford Fesztiválra és az International Drama Education Research Institute-be [Nemzetközi Drámapedagógiai Kutatóintézet]. Egyik legújabb publikációja: „The Monologue Project: Drama as a Form of Witnessing” [A monológ projekt: a színjátszás mint a tanúság egy formája] in Booth és Gallagher (szerk.): *How Theatre Educates*.

történelem színpadra állításakor szembesülünk a távolság és az intimitás paradox kettősével, akkor valóban másképpen tekintünk a világra, ugyanis testtel ruházzuk fel a képzelet által közvetített élettörténeteket. A „Gyászba burkolva” projekt – a történelem színre vitelén keresztül – a felidézés és a megemlékezés erőteljes aktusaként tárta elénk az emlék romjait – ezeket a komplex narratívákat, jelentéseket és kapcsolatokat.

Fáber Ágoston fordítása



Horváth Kata – Oblath Márton: Az emlékezés drámája mint művészetalapú megismerés: négy esettanulmány

Az emlékezés drámája projekthez kapcsolódó kutatási program a művészetpedagógiai eljárásokat diagnosztikus eszköznek tekintette: a holokauszt emlékezetének társadalmi kereteit és az emlékezés gyakorlatainak újraalkotási lehetőségeit a résztvevő diákok alakításain és alkotásain keresztül kívánta vizsgálni.

A kutatás a diákok munkája, intézményi kérdőívek, tanári és művészettanári háttérinterjúk, valamint a foglalkozások során végzett (résztvevő) megfigyelés alapján készített folyamatlevezéseket a résztvevő diákok tapasztalatairól.

Az adatfelvételre a programsorozat részeként a három művészetpedagógiai beavatkozás közben és azt követően került sor. A „tavaszi hullám” alapján a kutatók módosítási javaslatokat fogalmaztak meg a programmal, elsősorban az egyes beavatkozási szakaszok koherenciájával kapcsolatban, amelyeket azután az „őszi hullámban” érvényesíthettek. A jelen kutatási beszámoló az „őszi hullám” során végzett művészeti beavatkozások tapasztalatait foglalja össze esettanulmányok formájában. A programsorozat utolsó foglalkozására 2014 november 22-én, az utolsó értékelő interjúra 2014 december 19-én került sor. Az egész éves program dokumentációja több szempontú, a háttérinterjúk alapján magyarázható folyamatok modellszerű bemutatását is lehetővé teszi.

Az alábbiakban röviden ismertetjük a három művészetpedagógiai szakaszt abból a szempontból, hogy a beavatkozások miféle közös gondolkodásra invitálták a résztvevőket. A részvételi formákat olyan sorozatként értelmezzük, amelyekre egy feszesen tervezett kvalitatív kutatás instrumentumaiként is tekinthetünk: a résztvevők reakcióinak kibontakozását ugyanis egy művészetalapú kutatás anyagaként elemezhetjük.

A „Tengerpart” című drámaóra

A program felépítése abból indult ki, hogy a holokauszt emlékezetével való foglalkozás egyik pedagógiai feltétele, hogy a középiskolások előzetesen tudatosíthassák magukban a

halállal kapcsolatos elképzeléseiket. Ezért a fellevezető, a „Tengerpart” című drámaóra témáját a számunkra idegenek (azaz nem hozzátartozóink vagy barátaink) halála és az azzal kialakítható viszony adta. A drámaóra célja az volt, hogy a holokauszt etikai szempontú tárgyalása során kikerülhetetlen témákat megkísérelje kiemelni a gondolkodást megkötő történelmi és társadalmi kontextusból; hogy a fiatalok a halál, a közöny és az „idegen(?)” ember halála feletti gyász tematikáit a holokauszt emlékezetének bevett kereteitől elszakadva is végiggondolhassák egy általuk befolyásolható, rugalmas foglalkozás keretében. Ennek során megismerkedhettek az alapvető drámás formákkal, egyúttal kialakult bennük a bizalom a megvalósítókkal és az ajánlott gondolkodási formákkal szemben.

A „Tengerpart” tehát elsősorban fellevezető játékként működik a holokauszttal való foglalkozást megelőzően. Jóllehet, rugalmas felépítése kevésbé teszi alkalmassá arra, hogy a résztvevő csoportokat összehasonlító kutatási eszközként tekintsünk rá, néhány csoport esetében diagnosztikus eszközként is felhasználhatónak tűnt. Ugyanis megmutatta, hogy a résztvevő fiatalok miként gondolják el a „más emberek” szenvedéséhez való viszonyukat. Ez a drámaóra — a rugalmas felépítés és a változó hangsúlyok ellenére — két diagnosztikai felületként is értelmezhető játék- és gondolkodási helyzetet kínál a résztvevőknek.

Az egyik játékpillanat alaphelyzete az, hogy a tengerparton nyaraló családból az édesapa letakarja törölközőjével két vízbe fulladt lány holttestét. A testek a halottszállító kocsi késlekedése miatt már órák óta a parton fekszenek, s a kezdeti csődület után a nyaralók megfélemlenkednek róluk. Az Apát a drámatanár alakítja egy körülbelül 3-5 perces jelenetben, amelyben először egyre nyugtalanabban olvassa az újságot, majd felkel, körülnéz a tengerparton, felveszi a törölközőket a homokból, és letakarja a holttesteket. Ezután visszafekszik a homokba, és ismét olvasni próbál, majd a saját fejére teríti az újságot. Itt ér véget a jelenet. „Mit láttatok? Mi történt itt valójában?” – hangzik a kérdés a résztvevőkhöz. A diákok a férfi egy-egy gesztusát, viselkedését értelmezve összegyűjthetik elgondolásaikat azzal kapcsolatban, hogy miként viszonyulhat valaki a számára idegen emberek halálához, milyen feladatot jelenthet számára a halálukkal való szembesülés, milyen felelősséget érezhet és vállalhat az ember egy holttesttel szemben. Egy következő — olykor diagnosztikus értékkel bíró — jelenet azt vizsgálja, hogy a történeteken rágódó Apa miként oszthatja meg tizenkét éves fiával tapasztalatait és gondolatait a „letakarás műveletéről”. A „Tengerpart” jelenet csupán előkészíti a „Kárpótlás” című előadást, ami a holokausztra való emlékezés lehetőségeit és dilemmáit viszi színre.

A „Kárpótlás” című részvételi színházi (ARS) előadás

A „Kárpótlás” kerettörténete szerint a nézőkkel nagyjából egyidős főhős, Andris egy filmet szeretne készíteni a nagymamájáról, vagyis kettejük viszonyáról. Andris nagymamája zsidóként átélte a holokausztot (a történet az éppen megérkező kárpótlási papírok körül bontakozik majd ki). Andris az előadásra érkező diákok segítségét kéri, hogy a fiatalok számára is izgalmas filmet tudjon forgatni a saját történetéből. A kerettörténet szerint az osztály azért jött, hogy teszteljék, az elkészült filmjeleneteket a fiatalok érvényesnek tekintik-e, ugyanis az egyik színész úgy vélte, hogy ez a téma nem érdekelheti őket.

A játék dinamikája két mozzanatra épít: egyfelől a nagymamákkal szembeni rossz lelkiismeretre („aki meghalt”, „akit elhanyagolok”, „akit nem hallgatok meg” érzéseire), másfelől arra a közvélekedésre, hogy túl sok szó van manapság a holokausztról, amivel a drámatanárok feltételezése szerint a diákok vagy egyetértenek, vagy legalábbis számukra ismerős gondolat.

A részvételi színházban folyamatosan felidézett kérdés – a bemutatott jelenetek vajon a holokausztról szólnak-e, vagy inkább csak egy családon belül mutatják be a generációk tapasztalatai közötti különbséget és a kommunikációképtelenséget – erőteljesen bevonja a diákokat. A tét a fikció szintjén, hogy a főhős – aki a diákok tanácsát kéri – miként kerülje el, hogy „csak egy újabb holokauszt filmet” csináljon. A Nagymama megjelenítése erősen idézi a reminiscencia színház stratégiáját, amely a történelem szemtanújával szemben tanúsítandó empátiára nevel.²⁷ Az előadás középpontjában e tekintetben nem Andris, hanem a Nagymama áll, a vele való azonosulás teszi a fenti kérdést nehezen megválaszolhatóvá a diákok számára.

A foglalkozás három „nyitási pontját” feleltettük meg egy-egy kutatási kérdésnek, amelyeket egymással összekötve, tanító-provokáló-kérdező művészeti gesztusok sorozataként értelmezzük. A provokációkra felelő reakciókat a résztvevő diákok gondolkodási folyamatának lenyomataként olvashatjuk.

²⁷Ld: Pam Schweitzer: *Reminiscence Theatre. Making Theatre from Memories*, Jessica Kingsley Publishers, 2007 és Helen Nicholson: „Collecting Memories, Research in Drama Education”, *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2006/1 (11)

*Miként sérül a kommunikatív emlékezés?*²⁸ Indításképp egy kommunikációszegény családi atmoszférába csöppenünk, amelyben sérülnek az emlékezetátadás csatornái. A jelenet a „kommunikatív emlékezet” jelentését teszi átélhetően megismerhetővé (anélkül, hogy a kifejezés elhangzana az előadásban). A kommunikatív emlékezet az informális, köznapi, személyközi érintkezés során alakul ki, vagyis a történelmet személyes tapasztalatokként, egyéni élettörténetekbe ágyazva közvetíti; elsősorban a közelmúltra vonatkozó emlékeket tartalmazza, amelyek a múltat megtapasztalt emlékezőben keletkeznek és a múltat átélő nemzedékekkel együtt elvesznek. Az „első nyitás” tehát arra világít rá, hogy miként értelmezik a diákok a kommunikatív emlékezetet – azt gyengülése, sérülése felől szemlélve.

*Mi az önkéntelen és mi a szándékos emlékezés?*²⁹ A második kérdés egy rítus-játékhoz kapcsolódik: a nagymamát a régi emlékeiről vallató unoka az emlékezést instrumentalizáló agresszornak bizonyul. Erre az erőszakra felel egy szó nélküli cselekvés, az ismeretlen jelentésű gombok szétszórása a földön. A résztvevők által kitalált gombelszórási, gombledobálási rítusok és utólagos értelmezésük az emlékezés önkéntelenségének és szándékoltságának problémáját járják körül.

*Mi a felejtés és az emlékezés megfelelő mértéke?*³⁰ A harmadik kutatási kérdés már a játék kezdetén exponálódik, majd a darab utolsó nyitási pontján válik a résztvevők által megválaszolhatóvá, vagy legalább válaszkereséssel összekötött dilemmává: A „túl sok” vagy a „túl kevés emlékezés” koncepcióit megismerve a résztvevők ismét problematizálhatják a holokausztra való emlékezést.

E három lépésen keresztül a résztvevők nem csupán nyitottá válnak környezetük kommunikatív emlékezési folyamataira, de mentális eszközöket kapnak ahhoz is, hogy a program következő szakaszában egy holokausztról szóló dokumentumfilmből (az archív hagyomány egy hordozójából) tudatosan válogassák ki azokat az elemeket, amelyeket a múltra vonatkozó, számukra hiteles és fontos tudásként őriznek meg és adnak tovább. A művészetalapú kutatás tekintetében e három „nyitási pont” rekonstrukciója arról szól, hogy milyen konkrét gondolattársításokon keresztül jut el egy-egy osztályközösség a holokauszt összetett, saját élményekhez kapcsolódó, saját tapasztalataikon is alapuló jelentéséhez.

²⁸A kommunikatív emlékezet problémájához lásd: Jan Assmann: *A kulturális emlékezet* Bp., Atlantisz, 2010.

²⁹A szándékos és önkéntelen emlékezet problémájához lásd: Gilles Deleuze: *Proust*. Bp., Atlantisz, 2004.

³⁰Az emlékezés és a felejtés kívánatos arányának problémájához lásd: Friedrich Nietzsche: *A történelem hasznáról és káráról*, Bp., Akadémiai 1989.

A képzőművészeti akció

A képzőművészeti workshop során született installációk 5-6 koncepcióból egy-egy elemet kiemelve jöttek létre. A létrehozás folyamata szintén diagnosztikus terep: a végeredményt nem műalkotásként, hanem munkafelületként elemezhetjük, a hozzá vezető folyamat leírása alapján.

A foglalkozás első lépése a színdarabról szóló beszélgetés, úgy is, mint a szobrász foglalkozású főhős Apa (Budai József) emlékeinek a felidézése. Tipikus megoldásként azt várjuk, hogy a tengerparti történet felidézése, felfestése kínálja a keretet a „Kárpótlás” tárgyainak és jeleneteinek elrendezéséhez. Második lépés a holokauszt-installációra vonatkozó koncepció – szintén kiscsoportos – kidolgozása. Ehhez segítő korlátozásként és kiegészítő inspirációként szolgál két mozzanat: a témáról szabadon kérdezhetnek, beszélgetést kezdeményezhetnek a jelenlévő szobrász-tanárral; másrészt az installáció kötelező elemei (a színdarabokban használt törülközők és gombok), valamint a tartószerkezetekhez felhasználható eszközök és anyagok (gipsz, fa, festék, nyúlketrec-anyag) mind szabadon hozzáférhetők. A harmadik lépésben az öt-hat koncepcióból egyetlen installációötletet valósítanak meg a résztvevők.

“Nem tudok elképzelni egy nénit, aki dobálja a gombot” – Az empátia és a kollektív emlékezet kapcsolata

A belvárosi egyházi iskola évek óta rendszeresen küldi osztályait a Káva színházi nevelési előadásaira. Az osztályfőnök elsősorban abból a megfontolásból jelentkezett a programra, hogy az éppen induló kilencedikes osztályában egy drámaprogram segítségével alapozza meg az osztályközösséget. Másodsorban szeretett volna elébe menni a korábbi osztályokban gyakran tapasztalható „cigányozásnak, de időnkénti zsidózásnak” is. Az osztály egyik fele már felső tagozatban ebbe az iskolába járt, csak a másik rész érkezett újonnan. Körülbelül az osztály fele evangélikus, a többiek más felekezetekhez tartoznak, így van az osztályban „zsidó családi háttérű” tanuló is. Az egyházi iskola szabályai a vallásgyakorlást illetően természetesen mindenkire ugyanolyan mértékben vonatkoznak. Miközben a

vallásgyakorlás természetes módon áthatja az iskola mindennapi életét, a vallási hátterek különbségei az iskolában csak kevésbé válhatnak a diákok közös reflexiójának tárgyává. A „zsidóság” témája két formában is felbukkan az iskola életében: egyrészt az Ószövetség tanulásakor, mely alkalommal sokszor rabbikat hívnak vendéglőadónak, másrészt a holokauszt emléknap kapcsán. Ez utóbbi keretében gyakran kerül szóba az iskola befogadó hagyománya, azaz, hogy már a kezdetektől nagyobb arányban jártak az intézménybe zsidó származású diákok, mint a többi keresztény iskolába.

Az osztályfőnökkel készített interjúból kiderül az is, hogy az iskola pedagógus kollektívája — a feszültségek és a megosztottság elkerülése érdekében — akkurátusan ügyel arra, hogy politikáról ne essék szó az intézményben, se a tanári szobában, se az osztályteremben. Ez afféle íratlan szabály a diákok számára is, ezért lepi meg az osztályfőnököt, hogy az új kilencedikes tanulók az osztályban is nyíltan beszélnek „nagypolitikáról”.

A művészeti beavatkozás során az derül ki, hogy az osztály hozzáállását a holokauszt témájához meghatározza, hogy a „csapból is az folyik”, és ez már önmagában eltávolítja őket bármilyen vele kapcsolatos kérdés vizsgálatától.

Ennél a csoportnál a program tétje tehát az volt, hogy a holokauszt eredetileg távolságtartást kiváltó témája miként tehető értelmessé és fontossá a diákok számára. Esetükben a folyamat nyomon követése azt mutatja meg, hogy miféle az a holokauszt narratíva, amit a fiatalok hárítanak, elutasítanak. Esetükben egy olyan megoldási lehetőség rajzolódott ki, amelyben a holokauszt problematikája az áldozatok szenvedésének számukra elidegenítő ábrázolása helyett az emlékezés problematikusságának, a családi (kommunikatív) emlékezet működésének a diákok számára is releváns kérdésévé válhat.

A drámás munka eredményei

A bevezető drámaórán való részvétel nem csak láthatóvá tette azt az elrugaszkodási pontot, ahonnan a diákok a holokauszt témájával való foglalkozásba belevágnak, hanem a résztvevők számára is bebizonyította, hogy a biztonságos keretek között akár érzékeny kérdéseket is bátran felvethetnek, megvitathatnak. A program egyúttal bemutatta azokat a drámás módszereket, amelyek segítségével e témák kezelhetővé válnak. A „Kárpótlás” előadás a

végére pedig a holokauszt az elutasított és „untig ismert” szenvedéstörténetéből a generációk tapasztalatai közötti különbség és kommunikációképtelenség problémátörténete kerekedik, amely az emlékezés és a felejtés alapvető dilemmáit veti fel. Feloldódik a provokációban megfogalmazott termékeny különbség a „holokauszt” és a „minket érintő releváns kérdések” között, megszűnik a téma elszigetelődése.

Az iskola diákjai gyakorlatilag minden kérdésnél automatikusan visszakanyarodtak az alapprovokációhoz: azaz, hogy a látottak vajon a holokausztról szólnak-e vagy sem. Azt szerették volna, hogy ne a holokausztról szóljanak. Egyetlen fiú volt az osztályban, aki nem ezt a hangot képviselte. Őt láthatólag nagyon mélyen érintette a játék, végig rendkívül aktív volt, és minden lehetséges ponton hozzászólt a foglalkozáshoz. Számára éppen az volt a fontos, hogy az elkészülő film vállaltan a holokausztról szóljon. Mivel a vizsgált kérdés tekintetében csak ő fogalmazott meg a többiekétől eltérő véleményt, ő lesz az, akit a Vince álnévvel jelölünk az idézett párbeszédekben.

1. A kommunikatív emlékezet

A diákok a szereplők viszonyaival alig foglalkoznak, sem Andris, sem az Apa figurája nem érdekli őket. A Nagymama karakterében pedig azt találják fontosnak, hogy az ő viselkedése vajon mennyiben vezethető le az elszenvedett sérelmekből, illetve mennyire függetleníthető azoktól.

Vince a Nagymama viselkedését a holokauszt során átélt negatív élményeiből vezeti le: *„Szerintem nem véletlen, hogy Nagymama fél a holokauszt hatására, hogy mindig összecsomagolva tartja a dolgait egy táskában, hogy ha hirtelen el kellene menni vagy el akarnák vinni, akkor vigye magával.”* A drámatanár kérdésére: *„Te azt láttad rajta, hogy fél?”* egy másik osztálytársa válaszol, aki viszont ezt másképp látja: *„De nem feltétlenül a holokausztól!”*. Vince egy későbbi ponton is visszatér eredeti az állításához a Nagymamával kapcsolatban: *„Úgy viselkedik, meg úgy csinálja a dolgokat, mintha sokkal régebben történt dolgok hatására [cselekedne].”* A többiek nem értenek vele egyet: *„De egy laikus nem tudja, hogy ezt most azért...”*

A többiek amellet érvelnek, hogy bármelyikük nagymamája lehetne. Egy átlagos nagymama: *„Eljárt fölötte az idő. Az öreg nénik ilyenek...”, „Nem tud, nem képes beilleszkedni a jelen világba, és hát ismerve a körülményeket, ez meg is érthető...”*

Vince egyre aktívabban tér vissza eredeti koncepciójához: „*Mégiscsak fontos, hogy egy holokauszt-túlélő a Nagymama, hiszen ezért kapta a levelet... Kérdezhetek valamit? Hogy a Nagymamát annak idején koncentrációs táborba is vitték, vagy csak gettóban volt?*” A játék történetében ez az egyetlen alkalom, amikor a résztvevők előre szaladnak, s a történet folytatását tudakolva igyekeznek tisztázni, hogy pontosan mi is a közös gondolkodásunk témája.

Az osztály egészét elsősorban a Nagymama személye foglalkoztatja: az osztály számára kulcsfontosságú a karakter, mert az ő elhelyezése alapján igyekeznek eldönteni, hogy holokauszt történetet látnak-e, vagy csak egy bármilyen család történetét. A többség számára ez utóbbi lenne a kívánatos: Ha a Nagymama „*túlzottan holokauszt-túlélő, akkor az már nagyon elviszi egy irányba*”.

A társadalmi kontextust szimbolizálja mindaz, amit a Nagymama lát, ha kinéz az ablakon. A válaszok: szegény embereket lát, hajléktalanokat, csöveseket. És nagy különbséget lát a gazdagok és a szegények között. Meg választási plakátokat. Ebben az osztályban a politikai témákat példátlan bátorsággal hozták be a beszélgetésbe:

Diák: “Egy nagy narancssárga szemeteskoszit lát”.

Többiek: nevetnek

Drámatanár (értetlenkedve): És az miért fontos?

Diák: Mert most minden narancssárga.

Diák 2: Az a kormány, látszólag mindent eltakarít, minden rendben van.

Diák 4: Egy filmnél azért fontos, hogy ne legyen egyik politikai oldalon se...

Diák 4: Igen, lehet, hogy a film fogadtatása szempontjából az nem szerencsés. Nem érdemes elpocsékolni azt a lehetőséget, hogy egy normális párbeszéd induljon a holokausztról.

Vagyis a diákok fontos problémákat érzékelnek a jelenben (szegénység, társadalmi igazságtalanságok), és nem félnek velük kapcsolatban kritikai hangot megütni. Sőt, néhányan ismerik a holokauszt emlékezetének aktuálpolitikai vonatkozásait is, bár nem térnek vissza arra, hogy a Nagymamának mindez mit jelenthet.

2. Szándékos vagy önkéntelen emlékezet

A diákok három változatban mutatják be, hogy miért szórhatta el a Nagymama a gombokat. Értelmezésük szerint ezek a gombok embereket, a Nagymama meghalt családtagjait,

esetleg az emlékeit szimbolizálják. A legkonkrétabb ötlet szerint ezek eredeti gombok, amiket a Nagymama a családtagjai kabátjairól tépett le emlékebe.

