
HORVÁTH KATA

A „hátrányos helyzet” és a „cigányság” tapasztalatainak újrafogalmazása

A dráma, mint pedagógiai és kutatási módszer

Ebben a tanulmányban egy színházi, drámás projektről lesz szó, amelynek résztvevői egy civil szervezet (a Káva Kulturális Műhely) színész-drámatanárai, a foglalkozásaikon résztvevő kamaszok, és a szerző, társadalomkutató¹. A dráma ebben a programban egyszerre pedagógiai tevékenység és társadalomkutatói módszer. Keretet teremt és eszközt ad a hétköznapi tapasztalatok megjelenítésére, esetleg átdolgozására. A résztvevők „cigánysághoz” és „hátrányos helyzethez” kapcsolódó tapasztalatai mind a programhoz való viszonyukban, mind a drámás munkában, mind az ezekre épülő színházi előadásban hangsúlyosan kerültek elő. A tanulmány arra kérdez rá, hogy miként értelmezhetőek, jeleníthetőek meg és fogalmazhatóak újra ezek a tapasztalatok a drámapedagógusok, a fiatalok és a kutatók részéről. Mindezt két kontextus párhuzamos elemzésén keresztül vizsgáljuk, amit az tesz lehetővé, hogy a Káva drámaprogramja az elmúlt kilenc évben két, egymástól különböző közegben valósult meg. Az egyik szintéren a „hátrányos helyzet” tapasztalatait a *társadalmi mobilitáshoz*, a másikon a *társadalmi ellenálláshoz* köthetjük.

► Dráma Drom – drámaprogram hátrányos helyzetű fiatalokkal

A Káva Kulturális Műhely, ahol kutatóként dolgozom, egy drámapedagógiával, ezen belül elsősorban az ún. színházi nevelés (Theatre in

¹ A Káva Kulturális Műhely drámapedagógiai munkáját 2008 óta kíséri szisztematikus, kvalitatív módszerekkel dolgozó társadalomtudományi kutatás. A drámaprogramok hatását és működését vizsgáló kutatás, mára részvételi kutatássá alakult. A tanulmányban szereplő Dráma Drom programot Horváth Kata és Deme János 2005-ben, Horváth Kata 2008-2009-ben, Nagy Zsuzsa pedig a 2009-2010-es évadban követte. Ez a tanulmány a három kutató eredményei alapján született.

Education) módszerével dolgozó civil szervezet, társulat. A csoport 2009-ben kilencedik alkalommal indította el a kifejezetten hátrányos helyzetű fiataloknak szóló Dráma Drom elnevezésű programját.² Az első hét évben a program a Pécs melletti Mánfa Collegium Martineum nevű középiskolai kollégiumban működött, az utóbbi két évben pedig a budapesti VIII. kerület Magdolna-negyedében lévő Kesztyűgyár Közösségi Ház adott neki otthont. Bár mindkét intézmény célja a „hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyeinek javítása”, és a Káva drámaprogramja mindkét helyen ebbe a programba illeszkedik, a két különböző intézményi környezetben egymástól teljesen eltérő pedagógiai helyzeteket jelent a „hátrányos helyzetű gyerekek drámapedagógiai módszerekkel történő fejlesztése” – ahogyan a műfajt hivatalosan leírják.

A hátrányos helyzet (HH), illetve az ennél szűkebb körre vonatkozó halmozottan hátrányos helyzet (HHH) a gyerekeket szociális háttérük alapján besoroló törvényi kategóriák. Az oktatási szférában ezek a kategóriák olyan módon jelennek meg, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek aránya szabályozott az iskolákban, az osztályokban (az iskolai integráció politikájához kapcsolódóan), illetve az ilyen minősítésű tanulók különféle szociális kedvezményekre jogosultak (ingyen tankönyv, iskolai étkezés stb.). Azzal kapcsolatban, hogy a hátrányos helyzet mennyiben és milyen értelemben pedagógiai fogalom, számos, egymásnak ellentmondó elképzelés van jelen az oktatáskutatásban és az oktatáspolitikában (vö. pl. Erős – Kende 2008). Hasonlóan bonyolult a kép, ha a hátrányos helyzet és a roma származás viszonyát akarjuk tisztázni. Egy biztos azonban: az oktatási szférában megjelenik a hátrányos helyzet fogalma, és igen gyakran összekapcsolódik a romasággal. Tanárok és diákok egyaránt ismerik és használják ezt a megnevezést; oktatási, kulturális, fejlesztő programok jelölik meg elsődleges célcsoportjukként a „hátrányos helyzetű és/vagy roma származású tanulókat”. A Káva Dráma Drom programja is ebben a keretben valósult meg. A Dráma Drom a Káva kiemelten szociális szempontok mentén megfogalmazott és reprezentált programja.

² A programban résztvevő színész-drámatanárok: Bori Viktor, Fekete Ágnes, Gyombolai Gábor, Kardos János, Milák Melinda, Patonay Anita, Romankovics Edit, Sereglei András, Takács Gábor voltak, a legutóbbi évben Egerváry György és Feuer Yvett vezette a csoportot.

A mánfai kollégiumba – ahol a Dráma Drom 2002-ben elindult – egy tehetséggondozó program keretében a környező falvakból, javarészt beás cigány családokból, érkeztek a fiatalok, hogy tanulmányaikat Pécs középosztálybeli, „többségi” gimnáziumaiban folytassák. A budapesti közösségi házba – ahol a drámatanárok 2008-2010-ben dolgoztak – a Mátyás térről és a környező utcákból járnak be délutánonként a fiatalok, hogy részt vegyenek valamilyen programon, internetezzenek, pingpongozzanak, vagy csak az időt múlassák.

E két helyszín különbsége rávilágít a „hátrányos helyzet” pedagógiai helyzetekben való megjelenésének különbségeire. Nem arra gondolok, hogy más típusú szociális hátrányt jelent a „hátrányos helyzet” egy ormánsági aprófaluban és mást Budapest VIII. kerületében, hanem arra, hogy a különböző pedagógiai helyzetekben a hátrányos helyzet más és más módokon jön létre, más és más kihívásokat jelent, más és más pedagógiai feladatként lehet megfogalmazni. Ráadásul a program beindítása óta eltelt közel tíz évben a „cigányság” és a „hátrányos helyzet” értelme, és e fogalmak egymáshoz való viszonya sokat változott. A változás pedig nem csak azokat a fiatalokat érinti, akiknek az önértékelési és önmegjelenítési stratégiái e kategóriákhoz kötődnek, hanem az ezen a területen működő programok célkitűzéseit és önreprezentációját is meghatározza. A Dráma Drom a 2002-es induláskor elsősorban pedagógiai programként definiálta magát, célkitűzése a drámás módszerek középosztályi közegen kívül történő hatékony alkalmazása, vagyis hátrányos helyzetű fiatalok készségeinek drámás eszközökkel történő fejlesztése volt. Mára az ezen a területen folyó munka a pedagógiai gyakorlatokon és célkitűzéseken túl mindenképpen társadalmi szerepvállalást is jelent – a kirekesztődő társadalmi csoportokkal felvállalt munkát a társadalmi integráció érdekében.

Ezzel szoros összefüggésben a kutatói szerep és a kutatás jelentése maga is átfogalmazódott az évek során. A program indulásakor a kutatás³ a zárt pedagógiai munka tudományos értékelése volt, amelyben a kutató a saját kérdésfeltevései mentén, saját fogalmi apparátusát használva, külső perspektívából vizsgálta a drámapedagógiai program hátrányos helyzetű tanulókra tett hatásait, értékelte a bekövetkezett

³ Az első kutatást a Káva Dráma Drom programjáról Fleck Gábor és munkatársai készítették 2005-ben.

változásokat, és állításokat fogalmazott meg a projekt hatékonyságával kapcsolatban (Fleck 2005). Az elmúlt években azonban egyre határozottabban merült fel az igény egy olyan kutatási program kidolgozására, amely túlmutat azon a kérdésen, hogy milyen készségeket fejlesztenek univerzálisan a drámapedagógiai eljárások. Egy olyan kutatási célkitűzés fogalmazódott meg, amely reagál a kutatóknak és a drámatanároknak arra a közös tapasztalatára, hogy a hétköznapi cselekvések újrarájátszása, illetve ezek reflektálása a drámában a társadalmi tapasztalatok megjelenítésének és újrafogalmazásának kitüntetett pillanatai. Hiszen a drámás helyzetekben egyrészt olyan jelentések és összefüggések válnak láthatóvá, amelyek egyébként láthatatlanok, másrészt a drámán keresztül rögtön megjelenik a változtatás, a kimozdítás lehetősége is.

