

Oblath Márton

Szélalmok

Drámaalapú beavatkozás a hódmezővásárhelyi tanyavilágban

Bevezetés

A Szélalmok című, két évadon átívelő művészeti projektet a Káva Kulturális Műhely és az Anblokk Egyesület Részvételi Műhelye indította 2015 márciusában, azzal a szándékkal, hogy Mindszent, Székutas, Hódmezővásárhely tanyasi/telepi gyerekcsoportjaival társadalmi beavatkozásként értelmezhető színházi/drámás aktivitásokat hozzon létre.

A három településen megvalósuló drámaalapú beavatkozások során a drámatanárok a részt vevő fiatalokkal közösen vizsgálták a mai tanyavilághoz kapcsolódó kulturális jelenségeket. Vagyis azt, hogy mit jelent ma tanyán élni – miféle társadalmi kihívásokkal néznek szembe, és miféle kulturális erőforrásokra támaszkodhatnak azok a 10–14 éves fiatalok, akik a tanyavilágban képzelik a jövőjüket. A drámás folyamatok három közösségi színházi előadásban érték össze. A *Kása, Kút, Kártyavár* című előadások a helyi bemutatókat követően 2016 áprilisában voltak láthatók a budapesti MU Színházban.

A teljes folyamatot kutatás kísérte, amely a társadalmi önazonosság érvényes elbeszéléseinek, bemutatásainak közös lehetőségeit kereste. A projekt fiatal drámás szakemberei ebben drámaalapú kutatókként voltak jelen, bekapcsolva a fiatalok szüleit és tanárait, valamint a településeken dolgozó civileket és döntéshozókat is a program folyamatába.

A programról két típusú elemzés készült: a folyamat elemzések a drámatanárok által vezetett strukturált műhelynaplók alapján mutatják be a közösségi színházak létrehozásának eljárását. Az értékelés ezzel szemben azt vizsgálta, hogy mi jellemzi a Szélalmok projekt általános fogadtatását a bevont célcsoportokban, milyen elvárásokat támasztottak vele szemben és milyen eredményeket ért el összességében.

► 1. A Kása, Kút és Kártyavár létrehozásának folyamatelemzése

A Kása létrejötte

A hódmezővásárhelyi folyamatra vonatkozó elbeszélésükben a drámatanárok élesen elkülönítették a decemberig tartó „csoportépítési” (a készségfejlesztést és a csoportkohéziót erősítő) szakaszt a februárban elindított „színhátszós” (színpadi tartalmakat generáló) szakasztól, amely a projekthéten teljesedett ki és a városi előadásokkal zárult le. A drámatanárok közötti munkamegosztás reflektálta ezt a kettéosztást: a csoport vezetője mindvégig a csoportfolyamatokra, a rendező pedig a színdarabra, annak esztétikai és színészvezetéssel kapcsolatos teendőire koncentrált. Az első félévben az első, a második félévben inkább a második drámatanár vezette a csoportot. A két fiatal drámapedagógus az első szakaszban inkább asszisztens-diákként, a másodikban színhátszós-ként és facilitátorként működtek közre.

Az előzetes terepszemle két tanulsággal szolgált a munkacsoport számára.

A „tanyasi gyerekek” társadalmi izolációját tematizáló program ijedelmet, sőt visszatetszést keltett az iskolavezetésben és a helyi sajtó részéről, s végül a helyi tanárokkal folytatott egyeztetések alapján nem csak tanyán élő fiatalok vettek részt a programban, és a résztvevők nem is elsősorban a tanya tematikával foglalkoztak.

Bár a programot befogadó iskola a városi szintű oktatáspolitikai integráció egyik országos modelljeként – mint a nem roma halmozottan hátrányos helyzetű, vagyis „tanyán élő” tanulókat integráló iskola – tett szert hírnévre, az utóbbi időszakban ezt a címkét igyekszik kerülni. Míg a megelőző években az intézmény a „nem roma hátrányos helyzetű” tanulók integrálásában és a szüleik bevonásával megerősített „közösségi iskola” modelljének kidolgozásában volt érdekelt, ma a „tanyasi gyerekekre irányuló figyelem” helyett inkább olyan informális oktatási programot látott szükségesnek az intézmény, amelyben a „nem középosztályba tartozó, de nem is halmozottan hátrányos helyzetű”, jellemzően az integrációs és a tehetséggondozó programokból egyaránt kimaradó diákokat vonja be. Ezt az intézményi érdekeltséget elfogadva, a csoportba nem csak a tanyán élő 5. és 6. osztályos tanulók

kerültek be, sőt valamennyi tanuló jelentkezhetett az egyik „köztes” (nem a legjobb és nem a leggyengébb) osztályból.

Az iskola másik megfontolása ahhoz kapcsolódott, hogy a tantestület az utóbbi egy-két évben e „köztes státuszú” tanulók között érzékelte a magatartási problémák megszorodását. A gyakori verekedések, agresszív beszéd kezelését drámapedagógiai módszerekkel gondolták kezelhetőnek. A helyi program célja ezért elsősorban nem meghatározott élethelyzethez kötődő tapasztalatok feldolgozásához kapcsolódott, hanem általánosabb pedagógiai célt választott, amelyhez tematikusan jobban illeszkedett a helytörténeti mitológiák felelevenítése és élővé tétele.

A programba bekerülő diákcsoportot részben a drámatanárok által tartott bemutatkozó játékok, részben pedig a tantestület közvetlenül inspirálta a jelentkezésre.

A program későbbi stabil működtetése szempontjából meghatározónak bizonyult, hogy a helyi pedagógus szerepe, a munkafolyamat helyszínének megválasztása, s később a munkaformák gyakorlása egyaránt erősítették a „köztességet”; azt, hogy a folyamat az iskola életén belül jön létre, ám a megszokotthoz képest (kicsit) elkülönülő, (kicsit) eltérő módon vezetett órákon vegyenek részt a gyerekek.

A köztség megfelelő mértékének megteremtésén az iskola kívülről, a drámatanárok pedig a csoportritusok kialakításával belülről építkeztek.

Bár az iskola számos párhuzamos programot kínált, a szerencsés intézményi beállítódásnak köszönhetően a diákok ezt jellemzően nem alternatív időtöltésként, hanem a drámacsoportba bevihető párhuzamos élményként kezelték. Ezen a helyszínen túljelentkezés alakult ki. A tantestület nem csupán a program tematikáját és pedagógiai célját határolta be, hanem olyan külsős tanárok által tartott, de alapvetően iskolai programként pozicionálta a drámapályát az iskola közvéleményében, hogy a diákok közül senkinek nem volt „ciki” jelentkezni, s később is csupán egy fő morzsolódott le a programból.

Az első félév építkezésének elbeszélésében két mozzanat dominál a drámatanárok narratívájában. Egyfelől az egyéni és csoportos készségek fejlesztendő területeinek feltérképezése, az ezek fejlesztéséhez megfelelő eljárások megtalálása; másfelől az építkezés számára bizton-

ságos, stabil környezet megteremtése, ebben a helyi pedagógus szerepének kimunkálása volt fontos a számukra.

A tíz-tizenkét éves, tehát viszonylag fiatal tanulók esetében nem jelentett a szokásosnál nagyobb kihívást a közösség megteremtése, ugyanakkor a beszédkészségüket, a véleményalkotó készségüket a vártnál erőteljesebben kellett fejleszteni, és különösen a fantáziájuk szabad használatában kellett őket rutinosá tenni annak érdekében, hogy a második félévre képessé váljanak egy sok improvizáción alapuló, saját tapasztalatokat mobilizáló színházi előadás létrehozására.

A helyi pedagógus szerepe rendkívül hamar kialakult. A drámapályahely terében ő is egy lett a csoporttagok között, akit lehet a dráma idejében tegezni. Igyekezett a gyerekek számára kiszámítható ritmusban egyszerre folyamatosan jelen lenni, ugyanakkor a jelenetalkotásban háttérbe húzódní – ezzel a megoldással hidat épített az iskola valósága és a drámaórák szabadsága között. Ezt a szerepet tovább erősítette, hogy a Káva drámatanárai által vezetett alkalmak közötti kétéves periódusokban ő tartott foglalkozást a résztvevőknek (a drámatanárok által küldött foglalkozásvázlat alapján).

A szabály- és fantáziajátékok begyakoroltatása (a havi és a köztes drámaórákon) lett az egyik garanciája annak, hogy a résztvevők magabiztossá válva, felszabadultan játszanak mások előtt is.