Az egyik jelenetben a gombok véletlenül gurulnak szét a földön, a másikban a Nagymama szándékosan ejti el őket megfelelő sorrendben. Ezek alapján különféle értelmezések születnek azzal kapcsolatban, hogy a Nagymama mit kezdhet az emlékeivel. Végül egy eddig szóltan lány jelentkezik egy harmadik változatra, ami meglepően kidolgozott. A Nagymama kezéből kihullanak a gombok, s ő próbálja őket összeszedni, de ahogy lehajol értük, újabb és újabb gombok esnek a földre. Amikor az ágyra fekszik, már csak egy marad a kezében. Az utólagos kommentár szerint ez az, amelyik a legjobban hasonlít saját ruhája gombjára, vagyis amelyik őt magát szimbolizálja. A jelenetet nagy csönd követi, ám a látottak további értelmezése gyakorlatilag teljesen elmarad, ugyanis a résztvevők visszatérnek a számukra fontos eredeti kérdéshez: ez vajon most is a szokásos holokauszt ábrázolás, vagy mond valami újat? A megelőző jelenetekben a Nagymama történetét ismerhettük meg, ezért felerősödik bennük a gyanú, hogy ez „klasszikus” holokauszt történet. Többen emellett érvelnek: *“Hiába az unoka és a Nagymama között történnek itt a dolgok, mégis csak az határozza meg, hogy mi történt a Nagymamával régen”* – mondja egyikük. Többen egyetértenek: *„Ez a jelenet jobban koncentrálna a Nagymamára, mint az Andrisra”*.

A Nagymama akciójának részletes elemzése közben egy szószóló kifejezetten azt sérelmezi, hogy a szereplők/drámatanárok nem vetik fel újra az alapkérdést, vagyis, hogy nem térnek vissza a „lényeghez”: *„Nem lenne egyszerűbb, ha megkérdeznék, hogy ez most a holokauszt vagy nem?”* A drámatanár meg is kérdezi: *„Szerinted az?”* A diák válasza: *„Szerintem nem, mert inkább a kapcsolatot mutatja be, és ezáltal az unoka személyisége is megmutatkozik”*. A mellette ülő diák ugyanezt mérlegelve, a következőképpen fogalmaz: *„Azt mutatja be, hogy egy mai fiatal hogy viselkedik egy olyan témakörben, amihez úgymond semmi köze nincs, mert már nem akkor él. Pedig igenis van hozzá köze. És a társadalomnak a fiatalabb része, ahogy viszonyul egy ilyen témához, mint a holokauszt, inkább ezt mutatja, és ilyen módon nem az a sztenderd holokauszt film, mint a Schindler listája vagy a Felolvasónő, hanem egy újfajta, ami a mai kort mutatja be inkább, és ez pozitívum, de még mindig a holokauszt film kategóriába tartozik.”* Egy másik vélemény pedig a következőképpen hangzik: *„Szerintem persze szó van a holokausztról, de nekem inkább a kettejük kapcsolatáról szól. Tehát mondjuk, megcsinálnak egy amerikai filmet, amiben szeptember 11-éről ugyanígy beszélgethetnek”*

Vince ezen a ponton a holokauszt egyedisége mellett érvel: *„Egyetértek veled, hogy más katasztrófa is lehetne a téma, de éppen mert nem az, mondjuk nem egy rablótámadás a téma, éppen ezért, ez egy holokauszt film. Nem olyan film, amit már megcsináltak, de ettől még a Holokausztról és az emberek hozzá való viszonyáról szól”*.

Végül a többiek is így látják, csak szerintük épp ezt a „holokauszt vonalat” kéne kiszedni, hogy tökéletes film legyen: *„Ez a film eleve a holokausztról szól, de érződik rajta, hogy családi filmnek akarták beállítani, de eddig még nem egy tökéletes családi film. Ez inkább a holokausztra épül.”*

3. Emlékezés vagy felejtés

Az előadás következő „nyitása” az Apa és a Nagymama vitájának érveit gyűjti be a diákoktól, akik két csoportban készítik fel a színészeket a jelenetre. A téma az, hogy kell-e az unokának, Andrisnak tudnia, hogy mi történt a családjával, illetve a nagymamájával hetven évvel ezelőtt. A Nagymama azt mondja, hogy nem szabad előle eltitkolni a történeteket, beszélni kell róluk. Az Apa viszont úgy gondolja, főleg ezzel traktálni a gyereket. Vagyis a két színész amellettsé is gyűjt érveket, hogy kell-e emlékezni a holokausztra, kell-e beszélni róla.

Míg a fiktív történetben emlékezés/elhallgatás kérdése két generáció különböző gondolkodásmódjaként jelenik meg, a játék során a vita egy másik szintre kerül. Olyan, mintha a Nagymama a holokauszt-emlékezet fenntartásának főáramú zsidó narratíváját, az Apa pedig a mainstream többségi diskurzust vinné színre. A diákok érvei és az instrukciók alapján a következő jelenet született:

Apa: A mai világunk tele van problémával, és ha nem ezekkel a problémákkal foglalkozunk, hanem régi problémákat szajkózunk folyamatosan, akkor nem oldjuk meg azokat a jelen problémákat. Mert a jelenre kell koncentrálni. Mert mindig a holokauszttal jönnek és már ilyen ismeretterjesztő folyóirat ez, az emberek már kiköpi, hogy jaj már megint ezzel akarnak engem... miközben hajléktalanok vannak az utcán, miközben embereket megbélyegeznek a származásuk miatt... nem azt próbáljuk megoldani, hanem mi is megint a holokausztról beszélgetünk.

Nagymama: Ha valaki azt mondja, hogy erről nem akar semmit se tudni, hát szíve joga. Minek beszéljünk a Dózsa György lázadásáról meg a Szent Istvánról, mikor volt? - ezer éve. Ma foglalkozzunk a mai problémákkal.

Apa: Jó lenne, ha szelektálnál. Mert mindig csak magadra gondolsz, csak magadnak akarod megkönnyíteni, és nem törődsz azzal, hogy mi játszódik le a másoknak a fejében, meg a másoknak a lelkében. Ezzel soha nem törődnek például a holokauszttal kapcsolatban. Hogy a másik lelkében mi van. Mindig ez a fájdalom csak, hogy én, én szenvedtem, én én. És hogy én szenvedtem amiatt, hogy te nekem ezt elmondtad, 16 éves koromban így bele a fejembe? Az nem számít? Hogy te szenvedtél, ez a lényeg.

Nagymama: Velem ez történt az életemben, én ezt tudom elmondani. Biztos vannak nagymamák, akikkel más történt, és azok mást mesélnek el. Én ezt mondom el. És ha nem nektek, akkor kinek mondjam el? Azt mondom, hogy meg kell óvni a lelkét. De mitől akarod megóvni? Hát nem lehet megóvni. Nem lehet megóvni attól, hogy hallja a dolgokat.

Apa: Ennek semmi értelme, ennek a harcias kötelességnek, erre folyamatosan emlékeztetni.

Nagymama: Igazad van...

Apa: Koncentráljunk a jelenre, én azt mondom. Mindenki a saját szerepe szerint viselkedjen, és el kéne felejteni, hogy ezek a gombok itt személyek vagy nem tudom mik. Ezek gombok, anya!

Nagymama: Nyilván fogjam be a számat. Titeket ne terheljelek. A gombjaimat dobjam ki a kukába. És egyáltalán, dögöljek már meg. Az lesz a legjobb, és akkor el lehet velem együtt temetni ezt az egész történetet. De ez a ti történetetek is.

Apa (a kárpótlási kérdőívre mutatva): Azt a papírt meg dobjuk ki, dobjuk ki ezt az egész témát inkább.

A diákok az Apa szájából hallhatják azoknak az ellenérzéseknek a megfogalmazását, amelyeket ők ezzel a témával kapcsolatban ápolnak: túl sokat beszélnek róla, arról, ami már mindent ural, s hogy azt mindig csak az „ő” szenvedésük felől tudják elgondolni, s nem látják, hogy a többségre micsoda terhet raknak, amikor az arcukba nyomják folyamatosan, erőszakosan erőltetik, hogy emlékezzenek.

Amikor a diákok az Apát készítették fel, bátran és szívesen kimondták ezeket az ismerős érveket, amikor azonban a jelenetbe bekerültek ezek a mondatok, és direktben a Nagymamának szóltak, más értelmük lett szerintük, hiszen egyértelművé vált, hogy voltaképp *a vita maga* a szereplők közös története. *„Ez maga az emlékezés.”*

A jelenetek eljátszása után a diákok még egyszer megfogalmazhatják, hogy nekik miről szólt ez a történet. Két jellegzetes értelmezéssel találkozunk: „*Hát az biztos, hogy nem teljesen a holokausztról. Nem arról szól, hanem arról, hogy az emlékeket, az életünknek a történetét azt meg kell másokkal osztanunk.*” „*Szerintem arról is szólt, hogy egy tragédia hogy tud megváltoztatni egy embert, akár több generáción keresztül is. Hogy tudja meghatározni a családokat. Ha elmesélik egymásnak, akkor azért, ha meg nem, akkor úgy...*” Ebből pedig az következik, hogy „*Minden jó, ha a vége jó. Az már nem maga a holokauszt, hanem az, ahogy Andris kezeli ezt az egészet. És szerintem, ha a vége már nem erről szólna, hanem megmaradna a holokauszt témájánál, akkor szerintem tényleg értelmetlen lenne. De így ez így nekem tetszett, pedig arra számítottam, hogy nem fog*”.

Az osztályfőnök a vele készített interjúban a következőt emelte ki: „*Szerintem az nagyon jó volt, hogy ezt egy vitaként hozták be, hogy ez most a holokausztról szól vagy nem arról. Mert ez egy valós kérdésként lebegett. És nem így ex katedra, hogy a csapból is a holokauszt folyik, és így viszont ennek megmaradt a probléma jellege. Így sokkal könnyebben bevonódtak a gyerekek. Mert ez nekik is kérdés volt, hogy kell-e ezzel foglalkozni egyáltalán. Ezen a dilemmán keresztül bevonódnak ebbe.*”

Szerinte erre a legfőbb bizonyíték, hogy a diákok a színházi nevelési programot követő napon érdeklődéssel nézték végig a miskolci deportálásokról szóló filmet, amelyben alapvetően („a Nagymamához hasonló”) idős emberek beszélnek a holokauszt során átélt szenvedéseikről. Az osztályfőnök azt mondja, hogy egy ilyen jellegű filmet képtelenség lett volna végignézni a foglalkozás előtt: „*Meglett az a személyes szál, amelynek révén kapcsolódni tudnak ők is ehhez*”.

A drámás munka a diákok témával kapcsolatos ellenérzését használta, azt nyílt provokációként „*tette ki az asztalra*”, így segített nekik abban, hogy kimondják, kifejtsék ennek mozgatóit. A holokauszttal kapcsolatos elbeszélés, megmutatás, reprezentáció problémái kerültek a középpontba, s így a diákok új viszonyt tudtak vele kialakítani, amelyben már az empátia is szerepet kaphatott.

A képzőművészeti reflexiós folyamat

Ebben az iskolában a program eseményei két héten belül követték egymást. A színházi nevelési foglalkozás, a dokumentumfilm megnézése és a képzőművészeti workshop pedig ugyanarra a hétre esett. Ez az intenzitás erőteljesen tükröződik a képzőművészeti munkafolyamatban illetve annak produktumaiban.

A képzőművészeti akció fikciós kerete szerint a „Tengerpart” és a „Kárpótlás” foglalkozásokon megismert apafigurát, Budai Józsefet (akiről tudjuk, hogy szobrász), felkéri egy holokauszt-emlékmű elkészítésére. A munkára készülve, megpróbálja először is összeszedni saját tapasztalatait, majd egy következő lépésben kidolgozni az emlékmű koncepcióját.

Ez a fikciós keret nem minden diák számára vált érthetővé, ezért sokan inkább a saját emlékeiket idézték fel, és ezek alapján alkották meg a saját tervüket. Öt kiscsoportban dolgoztak. Az első körben (az emlékek felidézése) az öt kiscsoportból négy nem használta a fikciós keretet. A második körben hárman nem használták azt.

Feltűnő ugyanakkor, és a kiindulást tekintve különösen informatív, hogy az öt kiscsoport közül négy a színházi momentumokkal egyenrangúként használta a dokumentumfilm képkockáit a miskolci gettóról, a téglagyárról, a marhavagonokról és az auschwitzi haláltáborról. Ezeket sok esetben egybeolvasztották a színházi foglalkozás képeivel, azaz a Nagymama emlékeivel, máskor viszont külön ábrázolták őket.

A foglalkozások eseményeit felidéző (első) tablón összesen két rajz látható a játékokról az alsó sorban (az egyik a tengerpartot, a másik a Nagymama szobáját ábrázolja). A játékok helyett, ahogy a képet bemutató egyik csoporttag fogalmaz, „inkább a zsidóságról rajzoltunk”. A képen megjelennek a zsidótörvények és a zsidókat sújtó korlátozások (a beszolgáltatott tárgyak áthúzott képe), a sárga csillag (amelyet ötágúnak rajzolnak), a gettó, a téglagyár, a vagonok, a gázkamra. Az emlékmű terveként a csoport egy alakot mutat be, aki kabátként viseli a drámaóráról hozott törölközőt. A kabátra a „Nagymama gombjai” vannak rávarrva, valamint a képek, amelyeket a diákok a foglalkozások között gyűjtöttek. Úgy képzelik, hogy ez az alak a haláltábor egyik foglya, aki „olyan, mint egy csontváz, és hátulról úgy néz ki, mintha egy kereszt lenne a kabáttal letakarva.”

A második csoport tablója a foglalkozásokat véve alapul, a fontos tárgyakat ábrázolja szétszórva a papíron, s ezek között jelenik meg a téglagyár. Kommentárjuk szerint a Nagymama történetének egy fontos helyszínét látjuk, köztük az auschwitzi tábor kapuját a rajta szereplő

felirattal. Ötletük az emlékműhöz egy másik felirat: egy emléktábla „A meggyilkoltak emlékére” szöveggel, alatta egy Dávid csillaggal.

A harmadik csoport kívül marad a fikciós kereten. Két külön képet rajzolnak, az egyikre kizárólag a tengerpartot a még meg nem halt árus kislányokkal és egy szuvenir bolttal: „Itt vannak a cigány árusok, akik később rejtélyes módon meghalnak” – kommentálja egyikük. A képen négy kulcsszó szerepel: „lelkiismeret, kötelesség, halál, nyaralás”. A másik rajzra a csoport szándéka szerint csak a „Kárpótlás” története került volna annak szimbólumaival, de végül szerepel rajta a tengerpart is, valamint a gettófal és az auschwitzi tábor bejárata is, különösebb rendszer nélkül szétszórva a képen. Az emlékmű tervezésénél már teljesen kivonultak a játékból is, nagy nehezen szülik meg a sínpár ötletét, amit a többiek meg se hallanak.

A negyedik csoport tagjai — felidézve a folyamatot — külön kis történeteket ábrázolnak nagyon pontos feliratokkal és tudatos elrendezésben. Az első kis kép a tengerpartot ábrázolja, ahogy az a játékban megjelent, míg a hozzá tartozó felirat így szól: „Ez nem egy átlagos nap, de átlagos emberekkel”. A második képen az Apa látható, amint letakarja a halottakat, a felirat pedig: „Tiszteletadás, közömbösség”. A harmadik kép a Nagymama történetét ábrázolja azokkal az emléktárgyakkal együtt, amelyek bekerülnek a Nagymama bőröndjébe. A bőröndöt az előadás végén az Apa a padláson szeretné elhelyezni, ám a fia felnyitja, és előveszi belőle a tárgyakat. A felirat pedig így szól: „Emlékezés a múltra, megismerés”. A kárpótlásról szóló irat kerül a következő képre, amelynek felirata: „A szenvedést nem lehet pénzzel kárpótolni”. Az utaló kép a Nagymama történetéből van: a deportálás képei ezek, amikor a Nagymama elveszíti a szerelmét. Az ehhez tartozó cím: „Nem csak történelem, hanem egyének története is”. Az emlékmű tervezésekor kidolgozott ötletük az auschwitzi kapu és kerítés megépítésén alapul, amelyre képeket és a gombokat applikálnak. A kapun „A meggyilkolt milliók emlékére” felirat szerepel. Az ismert szöveg helyett a kapu közepén egy kereszt, ami eltakar egy kisebb Dávid csillagot. A megbeszélés során ez a csoport arra is késznek mutatkozott, hogy integrálja a többi csoport ötleteit. Például, vélik, a kereszt helyett szerepelhetne akár az első csoport figurája is, aki állhat esetleg a tábor kapujában, s az installációra a második csoport emléktáblája is felkerülhet.

E négy csoport emlékműterve ugyanarról a gesztusról tanúskodik. Végigjárva a folyamatot, a diákokban nincs ellenérv az azzal szemben, hogy visszatérjenek a klasszikus

holokauszt ábrázolásokhoz, amelyeknek középpontjában maga az esemény (a genocídium) és az áldozat figurája áll. Nem lehetett volna innen elindulni, mégis ide lehet megérkezni.

Az eddigiektől különbözik az ötödik csoport munkája. Ez az egyetlen csoport, amely végig tartja magát a fikciós kerethez, és a szobrász Apa perspektívájából próbálja felidézni a történetet, illetve az ő nevében tervezi meg az emlékművet is. Ennek a csoportnak a „vezetője” a „Kárpótlás” foglalkozáson rendkívül aktív, a többiekétől eltérő tapasztalatait megosztó Vince, aki számára kívánatos lett volna, hogy Andris – a saját történetének felhasználásával – vállaltan a holokausztról készítsen filmet. A csoport tablóján ikonszerűen szerepelnek a fontosnak ítélt tárgyak és szereplők. A deportálás képei (Dávid csillag, gettó, haláltábor) azonban náluk nem jelennek meg. A kép közepén az a kulcstartó szerepel, amelyet a történet szerint az Apa vett a tengerparton a később vízbe fulladt árusoktól. A kép centrumában egy nagyméretű kulcs van, rajta lóg a kulcstartó, „souvenir” felirattal. Mellette közvetlenül Andris látható, az unoka, aki filmet forgat a Nagymama történetéről. A Nagymama is szerepel a képen egy hozzátartozó felirattal, ami az Apa perspektívájából jellemzi őt: „Múltban élő, rémtörténetet mesélő, undok anya, akit csak a saját szenvedései érdekelnek”. A csoport tagjai emlékműtervüket is a szobrász perspektívájából készítik el. Egy fát terveznek, amiről a gombok lógnak le. A fa, interpretációjuk szerint, a teljes társadalmat ábrázolja, az ágairól lógó gombok pedig a holokauszt áldozatait. „Mert az eredetileg egy társadalom volt, csak erőszakkal elválasztották” – magyarázzák koncepciójukat. A többiekkel szemben ők érzékelhetően absztraktabb és összetett szimbólumokat használó tervet alkotnak. Kommentárjukban ezt meg is indokolják: „[A szobrász Apa] nagyon sokat hallott már az anyukájától a holokausztról, és úgymond elege van már belőle, megutálta a témát, ezért kerülni akarja az ilyen realiztikus bemutatást, mint például egy csomó hullát vagy ilyesmit, a saját mondandóját akarja inkább ábrázolni”.

A végül elkészülő installáció egyesíti az elképzeléseket: a szögesdrót kapu mögött a sárga csillaggal megjelölt alak törölköző-kabátjában áll. A szögesdróton azonban átnyúlnak a fa ágai. Az elkészült mű közös kommentárja szerint a fa ebben a formában „azt a viszonyt ábrázolja, ami minket a holokauszttal összeköt”.

„Nem akart extra terhet” – Az emlékezés feladatának társadalmassítása

Az önkormányzati fenntartású, jó hírű gimnázium egy több szálon kibontakozó gondolkodási folyamat helyszíne volt, s a tanulók végül erős és konszenzusos értelmezést alkottak a holokausztról. A résztvevő diákok a helyi tanárok által javasolt motívumokat is végiggondolták, ám végül egy ezekről eltérő, közös értelmezést alakítottak ki. A diákok a kommunikatív emlékezést és a trauma kibeszélését természetesnek vették, a színházi családtörténet feldolgozásával pedig egy olyan emlékmű koncepcióját fogalmazták meg, amely megpróbálja a halottakra való emlékezés terhet megosztani a közvetlenül nem érintett emberekkel. Művük azt hirdeti, hogy az emlékezésben mindenkinek osztoznia kell, az nem lehet csupán egyes egyének vagy meghatározott csoportok feladata.

A drámás munka eredményei

1. A kommunikatív emlékezet

Az első „nyitási ponton” a várakozásnak megfelelő válaszok érkeztek, olyanok, amelyek szinte valamennyi iskolában megfogalmazódtak. „Még nem lehet eldönteni, hogy a holokauszt történetet látunk-e, vagy csupán a Nagymama belső világát látjuk.” „Nem is ebben a világban él, nem törődik azzal, hogy mi történik itt, csak a saját világában merül el.” A többség számára ez egy tipikus nagymama. Szokás szerint megosztó a pénztárcát megdézsmáló fiú. Ugyanakkor ez inkább vicces jelenet, nem szül felháborodást, nem utal élesen arra, hogy a családtagok eltávolodtak egymástól. A lányok számára inkább az a felháborító, hogy a fiú felteszi a lábát az ágyterítőre, dobálja a Nagy holmiját: „nincsen tisztában az értékekkel.” Az anyával szemben türelmetlen Apa figurája világít rá arra, hogy a családtagok „kicsit talán egymás mellett élnek”. A Nagymama bezárkózása legitim a számukra: ő a maga módján próbál beszélgetést kezdeményezni, míg a családtagok elrohannak mellette. Az elidegenedés mértékén ugyanakkor megütköznek. A felállás tehát ismert, de a résztvevők azt gondolják, hogy az „egymás melletti továbbrohanásnak” az idősebb és a fiatalabb generáció között van egy még elfogatható és egy már elfogadhatatlan mértéke.

Hangsúlyt kap ama felismerésük, hogy a tinédzser fiú számára az Apa határozza meg a magatartásmintát. Annak mérlegelése teszi ki a beszélgetésre szánt maradék időt, hogy mi az, „amit tanult”, és mi az, „amit magától tesz” a fiú.