A hátrányos helyzetű fiatalokkal végzett drámás munka különösen élesen vetette fel azt a problémát, hogy a drámapedagógia szaknyelvén, illetve a módszer hatékonyságát vizsgáló kutatás keretein belül az ebben a folyamatban szerzett drámatanári tapasztalatok elbeszélhetetlenek. Ezen a ponton készítettük az első interjút a programban résztvevő színész-drámatanárokkal (Deme – Horváth 2008: 23-43), megkísérelve megfogalmazni azokat a kérdéseket, amelyek mentén a munkájuk, mint társadalmilag releváns gyakorlat és tapasztalat lesz újragondolható.

Amikor 2008-ban a program helyszíne megváltozott, a kutatás már más szerepet kapott benne: nem egy külső, elemző tevékenység, hanem a drámaprogram aktív része lett. Ebben a felállásban drámatanárok és kutatók közösen egyeztetünk a program feladatairól és céljairól, közösen reflektáljuk tapasztalatainkat; más-más szerepben, de mindannyian aktív alakítói vagyunk a drámás folyamatnak. Elkötelezettek vagyunk a program sikerében, vagyis abban a fejlesztő munkában, változtatási szándékban, amit felvállal. A kutatásnak tehát eleve a változtatás folyamatai és gyakorlatai adják a témáját, a kontextusát, és ez a kutatás explicit célja is.

Amikor tehát két különböző eset mentén foglalkozunk azzal, hogy mit jelent egy pedagógiai programban a „hátrányos helyzet” és a „cigányság”, egyszerre kell figyelembe vennünk a lokális társadalmi és intézményi környezet különbségeit (egy vidéki középiskolai kollégium és egy belvárosi gettószerű kerület szabadidőközpontjának különbségét),

a társadalmi diskurzus átalakulását (a „cigány” jelentésének változását az elmúlt tíz évben), és a kutatói szerep módosulását is.

► A mánfai kollégium drámaprogramja: mobilitás–projekt és dráma

A kollégium és a dráma

A mánfai kollégium esetében a „hátrányos helyzet” jelentése egy ún. mobilitás-történetbe illeszkedett. E történetben a mobilitási skála legalsó lépcsőjén a falusi cigány család, tetején pedig a pécsi „fehér középiskola” helyezkedett el. A kettő közötti, „több generációra méretezett” távolság lett maga a „hátrányos helyzet”. Létezett azonban egy köztes lépcső: ez volt a kollégium, illetve az ott folyó pedagógiai munka (és ennek részeként a dráma-program). E pedagógiai munkának az volt a célja, hogy a távolság minél nagyobb eséllyel és minél kevesebb sérüléssel legyen átjárható. A pedagógiai törekvés tehát nem csak az volt, hogy a gyerekek megtanuljanak biztonsággal mozogni a városi, középiskolai közegben, hanem az is, hogy képessé váljanak oda-vissza járni az iskolai és az otthoni színterek között: otthonról hozott tapasztalataik ne jelentsenek számukra gátat az iskolai boldogulásban, és iskolai tapasztalataik ne lehetetlenítsék el otthoni viszonyaikat. Ezek az otthoni viszonyok a legtöbb esetben valamilyen módon összekapcsolódtak a cigányság, a cigány-család tapasztalataival. A kamaszoknak önálló stratégiákat kellett kialakítaniuk, hogy ezekkel a tapasztalatokkal az iskola közegében kezdhessenek valamit, mind a kortársaikhoz, mind azok szüleikhez, mind a pedagógusaikhoz fűződő viszonyaikban; illetve arra is, hogy újszerű tapasztalataik nyomán létrejövő különbségük ne teremtsen számukra feloldhatatlan feszültséget.

A drámaprogram a kollégium mobilitás-projektjének ezen alapvető kettős kihívására reagált. A munka három egymásra épülő szakaszra bomlott:

1. Az első szakasz az évközi drámamunka, ami havi két délutánon, két párhuzamos csoportban folyt a kollégiumban. Ez alapvetően a fiatalok helyzet-felismerési, helyzetkezelési, együttműködési és kommunikációs készségeinek fejlesztéséből állt, szabályjátékokat,

- ön- és csoportismereti játékokat, különféle improvizációs gyakorlatokat tartalmazott.
2. A második szakasz a két színházi tábor, ahol a drámatanárok, a kollégiumi diákok és nevelők közösen hoztak létre színházi előadásokat.
 3. Végül a program utolsó szakasza során a táborokban létrehozott előadásokat bemutatták a falvakban, ahonnan a gyerekek jöttek. Az előadások közönsége a fiatalok saját hozzátartozói és a falu többi lakója voltak, akik az esetek nagy részében még sosem vettek részt színházi előadáson.

A drámafoglalkozás tehát illeszkedett az intézmény mobilitás-projektjéhez: a sikeres középiskolai boldogulás elérésének és az otthoni kapcsolatok megtartásának kettős célkitűzéséhez. A hasonló élethelyzetekben lévő fiatalok a kollégium és a foglalkozások biztonságos terében nevelőikkel és a drámatanárokkal egyrészt azon készségeik fejlesztésén dolgoztak, amelyek a középosztályi környezetben való boldogulásukat segítik. Másrészt otthoni környezetükben, egy előadás formájában jeleníthették meg egész éves munkájukat. A szerepeket, amelyek (a valóságban is) kihívást jelentettek számukra, olyan jelenetekben és előadásokban játszhatták el, amelyek rímelték saját aktuális kérdéseikre, sőt, gyakran azokból születtek.

Ugyanakkor ahhoz, hogy a háttér (a falusi családi közeg) és a horizont (a társadalmi érvényesülés) egymással összeegyeztethető, ne pedig egymást kizáró viszonyba kerüljenek, olyan pedagógiára volt szükség, ami megerősítette a fiatalokat aktuális (kollégiumi) viszonyaikban és törekvéseikben. A dráma ön- és csoportismeretet fejlesztő aspektusának ez volt a valódi tétje. A drámaprogram során a résztvevők megerősödtek – mint olyan hasonló élethelyzetben lévő fiatalok közössége, akik képesek együtt végigvinni egy projektet: a semmiből létrehozni egy színházi előadást, és végigcsinálni egy turnét.

Drámapedagógia és kutatás

2002-ben a Mánfán elindított drámaprogram legfőbb kérdése mind a drámatanárok, mind a finanszírozók, mind a kutató részéről az volt,

hogyan vajon a budapesti, elsősorban középosztálybeli gyerekekkel és iskolai csoportokkal alkalmazott drámapedagógiai és diákszínjátszós módszerek egy az egyben átemelhetők-e a megszokottól eltérő közegbe. Vagyis mennyiben függetlenek a szociokulturális háttértől, mennyiben univerzálisak ezek a módszerek?

Miközben az erre a kérdésre adott válasza mind a monitoring kutatásnak, mind a színész-drámatanároknak az volt, hogy a módszer gyakorlatilag változtatás nélkül hatékonyan működtethető más közegben is, utóbbiak számos olyan tapasztalatot szereztek a munka során, amelyek a drámapedagógiai módszer hatékonyságát firtató kérdésekhez direkt módon nem kapcsolódnak, ugyanakkor fontosak, ha saját mánfai munkájukat akarják értelmezni. Ezen a ponton kezdődött a mi kutatásunk. A mánfai drámapedagógiai munkáról szóló fejezet három forráson: a 2005-ös előadás elkészítésében és turnéján való részvételen, az erről készült dokumentumfilmen⁴, illetve a programról a színész-drámatanárokkal készült interjú⁵ alapul.

„Túl messzire ment”: egy improvizáció tanulságai

Az éves drámapedagógiai munka egy kidolgozott drámapedagógiai program szerint zajlott, melyben a résztvevők szabály-játékokon, ön- és csoportismereti játékokon és improvizációs gyakorlatokon keresztül színházi jelenetek kidolgozásáig, majd előadásáig jutottak. E drámás gyakorlatok során a saját tudásokat és tapasztalatokat mindig a távolítás módszerével, külső, fiktív helyzetekbe és történetekbe ágyazva lehet megfogalmazni és megjeleníteni, így azok egyből játékba is kerülnek. A hétköznapiak gyakran merev viszonyai, amelyek sokszor behatárolják a fiatalok mozgásterét, itt szerep- és játéklehetőségekké válnak. A dokumentumfilm a következő improvizációs gyakorlatot mutatja be:

Drámatanári instrukció: „Szülőpárokat látunk: a ti lányotoknak udvarol a ti fiatok, és szerintetek túl messzire ment a fiú. És hát véleménykülönbség van...”