A folyamatos drámacsoporttal tervezett közös játék második garanciája a színpadi „kulcsemberek”, vagyis azon résztvevők megtalálása volt, akik a többiek számára is rendszeresen mintát mutattak ahhoz, hogy miként kezdjenek el egy alkalmi jelenetet drámatanári instrukció alapján, s hogy mit jelent egy-egy konkrét jelenet esetében a szerepbe lépés. A csoport játszóképességének harmadik biztosítéka a visszatérő helyzetek alkalmazása, a helyzetek alapos feltárása, végigbeszélése volt.

A csoportkohézió erősítésében meghatározó alkalom volt a decemberi foglalkozás, ahol először kerültek be a drámás térbe explicit módon is a személyes tapasztalatok. A személyes történetek megosztása – aminek közösségteremtő hatását felerősítette a „karácsonyi hangulat” – utóbb olyan „közösségélménynek” bizonyult, ami a stabil színdarab-építés lehetőségét biztosította a következő időszakban.

Az előadás létrejöttének folyamatát a második félévben meghatározta a résztvevők felkészültsége és a rendelkezésre álló idő. A félév a

megismert munkaformák további gyakorlásával és tematikus gyűjtésekkel kezdődött.

A résztvevők játékoskészségére tekintettel a rendező drámatanár „laza szerkezetű össznépi vásári örület” létrehozását vette alapul. A nagycsoportos improvizációk alkalmazását indokolta, hogy az újonnan megtapasztalt, de még csak kevéssé reflektált csoportkohézió azt garantálta, hogy a résztvevők egymás felé fordulva, egymásnak játszva legyenek felszabadultak a színpadon. A megoldás kevés díszletet és jelmezhasználatot engedett meg, ugyanakkor szükségessé tette a karakterek csoportos verbális kidolgozását (szerep a falon, Facebook-profil), a szituációk lehetséges jelentésrétegeinek drámatanári megkötését és ezekhez kapcsolódóan a közös verbális improvizáción alapuló „mélyítést”. A fiatalok erős játékkedve ellenére (ami az említett „befelé fordulásból” merítette az erejét) a drámacsoport vezetői nem kockáztathatták meg nézői interakciók beépítését a fiatal játékosok és a közönség találkozásába.

A cselekmény alapanyagát a drámatanárok már a tervező szakaszban, az első terepszemle alkalmával megtalálták. Az előadás létrehozását közvetlenül megelőző projekthéten bemutatott történet mitikus formában megidézte az első félév játékosai során artikulált kulcstémákat is: a szegénység-gazdagság, vidék-város, felnőtt-gyerek oppozíciók a résztvevők döntő többségét foglalkoztatta, azonban a reláció nélkül beajánlott tanya téma (esetleg mint lakóhely szerinti hierarchia) nem érdekelte őket.

A helyi boszorkány démonikus-manipuláló, a férfiakat és a fővárost leigázó, elbukással és kísértéssel végződő története az első felolvasás után megnyerte a csoport tagjait. A cselekmény alkalmas volt sokféle tömegjelenetre, így a projekthét során biztonságosan alakulhatott ki az előadás forgatókönyve.

A drámatanárok utólagos értékelése szerint a *Kása* című előadás létrehozásának folyamata elsősorban azt példázza, hogy egy helyi történet korai megtalálása, majd a csoporton belüli munkamegosztás következetes fenntartása miként teszi alkalmazhatóvá a klasszikus diák-színházi munkaformákat bármely iskola 11-12 éves diákjaival.

A Kút létrejötte

A Mindszenten folyó beavatkozás esetében a rendező drámatanár és a fiatal drámapedagógusok elbeszélésének meghatározó motívuma a beavatkozási folyamat helyi konfigurációjának több tényezéből adódó instabilitása, az intézményi környezet felől érkező impulzusok kezelésének a nehézsége. Ezek következtében egy változó összetételű résztvevői körrel, a csoportépítés hullámvölgyein keresztül 2016 tavaszára sikerült eljutni a csoport stabilizálásáig, amellyel azután egy intenzív projekthét keretében megszülethetett egy egyszerű és jól érthető, helyi relevanciával bíró történetbe ágyazódó, elsősorban életképeket elrendező színpadi cselekmény.

Alapvető kihívást jelentett a befogadó intézmény pozíciója a helyi társadalomban. Az egyetlen városi általános iskola tagintézményeként működő iskolában két párhuzamos osztály működik, azonban a tanulócsoporthoz kisebb létszámúak, a tanulók többsége pedig részben a környező tanyákról, nagyobb számban pedig a közeli, romák által nagyobb arányban lakott telepről kerül ki. A tagintézmény mérete egyfelől bensőséges hangulatot, másfelől magatartási problémákat (a tantestület percepciójában) és túlzott fegyvelmezést (a diákok percepciójában) von magával.

Az intézmény együttműködését a program során végig nehezen nyerték meg a helyben dolgozó drámatanárok. Valószínű, hogy a helyi pedagógus iskolán belüli pozíciója (részben a művelődési ház, részben az iskola alkalmazottja) nem volt elég erős a koordinátor szerephez.

A második alapvető kihívás a csoport heterogenitása volt. Ebből kezdetben csak az életkori különbségeket, és a fiúk meglepő többségét érzékelték a drámatanárok.

A már stabilnak tűnő, bár alkalomról alkalomra még mindig eltérő összetételben megérkező színjátszó társaság csak decemberre alakult ki. Később kiderült, hogy a lemorzsolódás mégis folyamatos, még a projekthéten is meggondolták magukat résztvevők.

Már az első félév játékaiból kirajzolódott az állandó státuszküzdelem a részt vevő gyerekek között, amit kezdetben fiú-lány rivalizálás-ként, később egy ezzel egyidejű lakóhely szerinti rivalizálás-ként azonosítottak a drámatanárok. Az iskola nem tudott érdemben segíteni a drámatanároknak, a drámatanárok nem tudtak segítséget kérni a vi-

szonyok rekonstrukciójában, és ezzel összefüggésben a lemorzsolódás okai is feltáratlanul maradtak.

A belső konfliktusokat és a csoportépítést meghatározó további körülmény volt, hogy – bár a tagintézmény elsősorban a szegény teledi gyerekeket szolgálja ki – a csoportból végül is lemorzsolódtak a helyi roma tanulók. A naplóból és az értékelésből egyaránt kiderül, hogy az etnicitás „néma” a településen: a társadalmi viszonyokat nem nevezik meg sem a tanárok, sem a diákok a magyar/cigány különbségtétellel, ugyanakkor a „telepítés” és a „parasztozás/bunkózás” erősen formálja a diákok közötti kapcsolatokat. Voltaképp ebben a kontextusban jelent meg először a tanyáról való gondolkodás is.

Míg kezdetben a drámatanárok is elfogadták a helyi iskola domináns értelmezését, és a diákok részéről az egymás cikizését elsősorban pedagógiai-fegyvelmezési kihívásként értették, a csoporton belüli konfliktusok ismétlődésével fokozatosan kirajzolódott az is, hogy a fiú-lány rivalizálásnál meghatározóbb erők is feszítik a csoportot – amelyek egyre nyilvánvalóbban csupán a települési státuszharokokat képezték le a dráma terében. Mindezek megjelentek az önismereti és a tartalomgeneráló játékokban, másfelől pedig folyamatosan megakaszották a játékot.

A drámapedagógiai munka szempontjából meghatározó harmadik kihívástípus a tanulók koncentrációs és önkifejezési nehézségeihez kapcsolódott. A drámatanárok ezt a kihívást érzékelték először, a problémát azonban ekkor még nem hozták kapcsolatba a csoportkonfliktusokkal és az intézményi környezettel. Elsősorban készségfejlesztési programként értendő játéksorokat terveztek be, ami azonban megnövelte az időnyomást a programban.

A drámatanárok elbeszéléséből kiderül, hogy csupán az első félév végére rajzolódott ki a helyi munkacsoport számára, hogy az intézményi kontextusba kódolt tekintélyi viszonyok idézhetik elő a drámacsoport ingatagságát (egy-egy tanuló esetében párhuzamos feladatot, a teremből való kihívását), ami szorosan összefügg azoknak a csoporthelyzeteknek a megbomlásával, amelyek fő célja a résztvevők egyéni bekapcsolása/fejlesztése. Ez pedig összekapcsolódik azzal is, hogy a csoportban az eredetileg tervezettnél lényegesen nagyobb időigény merül fel a fejlesztő munkaformákra.