A kommunikatív emlékezés kibontakozásának további korlátja lehet a családon túli társadalmi környezet. Erre világít rá az a kérdés, hogy „Mit lát a Nagymama az ablakból?” Majd pontosabban: „Mi van most, 2014-ben Magyarországon?” Válasz: „Technológiai környezet, rohanó világ”. A diákok dilemmája, hogy a Nagymama az ablakából vajon problémákat lát (munkanélküliség, hajléktalanok, „cigányok bunyóznak”), vagy inkább örömet (pl. szerelmespár)? Azonban abban egyetértés van közöttük, hogy a Nagymama rosszkedvű, s hogy ennek oka nem a kint látható eseményekben van. Szerintük az utca nem érdekli a Nagymamát, meglátásuk szerint „ez már szociológiai drámát csinálna a történetből”, ezért az utca ábrázolása ellen tiltakoznak.

2. Szándékos vagy önkéntelen emlékezet

A résztvevők meglepődnek a Nagymama monológjának egyik részletén: hogyhogy boldogságélmények kapcsolódnak a gettóhoz? – itt azonban kimondottan a holokausztot értik a gettón. (Fontos különbség, hogy az előző félévben a résztvevő osztály – Kertész *Sorstalansága* alapján – előzőleg már megismerkedett a koncentrációs tábor és az otthonosság kapcsolatával, s talán ezért nem keltett bennük megütközést ez a színházi rész). Ezen a ponton kis vita bontakozik ki arról is, hogy vajon „miért mosolygott a színész?” A Nagymama karaktere megzavarja őket: „Valóban kitért a Nagymama az elől a kérdés elől, hogy mit dolgozott a gettóban”. Ekkor a Nagymama emlékezőfolyamával szemben az űrlap kérdéseinek tulajdonítanak jelentőséget.

Ezután kerül sor a szándékos és az önkéntelen emlékezést problematizáló játékra. A diákok által előadott első verzió az erőszak emlékezetéről, s az ehhez kapcsolódó traumáról szól. Először a gombszórás tényét értelmezik: „Biztos, hogy szándékosan szórta szét a gombokat”. Az első értelmezés szerint ezzel a gesztussal a Nagymama „nyomot kíván hagyni”, a saját történetét akarja elmondani. Az első performanszban a néző kirakja a gombokat a földre, kettesével – hármasával helyezve le őket, majd leül az ágyra és visszanéz a gombok által kirajzolt alakzatra. Utólagos kommentárja szerint e rítus közben azt ismerte fel, hogy „a gombok a táborból származnak”. A táborban az unoka vallató gesztusához hasonló esemény történhetett, és ezt a feltoluló emléket objektiválja a Nagymama az egykorú tárgyak (valójában gombok) tudatos elrendezésével. A performansz első párhuzamos értelmezése azt hangsúlyozza, hogy a rítusban az újra megelevenedett gyászt látjuk. A gombok eszerint még egyértelműbben korabeli („eredeti”) tárgyak: „a nővérevel nem volt más játékuk a gettóban, ezekkel a gombokkal

játszottak”. „Ugyanúgy szórta szét most a gombokat, mint egykor”. A második párhuzamos értelmezés szerint a Nagymama rájött, hogy „ezek a gombok az unokájának már nem fognak semmit jelenteni, ha ő már nem lesz”. Vagyis nem a tárgytól való búcsúzást, hanem a tárgyak jelentéséről való „szomorú lemondás” gesztusát látjuk. Egy harmadik értelmezés szerint ebben az alakításban a gombsor egy „védelmi vonal”: a Nagymama az ablak és a fal között védvonalat rakott ki, a táborban elvégzett művelet pontos felidézéseként, „amelyre, ha rálépett valaki, ő meghallotta és felébredt”. E kényszeresen ismételt védelmi művelet konkrétsága miatt „nem engedi ma sem, hogy az apuka felszedje a gombokat”. „Ez regresszió” – szól a drámatanár kommentárja. „Ma sem enged közel magához senkit, ha felidéződik az egykori erőszak” – mondják a diákok.

A második verzió a pusztulással, vagy általánosabban: az elmúlással járó veszteségek összemérhetetlenségéről, egybemoshatatlanságáról, a halottak és az emlékek nem homogenizálható mivoltáról szól. A drámatanári instrukció szerint most olyan alakítást javasolhat a társaság, amely az előzőtől lényegesen különbözik. Az egyik résztvevő félénken megsúgja az elképzelését a drámatanárnak: a Nagymama a gombokat egyesével ejti le a földre, derékmagasságból. Az utólagos kommentár szerint az egyes gomboknak ezúttal individuális jelentésük van, összhangban egy korábbi jelenettel, amelyben az unoka egy gombot választhatott a Nagymama dobozából, s a kiválasztott gomb unokának történő átadását a Nagymama kommunikációs kísérleteként mutatta be. A drámatanár által most színre vitt rítus a közös értelmezés szerint az átadás eme – az unoka által még kevésbé méltányolt – gesztusát, annak komolyságát igyekszik rehabilitálni. Rítusának célja, hogy „jelentsenek a gombok emlékeket, vagy személyeket akár”. A performansz további értelmezésében itt is meghatározó, hogy a résztvevők alapvetően a Nagymamával azonosulnak. Visszatérő dilemmájuk: miként oszthatom meg, őrizhetem meg, kommunikálhatom autentikusan önmagammat.

3. Emlékezés vagy felejtés

A „harmadik nyitás” teszi a résztvevők számára megválaszolhatóvá az őszi játék keretdilemmáját, vagyis azt a kérdést, hogy a történet nem alakult-e túlságosan „holokauszt-történetté”. A kérdés természetesen retorikus, szinte minden osztály határozottan azon az állásponton van, hogy ez csupán egy családtörténet, ami történetesen megidézi a holokauszt eseményeit is. A provokáció mögötti valódi kérdés azonban nem más, mint hogy milyen

mértékben kell emlékeznünk a múltra. Az osztályok álláspontjai a Nagyi és az Apa vitája tükrében alakulnak, amelyben a drámatanárok színre viszik a felejtés és az emlékezés kívánalmaihoz rendelhető érveket. A következő dialógus bemutatja az összes olyan témát, ami e dilemma kapcsán a diákokban felmerül.

Nagymama: A történelem nem csak tananyag. Meg kell tanulnia, hogy kis dolgok vezettek hatmillió ember halálához

Apa: Ez történelem. Miért akarsz traumát okozni?

N: Miért akarod eltitkolni előle a valóságot? Az élet nem csak habos torta. Hogy védenéd meg tőle?

A: Sokféle tragédia van. Amit veled tetted, azt miért akarod rápakolni? Miért vagy önző?

N: Semelyikünk nem tehet arról, hogy hova születik. Igenis a múlt meghatároz minket, és ez a jelent is meghatározza. A múlt nélkül nem lehet megérteni a jelent.

A: Miért akarod, hogy az unokád azt élje át, amit te? Rápecsételed a sorsot?!

N: Kisfiam, te olvasol újságot? Ha nem fogunk emlékezni, akkor mi lesz? Azt fogják mondani, hogy nem is volt holokauszt. És a politikusok ma is megbélyegeznek embereket.

A: Akkor miért nem csak a mai történésekről mondod el a véleményedet?

N: De hát mi a dolga egy nagymamának? A pénznél többet adok, ha elmesélem, hogy mi történt velem...

A: Jó lenne, ha ezek a gombok számodra is csak gombok lennének...

N: Nagyon szomorú, hogy te csak gombokat látsz.... Értsd meg, attól leszünk biztonságban, ha tudjuk, hogy milyen veszélyek várnak ránk.

A diákok egyik fele az Apa érvrendszerét segített rekonstruálni. Az Apa szerint főleg a család halottaira emlékezni folyamatosan, mert az unoka úgysem tudja majd másokkal (tehát a családon kívüli emberekkel) megosztani a történeteket. Azonban az Apának valami „más gondja is van, ami miatt nem akar extra terhet” magára venni. Attól is fél, hogy nem tud majd a fia kérdéseire válaszolni. Az anyja „legyen nagymama”, aki csak melegséget és biztonságot jelent az unokáknak, fő feladata, hogy „adjon vidámságot”. Ebben az értelemben az Apa szerint a konvencionális nagymamaképpnek mondana ellent az emlékezés. A darabban megidézett traumatikus pillanat érdekli a résztvevőket: kíváncsiak, mi történt az Apával 16 éves korában, de azt nem tudják elképzelni, hogy miféle trauma érhetette, s hogy miért. Inkább csak elfogadják a tényt: „ha valaki nem akar emlékezni, mert az emlékezés traumatizálta egykor, azt

nem lehet kényszeríteni”. Az érvek gyűjtésében hamar elakadnak, mert alapvetően ők is úgy gondolják: „emlékezés nélkül nincs történelem”, illetve „emlékezni kell, hogy ne történjen meg ismét”.

A diákok másik fele a Nagymama érvrendszerét rekonstruálja a játék menete szerint. A mindenki által osztott vélemény, hogy miért is van szükség a mesélésre, a következő: „azért, hogy ne történjen meg újra”. Mesélnie kell, ugyanis „tanulhatunk belőle”. A tanítás téma e közegben könnyen lel újabb variációkra: „a történelem a hibák tárháza”. A bővebb kibontás szerint a holokauszt arra tanít, „azt mutatja meg, hogy egy kis dolog, meg egy kis dolog, meg még egy kis dolog milyen nagy dologgá tud összeállni. Tehát nem kezdek el valakit a vallása miatt piszkálni, mert azután lehet, hogy húsz ember kezdi el.” A személyes történelem mint Történelem értelmezése ebben a csoportban hangsúlyosabb volt, mint az emlékezés kényszerűségéhez kapcsolódó jelentések. Persze ez utóbbiak is megfogalmazódnak: „Ami a családban történt, arról mindenképp tudni kell”, állítják egybehangzóan. E tétel mögött azonban több különféle megfontolás húzódik. Egyfelől „senkit nem lehet megóvni a szörnyű dolgoktól.” Ugyanakkor ezt az általános megfogalmazást egy zsidó/kisebbségi családra fokozottan érvényesnek tartják: a Nagymama emlékei „óvatosságra intik” az unokát, mivel zsidóként veszélyek leselkednek rá. Az okokat nem sorolják, de többször megerősítik, hogy a Nagymama joggal véli úgy, hogy „ma is történnek olyan dolgok, amik miatt vigyázni kell.” Végül pedig azt hangsúlyozzák, hogy a Nagymama olyan eseményeket beszél el, amelyek alakították a jelenünket. „Ha pedig alakította, akkor sajnos nem tudja az unoka se nem figyelembe venni. Bár ez nyilván nehéz. A múlt határoz meg minket, alakítja a személyiségünket.” Más osztályoktól nem hallott értelmezés az, hogy „ez nem csak a Nagymama, hanem hatmillió ember története”.

A képzőművészeti reflexiós folyamat

A szombati foglalkozáson az egész osztály megjelent. Az installáció egy priccse fektetett letakart halottat ábrázol, amelyet a társadalmat illusztráló drótból hajlított apró emberek tartanak. A kiscsoportos munka során öt emléktablót és installációra vonatkozó ötletet alakítottak ki a drámás programok reflexiójaként. Ezek egyeztetése, egyszerűsítése alapján született meg az alkotás.

A kiscsoportos reflexióknak és terveknek szintén visszatérő fontos eleme az emlékezés terhe. Egy kép oly módon idézi meg a múltat, hogy a halottakkal szembeni erkölcsi felelősségre helyezi a hangsúlyt. Három kép azonban az emlékezés terhével foglalkozik: annak eldönthetlenségét ábrázolják, hogy jó-e emlékezni egyáltalán. Közülük az első élettörténeti sokként ábrázolja a múltra vonatkozó tudást, a másik kép visszatarthatatlanul kizúduló emléktöredékeként, a harmadik pedig a múlt ismeretével együtt járó gazdagodás és felfordulás ambivalenciájaként jeleníti meg Budai József emlékezetét.

Az első csoport tablóján meghatározó motívum a színes tengerpart, ahol a gombok szétszóródnak. A halott kislányok lelke fekete-fehér, a gombok a lelkekhez hasonló alakúak, (ám színesek). A képen csak egy emlékezetes színházi jelenet idéződik meg a kenyér rajzával – éspedig a „Kárpótlásból”, amikor is Nagymama apját elhurcolják a csendőrök, miközben ő kenyérért áll sorba, s az utolsó pillanatban érkezik vissza a házhoz. A tabló elkészítése után a csoport egy olyan műemlék-konceptiót készített, amely a gombok-lélek párhuzamot bontja ki. Egy olyan emberalakot képzeltek el, akinek az egész testét-lényét át- meg átjárják a gombok. Az alaknak nincs arca, a szemek és a száj helyét a Vészkorszak időszakából származó hivatalos okmányok takarják ki, amelyekkel – a kommentár szerint – „menekültek, vagy elmenekülhettek volna”. A koncepció az egész csoport előtti megbeszélése során még felmerül, hogy az alak esetleg a kezében tarthat egy bőröndöt is – ami szintén szerepelt a második színdarabban.

A második csoport tablójának meghatározó motívuma egy középvonal után hektikussá váló EKG vonal, valamint egy – a függőleges vonalra rajzolt, kivágott - emberalak. A kommentár szerint az anya emlékeiről szerzett tudás megváltoztatta Budai József életét, így 16 éves korától fogva zaklatott emberré vált. Az alak egyik része erős és egészséges, a másik része azonban roncolt, omladozik. A tabló alapján megtervezett emlékmű koncepciójában az emberalak kettőssége köszön vissza. A figurának két arca van: „Az első fele náci, a másik rabruhás zsidó.” A náci kéz kést tart a közös nyakukhoz, ami azt fejezi ki, hogy „egymást ölik” – mondja a csoport szószólója, vagy a többiek pontosítása szerint: „inkább azt, hogy magunkat irtjuk ki.”

A harmadik csoport képének meghatározó eleme két mellől felfelé látható lány alakja: az egyik fejénél van a másik lába és viszont. Az egyik alak fekete-fehér (a kommentár szerint: „üres, még emlékek nélkül látjuk”), a másik alak színes („neki már elmesélték”). A csoportos megbeszélés során kiderül, hogy az alakok egyszerre jelenítik meg a két halott kislányt (a

„Tengerpartból”) és az unoka két állapotát (a „Kárpótlásból”). A kép üzenete, hogy „Ugyanaz [a tudás] lehet rossz is és jó is, mert nem tudjuk, hogy melyik lány van fejfel lefele.” A csoport egy egyszerű emlékműtervvel állt elő: egy priccset rajzoltak, amelyen egy letakart ember fekszik. Eredetileg egy álló emberalakot akartak ábrázolni, ám ez, érzésük szerint, óhatatlanul „összekeveredett volna a keresztre feszítéssel, azt meg nem akartuk belehozni.”

A negyedik csoport tablójának centrális eleme a „Kárpótlás” egyik tárgya, a Nagymama doboza (amelyben a történet szerint a gombokat tartotta). A képen ebből a dobozból szóródik ki a kompozíció minden eleme: egy bőrönd („amivel bármikor menni kell”), egy karosszék, a gombok és szinte valamennyi, az előadásokban megismert tárgy. A bemutató kommentár szerint a kép Budai József „Minek, minek, minek?” kérdését illusztrálja. A csoport emlékműtervére erős hatást gyakorolt a második csoport tablójának málló emberalakja: egy roncsolt, omladozó mellszobor, amelyet ketrec vesz körbe, a ketrecen pedig körbeaggatott színes gombok vannak. A megbeszélés során a többi csoportból érdeklődnek, hogy milyenek kellene lennie a mellszobor arcának. Végül az a döntés születik, hogy a mellszobornak ne legyen arca.

Az ötödik csoport képén a két színházi előadás jelenetei köszönnek vissza. Mindegyik jelenetábrázolás színes. Centrális elem az Apa – szintén színes – rajzolt alakja, akinek a fejéből fekete-fehér képként emelkedik ki egy gondolatbuborék: füstölgő gyárkémények, vasút, egy darab kenyér. A kommentár szerint „ezek az Apa gondolatai arról, hogy a fia milyen sötét dolgokra gondol”. Ez az áttételes rajz puszogást vált ki a többiekből, indoklásként a rajzoló még hozzátesszik, hogy a szobrász legerősebb élménye – amire egy emlékmű megtervezése során építhet – „a fiáért való aggodás”. Az általuk tervezett installáció egy nagyon vékony, törülközővel borított oszlopember, „amely emlékeztet a letakart kislányra is”, akinek két lába helyén lámpatartó talpzat látható, ezen pedig gombok vannak körben szétszórva. A törülközőre, a mellkas környékére került még egy Dávid csillag is. Az arc helyére valamilyen feliratot terveztek - „esetleg Arbeit macht frei, vagy valami hasonló”.

A hatodik csoport képén a részletesen kidolgozott tengerpartot látjuk, amelyen az osztály által a drámajáték elején képzelet után rajzolt elemek jól elkülönülnek egymástól: tenger, fövény, sövény, boltsor. A szépen komponált, rendkívül színes tengerparti látképen a boltsor egyik épülete lángokban áll. Az égen egy hatalmas kulcstartó-csecsebecse lebeg (amelyet a halott kislányoktól vásárolt Budai József), mellette szállnak a „Kárpótlásban” látott bőrönd és a gombok. A műemlék koncepciójának meghatározó eleme egy hatalmas, kék, függőlegesen

kettévágott Dávid csillag, amelyen középen merőleges fut végig: egy piros EKG vonal. A második csoport első rajzát követve a vonaltól balra egyenletes, attól jobbra hektikus. A Dávid csillagot kis, fekete pálcikaemberek tartják. A kommentár szerint, „ha elengedik, akkor összedől”, „de lehet, hogy azért tartják, mert muszáj nekik... nekik kötelességük tartani ezt a zsidó csillagot...”

Az osztály által közösen megvalósítandó koncepció gyorsan kialakul. A felhasználandó elemek sorából elhagyják a bőröndöt, az okmányokat, a Dávid csillagot, a gombokat, és a frissen behozott szimbólumokat is (EKG vonal). Konszenzus mutatkozik abban, hogy a priccset, a halott alakot, valamint az apró embereket (akik a hatodik csoport koncepciójában a Dávid csillagot tartották) fogják beépíteni az installációba. Ebben az osztályban tehát visszatértek a „Tengerpartból” ismert holttest szimbólumhoz – vita csupán arról bontakozott ki, hogy vajon utaljon-e az installáció egy konkrét történelmi szituációra, vagy pedig „általában” ragadjon meg egy mozzanatot. Az utóbbi mellett döntöttek.

„Ha kinéztek rajta, gondolkodtak” – Az emlékezést megelőző múlt felfedezése

A humán szakközépiskola az elmúlt öt évben rendszeresen szervezett az egész iskolának szóló megemlékezést a holokauszt emléknapon. A kiállításra, vetélkedőre, előadásra a szervező tanárok egy-egy évben más környező iskolákat is meghívtak. Az utóbbi időben az osztályok részvétele az ünnepségen az iskola identitásának is meghatározó elemévé vált. A központi ünnepségen túl azonban a pedagógiai programnak nem központi része a holokausztoktatás. A Káva 2014-ben indított programjába sem elsősorban a téma, hanem a művészetpedagógiai módszerek miatt jelentkezett az iskola. Az intézmény egy egészségügyi és egy szociális tantervű osztályát jelölte résztvevőnek; az őszi időszakban a szociális tagozat vett részt a programban.

Az osztály hosszú, folyamatosan építkező utat járt be a foglalkozásokon. A jól sikerült „Tengerpart” foglalkozást követően a „Kárpótlás” során erősen koncentráltak egyfelől a Nagymama hagyományos tekintélyére, másfelől az elvesztett személyekhez fűződő kapcsolatára. Ebben a relációban szinte értelmetlen volt számukra az Apa távolságtartása: az emlékezéssel és az érzelmekkel szembeni rezisztenciáját csak a történet kiegészítésével tudták értelmessé tenni. A holokauszt eseményeivel szembeni tisztelet evidenciája tehát nagymértékben

összekapcsolódott a Nagymama szerepe iránt tanúsított tisztelettel, ám ezt a dokumentumfilm megnézéséig szinte hermetikusan elkülönítették a külvilág, a Történelem világától. A miskolci zsidóság deportálását bemutató filmben azonban olyan mozzanatok ismertek fel, amelyek egyszerre kötődtek a saját életükhöz, és tölthették ki a múlt azon helyét, amelyet a nagyszülői szerephez társítottak. A drámajáték ebben az osztályban elsősorban nem az emlékezésről, hanem az emlékezés jogának nehezen indokolható sérelméről, végső soron magához a múlthoz való viszonyról szólt. Ebben a mentális térben pedig helyet kapott több kiscsoportban kidolgozott múlt-tartalom: a mindenkori elnyomással, a kirekesztés brutalitásával szembeni tiltakozás (bakancs) épp úgy, mint a deportálás, amelyekre a mai migrációval és következményeivel kapcsolatos félelmeik rezonáltak (bőrönd). Az emlékezés akadályoztatásának megértése nyomán ez az osztály a múlttal magával kezdett el foglalkozni, amiből azt a tanulságot vonhatták le a program végére, hogy a család belső világa és a külső történelem között nem feszül ellentét, sőt, a történelem felé (kifelé) irányuló tekintet a saját életük jobb megértését is jelenti.

A drámás munka eredményei

1. A kommunikatív emlékezet

Ez az osztály volt a második az egész éves program során, amelyik a „Kárpótlás” előadás nyitó részében megjelenített családot mint olyat nem tudja és nem is szeretné jellemezni. Ugyanakkor a diákok intenzíven gondolkodnak a szereplők egyéni motivációin, és nagy kedvvel, részletesen elemzik a két-két személy között fennálló viszonyokat. Ez részben rímel az iskola előző osztályának játékára, és összefügghet az osztályfőnöki háttérinterjú tanulságaival is, amely a sokféle hátrányos helyzetre, a diákok sokféle módon felbomló családi hátterére hívta fel a figyelmet.