⁴ Dráma Drom. Rendezte: Sivó Júlia – Surányi Z. András, 2005.

⁵ Deme – Horváth 2008:23-43.

ANYA 1: Á, jó napot kívánok! Mi vagyunk az Esztikének a szülei. És nagyon szeretnénk önökkel beszélni.

ANYA 2: Hát nem tudom, eléggé sietünk.

ANYA 1: Ha van egy fél órájuk.

APA 1: Na, csitt. Na, figyelj! Az van, hogy a maga fia túl messzire ment.

ANYA 1: Megfogta a lányom mellét.

ANYA 2: És? Hát nem az a dolga?!

ANYA 1: Az én lányom még kislány a... a szexuális dolgokhoz.

ANYA 2: Jaj nem kislány az má' semmire se!

ANYA 1: Dehogyanem. Az, az én kislányom. Még csak 17 éves, nem több, 17 éves. Én értem, fiatalok. Természetes, hogy legyen a lánynomnak valakije, meg a fiúnak is... De a szex, az szex, és az az én lánynomnak nem kell!

ANYA 2: Dehogyanem nem kell annak!

ANYA 1: Még nem kell!

APA 1: Az a szintkülönbség megvan a két család között.

ANYA 2: Hát ezt hogy érti?

APA 1: Hát úgy.

ANYA 2: Úgy érti, hogy azért, mert cigányok vagyunk?

ANYA 1: Hát ne haragudjon, de maguk, maguk cigányok. Ez az egész azért van.

(Átkarolva egymást, közelednek a fiatalok. A szülők elhúzzák egymástól őket.)

ANYA 1: Nem akarom, hogy elrontsa az életét!

ANYA 2: *(fiához fordulva)* Azt mondta, azért, mert cigányok vagyunk!

FIÚ: Micsoda? Azt mondta, azért mert cigány vagyok?!

APA 1: Nem, nem azt mondtuk. Mi nem mondtuk. Csak ő mondta *(mutat a feleségére)*, hogy cigányok, és azért...

Heves szóváltás alakul ki. Mindenki mondja a magáét. A feszült helyzetet a holtpontról a drámatanár váratlan akciója mozdítja ki, aki hirtelen szerepbe lépve a lány másik fiújává válik.

FIÚ 2: Szia, Eszti. Akkor holnap mozi, tudod?

FIÚ 1: Mi van? Mi van? Eszti, ki ez a fiú?

ANYA 2: És még tisztességes a maguk lánya?

DRÁMATANÁR: Köszönöm, köszönöm. Itt álljunk meg!

Ebben a jelenetben az instrukcióban eredetileg megfogalmazott probléma, miszerint a „fiú túl messzire megy”, a szexualitásról áttolódik egy másik szempontra. A szülői tiltás, a norma bevezetése nem a szexualitás terepén válik fontossá, hanem a cigányság kívül helyezésétől kezd szólni. Egy eredetileg a szexuális normákról és tiltásokról, illetve azok kezeléséről szóló helyzet, a cigány-magyar párkapcsolat problémájává alakul át, és a vita valódi tétje már ez lesz. Az egyszerű szexualitás pedig ennek feloldására, egy másik drámatanári akcióval, a jelenet végén kerül majd vissza, ami aztán felszabadítja a „cigányozás” miatt élessé vált, bemerevedett és folytathatatlan helyzetet.

Ez a rövid jelenet sok mindent elmond arról, ami a továbbiakban cikkünk témája lesz. A drámás színházi gyakorlatok során a hétköznapi társadalmi tapasztalatok megfogalmazása és megjelenítése történhet, mégpedig a mindennapokhoz hasonlóan a cselekvésen keresztül. Ugyanakkor mindez pedagógiai keretben valósul meg, ami lehetővé teszi e hétköznapi helyzetek, szerepek, cselekvések reflektálását, illetve különféle cselekvési stratégiák kipróbálását is. A kutató érzékeli, hogy az egyes cselekvések milyen tapasztalatokat hoznak mozgásba; milyen lehetőséget teremtenek a másik szereplőnek, illetve az adott helyzet kifutásának. Ugyanakkor a kutató a drámatanárral együtt érzékeli azt is, hogy a cselekvésben milyen konfliktusokat hoznak létre, vagy milyen korlátokat jelentenek bizonyos élettapasztalatok; milyen kiélezett helyzeteket tudnak eredményezni az egyének számára veszélyes jelentések. Csakhogy ezek a tapasztalatok és jelentések eleve egy pedagógiai szituációban jelennek meg, ahol egyrészt biztonságosan lejátszhatóak, másrészt épphogy nem rögzítésük, hanem alakításuk a cél.

A „*Túl messzire ment*” jelenetben tehát a hangsúly a szexuális határokról az etnikai határokra tolódik. Vajon miért? Ebből a szempontból fontos lehet, hogy a jelenetben két nem cigány kollégista is játszik: az egyik a lányos apa (Apa 1), a másik pedig maga a lány. Vagyis a megjelenített párkapcsolat „valójában” egy cigány – nem-cigány vegyes kapcsolat. A szerepválasztásnál a drámatanár nem tulajdonított ennek jelentőséget, hiszen a téma egyáltalán nem ez, hanem a szexuális tiltás volt. A fiatalok játékában viszont ez válik lényegessé, a szexuális tiltás pedig csak egy alibi, hogy a lányos család valódi problémáját (hogy a fiú cigány) ne kelljen direktten kimondani. A vita hevében aztán az

apa, továbbra sem direktén, de talán közvetlenebbül fogalmazza meg a problémát: „szintkülönbségről” beszél a két család között. Végül az anyát játszó cigánylány expliciten kimondja, hogy „de hát maguk cigányok”. Amikor aztán a srác szülei arra panaszkodnak fiuknak, hogy barátnője családja lecigányozta őket, az neki támad a lányos apának: „most azért mert cigány vagyok?”. A helyzet itt hirtelen élesbe fordul. Ebben a pillanatban az „apa” és az „udvarló” szerepek mintha eltűnnének, és hirtelen láthatóvá válik, hogy egy cigány és egy nem-cigány fiú állnak egymással szemben. Most már nem lehet úgy csinálni, mintha nem lenne jelentősége a szereposztásnak. Az apaszerepben lévő magyar fiú, védekező pozícióba szorulva, azzal próbálja elhárítani magáról a cigányozás vádját, hogy azt cigány partnernőjére (a jelenetbeli feleségére) hárítja át: „Mi nem mondtuk..., csak ő mondta”. Ezzel el kívánja simítani a kiéleződött helyzetet, mondván: biztosan nem valódi, sértő cigányozás történt, csak közös játékról volt szó.

A cigány explicit és direkt kimondása, illetve valakinek a cigányként való megnevezése egy bemerevedő, befeszülő helyzetet teremtett. Ezt csak a drámatanári akció tudta feloldani, azzal, hogy visszaterelte a jelenetet a szexualitás ártatlanabb témájához. A „*túl messzire ment*” értelme a játék során átalakult. Nem a szexuális tiltások átlépésére vonatkozik, hanem az explicit cigányozásra. A fiatalok a jelenettel azt viszik színre, hogy ez az, ami számukra kezelhetetlen, ez jelent valamiféle határvoalat.

A 2004-es (!) „*túl messzire ment*” jelenet ily módon egy fontos aspektusát mutatja meg annak a mikrovilágnak, amelyben ezek a fiatalok élnek, amelyben a fentebb felvázolt mobilitás-projekt zajlik. A „lecigányozás”, a cigányság direkt ráírása valakire, a cigányság explicit elutasítása egy olyan határként jelenik meg, ahol ezek a fiatalok bemerevednek, ahol a játék megáll, és a direkt konfrontáció kerül elő helyette. Valóban, ezek a fiatalok egy olyan mobilitás projektben vannak, ahol cigányságuk az elrugaskodási pont, az elhagyandó háttér, amibe ha visszaírják őket, ellehetetlenedik a teljes történet. Az „azért nem, mert cigány vagy” valóban túl van azon határon, ahol ezt a játékot játszani lehet.

„Kávázás”

A Káva színész-drámatanárai a velük 2006-ban készített interjúban elmesélik, hogy a mánfai kollégium diákjai „kávázásnak” nevezték el azt az általuk is mind gyakrabban és tudatosabban alkalmazott stratégiát, amelynek lényege, hogy a nehéz vagy kényelmetlenné váló szituációkban valamilyen szerepet találnak, és ebből a szerepből szólalnak meg.

