

## A tekintély drámája az iskolában

Színházi játék a szabadságról két középiskolai osztályban

---

Tanulmányomban az iskolai tekintély kérdésével foglalkozom egy színházi-drámás program kutatása alapján. Elemzésem Hannah Arendt tekintély-konceptiójára, és az iskola válságáról írt esszéjére támaszkodik. A drámaprogramot (a Káva és a Krétakör *Akadályverseny* című, szabadságról szóló iskolai performanszát) olyan kutatás-módszertani lehetőségként fogom fel, amely láthatóvá és reflektálhatóvá teszi *az iskola és a tekintély problematikus viszonyát, mégpedig a tanulók perspektívájából*. A drámaprogram ugyanis, a maga sajátos eljárásaival, arra készíti a tanulókat, hogy megfogalmazzák és reflektálják az iskola és a maguk iskolai jelenlétének jelentéseit. A tanulmányban egy egyházi középiskola és egy „híresen liberális szellemiségű” gimnázium egy-egy osztályának esetét elemzem a kritikai etnográfia szemléletével és módszerével. A két osztály példáján azt vizsgálom, hogy az Iskola szükségszerűen problematikus tekintélye és ebből adódó ellentmondásossága, milyen működéseknek, az autoritás milyen formáinak nyit teret két különböző intézményben, két évtizeddel a rendszerváltás után Magyarországon.

Tanulmányomban először kifejttem, hogy mit is értek iskola és tekintély problematikus viszonyán, majd röviden bemutatom a színházi játékot illetve a hozzá kapcsolódó kutatás és elemzés módszertanát, végül az iskolák bemutatása után következnek a konkrét elemzések a színházi játék alakulásáról. Az esettanulmányok az iskolai autoritás ellentmondásosságának a játékban színre vitt tanulói tapasztalatait értelmezik a vizsgált két osztályban.

### ► I. A modern iskola, mint a tekintély drámája

*„... az a tény, hogy már a felnőttek és gyermekek, tanárok és diákok kapcsolatát meghatározó, politikán kívüli tekintély sem szilárd, azt jelzi, hogy a tekintélyen alapuló*

*kapcsolatok hosszú ideig becsben tartott metaforái és modelljei elveszítették hitelüket. Sem gyakorlatilag, sem elméletileg nem vagyunk már abban a helyzetben, hogy tudjuk mi is valójában a tekintély”*

A fenti idézet Hannah Arendt *Mi a tekintély?* című politika-filozófiai esszéjéből származik (1995:101). Ebben Arendt a tekintély modern-kori válságáról beszél, és azt kutatja, milyen forrásokból eredt korábban a tekintély ereje és jelentése. A tekintélyt egyrészt a külső erőszak, másrészt az egyenlőségen alapuló megegyezés ellenében határozza meg. Azt mondja, a tekintély egyrészt biztosan nem jelenti erőszak vagy külső kényszer alkalmazását, „ahol ez történik, ott maga a tekintély semmisül meg” (uo.). A tekintélyen alapuló működés tehát kizárja a zsarnokságot, a diktatúrát. Másrészt viszont a tekintély összeegyeztethetetlen az egyenlőséget feltételező érveléssel, egyeztetéssel, és az ezeken alapuló meggyőzéssel is: „ahol érvek hangzanak el, ott a tekintély elbizonytalanodik” (uo.). Ha tehát a tekintélyt egyáltalán meg lehet határozni, az biztosan ellentétes „mind az erőszakos kényszer alkalmazásával, mind az érveken át kifejtett meggyőzéssel” (1995:102, [1954]). Így a tekintély nem a parancsoló hatalmán, de nem is a közös megegyezésen alapul, vagyis alapult a történelem során. A tekintélyek mindig valamilyen külső, az autoritás konkrét képviselőit meghaladó forrásból nyerték legitimitásukat. Ezen alapult a tekintély lényege: *a hierarchia közös elismerése*, illetve az ebben a hierarchiában elfoglalt helyek természetesként való elfogadása.

A tekintély e működése a vallás és a hagyomány megrendülésével érvényét veszttette a XX. századra. Ebben az értelemben mondja Arendt, hogy a modernitás alapvető politikai fejleménye a tekintélyelvű berendezkedés megrendülése. (A totális rendszerek – a náciizmus és a bolsevizmus – kialakulása és térnyerése szintén a tekintély megrendülésének következménye és terméke.) Mivel a tekintély megrendülése „felér a világ alapzatának elvesztésével” (1995:104), ez a modernitás számára azzal a következménnyel jár, hogy „szembekerülünk az emberi együttélés elemi problémáival” (1995:150).

*„Am – fogalmazza meg optimistán Arendt – a világ állandóságának és megbízhatóságának elvesztése – ami politikai értelemben a tekintély elvesztésével azonos – nem vonja maga után, legalábbis nem szükségszerűen, hogy többé nem leszünk képesek*

*egy olyan világot építeni és megőrizni, egy olyan világról gondoskodni, amely túlél bennünket, és alkalmas lakóhely lehet az utánunk jövőők számára”* (1995:104, [1954]).

Az arendti gondolatmenetben a tekintély válsága itt kapcsolódik az oktatáshoz. A kérdés az lesz, hogy az automatikus tekintély nélkül mit jelent, és hogyan működhet az oktatás, mint az utánunk jövőők felkészítése az emberi együttélés elemi problémáira. Egy másik, *Az oktatás válsága című*, tanulmányában Arendt a következőt írja:

*„A modern világban a nevelés és az oktatás problémáját az jelenti, hogy az természeténél fogva nem tud lemondani sem a tekintélyről, sem a hagyományról, s ennek ellenére olyan világban kell előrehaladnia, amely nem a tekintélyre épül, s amelyet nem a hagyomány tart össze. Ez pedig azt jelenti, hogy nemcsak a tanítóknak és a nevelőknek, hanem mindannyiunknak, akik egyetlen világon osztozunk gyermekeinkkel és a fiatalokkal, olyan magatartást kell velük szemben tanúsítanunk, amely gyökeresen eltér az egymással szemben tanúsítottól. A nevelés területét emiatt határozottan el kell választanunk a többitől, elsősorban a közélet és a politika szférájától, hogy egyedül itt alkalmazzuk a tekintély azon fogalmát és a múlttal szemben tanúsított azon magatartást, amely e területen helyénvaló, ám nincs általános érvényessége, és erre nem is tarthat igényt a felnőttek világában”* (1995:202, [1954]).

Eszerint a modern iskola a társadalmi kontextustól függetlenül, inhe-rensen magában hordozza a tekintély általános válságából, ugyanakkor pedagógiai szükségességéből adódó ellentmondásosságot. A mindenkori iskola alapvető kihívása tehát, hogy saját legitimitásának megteremtésére, folyamatosan létre kell hoznia az autoritás az adott társadalmi kontextusban működő ideológiáit, technikáit és gyakorlatát. A tekintély problémája tehát folyamatosan jelen van, és mindig újrafogalmazódik az iskolában. Az olyan hatalmi berendezkedésekben bekövetkező átalakulások nyomán, mint amilyen a magyarországi rendszerváltás volt, fokozott a kényszer az iskolai autoritás ideológiáinak, szimbólumainak és gyakorlatainak újrafogalmazására.

Tanulmányomban egy igen speciális kutatási anyag – egy iskolai színházi játék – alapján iskola és tekintély problematikus viszonyával foglalkozom. Azt vizsgálom, hogy milyen szimbolikus és gyakorlati eljárásokkal hozza létre az iskola autoritását, hitelességét, legitimitását két különböző budapesti elitgimnázium; illetve hogy mik az autoritás különböző formái az iskolákban. E problematika megfogalmazását

kifejezetten a két iskola két osztályában lezajlott játék alakulása inspirálta. A diákok itt a dráma kínálta térben és a dráma kínálta eszközökkel fogalmazták meg az iskola számukra megtapasztalható jelentéseit, színre vitték és reflektálták saját iskolai jelenlétük ellentmondásait.

- ▶ II. „A szabadság volt a téma, ami kiváltotta ezt az egészet”  
– színházi játék az iskolában

Az *Akadályverseny* két órás iskolai drámás-színházi játék, melynek témája a „szabadság”. A játék során a résztvevő osztály fiktív helyzetbe kerülve tapasztalja meg a szabadság ellentmondásait, kihívásait, önmaguk számára fontos jelentéseit, értelmét. A fiktív helyzet nem is áll olyan messze saját valóságuktól. A játék szerint egy képzelt iskolában vagyunk, amelynek osztályát a diákok alakítják, tanári karát pedig színészek és drámatanárok. Az általuk játszott osztály a történet szerint egy pályázaton lehetőséget nyer arra, hogy az iskola egyik központi falára képet fessen a szabadságról. A projektet vezető két tanár (a rajztanár és az osztályfőnök) azonban különbözően értelmezi a lehetőséget, és teljesen másképp látják saját feladatukat. A rajztanár autoriter vezetés mellett, az osztályfőnök liberálisabb felállásban képzelet el a szabadságprojekt megvalósítását. Egyikük végül ott is hagyja a projektet, ami mögül – látva a konfliktusokat – hamarosan a pályázat kiírója is kihátrál. Az osztály dilemmája, hogy a konfliktusok és a viták, a hosszadalmas egyezkedések, valamint a meghozott áldozatok ellenére kiálljanak-e a szabadság-kép megfestése mellett. Ezzel kapcsolatos döntésüknek következménye is van: álláspontjukat – miszerint az iskola a projekt folytatása vagy elvetése mellett dönt – a játék egy későbbi helyzetében tanárszerepben, fiktív szülői értekezleten kell képviselniük. Ebben a helyzetben új (tanári) szerepbe lépve kell elmagyarázniuk a drámatanárok által alakított, értetlenkedő szülőknél, hogy: *mi is folyik valójában ebben az iskolában?* Mit jelent az iskola falai között elkezdett szabadságprojekt az osztály számára? Miért lenne fontos megvalósítani, vagy miért kellene inkább lemondani róla? Mi az, ami az iskola rendjébe még belefér, és mit zárnak ki az iskola keretei? Minek és hogyan kellene teret biztosítani az iskola intézményének? Mi is valójában az iskola feladata?

A szülői értekezlet fiktív helyzetében (ami a játék zárójelenete) a diákok már az általuk elképzelt tanári perspektívából, valós iskolai tapaszt-

talataikra támaszkodva egyeztetnek az iskola kereteiről, ellenmondásairól, feladatairól; a tanárok és a diákok szabadságáról és felelősségéről, vagyis az iskolai autoritás összetett és egyáltalán nem magától értetődő kérdéseiről. E „szülői értekezleten” a résztvevők indirekt módon azt is színre viszik és megfogalmazzák, hogy mit jelent, mit okoz saját iskolai beágyazottságuk szempontjából a színházi játék azzal, hogy teret biztosít az iskolai viszonyok és működések újszerű megélésének és reflektálásának.