A játék dramaturgiájának megfelelően ez az osztály is a Nagymamával azonosul – olyannyira, hogy ezúttal a Nagymamának nincs is ellenszenves vonása: elsősorban „cuki”, „aranyos, ahogyan pakolgatja a kis személyes dolgait”. Ugyanakkor: magányos – egyedül van – a múltban él. Magától értetődőnek tekintik, hogy „a megszokott dolgokhoz ragaszkodik” – mint minden nagymama. Már a történet exponálása előtt szóba kerül a holokauszt: „Fél kimenni – mivel a holokausztról volt itt szó – gondolom a Nagymama fél több ember közé menni”.

Az unoka fő jellemzője az, hogy tiszteletlen, sőt, „bunkó”. Beleolvasott egy hivatalos levélbe, pénzt vett el, akármennyire is szüksége volt rá, a résztvevők szerint ez felháborító. Az éles kritika összefügg a Nagymama megkérdőjelezhetetlenül rokonszenves voltával. A nagymama-szerep hagyományos tekintélyt hordoz a résztvevők szemében. E kiforrott elgondoláshoz igazodva jellemzik az Apát is, aki „csak azért érintkezik vele [a Nagymamával], hogy a saját lelkiismeretét nyugtassa”. Épp ezért, „az Apa nem mer ránézni a Nagymamára”.

Az Apa és a Nagymama viszonyából bontakozik ki az észlelt drámai konfliktus: „A Nagy még rágódik, kapaszkodik a múltba, az Apa valami ismeretlen okból nem akar a múltra gondolni.”

Az ablakon kitekintve kezdetben nem szívesen fantáziálnak közéleti–társadalmi helyzetekről. A drámatanár kifejezett provokációja („a Hősök terét látja? ...ahol tüntetés van?”) ellenére is ragaszkodnak, ahhoz hogy legfeljebb a felgyorsult élet jellemző alakjait (bicikliző turistákat, gördeszkázó fiatalokat) láthatja, hiszen a Nagymama – mint a nagymamák általában – csak a szépet látja a világból. A konklúzió szerint a Nagymama magánya inkább a lakótérben, vagyis az otthonon (a magánszférán) belül jön létre.

2. Szándékos vagy önkéntelen emlékezet

Az első kísérlet szerint egyértelmű, hogy a Nagymama által elszórt, elhelyezett gombok: „Emberek, meghalt emberek”. A beálló néző leguggolva, gondosan helyezi le egyik gombot másik után. A gombok között nem válogat, de amelyik a kezébe akad, arról elgondolkodik, azon töpreng, hogy a többihez képest hova helyezze. A rítust létrehozó diák itt azt mutatja meg, hogy az emlékező miként tisztázza saját viszonyát azokhoz az emberekhez, akikre a környezete (az unoka) már/még nem kíváncsi. A performanszot kétféleképpen gondolják tovább. Az első értelmezés szerint a Nagymama a személyeket rendezi egymáshoz aszerint, hogy ki kivel volt jó barátságban. A második értelmezés szerint emlékeket köt a gombokhoz, ezáltal helyezi el az embereket az időben és jelöli ki a helyüket a történelemben. Abban azonban egyetértés van, hogy ezek a személyek együttesen valamiképp azonosak a Nagymama a jelenben élő személyével, akit eddig senki nem hallgatott meg.

Egy alternatív rítus-ötlet szerint a Nagymama nem lerakta a gombokat, hanem elszórta őket, ugyanis rosszul lett. Az ötlet a gyakorlati megvalósítás során izgalmasan alakul át: A játzó kilöki a saját kezéből a gombokat, s miután ezek a földre esnek, elkezd elrendezni őket a fölön.

A performansz közös értelmezése szerint így a gombok már nem személyeknek, hanem inkább emlékeknek tűnnek. Az emlékező felindultságában, vagy bánatában dobta el őket (igyekezett „megszabadulni az emlékeitől, amikre senki nem kíváncsi”), de szinte rögtön „tudatosult benne, hogy mik ezek a gombok”. Nem veszi fel őket, mert ezeket az emlékeket továbbra sem tudja senkivel sem megosztani. Hiszen „korábban is próbálta az unokájára bízni a gombokat, de nem sikerült.”

Ezen a ponton tér vissza a társaság a gombok elszórásának ötletéhez, amit valószínű verzióknak tartanak. Kommentárban hozzáfűzik: „A teljes elszórás azt jelenti, hogy nem kér segítséget senkitől.”

3. Emlékezés vagy felejtés

A „harmadik nyitás” teszi a résztvevők számára megválaszolhatóvá az őszi játék keretdilemmáját, vagyis azt a kérdést, hogy a történet nem alakult-e túlságosan „holokausztörténeté”. A kérdés természetesen retorikus, szinte minden osztály határozottan azon az állásponton van, hogy ez csupán egy családtörténet, ami történetesen megidézi a holokauszt eseményeit is. Ez az osztály már a színházi foglalkozás szünete előtt – amikor a darabbeli színészek vitája elmérgesedik - aktívan bekapcsolódik a „túl sok holokauszt-film” vs. „Családtörténet igazsága” vitába és harcosan az utóbbi álláspont mellett teszi le a voksát. Érvelésükből az tűnik ki, hogy egy családtörténet esetében – bármilyen történelmi eseményt beszéljen is el – eleve nem is vizsgálható, hogy a megidézett társadalmi múlt fontos-e, érdekes-e. Azonban az elbeszélte családtörténet mindig átad valamit, függetlenül a konkrét üzenettől, hiszen „A nagymamák mindig arra mennek, hogy az unokának a legtöbbet adják.”

A provokáció persze nem egy eldöntendő dilemmát kíván megidézni, hanem azt a kérdést akarja felvetni, hogy milyen mértékben emlékezzünk a múltra. Az osztályok álláspontját a Nagyfi és az Apa vitája tükrözi, amelyben a drámatanárok színre viszik a felejtés és az emlékezés kívánalmait támogató érveket. A drámatanárok által eljátszott dialógus összegzi a diákok érdeklődésének teljes tematikáját e dilemma kapcsán:

Apa: Minek, minek, minek? [ti. miért akarja a Nagymama megosztani az emlékeit az unokájával; általánosabban: miféle elvek, érdekek, tapasztalatok tehetik a kommunikatív emlékezés bármiféle gyakorlatát elvárássá egy közösségben]

Nagymama: Tudom, hogy haragszol rám azért, mert felforgatta az életedet, amikor elmondtam... Azért nem mondtam el korábban, mert nem tudtam beszélni róla. Mert fáj. De most el tudom mondani. Jó lenne, ha többet beszélénk. Szívesen elmondanám a történeteimet.

Apa: Nem kell elmondani! Vannak más eszközök, amelyek segítségével információt lehet szerezni: a Történelemre gondolok. A fiam tanulja meg lecsupaszítva, úgy, ahogy a többi gyerek, akik a társadalomnak abba a nyolcvan százalékába tartoznak, amellyel ez nem történt meg.

N: Nem lehet egy tizenhat évest megóvni. Pont az a cél, hogy személyes élménye legyen.

A: Az emberek nyolcvan százalékának nincs személyes élménye. Ne vedd el tőle a lehetőséget, hogy azzal az objektivitással nézzen a dolgokra, amivel mindenki más.

N: Értsd meg, nem elveszek tőle, hanem adok neki. Egy plusz lehetőséget adok neki azzal, hogy még élek és elmesélem. Minek a Történelem, ha nincs tanulsága a jelenre nézve?

A: Nincs fogalmad arról, hogy mi van az ablakon túl. Itt élsz, ez a világod.

N: Látom az embereket, meghallgatom a rádiót, nem vagyok hülye. Nekünk is beszélgetnünk kéne. Erről is.

A: De ez a téma nem fontos. Te azt hiszed, hogy a ma már totálisan nem fontos zsidó származása miatt kiközösítik majd egyszer.

N: Ha nem tudja ezt a történetet, és mégis támadják, akkor válik végképp védtelenné.

A: Igaz, lehet, hogy támadni fogják, minden megtörténhet. De ez nem fogja megvédeni. És most nem is ez a slágertéma, hanem a cigányság. Nem kell szóbahozni.

*N: Akkor mit mondjak, hogy kik ezek a falon? (A nővére és a rokonok fényképére mutat).
Eltűntek?*

A: Fáj, hogy nem találkoztam apámmal. De miért akarod ezt neki is?

N: A fájdalom akkor lesz könnyebb, ha elbeszéljük.

A: (Pakolni kezd). Rakjuk el a gombokat, mert ha csak ezek a történeteid, akkor nagy baj van. (A Nagymama nem adja oda a gombos dobozt az Apának, ebből kis huzakodás lesz). Nehogy megőrülj! (Kimegy)

N: (A szobában magára marad, leül a fotelbe, felkapcsolja az állólámpát, elkezdi kitölteni az úrlapot, maga elé dűnnyög) Csak egy flúgos öregasszony vagyok.

A jelenet több előadáson is a karakterek kommunikációképtelenségébe torkollott, de csak itt fordult elő, hogy a két szereplő kifejezte a közöttük fennálló kibékíthetetlen

véleménykülönbséget, s ez vezetett ahhoz, hogy a Nagymama egyedül maradt a szobában. Ám az ő érvrendszere ezúttal is kidolgozottabb volt.

A diákok egyik fele az Apa érvrendszerét úgy segítte rekonstruálni, hogy már a beszélgetés elején leszögezték: esélytelen, hogy meggyőzze a Nagymamát, mert annak van igaza. Az érvek gyűjtése közben nehezen ébred empátia az Apa álláspontjával szemben. Hogy segítsenek a helyzeten, a diákok újból és újból feloldják az Apa rejtélyes magatartását, méghozzá azzal a magyarázattal, hogy az Apa minden bizonnyal nem ismerte saját apját.

Az első javasolt érv, hogy „ne a rossz dolgokra emlékezzünk, hanem a jellel foglalkozzunk.” „Azzal, hogy milyen jó, hogy a Nagymama túlélte a háborút.” Az Apa ossza meg az anyjával, hogy „haragszik mindenkire, mert a fia nem ismerhette a nagyapját.” Ezért „nem akarja, hogy a fiában is kialakuljon a fájdalom”. Innen talán érthető az Apa azon vágya, hogy a fiú „ne ismerje meg a szenvedéseket.”

A drámatanár felvetésére – miszerint a fiút hátrány érheti, ha származása kitudódik – a résztvevők bizonytalanul bólogatnak, majd kiigazítják az állítást: ma elsősorban azért érhet hátrány valakit, mert cigány. Számukra nem tűnik valószínűnek, hogy valakit ma zsidó származása miatt különböztessenek meg. A mai üldöztetés legfeljebb a romák tapasztalatának metaforikus kiterjesztéseként értelmezhető, amennyiben ez is, az is „származás miatti megkülönböztetés”. Megengedő álláspontjuk szerint „manapság bárkit érhet megkülönböztetés”.

A Nagymama álláspontjának kritikáját fogalmazzák meg a legnehezebben: „A Nagymama nem tud elszakadni a gomboktól, és féltő, hogy ezt a ragaszkodást adja át az unokájának.” Felmerül, hogy szerencsésebb lenne, ha a fiú „nem egy olyan embertől hallaná a történelmet, aki ott volt, átélte, hanem egy iskolai oktatási program keretében, ahol csak távoli történelemként hall róla”. Ez a megoldás az Apa aggodalmát a trauma továbbadásával kapcsolatban talán kezelné, ám más megfontolásból kevesen értenek egyet vele. A többség szerint ugyanis épp az a probléma, hogy „a fiatalok többsége, 26-ból 26 ember sajnos nem éli át ezeket az eseményeket, amikor hall róla”.

A társaság másik része a Nagymama lehetséges érveit gyűjti össze. Gyorsan tisztázzák, hogy az ő története („ez az egész”) tanulság az unokája számára, „bármilyen rosszul esik is”. Megközelítésük szerint nem csak az unokának, hanem az Apának is „tisztában kell lennie, hogy mi történt vele”. Ennek indoklásaképpen fogalmazódik meg a családon belüli, vagyis kommunikatív emlékezés kívánalma, mint a nevelődés potenciális médiuma. Nem csupán

történelemből elsajátítható hasznos tudásról van szó, hanem: „Ha az Apa jobban tisztában van azzal, hogy mi van körülötte, akkor a Nagymamát is jobban fogja tisztelni. Megtanulna nem ítélni előre, hanem meghallgatni őt.” Vagyis az emlékezés előtt álló akadály azt jelenti, hogy az emlékezés aktusa tulajdonképpen meg sem történhet. Míg, ha a Nagymama élő tekintély volna, meghallgatnák, s akkor az emlékezésen keresztül jobban is tisztelnék. Ezen a ponton merül fel a kérdés, hogy a Nagymama felelős-e saját tekintélyének elvesztésért. „Korábban a Nagymama nem is tudott róla beszélni, mert túl közeli volt az élmény, de most az unokájának már el tudja mondani.” „A fiának pedig megmondhatná, hogy neki is fáj [az apa/nagyapa elvesztése], hogy ő is érezze a súlyát.”

A rövid feldolgozó beszélgetés során a drámatanárok visszatérnek ahhoz a kérdéshez, hogy a fiú által elkészített mű vajon mennyiben „csak egy holokauszt film” a sok közül. Megalapozott-e az Apát alakító színész aggodalma, hogy egyesek épp ezért fogják elutasítani az alkotást? A korábbi nézeteiket revideálják a diákok: most úgy vélik, mindegy, hogy milyen történelmi eseményhez kapcsolódnak a Nagymama emlékei, a lényeg az, hogy ezek történetesen az ő emlékei. „A holokauszt csak egy ok, ami által megismeri a nagymamáját.” A kiegészítő megjegyzés szerint „ha két ember történetéről akarnak filmet rendezni, akkor nem kell, hogy a holokauszthoz kapcsolódjon, sőt. Ez a film azt is megmutatja viszont, hogy a Nagymama mindig képes felidézni, hogy milyen jó dolgok segítették át a rossz dolgokon.” E zárás később fontos mozzanatnak bizonyul, hiszen a holokauszt számára unikális státuszt tartanak fenn azzal együtt is, hogy a családon belüli kommunikációt – amelynek rehabilitációja a történetmeséléssel, és a Nagymama tekintélyének helyreállításával kezdődhet – fontosabbnak találják a történelem megismerésénél. A feszültség feloldásaként a beszélgetés vége moralizálásba torkollik: „ma minden fiatal a mának él, már nem érdekli őket a történelem” – ismétlik többször.

A képzőművészeti reflexiós folyamat

A program harmadik szakaszában a „Kárpótlás” monológjának alapjául szolgáló dokumentumfilm megnézése és megbeszélése során a diákok többsége először találkozik a holokauszt archív emlékezetével. Más csoportoktól eltérően, elmondásuk szerint is ekkor következik be „a borzalommal való szembesülés”. A dokumentumfilm megnézését követően új

értelmezési keretek születnek, amelyek később a képzőművészeti foglalkozáson is visszaköszönnek. Ezek közül az egyik a drámában szereplő bőröndnek ad később különös hangsúlyt. Egy résztvevő – többek által osztott – értelmezése szerint az lehet a magyarázat a deportálás bekövetkeztére, hogy „a zsidóknak azt hazudták, hogy szükség lesz a szakértelmükre, ezért viszik őket Németországba”.

A képzőművészeti workshop keretében öt kiscsoportban hozzák létre a Budai József emlékeit megragadó tablókat, majd az emlékműre vonatkozó koncepcióikat. Az első csoport tablóján az Apát és a fiút látjuk (mindketten szemüvegesek), akik az üres szobában beszélgetnek az állólámpa fölött, lábuknál gombok vannak szétszóródva. Balra az üres karosszék, jobbra tükör és bőrönd. A képre szavak vannak írva: félelem (a kommentár szerint: „mi lesz, ha a fia megtudja”), düh (ti. a Nagymamával szemben). A csoport utolsónak mutatja be az emlékmű tervét: egy fakereszt/kopjafa jellegű installációt terveztek. A keresztfára tablót erősítenének három arccal, a tabló tetejére Dávid-csillagot tűznek, a tabló alatt pedig szalag, amelyen a „megemlékezés” felirat olvasható. A koncepcióval elmondásuk szerint „A meghalt emberek emlékét védenénk meg, és nem támadnánk másokat.” „Esetleg még kis fecnik kerülnek rá arról, hogy a rasszizmus nem egészen optimista szemlélet.” (A többiek kuncognak. A „megemlékezés” feliratot azonban elfogadják, mert ez összekapcsolhatná a bakancsot és a kisfiút – két olyan motívumot, amit az egész osztály elfogadott. Az alkotók válasza: Mi azért akartunk az utolsók lenni, mert tudjuk, hogy mindenkinek más véleménye van, és olyat akartunk alkotni, amibe mindent bele lehet rakni, bakancsot, bőröndöt, kisfiút.)

A második csoport tablóján egy jelképes tűz lobog, rajta három kép a rönkökre vetve: az elsőt nem rajzolták meg (később: „sok portrét láttunk olyan emberekről, akik Auschwitzban megfordultak, ezt szerettük volna még ide rajzolni”), a második egy sárga Dávid-csillagot ábrázol, a harmadik tábori rabruhát („ez csíkos pizsama szeretne lenni”). A kommentár szerint Budai József „egy olyan ember volt, aki nem szeretett érzelmeket vinni a dolgokba, nem értette meg a fia érdeklődését sem”, ezért mindezeket szeretné elégetni. Az installáció tervéből kihagyják a lobogó tűz motívumát, csak egy kisgyereket rajzolnak le csíkos pizsamában, fekete csíkokkal, csillaggal a mellkasán. (Bár az ötletet adó diák hangsúlyozza, hogy számára meghatározó ennek a régen látott filmnek az emléke, érdekes módon csak a filmbéli Shmuel karakterét idézi fel, a német kisfiút nem).

A harmadik csoport tagjai körberajzolták a rajzlapot: alulról az egyik, felülről a másik két lány alkotott egyéni emlékképeket. A „Tengerpart” jeleneteihez a csalódás („nem segítettek az emberek”), a sajnálat, és a törődés fogalmait írják fel. A „Kárpótlás” kapcsán a felejtés és indulatszavak szerepelnek. Kommentár: „Ő [ti. B.J.] a mostani életét akarja élni, és nem akar a kettő, a múlt és a jelen között választani, nem akarja, hogy a holokausz legyen az élete”. Installációtervet végül nem készítenek („Van egy-két ötletünk, de nem tudtuk megfogalmazni”), ám a szintézis létrehozásába ők is beszállnak. Az foglalkoztatja őket, hogy miként lehet értelmes viszonyba állítani egymással a pusztító hatalmat jelképező bakancsot, a kisfiút, és a bőröndöt – úgy érzik, hogy három elképzelés fogalmazódott meg, amelyek csak távolról rokoníthatók. Megoldási javaslatuk, hogy a bakancs legyen hatalmas, nagyobb, mint az eredeti, s így eltiporhatja a bőröndöt tartó gyereket.

A negyedik csoport képén a „Kárpótlás” jelenetei és értelmezései jelennek meg. A tengerpart nem szolgál e fantáziák tereként itt sem, de egy jelenete megidézöik: A jobb alsó sarkokban egy törülköző, rajta egy kereszt látható, ami a magyarázat szerint „a végtisztességet jelképezi”. A kép közepén Budai József arca látható, a feje mögött egy lánc („ez a holokausz, amitől nem tud elszakadni”), maga előtt pedig egy maszkot tart. Feje felett drótkerítés van, amelyről vér csöpög a maszkra („nem tudja elfelejteni, mert van köze hozzá”), kicsit feljebb a Nagymama síró, csukott szemei, mellette lakat. A kommentár szerint: „az álarc nem enged érzelmet kimutatni, de mögötte ő is sír, mert mindnyájunknak nehéz”. A megbeszélés során a csoport tagjai azt emelik ki, hogy „mi is az emlékeire összpontosítottunk.” Ezzel a bal felső sarokban szereplő pálcikaemberekre utalnak, akik a Nagymamának és nővérének a gettóban eltöltött – a történet szerint boldog – napjait szimbolizálják. „Ez Nagymamának szép emléke, de Budai Józsefnek ez is a holokauszot juttatja eszébe, ezért nem akar ezzel foglalkozni”. A kép központi gondolata, hogy a szobrász képtelen a boldogságra. Installációjavaslatuk egy bakancs. A kommentár szerint „olyan gondolatot kerestünk, ami nem csak a zsidókat jellemzi, hanem általánosan, mindenkit: egy bakancs. Nem tudjuk, hogy mi legyen még emellett”.

Az ötödik csoport képén fentről lefelé haladva rajzoltak jeleneteket, tárgyakat a két színházi játékból, s írtak melléjük fogalmakat. A jobb alsó sarokban szerepel a „Tengerpart” sziklája, amely mellé oda írták: törülközők. Az elszórt tárgyak többsége a „Kárpótlásban” szerepelt: állólámpa, doboz, gombok, levél. A felírt szavak: múlt, történetek, viták, jelen, féltés, harag, szeretet, kötelesség, rettegés. Az ábrák alatt gondolatjelekkel mondatok: nem akar

emlékezni, féltette a fiát az emlékektől, hanyagolja az anyját. A kommentár szerint Budai József meghatározó emléke, hogy „nem sokat foglalkozott az anyukájával, mert az anyukája a múltra emlékeztette.” A kép legalján fejezték be a tablót. Megrajzolták a Nagymama ablakát (amit az előadásban a néző a „negyedik fal” helyére képzelhetett). Az ablakot egy félig kihúzott nagy, vörös, színházi függöny takarja, a függöny alatt hatalmas betűkkel olvasható: „TÖRTÉNELEM”. A beszélgetésben születik meg a diákok azon felismerése, hogy a külső világ és a lakásbelső talán mégsem állt olyan szigorúan szemben egymással, mint korábban feltételezték. Az ablakhoz fűzött kommentár szerint: „ha kinéztek rajta, gondolkodtak”. Ez a felismerésük a dokumentumfilm megnézéséhez kapcsolódik, amit jól mutat a csoport által a rövid beszélgetés után elkészített installációterv is. A koncepció egyszerű: egy félig nyitott bőrönd, amelynek belső fedelén az „Arbeit macht frei” felirat olvasható. A koncepció bemutatásakor felmerül, hogy esetleg kívülről még gombokat ragasztanának a bőröndre.