Az első félév abban az értelemben tekinthető autonóm szakasznak a beavatkozási folyamatban, hogy decemberre a drámás csoport a legmélyebb hullámvölgybe került. Élesebb megfogalmazásban: a decemberi foglalkozások második napjára tulajdonképpen szétestek/felfüggesztődtek a drámacsoport mentális és intézményi keretei.

Egy időközi egyeztetésnek köszönhetően a második félév programja abban a reményben indulhatott el, hogy az intézményi háttér támogatásával, elköteleződő tanulókkal valósulhat meg a projekthétig hátralévő két foglalkozássorozat. A végleges résztvevői csapat mindazonáltal – életkorban, státuszban, nemek tekintetében – példátlanul heterogén maradt. A továbbra is bizonytalan intézményi környezet és a helyi társadalmi konfliktusok mellett ez a heterogenitás továbbra is elsősorban csapatépítési kihívást jelentett a drámatanárok számára.

Emiatt a színpadi munka feltételét jelentő tartalomgenerálás csak márciusban kezdődhetett el. Ideiglenesen hatékony megoldásnak bizonyult a fiú- és lányklikkek meghagyása, és a csoportok elkülönülését támogató munkaformák.

A nonkomform helyi jelentéseket mobilizáló résztvevői történetek és helyzetek sokasága azt a kockázatot jelentette, hogy a helyi közönség elidegenedik a program egyik fontos helyi céljától, vagyis a résztvevő tanulók elismerésének kivívásától, a telepí gyerekek presztízsének erősítésétől. Így a vadság (vagyis a fiatalok szimbolikus igazságának) kibontása helyett inkább a felidézett helyzetek színpadi stilizálása lett a feladat, a helyi pedagógus is a városi közvélemény számára való elfogadhatóvá alakításukat tartotta szerencsésnek. Drámapedagógiai szempontból a történetek inkább jelzéseknek, s nem pedig kibontható drámai helyzetnek tűntek. A „sovány” anyaggal való foglalkozást ismét fegyelmelési gondok és a csoporttagok cserélődése nehezítették, a fiatal drámatanárok kimondottan elkeseredtek. Ebben a kiélezett helyzetben érkezett el a projekthét áprilisi időszaka.

A drámaprogram intézményen belüli státuszát a program végéig nem sikerült stabilizálni. A projekthét bizonytalanságai erre vezethetők vissza, különösen azok a helyi oktatásszervezési döntések, amelyek miatt még a projekthéten is rendszeresen kerültek a résztvevők döntéshelyzetbe azt illetően, hogy inkább a színházi előadásra készüljenek-e, vagy inkább más (iskolai) programokon vegyenek-e részt. Mindazon-

által a program egészének egyik legfontosabb (a stúdiósokat érintő) pedagógiai hozadékát foglalja össze, hogy a befogadó intézmény és a drámacsoport működése közötti egyensúly hiánya előidézte a fiatal drámatanárokban a perspektívaváltást, s több esetben a domináns iskolai értelmezésekkel szemben a tanulók elemi igazságából kiindulva az ő társadalmi nézőpontjuk legitimitását kezdték keresni.

Ez a szolidaritás a tanulókkal fokozatosan alakult ki, a február-márciusi naplókból már erősen érzékelhető. Mindez azonban még és már nem hozhatta automatikusan magával azokat a munkaformákat, amelyek a csapat számára lehetővé tették volna a színpadképes alkotás létrehozását. A diákszínjátásban kiemelkedően tapasztalt drámatanárok megoldása a helyzetre egy feszebb, kezdetben a delegált művészeti eljárásra emlékeztető folyamat beindítása volt.

Bár a színpadi jelenetek felrakásának idejére sem alakult ki teljes összhang a drámatanárok és a csoporttagok között a módszertan és a feszes munkatempó újszerűnek, ám egyúttal átláthatónak is bizonyult a résztvevők számára, amelyben mindannyian azonosíthatták a velük szembeni elvárásokat. A beindulás után fokozatosan át(vissza)vehették a tartalom meghatározását is.

A színpadon megjelenített egyszerű történet egy helyben közismert helyzettel, a kútúrás nehézségével foglalkozik. Mivel a kút kifúrása megfizethetetlen egy néni számára, a helyi fiatalok összefognak, gyűjtést szerveznek, még a tévébe is eljutnak, és végül – bár ehhez értékes tárgyakról, egy motortól is meg kell válniuk – sikerrel járnak. Az ideoda mozgó gyerekcsoport története alkalmasnak bizonyult a település jelentésgazdag helyszíneinek felidézésére, és azoknak a beszélgetéseknek a bemutatására, ami a település szélén élő fiatalok életét, e helyszínekhez fűződő viszonyát jellemzi.

A Kártyavár létrejötte

A Székkutatson, az egykori tanyaközpontban megvalósított beavatkozás a drámapedagógusok elbeszélésében egységes építkezési folyamatként jelenik meg, amelyben nem vált el egymástól a készségfejlesztő és a színdarabépítő szakasz. Az elbeszélést inkább a résztvevők egyéni élettörténetei és a színdarab-alkotási szándék érintkezései – egymás

irányába mutató és elváló szakaszai – tagolják, ami elsősorban abból fakad, hogy a tanyaközpont kisiskolájának nyolcadikosaival végigvitt folyamat mindvégig a diákszínházas és a csoportos terápiás munka közötti határon mozgott.

A részt vevő csoport egyetlen osztály volt, amelynek fele rendelkezett megelőző színházas tapasztalattal, ami azonban nem akadályozta meg a résztvevőket abban, hogy kezdettől csoportként működjenek. Az osztályon belüli nagyszámú speciális oktatási szükségletű diák és a hatalmas képességbeli különbségek ellenére kezdettől fogva példátlanul erős volt a csoportkohézió.

A színházas tapasztalat a 14-15 éves diákokkal a folyamat elejétől kezdve bátor munkaforma-használatot tett lehetővé a drámatanárok számára. Így már az első alkalommal sor került jelenetalkotásra és a második látogatáskor lehetséges volt a fórumszínházas konvenció alkalmazása is. A korábbról is ismert munkaformák használata okozta, hogy a résztvevők felidézhatték azt a liminális, rendkívül erős bizalmi teret, amelyet a korábbi színházos foglalkozások során teremtettek meg maguknak, és amelyet most reflektálatlanul kiterjesztettek az osztályközösség egészére, sőt a drámatanárokra is. Minden bizonnyal ez a kibővült bizalmi tér hozta magával azt is, hogy a drámatanárok által beajánlott új munkaformákat ugyanarra használták, mint korábban a bevett játékokat: hogy szabadon megosszák egymással az aktuális (de sok esetben akut) élettörténeti nehézségeiket. A drámaújhely e „terápiás” elsajátítását nem feltétlenül az objektív módon nehezebb élethelyzethez kapcsolhatjuk a résztvevők esetében (bár más terepekkel összevetve esetleg ahhoz is), hanem ahhoz a helyi ifjúsági kultúrához, amely rendelkezik eszközökkel az élettörténeti kihívások azonosítására.

A munkaformák ismeretére alapozva – és a terápiás használatból való elkanyarodás érdekében – a drámatanárok az október-novemberi látogatások között karakterépítő házi feladatokat adtak a résztvevőknek, amelynek elkészítését a helyi pedagógus koordinálta a köztes időben. Decemberre, az első félév végére a drámacsoport már a karaktereket használó jelenetezésnél tartott. E stabil munkafolyamatot kellett ekkor kiegészíteni a drámaújhelyhez kötődő lojalitás megerősítésével, amire a személyre szóló virtuális karácsonyi ajándékok rituális (sőt, a szó közvetlen értelmében: teátrális) átadását választották a drámatanárok.

Az első félév tapasztalatai alapján a drámatanárok egy erős színházi provokációval akarták elkezdni a színdarabépítést. Az ingatag közös építmény lerombolásának gesztusát a megelőző félév tartalomgeneráló eredményei alapján találták ki, a formáját pedig az határozta meg, hogy a gesztus szervesen beépüljön a megszokott munkamenetbe – végső soron szimbolikusan kifejezze az második félévben várható munka jellegét és tétjét.

A drámatanárok ötletét kibontó játék megdöbbenően nagy mennyiségű, drámailag erős jelenet megalkotására bizonyult alkalmasnak a továbbiakban is. Feltételezhető, hogy a játék nem csak a tartalmi pontossága miatt hatott inspirálóan; talán bármilyen erős színházi gesztussal hasonló eredményt érhetek volna el a drámatanárok.