„- A mi csoportunkban van egy srác, ő a »cigányjogi felelős«, a »kisebbségi ombudsman«, és ha »cigányozunk«, akkor ő hosszan, szép körmondatokban – mint afféle politikus – tiltakozik. Ez nyilván poén, ezt mindig megteszi, ez egy oda-vissza játék. (...) Bármilyen cigányokkal kapcsolatos dolog van, akkor ő kiáll: »Na, akkor jelzem, hogy ezt nem!«

- Ez egy szövetség szerepe a részéről, ez egy játék, ez egy ilyen társas játék, ez egyfajta kávázás, igen. És akkor levág egy ilyen politikus szöveget három percre, és tudja mondani 15 percre is, hogy a cigányokat elnyomják, meg minden, és elsorolja az összes ilyen sérelmet.

- Van ennek egy tétje azzal, hogy a másik hogyan lép be, (...) ő evvel egy reakciót is elő akar hívni, tehát ebbe bele lehet lépni, ebbe a játékba.

- Azért ennek van egy olyan oldala is, hogy amikor voltunk kórházban vele, még két éve, akkor is mondta, hogy »fogadjunk, hogy azért, mert Orsós vagyok, azért majd később fognak behívni«, és tényleg két órát ott ültünk, és igaznak találta, hogy mivel ő cigány, őt később hívták be.

- Ez részint játszma, részint egy kommunikációs folyamat, amiben az történik, hogy én a barátod vagyok, velem te ezt megteheted, és evvel kerülünk egy picit közelebb egymáshoz. Hiszen ezt a szerepedet ismerem, én ezt szeretem, elfogadom, jó ezt játszani, játszunk most is! Dobjál hatost! Oké?! És biztos, hogy van benne egy ilyen kiélési lehetőség is, mint minden ilyen játékban. Egyébként, hogy az istenbe mondhatná el ezeket az érveket? Nem túl sok helyen szerintem. Kevés az a közeg, ahol azt még tolerálnák, hogy három percre keresztül a cigányok jogvédelméről nyomja a szövegét, azért előbb-utóbb csak rászólnak, hogy kussoljál már, »hülye cigány!«.

- De amikor nálatok ezzel jön, akkor mindig ártalmatlan a dolog? Az igazi tétje sosem merül föl?

- Ha fölmerül a tétje, akkor sem ártalmas.

- Tehát lejátszható?

- Persze, lejátszható.”

A dráma közege tehát lehetőséget teremt, hogy a fiatalok olyan szerepeket próbáljanak ki, olyan alakításokat nyújtsanak, amelyekre a hétköznapi életben nincs lehetőségük. Ahogy a „*túl messzire ment*” jelenet esetében már említettük, a hétköznapi életben éppen az a feladatuk, hogy „cigányságukat” (bármit is jelentsen ez) minél inkább a háttérbe szorítsák. (Az legfeljebb, mint érdekes kulturális sajátosság, a jellegzetes szokásokon keresztül kerül elő időnként). A „cigányság” az általuk megélt mindennapi helyzetekben valamilyen áttételes formában jön mindig létre (ahogy a kórházi váró példája is mutatja majd). A megkülönböztetés és a hátrány nincs közvetlenül és expliciten a cigányságukhoz kötve. Így a hétköznapi életben nincs lehetőség olyan „performanszok” létrehozására, amelyben ők maguk cigányságukat viszik színre. A mindennapokban a „cigányság” a folyamatos alkalmazkodásban van jelen, itt viszont ki lehet állni, képviselni lehet, sőt politikai szereppé lehet alakítani.

A dráma, mint folyamat

Az említett példák után fontos hangsúlyozni, hogy ezek a helyzetgyakorlatok egy több éves drámamunka-folyamatba illeszkedtek. Egy olyan pedagógiai folyamat kimerített és sűrű pillanatai voltak, amelyben élettörténetek alakultak és változtak az évek során, például oly módon, hogy bennük „cigányság” és „hátrány” jelentései átalakulhattak. Az interjúban a színész-drámatanárok több ilyen élettörténetet is elmesélnek.

„- A Timi egy alacsony, duci cigánylány volt. Az első évben meg sem mert szólalni, abszolút zavarta a teste, zavarta egyáltalán az egész. Annyit elárult nekem, hogy ő rendőr akar lenni. És amikor megkérdeztem, hogy miért akar rendőr lenni, akkor azt mondta (...), hogy akkor ő lesz valaki. Ez volt benne. Két évre rá a Liget című előadásban egy csábítót játszott. És akármennyire is nem fogyott le, de én el tudtam neki hinni (...), hogy ő azt a helyes fiút, aki tényleg egy helyes cigány srác, elfogja tudni csábítani. És tényleg csettintett az ember, hm, ez egy dögös csaj. És szerintem az egy fontos folyamat volt, ahogy idáig közösen eljutottunk, ahogy már másként kezelte magát, a lelkét, a testét, a nőiségét, hogy „lett valaki”.

- Azt is tudni kell, hogy a próbák folyamán, meg az évközi munka folyamán

számtalanszor felvehetett például olyan szerepet, ahol eljátszhatta azt a rendőrt, vagy legalábbis azt, aki határozottan lép fel, aki lenni szeretne, és ez által, úgy gondolom, hogy ő kipróbálta ezt a szerepet egy védett közegben, ahol lehetősége volt rá, és valószínűleg utána, a későbbiekben megpróbálta ezt máshol is.”

A drámát használó pedagógia a szerepbe léptetésen és a szerepben való cselekedtetésen keresztül képes változást indukálni. A résztvevők tapasztalatot szereznek arról, hogy nem kell saját szerepeikbe és az azokhoz tartozó jelentésekbe feltétlenül beleragadniuk, és rutinná teszik azokat az eljárásokat, amelyekkel ezeket a szerepeket, a saját erőforrásaikat használva, formálni, alakítani tudják. Az évek során a különböző darabokban több lehetőség is kínálkozott például a „cigány szerep” eljátszására.

A Cigány labirintus – egy mánfai Dráma Drom előadás

A Cigány labirintus című 2005-ös előadás egy szerep- és kalandjáték könyv alapján készült. A könyv témája, hogy egy 18 évesen az intézetből kikerülő, a fővárosban boldogulni kívánó cigány fiatal milyen döntések mentén, milyen akadályokba ütközve, milyen utakat tud bejárni. Az előadás ezt az alaphelyzetet egy tévés vetélkedő-show kontextusába helyezi, amelynek díszletei között két cigány fiatal, Tamás és János versenyzik azon, hogy melyikük tud sikeres lenni az életben. A sorsvetélkedő egyes versenyszámai (az albérletkeresés, a munka után járás, a tanulás, a szerelem és családalapítás, a különféle kísértések) a résztvevők improvizációiból születtek, vagyis ezek a jelenetek az ő nagyvárosi boldogulásról szóló fantáziáikból épültek fel. Az egyik fiataalt alakító kollégista a következőket mondja saját szerepéről:

„Az én szerepem egy 18 éves fiatalról szól, aki cigány származású. Egy cigány származású fiatalról, aki érvényesülni szeretne a nagyvárosban, főnn Budapesten. Szeretne családot, hogy meglegyen az iskolája, állást. És ennek az útnak a viszontagságait mutatja be ez a darab két verzióban. Az egyik verzió, amikor jóra fordul minden, állás család, pénz, jólét. A másik verzió az, hogy bűnözés, hajléktalanság, halál. Na, én ezt a második verziót, tehát ezt a hajléktalanos, halálosdit játszom, tehát én formálom meg ezt a karaktert.”

Az előadás a kollégistákat igen mélyen érintő kérdést feszeget: mégpedig hogy miként alakulhat az általuk felvállalt mobilitás projekt kifutása a jövőben. A rendezői döntés, hogy a jelenetek kerete egy tévé show legyen, többféle szinten is lehetőséget teremt a téma meg- és átfogalmazására.

Először is egy játékos kontextusba helyez olyan kérdéseket, amelyeknek a játékosok számára saját életükben húsba vágó tétjei vannak. Az előadás alapjául szolgáló improvizációk kerete mindig a vetélkedő könnyed világa, amely képes feloldani e téma súlyosságát, ugyanakkor lejátszhatóvá tesz ezzel kapcsolatos kérdéseket, jelentéseket, esetleg félelmeket.