A végeredmény három, egymáshoz többféleképp is kapcsolható, de önállóan is megálló tárgy lett: egy csíkos pizsamás fiú, egy félig nyitott bőrönd fogalmakkal és törülközővel (a fiú kezében) és egy hatalmas bakancs (amely eltíporhatja a fiút). A végeredménnyel néhányan – mivel a megvalósítás nem a remélt módon sikerült – elégedetlenek, egyesek számára ijesztő, mások számára rendezett, talán túlságosan is harmonikus, nyugodt összhatást kelt. A kompozíció elemeinek lehetséges összeillesztéséről vitatkozva azt igyekeztek tisztázni, hogy miként hangolható össze a múlt és a jelen. Felmerül az is, hogy miként kerülhető el, hogy zsidó témaként ábrázolják a holokausztot, illetve, hogy ne hihesse senki, hogy a mű a náci nézőpontját képviseli. A konszenzusos értékelés szerint a végeredmény „talán vidám hatást kelt, bár egy szomorú témával foglalkoztunk.”

„Ha jólesik, beszéljen róla” – Az indifferens emlékezet felbomlása

Az alternatív pedagógiai hagyományokra építő, újonnan alapított iskola a város egy külső kerületében, a lakótelep közepén áll. A diákok legnagyobb része korábban hasonló alternatív pedagógiai hagyományokra építő általános iskolába járt, többségük a város más részeiről és a környező településekről jár be. Az intézmény – helyválasztása és új alapítása miatt is – igen sokféle, eltérő státuszú és élményvilágú diákot nevel együtt. Különös hangsúlyt fektet a művészeti, azon belül is a képzőművészeti nevelésre. Ennek köszönhetően a képzőművészeti akció során a kevés résztvevő ellenére is kiforrott műalkotások születtek.

Ezúttal egy különösen érdeklődő, szinte minden felvetett témára nyitott, sokféle módon rezonáló osztállyal találkozunk. Az ő számukra a „Tengerpart” című drámaóra – az egyik drámatanár meglátása szerint – elsősorban „közös lubickolást” jelentett a felkínált játékban. Ez a megjegyzés arra is utal, hogy elsősorban nem a témára, hanem az egymásra hangolódást segítette: ahhoz nyújtott támasztékot, hogy a különféle háttérű, de bátran és aktívan résztvevő diákok bemutatkozzanak egymásnak egyéni performanszaikon keresztül. Ugyanakkor a drámatanárok előtt is demonstrálhatták, hogy miként működik egy olyan társaság, amely számára szinte az egyetlen közös normát a roppant módon eltérő egyéni tapasztalatok folyamatos artikulálása, illetve az önkifejezés kölcsönösen elismert szabadsága jelenti.

A formális oktatás keretei között a résztvevők csak felületesen találkoztak a holokauszt eseménytörténetével, korábban a téma iránt többségükben nem érdeklődtek, sőt, a holokauszt említése inkább idegenkedést keltett bennünk. Már a program megnevezése is sokakat gyanakvásra indított azt illetően, hogy vajon a számukra e témaválasztás mennyiben releváns (bár akadt olyan résztvevő is, akit a felkínált program címe a téma alapos körbeolvasására ösztönzött).

A drámás munka eredményei

1. A kommunikatív emlékezet

A színház nyitójelenetét követő „Mit láttunk?” kérdésre adott első reakciót („holokauszt-túlélő!”) kísérő nevetés már jelzi a program témájának egészével szembeni távolságtartást. A hivatalos tanterv részeként is „toleranciára nevelt”, a véleményalkotás szabadságát tiszteletben tartó osztályt a témától való idegenkedés megakadályozza, hogy kibontsa a kommunikatív emlékezet koncepcióját a színházi gyakorlat során. Rövid vita bontakozik ki a társaságban arról, hogy beszélhetünk-e egyáltalán „átlagos nagyról”, ha egyszer egy holokauszt-túlélőről van szó. Számukra az alapvető provokációt az a tény jelenti, hogy egy ma is élő túlélőt látunk a színpadon, semmint az a kommunikációs viszonyrendszer a Nagymama és fia között, amely a bevezető jelenetben bomlik ki. A diákok fantáziái ezért a túlélés, életben maradás témái körül fogalmazódnak meg. A lányok jelentésgazdag gesztusként értékelik, hogy a Nagymama, mielőtt fiával elindulna az orvoshoz, még kirúzsozza magát a tükör előtt. Az ehhez társuló megfogalmazások egy részével más osztályban is találkoztunk („*Olyan kis aranyos volt. Nem egy megkeseredett néni. Még kisminkelte magát. Ez teljesen átlagos, az én nagymám is ilyen*”). Csakhogy az ajakrúzsozás itt a vitalitás meglepő jelévé vált: „*Lehet, hogy hülyeség, de én azt láttam, hogy még mindig nő. Ahogy kisminkelte magát azzal a kis rúzzsal, annyira látszott rajta, hogy bár eljárt felette az idő, még mindig nő.*” A vitatkozó véleményekben is kulcsmozzanat az életben maradás kérdése: „*Szomorú volt a jelenet, mert egyedül van. Ahogy elkezdett mesélni a fiának, látszott, hogy ő még a múltban él valamennyire. Sóhajtozott, és látszott az arcán, hogy szomorú.*”

A családi közeg egyszerre átlagos, egyetlen aspektusában sem tér el kifejezhető módon egy tipikus családtól, ugyanakkor „kicsit durvább” is az átlagosnál. A fiú „*elég bunkó, hogy lopott*” és felbontotta a levelet. Hiszen „*egy öreg embertől lopni nagyon csóró dolog*”, és „*Ha kérne tőle, valószínűleg adna.*” Tehát: „*Nincsenek bizalmas viszonyban*”, „*Kihasználja a Nagymamát.*” Az Apa pedig az anyját: „*Komolyan veszi, de már elege van*”, „*Már kicsit unja a Nagymamát*”, bár lehet, hogy csak „*többre tartja a munkáját, mint az édesanyját.*” Összességében: „*Itt mindenki a saját dolgával törődik*”, „*Mindenki kicsit önző*”. „*Kicsit durvább az átlagosnál: a Nagymama, és az Apa durvábbak, főleg az Apa, aki lepattintja a Nagymamát*”. Ennek jele, hogy „*a gondoskodást is megtagadja.*”

Felmerül ugyan, hogy a Nagymama voltaképp valamiféle történetet akart volna megosztani, ám ezt nem a drámai konfliktus konkrét okaként fejtik fel ki a diákok, hanem az

elidegenedettség egy lehetséges jelét látják benne. Az elakadt mesélés színházi gesztusát nem a kommunikációs probléma, hanem az elmúlás, a küszöbön álló halál megjelenítéseként érzélik. A könnyedén és sokféle véleményt megfogalmazó osztály egyik különössége tehát, hogy a „kommunikatív emlékezet” koncepciója nem integrálódik, a gondolkodásukba, nem válik jelentéstelivé. Bár a Nagymamával ők is azonosulnak, benne nem egy emlékező személyt, hanem egy olyan valakit látnak, aki be van zárva a négy fal közé, akinek szélsőségesen nélkülöznie kell a családon belüli kapcsolatokat, ám aki mégis élni akar. A kommunikációs kapcsolatok sérülését ezért a kapcsolatok elve adott sérültségeként, az ő megfogalmazásukban, alapvető bizalomhiányként, vagy önzésként értelmezik. A helyzet feloldásának lehetőségét pedig (amelynek célja nem a beszélgetés kibontakozása, hanem az életben maradás) a Nagymama esetleges egyéni erőfeszítésében látják.

Mindez azonban nem abból fakad, hogy a résztvevők számára a kommunikatív emlékezet fogalma eredendően értelmetlen lenne. Az „első nyitásra” adott azonnali reakció mellett az ablakon túli élet tárgyalása is arra utal, hogy számukra a holokauszt tematika áll szemben a mesélés, elbeszélés koncepcióival. A kinti világról mutatott külső snitt kitalálásakor hangzik el, hogy láthatja a Nagymama „a rohanó kinti világot, a 4-es metrót, a nemzeti dohányboltot, az iPhone 6-ot”, de politikai gyűlést nem lenne értelme bemutatni, hiszen „a Jobbik nem építené a filmet, mert az közvetlenül kapcsolódik a holokauszthoz.” És amúgy is „tüntetés, szónokok mindig vannak, ez nem a mai környezetről beszél”. A résztvevők számára tehát a holokauszt emlékezte a mindennapi élettől elválasztottan értett „társadalmi”, „nagypolitikai” kérdés, esetleg az archívumhoz, a Történelemhez (a „makro szinthez”) kötődik. Így a jelenlévő személy – a rendkívül explicit színházi jelenetsor ellenére is – szinte nem is értelmezhető a holokauszt tanújaként.

2. Szándékos vagy önkéntelen emlékezet

A holokauszt emlékezetének az a felfogása, amely érzékelhetően megakadályozta a résztvevőket a kommunikatív emlékezet mechanizmusának azonosításában, rányomja a bélyegét arra a játékra is, amely az unoka provokációját (az emlékezést instrumentalizáló erőszak megjelenítését) követi. A résztvevők feladata annak bemutatása, hogy miként jutott el a Nagymama a karosszéktől a pamlagig, s közben miként szórta el a gombokat (amely tárgyak jelentését szintén e performansz létrehozása közben alakíthatják ki.) A hosszas, tanácstalan

hallgatást követően érkezik az első megoldás: az unoka kiabálása és kivonulása után a Nagyi egy batyut formál a zsebkendőből, amelybe a gombokat helyezi, ám ahogy hajlott háttal a pamlag felé lépked egyenletesen, kicsúszik a kezéből a zsebkendő sarka, s a gombok a földre hullnak. A többiek részéről gyorsan érkezik a jelenet szóbeli lefordítása: „*Beletörődött a sorsába*”. Vagyis „*el van keseredve, hogy nem törődik vele az unokája*”. Az alakítás központi motívuma a görnyedt testtartás, a teljes kifáradás. „*Nem néz a gombokra, a fáradtság miatt csak arra koncentrál, hogy elérje az ágyat.*” „*Elfáradt az életbe, de lehet, hogy csak a veszekedés utáni fájdalmat látjuk.*” – keres kiutat az egyik résztvevő. Ebben a megoldásban a gombok jelentése kezdetben nem egyértelmű, s nem is különösen érdekes a résztvevők számára. Egyaránt lehetnek személyek, emlékek, érzelmek. A kommentárok során azonban fokozatosan megkötik a jelentését: „*Vissza sem néz rájuk, meg akar halni*”, „*Hiszen a saját unokája sem érdeklődik az ő emlékei iránt*”, „*Azokat az emlékeit szórja el, amiket a kérdésre elmesélt volna, az egészet szórja el.*”

A második verzióban a Nagymama karosszékekben ülve idegesen kezd babrálni a gombokkal. Először egyenként kezdi ledobálni őket maga elé a földre, majd az egész csomagot zsebkendőstül odacsapja. Föláll, tétován átsétál a pamlaghoz és lefekszik. A többiek kommentárja szerint ez elsősorban abban tér el az előző alakítástól, hogy szándékosan dobja el a gombokat. „*Határozottság van a Nagymamában, szabadulni akar az emlékeitől*”. „*Elkeseredett. Erősebben tudja, hogy az unokáját ő maga nem érdekli.*” Most is felmerül, hogy „*mindegy, mi van a kezében*”. „*Az épp a kezében lévő tárgyakat jelenti, amiket dühből hajít el, reagálva az unokája érdektelenségére*”. „*Belegondol a dolgokba, hogy miért csinálta ezt az unokája, és ettől kijön a sodrából.*” „*Azt fejezi ki, hogy így semminek semmi értelme.*” „*A gombokon keresztül a kapcsolatát dobja el az unokájával.*”

A beálló színész szerint – utólag visszapillantva – az általa megtestesített Nagymama nem csak a kapcsolatát számolta fel a következő generációkkal, hanem „*eldobta a sztorikat*” is. Értelmezése szerint alakításával azt mutatta meg, hogy „*ha nem tudom őket elmondani, akkor minden mindegy, így az ember agresszívabb, mérgesebb lesz.*” A mellette ülők szerint ez nem is baj, mert „*ezzel eldobja az emlékezés fájdalmát is*”, „*azért akar megszabadulni tőle, mert így csak még nehezebb, fájdalmasabb lenne visszaemlékezni.*”

Ha a gombok ismét elveszítik a szűkebb jelentéskört, a velük való bíbelődést – aminek lehetőségét a legtöbb osztály már kihasználja a második változatnál – határozottan elutasítják.

„Ha egyenként helyezné le [a Nagymama a gombokat], az már bolondság lenne. A drámatanárral ösztönzésére mégis visszanyúlnak az előző alakítás során kialakított „gombok = emlékek” ötletéhez, de csak azért, hogy még élesebbé tegyék az elhatárolást: „Az emlékek eddig kísérték Nagymamát, ezért jelentik a gombok az életét.” És „amikor az Apára kiált, valójában azt mondja a fiának, hogy ne nyúlj az én életemhez”. Bár fokozatosan szándékolttá és tudatossá válik a túlélés rítusa, ez a kommunikáció mégsem az emlékezés fontosságát jelzi, hanem vagy az élettől való búcsúzást, vagy a túlélés igényét fogalmazza meg.

A drámatanárral újabb provokációjára (miszerint: túlságosan is holokauszt-történeté alakul most az unoka filmje) többen azon kezdenek gondolkodni, hogy miként lehetne a történetet úgy formálni, hogy az ne a holokausztról, hanem a Nagyiról szóljon. Belekapaszkodnak a monológ részleteibe: tegyünk bele több pozitív dolgot, amelyek a Nagyit erősítik. Ez a történetet személyesebbé tenné, s így inkább szólna az emberi kapcsolatokról.

A résztvevők el tudják képzelni a holokausztot túlélő Nagymamát az emlékek hordozójaként, de nem tudják őt elképzelni az emlékek megosztójaként. A színházi játék dinamikáját meghatározza, hogy a résztvevő diákok a kulturális várakozásaik szerint *halott, de a színház bizonyossága szerint élő* Nagymama jelen helyzetének megfejtésére koncentrálnak. A „második nyitás” által behozott tartalmakat úgy értelmezhetjük, hogy itt a játszó a felajánlott spontán vs. szándékolt emlékezés dilemmájának feldolgozása helyett elsősorban azon felvetés ellen küzdenek, miszerint a túlélőt az emlékei teszik egyénné. Nem kerül sor annak a fikciós premisszára az elfogadására, hogy a Nagymamát a múlttal való viszonya határozza meg, így, ebben a szakaszban, a helyzet értelmezése során sem jutnak el a múlt fogalmának elkülönítéséhez. Az emlékezés rítusának létrehozása helyett pedig egy másik rítust alakítanak ki, amelynek interpretálása során az „önfeladás avagy önazonosság” dilemmájához jutnak el. Sőt, a dilemmát mintha el is döntenék. A jelenet ugyanis újra és újra úgy alakul, mint amely egy személy önmaga tudatos elutasításának gesztusát viszi színre; a gombok elszórása, elengedése az öndestrukció pillanatává válik. Minden bizonnyal nem arról van szó, hogy a résztvevők ne ismernék, vagy ne tudnák körvonalazni a múlt avagy az emlékezőtől független történelem fogalmát; inkább azt igyekeznek elkerülni (talán nem is tudatosan), hogy a holokauszt tapasztalatát konstitutívnak kelljen tekinteniük egy élő személy identitását illetően. A jelenetekhez fűzött kommentárok között rávilágítanak arra, hogy a történetnek ez a kitüntetett

pillanata, s így az általuk kialakítandó rítus már csak azért sem szólhat hitelesen a holokausztról, mert „a holokauszt a túlélő életének csak egy része volt”.

3. Emlékezés vagy felejtés

Az első két „nyitás” során szembeötlő volt, hogy a diákok számára rendkívüli nehézséget jelentett a vészkorszak eseményeinek túlélőjét az emlékezés ágenseként elképzelni. A „harmadik nyitás” — amely az Apa és a Nagymama lehetséges érveinek begyűjtése alapján az emlékezés és a felejtés kívánatos arányáról való gondolkodást ajánlja fel a résztvevőknek – szokatlan eredményre vezet: A felejtés mellett könnyedén érvelő Apával szemben a Nagymama kénytelen önnön létezésére – ahogyan a résztvevők fogalmazznak –, „hús-vér jelenlétére” emlékeztetni a fiát:

Apa: Minek, minek, minek? [Ti. miért akarja a Nagymama megosztani az emlékeit az unokájával; általánosabban: miféle elvek, érdekek, tapasztalatok tehetik a kommunikatív emlékezés bármiféle gyakorlatát elvárássá egy közösségben?]

Nagymama: Emlékezni kell erre, hogy ne történhessen meg soha többé! Ha mindenki tud róla, akkor kisebb az esélye, hogy megtörténjen újra. Mert megtörténhet most is, bármikor...

A: Anya, ezek olyan sebek, amiket felesleges újra feltépni. Nem tudod meggyógyítani. Azok az emberek, akik elkövették, halottak. Azok az emberek, akik elszenvedték, többnyire halottak.

N: De én még itt vagyok kisfiam, és segíthetek, hogy az unokám jobban értse azt, ami ma történik, a mai politikai helyzetet...

A: Ez meg benne van a történelemkönyvben.

N: Az csak egy séma. Az nem igazi, az nem hús-vér embereknek a története.

A: Miért kéne hús-vér érzelmeket kiváltó történeteket elmondani. A történelem adatokon, tényeken alapul, nem kellene bele érzelmek. A mai világot pedig élni kell, amihez viszont nem kellene trauma-puttonyok.

N: [A karját mutatja] Látod fiam ezeket a számokat? Ez nem történelem, ez az én húsom.

A: Ne akard megbélyegezni a fiamat is, azt akarod, hogy ő is ezeket a számokat viselje?

N: Te szégyelled! Szégyelled a történeted, szégyelled a családot, szégyelled, hogy zsidó vagy!

A: Magyar vagyok, anya! Magyar állampolgár vagyok, Magyarországon élek, mit mondjak még? Nem eszünk disznóhúst, vagy járok én zsinagógába, nincs közünk...

N: De hozzám van közöd! Én csak azért voltam ott. Ehhez van közöd, nem?

A: Tudom, anyu, ezt 16 évesen rendesen a fejemhez vágtd. Volt időm gondolkodni azóta.

N: Azt hiszem, hogy te nem fogadtad el azt, hogy...

A: Miért kéne, hogy elfogadjam? Miért nem tudod te elfogadni, hogy nem akarom, hogy ez része legyen az én múltamnak, és a fiaménak. Azok ott gombok, anya...

N: Azt akarod, hogy én se legyek a múltad része? Akármit csinálsz, én szültelek téged, én a múltad része vagyok. [Csend. Lenyugodva folytatja.] Tudom, hogy ez neked teher, de minden családnak van teher...

A: Az a baj, anyu, hogy az én fiam, pénzért, ki akarja tölteni ezt a szemétséget. Ami önmagában is megalázó. A német állam, ami már rég nem az, ami egykor volt, most kárpótlást akar adni... Ez annyira szánalmas...! Pakold össze holmidat, azt a papírt meg dobjuk ki a kukába. Menjél el inkább az Andrissal süteményezni a cukrászdába, és legyél nagymama.

N: Egyet tisztázzunk! Ezt én kaptam, és még nem golyóztam be, úgyhogy majd én eldöntöm, hogy mi legyen ezzel a levéllel. Lehet, hogy a pénzért kezdte el csinálni, de én most már látom az unokámon, hogy igenis érdekli őt. És megmondom neked, hogy nagyon szánalmas vagy. Te vagy nagyon szánalmas. Te, aki művészettel foglalkozol? És neked ezek csak gombok? Hát, akkor nagyon sajnálalak téged.