Az egész év folyamán a „terápiás játék” a résztvevők személyes döntései alapján vált egyre intenzívebbé. A korosztályi sajátosságok mellett a sokszor tragikus és feldolgozatlan élettörténetek behozása életképek színpadra állítását tette indokolttá. A helyi pedagógus értelmezésében a folyamat következménye olyan, drámailag erős színházi helyzetek sokaságát termelte, hogy a rendezői munkának elsősorban stilizálnia (és nem „mélyíteni”) kellett az alakításokat.

Felismerve a program által kezdeményezett, de a résztvevők által saját kézbe vett folyamatot, a drámatanárok leginkább úgy értelmezték saját feladatukat a második félévben, hogy minél inkább a résztvevők intenciói szerint végezzék el a behozott jelenetek szűrését és összeállítását: megtalálják a dramaturgiai kohéziót az életképek között, anélkül, hogy külsődleges szempontokat kényszerítenének a csoportra.

A projekthét során kihívást jelentett, hogy a 2015 ősztől kezdve egyre részletesebben behozott élettörténeteket a drámatanárok igyekezzenek megérteni, ugyanakkor megtalálják a történethez való saját viszonyukat, anélkül, hogy a résztvevők terápiás rutint vélelmezzenek a drámatanárok részéről.

A drámás munkaformák nem színházi célú elsajátítása a diákok részéről egy meglepő kihívás elé állította a programot ezen a terepen. Színházi tekintetben ugyanis kulcsprobléma maradt a sztereotip, deklamáló nyilvános előadásmód, illetve ennek leépítése.

A befogadó intézményen belül sok tekintetben perifériára szorult helyi pedagógus egyúttal a színjátszó kört vezető drámatanár volt. Míg

az iskola életében a színjátszó kör felvállalta a nyilvános előadások, megemlékezések megtartását, a kör valódi értelme a fiatalok számára nem a nyilvános szereplés lehetősége, hanem az életrajzi performanszok egymásnak való megmutatásának, az önartikuláció biztonságos keretek közötti lehetősége volt. Ezzel is magyarázható, hogy azok, akik a legszívesebben vettek részt a drámás folyamatban, a színházi, vagyis nyilvános előadás közeledtével érdeklődésüket veszítették, vagy megijedtek a nyilvános „szerepléstől”.

Az egyéves drámaműhely alakulásának folyamatát kiegészíti egy párhuzamos történet: a résztvevőkben – elsősorban az egymástól való elszakadás félelme – már januárra megérlelte a gondolatot, hogy létrehozzanak egy olyan társadalmi szervezetet, ami az ő kölcsönös segítségükkel kapcsolatos tapasztalatukat (és talán ennek sikeres kiterjesztésével kapcsolatos élményüket) átviszi a társadalom idegen tagjainak segítésére is. A cselekvéshez minden biztonnal hozzájárult a drámaműhely tematikája is, a program civil társadalmat fejlesztő ki-mondott célja, valamint a messziről jött, profi drámatanárok részéről megtapasztalt figyelem is. Néhányan a csoportból egy alapítvány (vagy egyesület) létrehozását határozták el január-februárban.

► 2. A három drámás folyamat értékelése

Az értékelés a kutatók által készített interjúk, kiküldött online kérdőívek, valamint csoportos értékelő beszélgetések adatai alapján ösz-szegzi a performatív beavatkozás eredményeit. A helyi drámaalapú beavatkozást követő időszakban (a budapesti bemutatók idején) a drámatanárokat már szembesíthettük a korábbi önértékelésükkel, va-lamint a helyi visszajelzésekkel is.

A program első értékelési szakaszában a Káva drámatanárai vizsgálták az első terepszemle alapján a beavatkozás kitűzött céljait és a kutatók által javasolt megismerési tematikát. Az értékeléshez kifejtős kérdésekkel operáló (kb. 40 perces) online kérdőívet kaptak, amit 10 fő töltött ki.

Az időközi értékelés során négyszemközti interjúk készültek minden bevont intézményben a helyi pedagógusokkal, csoportos értéke-

ló beszélgetések készültek a teljes társulattal, továbbá kiscsoportos interjúk készültek az egyéves folyamat egészéről a három településen dolgozó drámapedagógus teamekkel. A háromnegyed-egy órás, négy-szemközti, félig strukturált pedagógusinterjúkon minden iskolából a programban szerepet vállaló helyi kapcsolattartó tanár értékelte a programot, továbbá az egyik iskolából egy olyan pedagógussal is készült beszélgetés, aki részt vett a módszertani képzésen, valamint az osztályában is volt már drámaóra a program keretében.

Míg az időközi értékelés elsősorban lehetőséget kívánt teremteni a felnőtt résztvevőknek arra, hogy jelezzék a program kapcsán megfogalmazódó benyomásaikat, esetleges kritikáikat, a záró értékelés a program eredményeire és a hasonló programok számára hasznos tanácsok megfogalmazására koncentrált. A záró társulati értékelések két, illetve másfél órás strukturált kvalitatív visszajelzések, a drámatanári szakmai értékelések átlagosan kétórás folyamatértékelő mélyinterjúk voltak. A helyi kapcsolattartó tanárok visszajelzései és a drámatanárok szakpedagógusi értékelései a részt vevő diákok tapasztalatait is összegző proxyinterjúként értelmezhetők.

A kvalitatív adatgyűjtéseket online kérdőívek egészítették ki a drámaórák és a módszertani műhelyek tapasztalatairól. Mindhárom részt vevő iskola tanári kara, valamint a módszertani műhelyeken részt vevő civilszervezetek munkatársai megkapták a kérdőívet. A pedagógusok közül 14 fő, a civilek közül 6 fő töltötte ki a kérdőívet. A visszajelző pedagógusok közül összesen 8 fő a módszertani műhelyben, 11 fő az osztálya drámaórán való részvétele alapján töltötte ki az űrlapot. A civileknek szervezett módszertani műhely résztvevői közül 6 fő töltötte ki a kérdőívet. A pedagógusok és a civilek számára megfogalmazott kérdőív kis mértékben eltért egymástól, ugyanakkor a pedagógusok esetében – kerülendő a felesleges terhelésüket – összevontuk a két eseményhez kapcsolódó kérdőívet, hiszen a legtöbben mindkét programelemben érintettek voltak. A kitöltő pedagógusok között végül 5 fő volt érintett mindkét programelemben, közülük azonban csak ketten voltak jelen az osztályuk drámaóráján. Vagyis a minden programelemet külön-külön vizsgáló dupla kérdőívvel 25 lett volna a teljes esetszám (a jelenleg 20 helyett), azonban a módszertani műhelyek szempontjából értékelhető esetek száma csak 14 (8 pedagógus, 6 civil), az osztálytermi drá-

maórák szempontjából hasznosítható esetek száma pedig 3 lett volna.

A kérdőívek esetében tehát hangsúlyozandó, hogy az alacsony teljes elemszám (N=30) és a válaszadási arány (a megkeresettek kevesebb mint fele) együttesen nem teszi lehetővé számszerű következtetések levonását. A nyitott kérdésekre adott válaszokat azonban elemezzük, az adatokat a kvalitatív interjúkkal összevontan értékelhetjük.

► 2.1. A beavatkozás megismerési céljai

A Szélmalmok című művészetalapú társadalmi beavatkozást nemcsak közösségi művészeti folyamatként, hanem egyúttal részvételi megismerési (közösségkutató) programként is definiáltuk, amelyben drámatanárok és helyi fiatalok (a fiatalok környezetében élő felnőttek bevonásával) közösen keresik a társadalmi önazonosság érvényes elbeszéléseit, bemutatásának lehetőségeit. A javasolt „tanya” tematika kiindulóponttá tételét két megfontolás indokolta. Egyfelől feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetű területek társadalmi fenntarthatósága szempontjából meghatározó, hogy a jelenleg ott élő fiatalok milyen mértékben képesek bekapcsolódni a településük jövőképe formálásába. Amilyen mértékben hallathatják a hangjukat, érthetővé tehetik akaratukat, olyan mértékben válhatnak résztvevőivé leendő életfeltételeik alakításának (maradnak felnőttként a településen). Ugyanakkor azt is feltételeztük, hogy a dél-magyarországi tanyavilágban a nyilvánosan vállalható, személyes elköteleződéssel társuló jövőkép megfogalmazása a fiatalok részéről nem lehetséges a tágabb társadalom ambivalens „tanyaképe” miatt. A puszta-romantika elemeiből és a pauperizmus populáris reprezentációiból építkező társadalmi imaginációkkal a fiatalok és a környezetükben élő felnőttek nem tudnak azonosulni. A helyi történetek e két kép keveredésén, abszurd-ironikus stílusú előadásán alapulnak, ezért megismerési célként azt ajánlottuk a drámatanárok számára, hogy vizsgálják meg: miféle mások számára is érdekes és helyben érvényes „tanyaképek” vannak jelen a helyi társadalomban, majd ezek artikulálására, újrakomponálására vállalkozzanak a művészetalapú beavatkozás során.