A játék „átmeneti időt” hasít ki a diákok iskolai hétköznapijaiból<sup>5</sup>. Erre az időre átfogalmazza a jól ismert iskolai tereket<sup>6</sup>; átjárhatóvá és eljátszhatóvá teszi az egyébként mereven elkülönülő iskolai szerepeket (tanár, diák, szülő); és játékba viszi az iskolai struktúrát. E struktúra elvei, normái és szabályai, de még esetlegességei is, a hétköznapiakban magától értetődőnek tűnnek. Emiatt a bennük rejlő ellentmondásokat mindennapi gyakorlataik során, helyzetről-helyzetre kezelik az egyes szereplők (a tanárok éppúgy, mint a szülők és a diákok), anélkül hogy a hétköznapiakban bármiféle lehetőség lenne ezen ellentmondások közössé tételére és reflektálására. A játék viszont éppen hogy olyan átmeneti teret hoz létre, amelyben lehetőség nyílik erre.

Ezt a teret valamennyi a programon résztvevő osztály másképp használta<sup>7</sup>. Ez függött például az iskolai autoritás formájától, különféle csoportdinamikai tényezőktől, az osztály drámában való jártasságától, reflexióra és önkifejezésre való szocializáltságától, stb. Elemzésemben két budapesti „elit-gimnázium” egy-egy tizedik osztályának esetét mutatom be: egy ún. „liberális” és egy „egyházi” iskola tizedikesének játékát. A két intézmény különböző ideológiára alapozza tekintélyét, mindkettő mást ért az iskola autoritásán, és az autoritás megteremtésének egymástól eltérő módszereit alkalmazza. Ugyanakkor mindkét intézmény küzd azzal, hogy autoritása hiteles maradjon a diákok szá-

---

<sup>5</sup> Erről lásd a Színház és pedagógia sorozat 2. és 3. köteteinek elméleti szövegeit és elemzéseit, amelyek a színházi nevelési foglalkozásokat, mint rítusszerű társadalmi performanszokat értelmezik.

<sup>6</sup> A foglalkozás nem egyetlen teremben zajlik: a játék során az iskola különböző tereit járják be a résztvevők: az eldugott lépcsőfordulótól, az igazgatói irodán át, az iskola fontos közösségi tereiig.

<sup>7</sup> A program 2009/2010-ben összesen 12 iskolában, 9 budapesti és 3 vidéki intézményben valósult meg.

mára, és hogy összeegyeztethető legyen az iskolán kívüli világ jelentéseivel, illetve hogy ne termeljen ki olyan jelentéseket és dinamikákat (például a rasszizmus mindkét intézményben felbukkanó jelenségét), amelyek saját legitimitására kérdeznak rá.

A két osztályban megvalósult színházi játék alapján a diákok autoritás-értelmezéseit – vezetés-, önállóság- és szabadság-interpretációit – vizsgálom. Elemzésemben a dráma olyan médiumként szerepel, amely a maga sajátos eljárásaival megjeleníthetővé és láthatóvá teszi az iskolai autoritás tanulói tapasztalatait.

Elemzésemet a következő a források alapján készítettem: (1) a két osztály osztályfőnökével és / vagy drámatanárával készített strukturált interjú, amelyet a foglalkozást vezető drámatanárral közösen készítettünk a játék előkészítéseként; (2) a színházi játékon való részvétel és a játékról készített filmfelvétel; illetve (3) a színházi játékot követő, a drámatanárok által vezetett strukturált beszélgetés a résztvevőkkel. E forrásokra támaszkodva, a kritikai oktatás- és iskola-etnográfia (Anderson 1989:249-270; Carspecken és Walford 2001; Dei, Mazzuca, McIsaac és Zine 1997, Tricoglus 2001:135-148) szemléletmódja és módszertana alapján írtam esettanulmányaimat. Ennek az irányzatnak egy részterülete, a drámapedagógiai eljárások kutatása alapján készít kritikai elemzéseket (Denzin 2003; Gallagher 2001; 2006: 63-81), amelyek gyakran az iskola inhereensen egyenlőtlenséget termelő, diszkriminatív struktúrájáról szólnak (Gallagher 2007).

Esettanulmányaim két részből állnak: az iskolát és az osztályt általánosságban bemutató leírásból (amelyet elsősorban a pedagógusokkal készített interjú alapján állítottam össze); illetve a színházi játék és az azt követő beszélgetés elemzéséből. Mindkét rész az iskolai autoritás ellentmondásos intézményi és tanulói konstrukcióit, hétköznapi gyakorlatait és következményeit vizsgálja.

### ► III. Két szabad osztály

#### 1. „Van egy második háló” – az autoritás működése egy egyházi iskolában

Az egyik játékon résztvevő csoport egy egyházi iskola tizedik osztálya. Az osztályfőnökükkel készített interjú alapján mutatom be röviden az

intézményt – a szövegben szereplő idézetek is tőle származnak. Az iskola a rendszerváltás után (’92-ben) indult, amikor az egyház visszakapta az iskolának helyet biztosító belvárosi ingatlant. Az akkor viszonylag fiatal pedagógusokból szerveződő tanári kar hamar stabilizálódott, és azóta is gyakorlatilag állandó. A pedagógusok az egyház alkalmazottai, szinte mind ugyanahhoz a felekezethez tartoznak, sokan közülük ugyanabba a gyülekezetbe is járnak. Az iskolában tanuló diákok több mint harmada a Pest környéki agglomeráció településeiről jár iskolába. Mindannyian (többé-kevésbé) vallásos családban nevelkednek, ezért is kerültek ebbe az intézménybe. Az iskola szoros kapcsolatot tart fenn a családokkal, a szülők egy része az egyházi életből eleve ismeri egymást és a tanárokat. Nem csak az iskola révén van tehát kapcsolatuk egymással. Az ide járó diákok többsége számára tehát a családi, a gyülekezeti és az iskolai élet összeér egymással, vagyis életük legfontosabb színterei összefonódnak.

*„Ez egy ilyen családi dolog, mert hát az egyházi háttér miatt is átlagon felüli kapcsolatunk van, mert ismerjük egymást a gyülekezetből, az egyház különböző intézményeiből. Ennek nyilván vannak előnyei, és vannak hátulütői is. A gyerekek is már eleve ismerhetik egymást, vagy akár egymás szüleit is. Azért ez nem teljesen zárt dolog, de az biztos, hogy van egy ilyen második háló is.”*

Az egymással összeérő hálók (az iskola, az egyház és a család) viszonylag nagy biztonságot teremtenek e fiatalok számára, és lehetővé teszik, hogy életük szinte minden színterén az övékhez hasonló tapasztalatokkal rendelkező, de mindenképpen hasonló értékrendet képviselő emberekkel találkozzanak. Ugyanakkor ez a biztonság olyan zárt keretként is megélhető, amelyből gyakorlatilag nincs esély a kilépésre. Ha például valakivel fegyelmi problémák vannak, akkor legvégső szankcióként áthelyezik egy másik egyházi iskolába, partnerintézményükbe, és ritkaszámba megy, hogy valakit mindkét iskolából eltávolítanak.

Mivel egyházi, iskolai és családi átjárja egymást, egy-egy cselekedet automatikusan az élet minden szféráját érinti, mindegyikben megmérettetik, és ez erős fegyelmező erőként interiorizálódik.

Az iskolai autoritás összefügg a vallási autoritással, ami hétről hétre meg is erősödik e kapcsolat színrevitelében: *„Minden hétfőn reggel fél 8-ra megyünk a templomba, és ez praktikusán mindig iskolagyűlés is, mert ott férünk el*

*annyian. A végén, tízből nyolcszor, kimegy az igazgatónő, és elmondja, hogy mi lesz, hogy lesz, milyen pályázat, milyen verseny. Ki, mit nyert, mit csinált.*"

Az egyházi és családi szférákkal való összefonódáson kívül, leginkább az állandóság jellemzi az iskolát. Ritka a személyi változás, mind a tanárok, mind a diákok körében, és bár számos (főleg az egyházi ünnepekkel kapcsolatos) közösségi esemény van, kevés az újszerű kezdeményezés is. A tanári kar pedagógiai szemlélete viszonylag egységes: *„Nincsenek elvi ellentétek, ez egy elég egységes kollektíva (...), szerintem nagyjából ugyanazt gondoljuk a nevelésről”*. A politikai nézetekről pedig ritkán van szó az iskolában: *„mindenki tudja a másiktól, hogy nagyjából milyen elképzelése van, de hát már az országban is látszik, hogy ezen már nincs mit konfrontálni”*. Vagyis a diákok egységes tanári kart tapasztalnak meg, ami növeli a vezetésbe vetett bizalmat, viszont mivel nem látnak egyéni kezdeményezéseket, ez nem kedvez a saját aktivitásuknak sem.

Ezek az iskolával kapcsolatos általános állítások többé-kevésbé igazak minden osztályra. A foglalkozáson résztvevő tizedik osztály annyiban különleges, hogy őket az iskola tanári kara, mint nehéz osztályt tartja számon: azt mondják róluk, hogy lázadók, és ha nem is feszítik szét, legalábbis feszegetik az iskola kereteit. Igaz, az osztályfőnök ezt a véleményt erősen árnyalja: *„Az átlagnál sokkal könnyebben kezelhető gyerekek járnak ebbe az iskolába. Tehát nem nehezen kezelhetőek ők, ha a nagy átlagot nézem, legfeljebb az itteni viszonyokhoz képest”*. És valóban: a szokásos diákcsoportoknál (mint amilyen egy vécepapírtekercs leengedése az ablakból, amiből botrány lett), nem igazán tud súlyosabb esetet említeni a keretek feszegetésének illusztrálására.

Az iskola rövid bemutatása alapján az látszik, hogy ebben az esetben az iskola tekintélye kifejezetten megalapozott: egyházi bázisra épül, és megerősödik a családban. Az iskola alapításakor (’92-ben) a tanárok közös táborozásra mentek, hogy végiggondolják és megfogalmazzák, az iskola alapvető küldetését. Az osztályfőnök azt mondja, hogy az ott, együtt megfogalmazott értékekre épül ma is az iskola pedagógiai programja. Ennek három alapköve a keresztény értékek továbbvitele, a nagy és széleskörű alpműveltség átadása, és a továbbtanulásra való felkészítés („ebben a sorrendben” – teszi hozzá). Bár e program (illetve az ebbe tartozó értékek, a hozzá kapcsolódó pedagógiai szemlélet és kultúra) autoritása rendkívül stabil, természetesen mégis érik kihívások. Két



ilyen kihívás fogalmazódik meg az osztályfőnökkel készített interjúban, amelyek később, a játék során – diákperspektívából is – fontossá válnak.