Másrészt a darab értelmezésében a mobilitás projekt, mint vetélkedő jelenik meg. Egy olyan versenyben, amelyben a játékosok minden fajta háttér nélkül, csak saját képességeikre, ítéleteikre, döntéseikre számítva azért küzdenek, és abban rivalizálnak, hogy iskolájuk, állásuk, pénzük, családjuk legyen. A tévés vetélkedő világa – a mosolygós műsorvezetőkkel és a robotszerűen viselkedő stúdióközönséggel – ráadásul egy olyan közeget mutat meg az egyéni boldogulás-történetek kontextusaként, amely egyáltalán nem érzékeny a „játékosok” nehézségeire, indifferens valódi sorsukkal kapcsolatban. A tévé-show tehát egyrészt könnyed, felszabadító játékteret biztosít a téma megfogalmazásához, ugyanakkor egy sajátos narratívába helyezve erős értelmezését is adja a mobilitás projektnek.

Mobilitás és dráma

A mánfai drámacsoport tagjai olyan fiatalok voltak, akik 14 éves koruktól folyamatosan eltávolodtak az otthoni (falusi, családi) közegüktől, és az iskola által kínált jelentések erősen meghatározták a mindennapjaikat, önértelmezésüket. Így például a cigányság elsődlegesen a falusi relációkkal és családi viszonyokkal telített jelentései az iskolában mindinkább a hátrány, a hátrányos helyzet terminusaira fogalmazódtak át. A cigányság ugyanakkor egy olyan kontextusban vált gyakorlatilag a hátrány szinonimájává, amely egyből ígéretet is tett és utat is kínált e hátrány „ledolgozására”. Otthonról hozott tudásaik és készségeik a pécsi középiskolákban viszonylag kevés dologban segítették őket;

tapasztalataik gyakorlatilag megjeleníthetetlenek voltak. Az otthoni háttér, a falusi iskola, a család, kizárólag, mint lemaradásuk oka jelent meg. A tény, hogy jelenlétük elsődlegesen, mint behozandó hátrány kapott értelmezést az iskolai közegben, zavart és bizonytalanságot eredményezett abban a tekintetben, hogy mi a jelentése és a jelentősége mindebben a falusi, mi a szegény és mi a cigány háttérnek. Egyáltalán mi a viszonya ezeknek egymáshoz? A középiskolák (ahol egyébként évfolyamonként legfeljebb egy-két hasonló háttérrel rendelkező diák tanult) nem kínáltak értelmezéseket, sőt teret sem e kérdések megfogalmazására, pedig ezek alapvetőek voltak számukra saját identitásuk és iskolai jelenlétük értelmezése szempontjából. A drámaprogram tehát bizonyos értelemben az iskolai pedagógiai közeghez képest vált fontossá. *A dráma olyan hiányra lett válasz, amelyet az iskola állít elő és termel ki.* Ebben az értelemben a dráma ugyanabba a mobilitás projektbe illeszkedett, ugyanazt a mobilitás projektet erősítette, mint az iskola és a kollégium. Csakhogy míg az iskola e projekt nevében a gyerekek teljes háttérét – vagyis mindazt, amit ők az intézményen kívülről hoztak – berakta a „hátrány” kategóriába, addig a dráma meglévő és formálható készségeknek tekintette hozott tudásaikat, megjeleníthető, használható és újra fogalmazható tapasztalatokként kezelte történetüket. Ráadásul – amint azt a fentebbi példák is mutatják – a dráma lehetőséget teremtett arra is, hogy rálássanak saját helyzetükre: háttérükre, útjukra, kihívásaikra. Vagyis reflektálják a mobilitás projektet, amivel éppen küzdenek, és aminek részeként egyébként maga a drámaprogram is megvalósul.

A mánfai drámaprogram 2008-ban zárult. Ugyanebben az évben megszűnt maga a mánfai kollégium is⁶.

⁶ Vö.: az erről szóló újságcikkek a Magyar Narancsban (<http://www.mancs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=17121>) illetve az Amaro Dromban (<http://www.amarodrom.hu/archivum/2008/10/16.html>).

► Drámaprogram egy VIII. kerületi közösségi házban:
dráma és ellenállás

Hátrányos helyzet a Józsefvárosban

A Dráma Drom, mint a Káva speciálisan hátrányos helyzetű fiataloknak szóló programja 2008 őszétől, az akkor megnyitó Kesztyűgyár Községi Házban folytatódik.⁷ Bár a célcsoport látszólag ugyanaz: „hátrányos helyzetű és/vagy roma származású fiatalok”, és a drámás módszerek univerzális működését megerősítették a mánfai tapasztalatok, gyorsan nyilvánvalóvá válik, hogy a programot újra kell fogalmazni. Itt nem egy zárt pedagógiai környezetben vagyunk, ahol a szerepek és a feladatok nagyjából elrendezettek, ahol a jelenlét miattje tisztázott, ahol a dráma a napirend része és megvan a helye az intézmény pedagógiai programjában. A Kesztyűgyár egy éppen megnyitó hely egy gettószerű városrész közepén,⁸ nem egy bejáratott szabályokkal és működéssel rendelkező intézmény. Ráadásul a Kesztyűgyár szabadidőközpont, aminek nincsen koherens pedagógiai koncepciója, bár természetesen vannak pedagógiai, fejlesztő és segítő céljai, funkciói, és ezeknek megfelelő programjai. Ezek közül egyik a drámafoglalkozás.

Ez a helyzet azt eredményezi, hogy a drámamunkát nem lehet kizárólag pedagógiai keretben elgondolni. Ez mindenképpen újszerű Mánfához képest, ahol a közeget (a kollégiumot) és a résztvevő fiatalok

⁷ A közösségi házat egy korábban kesztyűgyárként működő lerobbant épület felújításával alakították ki a 2005-ben a Józsefvárosban indult ún. szociális városrehabilitációs program keretében. A teljes rehabilitációs programról lásd:

http://www.rev8.hu/csatolmanyok/proj_dokok/proj_dokok_5.pdf. Kifejezetten a Kesztyűgyárról pedig: <http://epiteszforum.hu/node/10472>. A városrehabilitáció helyi értelmezéséről lásd Nagy 2009:93-100.

⁸ A városrehabilitációs programban (amelynek keretében a közösségi házat is kialakították) a környéket így jellemzik „A Magdolna negyed Józsefváros, és talán Budapest egyik legnagyobb kiterjedésű területe, ahol a leromlott fizikai környezet, társadalmi-gazdasági elmaradottság, hátrányos helyzetű családok magas koncentrációja egzakt módon is kimutatható. A területen magas a hátrányos helyzetű családok koncentrációja és a roma népesség aránya is. A társadalmi problémákat jelzi, hogy a kerületben itt a legmagasabb a munkanélküliség, és az iskolázottságot tekintve is itt a legnagyobb a lemaradás. A városrész gazdasági potenciálját, foglalkoztatási helyzetét tekintve az egyik legrosszabb terület Józsefvárosban. A fizikai környezet folyamatos romlása és az évek óta tartó lefelé mozgó társadalmi spirál következtében a városrész egyre jobban leszakad a kerület többi részétől.”

jelenlétét, motivációit, sőt aktuális élethelyzetét nagyon erősen meghatározták az iskola által számukra felkínált jelentések – a dráma pedig ebbe a térbe lépett bele, afféle felszabadítójaként az elrejtett tapasztalatoknak, ki nem használt készségeknek, nem reflektált jelentéseknek. Abban a közegben azon kellett dolgozni, hogy miként lehet úgy átfogalmazni a társadalmi mobilitás az iskola intézménye által közvetített projektjét, hogy az több mozgásteret engedjen a fiataloknak – ne zárja be például a család, a falu, a cigányság jelentéseit a hátrány kategóriájába. A drámának az iskolai pedagógiához képest volt feladata.