Első lépésben a dél-magyarországi tanyavilágra vonatkozó faluszó-

ciológiai irodalom alapján jelöltünk ki öt vizsgálható témakört. Második lépésben egy „terepszemle” feldolgozásának keretében – a helyi iskolák tanulóival, tanáraikkal és családjukkal való találkozás alapján – a drámatanárok fogalmazták meg a kérdéseiket.

A hódmezővásárhelyi terepszemle és az ott dolgozó drámapedagógusok tapasztalatai alapján a hódmezővásárhelyi csoport érdeklődése a következő két kérdés felé fordult: 1. Melyek az általánosítható (makro- és mikroszinten is érvényes, megosztható) helyi identitástörténetek? Ezen belül: Melyek a generációk közötti különbségeket feldolgozó (és áthidaló) helyi identitástörténetek? 2. Milyen módon, milyen eszközök segítségével erősíthető fel a fiatalok hangja a helyi közösségben?

A Mindszenti terepszemle és az ott dolgozó drámapedagógusok tapasztalatai alapján érdekesnek és a program egésze szempontjából relevánsnak bizonyult a téma, ugyanakkor a csoport érdeklődése alapján három kérdést értékelték érdekesnek, dramatikus eszközökkel feldolgozhatónak: 1. Mit jelent egy sikeres és egy sikertelen tanyáról iskolába járni? Miféleké a helyi civilek és alkotók imaginációi a tanyáról, melyek az ő és a tanyán élő fiatalok olvasatai közötti különbségek? 2. Mely közösségi befogadási technikák sikeresek az intézményes kirekesztés kompenzálásában? Miféleké a telepki fiatalok ezzel kapcsolatba hozható közösségre, iskolára, alkotásra vonatkozó imaginációi? 3. Miféle progresszív, demokratikus közösségszervező és érdekérvényesítő hagyományokra támaszkodhatnak ma a tanyán élő fiatalok?

A székkutasi terepszemle és az ott dolgozó drámapedagógusok tapasztalatai alapján érdekesnek és a program egésze szempontjából két téma bizonyult relevánsnak, amelyek elsősorban a helyben élő fiatalok társadalmi izolációjának megértését, feldolgozását helyezték a középpontba: 1. Mi a diákok-fiatalok szerepe egy közösség helyi identitásának megfogalmazásában? 2. Mi a színház (tágabban: a művészetalapú beavatkozás) szerepe a helyi közösségi identitás alakításában?

E tematikus hangsúlyok kijelölésével a tereptapasztalatok alapján újraértékeltek, specifikálták a drámapedagógusok a program célkitűzéseit. A drámapedagógiai folyamatok eredményeként létrejövő színházi produkciók tehát elsősorban az alapján értékelhetők, hogy milyen módon adnak válaszokat ezekre a kérdésekre.

- ▶ 2.2. Az előadásokat létrehozó csoportok munkájának értékelése
- ▶ 2.2.1. A programmal szembeni várakozások, az intézmény bekapcsolódásának indokai

[Korábbi beágyazottság] Hódmezővásárhelyen és Mindszenten a korábbi években több alkalommal dolgoztak a drámatanárok, míg Székkutason a helyi drámatanárral tartottak fenn régóta szakmai kapcsolatot. A társulat helyi beágyazottságával összefüggnek a Szélmalmok programmal szembeni várakozások is. Mindszenten elsősorban a korábbi programok továbbvitelét, Székkutason a drámapedagógia erősebb bevezetését az iskolai kultúrába (jelenlétének erősítését), míg Hódmezővásárhelyen jellegzetes iskolai kihívások kezelését várták a programtól. Az általános várakozásokat számos intézményspecifikus tanári, oktatásszervezési, pedagógiai-módszertani igény egészítette ki.

[Tanulói igények] A félidei értékeléskor mindhárom iskolában leírták a pedagógusok a tanulóknak azokat a jellegzetes helyi nehézségeit, amelyre a drámafoglalkozást megoldásnak tartották. Az egyik iskolában már a kezdeti várakozásokat is meghatározta, hogy a programba beajánlott évfolyamokon a tantestület jelentősebbnek érzékelte a magatartási problémákat, mint akár a korábbi években, akár a többi évfolyamon. Az osztályokon belüli státuszküzdelem, a verbális és fizikai agresszió kezelése a tantestület többsége szerint „*valamilyen drámás megoldást*” igényelt. A második iskolában a tanulók önkifejezési nehézsége két problémakörre is vonatkozott: Egyfelől cél volt, hogy a „*szociális és érzelmi hátrányokkal érkező gyerekeket sikerüljön a kis bezárt világukból kimozdítani*”. E tekintetben jelentős előrelépést érzékelnek a tanárok: „*közlékenyebbek, kerek mondatokban beszélnek már többen*”, ami annak köszönhető, hogy a drámatanárok a verbális kifejezőképességre és a spontán beszédre helyezték a hangsúlyt a kezdeti játékokkal. Másfelől úgy látták ebben az iskolában, hogy a hagyományos tanórai keretben nem kompenzálhatók a tanulók verbális nehézségei, mert „*a gyerekek nem beszélhetnek a jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseikről*.” A harmadik iskolában a részt vevő diákok között „*alig van, aki nem szerzett súlyos sérüléseket már tizenévesen*”. Az ő esetükben a helyi pedagógus fő célja az volt, „*hogy játékokon keresztül feldolgozzuk velük azokat a helyzeteket, amiket meg kell élniük*.” Emellett jelentősége volt annak is,

hogy az idegen drámatanárok jelenléte *„ebben a társaságban azért is fontos, mert [a diákok] azt képzelhették, hogy csak az én személyemhez kapcsolódnak a rugalmas tanórák, de most észreveszik, hogy pedig ez a normális”*; továbbá annak, hogy *„tavaly, hetedik osztályban előfordultak súrlódások, amit a drámaóra elrendez, erősíti a közösségüket”*, amit most már maguk is igényelnek, ugyanis *„a sok szerencsétlenség összekovácsolta a társaságot, és [most nyolcadikban már] piszokul félnek, hogy mi lesz szeptemberben. Egymás elvesztésének a lehetősége ijesztő a számukra. Meg kell élniük az összetartozásukat”*.

[Módszertani újítás lehetősége] Két intézményben meghatározó, hogy a fiatal drámapedagógus új módszertani eszközök elsajátítását remélte a drámatanárokkal való közös munkától. Egyikük drámapedagógusi végzettség nélkül vette át a helyi iskolai drámacsoport vezetését. A Káva drámatanárai óravázlatot adnak számára a közbülső kétheti foglalkozásokra. A másik drámapedagógus rendelkezik végzettséggel, óravázlatot sem igényelt a közbeeső alkalmakra, azonban az alapfokú művészetoktatási iskola tanáraként eltérő munkamenethez szokott: általában produktumorientált, feszesebb, *„szöveg tanulósabb”* munkaformákat alkalmaz, hiszen *„a szülők felé teljesíteni kell”*. A drámatanároktól most látott nyitottabb munkaformákat igyekszik elsajátítani: *„Számomra ez tanulási szakasz, próbálok megjegyezni a játékokat. Amiket hoznak, abban nekem sok-sok új van. Majd próbálok hasznosítani. Meg beállok a játékokba, mert nagyon szeretnék én is játszani a darabban.”*

[Oktatásszervezési motívumok] Az egyik iskola nehezen döntött a program befogadása mellett. Ebben az esetben a döntő szempont az volt, hogy ebbe a programba nem csak hátrányos helyzetű gyerekek jelentkezhetnek (mint a megelőző évek HEFOP és TÁMOP programjaiba), így bekerülhettek olyan *„nagyon félénk, de jó anyagi helyzetű diákok”* is, akik a korábbi években kimaradtak a támogatott iskolai szakkörökből. Fontos szempont volt az is, hogy a részt vevő 5. és 6. évfolyamon az idén nem tudtak utazást, nagyobb tábornot biztosítani (mint a hetedikeseknek).