A jelenet létrehozásához mindkét csoportban kacskaringós út vezetett. A Nagymama érveit összegyűjtő társaság két irányban gondolkodott. Már a beszélgetés kezdetétől domináns volt körükben a „Soha többé!” tanítás megjelenítésének kíváncsága, amit azonban igen nehezen fejtettek ki. A drámatanár többszöri ösztönzésére is csak nehézkesen térnek vissza annak kibontásához, hogy végül is *mi* az, ami ne történjen meg többé, *miért* ne történjen meg többé, illetve *miért és mennyiben reális*, hogy bekövetkezzen ez a valami. „Mindegy. Ez az egész.” „Volt ilyen. Mégis csak kihatással volt az emberek életére.” Odáig jutnak el, hogy: „Nem is lehet elfelejteni, több ezer embernek ott van a kezére tetoválva.” „Csak ne történhessen újra”. A jelenettel ellentétben, a résztvevők ugyan felvetették, de azonnal el is vetették azt az ötletet, hogy „ez ma is megtörténhet”, s azt is cáfolták, hogy a Nagymama elbeszélése a mai politikát is segíthet megérteni az unokának. „Ez kétséges, mert az más.” A beszélgetés során azonban arra terelődik a szó, hogy mit jelent az unoka perspektívájából találkozni a történelemmel mint a saját családjának múltjával: „De úgyis fog hallani róla, nem lehet megóvni senkit ismeretektől.” „Sőt, családossal töltené el, ha megtudná, és rájönne, hogy otthon nem mesélték el neki.” „Mindenképp hall róla, az iskolában azonban csak sémákat, akkor már jobb, ha személyes

történetet hall.” Több iskolában is láttuk, hogy a holokauszt emlékezete akkor válik *valamennyi résztvevő számára* átélhető aktuális politikai kérdéssé, amikor az idősebb generációknak a hallgatásról kell számot adniuk egy mai fiatal előtt. Ennek az osztálynak az esetében is ezen a ponton születik meg a résztvevőkben a kommunikatív emlékezet koncepciója (ami a tervezett játékmenet szerint amúgy az első nyitás során már reflektálódhatna a résztvevőkben). Az okoskodás másik iránya ebben a csoportban már ehhez a belátáshoz kapcsolódik, vagyis a kommunikatív emlékezet jelenségének és működésének felismerésén keresztül ahhoz a belátáshoz, hogy a Nagymamának joga van mesélni – függetlenül attól, hogy mi az, amiről mesélni kíván. *„Nem fontos, hogy értsd a Nagymama történetét, de ha érdekel, hogy megértsd a Nagymamát, amit szintén nem muszáj, és ha a Nagyinak jól esik beszélni róla, akkor miért ne? Igen, ezt kérdezze vissza a fiától, hogy miért ne?!”* Ám rögtön hozzá is fűzik: *„Csak ne mondjon többet, mint amennyit mondani akar és amennyit az unokája hallani akar.”* *„A fiának azt kell megérteni, hogy a Nagyi mesélhessen, hát miért ne mondja el?”*

E közös belátást csupán kiegészíti az osztály egy feketebőrű tagjának helyzetértelmezése, akinek karakteres, többször is ismételt észrevételeihez az osztály többi tagja csak nehezen kapcsolódik. Meglátása szerint a Nagymama feladata, hogy a fiával megértesse, hogy az *„ne szégyellje, hogy ő zsidó, ezt neki el kell fogadnia, neki emlékeznie kell rá, mert ez része az ő kultúrájának”*. A meglátás egyik lehetséges értelmezése, hogy itt a borszín tapasztalatához kapcsolódó identitás reflexiója íródik össze a zsidó szereplők történetével. A szegény tematika továbbfűzését azonban ebben a csoportban nehezíti, hogy a hallgatás és az identitástagadás számukra kulturális kontextusban nem értelmezhető. Szemben a feketebőrű fiúval, a többség nem tudja a színpadon megjelenített *„zsidó dilemmát”* a kisebbségi tapasztalatok általános kontextusában értelmezni. Ő viszont ezt mondja: *„Én azt gondolnám, hogy csak beszélnek otthon a kultúráról. Ha én egy zsidó családba születnék, akkor öt éves korom óta hallanám ezeket. Nem hihető, hogy az Apa tizenhat éves koráig nem hallott arról, hogy zsidó, és a holokausztról is biztosan volt szó.”*

Az Apát alakító színésszel történő egyeztetés gyors eredményt hoz. Az általános meglátás szerint *„Nem érdekli őt annyira ez a dolog, de attól fél, hogy a fiát ez csak megzavarná.”* A közös okoskodás néhány lépésben arra az eredményre jut, hogy a Nagymama emlékező gesztusa bizonyos mértéken túl veszélyes, mert lelki terhet jelent az unokának. Ezen a ponton értelmet nyer az a küszködés amit az Apa tizenhat évesen átélt: *„Nem volt neki sem pozitív ez a*

szembesülés, ezért a fiát is óvja tőle.” A Nagymamával együttérző résztvevők ezt úgy árnyalják, hogy *„[Az Apa] nem tudta feldolgozni a történelmet. Nem tudta hova tenni”*.

Az Apa mellett szóló érvek elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy a holokauszt egy távoli, a mienkétől radikálisan különböző térben és időben történt. „Ez már egy másik világ”, amelyben az emlékezés nem értelmes tevékenység. A Nagymama emlékezése patológikusnak mutatkozik: *„Nem lehet megváltani egy életet, ami a Nagyival történt az már történelem. Akik felelősek érte, azok már nem élnek, megbüntetni őket már nem lehet. A traumafeldolgozáshoz, a konfliktus feloldásához pedig kell mindkét fél. Az áldozatok többsége sem él már. Tehát ezt ma már nem tudjuk megoldani.”* „Ezért fontos, hogy az unokáját ne terheljük ezzel.” Erre a magra épül a többi érv is. Első lépésben: *„A pénzt azért nem akarja elfogadni [az Apa], mert már tényleg nincs közük ehhez a történethez.”* *„Ráadásul ma már nem az a német kormány van. Ez nem felelős a náci büntettekért.”* *„Olyan távoli, hogy semmi köze nincs már hozzá.”* Második lépésben már az emlékezéssel járó veszélyeket bontják ki: *„[Azt akarja az Apa, hogy] ne gondolja a fia azt, hogy minden német náci, mert az a ló túloldala.”* *„Az Apa attól fél, hogy tudat alatt a zsidósága miatt ilyen különleges lenne, ami már szintén túlzás.”*

Az érveket gyűjtő játék végén parázs vita bontakozik ki arról, hogy – bár könnyebben érvelünk az Apa álláspontja mellett – voltaképp igaza van-e a Nagymamával szemben. Az egyik résztvevő szerint Németországban mindenről lehet beszélni, a múlttól is, míg Magyarországon nem: *„Magyarországon ez még nincs feldolgozva, szemben Németországgal, ahol ez teljesen nyitott.”* *„Érthetetlen, hogy a magyar kormányok miért nem akarják feldolgozni, hogy a náci Németország, tehát a nemeteknek az a generációja mit követett el.... A magyar csendőrök, akik elvitték a Nagymamát, azok csak végrehajtók, tehát érthetetlen, hogy a magyar kormányok miért állnak ellen”*. A mellette ülő diák válasza szerint: *„Talán ilyen szociális megfontolásból, hogy nem akarják a zsidókat kiemelni, különlegessé tenni”*. Miután ebben egyetért a társaság, azt igyekeznek tisztázni, hogy a család mikroszintjén vajon indokolt-e, megengedhető-e az emlékezés (illetve mi az emlékezés és a felejtés kívánatosnak vélt mértéke). Ebben nem tudnak megegyezni, mert egyfelől *„Az Apa fél attól, talán joggal, hogy sebeket tépne fel.”* Másfelől pedig: *„Na jó, de ha feltépünk egy sebet és utána szépen összevarrjuk, akkor nem fertőződik el, az elfertőződést úgy értem, hogy megy generációról generációra.”*

A képzőművészeti reflexiós folyamat

A képzőművészeti akció ebben az osztályban a megszokottól eltérően alakult. Részben kidolgozott képek születtek már az első körben, leginkább annak köszönhetően, hogy az iskola pedagógiai programja kiemelt hangsúlyt helyez a képzőművészeti nevelésre, részben pedig annak, hogy a „Kárpótlás” előadás, majd a dokumentumfilm megtekintése, végül a képzőművész tanárnak a felelősség témáját ismét hangsúlyozó rövid előadása a diákok körében újabb élnk vitát váltott ki a holokauszt emlékezetéről. A teljes gondolkodási folyamatot – minthogy csak erre az intézményre jellemző, sajátos tényezők is erőteljesen alakították – egyelőre nem tárgyalhatjuk részletesen.

A csoport elkészült alkotása a nyúlketrec, egy fekete tábla és a kinyúló kezek megjelenítésével merít a konvencionális filmes és képzőművészeti ábrázolások eszköztárából. Ami azonban a művet különlegessé teszi, az a négyszögletű talapzat négy sarkára szerelt egy-egy maszk, amelyek magát az emlékművet szemlélik.

Noha a drámás folyamat során a résztvevőkben lassan tudatosult, hogy az emlékezés előtt kommunikatív akadályok tornyosulnak, a holokausztra továbbra is aktuálpolitikai referenciaként tekintettek, amely alig kapcsolódhat túlélői emlékekhez; számukra a holokauszt legfeljebb a túlélők életének egy epizódjaként értelmezhető.

Ez a vélemény kapcsolódott össze az osztályban a véleménynyilvánítás pluralizmusának kifejezésével: a meséléshez mindenkinek joga van, ahogyan ahhoz is, hogy az elmesélt múltat mindenki „más-más füllel hallgassa”, eltérő nézőpontból képzelje el.

Az elkészült műalkotás kommentárjaiban felerősödnek azok az értelmezések, amelyek a „Kárpótlás” előadását követően is hangsúlyossá váltak a diákok körében. Akkor azt emelték ki, hogy az Andris által forgatni tervezett film *mégis csak* a holokausztról fog szólni, *„hiszen az látszik, hogy nehezen teremtünk kapcsolatot azzal, ami történt.”* De ezen keresztül arról is fog szólni, hogy *„bár nem sok hasonló van a holokauszthoz, de hogy hogyan kellene általában feldolgoznunk ezeket a dolgokat.”* A műalkotás elkészültekor is visszatértek ezek a hangok: *„[Arról is szól, hogy] sokan azt gondolják, hogy már tudják a tanulságát a vészorszak eseményeinek. De valahogy az eseményre magára is kéne emlékezni szerintem.”*

MELLÉKLETEK

KÁRPÓTLÁS – FORGATÓKÖNYV

Középpont: Mit jelentenek a családtörténetek személyesen a családtagoknak, és a társadalmi (történelmi) emlékezet szempontjából?

Szereplők és az emlékezéshez való viszonyuk (attitűdök, gondolkodásmódok):

Andris (Budai András): Egyfajta fejlődéstörténet az övé, ahogyan a teljes érdektelenségtől személyes élmények nyomán eljut annak a felismeréséig, hogy a családja múltja az identitásának a része.

Apa (Budai József): A jelenben él, szerinte az ember maga teremti az identitását, s az a múlttól független. („Maga kovácsolja a sorsát.”), A múlt sokszor éppen azt akadályozza, hogy a jövőre figyeljünk. Karakterének fejlődése: a Nagymama halálán keresztül mégis megérinti a múlt.

Nagymama (Eda játssza): A múltban él, a múltat képviseli, csak emlékei vannak. Fejlődése: a múltja találkozik összeér a jelennel, ahogyan megtörténik az igazi találkozása az unokájával, Andrissal, aki pedig a múlt iránt kezd érdeklődni.

Színész (Viktor): Úgy véli, hogy mindenki a saját történetét építi. („Saját filmed forgatod!”). Nincs közös emlékezet.

Színésznő (Eda): Az emlékezés, a közös múlt köti össze az embereket. Közös emlékek nélkül, közös múltbeli élmények nélkül nincs közösség, nincs kapcsolat. Hétköznapi szinten: anyagyerek, család, osztályközösség.

A JÁTÉK MENETE

1. A résztvevők fogadása (Színházi előtér)

- A színész-drámatanárok fogadják a résztvevő osztályt. Bemutatkoznak, és röviden beszélnek a színházi játékról: szerepek segítségével vizsgálunk meg fontos emberi problémákat. A játék célja a közös gondolkodás. Furcsa, szokatlan, szélsőséges helyzeteket vizsgálunk, és az a cél, hogy ki is próbálhassuk magunkat ezekben a helyzetekben.
- A játék alapja egy mai, képzeletbeli történet, amely egy filmforgatásról szól. Ebben a történetben egy Andris nevű 18 éves fiatal srác éppen élete első kisfilmjét készíti. Andris egy színészt és egy színésznőt kért fel, hogy játsszanak a filmjében. Mivel Andrisnak összesen csak egy hétvégéje lesz arra, hogy leforgassa a filmjét, ezért a színészeket arra kéri, hogy előre készüljenek, s a forgatókönyv alapján próbálják be közösen a jeleneteket.

A történet akkor kezdődik, amikor már két hete próbálnak Andrissal, és a munka igen jól halad.

- Színházi játékunkban nektek is fontos szerepet szánunk, de hogy pontosan értsétek, mi lesz a ti szerepetek, vissza kell ugranunk az időben. Mint mondtam, a próbákkal jól haladtunk, összeraktuk, bepróbáltuk a film összes jelenetét. Ám egy héttel ezelőtt, a próba után, a következő történt:

Színházi jelenet

Viktor felveszi a szemüvegét és egy kávéscsészével leül a büfében, Andris felveszi a mellényét és papírokkal, naptárral, lelkesen érkezik.

ANDRIS Hú, szerintem nagyon jól állunk, gyakorlatilag összeraktuk. Kész vagyunk, jöhet a forgatás!

VIKTOR Ühüm.

ANDRIS Baromi hálás vagyok, amiért ilyen komolyan vettétek a filmemet, hogy ennyi időt és energiát beleraktatok! Vér profik vagytok!

VIKTOR Ja, ühüm.

ANDRIS Gondolom, ezt kiráztátok a kisujjatokból. Az Eda...fantasztikus! És pillanatok alatt bevágta azt a rengeteg szöveget. Persze te is nagyon jó vagy!

VIKTOR Kösz.

ANDRIS Nekem ez óriási élmény! Olyan az egész, mintha újra átélném az egészet, ami két évvel ezelőtt történt!

VIKTOR Ühüm.

ANDRIS No, tudunk egyeztetni? *Kinyitja a naptárát.* Akkor két hét múlva, szombatvasárnap lenne a forgatás. Tudod, jön a haverom, aki operatőrnek tanul, és felveszi az egészet. Addig csinálunk neki egy-két felvételt, felvesszük a próbát, csak úgy nagytotálban, hogy lássa a srác, miről van szó.

VIKTOR Ühüm.

ANDRIS Valami baj van? Nem jó az időpont?

VIKTOR Nem, az időpont jó, csak... hogy is mondjam?

ANDRIS Úristen, mi van? Valami rosszat mondtam?

VIKTOR Nem, csak azon gondolkodom, hogy vajon ez a film nem lesz a fiataloknak dög unalmas?

ANDRIS Unalmas? A fiataloknak? Nem, szerintem nem. Miért, szerinted unalmas a filmem?

VIKTOR Nem, ne érts félre, szerintem ez egy igazán érdekes film, de én már negyven éves vagyok, a fiatalok másfajta filmeket szeretnek, másfajta filmeket néznek.

ANDRIS Most mire gondolsz?

VIKTOR Azt mondtad, hogy be akarsz nevezni ezt a filmet a Jövőnéző fesztiválra, ahol kifejezetten fiatalok számára készült filmek mennek majd. Ez a film jó! Jó a filmed, csak maga a téma, ez nem érdekli a fiatalokat! Semmi szerelem, semmi vér...

ANDRIS Ja, mert a fiatalokat csak a harc meg a szex érdekli, nem?

VIKTOR Miért, szerinted mi érdekli őket?

ANDRIS Minden, ami fontos. A szerelem, család...

VIKTOR Na, ebben a filmben nincs szerelem!

ANDRIS A *Halálos iramban* sincs szerelem, mégis....

VIKTOR Jaj, Andris, az egy akciófilm! (*feláll*) Most komolyan, szerinted nem unják magukat halálra azon, hogy a Nagymama a szobájában 10 percig totyorog?

ANDRIS Nekem fontos az a 10 perc, és én is fiatal vagyok!

VIKTOR Persze, persze, hogy fontos neked, mert ez a te történeted, ez rólad szól!

ANDRIS Nem csak ezért!

VIKTOR Én értem, hidd el, jó az a jelenet, de ehhez kell egy kis, hogy is mondjam... élettapasztalat!

ANDRIS Rohadtul lenézed a fiatalokat!

VIKTOR Nem, nem erről van szó!

ANDRIS Nem kell ahhoz feltétlenül kocsikat robbantgatni, hogy egy film izgalmas legyen.

VIKTOR Figyelj ide, engem nem kell kioktatnod erről, én utálok a robbantgató, lövöldözős filmeket! De ha azt akarsz, hogy tényleg eljusson a fiatalokhoz...

ANDRIS Bocs! Jó, igazad van, nyilván lesznek olyan fiatalok, akik unni fogják, de biztos vagyok benne, hogy lesznek olyanok is, akiknek fontos lesz. Te mondtad, hogy nincs olyan film, amit mindenki imád!

VIKTOR Ez a film az idősebbeknek szól!

ANDRIS Nem! Én írtam, én rendezem. Én fiatal vagyok, nem? 18 éves. Hm?

VIKTOR Éppen erről van szó: te rendezed és játszol is benne, ez kicsit sok egy ilyen fiatalembernek! Nem látsz rá az egészsre, nem látod kívülről a dolgokat, túlságosan benne vagy! Hidd el, csak jót akarok!

ANDRIS Értem, és akkor most mi legyen? *(feláll)* Az egészet rendezzem újra, vagy mi? Kezddj elölről? De hogyan? Én hiszek ebben a filmben!

VIKTOR Jó, ezt itt most nem fogjuk eldönteni! *(csönd)* De van egy ötletem! Még a forgatás előtt hívjunk el néhány fiatal, nézzék meg, és mondják el ők, mit gondolnak róla!

ANDRIS Uh, hát ezt nehéz lenne megszervezni. Még annyi dolgom van addig!

VIKTOR Hívd el néhány haverodat.

ANDRIS Az nem jó, ők úgylis dicsérni fogják, nem akarnak megbántani.

VIKTOR Figyelj, ha én megszervezem, hogy fiatalok megnézzék, akkor benne vagy?

ANDRIS Nem tudom, hogy mi értelme van?

VIKTOR Érdekel a véleményük?

ANDRIS Igen, de...

VIKTOR Én megszervezem! A következő próbára hozok egy fiatal csapatot.

ANDRIS De honnan? Kiket?

VIKTOR Mit tudom én, a fiam haverjait, vagy valami suliból egy osztályt. Ismerek pár osztályfőnököt. Hm?

ANDRIS Jó!

VIKTOR Hidd el, én csak jót akarok! Ha hülyeség, akkor hagyjuk!

ANDRIS Nem, hívjál csak fiatalokat, biztos vagyok benne, hogy bejön nekik! Iszunk egy sört?

VIKTOR Persze!

Felállnak az asztaltól, lassan elindulnak a terem felé.

VIKTOR Ne legyél már morcos! Csak őszinte vagyok! Ebben a szakmában ezt meg kell becsülni. Majd meglátod, később hálás leszel azoknak, akik őszintén elmondják a véleményüket, akik a szemedbe merik mondani az igazat és nem köntörfalaznak... Ez ritka, nagyon ritka... Ebben a szakmában mindenki kamuzik, szembedicsérnek, aztán a hátad mögött...

Eltűnnek.

Narráció, szerepfelajánlás

Eda: Mindez egy héttel ezelőtt történt. Viktor pedig valóban meg is szervezte, hogy a mai napon egy fiatalokból álló csapat megnézze a próbát, és elmondja a véleményét Andris filmjéről. Játékunkban nektek ajánlom ennek a fiatal csapatnak a szerepét, azaz a mai történetünkben ti lehettek azok, akik megnézték a próbát. Fontos, hogy tudjátok, ez a szerep egy lehetőség a számotokra: lehetőség arra, hogy elmondjátok a véleményeteket a filmről, megosszátok az ötleteiteket a filmkészítővel, sőt bizonyos pontokon arra is, hogy ne csak beszéljétek, hanem játsszatok is. De arra is lehetőségetek van, hogy hátradőljétek és nézők maradjatok. Mindenki eldöntheti, milyen szinten megy bele a játékba. Van-e most bármilyen kérdésetek?

Ha minden világos, akkor menjünk fel együtt a próbaterembe, ahol Andris és Viktor már várnak benneteket!

A filmstúdióban (Káva Műhely)

- Viktor és Andris (végig szerepben vannak a játék során) fogadja az osztályt a stúdióban, ahol a Nagymama szobája filmes díszletnek van berendezve.

Viktor: Sziasztok! Gyertek, üljétek le! Köszí, nagyon hálás vagyok, hogy eljöttetek és időt szántok ránk! Tanár úrnak/tanárnőnek külön köszönet, hogy kérésemre megszervezte és elhozta az osztályát! Ez nekünk nagy segítség! Fiatalokra van szükségünk, friss, fiatal energiákra! Engedjétek meg, hogy bemutassam nektek Andrist, az ő filmjéről lesz szó.

Andris: Sziasztok, Budai András vagyok, 18 éves. Az elmúlt hetekben életem első filmjén dolgozom. Korábban is csináltam már kisfilmeket, amelyeket a youtube-ra meg a facebook-ra raktam fel, de ez most egy sokkal komolyabb film, igazi színészekkel.

Viktor: Andris a rendező! Eda hol van?

Andris: Az előbb hívott, hogy kicsit késik, a Székényben próbál. Amíg megérkezik, addig mesélek kicsit a filmről! Hol is kezdjem? Ez egy személyes történet: a nagymamámról és rólam szól, arról, ami két évvel ezelőtt történt velünk – akkor 16 éves voltam. Biztosan fura, hogy egy fiatal srác a nagymamájáról készít filmet, de nekem ez a történet nagyon fontos.

Eda mint színésznő megérkezik

Viktor: No, befutott a szuper nagy!

Eda: Sziasztok! Bocs a késésért, de olyan dugó van a városban! Máris öltözöm! Hú, de sokan vagyunk! Két perc és kezdetünk!

Eda öltözik

Andris: Ez a film díszlete: a nagymamám szobája. Ebben a szobában játszódik az egész film. Az utolsó éveit itt töltötte bezárkózva. Szinte sose jött ki.

Viktor: Képzeljétek el, ezek eredeti tárgyak és bútorok, vagyis tényleg az Andris nagymamájáé voltak! Megőrizte őket.

Andris: Igen, ez a fehér ragasztócsík a szoba falát jelzi, itt egy ablak található, ami az utcára néz. Ez itt a film jelenetsorrendje, a forgatókönyv alapján írtam. Most szeretném nektek megmutatni a film első négy jelenetét, aztán átállás jön. Eda, készen vagy?

Eda: Még két perc!

Viktor: Talán az még fontos lehet, jó, ha tudjátok, hogy Andrisék együtt éltek a Nagymamával egy háromszobás lakásban. A te szobád Nagymama szobája mellett van, jól emlékszem?

Andris: Igen! Esetleg van most kérdésetek, vagy kezdhethetjük? Akkor az első négy jelenetet mutatjuk. Beindítom a kamerát, persze ezek csak próbafelvételek, de később hasznosak lehetnek. Eda, te az ágyon kezdesz, el ne felejtse a szemüveget! Viktor, kész vagy? Rendben. Akkor kezdünk! Kamera forog! Mehet!

Az első négy jelenet egyben lemegy, majd ezeket követi az első „nyitás”.

Első jelenet: Nagymama egyedül

Sötét. Zene. Fény. Nagymama az ágyon ül, maga elé néz, keze az ölében. Begombolja a blúzát, feláll, megigazítja az ágyterítőt. Az asztalhoz megy, megigazítja a terítőt, az asztról felveszi a kávé csészéjét, az ablakhoz megy, kifelé néz, közben kortyol a kávéból. Visszateszi a csészét az asztalra. A fotelhoz megy, leül, ölébe veszi a táskáját, kiveszi belőle a pénztárcáját, a pénztárcából kiveszi a személyi igazolványát. A pénztárcát maga mellé teszi a fotelban. A személyi igazolványát beteszi az orvosi papírai közé, becsukja a táskáját, maga elé néz hosszan.