Az egyik, hogy a vallás és az egyház tekintélye (bár az iskola autoritása nagymértékben ezen alapul) nem automatikus, az is a mindennapok értékluralizmusában jelenik meg. Ez az iskola, illetve a pedagógus perspektívájából a következőképpen jelent kihívást: „*Nagy veszélye egy egyházi iskolának az álszentség, tehát hogy elcsúszik abba az irányba. Ezért nagyon fontos, hogy az értékeket hitelesen képviseljük. Példaként az jut eszembe, amikor én voltam gimnazista a nyolcvanas években, akkor a KISZ képviselte az ideológiát, és hát életkori sajátosságként, az ellen lázadtunk. Igaz ez ma is: hiába a mi személyes hitünk, ha üresen, hiteltelenül adjuk tovább, akkor nyilván ez ellen lázadnak majd, mert hát az következik a korukból, ez a dolguk, hogy lázadjanak. Viszont – teszi hozzá a pedagógus – amikor azt mondom, hogy ez az osztály feszegeti a kereteket, az nem igazán erre vonatkozik*”.

A másik, az intézmény értékeit érő kihívás a rasszizmus új keletű megjelenése az iskolában, és különösen ebben az osztályban: „*Amikor ismerkedtünk, rádöbentem – először volt ilyen tapasztalatom, és hát eléggé meg is rázott – hogy meglehetősen rasszista gondolkodású gyerekek is vannak az osztályban*”. Az osztályfőnök egyébként kifejezetten e problémára reagálva választotta az *Akadályverseny* programot (addig az iskolából még egyetlen osztály sem vett részt soha drámapedagógiai foglalkozáson). Döntését az újszerű formával, illetve kifejezetten a témafelvetéssel indokolja. Tapasztalata szerint, az iskolai pedagógiai formák nem férnek hozzá ezekhez a tapasztalatokhoz: „*Persze én is próbáltam beszélgetni velük erről. De csak beszélgetéssel nem megy, mert az agglomerációkból érkezőknek valóban konkrét élettapasztalataik vannak ezzel kapcsolatban, hogy esetleg megverték őket. És a direkt beszélgetés egyáltalán nem működött*”.

Sőt, a pedagógus tapasztalatai arról szólnak, hogy nem csak a direkt forma (a beszélgetés), hanem a téma direkt felvetése sem működik. A rasszizmus problematikáját szerinte egy másik kérdésen keresztül kell megközelíteni a diákokkal: ez pedig az autoriter vezető követésének veszélye. „*...Végül már nem is akartam, hogy a rasszizmusra legyen kiélezve, hanem abba az irányba mentünk, hogy ha van egy autoriter vezető, akkor azt kövessük-e, vagy sem, illetve, mit jelent, mi következik abból, ha őt követjük*.” Ez a nézőpontváltás azt is jelentheti, hogy az iskola számára a kihívást valójában nem is önmagában a rasszizmus felbukkanása jelenti, hanem az a jelenség, amely indexének a rasszizmust tekinti: egy autoriter vezető, egy diktátor

követése, a diktatórikus berendezkedésre való fogékonyság. Ez valóban veszedelmes kiágazása lehet annak a jó értelemben vett tekintélytisztletnek, amire ez az intézmény az egyház, a család és az iskola hálóját szorosra fonva, szocializál. Hiszen kérdés, hogy az iskola befejezése után, egy ennyire biztosan berendezett, stabil autoritású világból kilépve, mihez nyúlnak majd ezek a fiatalok az ennél jóval szabadabb, fragmentáltabb, bizonytalanabb világban. Ezt ismeri fel talán a pedagógus: „*Én ezért is választottam ezt a programot, mert amikor a honlapon azt olvastam, hogy a szabadság jelentéséről, és az általa felvetett emberi dilemmákról van szó, akkor azt gondoltam, hogy ez a valódi kérdés itt, vagyis ebből az irányból is megközelíthetjük*”

A színházi játék értelmezésekor mi is erre a „valódi kérdésre” keressük majd a választ: vagyis arra, hogy a stabil autoritás tapasztalatával rendelkező diákok számára mit jelentenek és milyen dilemmákkal járnak a szabadság lehetőségeiben és ellentmondásaiban rejlő kihívások?

## ► 2. „Aki akar, azt hagyják dolgozni” – az autoritás működése egy liberális iskolában

„*Én másképp vagyok jelen ebben az iskolában, tehát igyekszem egy más aspektust elmondani*” – kezd bele az iskola kritikai bemutatásába az osztály drámatanára. Az intézmény, amiről szó van, elit iskola, ugyancsak Budapest belvárosában: nyelvtagozata országsszerte híres, felvételi arányai is évről évre magasak. Egy magát liberális szellemiségűnek mondó iskoláról van szó, ami leginkább három dolgot jelenthet: egyrészt hogy az intézménynek „ilyen” híre van, másrészt, hogy a tanári kar nagyobb részben baloldali elkötelezettségű, és végül, hogy ún. liberális nevelési elveket vallanak. Az iskolába többségében a budapesti felső középosztály gyerekei járnak, a szülők nagyobb részt értelmiségiek, közép- vagy felső vezetők. Az iskola tekintélyét leginkább a jó oktatás, különösen a nyelvtanítás színvonala adja, bár az is igaz, hogy az intézménynek a '90-es években volt a fénykora, azóta inkább lassú hanyatlásról lehet beszélni. Ugyanakkor, mivel az iskolának még mindig jó a híre, válogathat a gyerekek között, így eleve „jó háttérű, jó képességű” (a család által a tanulásban erősen támogatott) diákjai lesznek, akikkel nyilván könnyebb látványos eredményeket produkálni. Az iskolának egyébként

gyakorlatilag nincs kapcsolata a szülőkkel, leginkább kétféle ügyben kerül velük kapcsolatba: fegyelmi problémák esetén, illetve az anyagi támogatás csatornáin keresztül.

Az iskola az egyéni teljesítményeket ösztönzi, azok kibontakoztatásának kifejezetten tág teret biztosít. Ezek a teljesítmények legitimálják ugyanis az iskola pedagógiai módszereit és teljes működését. A diák egyéni teljesítménye (pl. jó OKTV helyezése) igazolja a tanárét, a tanáré az iskoláét. Az iskolának pedig ez a teljesítmény biztosít tekintélyt, vagyis ez teszi lehetővé, hogy továbbra is válogathasson az iskolai sikerre családirag motivált gyerekek között, akiből aztán megint csak ki lehet hozni ezt a teljesítményt. Az iskola hanyatlásának réme pedig mindig újratermeli ugyanazt a működést. A tanárok számára nincs fenyegetőbb, mint hogy egyre rosszabb „minőségű” gyerekekkel kell majd dolgozniuk, hiszen ez, az iskoláéval együtt, egyéni pedagógusi tekintélyüket is kikezdeheti.

A tanárok egyéni pedagógiai hitvallásokban és módszertanokban gondolkodnak, amelynek megvalósításához minél nagyobb önállóságra van szükségük. Az önállóan dolgozó tanárok pedig előfordul, hogy autoriter megoldásokhoz nyúlnak a szabad iskola osztályaiban. A diákok számára ez a tanári önállóság azt jelenti, hogy tanórától-tanórára különböző személyiségű emberekhez kell alkalmazkodniuk (akik között gyakran konfliktusos viszony van, ami sok esetben nem titok az e relációk között lavírozó diákok számára sem). A drámatanár a gimnázium átlagos diákjának iskolai életét három ciklusra osztja: gimnáziumi tanulmányaik első időszakában a diákok azzal vannak elfoglalva, hogy a magas elvárásokat teljesíteni tudják, így minden egyéni pedagógiai megoldás legitimnek tűnik számukra. A középső időszakban néhányan megpróbálnak kiállni bizonyos pedagógiai megoldásokkal szemben, majd, mivel a nagymértékben individualizált közegben ez szélmalomharcnak tűnik, tanulmányaik végére passzívvá és cinikussá válnak az intézménnyel szemben. Tanulói pozícióból, bármelyik „ciklusról” legyen is szó, az egyéni tanári szempontok mögött nehezen lehet meglátni bármiféle intézményi keretet, így a diákoknak is az válik általános tapasztalatává, hogy minden az egyéni teljesítményről szól.

Mivel az iskola sikerességét a minél több párhuzamos, egyéni teljesítmény erősíti meg, és ebből adódóan az individuális tanári és tanulói pályák nagy önállósággal rendelkeznek, az individualista szerepfelfo-

gások és a rivalizáló viszonyok kerülnek előtérbe, ez pedig semmilyen módon nem kedvez a kollektív azonosság megélésének. Mintha mindenki elmondhatná magáról, hogy „másképp van jelen az iskolában”. A közösen megalkotott szabályok képvisellete és betartatása is nehezen működik, hiszen mindenki egyéni habitusának megfelelően értelmezi, tartja és tartatja be ezeket. *„Ugye azt mondjuk, hogy nem lehet dohányozni, mivelhogy törvény van erre. A tanároknak van külön dohányzó helysége, de oda nem megy be a tanárok fele, mert ott büdös van. Inkább kiáll a kapuba, oda, ahol jönnek be a gyerekek. Hosszan beszélünk erről az értekezleteken, marjuk egymást, hogy milyen tehetetlenek vagyunk, hogy a diákok a vécében dohányoznak, meg kint dohányoznak. De a folyosó-ügyeletet, meg a vécé átnézős ügyeletet nem csinálják, mert azt meg utálják. Akik csinálják, azokat a gyerekek kiröhögik, meg hülyének nézik. A többiek meg nem csinálják. És oké, nem kell ezt csinálni, de akkor mi legyen?”*

A közös megoldások hiánya akkor éleződik ki, és akkor kérdez rá az iskola működésének alapvető logikájára, amikor olyan jelenségek kerülnek elő, amelyeket bár közös fenyegetésként lehet megélni, de az intézmény mégsem tud rájuk hitelesen és hatékonyan reagálni. A rasszizmus megjelenése lehet a példa erre. Az emiatti aggodalom talán a legerősebb „integráló erő”, „közös érték” a tantestületben: *„Évek óta beszélünk arról, hogy tolerancianapot kellene csinálni, mert nálunk is megjelent, hogy a gyerekek cigányoznak, zsidóznak. Keményen és agresszíven nyilvánulnak meg ezekkel a témákkal kapcsolatban. Már ott tarunk, hogy megjelenik egy gyerek nagy-magyarországos meg jobbikos pólóban, mire összehívjuk a röpgyűlést, és mindenki demonstrálja, hogy fel kéne darabolni, ki kéne rúgni, le kéne szűrni, fel kéne vágni, mert hogy ez megengedhetetlen. Néhányan pedig azt mondják, hogy az is a tolerancia része, hogy ő ilyen. Még akkor sem, ha ők sem szeretnék, hogy a Jobbik... Tehát valójában nem történik semmi.”* A rasszizmus-ellenesség a talán legnyilvánvalóbban osztott közös érték az iskolában. A rasszizmus ellen való közös fellépés képtelensége figyelmezteti a pedagógusokat arra, hogy az egyéni teljesítményeknek kedvező szabadság olyan jelenségek előkerülésének is teret enged, amely veszélyezteti az iskola saját szabadságfelfogását.