[Dráma mint a tanuló-megismerés eszköze] Mindhárom iskolában felmerült, hogy a drámás munka alkalmas arra, hogy a részt vevő diákok a saját tanáraik felé *„egy másik arcukat mutassák”*. Egy helyen megfogalmazódott, hogy az állandó drámacsoport esetében a helyi pedagógus kimondottan azt remélte, hogy *„ha a Káva drámatanárai vezetik a foglalkozást, akkor én is ki tudok lépni és meg tudom nézni őket.”*

[Hozzáférés] Nem elhanyagolható, hogy mindhárom iskolában a helyi pedagógusok úgy látják, minden osztályban és csoportban sikere lenne, lett volna a drámaóráknak, vagy drámás folyamatnak a művészet és játékon alapuló pedagógiai forma miatt. Valamilyen formában mindegyik helyszínen megfogalmazódott, hogy a diákok szívesebben jönnek a drámafoglalkozásokra, mint más szakkörökre: *„A diákokat nehéz motiválni bármilyen szakkörön való részvételre. Erre a programra pedig maguktól jönnek, nem kell őket nyaggatni. Állandóan a nyakamba vannak a gyerekek, hogy most jönnek-e ezen a héten A-ék, vagy a következő héten jönnek.”*

► 2.2.2. A résztvevők kiválasztása, a csoportok stabilizálódása, a drámás munka hatása a résztvevőkre

[Csoportok stabilitása] Hódmezővásárhelyen hozzávetőleg kétszeres volt a túljelentkezés a programba. Ebben fontos ösztönző szerepe volt a megelőző év végén tartott drámaórának. Itt menet közben csupán egy lemorzsolódás volt (személyes, egyedi okokból), a csapat erősen összekovacsolódtott. A helyi pedagógus megítélése szerint az együtt töltött idő összefogja az amúgy több szempontból is elkülönülő, szembenálló gyerekekből álló heterogén csoportot. Székkutatason a résztvevők közül 11 fő a drámakörnek is tagja, az ő számukra a játékok már ismerősek voltak. Hozzájuk csatlakozott az osztály további nyolc tagja. A tanulók közötti erős képességkülönbségek és drámás formákban szerzett különböző mértékű tapasztalataik ellenére már eleve erős osztályközösségként kapcsolódtak be a programba. Lemorzsolódás annak ellenére nem volt év közben, hogy a legtöbben tanyákról bejártó gyerekek, akiket –különösen a lányokat – a tanároknak kell hazavinniük a foglalkozás után. Mindszerten, ahol több évfolyamból, továbbá részben színjátszósokból, részben nem színjátszósokból rekrutálódtak a résztvevők, decemberig nem stabilizálódott a csoport: változó összetételben 12–14 fő körül ingadozott a csoportlétszám. Ebben a heterogén összetétel mellett szerepet játszhatott, hogy többen többször betegek voltak, hogy a halkabb lányokat nehezen engedték kibontakozni a domináns fiúk, akik ugyanakkor maguk is bizonytalanok voltak abban, hogy mit kezdjenek a kívülről érkező drámatanárokkal, illetve a rész-

vétel lehetőségével. A helyi pedagógus mindazonáltal nagyobb fokú lemorzsolódásra számított. Értékelése szerint rendkívüli eredmény, hogy a hetedik-nyolcadik évfolyamos fiúk elfogadták a drámatanárok által ajánlott partnerséget, és ragaszkodnak a programhoz – még akkor is, ha délelőtt épp nem voltak iskolában és ezért a tanáraik megpróbálják hazaküldeni őket a délutáni drámafoglalkozásról.

[A drámás munka hatásai] A hódmezővásárhelyi csoport eredménye egyfelől a tanár-diák és a diák-diák viszonyok elmélyülése, békésebbé és közvetlenebbé válása. A helyi pedagógus megítélése szerint ez részben a drámatanárok rutinjának, csoportvezetési stílusának, és a barátságosabb atmoszférának köszönhető („*Először furcsa volt nekik, hogy mindannyian tegeződünk*”, amit „*azzal egészítettem ki, hogy én is részt veszek a játékban*”, és „*engem is másként látnak, amikor például gyerekként viselkednek, sokkal közvetlenebbé válik a viszonyunk*”). Részben pedig azoknak a játékformáknak tudhatók be, amelyek hatására a résztvevők megismerik egymást, hiszen minden alkalommal erős, személyes tartalmak megfogalmazását segítik a gyerekeknek: „*Nagyon hasznosak azok a feladatok, amelyek egy-egy iskolai konfliktus bemutatását kérik. Van, aki azt mutatta meg, hogyan piszkálódik a szünetben, van, aki azt, hogyan unatkoznak, vagy, hogy miként jelentkeznek észrevétlenül az órán. Ezek erős visszajelzések nekem is, pedig sokat vagyok velük.*” „*Mindig őszinték, és néha nagyon megdöbbentő dolgokat mutatnak meg az otthonukból. Kiderül, hogy kit hogyan fogadnak otthon, hogy ki miféle szóbeli ajándékkal tud kedveskedni a másíknak.*”

Székkutason kezdetben inkább a lányok voltak erőteljesek a játékban, később a fiúk is felzárkóztak hozzájuk, a játszás bátorsága februárra kiegyenlítődött. A helyi pedagógus három jelentős hatást tudott azonosítani: Valamennyi résztvevő esetében érzékelhető, hogy a konkrét élettörténeti tartalmak közvetlen megjelenítése terápiás hatással van több résztvevőre (még akkor is, ha a vendég drámatanárok a sok esetben kíméletlen történeteket, a gyerekek élettörténeti tapasztatait szimbolikus szinten értelmezik): „*Azt mondja nekem, hogy kiordíthattam magamból a fájdalmat. Tanárnő olyan jó volt.*” A csoport egy részénél a pszichés megerősödés nem csupán bátrabb játékkal, hanem – a helyi pedagógus által amúgy évek óta gondozott – színjátszó készségeik robbanásszerűnek tűnő fejlődésével is társult: „*Rutimosak lettek, szakszavakat használnak, hogy például »pillanatképeket« csinálnak, és rendezőként is fellépnek.*” Mások esetében érdekes módon a proszociális fantáziák erősödtek meg ezzel egy-

idejűleg: egy társaság a „Hétköznapiok kis hősei” elnevezéssel közös alapítvány létrehozását tervezi, aminek promotálásába már bevonták a Káva drámatanárait is.

Mindszenten *„a kislányok még ma is zárkózottabbak, a fiúk pedig hajlamosak leuralni őket”*. Valamennyien bizonytalanok még abban, hogy mi az, amit mutatniuk, hozniuk kellene egy-egy játékban. Ez a bizonytalanság felerősíti bennük a kíváncsiságot, hogy *„miként fog kinézni a darab”*. A helyi pedagógus szerint nehezen fogadják el, szokatlannak találják azt a gondolatot, hogy *„az tőlük függ”*. Ezzel is összefügg, hogy a helyi pedagógus szerint elsősorban azok a helyzetek a maradandóak, hatásosak pedagógiai tekintetben, amikor együtt hoz létre egy drámatanárral egy jelenetet egy gyerekkel. Ezekben a jelenetekben *„sok apró gondolatot hoznak, ami engem meglepett. Két lányka például azt játszotta el, hogy a strandon vannak, és amikor úszni mennének, az egyik azt mondja, hogy ő nem is tud menni, mert múltába van. A megoldás ebben a helyzetben pedig az lett, hogy akkor maradnak mindketten a parton. Tehát behoztak egy testi problémát, amivel egyébként nem nagyon találkoznak.”*

► 2.2.3. A behozott témák, a „tanya” tematika jelentősége, használhatósága

A program kiinduló felvetése volt, hogy a „tanya” és a „tanyavilág” kulturális reprezentációjának megújítása valamennyi településen és csoportban érdekes és fontos feladat lehet a résztvevők számára: a diákok saját élettörténetükbe, közös tapasztalataikba lehorgonyozva olyan új „tanyaképeket” hozhatnak létre a drámatanárok segítségével, amelyek egyaránt kikerülnek a túlzottan *romantikus*, másfelől a *pauperizált* tanyaképek csapdáit, elkerülve e domináns reprezentációkkal való egyéni azonosulás nehézségét. A dráma folyamatban azonban a tanya tematika két településen irrelevánsnak, vagy feldolgozhatatlannak bizonyult, így a drámatanárok által a szakasz kezdetén azonosított „kutatói témák” (jövőkép, közösség, kizárások) közös kereteként sem vált alkalmazhatóvá.