A Kesztyűgyár viszont a kollégiumnál sokkal kevésbé kötődik az iskola intézményéhez, és az odajárók többségének életében az iskola egész mást jelent, mint jelentett a mánfai diákokéban. Az iskola által közvetített társadalmi elvárások e fiatalok körében nem csak, illetve nem elsősorban az alkalmazkodás stratégiáit hozzák létre, hanem sokkal erőteljesebben az ellenállás, a szembemenés, vagy a kívül helyezkedés különféle megoldásainak nyitnak teret. Iskolánként különböző,⁹ ahogy a gyerekek bekerülésének pillanatában a „hátrányos helyzetű” megkülönböztetés létrejön. Ez a kategória ebben az esetben elsősorban nem a hátrányok behozásáról szól, hanem bizonyos gyerekekről, bizonyos csoportokról történő valamiféle *előre lemondásról*. A kerületi „cigány iskola”, illetve a többi iskolában kialakított stigmatizált osztályok az intézmények működésébe eleve kódolják a deviáns magatartások létrejöttét. Ezzel utólag is visszaigazolják a különválasztás értelmét, illetve folyamatosan megerősítik a hátrányos helyzetnek a devianciával összefüggő jelentéseit. Az iskola, amikor eleve a nehezen kezelhető (adott esetben kezelhetetlen) kategóriába helyezi, és ennek megfelelően kezeli ezeket a gyerekeket, egyben az ellenállás erejével ruhazza fel őket. A gyerekek úgy élik meg (hiszen az intézmény ezt sugallja), hogy az iskolán kívülről hoznak valami az iskolával nem összeegyeztethetőt, és ez vezet elfogadatlanúságukhoz. Ráadásul, azzal, hogy az iskola eleve lemond róluk, azt sugallja, hogy amit kívülről hoznak megváltoztathatatlan: az az övék, az a sajátjuk. A lakókörnyezet, a család, és az etnikai hovatartozás mind ehhez az iskolán kívüli „sajáthoz” tartoznak.

⁹ Ezeket az állításokat a programot megelőző kutatás alapján fogalmazzuk meg. Ennek keretében a kerület négy iskolájában végeztünk osztálytermi megfigyeléseket és készítettünk interjúkat intézményvezetőkkel és pedagógusokkal.

Amikor a gyerekek e mozgástér nélküli, róluk eleve lemondó közegben az ellenállást, mint cselekvési lehetőséget választják, e „saját világ” jelentéseit, mint az ellenállás formáit kezdik használni. Így az iskolában a „nyócker”, a gettó, a cigányság a szembenállást kezdi jelenteni: a stigmatizált, lenézett háttér az ellenállásban válhat mégis valamiféle erővé és identitássá. Ez viszont azt is jelenti, hogy a tanárok saját mindennapi hiteles tapasztalataikra hivatkozva ezeket a gyerekeket és teljes háttérüket a devianciával azonosítják. A pedagógiai módszer pedig, amit velük *szemben* alkalmaznak, kétféle: vagy teljes mértékben lemondanak róluk (végső esetben magántanulóvá nyilvánítják őket), vagy mind szigorúbban próbálnak fegyelmet tartani (rendőrséggel, feljelentéssel fenyegetnek, és adott esetben élnek is ezzel a lehetőséggel). Az iskolai jelenlétnek ez a formája azt is eredményezi, hogy a gyerekek nem tanulnak meg intézményi viszonyokat és működéseket kezelni, hiszen minden kizárólag az ellenszegülés és fegyelmezés (akció-reakció) dinamikába fut bele. Vagyis a családi és a szomszédági viszonyaikból hozott tapasztalataikat nem tanulják meg lefordítani más típusú relációkra, és e személyes kapcsolatokon kívül nehezen hoznak létre más típusú, más szabályokkal rendelkező relációkat.

Dráma a Kesztyűgyárban

A program elindulását megelőző kutatásnak nagy vonalakban ezek voltak a megállapításai. Vagyis a drámaprogram ilyen „felállásba” lépett bele, amikor hét év után elhagyta Mánfa, innen nézve biztonságos közeget. Egy olyan közegben kellett elkezdni dolgozni, ahol a többségi intézményekkel (és a frissen nyitó Kesztyűgyár ebben a státuszban volt), és a pedagógiai helyzetekkel „célcsoportunk” részéről egy alapvetően bizalmatlan, szembehelyezkedő, általában konfrontatív viszony a magától értetődő; és ahol a családi, szomszédági viszonyok alakulásai felülírnak minden azokhoz képest külsődleges elkötelezettséget.

Az alapvető kérdések így a következők lettek:

- Hogyan tudjuk rávenni a fiatalokat, hogy belépjenek ebbe a térbe, ebbe a pedagógiai helyzetbe?

- Mit kezdhet egy pedagógiai program azzal az általános ellenállással, ami minden fajta pedagógiai helyzettel szemben megnyilvánul?
- Az ellenállásnak milyen formáira lehet számítani, és milyen eszközei vannak a drámapedagógiának, hogy ezeket átfordítsa valamiféle kooperációba?
- Hogyan lehet létrehozni egy olyan állandó csoportot, amelyben nem a családi viszonyok jelentései az elsődlegesek, hanem azoktól független kereteket, dinamikákat és viszonyokat lehet teremteni?

E kérdések, mind a drámapedagógusokat, mind a kutatót új helyzetbe hozták. Mivel a pedagógiai tér alapvető kereteit nem lehetett egy induló csoporttal előzetesen kijelölni, sem a drámapedagógusok, sem a kutatók nem tudtak automatikusan belekezdeni saját szakmájuk gyakorlásába, a foglalkozás megtartásába és annak résztvevő megfigyelésébe. Éppen e tér kereteinek létrehozása lett a közös feladat. Itt cél lett az, ahonnan más csoportok elrugaszkodnak. Ez pedig másfajta eljárásokat, sőt másfajta elkötelezettséget várt drámatanártól és kutatótól egyaránt. A drámapedagógusoknak olyan folyamatot kellett felvállalni, amelyben a fiatalok mélyen elsajátított bizalmatlanságát, sőt ellenszenvét, sőt haragját kellett leépíteni, átfordítani a bizalomteljesebb, konstruktívabb hozzáállásba. Ez a bizalmatlanság, ellenszenv nagyon közvetlenül szólt magának a helyzetnek, és irányult a drámatanárokra, és sokszor el is lehetetlenítette magát a munkát. A fiatalok mintha folyamatosan fegyelmező helyzeteket akartak volna kiprovokálni a viselkedésükkel, amiben aztán leleplezhetik a számukra ismerős dinamikákat, megélik a lenézettséget, és elővehetik megszokott ellenálló stratégiáikat. Mindenfajta keretjában (mind a körbeülés, mind a legegyszerűbb játékszabály) könnyen fegyelmezésként kezdett értelmeződni, és azt egyből visszaverték valamilyen romboló gesztussal. A kérdés tehát az volt, hogy a drámaeszközökkel létrehozható-e olyan folyamat, amelyben lépésről lépésre megteremtődik a közös keretek létrehozásának, elfogadásának és fenntartásának igénye? Sikerül-e a fiatalokkal közösen felépíteni egy olyan keretet, amelyet sajátjuknak fogadnak el, és egy következő helyzetben nem külső kényszerként élnek meg, és nem szétrombolni akarják?

A következőkben két konkrét drámas helyzetet keresztül mutatjuk be, hogy mit tudott kezdeni a drámapedagógia a pedagógiai helyzeteknek való automatikus szembeszegüléssel, illetve a szabályok és ke-

reték kiváltotta ellenállással. Az egyik példát a program legelejéről, a toborzás időszakából hozzuk, a másikat a programot lezáró drámatáborban készült előadásból.¹⁰

A bemutatkozás színrevitele – drámafoglalkozás egy VIII. kerületi általános iskolában

A drámaprogram kezdetén a drámatanárok bevezető foglalkozásokat tartottak a kerület iskoláiban, elsősorban a toborzás¹¹ céljából. Ezt minden esetben előzetes igényfelmérés előzte meg az iskolákban, minek során a pedagógusok (az igazgató) ajánlottak egy-egy osztályt, és adtak előzetes jellemzést róluk. Ezt ún. osztálytermi megfigyelés követte, amelynek során az osztály egy tanítási napját követtük végig, és megnéztünk más osztályokat is. A drámatanárok tehát úgy mentek a foglalkozásra, hogy volt előzetes képük az osztály működéséről, illetve státuszáról az iskolán belül.

Részlet a drámatanároknak írt ismertetőből:

„A foglalkozáson való részvételre kiválasztott osztály az iskola legproblémásabbnak tartott osztálya (a 8.a.). Az indoklás, ami miatt őket javasolják, hogy minden kívülről érkező programot nekik szoktak megajánlani, mert nekik van rá a legnagyobb szükségük. Az iskola úgy vonja be a drámafoglalkozást saját működésébe, mint a leghátrányosabb helyzetű, legnehezebben kezelhető, »problémás« gyerekeknek szóló, fejlesztő programot. Ezt ráadásul a gyerekek felé is így kommunikálják. A 8.a.-t az iskola »kiplakátolja«, mint »a problémás osztályt«.