Az rasszizmus megjelenése rámutat az iskola működésének belső elmentmondására. „Társadalmi” jelenségekkel az iskolának mindeddig nem volt dolga, mert abban a hitben dolgozott, hogy egyetlen ilyen létezik: a tanulók egyéni sikerei az életben. Ezek visszaigazolják a tanárok egyéni teljesítményét. Ha pedig a diákok nem tudnának élni a számuk-

ra biztosított autonómiával, amelyben mindig megtalálják az egyéni adottságaikat leginkább biztosító tanárt, akkor minden bizonnyal az őket ismerő tanárok autonómiájának növelésére van szükség. A maximálisan autonóm tanári munka pedig biztosítja, hogy végül minden diák képességei, adottságai szerint sikeressé váljon. A rasszizmus megjelenése ebben a keretben értelmezhetetlen az iskolai működés következményeként. A társadalmi élet olyan atavisztikus formájaként tekinthet rá a tantestület, ami betör az iskolába is, s aminek ellenszere szintén az iskolai szabadság fokozása, a diákok ösztönzése saját valódi érdekeik, s az ezt kibontakoztató értékek felismerésére. Minthogy az egyéni tanári és tanulói „világnézeti felfogásokat” az iskola nem kívánja ellenőrizni, s így a közös értékek körét igyekszik rendkívül szűkre szabni, a rasszista nézetek megjelenésekor csak meglepődni tud a tantestület. Azt tapasztalhatja meg, hogy az egyéni tanulói és tanári autoritások kikezdi az intézmény nem hivatalos szimbolikus integritását is, nevezetesen azt, hogy „egyénilag mindannyian anti-rasszisták vagyunk”.

A rasszizmus tehát olyan kívülről jövő „társadalmi” tényezőként jelenik meg ebben a közegben, amellyel kapcsolatban az iskola még nem döntötte el, hogy a szülők bevonásával, az iskolai szabadság fokozásával, vagy esetleg az egyéni szabadság korlátozásával próbáljon meg megküzdeni, vagy netalán: nincs vele semmi dolga, csupán ki kell várnia, hogy ez a nézet – hasonlóan más divatokhoz – népszerűtlenné váljon a tanulók és a tanárok körében.

#### ► IV. Autoritás és önállóság

– a színházi játék tapasztalatai a két osztályban

##### 1. Az önálló döntés drámája – színházi játék az egyházi iskolában

„Ez egy különleges helyzet volt, hogy a diákok dönthettek” – mondja a színházi játék értékelésekor az egyik résztvevő. A játékot ebben az osztályban valóban az „önálló tanulói döntés drámájaként” lehet értelmezni. A játékhelyzetek végig akörül forognak, hogy a diákok, az őket akadályozó, gátoló kényszerek ellenében, képesek-e egy saját ügy felvállalása és végig vitele érdekében önállóan dönteni. Az interiorizált kényszer, ami őket ebben megakadályozza, az iskolai renddel és saját iskolai szerepükkel

kapcsolatos értelmezésük. Eszerint: egy iskolai projektet biztosan nem lehet megvalósítani az egységes rendet képviselő és a diákok fölött álló vezetés nélkül. A „gyerekek”<sup>8</sup> e vezetés nélkül, biztosan kudarcra vannak ítélve, hiszen ennek híján bizonytalanná válnak a keretek, és elkerülhetetlen a káosz. „*Ha elgondolok egy ilyen helyzetet – mondja egyikük az értékelésnél –, amikor egy csomó gyerek meg akarja valósítani, amit szeretne, hát kétlem, hogy ez teljesen egyhangú lenne. Egy idő után el tudom képzelni, hogy fejtelenség lenne, ezért kell vezető*”. A „fejtelenség” azt jelenti, hogy a diákok maguk között nem tudják létrehozni a megfelelő rendet, nem tudnak hierarchiát kialakítani, és emiatt nem tudnak saját közösségükkel kapcsolatos döntéseket hozni. Ezen önértelmezésüket, amelyben saját aktivitásuk lehetősége automatikusan összekapcsolódik a káosz interiorizált fenyegetésével, egy, a hétköznapokból származó példával illusztrálják:

Diák 1<sup>9</sup>: *Például év elején van ugye az ülésrend, és van arra lehetőség, hogy mi írjuk meg. De nincs olyan variáció, ami mindenkinek jó. És akkor, mindenki inkább azt mondja, akkor inkább a tanárra haragszom, mint az egyik társamra. Mert én úgy gondolom legalábbis: mivel több nálam az egyik osztálytársam? Miért ő döntse el, hogy én hova üljek?*

Diák 2: *Kitalálhatnánk, hogy ki legyen az osztály vezetője, de miért pont ő, miért nem a másik?*

Diák 3: *De, hogyha megmondják, hogy ő az osztályfőnök, akkor jó, akkor ő az osztály vezetője. És akkor ezt mindenki kénytelen elfogadni, és mindenki azt mondja, hogy jó, oké.*

Vagyis a diákok az iskolai normákat azért fogadják el automatikusan, mert azt gondolják, ők maguk képtelenek lennének elrendezni saját viszonyaikat. A tanár alakja e norma megtestesítője. Úgy gondolják, hogy az ő személye és nem saját aktivitásuk a garancia arra, hogy nem lesz káosz. Csakhogy a játék éppen ezt a tudásukat bizonytalanítja el,

<sup>8</sup> A beszélgetés során a 16 éves résztvevők a fiktív osztály tagjairól (vagyis az általuk játszott szereplőkről) és saját magukról végig, mint „gyerekekről” beszéltek, ekképp pozicionálták saját magukat.

<sup>9</sup> Mivel tanulmányomban nem foglalkozom a csoportdinamika alakulásával, az elemzésben nem jelölöm külön az egyes diákokat. Párbeszédenként, a megszólalás sorrendjében számozom csak őket, hogy egy egységen belül látsszon, mikor beszél ugyanaz a „szereplő”, és mikor más. Ezzel a stratégiával együtt jár, hogy elemzésem kevésbé érzékeny az egyéni különbségekre.

amikor a fiktív iskolai projektben ellentmondásosként mutatja be a pedagógus figuráját. A játék ezzel olyan helyzeteket teremt, amelyekben a diákoknak azzal kell szembesülniük, hogy nincs a projektet egyöntetűen képviselő és stabilan kézben tartó irányítás. Alapvetően rajtuk múlik, miként alakul a történet, amibe belevágtak, egyre inkább ők azok, akik a kereteket alakíthatják, ha akarják/tudják. A játékban végig egyfajta oda-vissza mozgás figyelhető meg. A diákok használni kezdik az iskola szabaddá vált színtereit: megfogalmazzák és képviselik elképzeléseiket, és felmerül az önálló döntés lehetősége. Aztán ez a lendület valahol mindig megtorpan, megbicsaklik, és a diákok különböző eljárásokkal időről-időre visszaírják a kereteket a történetbe, ezzel végül is elhárítva az önálló döntés felelősségének vállalását. Ugyanakkor a játéknak azokban a momentumaiban, amikor az önállóság vállalásának dilemmái kiélesednek, a diákok (és velük mi magunk is) egy-egy pillanatra rálátunk saját iskolai pozíciójukra és döntésképtelenségük hátterére.

\*\*\*

A játék legelején a diákok egyedül maradnak a tantermükben azzal a feladattal, hogy készítsék el a szabadság-kép vázlatát. Tanári instrukcióra három csoportban dolgoznak, így három kép készül szabadság témában (az egyikben naplemente–tengerpart–magyar zászló, a másikon börtön, a harmadikon Szabadság híd és a Szabadságszobor). A vázlatok kiértékelésénél a rajztanár önkényesen kiválasztja az egyik képet. Az osztályfőnök nekimegy a döntésnek: „*Nem érzem demokratikusnak ezt a lépést, hogy egyet kiválasztasz (...) Ez majdhogynem egy ilyen diktatórikus kiválasztás. Meg se hallgattál bennünket, meg se szavaztuk, miközben te valamit eldöntöttél (...) Ez egy ilyen parancsuralmi nem tudom mi, amit te csinálsz, miközben meg lehetne hallgatni az osztály véleményét!*”. A tanárok vitája azzal zárul, hogy mindketten kirohannak a teremből, így a diákoknak van néhány másodperce a történeteket egymás között egyeztetni. A legelső ötlet, hogy csinálják meg maguk a képet, gyorsan lecserélődik:

Diák 1: *Ti most mit akartok?*

Diák 2: *Szerintem fessük fel nélküle a falra!*

Diák 3: *Igen, egy közös képet!*

Diák 4: *De alapvető dolgok hiányoznak, például festék.*

Diák 5: *Szerintem végül is jó az a kép, amit mond, csak ki lehetne egészíteni.*

Diák 6: *Ja, például lehetne rá börtönt rakni, oda a naplementébe.*

A diákok aztán ezt a kompromisszumos megoldást képviselik a rajztanárral folytatott vitában is, miszerint jelenjenek meg a képen a többi vázlat motívumai is. A pedagógus azonban vezetői pozíciójára és felelősségére hivatkozva ragaszkodik saját döntéséhez:

Diák 1: *De tanár úr! Ha egy csoportban dolgoztunk volna három csoport helyett, akkor lehet, hogy egy olyan kép született volna, amiben a három képet ötvöznénk.*