Az egyik iskolában alapvető közös témának bizonyult annak tisztázása, hogy *„kinek hol van a helye az iskolában”*. Vagyis az, hogy *„kik az áldozatok, kik a keményebbek, kik segítenek a gyengébbeknek”*. Ez abból fakadt, hogy a diákok most léptek a kiskamasz korba, váltottak intézményt, és így

„a gyerekek számára az volt a feldolgozni való téma, hogy ők hányadán állnak egymással”. A tanya téma illetően törlését indokolta még az intézményvezető ódzkodása az „integráció” és a „tanyasi fiatalok” fogalmak nyilvános használatától, továbbá az, hogy a helyi pedagógus megítélése szerint „nincs ellentét a tanyáról jött és városi gyerekek között. Bár van, aki fél órát gyalogol a sárban hazafelé, vagy fél, hogy lekési a buszt, azért ők általában szegény, de teljes családokban élnek”. Mindeközben van konfliktus a gyerekek között, de jellemzően más szempontok alapján tesznek különbséget maguk között: „beszédmód, anyagiak, szorgalom, s legfőképp személyiség: hogy ki áll ki magáért, ki húzza meg magát, és ez még csak nem is életkorfüggő”.

A másik településen pedig a személyes élettörténetek és a családdal kapcsolatos tartalmak váltak dominánssá, háttérbe szorítva a tanya tematikát. Sőt, a család témakörben talán még „túl sok is a téma”: a szituációs játékokkal tudnak élni, és a behozott drámás formák újabb és újabb erős személyes történeteket hoznak, burjánztatva a család témát. Bár a gyerekeket erősen foglalkoztatják a politikai és helyi közéleti témák is (különösen három-négy fiú fogékony a történelmi témákra és a politikára), ugyanakkor „ezekről a témákról sajnos nem szabad ezen a környéken nyilvánosan beszélni. Engem is meghurcolnának érte.”

A harmadik településen azonban a helyi drámatanár megítélése szerint jó keretezést adhat a fantáziálásnak a tanya fogalma, ugyanis – bár a település nevében város – „valójában egy kicsike falu, ahol a bent élő gyerekek ugyanazokat a problémákat panaszolják, mint a tanyán élők, hogy nincsenek boltok, nincs szórakozási lehetőség.” Ezenkívül „azért jó erről a problémáról játszani, mert megszülethet bennük a gondolat, hogy végül is itt akarnak élni, vagy sem. A nyolcadikosok ezt nyilván mélyebben fogják megélni, mert számukra ez az általános iskola elvégzése után alapvető kérdés lesz, hiszen itt nincs középiskola. Áprilisra ezzel kapcsolatban mindenkinek lesz valamilyen gondolata szerintem.”

► 2.2.4. Az előadások hatása, a közönség összetétele

Az egyik település helyi pedagógusa elsősorban a fellépő gyerekek családtagjaira számított a közönség soraiban, akiknek a többsége eljön megnézni a gyereket, és várhatóan a tantestület tagjai is ott lesznek. Az előadás hatását inkább individuálisan képzelem: „Bizonyosan tükröt tart a

közönségnek, *de ennek a tanulságait személyesen vonják majd le a szülők.*” A legtöbb szülő *„valószínűleg nem tudja, hogy pontosan mivel töltik a gyerekek a mindennapjaikat”*, és várhatóan lesz, akinek az lesz a nagy öröm, hogy a gyereke ki mer állni mások elé. Ez a helyzet néhány diák életét akár közvetlenül is befolyásolhatja: *„Sok szülő visszafogja és egy irányba tereli a gyerekeit, de most észreveheti, hogy szélesebb érdeklődésű a csemete.”* Egy-egy esetben kimondottan mást tervez a szülő, az osztályfőnök, valamint a gyerek: *„Van olyan diák, aki művészi pályára vágyik a szülei ellenére.”* A közönség összetétele a várakozások szerint alakult, azzal a kiegészítéssel, hogy meglepően nagy számban jelentek meg a helyi civilszervezetek, iskolai pedagógusok, továbbá helyi döntéshozók. A feldolgozott történet mobilizálta a helytörténeti legendárium sokféle elemét, kiegészítve azt a részt vevő diákok kérdéseivel és helyekhez kötődő történeteivel, mítoszaival. Ugyanakkor a rendezés parabolászerű értelmezést is megengedett: a város – ahonnan köztudomásúlag kerültek ki az utóbbi időben az országos politikát és közpolitikákat alakító közéleti szereplők – egy búbjajos boszorkája mentális fogságba ejti a főváros lakosságát. A közönség elsősorban a diákok bravúros performanszait emelte ki az utólagos méltatásokban, két esetben pedig azt erősítették meg a szülők az iskolai pedagógus felé, hogy a számukra is megható volt a gyermekük tehetsége. Ezekben az esetekben a helyi pedagógus bízik a szülők nyitottabbá válásában a gyermekük alternatív, gimnáziumi karrierútjának támogatását illetően.

A második településen a helyi pedagógus elsősorban a szereplő gyerekek nagyszüleire, valamint helyi idősebbekre számított, várakozása volt, hogy a helyi tantestület tagjai nem szívesen jönnek el, *„de azért ott lesznek, mert muszáj”*. Az ő közönségszervezéssel kapcsolatos feladata volt, hogy *„minél több szülő is eljöjjön”*, akik közül azonban sokan több műszakban dolgoznak. *„Néhány szülő már most büszke a gyerekére, vagy büszkévé vált – a beszámolóim alapján –, de van néhány szülő, aki valószínűleg nagyon meg fog lepődni a saját gyermeke teljesítményén.”* Miközben a helyi pedagógus a szülők körében toborzott, hangsúlyozta az előadásban rejlő alapvető kockázatokat is: *„A közös produkció veszélyessé válhat, ha a szülők könnyen magukra ismernek. Most a gyerekek nagyon bátrak. Ha nagyon megerősödnek, félő, hogy olyasmit is kimondanak, aminek a nyilvánosságával még nem tudnának megküzdeni.”* A helyi tanár feladata ezért az volt, hogy segítsen fikcióvá stilizálni a

konkrét történeteket, „*ritkítani a túl erős színházi anyagot*”. Ennek megfelelően a projekthéten az – elsősorban életképek láncolataként értelmezhető – jelenetsort egyetlen álomtörténet pillanataivá stilizálta a rendező, amelynek szuggesztív szövegei és sűrű képei a résztvevők szerint gazdag asszociációs kapcsolatba kerülhettek a település helyi tudásával. A helyi bemutató filmfelvétele – dermedt csend, kitörő taps –, valamint a szülők által a helyi pedagógus számára megfogalmazott visszajelzések azt támasztják alá, hogy sikerült megtalálni a személyes történetek kimondása és a felnőtt közösség botránymentes provokációja között a kényes egyensúlyt.

A harmadik településen a helyi drámatanár arra készült, hogy erősen dolgoznia kell a közönség szervezésén. A szülők személyes elhívása – arra hivatkozva, hogy „*az ő kisgyerekekük csodát tett, és jöjjenek el megnézni*” – elsősorban a későbbi drámaórák számára ígért támogatókat, jelentkezőket. A résztvevők szülein azonban már februárban érződött, hogy „*megbecsülik a helyzetet, vagyis lehetőségként fogják fel, hogy a Káva drámatanárai foglalkoznak a gyerekeikkel.*” A toborzás arra is épített, hogy a színház „interaktivitása” szintén fontos hívó szó a településen, hiszen egy tanári és volt diákokból (ma már felnőttekből), sőt döntéshozókból álló kör számára már ismerős volt a Káva résztvevő színháza a korábbi évekből. Akiknek azonban nincs ilyen emléküik, azokat a központi iskolába járó gyerekeik miatt kívánták behúzni a programba. (A gyerekek között ugyanis folyamatosan újratermelődik a „telepítés” és a „cigányozás”.) A közönség szervezésben további szempont volt a helyi pedagógus szerint, hogy az ún. „lenti” intézmény családi hangulata, a „burok” azt eredményezi, hogy összetartó a tantestület: „*Azok a tanárok, akiknek van érdekeltségük vagy a színházi módszerben, vagy a gyerekekben, várhatóan eljönnek.*” Végül a közönség megtöltötte a város művelődési házát, ahol jelen volt a polgármester és a képviselőtestület több tagja is. A helyi célokhoz igazodva itt egy egyszerű – már korán megtalált – történetre fűzte fel a rendező azokat a jeleneteket, amelyek elsősorban a város jelentésgazdag helyszíneit idézték meg a résztvevők számára. A helyi pedagógusok értékelése szerint azonban elsősorban nem a cselekmény lokális relevanciája miatt volt itt is kitörően pozitív a fogadtatás, hanem annak köszönhetően, hogy egy helyi történetet az alacsony státuszú tagintézmény tanulóit vittek színre a nagyközönség előtt. A település a bemu-

tatót követő hónapban elkezdte kiaknázni azt a lehetőséget, hogy az – eddig szinte láthatatlan tagintézménye – egy „több mint vállalható” produkciót hozott létre. Összesen három régióbeli felkérést fogadtak el falunapokra és iskolai rendezvényekre: még a beszámolási időszakban két olyan előadásra került sor, ahol – bár a Káva drámatanárai már jelen sem voltak – a település a tagiskola diákjai segítségével reprezentálta magát más települések közvéleménye előtt.