Második jelenet: Nagymama és fia

Berobban a szobába az Apa, zene elhallgat.

APA (Viktor) Anyu, mit csinálsz? Azt hittem már készen vagy!

NAGYI (Eda) Egy kicsit elgondolkodtam, emlékszel még, amikor Jenő bácsi egyszer....

APA Jaj, anya, erre most igazán nincs időnk, elkészünk az orvostól, aztán én elkésem a munkából!

NAGYI Jenő bácsi, apád gyerekkori barátja, emlékszel, amikor....

APA Persze, persze, emlékszem! Öltözz fel rendesen, sapkát is vedd fel, mert hideg van! Ne hagyd itt az orvosi papírokat!

NAGYI Jó, jó, készülődöm már! Sietek, sietek!

Harmadik jelenet: Nagymama készülődik

Zene újra. Nagyi feláll a fotelból, a táskáját az asztalra helyezi. A cipőjéhez megy, leül az ágyra, leveszi a papucsát, szépen elrendezi őket egymás mellett. Felveszi a cipőjét. Feláll. Az ágyról magához veszi a kendőjét és a tükör előtt felkötöti. Az asztalon lévő dobozból kiveszi a rúzst, a tükör előtt kirúzsozza a száját, majd a rúzst visszateszi a dobozba. Az ágyról felemeli és felveszi a kabátját. A kezébe veszi a táskáját, körülnéz a szobában. Odamegy a gombos dobozához és elrejteti a párnája alá. Lekapcsolja a villanyt. Az ajtóhoz megy, kinyitja, hallgatózik.

APA Kész vagy?

NAGYI Igen!

Nagyi kapkodva gombolja a kabátját. Kintről:

APA Kész vagy? El fogunk késni!

NAGYI Jövök!

Nagyi nagy levegőt vesz, megnyugszik és kilép az ajtón.

Negyedik jelenet: Andris Nagymama szobájában (a levél)

A szoba üres, belép Andris (mint unoka), kezében újságok (Blikk, Nők lapja) és egy levél. Ledobja az asztalra, befekszik az ágyba, a telefonján játszik. A feje alatt érez valami keményet, a gombokkal teli dobozt, kiveszi, beletúr, nevet, visszateszi a párna alá. Észreveszi a kekszet, a fotelhoz megy, behuppan, kekszet eszik, Nagyi pulóverét leteszi a földre, meglátja a pénztárcát, kinyitja és kivesz belőle egy kevés aprópénzt, zsebre rakja, a pénztárcát visszateszi a fotelba,

aztán újra kinyitja, és még egy kis aprót kivesz belőle, majd a pénztárcát újra visszarakja. Az állólámpát kapcsolgatja szórakozottan. Az asztalhoz megy, felveszi az újságot, meglátja alatta a levelet. Nézi a feladó pecsétjét.

ANDRIS Frau Budai? Deutsche Post?

Leül a fotelba, nézegeti a levelet, a lámpával próbálja átvilágítani. Felbontja, olvasni szeretné, de nem tud németül.

ANDRIS Gettoarbeit? 2000 euró? Az 600 ezer forint, kb. Pont annyi, mint a vágóprogram.

Továbbolvassa a levelet, megszólal a telefonja, ettől megijed. Gyorsan begyűri a levelet a zsebébe. Aztán rájön, hogy ez csak a telefon, felveszi. Egy barátja hívja.

ANDRIS Neeem, ráérek. Egy gamerre? Hát ööö... figyelj, te tudsz németül? Szuper! Mi? Ja majd elmondom. Akkor megyek.

Andris fogja a levelet, útközben kifelé véletlenül megbotlik a Nagymama papucsában, majd kimegy a szobából.

Első nyitás

Andris: Ennyi. Most átállunk az ötödik jelenetre és aztán folytatjuk. Gondolom, eddig érthető minden? Ja, az úrlap, az fontos! Ez majd a filmen úgy lesz, hogy ráközelít a kamera az úrlapra, és el lehet olvasni a kérdéseket, magyarul lesz feliratozva. Annyit erről, hogy ezt a levelet a német államtól kapta a nagymamám, és egy kérdőív van benne. Nagyi a második világháború idején Miskolcon gettóban volt, ezért kapta ezt a levelet. Ha kitölti és visszaküldi, akkor a német állam 2000 eurót fizet neki kárpótlásként a gettóban végzett munkáért. Olyan kérdések vannak benne, hogy mikor és mit dolgozott a gettóban? Hogyan került a gettóba? Hogyan fogták el? No, akkor folytassuk! Ötödik jelenet!

Viktor: Várjál, Andris! Ne rohanjunk már! Engem érdekel, hogy mit gondoltok az első négy jelenetről? Nem volt nektek lassú és unalmas?

Andris: Igen, lassú. Ezt így akarom! Szándékosan lassú a film eleje!

Eda: Attól még, hogy lassú, nem biztos, hogy unalmas! Nem tudom...

Viktor: Állj! Azért hívtuk a fiatalokat, hogy ők mondják meg! Unalmas volt? Hosszú percekekig semmi sem történt!

Andris: Ez nem igaz!

Eda: Sok minden történt!

Viktor: Mi? Mi történt itt? De ne ti mondjátok! *a résztvevőkhöz:* Mi történt itt? Ti mit láttatok? Jó, igen, és ezen kívül mi történt még? Jó, igen, de valamivel fel kéne dobni még ezt a jelenetet, ha nem akarod, hogy a nézők elaludjanak!

Andris: Úgy tervezem, hogy amikor Nagymama kinéz az ablakon, akkor ott ráközelít a kamera az arcára, és lesz egy külső snitt az utcáról, hogy mit lát odakint.

Viktor: Aha, ez jó ötlet. És mit lát?

Andris: Azt még nem tudom.

Viktor: Nektek van ötletetek, milyen külsős felvételt kéne bevágni? Mit lát Nagymama odakint? Mit néz a Nagymama?

Andris: Aha, de én valami izgalmasabbat gondoltam. Valami egészen furcsát.

Eda: Mi lenne, ha nem egyszerűen az utcát látná?

A drámapunka legfőbb célja az, hogy a nézők a maguk számára értelmezzék, véleményezzék a látott jeleneteket.

Tovább lépés, vita

Andris: Köszí, ezek jó ötletek, majd gondolkodom rajta!

Viktor: Jó ötletek? Zseniális megoldások!

Andris: Igen, igen, de most már tényleg folytassuk, lépünk tovább az ötödik jelenetre!

Eda: Figyelj Andris, már régóta akartam mondani, de ez a jelenet olyan durva! Nem lehetne egy kicsit finomítani rajta? Olyan agresszív a vége!

Andris: Így történt a valóságban is!

Eda: Na, jó, de ez mégiscsak egy film, nem a valóság!

Andris: Bármit is gondolok most erről, így történt, ilyen durván! Nem akarok hazudni!

Viktor: Ez az! Végre valami izgalmas!

Andris: Kezdhethük? Álljatok be!

Andris kimegy, Eda suttog.

Eda: Tudom, hogy neki ez nehéz, mert szégyelli!

Viktor: Na, ja, a múlttal nem könnyű szembenézni! De ha igaz filmet akar csinálni, akkor be kell vállalni, ami történt!

Andris: Mi van? Mit sutyorogtok? Folytathatjuk végre?

Eda: Igen, igen. Mehet!

Ötödik jelenet: Kiabálás

Nagyi a fotelban alszik, kezében a „gombos rongy”. Andris kopog az ajtón, mivel nincs válasz, belép.

ANDRIS Szia Nagyi!

Nagyi tovább alszik, Andris odamegy hozzá, szólongatja, felkapcsolja a lámpát, aztán megérinti. Nagyi felriad.

ANDRIS Szia! Hoztam neked krémest a Művész Cukrászdából!

A Nagyi meglepetten néz, majd elveszi a krémest, és azonnal nekilát. Élvezettel eszik. Andris téblábol, majd leül az ágyra.

NAGYI Már végeztél a suliban?

ANDRIS Ühüm.

NAGYI Anyád?

ANDRIS Dolgozik.

ANDRIS Mi volt az orvosnál?

NAGYI Jaj, Andriskám ne ülj utcai ruhában az ágyra. Azt nem szeretem! Ülj a székre, oda! Na, ott van az a fehér szalvéta, add csak ide!

Nagyi megtörli a száját, és a gombos dobozt mutatja Andrisnak.

NAGYI No, válassz egy gombot!

ANDRIS Válasszak egy gombot??

NAGYI Igen, igen, amelyik a legjobban tetszik!

Andris taláalomra kivesz egy gombot.

NAGYI Jó választás! Tedd el! Neked adom!

Elkezdi felvarrni a gombot. Andris előveszi a papírját.

ANDRIS Nagyi, hogy fogtak el?

NAGYI Kik? Ez most hogy jutott az eszedbe?

ANDRIS Hát úgy, hogy... eszembe jutott a piros biciklid!

NAGYI Az én piros biciklim?

ANDRIS Igen. Kitől kaptad?

NAGYI Az édesapámtól, a 14. születésnapomra. Tűzpiros volt. Ez akkoriban nagy szó volt, nem lehetett akárkinek biciklije! Amikor hajtottam, úgy éreztem magam, mintha én lennék az angol királynő. Folyton csengettem. Apám mondta, hogy ne, de én csak nyomtam a csengőt!

ANDRIS Na, és mi lett a piros bicikliddel?

NAGYI Mi lett? Jött a háború, és be kellett szolgáltatni. Azt hittem, a szívem szakad meg, amikor apám eltolta. Belevéstem a nevem meg a címem a vázba. Azt hittem, ha vége a háborúnak, majd visszaadják. Amit elvesznek, azt visszaadják. Buta voltam.

ANDRIS Nagyi, hogyan kerültél a gettóba?

NAGYI A gettóba? Mi az a papír nálad, mit írogatsz oda?

ANDRIS Ja, ez egy iskolai feladat. Történeteket kell gyűjtenünk a nagyszülőktől, személyes történeteket a háborúról.

NAGYI Na, ide figyelj! Nekem aztán annyi személyes történetem van, hogy egy könyvet teleírhatsz velük!

ANDRIS A gettóról mesélj, mikor kerültél oda?

NAGYI Várjál, csak várjál. Haladjunk szépen sorban. Az egész úgy kezdődött, hogy jöttek a csendőrök, és azt mondták, három napunk van, hogy kiköltözzünk a lakásból, és menni kell a gettóba. Mi akkor egy szép, két szoba hallos polgári lakásban laktunk apámmal és a nővéremmel. Anyám akkor már nem élt. Apám azt mondta, hogy mi nem megyünk innen sehova. Ez a mi otthonunk, ő megdolgozott érte. Így maradtunk, aztán persze elhurcoltak. Azt mondták, hogy mindenki 50 kg holmit vihet magával. Az emberek ilyen batyukat kötöttek, és abba rakták az értékeiket. Sose felejttem el, ahogy az emberek vonultak a téglagyárba, a sok batyu, meg bőrönd! Egy batyuba minden belefér, elnyel mindent, mint egy kisgömböc, a bőröndbe nem fér annyi.

ANDRIS A téglagyár után vittek a gettóba?

NAGYI Nem! Ne zavarj össze! Először a gettóban voltunk, aztán jött a téglagyár. A téglagyárban több ezer ember volt összezsúfolva, nem volt ott semmi: se ágy, se asztal, de úgy képzeld el, Andriskám, ah, te ezt el se tudod képzelni, hogy még WC se volt. Ott táborozott az a sok ember, még víz is alig volt, egyetlen csapról akart mindenki inni, csoda, hogy veszekedtek? Fedél volt a fejünk felett, de oldalfala már nem volt azoknak a téglaszárítóknak. Sokan voltunk.

ANDRIS Mikor kerültetek a gettóba?

NAGYI 1944-ben.

ANDRIS Pontosan mikor? Nyáron vagy télen? Melyik hónapban?

NAGYI Arra emlékszem, hogy mindig fázott a lábam, mert csak egy kicsi cipőben mentem oda. A lábunkra tekertünk mindenféle rongyot, mint a kapcát. Én akkor 16 éves voltam, és nagyon dühös. Csinos akartam lenni, aztán az a sok szedett-vedett rongy a lábamon, amikor nekem már otthon nejlonharisnyám, meg körömcipóm volt!

ANDRIS Akkor tél volt?

NAGYI Nem, júniusban vittek a téglagyárba, de éjjel hideg volt! Várjál, várjál, ne sietess! Mondok én neked valamit, ezt is írd bele a dolgozatba, ennek örülni fog a tanár biztosan. Furcsa, de én a téglagyárban mégis nagyon boldog voltam! Mert ott volt az Ádám, akibe szerelmes voltam! Így a közelében lehettem, egész nap bámulhattam. Este meg ültünk kinn a téglarakáson és beszélgettünk! Más nem

volt, csók, vagy efféle, apám meg is pofozott volna. Szóval minden szörnyűség ellenére boldog voltam. Aztán ennek hamar vége szakadt, jöttek a vagonok, a deportálás! Ádámot soha többé nem láttam!

ANDRIS Hogyan kerültetek a gettóba?

NAGYI A gettó! Néhány utcából állt a gettó, fapalánkkal lezárták, betereltek minket, mint állatot a karámba. Oda zsúfoltak be minket.

ANDRIS És mit dolgoztál a gettóban?

NAGYI Arra emlékszem, hogy rengeteg krumplit pucoltam. Folyton krumplit ettünk, nem volt más. Gondold el, egy akkora szobában, mint ez, laktunk 18-an!

ANDRIS Nagyi, mit dolgoztál?

NAGYI Volt a szobában egy hattagú család, az egyik gyerek még nagyon kicsi volt, még szoptatta az anyja. Aztán egy idős házaspár, már alig tudott menni a néni, annyi idős lehetett, mint én most. Aztán az egyik sarokban laktunk mi a nővéremmel. Próbáltuk azt a kis sarkot otthonossá tenni. Este meg imádkoztunk. Add csak ide azt az imakönyvet! A nővérem meg azt mondta, rajzoljunk a falra! Ő nagyon szépen tudott rajzolni...

Andrisnál elszakad a cérna, felugrik, odalép a Nagymamához és ordítani kezd.

ANDRIS Arra válaszolj, amit kérdeztem! Ne dumálj már össze-vissza! Bassza meg, kit érdekel, hogy a falra rajzoltatok. Mit dolgoztál, azt kérdeztem!

Nagyi elhallgat, Andris kimegy a szobából.

Nyitás - Átállás

Andris: No, most egy gyors átállás a következő jelenetre. *Eda elszórja a gombokat, lefekszik.* Itt a filmben természetesen egy vágás lesz. Eda, kész vagy?

Eda: Igen, mehet! Papucsban vagyok?

Andris: Igen! Mehet!

Hatodik jelenet: Fal felé

Nagymama az ágyában fekszik a fal felé fordulva, a gombok a fotel és az ágy között szétszórva. Bejön az Apa, Andris az ajtóból leskelődik.

APA Anya, jól vagy?

Az Apa észreveszi a szétszórta gombokat, lehajol, hogy összeszedje őket.

NAGYI Ne merj hozzányúlni!

Apa csendben kimegy.

Harmadik nyitás

Andris: Újabb átállítás! A két jelenet között (ötödik, hatodik), amiket most láttatok, a valóságban egy negyedóra telt el. Mint láttatok, a Nagymama szétszórta a gombokat és lefeküdt. Nem tudom, mit akart a gombokkal. Ez nagyon furcsa. Azóta se értem!

Viktor: Ez tényleg nagyon furcsa, és izgalmas! Figyelj, Andris, itt hiányzik valami! Szerintem mindenképp benne kell lennie a filmben, ahogyan Nagy szórja a gombokat!

Andris: Kell egy új jelenet?

Viktor: Nem, egyszerűen az ötödik folytatódik. Te ordítasz a nagyanyáddal, kimész, aztán látjuk, ahogy Nagy a gombokat elszórja és lefekszik.

Eda: De mégis, hogyan? Hogyan szórja szét?

Andris: Nem tudom, nem voltam bent. Gondolom dühből szétszórta őket!

Viktor: Nem tudom! Azt mondtad, hogy egy gombokból kirakott út vezetett a foteltől az ágyig. Szerintem ő üzeni akart a gombokkal! Próbáljuk ki! Ez nagyon szép lehetne!

Andris: Oké, próbáljuk ki! Eda, megcsinálod? Ül vissza a fotelba, kezekben a gombok, én már kirohantam.

Eda visszaül a fotelba, koncentrálni.

Eda: Bocs, de ez most nem megy. Nem tudom, hogy legyen. Andris, mondjál valamit!

Andris: Nem tudom, ez nehéz! Nem voltam ott, nem láttam! Nézzünk meg több változatot, aztán kiválasztom a legjobbat!

Eda: Úh, nem tudnátok segíteni? Hogyan kezdjem?

Viktor: Itt vannak a fiatalok, kérdezzük meg őket! Szerintetek, hogyan kerültek a gombok a földre? Van ötletetek?

Eda: Segítsetek! Hogyan csinálta ezt Nagyí? Mi történt itt?

Először a színésznőt instruálhatja az egész csoport (így mintát adhatunk a játékmódra), a színésznő kezdeményezésére: „Megmutatnád, hogyan történt?” így a résztvevők maguk mutatják meg játékban az első elképzelést. Kérdések: Mi történt itt? Mik ezek a gombok? Mit mond ez Nagymamáról?

Az első változat után a többi ötletet már két kiscsoportban próbáljuk ki. A két csoport létrehozását Viktor kezdeményezi, Andris beleegyezik. Mindkét csoport visszahoz egy-egy változatot.

Andris: Ez tényleg baromi izgalmas! Mindenképp beleteszem a filmbe. Felvettem. Még nem tudom, melyik változat a nyerő, de mindenképp benne lesz! No, menjünk tovább! Hetedik jelenet!

Hetedik jelenet: Kenyér

Andris újra krémessel érkezik, óvatosan lavírozik a szétszórt gombok között. Nagymama a fotelban ül.

ANDRIS Ne haragudj, amiért kiabáltam.

Nagymama nem mond semmit, elveszi a krémest és nekilát.

NAGYI Kérdezzél!

ANDRIS Hogyan fogtak el?

NAGYI Mi nem mentünk önként a gettóba, mert apám nem volt hajlandó otthagyni a lakásunkat. Egy nap elküldött kenyérért. Akkor órákat kellett sorba állni a kenyérért. Aznap szerencsére jutott nekem. Mentem haza, és messziről láttam már, hogy a házunk előtt nagy a csődület, darutollas csendőrök, báméskodók, házbeliék álltak ott. Két csendőr hozta ki erőszakkal apámat a kapun.

Ahogy kiléptek, apám azonnal észrevett engem, és elkezdett kiabálni, hogy egyedül lakom itt, értsék meg, nincsenek gyerekeim. Tudtam, hogy nekem akar üzenni. Félttem, hogy a szomszédok beáruznak, de senki nem szólt egy szót se. A nővérem, mint megtudtam, fent maradt a lakásban, a szennyestartóban bújt el. Beálltam a tömegbe. Aztán az egyik csendőr megpofozta apámat, eleredt az orra vére, na, akkor nem bírtam tovább. Eldobtam a kenyeret, le a porba, és

odarohantam apámhoz. A csendőr röhögött, apám pedig olyan haragosan nézett rám, mint még soha. Így vittek el engem is. – *csend* Ennyi. Ennyi elég?

Nyitás a szünet előtt

Viktor: Ú, ne haragudj Andris, de ez így.... szóval ez a jelenet nagyon nyálás!

Eda: Mi van? Ez egy nagyon szép jelenet!

Viktor: Ja, túl szép!

Andris: Mi ebben a szép? Szerintem szomorú.

Viktor: Ja, mindjárt elsírom magam!

Eda: Az baj? Nekem azzal nincs bajom, ha valaki sír egy filmen!

Andris: Így történt, így mesélte el!

Viktor: Így történt, így történt...értsd már meg Andris, hogy a valóság és a film, vagyis a művészet két különböző dolog! A naplemente a valóságban megrendítő, egy filmben meg giccs!

Eda: Ne hallgass rá, Andris! Ez a jelenet egyáltalán nem giccses, hanem hatásos!

Viktor: Hatásos, hahaha! Inkább hatásvadász!

Eda: Te teljesen hülye vagy! Hogy beszélhetsz így? Még ha szakmailag igazad lenne, de nincs, akkor se beszélj így egy fiatal, tehetséges gyerekkel!

Viktor: Csak őszinte vagyok!

Eda: Őszinte? Durva vagy! Miért kell elvenni a kedvét?

Andris: Azt hiszem, itt az ideje, hogy szünetet tartsunk! Egy negyedóra szünet, aztán folytatjuk! Kérlek, menjetek le addig az előtérbe! Remélem, addig a színészek is megnyugszanak.

Miközben a résztvevők kimennek, Viktor és Eda továbbra is folytatják a vitát.

Viktor: Hát, ha ennyitől elmegy a kedve, akkor ne is legyen filmrendező! Egy filmrendezőnek ennél sokkal többet ki kell bírnia, ezt te is tudod!

Eda: Teljesen elnyomod, leuralod őt! Úgy csinálsz, mintha te lennél a rendező.

Viktor: Én csak a tapasztalataimat szeretném átadni!

És így tovább....

SZÜNET

Andris: No, akkor a nyolcadik jelenettel folytatjuk!

Viktor: Bocs, Andris, várj egy kicsit! Ne haragudjatok, a szünet előtt kicsit durva voltam. Azt hiszem, nehezen bírom az ilyen érzelmes jeleneteket. Talán rosszul látom, nem nagyon tudok ezzel mit kezdeni. Rengeteg filmet láttam már a Holokausztról, a szörnyűségekről. Persze, az embernek sírni volna kedve, de a sírás nem segít semmit! Hiába kiabálunk, hiába sírunk, megtörtént. Olyan könnyű érzelmes történeteket idézni! Talán jobb, ha ezt az egészet higgadtan, józanul kezeljük. Mit gondoltok?