¹⁰ A két éves kesztyűgyári program első évében Bori Viktor, Fekete Ágnes, Kardos János, Seregley András voltak a drámatanárok, a kutatást Horváth Kata végezte. A második évben: Egervári György és Feuer Yvett vezette a csoportot, és Nagy Zsuzsa vett részt kutatóként a programban. A heti rendszeres drámafoglalkozások után, mindkét évet egy a drámatáborral zárták a létrejött csoportok, illetve a táborban elkészített, és a Kesztyűgyárban bemutatott előadással.

¹¹ Mivel a toborzás hagyományos módszerei (szórólapok, plakátok) nem működtek, illetve különböző okokból (erről lásd Horváth 2008) a kerület civil szervezetei, szociális munkásai és az iskolák sem tudtak segíteni abban, hogy a foglalkozásra a kamaszok eljöjjenek a Kesztyűgyárba, a Káva úgy döntött, hogy bevezető foglalkozásokat tart a kerület iskoláiban.

Az iskola igazgatója elmondja, hogy az egyes pedagógusok más és más módszerekkel nyúlnak az osztályhoz, viszont az már egyik-másik tanár személyiségétől függ, hogy mennyire fogadják el a gyerekek. Ugyanakkor – azt állítja – erőt kell mutatni. Az interjúban így fogalmaz: »Ebben a közegben, aki gyenge azt eltapossák. Ha egy pillanatra elgyengülsz, és megérzik a gyengeséget, beléd rúgnak, és előállhat olyan helyzet, amiből pedagógusként már nem kelsz föl«.

A pedagógusok és a gyerekek között – az elmondás és a tapasztalatok alapján is – frontvonal húzódik. Mintha minden helyzet arról szólna, hogy a tanár meg tudja-e őrizni tekintélyét (méltóságát). Mintha a gyerekek folyamatosan ezt támadnák. Ezen próbálnának különböző stratégiákkal réseket ütni. Ez a stratégia lehet a totális passzivitás, a semmibe vétel, a gúny, a trágárság, a fenyegetés, a keménykedés: bármi, ami sérti azt a nagyon határozottan kijelölt vonalat, amit a pedagógus a maga védelmében meghúz. Ha tehát a »tanárok oldaláról« érkezik valaki, egyből a frontvonalnak ezen az oldalán találja magát, és ezzel a helyzettel kell kezdenie valamit.»

A drámatanárok e leírás alapján azt a döntést hozzák, hogy a megsokkottól eltérően nem az általában szokásos szabályjátékokkal indítanak, hanem olyan improvizációs helyzetgyakorlatokat kínálnak, amelyekben helyzetek nem konfrontatív megoldása a kihívás.

A foglalkozás úgy indul, hogy a minket a terembe kísérő osztályfőnök felszólítja a gyerekeket: próbálják nekünk a jobb arcukat mutatni, és egyúttal kijelöl valakit, aki őt megkeresi, ha netán úgy alakul a helyzet, hogy a segítségére lesz szükségünk. E felvezetés után a drámatanárok első kérése az osztályhoz, hogy toljuk szét a padokat a játékhoz, már egyből ellenállásba ütközik. Ezt a helyzetet kell valahogy átfordítaniuk, hogy dolgozni lehessen a gyerekekkel.

Az osztálynak felkínált első játékforma, hogy egyesével érkezzenek meg újra a tanterembe. Vagyis vigyék színre hétköznapi belépésüket az osztályba,¹² mégpedig úgy – folytatódik az instrukció – hogy ebben

¹² Az osztálytermi megfigyelések tapasztalata szerint a megérkezés, a belépés a hétköznapiakban is fontos „performansz”. A tanórákra gyakran késve érkező gyerekek belépése minden esetben egy műsorszám, amely a vagányság színrevitelével szórakoztatja az osztálytársakat és lehetetleníti el a pedagógust. A matematika órára félórás késéssel belépő fiúk „Elnézést tanárnő! Dolgom volt!”- felkiáltással lépnek be az osztályba, és vágják méterekkel előre táskáikat.

a belépésben valamilyen rejtett formában legyen benne, hogy kik is ők valójában, vigyék bele egy fontos tulajdonságukat. Osztálytársaik e belépések közönségei lesznek, és utólag elmondják, milyenek is látták társaikat ebben a helyzetben.

Ez a munkaforma lehetővé teszi, hogy újra kezdjük a bemutatkozást, illetve átfogalmazzuk azt a teret, amelybe mi eredetileg egyértelműen a tanári oldalon, vagyis az említett képzeletbeli frontvonal másik oldalán léptünk be. Az újabb bemutatkozás egy játékhelyzet lesz, amelynek kereteit a drámatanárok teremtik meg, a fiatalok ebben jelenhetnek meg saját bemutatkozó performanszaikkal. Ezek a performanszok lehetnek akár konfrontatívák és agresszívek is, hiszen egy játék keretein belül történnek, és ott ráadásul nem csak megjelenítésre, hanem értelmezésre is kerülnek. Így a fiatalok maguk értelmezik saját fellépésük jelentéseit, és (mivel a feladat egy fontos tulajdonságuk megjelenítése volt) azt is, hogy mit is rejthetnek ezek az agresszív megnyilvánulások.

DRÁMATANÁR: Na, mi ez a tulajdonsága Sanyának?

NORBI: (félíg gúnyosan): A jószívúsége!

DRÁMATANÁR: És a többiek szerint? Szerintetek is?

[Csönd]

SANYA: Mert amúgy én nagy parás vagyok, tényleg.

DRÁMATANÁR: Fú, azt ebből nem gondoltam volna.

TIMI: Tényleg amúgy! Csak megteszi magát.

DRÁMATANÁR: Hát most nem látszott, hogy nagyon félénk lennél.

SANYA: Hát nem is most!

DRÁMATANÁR: Akkor mikor vagy félénk?

SANYA: Hát mit tudjam én?! Mikor? A csajokkal mondjuk, félénk vagyok.

[A többiek nevetnek.]

SANYA: De tényleg. Meg nem tudom..., idegenekkel. De mondjuk rá, akkor se mutatom ki. Inkább beszólogatok. Meg teszem a nagy keményet, de mondjuk akkor tényleg kemény is vagyok.

DRÁMATANÁR: És van, ahol kimutatod?

SANYA: Hát otthon! Jaja otthon.

A megérkezés színrevitele-játékkal a foglalkozásnak sikerült saját kontextust teremtenie. Elszakadva a valós iskolai tér jelentéseitől, a fiatalok

megjelenítették és értelmezték saját hétköznapi viselkedésüket, sőt megfogalmazhatták, hogy mi is van e viselkedés mögött.

A foglalkozás egy későbbi pontján az egyik lány rászól a drámatanár-ra azzal a felszólítással, hogy keljen föl a székről, amin ül, mondván, az az ő helye. A provokatív kihívás játékba fordul át. A másik drámatanár azonnal reagálva a helyzetre, középre (a játéktérbe) húz egy széket, és azt mondja a lánynak, hogy tessék, állítsa fel őt. Ezzel a megoldással a lány provokációját nem konfrontációként kezeli, hanem játéknak fogja föl, és át is helyezi egyből a játék terébe, ahol viszont már ő jelölheti ki a kereteket. A valódi konfrontációt elkerülendő (amely a drámás munkát veszélyezteti) szerepbe lépteti a lányt, illetve saját magát. Az előző felállásban a drámatanár az ellenség, aki vagy erős lehet vagy gyenge (na, lássuk, most mit lépsz?), de ez a helyzet értelmén nem változtathat. Most viszont a lány a drámatanárral közös játékban van, amelybe ráadásul saját akcióján keresztül került bele. Az övé a kihívás, vajon képes lesz e felállítani ellenfelét. „Na, majd meglátod, hogy úgyis felállsz, öcsém!” – lép bele a lány a felkínált helyzetbe. Innentől viszont akármi is történik, egy játékon belül vannak, tehát a végén meg lehet tapsolni egymás teljesítményét. A drámatanár ezen a ponton kis türelmet kér, és elmondja mi is a konkrét szituáció: „Én egy negyedikes kisfiú vagyok, aki a helyeden ül”. És valóban úgy ül ott, nagyon kicsi és nagyon zavarban van. A lány nyilván nem üvölt rá, és nem zavarja el – ez így nem kihívás, ez úgyis sikerülne: mást kell kitalálnia. És ezt meg is teszi: szépen megkéri, hogy álljon fel. És a kisfiú fel is áll. Vagyis a lány elérte, amit eredetileg akart, de egy tökéletesen kifordított helyzetben, az eredetivel teljesen eltérő stratégiával tette ezt. Nem keménységgel, hanem figyelembe véve, hogy a másik oldalon ki van. Ez a szituáció abban a kontextusban „ér nagyon sokat”, amelyben az igazgató a folyamatos erőfenntartást és a gyengeség elrejtését fogalmazta meg, mint egyetlen működő stratégiát.