Rajztanár: *Én, aki vezetem ezt a folyamatot, nem mondhatom meg, hogy mi lenne célszerű (...) Ezt nem tehetem meg? De hát akkor, mi az én szerepem?*

Diák 2: *Hát az a szerepe a tanár úrnak, hogy segítsen minket, nem?*

Rajztanár: *Én segítek, de azt gondolom, hogy van egy határ, ahol már nekem kell döntenem.*

Diák 1: *Most akkor a tanár úr fogja megcsinálni a mi kezünkkel ezt a képzőművészeti alkotást, vagy mi?*

Rajztanár: *Hát ti fogjátok megcsinálni.*

Diák 1: *A tanár úr ötletéből?!*

Rajztanár: *Nem az én ötletemből, hát a ti ötleteitekből indulunk ki, de hogy a legvégén mi kerül a falra, azt én szeretném megmondani.*

Diák 3: *Persze, ez lehetséges is...*

Rajztanár: *Hát akkor meg miről beszélünk?!*

A rajztanár meggyőzésére szerveződött beszélgetésen a diákok határozottan képviselik elképzelésüket az összes megjelenő motívum használatáról, és elmondják véleményüket a pedagógus alkalmazkodás- és a kompromisszumképtelenségét illetően is. Sőt, karakteres állítást fogalmaznak meg a számukra elfogadható vezetőről: aki segíti kibontakozni őket, nem pedig a saját elképzeléseinek a megvalósítására használja a közösséget. Viszont, amikor néhány perccel később a rajztanár, reagálva az igazgató öt elmarasztaló döntésére, úgy dönt, hogy otthagya a projektet, sőt az iskolát is, a diákok hirtelen visszakoznak:

Rajztanár: *Az igazgató azt mondta, hogy kerüljön rá minden a képre. Na, pont úgy, ahogy ti gondoljátok. (...) Azt gondolom, hogy én ebben már nem szeretnék részt venni!*

Diák 1: *De a tanár úrnak köszönhetjük, hogy eljönnek ezek a filmesek és fölveszik. (...)*



Diák 1: *Azért nem lehet így földadni. Szóval azért tanár úr is belegondolhat, és akkor igazgatónővel is megbeszéljük, hogy ne az egészet rakjuk be, hanem úgy, ahogy magának megfelel.*

Diák 2: *Csak azokat a motívumokat, amik beleillenek a maga képébe.*

Diák 3: (a társainak): *A tanár úr csak azt akarja, hogy mi belássuk a dolgokat.*

Diák 4: *Végül nem is kell az egészet belerakni.*

Rajztanár: *Figyeljétek, úgy látszik, hogy döntést tud más hozni, csak nekem nem lehet. Hát rakjátok bele, amit akartok. Nagyon jó munkát kívánok!*

Diák 5: *De a tanár úrra szükségünk lenne! Mi azért nem vagyunk olyan profik, hogy ez menjen.*

A rajztanár távozása után, az osztályfőnök marad az osztállyal, mint lehetséges vezető. Ő viszont nem rejt véka alá bizonytalanságát („*Most én fogom ezt irányítani? Azt se tudom, hogy kell egy ecsetet megfogni!*”). Felveti, hogy talán nem is ér annyit az egész ügy, hogy egy tanárt beáldozzanak érte, és hogy abba kellene hagyni inkább a projektet, aminek a megvalósulása, így, szakmai irányítás, és valódi vezető nélkül kétséges. E véleménye csak megerősödik, amikor kiderül, hogy a pályázató, hallva a sok nehézségről, amit a szabadság-projekt az iskolában generált visszalép a projektől...„*Szerintem hagyjuk ezt az egészet! – tesz javaslatot az osztályfőnök – Nem biztos, hogy ez megér ennyit. Én ekkora súlyra nem számítottam*”.

A diákok véleménye nem egységes a helyzet megítélésében és a továbbiakkal kapcsolatban. Néhányan azt mondják, mindennek ellenére folytatni kellene a projektet: „*Meg tudjuk mi csinálni, és jól elszórakozunk közben*”, „*Ezt nem másnak, hanem magunknak csináljuk. Ezt mi fogjuk látni!*”, „*Így legalább nem lesznek kööttségek*” – hangzanak az érvek. Mások nem tudják elképzelni a projekt megvalósítását a rajztanár nélkül: úgy vélik, szakértelmére és irányítására szükség van; illetve túl nagy áldozatnak ítélik meg elvesztését egy ilyen projektért. Az önálló folytatás ötlete heves vitát vált ki az osztályban. E vitában érvként hangzik el, hogy nem csak a kép témája szól a szabadságról, hanem a megvalósítási folyamat is felveti a szabadság kérdését:

Diák 1: *Ha eleve a tanár úrra hallgattunk volna, hogy az az egy kép legyen – nagyon szép kép amúgy, nekem nagyon tetszik – akkor nem lett volna ez, ami most van.*

Diák 2: *Hát, csak akkor pont nincs meg a szabadság!*

Diák 3: *Végső soron azon a képen is a szabadság van!*

Diák 2: *Ez már nem arról szól, hogy mi van a képen, hanem hogy mi mit csinálunk.*

Ebben a kiélezett helyzetben tehát az egyik diák megfogalmazza, hogy a szabadság reprezentációja csak akkor lehet érvényes, ha összekapcsolódik a szabadság megélt gyakorlataival is.

Az önálló folytatás dilemmája indirekt módon kiprovokálja azt is, hogy a diákok (még ha ezt a sokszoros szereptávoításon keresztül teszik is) az önállóság iskolai rutinjaival és korlátozásaival kapcsolatban is megfogalmazzanak állításokat:

Diák 1: *Szerintem, ha mégis folytatjuk, akkor át kell nézni mind a három képet, kiválasztani azokat a motívumokat, amiket össze akarunk fogni.*

Diák 2: *Nem kell ezt most megcsinálni. Majd megcsináljuk, amikor lenyugodtak a kedélyek.*

Diák 3: *De mindig ezt csináljuk, hogy megvárjuk...*

Diák 2: *Miért, szerinted jobb nekünk, ha csinálunk egy képet, a tanár úr meg kilépett?*

Diák 4: *Igazából a tanár úr nem azért ment el, mert a kép nem úgy valósul meg, ahogy ő szeretné, hanem mert ebben az iskolában nem lehet alkotni, nem lehet kifejezni magát.*

Diák 5: *De ez ennél a képnél robbant ki.*

Diák 6: *Akkor viszont jobb is, hogy elment.*

A színházi játéknak ebben a jelenetében a diákok számára világossá válik, hogy munkájuk kontextusa megszűnt: nincsenek felelős vezetők, akik irányítják a folyamatot, és felelősséget vállalnak érte; és nincsen már külső igény se, ami visszaigazolja tevékenységük legitimitását. Vagyis magukra maradtak, és dönteniük kell, hogy önállóan is vállalják-e az iskolai szabadság-kép elkészítését.

Az osztályfőnök-szerepből kilépő drámatanár ekkor megkérdezi: ki az, aki ezek után úgy gondolja, hogy az iskolának abba kéne hagynia ezt a projektet? A huszonhat fős osztályból hatan gondolják így. Ők egy szülői értekezleten fognak részt venni a következő jelenetben:

Drámatanár: *Figyeljete, itt most egy nagyon erős szerepváltást kéne megjelenítenünk! Azt kellene elképzelnetek, hogy mi (drámatanárok) szülők vagyunk, mi*

*vagyunk az osztály tanulóinak szülei. Ti pedig a tanári kar vagytok. Annak az iskolának a tanári kara, amely úgy döntött, nem csinálja meg a képet, és ezt egy szülői értekezlet keretében mondjátok el a szülőknek.*

**Diák 1:** *És akkor mi azon az állásponton vagyunk, hogy a tanár úr maradjon, a projektet pedig hagyjuk?*

**Dramatanár:** *Az iskolát képviselitek, aki lefújta a projektet.*

**Diák 2:** *És a szülők ezt nem értik?*

**Dramatanár:** *Igen, a szülők kérdeznek. Ti vagytok tehát a tanári kar, mi meg a szülők, és ez egy szülői értekezlet. Akkor kezdjük!*

Ebben a jelenetben a résztvevők tanárszerepből mondhatják el, hogy az iskola miért nem vállalja a „szabadság projektet”. Ez a felállás olyan izgalmas helyzetet hoz létre, amelyben a diákok azokat az elveket és ideológiákat reprodukálják (viszik színre), amelyek mentén az iskola kizár bizonyos jelentéseket és működésmódokat a maga területéről. A legfontosabb „tanári” érvek, így egybe esnek az iskola integritását veszélyeztető, kizárandó mechanizmusok feltárásával. Ezek az érvek a következők:

*„Nem hiszem azt, hogy egyalfestmény miatt ekkora nagy változásokra lenne szükség.”*

*„Túl nagy feszültségeket okozott valami, ami nem is biztos, hogy olyan fontos, és emiatt problémák voltak az iskolában.”*

*„Érdemes lenne majd csak akkor folytatni ezt, miután a kedélyek lecsillapodtak, és a problémákat megoldottuk. Hiszen, ha egy műalkotás nagy összetűzések közepette készül, kétkem, hogy jól sikerülhet.”*

*„Végül arra jutottunk, hogy a tanár úr visszaszerzése fontosabb, mint hogy befejezzük a projektet”*

A diákok érveiből kirajzolódó iskola legfontosabb tartópillérei: az állandóság és a nyugalom. Arról, ami ezeket megingathatja, például egy kihívás (alfestmény), amire újszerű válaszokat kellene adni, jobb tudomást sem venni (nem éri meg a változást); a konfliktust pedig, amiből biztos, hogy semmi jó nem sül ki, mielőbb le is kell zárni, hogy folytatni lehessen a nyugodt munkát; illetve természetesen elkerülendő a személyi változás (ezért fontos a tanár úr visszaszerzése).