► 2.3. A közösségi színházi folyamat szakmai eredményeinek értékelése

A drámás beavatkozás mindhárom településen azonosítható legfontosabb eredményei a következők voltak a folyamatot értékelő interjúk és csoportos beszélgetések alapján:

[A fiatal drámapedagógusok szakmai fejlődése] A program egy tervezett – bár nem központi – célja volt, hogy fiatal drámapedagógusok számára teremtsen lehetőséget az építkező jellegű drámás folyamat megértésére. *„A kávas előadásokhoz képest itt a folyamat volt az erős: szakmailag láttam, hogyan kell/lehet felépíteni egy éves programot, amiből sokkal többet tanul az ember technikákról, csoportépítésről, mint másból.”* Ez természetesen együtt járt a drámajáték-vezetői stílus csiszolódásával, új technikák elsajátításával is. A folyamat reflexiója nyilvánvalóan hosszabb időt igényel: *„Még feldolgozandó. Hogyan kell végigvinni, lezárni egy folyamatot”, és: „Sírtam délelőtt, mint amikor lejössz a drogról, szóval egy túltelített állapot jött létre az év végére, amit nehéz elengedni.”* Ugyanakkor a technikai eszköztár bővülése együtt járt a magabiztosabb játékvezetéssel is: *„A gyerekek és én sem tudtuk eldönteni, hogy inkább gyerek, vagy inkább tanár vagyok. Úgy indult, hogy interjúkat fogok készíteni, ehhez képest bemelegítő játékokat is tartottam, és így sokkal gyakorlottabb, magabiztosabb, nyitottabb voltam a projekt által”.* Ennek elérésében fontos momentum, hogy a naplók vezetése segített tudatosítani a drámás eljárás elemeit: *„A naplózáson keresztül reflektáltan nyomon követtük a folyamatot, nem veszítettük el a fonalat és a projekthéten koncentráltan tudtuk felhasználni a gyerekek által mondottakat.”*

[Az izoláció csökkentése, új barátságok] A program végén, a budapesti előadások idején derült ki, hogy a diákok nyitottá váltak a töb-

bi településen élő fiatalokkal való kapcsolatok, barátságok kialakítására: *„Azok a srácok, akik néhány hónapja azt mondták, hogy benti iskolába nem teszik be a lábukat, enni pláne nem fognak, mert azok parasztok, és most kiderült, hogy ezeket a távolságtartásokat félre tudják tenni.”* A helyi érintkezéseket korlátozó előítéletek oldása mellett a résztvevők a csoportban való munkaformát, az összetartozás élményét is először tapasztalták meg; a végére színjátszó csapat tagjaként kezdtek gondolkodni: *„Hogyan fogjuk a szotyizós jelenetet megoldani [emelt színpad nélkül], kérdezte az egyik kislány, vagyis telepátia volt közöttünk, vagy ő is a köz kérdésén gondolkodott”*.

[A részt vevő diákok kompetenciáinak fejlődése] A drámapedagógusok folyamatértékelése szerint a részt vevő diákok körében elsősorban a szociális kompetenciákat, a motiváltságot, valamint az önbecsülést és az önismeretet erősítette a drámás folyamat. *„A projekthét előtt nem éreztem, hogy a diákok fejlődnek, most pedig fejlődtek, vagy legalábbis kiderült, hogy messzire jutottak”* – szól az általános megfogalmazás. A drámás munka egyszeri találkozásokra épül, itt pedig felismerhetővé vált, hogy *„mi az eredménye a folyamatnak. Őt-hat gyereket ki tudok emelni, akiken látható az elképesztő változás.”* A fejlődésben nemcsak a drámás munkaformák, hanem az alkotókkal kialakult személyes kapcsolat, a kötődés hatása meghatározó: *„Személyesen sokat adott a helyi pedagógusokkal és a tanyán élő lányokkal létrejött barátság. Ami *-on az előadásban megszületett, az ezt kifejezi. Láthattuk, hogy a folyamat részeként jött létre az egyesület, amit a fiatalok alapítottak, ami nagyon erős visszajelzés”,* és: *„Katartikus élmény a helyi művelődési ház munkatársaival és a szülőknek, de a legnagyobb fejlődés a gyerekeken látható. Sokkal összeszedettebbek, mint az iskola többi diákja, nyilvános eseményeken ők az irányítók. Erős volt a civil vörksop, ahonnan szokatlanul pozitív visszajelzés jött.”*

[A helyi jelentések mobilizálása] A szakemberek részéről a legkevesebb szó az előadások cselekményéről, a színre vitt jelentésekről esett, ugyanakkor egyetértés volt abban, hogy létrejöttek közösségi színházi előadások, amelyekben a *„gyerekek megfogalmazták maguk számára, hogy mi az a közös világ, amiben élünk”*. Ez elsősorban annak köszönhető az értékelések szerint, hogy a *„csapatépítés után már lehetővé vált a helyi gondolatok fokozatos beépítése a darabba”*.

[Közösségi színházra egy szervezetileg működő, felsőoktatásban tanítható példa létrejötte] A program menedzsmentje elsősorban az előadásokon szembesült az egész éves folyamat mélységével, ugyan-

akkor azt folyamatosan érzékelték, hogy szakmai figyelem irányul a programra. A disszeminációs előadások (Pécs, Budapest) szintén megerősítették, hogy a Szélmalmokban egy érvényes, ráadásul jól tanítható közösségi színházi modellprogram jött létre: *„A projekt máris tananyagává vált: a drámainstruktor szakon a Szélmalmokon keresztül tanítjuk a közösségi színházat.”* A „taníthatóság” elsősorban a részletes dokumentációnak és a folyamatosan biztosított nyilvánosságának köszönhető: *„Csak a háttéranyagot láttam, ami az előadáson nyeri el az értelmét, de közben felhívott egy MOME-s barátom, hogy be fogja vinni az órára, mert az iparosok nem hajlandóak szociológusoktól megkérdezni, hogy hova menjenek, mit csináljanak”,* illetve: *„Pénzügyesként kívülről néztem, de egyre inkább úgy éreztem, hogy de kár, hogy nem vagyok ott. Nagyon nagy eredménynek érzem, hogy ez a projekt ennyi emberrel nem esett szét, és ugyanúgy tananyagává vált, mint az Új Néző.”* A sok szereplő és a dokumentáció részletessége szükséges feltételnek bizonyult a program sikeréhez, ez azonban jelentősen megterhel – még egy hazai viszonylatban nagynak számító – drámapedagógiai társulatot is: *„Sok határhelyzet volt, dokumentáció, helyi kapcsolatok menedzselése, hogy előadások tartalmilag eljutnak-e az elképzelt pontra, satöbbi. Mindez összejött, de két-három évente tudunk egy ilyet bevállalni.”*

[A helyi pedagógus pozíciójának változása] Jelentős eredmény a helyi pedagógusok tanulási folyamatának támogatása mellett, hogy a sikeres előadásuk hatására megváltozik a pozíciójuk a helyi társadalomban (az iskolában és a településen): *„Én azt akarom kiemelni, hogy a kollegák mit szóltak a programhoz. Az előadás után ugye többen sírtak, és tényleg azt kérdezték, hogy »Ezek a mi gyerekeink???« Tehát, hogy tudta velük ezt megcsinálni? Hát, meg lehet.”* A program folyamatának nyilvános reflexiója segített annak kialakításában is, hogy a helyi közvélemény értse, és nyitottan érdeklődjön a pedagógustól a programról: *„A sajtónak adott nyilatkozaton keresztül kellett megfogalmazni, hogy miről szól a program, mi a helyzet nálunk, ami valamiképp megváltozott. Úgy éreztem eddig, hogy szélmalomharcot vívok, de itt most nemcsak a gyerekek részéről láttunk robbanást, hanem érzem, hogy van eredménye a munkámnak, mert a település is elismeri.”*