A szabályok játékba hozása

A Kesztyűgyárban leginkább két jelenség nehezítette meg az évközi foglalkozásokat, és verte szét a végig bizonytalan kereteket: az egyik az állandó késés, a rendszertelen részvétel, a látszólag legkomolyabb

elköteleződést is bármikor követő távolmaradás; a másik: az egymással való meccselés a foglalkozás közben, a vég nélküli beszólogatások, és a kiabálás egymással. Bár meg lehetett találni a határozott fellépésnek azt a módját, ami nem azonnali ellenállást váltott ki, hanem továbbblendítette a helyzetet, a tapasztalat mégis az volt, hogy ez hosszútávon inkább felerősíti az említett tendenciákat, hiszen a drámatanárt visszatolja a keret-tartó, a fiatalokat pedig a bomlasztó szerepkörbe.

A kérdés tehát az volt, hogy miképp lehet ezeket a jelenségeket beforognatni a munkába. Hogyan lehet a keret építésének konstruktív elemeként használni, ahelyett hogy egy előzetesen létrehozott keretet romboló tendenciáinak tekintjük, és megfékezni illetve kizárni próbáljuk megjelenésüket?

Sokszor megfigyeltük, hogy amikor a késést vagy a hiányzást úgy próbáltuk visszaszorítani, hogy szembesítettük a gyerekeket ezzel a problémával, ők automatikusan és gondolkodás nélkül mentegetőzésbe, ürügykeresésbe, a helyzet kimagyarázásába fogtak. Vagyis egyből előállt egy olyan hatalmi helyzet, ami már nem a felvetett problémáról szólt, hanem arról, hogy milyen stratégiával tudnak kikerülni egy szorongató helyzetből. A „kimagyarázás” beindulása ellehetetlenítette a probléma közössé tételét, a pontosság és a rendszeresség közös csoportérdekként való felismerését. A „kimagyarázás” lett tehát a drámás játék egyik témája.

A kimagyarázást a drámában egyrészt olyan kreatív játéknak tekintettük, amely segít feloldani a hierarchikus helyzetek gyerekekre nehezedő súlyát (vagyis értékeltük kreatív színreviteleit), ugyanakkor szerettük volna, ha a fiatalok rákérdeznék, hogy valóban megoldja-e vagy csak feloldja ez a stratégia a helyzeteket. Ennek érdekében arra kértük őket, hogy improvizáljanak különféle „kimagyarázós” helyzeteket. Az alábbi jelenet helyszínül a gyerekek az iskolát választották.

GYEREK: Jaj, tanárnő, nem én loptam el a krétát!

TANÁR: Akkor miért krétás a kezed?

GYEREK: Mert rajzoltam a táblára, a többiek is megmondhatják!

OSZTÁLY: *(bekiabálnak a beszélgetésbe)* Persze, biztos.

TANÁR: Mitől krétás az arcod?

OSZTÁLY: Porcukor.

GYEREK: Mert rajzoltam.

TANÁR: Az arcoddal?

GYEREK: Hát, nem, de hozzányúltam.

TANÁR: Na, jó, menjél a helyedre!

Éppúgy, ahogy korábban az ellenállást, itt a kimagyarázást tekintetük olyan jelenségnek, amelyet kreatív erőként használni tudunk a munkában, ha drámás eszközökkel sikerül az értelmét átfogalmazni. A magyarázkodás helyzetével való játék azt eredményezte, hogy közösen értelmezhetővé vált egy olyan szituáció, amely hétköznapi megvalósulásában egyébként a drámatanár és a fiatalok között lévő hierarchikus különbséget erősítette, és megnehezítette a közös munkát.

A kimagyarázás helyzete később a kesztyűgyári programot záró,¹³ a fiatalokkal közösen készített előadás egyik fontos jelenetévé vált.

► Összegzés: a dráma, mint pedagógia és mint kutatás

Ebben a tanulmányban azt kíséreltük meg bemutatni, hogy miként jeleníthetőek meg és fogalmazhatóak át a hátrányos helyzet hétköznapi tapasztalatai a drámás munka során.

Két, egymástól különböző helyszínen és különböző időpontban megvalósult drámaprogram kutatása alapján tudtuk megfogalmazni állításainkat. Ugyanakkor a munka során maga a kutatás fogalma is átalakult: a hagyományos antropológiai résztvevő megfigyelésből, részvételi akciókutatás lett. Ebben a szemléletben a dráma nem egyszerűen egy kutatható pedagógiai módszer, hanem maga is kutatási gyakorlat. A dráma felfogható olyan elkötelezett kutatási módszerként, amely a hétköznapi helyzetek színrevitelével egyszerre tesz láthatóvá, reflektálhatóvá és adott esetben kimozdíthatóvá alapvető társadalmi tapasztalatokat. A Káva drámaprogramjában résztvevő fiatalok esetében a hátrányos helyzet mindennapi tapasztalataihoz kapcsolódó viszonyok és jelentések váltak megjeleníthetővé, reflektálhatóvá, átfogalmazhatóvá.

¹³ A Káva két éves kesztyűgyári drámaprogramja 2010 nyarán zárult. A program új helyszíne ismét egy vidéki középiskolai kollégium lesz. Közben – nagy részben a magyarországi politikai változásokhoz köthetően – maga a Kesztyűgyár intézménye is átalakul. (Erről lásd pl.: <http://index.hu/belfold/budapest/2010/08/06/magdolna-negyed/>)

A „hátrányos helyzet”, mint identitás, az oktatási rendszer, vagyis az iskola kontextusában íródik rá ezekre a gyerekekre, kisebb-nagyobb mozgásteret biztosítva számukra a cselekvésre, az önmegjelenítésre, az előbbre jutásra. A jó nevű pécsi középiskolákba járó mánfai kollégisták számára a 2000-es évek elején a hátrányos helyzet a mobilitás narratívájában jött lére, abban volt megélhető. A dráma e mobilitás-történet tapasztalatainak különféle aspektusait tette láthatóvá és újrafogalmazhatóvá. A fentebb bemutatott „*túl messzire ment*” jelenet, a „*kávázás*” jelensége, illetve a „*cigány labirintus*” című előadás, mind e mobilitás történet alapvető kérdéseit feszegetik: a cigányság elrejtésének és felvállalásának kérdését, játékba hozhatóságának nehézségeit, az alkalmazkodás hétköznapi tapasztalatait. A Kesztyűgyárba járó fiatalok számára a „hátrányos helyzet” sokkal inkább stigmát és elutasítottságot jelent, amelyre válaszul a szembemenés, az ellenállás, a rombolás stratégiáit alakítják ki. A drámaprogram legfontosabb tanulságai abban a feszültségben születtek, amely az alapvetően bizalmatlan, sokszor ellenséges és provokatív hozzáállás, illetve a konstruktív, közös munka megteremtésére irányuló törekvés között jött létre. A „*megérkezés színrevitele*”, a „*kelljél fel a helyemről*” és a „*kimagyarázás*” példái azt mutatták meg, hogy ebben az esetben a keretekkel kapcsolatos bizalom hiánya lehet a hátrányos helyzet alapvető tapasztalata. Ezek a fiatalok az iskolai szocializáció során magukat a kereteken kívül levőnek tapasztalják meg, evidensnek tűnik számukra, hogy „a saját” az a kereten kívül van. Nem hogy olyan élményük nincs, hogy aktív, alakító szerepben tudtak volna hozzájárulni bármiféle közös keret létrehozásához, de olyan is kevés, hogy belefértek volna valamilyen keretbe. Azok az automatizmusok, amelyek folyamatosan a drámaprogram szétverésével fenyegettek, ezekből a tapasztalataikból származtak. E tapasztalatok különféle aspektusait mutatta meg rendkívül élesen a drámaprogram, és ezek átfogalmazására törekedett.

A Dráma Drom program két helyszínen folytatott kutatása alapján egyértelművé vált számunkra, hogy a drámát nem érthetjük meg és nem is gyakorolhatjuk kizárólag a foglalkozás zárt terében maradván. A drámapedagógiai munka csak az iskolai szocializáció kontextusát figyelembe véve működtethető és érthető meg.