Ami pedig a gyerekek a projekt leállításával kapcsolatos beleszólási és döntési lehetőségeit illeti, az tanár szerepből egyértelmű és könnyen elrendezhető:

Drámatanár szülőszerepben: *És ezt a leállítást hogyan találják a gyerekeknek?*

Diák 1 tanárszerepben: *Az osztályfőnök beszélt velünk, de azt végül nekünk, a tanári karnak kellett eldöntenünk, hogy melyik a fontosabb.*

Diák 2 tanárszerepben: *Vannak bizonyos döntések, amiket egy tanári kar jobban meg tud hozni, mint a diákság. És a tanári kar úgy látja, hogy tanár úr megtartása a fontosabb.*

Drámatanár: *Köszönöm itt a vége. Nehéz volt?*

Diákok: *Igen, igen. Nehéz volt képviselni, hogy döntöttünk. Képviselni egy döntést.*

A játék zárójelenete szintén egy szülői értekezlet. A tanárokat ezúttal azok a diákok játsszák, akik korábban, amellet érveltek, hogy az iskola folytassa a szabadság-kép megfestését. Azok a diákok pedig, akik az előző jelenetben tanár szerepben voltak, most szülőként, a drámatanárokkal együtt arról kérdezzetik a „tanári kart”, hogy: mégis, mi folyik ebben az iskolában? Miért gondolják az iskola és a gyerekek szempontjából fontos és támogató ügynek a projekt megvalósítását? Míg az előző jelenet annak kedvezett, hogy a tanulók, tanár szerepből, az iskolai normák kizárásait fogalmazzák meg, ebben a felállásban elvileg arra nyílik tér, hogy a diákok, az iskola tanári karaként fejtsek ki, hogy szerintük, mi az iskola feladata, illetve, hogy mire kellene teret adnia az iskola intézményének. Ez a jelenet, szándéka szerint, tehát arra ad lehetőséget, hogy egyszerre hangozzanak el a diákok által az iskola szerepéről intézményi karrierjük során elsajátított normatív állítások, és megfogalmazzák ezzel kapcsolatos vízióikat. Ebben az osztályban azonban a diákok nem tudnak belépni abba a tanárszerepbe, amely az iskola küldetésének megfogalmazásával áll ki a szabadság-kép megfestése mellett. Ehelyett a döntést tanárszerepből a gyerekekre hárítják. „A projektet azért fejezzük be – fejtik ki tanárszerepből –, mert megkérdeztük a gyerekeket, hogy szeretnék-e folytatni. Nekünk a gyerekek azt mondták, hogy szeretnék, és mivel a gyerekek szeretnék folytatni...”. A játék során most először hozták a gyerekeket „döntési helyzetbe”. De csak látszólag! A szerep kínálta lehetőséget a résztvevők nem arra használták, hogy védettségé-

ből meg merjék lépni, ami egyébként nehézség számukra (a döntés felelősségének felvállalása), hanem éppen arra, hogy ne kelljen döntésükért felelősséget vállalni. Az értékelő beszélgetésben ez a sajátos megoldás aztán elő is kerül:

Drámatanár: *A játék utolsó jelentében a tanári kar végig azt mondta, hogy nem mi akartuk, ezt a gyerekek csinálták. Visszatolták az egészséget a gyerekekre.*

Diák 1: *Ez azért van így, mert mi mégis gyerekek vagyunk, és nekünk ez lenne az ideális megoldás.*

Drámatanár: *Mármint micsoda?*

Diák 1: *Hát az, hogy visszadobjuk a felelősséget másra. Hát minden gyerek ezt csinálja.*

Drámatanár: *És az osztály, akit játszottatok, hogyan viselkedett?*

Diák 1: *Az is eltolta a felelősséget.*

A gyerekek döntéséről szóló „tanári” érvelés paradox módon ismét csak passzív szerepbe helyezi a diákokat. Megint nem kerülnek olyan szerepbe, ahonnan megfogalmazható lenne, hogy szerintük minek is kellene teret biztosítania az iskolának. A szülői értekezleten a projekt kapcsán „szülők” és „tanárok” folytatnak eszmecsere-t az iskolai keretek megfelelő stabilitásának esetleges elbizonytalanodásáról, és nyugtatják meg egymást, hogy a tanárok kézben tartják a dolgokat, annak ellenére, hogy ebben a kérdésben a gyerekek vágyát teljesítik:

Diák 1 szülőszerepben: *Hát igen, az én gyerekem elég sok mindent szeretne, de azért mégsem engedek meg neki mindent (...)*

Diák 2 szülőszerepben: *Az rendben van, hogy önök kitalálnak ilyeneket, és a gyerekek részt vehetnek benne. De mi történik, ha egy gyerek kezdeményez ilyet? Akkor is elindítják, ha valami eszemint ötlete van?*

Diák 3 tanárszerepben: *Nyilván van valami keret. De ha valami azon belül van, akkor lehet.*

Drámatanár szülőszerepben: *Önök számára mik a keretek?*

Diák 4 tanárszerepben: *Ami benne van az iskola házirendjében.*

Diák szülőszerepben: *Tulajdonképpen arról van szó, hogy a gyerekek azt hiszik, hogy az van, amit ők akarnak.*

Osztályfőnök (drámatanár): *És ez miért olyan nagy baj? (...)*

Diák 2 szülőszerepben: *Én azt veszem észre, hogy ha gyerekeknek van egy ötlete, ha bármit kitalál, azt engedélyezik.*

(...)

Diák 2 szülőszerepben: *Én ezt értem. A gyerekek papíron még nagyon jól megcsinálták, de falra festeni egészen más. Most mi van, hogyha odamennek a gyerekek, elfolyik a festék, és nem tudjuk leszedni. Jaj, én mást festettem véletlenül... Akkor évekig nézzük, hogy mit firkáltak oda?*

Diák 4 tanárszerepben: *Tudok válaszolni. Azért van az osztályfőnök, hogy vezesse az osztályt, és azért ő a vezetője az egésznek, hogy ő vezesse. Nyilván akkor nem fog elfolyni a festék, mert az osztályfőnök figyel rá, hogy a festék rendszeren le legyen rakva. Meg van mondva rendszeren a gyerekeknek, hogy te ezt fested, te azt fested. Mert ha a gyerekek szeretnék ezt csinálni, akkor hallgatnak a tanárra.*

\*\*\*

A színházi játék megvonta a diákoktól az iskolai keretek automatikus biztonságát, és ezzel autonóm megoldásokra készítette őket. Ez az osztály minden tagjának nehézséget okozott (bár természetesen különböző mértékben), és az erre irányuló törekvések a játék során a legtöbbször a keretek visszaírásával végződtek. Ugyanakkor a kihívás teremtette feszültségben, a játék során számos alapvető tapasztalat fogalmazódott meg az iskolai renddel és keretekkel kapcsolatban.

Ezen kívül, a diákok a játék keretein belülről (a szülői értekezlet szülő- és tanárszerepeiből) indirekt módon, meg tudták fogalmazni azt is, hogy mit jelent, mit okoz saját iskolai beágyazottságuk szempontjából a színházi játék azzal, hogy teret biztosít az iskolai viszonyok és működések újszerű megélésének és reflektálásának. A játék utolsó mondataiként a diákok tanárszerepben megfogalmazták, hogy mit jelent a szabadságkép megfestése az osztályba járó gyerekek számára. Ezzel indirekt módon azt is kimondták, hogy mit jelent a színházi játék számukra:

Diák 1 tanárszerepben: *Szerettük volna, hogy a gyerekek megnyíljanak. Hát hagytuk, hogy a gyerekek a saját véleményüket kifejezzék (...)*

Drámatanár szülőszerepben: *És erre nincs máskor alkalmuk?*

Diák 1 tanárszerepben: *Hát igazából ide dolgozni meg tanulni járnak...*

Diák 2 tanárszerepben: *Nem pedig szórakozni. De persze igyekszünk biztosítani a jó hangulatot.*

Diák 3 szülőszerepben: *Tehát ez a szabadság, meg a jó hangulat lecsapolása lett volna?*

Drámatanár szülőszerepben: *Tehát, mintha lenne egy kutya és engednének a pórázon?*

Diák tanárszerepben: *Igen, igen olyan.*

Diák 1 tanárszerepben: *De nem akármeddig persze. Meg ott van még a kerítés is!*

Az iskolai rendre és keretekre illetve a színházi játékra való reflexión túl a diákok felismerhettek és a játék keretein belül indirekten megfogalmazhattak még egy alapvető tapasztalatot. Mégpedig azt, hogy az iskolai rend korlátai egyben saját belső korlátaik is, olyan interiorizált kényszerek, amelyek akkor is működnek, ha a hétköznapi külső keretek egy „különleges helyzetben” ideiglenesen megszűnnek.

Diák1 tanárszerepben: *Ezt találták ki a gyerekek a szabadság jelképének: az utat, hogy hogyan lehet eljutni a börtönből a szabadságba.*

Drámatanár (szülőszerepben): *Akkor ez most azt jelenti, hogy mindannyian börtönben vagyunk? (...)*

Diák 1 tanárszerepben: *Ez a fal egy korlátot akar jelképezni, ami az embert akadályozza néha...*

Diák 2 tanárszerepben: *A saját korlátokat.*

A játszó osztály felismerte, hogy „ez egy olyan különleges helyzet volt, amikor a diákok dönthettek”, vagyis dönthettek volna, ha képesek erre. Felismerte, hogy most egy játék erejéig „engedtek a pórázon”. Kérdés tehát, hogy mi az az interiorizálódott kényszer, az a „kerítés”, az a „saját korlát”, vagy – Augusto Boal szavaival – az a „rendőr a fejben”, ami a külső kényszereken túl „még ott van”, ami „az embert akadályozza”, ami nem enged önállóan dönteni?

A színházi játék arról is tudósít, hogy a külső kényszerek (az iskola normái) milyen világ és önértelmezésekké válnak a „tanulók fejében”. Vagyis arról, hogy az iskolai autoritás működése, (az iskola rendjének, legitimitásának, hitelességének fenntartása), milyen alapvető és mély tanulói tudásokat és tapasztalatokat hoz létre, és e tapasztalatokból kiindulva milyen cselekvések hajthatóak végre. Ha emlékszünk, a színházi játékot az osztály számára kiválasztó tanárnő kérdései ugyanerre vonatkoztak. Hogyan adja át úgy az értékeket az iskola, hogy a diákok ne lázadjanak, és ne is kövessék az autoriter vezetőt? Saját kérdéseink

ez alapján a következők: Miért nem lázadnak ezek a fiatalok? Fogékonyak-e egy autoriter vezető követésére? Illetve – a játék alapján – miért nem tudnak meghozni és felvállalni önálló, felelős döntéseket?