Nyolcadik jelenet első rész: Számonkérés

Andris a Nagymama szobájában a földön ül, a gombokat tereli egy csomóba, fel se néz, amikor belép az Apa.

ANDRIS Nagy... *(Észreveszi, hogy az apja és elhallgat.)*
APA Mostanában, amikor hazajövök a munkából, mindig a Nagymama szobájában talállak. Megmagyaráznád?
ANDRIS Mi a baj ezzel?
APA Semmi, csak nem értem!
ANDRIS Mit nem értesz? Mi a probléma azzal, hogy beszélgetek a Nagymamával?
APA Elég furcsa! Eddig arra is alig tudtalak rávenni, hogy hetente öt percre menj be a mamához, most meg órákat töltesz nála. Megmagyaráznád, miért?
ANDRIS Tényleg az a bajod, hogy érdekel a nagyanyám? Beszélgetünk, elég frankó történetei vannak. Neked semmi sem jó! Ha nem beszélek vele, akkor az a baj, ha beszélek vele, akkor meg az. Amit én csinálok, az csak szar lehet, ugye?

Az Apa az asztalra teszi az űrlapot.

APA Ez mi?
ANDRIS Turkáltál a cuccaim között? Hogy jössz ahhoz, hogy kutass a szobámban?
APA Andris, állítsd le magad. A szemembe hazudsz! Arról beszélj, amit kérdeztem! Miért nem szóltál erről a levélről? A Nagy tud róla?
ANDRIS El fogom mondani neki!
APA Á, szóval el fogod... És mikorra tervezted? Mi a fenét csinálsz?! Momentán szükséged lenne 2000 euróra?
ANDRIS Nem, egyáltalán nem csak erről van szó!
APA Akkor miről van szó? Hallgatlak.

A Nagymama besétál, leül az ágyra, és érdeklődve hallgatja a beszélgetést, az Apa a kezébe nyomja az űrlapot, amit a Nagymama olvasni kezd.

APA Na, ide figyelj kisfiam! Nekünk erre a pénzre nincs szükségünk! Nekünk az a pénz nem kell. Megalázó ez a levél! Nem lehet pénzen megváltani emberek életét, nem lehet pénzzel kárpótolni senkit azért a szenvedésért! A múltat le kell zárni, el kell felejtetni a sérelmeket, és tovább lépni. Ebben nincs alku. Nincs kárpótlás.
ANDRIS Valami közünk csak van ehhez a sztorihoz, nem? Ez a családunk története, vagy mi? Te miért nem meséltél erről soha?
APA Épp elég borzasztó volt, amikor én megtudtam. Az egész életem összetört. Elég baj, hogy megtörtént! Meg akartalak óvni!
ANDRIS Megóvni? Mitől, hogy képbem legyenek, hogy mi történt? Hogy mi történt a Nagymamával? De hát miért is érdeklődnék iránta, ha nem ismerem a történeteit?
APA Figyelj rám. Nem lehet a múltban élni, nem az határozza meg, hogy kik vagyunk, hogy mások mit tettek velünk, hanem, hogy mi mit teszünk le az asztalra. Nem vagyunk vallásosak, nem tartjuk a szokásokat, nem tehetünk róla, hogy ez történt. Megtörtént és kész. Nem tehetsz róla, hogy milyen családba születél, és én sem.
ANDRIS Engem érdekelnek ezek a történetek.
APA Nincs dolgunk ezekkel a történetekkel.

Andris kimegy a szobából.

NAGYI Mi bajod a történeteimmel?
APA Jaj, anyám! Minek tömöd a gyerek fejét ezekkel a szörnyűségekkel?
NAGYI Érdekli őt!
APA A francokat! Nem vetted észre, hogy csak a pénzért csinálja?
NAGYI Én tudom, hogy érdekli!
APA Tudod, hogy mi érdekli őt: a telefonja, meg a csajok! És ez így van rendjén.
NAGYI 16 éves, maholnap felnő. Tudnia kell, hogyan történt!
APA Minek? Minek? Mondd meg, minek?

Negyedik nyitás

Eda leállítja a jelenetet.

Eda: Állj! Állj! Álljunk le! Bocs, de ezt így nem tudom folytatni! Ez így nem jön! Hiteltelen, hazug. Andris, azt mondtad, hogy itt hosszan vitatkoztak Apa és Nagymama, itt meg el van vágva a jelenet. Semmi nem derül ki arról, hogy mit gondol a Nagymama. Bocs, de színészileg nem tudok ezzel mit kezdeni! Miért nem válaszol a Nagymama az Apának?

Viktor: Igen, jogos! Ráadásul az Apát se lehet megérteni! Nem tudjuk meg, hogy mi a baja! Miért van így kiakadva? Mi a baja ezzel az egész családi sztorival? Mi a baja az anyjával és a fiával, és ezzel az egész kárpótlással? Így csak szimplán egy ellenszenves fickó!

Andris: Jó, és akkor most mi legyen?

Eda: Ezt a vitát le kell játszani! Ennek benne kell lennie a filmben! Ez egy kulcsjelenet!

Andris: Nincs megírva, nincs ötletem, nem voltam ott!

Eda: Figyelj, mit szólnál hozzá, ha improvizálnánk egy kicsit?

Viktor: Én benne vagyok! Andris?

Andris: Tőlem, mehet!

Viktor: Adj öt percet, felkészülünk, és mehet a jelenet! Eda?

Eda: Nekem oké!

Andris: Jó, öt perc!

Eda és Viktor a résztvevőktől kérnek segítséget. A résztvevők két csoportban dolgoznak, az egyik csoport az Apát, a másik csoport a Nagymamát készíti fel: érvekkel, ellenérvekkel látják el őket, stratégiát javasolhatnak a másik meggyőzésére: nem csak azt, hogy mit mondjon, hanem azt is, hogy hogyan mondja, esetleg mit csináljon közben! Lehetne a szobában lévő gombokat és az úrlapot is használni! Mit tegyenek velük a szereplők? A felkészülés után lejátsszuk a jelenetet.

Nyolcadik jelenet, második rész: Aláírás

Az előző vitatkozásos jelenet lezárása.

APA Tudod, mik ezek, anya? Ezek gombok, egyszerű gombok! Nem emberek, nem történetek, nem emlékek, gombok!

A Nagyfi elkezd összeszedni a gombokat, és a zsebébe teszi, egyet az Apa felé nyújt.

APA Kösz, nem kell, van nekem elég! Nézd, itt van! *(Mutatja a zakóján a gombot!)* Ezt pedig elfelejtjük! Kidobom a szemétkébe, ahová való!

A Nagymama kikapja a fia kezéből az úrlapot.

NAGYI Nem vagyok gyerek! Ez az enyém! Az én levelem, az én címemre jött. Ezek az én történeteim, az én életem! Én döntöm el, mi legyen velük. Egyelőre még élek!

A Nagy ezen a ponton a legerősebb, a sarkára áll, farkasszemet néznek, aztán az Apa kimegy. Nagy leül a fotelba, elrakja a zsebéből a gombokat a dobozba. Elovassa az úrlapot, és aláírja. Leveszi a szemüvegét, sóhajt, lekapcsolja a villanyt, kimegy a szobából.

Kilencedik jelenet: Elpakolás

Andris a Nagymama foteljában ül, mereven maga elé bámul (vagy az Apát figyeli). Az Apa pakol, egy dobozba szépen sorba elpakolja a Nagymama személyes tárgyait. Amikor elkészül, lezárja a dobozt, a tetejére teszi a bőröndöt.

APA Kérlek, kisfiam, hogy ezeket vidd fel a padlásra. Ugye tudod, melyik polc a miénk odafent?

ANDRIS Igen, tudom!

Az Apa összegöngyöli batyuként az ágyneműt és kimegy. Andris a dobozhoz megy, és kiveszi a Nagymama gombos dobozát, a szemüvegét és a pénztárcáját. Az Apa visszajön, leül az ágyra.

APA Csak azért csinálod, hogy megnehezítsd a dolgomat!

Ötödik nyitás

Andris: A nagymamám aláírta az úrlapot és odaadta nekem. Aztán egy hét múlva rosszul lett, bevitték a kórházba és meghalt. Apám azt mondta, hogy vigyem fel a padlásra a cuccait, és én nem ellenkeztem. Pedig mondanom kellett volna valamit apámnak, vagy kiabálni, vagy tenni valamit, de nem csináltam semmit, csak álltam ott bénán. Éreztem, hogy egy fal van közöttünk. Nem akarom, hogy így legyen a film végén. Mit mondhatnék neki? Mit tehetnék, hogy ledöntsem ezt a falat? Segítsetek! Bármilyen jobb, mint ez a hallgatás? Bármilyen jobb, mint ez, hogy semmit sem tettem!

Tizedik jelenet: Örökség

Sötét. Zene. Az állólámpa fénye feljön. Andris a Nagymama foteljában ül, az úrlapot olvassa. Elgondolkodik. Előveszi a telefonját, és elkezdi fotózni a szobát és a tárgyakat. Egy-egy vakuvillanás a szoba egy-egy részletét, egy-egy tárgyat emel ki a sötétségből. Végül Andris összepakolja a tárgyakat, és a bőrönddel együtt kimegy a szobából. Az állólámpa fénye lassan kialszik.

A játék lezárása, reflexió

Andris: Elküldtem Németországba a kitöltött és aláírt űrlapot, de nem kaptam pénzt, mert a Nagyi nem dolgozott a gettóban, nem volt jogosult a kárpótlásra. Ez a sztori vége! Köszönöm, hogy segítettek! Tényleg jó ötlet volt elhívni benneteket, új ötleteket kaptam, egy csomó mindent megértettem! Viktor, köszi!

Viktor: Azon gondolkodom, ha egy szóban kéne megfogalmaznotok, akkor mit mondanátok? Miről szól ez a film? Köszönöm, hogy eljöttetek! Köszönjük, hogy segítettek!

Tengerpart

drámaóra 14-16 éveseknek és felnőtteknek

Kulcsfogalmak: emberség, lelkiismeret, csoportnyomás, közöny, zavar, szégyen

Ez a drámaóra azt célozza, hogy a tanítási drámában járatlan (vagy kevésbé jártas) csoportok megérezzék, megértsék, hogy ez a forma valójában mire használható. Miért értékes gondolkodási forma a dráma? Egyáltalán: mit jelent a gyakorlatban, mikor azt ajánljuk az osztálynak, hogy egyenrangú partnerként gondolkodjon egy fontosnak vélt emberi és társadalmi problémáról?

A játék egyfajta bevezetesként szolgál az iskolai csoportok számára: kellően fontos, súlyos emberi problémát vesz górcső alá, ugyanakkor olyan színházi formákat mutat be, amelyek remélhetőleg mindenki számára követhetők, egyúttal aktív részvételt kínálnak. Az osztály tagjainak lehetőségük nyílik arra, hogy a gondolkodás kiindulópontjaként megajánlott helyzetbe saját értékrendszerükkel lépjenek be, egyúttal ütköztessék ezt akár az ún. társadalmi elvárásokkal (ideákkal, ideológiákkal, kényszerekkel), akár az osztály tagjainak véleményével.

Bevezetés

A játékhoz szükségesnek tűnik egy bevezető, ami elhelyezi a résztvevők számára a drámát, mint a világ (*benne önmaguk, társaik és környezetük*) megismerésének módját. A bevezető célja az is, hogy kellően érzékeltesse, a dráma nem egyenlő a játszadozással, de a „színházcsinálással” sem.

- Kik vagyunk mi? Hogyan jön ma itt létre a tanulási helyzet?
- Nincs történetünk, a kiindulópont egyetlen helyzet.
- Minden lassabban fog történni, mint a való életben, de ez a lassítás szándékos, azt szolgálja, hogy legyen időnk a felvetett probléma alapos vizsgálatára.
- Nem a történetalkotás és nem is a megjelenítés lesz a középpontban, hanem a közös gondolkodás. Igyekszünk mindenkinek a véleményét meghallgatni és beépíteni a játékba.
- Arra szeretnénk használni a drámát, hogy rajta keresztül egy kicsit jobban megértsük önmagunkat és másokat, hogy egy kicsit jobban tudjuk dekódolni a körülöttünk lévő világot.
- A legkisebb mértékben sem célunk az elhamarkodott ítélezés, a cselekvések értelmezésével és nem azonnali megítélésükkel foglalkozunk.

- Elfogadhatók-e ezek a keretek a közös játékunkra vonatkozóan? (*Lehet vitatkozni is ezeken.*)
- Van-e ezekkel kapcsolatban kérdés? Eddigi drámás tapasztalatait be tudja-e ebbe a keretbe illeszteni a csoport?

A vizsgálatra kiválasztott helyzet / történet felépítése

1. „Vadászunk” azokra a helyzetekre, amelyek bizonyos értelemben próbára tesznek bennünket, azaz néhány alapvető emberi kérdésre irányítják a figyelmünket. Ez egy ilyen helyzet. Valós, megtörtént esetről van szó. Olvashattuk az újságokban, egy külföldi kollégánk pedig drámás szempontból hívta fel rá a figyelmünket. Most együtt kipróbáljuk, hogyan működik a belőle készített játék. Nagyon hamar eljutunk ahhoz a ponthoz, ahonnan mindannyiunk számára improvizáció következik, amikor már nem látjuk előre, hogy pontosan mi történik, merre haladunk.
2. *Helyszín (színtér):* egy strand (valahol Európában) → tenger – homok – sétány. Hogyan néz ki a sétány? Milyen boltok találhatóak itt, ezekben miket árulnak? (A sétányt úgy látjuk, mintha egy kamera végigpásztázná). Milyen a homok? Mik vannak a homokban? (Mintha felülről, egy repülőről látnánk a partszakaszt.)

A történetről tudott és adott információk: Van egy szikla félig bent a vízben. Két fiatal lány csecsebecséket árul a strandon egész nap; órákat gyalognak, estére teljesen kimerülnek; ezen a napon ott maradtak pihenni, játszani a sziklánál. A közelben van egy család (apa, anya, két gyerek).

3. Milyen szagokat, hangokat hallunk? (Ezen a napon egészen különös szag volt érezhető és hang volt hallható.) – mindezt részletesen, a képzeletünk segítségével építjük fel.
E szakasz célja egyben az idilli, nyugalmi állapot „felrakása”, amihez képest erős kontrasztot képez a megtörtént eset.

Tárgyak: 2 db törölköző, újság, gumilabda.

A tanár készít egy pár mp-es „jelenetet” az Apáról (*fekszik az egyik törölközőn, olvas*).

A tanár megkér valakit, hogy játssza el a feleségét, a gyerekeit: állókép. Tipikus családi idill.

4. Képzeld el mindenki egy konkrét személyt a strandon: mit csinál? mit visel? mit lát? – *ha van elég idő, ezeket meg is jeleníthetjük, ha nincs vagy ha a résztvevők érdeklődését ez nem kelti fel, a képzeletünkben dolgozunk. Dolgozhat a fél csoport, amíg a többiek verbalizálják a megjelenő hangulatot, felhívják a furcsaságokra a figyelmet.*
5. *A történetről tudott és adott információk:* A két csecsebecse árus lány, Viola 17 és Krisztina 18 évesek, a sziklán megpihentek, néhány méterre a mi idilli családunktól. Viola a szikláról a tengerbe ugrált, és bajba került (*valami megsértette a lábát vagy az örvény lehúzta, nem tudjuk pontosan*), segítségért kiabált, Krisztina beugrott, hogy segítsen, de ő is fuldokolni kezdett. Hiába kiabáltak, a strandon olyan nagy volt a zaj, hogy nem hallották őket, vagy csak játék közbeni gyerekkiabálásnak tűnt. Mind a ketten belefelladtak a vízbe. Később kihúzták a holttesteket, és a partra fektették őket, egymás mellé. Nagyon sokáig nem jöttek a mentők. A testek hosszú ideig a parton feküdtek, végül egy férfi letakarta őket két törülközővel, míg a strandon folyt tovább az élet.
6. A tanár most a férfi (az előbb „felrakott” Apa) szerepébe lép (előtte két résztvevő megjeleníti a hullákat – ez a részlet nyilván csoportfüggő, lehet mindezt jelezni is): „nézzétek meg, **mit és hogyan csinálok!**” – *a jelenetben hosszas habozás után megy oda a testekhez a férfi, gyakorlatilag rájuk sem néz, többször körbekémlél, majd ráteríti a törülközőket a lányokra, az akció végeztével pedig a saját arcára teríti az újságot. (Eljátszható mindez úgy, hogy eleve csak az egyik törülközőt használja.)*
A tanár nem dönti el előre, mit fog játszani (*hagyja magát befolyásolni attól, milyennek érzékeli a vele játszó, gondolkodó csoportot*).

Minden azon múlik, hogy a férfi hogyan teríti rá a testekre a törülközőket – más-más jelentések alakulnak ki. A drámatanár a cselekvés által megnyit egy űrt (*gap*), a résztvevők pedig mind a saját (szemszögükből) értékeik, tapasztalataik szerint nézik / látják azt. (Nagyon fontos, hogy a tanár a játékával nem akar morális ítéletet alkotni az eljátszott szereplőről).

Miután a tanár eljátszotta a rövid néma jelenetet, így szól: „**Mi az, ami valójában történt itt? Mit láttatok?**”

Fontos, hogy valamilyen módon választ kapjunk arra a kérdésre, miért érezzük zavarónak ezt a helyzetet, miért is vagyunk zavarban?

A csoport a cselekménysort több változatban is elkészítheti. A közös értelmezések után pedig kiválasztják, melyiket „vigyék tovább”.

Lehetséges megkötés a variációknál: mindenképp történik valami az újsággal is.

Jó játéklehetőség lehet kisebb csoportokban tablóképek létrehozása (pl. megjeleníthető az az időpillanat, amikor a mentőrök már elmentek, de a férfi még nem terítette rá a halottakra a törülközőket). A tablóképek arra próbálnak válaszolni, hogy miért nem mozdult senki – ez a játék akkor lehet különösen fontos, ha a résztvevőket a strandon lévő tömeg érdekli igazán. Ez a játék játszható egyéni szobrokkal (+ gondolatok, monológok) és csoportos tablókkal egyaránt.

Tárgyak

A törülközők egészen új jelentést kapnak (törülköző → halotti lepel). Jelentésváltozáson (*khatexis*) mennek keresztül. Ha továbbvisszük őket, akkor újabb szituációkban, újabb szintereken újabb és újabb jelentéseket kaphatnak.

7. A történetben a holttesteket elvitték, de a törülközők ott maradtak a homokban.

A férfi magával viszi őket („drága pénzen vett törülközők”), de másképp is dönthetett volna: pl: elássa a homokba, kidobja vagy egyszerűen otthagyja őket a strandon.

A drámatanár vagy a csoport is meghozhatja a döntést a törülközőkkel kapcsolatban. Úgy tűnik, a törülközők szerepe egyfajta szembesítés. Ha a csoport úgy dönt, hogy a férfi otthagya a strandon, elássa vagy kidobta a törülközőket, akkor adódhat egy játék: pár nap múlva a gyerekei megtalálták, hazaviszik őket, vagy egy idegen, esetleg hajléktalan kezében látja újra a tárgyakat.

A fentiekből következően a csoport alkothat variációkat arra, hogy mi történt a törülközőkkel azután, hogy a mentők elmentek. Ez esetben is ki kell választani, melyiket visszük tovább a játékban...

Reflexió a játék végén

Próbáljunk a következő kérdésekre közösen válaszolni:

- melyik volt az a pillanat, amikor azt éreztük, hogy valami fontos dolog történt velünk?
- milyen kulcsfogalmak jutnak eszünkbe a drámaóráról? (Ezek némelyikéhez kapcsolhatunk saját, vele analóg történeteket.)
- ha kis létszámú a csoport: készítsenek olyan installációt közösen a játékban használt tárgyakból, mely a történetet foglalja össze.

Képzőművészeti workshop

1. Bevezetés: Emléktárgyak elővétele, a probléma felvázolása, színházi emlékek felidézése

- a. Részt vettetek a „Tengerpart” című drámaórán és a „Kárpótlás” című színházi előadáson. Közben kaptatok és gyűjtöttetek tárgyakat, újságcikkeket. Magatokkal hoztátok ezeket a tárgyakat?
- b. A két darab egyik fontos szereplője volt az Apa, akiről kiderült, hogy szobrász. Kapott egy fontos felkérést. Felolvassuk a felkérő levelet. A Ti feladatok az lenne, hogy hozzátok létre az Apa nevében, az ő nézőpontjából ezt a műalkotást.
- c. Kiscsoportokban, rajzlapokon: idézzétek fel az előadások alapján az Apa élményeit és emlékeit, amelyekből az alkotása táplálkozik. Lerajzolhattok jeleneteket, felírhattok szavakat, fogalmakat a két előadásból, idézhetek a dokumentumfilmből, vagy akár nem megjelenített részleteket is lerajzolhattok az Apa életéből. Mindezek szolgáljanak alapul a Szobrász-Apa alkotásához!
- d. Tekintsük át az Apa emlékeit! Mutassátok be a rajzokat!

2. A feladat kibontása

- a. Én, Alex, szintén szobrász vagyok. Azért jöttem, hogy segítsék nektek ebben a munkafolyamatban. Fontos témának gondolom a holokausztot, ezért vállaltam el, hogy eljövök ma hozzátok. Ugyanakkor nem mondhatom meg, hogy mit alkossatok, mert én nem láttam a színdarabokat, nem tudom milyen lehet ez az Apa, aki Szobrász. Németországi/német művész vagyok, sokat foglalkoztam a témával, tehát a témáról is kérdezhetek tőlem, ha akartok. [FONTOS: Alexnak már nem kell előadást tartania a holokausztról, elég, ha felajánlja, hogy tőle bármit kérdezhetnek.]
- b. A műalkotásban két megkötés van:
 - i. Az Apa nézőpontjából hozzátok létre az alkotást
 - ii. Építsétek be az alkotásba a csomagban található tárgyakat: törülközőket, gombokat, újságokat és fotómásolatokat. Ezekon a tárgyakon kívül bármi egyebet is használhattok.

3. Értelmezés

A műalkotás elkészülte után fogalmazzátok meg, hogy mit láttok? Mi lehet az alkotásotok üzenete?