\*\*\*

*„Nekem ez a játék arról szól, hogy kinyilváníthatjuk a saját véleményünket”, „Nekem ez a játék arról szól, hogy meg kell védenünk a saját igazunkat”, „Nekem ez a játék arról szól, hogy kiálljunk a véleményünkért”, „Nekem ez a játék arról szól, hogy tudjuk megvédeni a mi gondolatainkat”, „Nekem ez a játék arról szól, hogy mindenki a saját gondolatait igyekezett kivetíteni egy képre, és hogy a maga igazát próbálta mindenféleképpen beletenni egy képbe” – mondják az értékelő beszélgetés kérdésére válaszolva a diákok. Válaszaikból kirajzolódik, hogy a „szabadság” megélése a játékban számukra elsődlegesen azt jelenti, hogy fel tudták, fel merték vállalni a saját a véleményüket, saját igazukat, saját gondolataikat. A szabadság számukra a „saját” minél bátrabb felvállalását jelenti, az egyenes kiállást a saját értékek mellett. Látszik, hogy ebből a szabadság értelmezésből egyrészt kimarad a valódi önállóság, hiszen itt valójában egy közös értékrend mellett való kiállásról, annak képviseléről, megerősítéséről, védelméről van szó, másrészt kimarad a lázadás is, amennyiben ez éppen a közös felvállalását, magukra írását, és nem annak kritikáját és elutasítását jelenti.*

E „szabadság” ellentéte az alkalmazkodás. Kérdés, hogyha a szabadság ezt jelenti, akkor ehhez képest mi lehet az alkalmazkodás. Több diák szerint a játékban felvetett problematika éppen az *„hogy mennyire kell alkalmazkodni, és mennyire tartsa magát az ember egy véleményhez?”*. Egyikük ezzel kapcsolatban így fogalmaz: *„nyilván nem szabad mindenkihez alkalmazkodni, meg mindenből engedni, és így sodortatni magunkat a világgal, mert valamibe meg kell legyen a véleményünk is, az értékrendünk. És az értékrendjéhez az embernek tartania kell magát, hogy teljesen ne legyen mozgatható és sodorható a világban”*. Eszerint az alkalmazkodás valamiféle önfeladást jelent, sodródást a világgal, ezzel áll szemben az értékrend felvállalása.

Ha a két játékbeli tanárfigurát – az alkotói szándékok szerint, autoriter megoldásokat alkalmazó rajztanárt, és a liberálisabb szemléletű osztályfőnököt – e megközelítésből értékeljük, akkor egészen mást jelentenek ezek a karakterek. Az osztályfőnök alkalmazkodó lesz, „kompromisszum kereső”, aki hagyja magát sodortatni a világgal, a rajztanár



viszont kiáll az értékei mellett, még ha ezek kissé érthetetlenek is, viszont egy kicsit sem hajlandó alkalmazkodni:

*Drámatanár: Szerintetek a rajztanár hogyan látja a világot?*

*Diák 1: Elvont művész.*

*Diák 2: Művészlélek. Irreálisan. Ő elképzelt valamit, és azt fel akarta festeni. Mondjuk, én azt a részét meg tudtam érteni, hogy nyilván, ami megtetszett neki, és amellel kiállt, az úgy elviselhető lett volna (...) Neki a festés volt a legfontosabb.*

*Diák 3: Én egy kicsit azt éreztem, hogy úgy gondolja, hogy ezt csak ő tudja megvalósítani (...) szóval őneki volt egy elképzelése, ő ezt meg szeretné valósítani, viszont én nem éreztem azt, hogy annyira kompromisszumkész lett volna (...)*

*Diák 4: Azt akarta, hogy hozzá alkalmazkodjanak, hogy ő legyen aki eldönti, mi legyen az egész fal. És inkább a gyerekeknek kellett hozzá alkalmazkodni.*

Nem véletlen, hogy a játék során a diákoknak a képen megjelenő motívumok kapcsán van a legélesebb vitája a rajztanárral. Ebben a helyzetben mindkét fél szabadon fel tudja vállalni a véleményét, a szimbólumot, amihez ragaszkodik:

*Rajztanár: Én, aki vezetem ezt a folyamatot, nem mondhatom meg, hogy mi lenne célszerű? Tehát figyeljetek, itt van ez a magyar zászló, mi lenne ha kivinnénk? Ezt nem tehetem meg? De hát akkor, mi az én szerepem?*

*(...)*

*Diák: Most vegyük ezt a rajzot. Ha mondjuk, le akarja venni a tanár úr ezt a zászlót, és mi ehhez ragaszkodunk, akkor nem veheti le. Ha mi ragaszkodunk a zászlóhoz, akkor a tanár úr akármit mondhat, mi nem szedjük le. Nem lehet leszedni a képről a zászlót, mert elvileg ezt a képet mi készítjük el.*

A rajztanár ebben az értelmezésben egyáltalán nem autoriter vezető, hanem önfejű „szabadságharcos”, aki bátran felvállalja a „sajátot”, és egyenesen kiáll a saját értékek mellett. Mégsem lehet vezetőként utána menni, mert egy „önző” és „önfejű” magányos harcos, akinek eljárásai nem csinálnak rendet és egységet a gyerekek között, céljaiban és fantáziáiban pedig nem lehet közösen osztozni. Vezetőnek biztos nem lehet látni, de fél lehet benne fedezni azt a szimpatikus, néhányak számára akár vonzónak is tekinthető figurát (művészt), aki szabadon mer viselkedni, és nem sodródik az árral, mint például a gyenge osztályfőnök.

Ugyanakkor elvárja, hogy mindig hozzá alkalmazkodjanak, ami a legtöbb diákban ellenérzéseket kelt, mert ők kiegyensúlyozottan azt gondolják, hogy: „*alapvetően meg kell védenünk a saját igazunkat (ti. szabadnak kell lennünk), de kompromisszumkészségnek is kell, hogy legyen*”.

Értelmezésem szerint, a diákok számára ez a szabadság-értelmezés, olyan „saját korlát”, egy olyan „rendőr a fejben”, ami a játék során nem engedte őket önállóan dönteni, legfeljebb felvállalni bizonyos számukra fontos értékeket.

## **2. A többségi individualizmus és a szolidaritás - színházi játék a liberális iskolában**

A „liberális iskola” osztályában az önállóság kérdése szintén fontos szerepet kapott a játék során, bár teljesen más értelemben, mint az előző osztály esetében. Itt nem okozott nehézséget az önálló döntések megfogalmazása egy aktív diák pozícióból, akár a tanárral szemben, akár a tanár figyelmen kívül hagyásával.

Ebben az iskolában nem gond egy vezető autoriterként történő felismerése, vagy a szabadság sérülésének azonnali detektálása és problémaként való felvetése, szembeállítva ezeket a magától értetődőként kezelt demokratikus értékekkel. A rajztanár képviselte rendet nyomban, az első körben diktatúrának minősítik, és elmagyarázzák neki, hogy mit értenek szabadságon:

Diák 1: *Fontos, hogy mindenkinek a véleménye benne legyen, mert ha csak az egyik csoportnak a képét festjük fel a falra, az már alpból nem szabadság. És ennek épp a szabadságot kéne ábrázolni. Tehát az már egy kööttség, ha meg van mondva, hogy kinek a véleményét kell elfogadni. Mert, ha mindenkinek a véleményét elfogadjuk, az már szabadságnak mondható. Akkor már le tudjuk rajzolni a szabadságot is.*

Diák 2: *De ha kötelező is egy kép, legalább szavaztunk volna, és akkor legalább a többség véleménye érvényesül.*

Rajztanár: *Arról akartok szavazni, hogy milyen kép kerüljön föl? De hát ez egy szakmai kérdés!*

Diák 3: *Szerintem itt most önkényuralom van, és ez nekem nem tetszik.*

Érvelésük fontos momentuma, hogy mindig a többség akaratát tekintik a döntés alapjának. Már csak azért is, mert közülük is vannak néhányan, akik a rajztanárral értenek egyet. „Szerintem egy szakértőnek kell vezetni minket, ahhoz hogy jó eredményt érjünk el” – mondja egyikük. Ők viszont ebben a felállásban kisebbségben maradnak, ahogy a rajztanár se „diktátorkodhat”, hanem egyszerűen kisebbségbe szorul a demokratikus keret szabályai között:

Rajztanár: *Én komolyan azt érzem, hogy itt mindenkinek joga van dönteni, egyedül nekem nincs jogom semmire.*

Diák 1: *De a tanár úrnak is ugyanannyi joga van. Ha ez egy csoportos munka, akkor a tanár úrnak is ugyanannyi joga van, mint nekünk, de együtt kell döntenuünk.*

Rajztanár: *De hát felhív az igazgató, és ő is utasít, ő is döntött.*

Diák 1: *A többség akaratát képviselte a döntésben.*

Rajztanár: *Én akkor nem szeretnék egy ilyen iskolában dolgozni. Hogy is mondtad? Mindenkinek joga van dönteni, akkor én döntök! Egy „viszont látásra-val” döntöm el ezt a helyzetet!*

A rajztanár érve, miszerint a vezetői felelősség és a szakmai tudás felülírhatja a bázis-demokratikus működésmódot, elvérzik a bázis-demokráciában. A rajztanár ellehetetlenülését és távozását a diákok mindenestre akként kommentálják, hogy nem tudott kompromisszumot kötni, érvelni az igaza mellett, nem bírta tovább a vitát, ezért elmenekült a konfliktus elől. Ő választott, így autonóm döntésének tartják kilépését, amit azért hozott meg, mert nem akarta elfogadni az itt érvényes demokratikus játékszabályokat: „Tessék becsukni az ajtót” – szól utána egyikük. A tanár kilépése tehát nem okoz különösebb sokkot az osztálynak. Ők eleve is úgy gondolták, hogy „igazából a tanár urak csinálnak az ügyből sokkal nagyobb problémát, mint amekkora. Az én véleményem szerint, mi mint osztály, meg tudtuk volna oldani a kérdést a tanár urak veszekedése nélkül is”.

A projekt folytatásának kérdésében tehát a rajztanár elvesztése nem ingatja meg a többséget: „A tanár úr egy rajztanár, de vannak még rajztanárok ebben az országban, tehát lehet egymásik rajztanárt találni, aki jobban ért hozzá” – ez a válaszuk a szakmai vezető hiányának problémájára. Sőt, a pályázatkiíró visszalépése sem tántorítja el az osztály legnagyobb részét. Azt mondják, ha így is elkészül a kép, az csak az ő teljesítményük értékét növeli:

Diák 1: *Megcsináljuk nélküle is, az sokkal nagyobb világszenzáció!*

Diák 2: *Most csak azért is meg kell mutatnunk a tanár úrnak, aki elment, hogy képesek vagyunk egyedül is. Meg magunknak is megmutatjuk, hogy képesek vagyunk rá.*

Diák 3: *Nem muszáj Magyarországnak, meg a világnak, elég az iskolának. Hogy ezt meg tudjuk saját erőből csinálni!*

Miközben a „demokratikus többség” az önállóan megvalósítható projektért lelkesedik, – mondván: „ezek után sokkal lazábban tudunk majd dolgozni, mert nem kell időre befejezni. Nem kötelező, nem is pályázatra megy” –, a néhány főből álló ellentábor szintén megfogalmazza véleményét. Ők, a „demokratikus kisebbség”, kezdetektől vagy szkeptikusan fogadták magát a „haszontalan festegetés ötletét”, vagy a rajztanár szakmai vezetésének szükségességét hangsúlyozták.

Végül ők (hárman) lesznek azok, akik tanárszerepben azt képviselik, hogy az iskolának ezen a ponton inkább ki kellene szállnia a szabadságkép megfestésének projektjéből. Ezek a diákok a kezdetektől a többségtől eltérő különvéleményt fogalmaztak meg. Kiállásukat tehát úgy tekinthetjük, mint olyan diákok színre lépését, akiknek kevésbé otthonosak az osztály többségének iskola-értelmezései, és véleményükkel kisebbségben maradnak. A szülői értekezleten ezek a diákok mégis olyan helyzetet hoznak létre, miszerint ők az osztály egészét képviselik:

Diák 1 tanárszerepben: *Lelankadt a lelkesedés, és így végül leálltunk.*

Drámatanár szülőszerepben: *De kinek a lelkesedése lankadt le? A diákoké?*

Diák 2 tanárszerepben: *Hát mindenkié, igen. Pár ember maradt még, aki úgy gondolja, hogy folytatni kéne...*

A hétköznapiokban véleményükkel kisebbségben maradó diákok a szülői értekezlet helyzetében eljátsszák, hogy ők a „többségi döntés képviselői”. Három olyan szempontot említenek, amelyek miatt a szabadságkép megfestése ebben az iskolában szükségszerűen kudarcba fulladna. Ezzel egyben saját iskolakritikájukat fogalmazzák meg. Vagyis azok a diákok, akik számára kevésbé otthonos az iskola liberális működése, ezáltal megtehetik, hogy a többség nevében fogalmazzák meg kritikai

észrevételeiket. Az egyik probléma szerintük a felelős vezető hiánya, aki felvállalja és kézben tartja az iskola szabadság-projektjét:

Diák 1 tanárszerepben: *Ráadásul nincs, aki vezesse a gyerekeket.*

Dramatanár szülőszerepben: *Miért, az osztályfőnök mit csinál?*

Diák 1 tanárszerepben: *Hát az osztályfőnök csak fogja a fejét.*

Diák 3 tanárszerepben: *Nem tud rajzolni.*

Dramatanár szülőszerepben: *Jó, nem tud rajzolni, de osztályfőnökösködni csak tud?*

Diák 3 tanárszerepben: *Tyű, arról ne is beszéljünk!*

Dramatanár szülőszerepben: *De miért, mi baj van az osztályfőnökkel?*

Diák 3 tanárszerepben: *Kezd kihullni a kezéből az osztály. Annyira nem látni, hogy uralná a gyerekeket.*

Dramatanár szülőszerepben: *Mégis, mi lenne az ő feladata?*

Diák 3 tanárszerepben: *Megtartani azt a bizonyos fegyelmi szintet, amivel kezelni tudja a gyerekeket, csak ő erre képtelen. Szerintem nincs elég tekintélye.*

Dramatanár szülőszerepben: *A tekintély az honnan származik?*

Diák 2 tanárszerepben: *Hát keménység.*

Diák 3 tanárszerepben: *Távolságot kell tartania a gyerekektől.*

Diák 1 tanárszerepben: *Egy minimális szinten tudnia kell őket manipulálni.*

Dramatanár szülőszerepben: *És a rajztanár? Ebben jó volt?*

Diák 3 tanárszerepben: *Hát igen, ő kitartott a saját véleménye mellett.*

A másik probléma, hogy több ember is irányít egyszerre, ami miatt nincs egységes koncepció és irány:

Diák 3 tanárszerepben: *És talán az is jó lenne, ha nem két ember kezében lenne az irányítás, mert mint láttuk, ez nem működik. Jobb lenne, ha egy ember kezében lenne minden, aki ért a rajzhoz és a gyerekekhez is.*

Dramatanár szülőszerepben: *Szerintetek semmifajta egyeztetés nem elképzelhető két tanár között?*

Diák 2 tanárszerepben. *Nem akarnánk ezt megint bekockáztatni, hogy újra az legyen, ami volt.*

És végül ezek a diákok azt is megfogalmazzák, hogy az iskolának nem a szabadságról, hanem a tanulásról kell szólnia:

Diák 3 tanárszerepben: *Hát, amíg gyerek a gyerek, és amíg kötelezően iskolába jár, addig ne vágyjon a szabadságra. Majd ha ezt befejezte, akkor mehet, amerre akar. De 18 év alatt, amíg ide jár, ne várja azt, hogy azt csinál, amit akar.*

Diák 2 tanárszerepben: *Leszögezném, hogy ez itt egy iskola! Itt az a feladat, hogy tanuljanak. De ugye azért az is fontos, hogy jól érezzék magukat, mert az életüknek a nagy részét itt töltik.*

Diák 1 tanárszerepben: *De az csak másodlagos.*

Diák 3 tanárszerepben: *Mi itt tanítunk, ezt tudjuk nyújtani, ha ez nem tetszik, akkor vigyék őket iskolán kívüli programra, vagy váltsanak iskolát – jelentik be radikális programjukat a jelenlegi rendszer kritikusaival.*

A második szülői értekezleten a „többség” tagjai kerültek tanárszerepbe, akik azt képviselték a szülők felé, hogy az iskola a nehézségek ellenére is csinálja végig a programot.

A „tanári kar” számára egyértelmű, hogy a diákokat támogatni kell a projekt megvalósításában: „*Fontosnak tartjuk, hogy mindenben támogassuk a diákjainkat*”, „*Abban támogatjuk őket, hogy megvalósítsák, amiket ők szeretnének*”, „*megpróbálunk mindenféle segítséget összehozni nekik*”, „*keresnünk másik tanárt, hogy valamiféle szakmai segítséget nyújtsunk*”. A tanárok elsődleges pedagógiai motivációja, hogy „*Arra is meg kell tanítanunk a gyerekeket, ha valamit megakarnak csinálni, akkor meg is tudják*”. Vagyis a kép elkészítése a diákok önállóan felvállalt projektje, amiben a tanárok támogatják őket: hiszen a szabadság-kép létrehozása egy teljesítmény-projekt, amiben a diákok, ha elkötelezettek, sikert tudnak elérni.

A „tanároktól” meg tudjuk azt is, hogy a rajztanár ott követte el a hibát, hogy „*azt gondolta, hogy neki, mint rajztanárnak az az első számú feladata, hogy ő eldöntse, hogy a gyerekek mit fognak csinálni*”. Ez összeütközésbe került a tanári kar elképzelésével: „*Mi azt szerettük volna ennek a témának, ennek a projektnek a keretében, hogy a gyerekek szabadon alkothatnak*”. De a tanár úr végül „önként ment el”, belátva hogy elképzelése nem kompatibilis az iskoláéval.

Drámatanár szülőszerepben: *Miért nem tartották vissza?*

Diák 1 tanárszerepben: *Hát, ha ő azt akarja, akkor mi hogy tarthatjuk vissza?*

Drámatanár szülőszerepből: *És ha ki akar ugrani az ablakon?*

Diák 2 tanárszerepben: *Akkor ugorjon, ha ki akar!*

Ahogy az iskolában diákok szabadon alkothatnak, a tanár is szabadon elmehet, sőt! Kérdés, hogy – ha még ez is belefér, akár csak a kimondás szintjén is, akkor – mik ennek a szabadságnak a határai?

Drámatanár szülőszerepben: *És ha ő szabad akaratából horogkeresztet rajzol, akkor az is jó?*

Diák 1 tanárszerepben: *Akkor az egy erkölcsi probléma, amit otthonról hozott magával, és akkor az már nem a mi felelősségünk, hanem a szülőé.*

Diák 2 tanárszerepből: *Igen, egy otthoni befolyás alapján csinálják ezt.*

Diák 3 tanárszerepből: *Az egy dolog, hogy Önök hogy nevelik. Mi nem neveljük, mi tanítjuk.*

Vagyis az iskola a szabadságot nem az erkölcsi kérdésekre, hanem a tanulás területére dolgozta ki, nem tehet arról, ha kívülről ebbe a rendbe más, nem a tanítás, hanem a nevelés területére tartozó jelentések is bekerülnek.

A diákok tanárszerepből olyan intézményt képviselnek, amely az iskolában bekövetkező eseményekért szervezeti szinten, a tanári kar nevében, nem vállal felelősséget. Ha a rajztanár elmegy, az az ő személyes döntése, ha a gyerek horogkeresztet rajzol az iskolában, az a család hibája. Ők egyetlen dologgal foglalkoznak, és csak ezért vállalnak felelősséget: és ez a diákok támogatása a tanulásban.

A drámatanárok szülőszerepből a tanári kar felelősségét firtatják: *„Maguknak hol van a felelőssége?”*. A diákok, akik viszont láthatólag mélyen ismerik és sajátjukként képviselik a tanári logikát, nem értik, hogy mi a probléma, hogy ha ennyire jól alakul maga az alkotás: *„Megadtuk a gyerekeknek a lehetőséget, hogy alkossanak, amit ők akarnak, és ezt ők sikeresen meg is csinálták, az elképzeléseik szerint. Mi a probléma?”*, *„És önök végig azt mondták, hogy otthon pozitív visszajelzéseket kaptak, tehát örültek a gyerekek, hogy ezt csinálták. Akkor hol itt a probléma?”*

Ezen a ponton az egyik „tanárnő”, tovább véve a horogkereszt problémáját – amit szerinte valóban nem tudhat le ennyivel az iskola – a szabadságkép megfestésének valódi jelentőségéről kezd beszélni. Ezzel közvetve a színházi játék értelmére is reflektál. Szerinte a szabadságkép megfestése épp azért fontos projekt az iskolának, mert bizonyos dolgokat láthatóvá tesz: *„igenis mi, tanárok már meg fogjuk tudni, hogy valami itt nincs rendben (...), és ezzel az értékrendet tudjuk felmérni, és talán még befolyásolni is.”*

## ► Összegzés

Ez a tanulmány arra vállalkozott, hogy egy nem szokványos módszerrel, egy színházi játék etnográfiai elemzésével fogalmaz meg állításokat az iskolai tekintély problémájával, és különösképpen annak tanulói tapasztalataival kapcsolatban. Az iskolai játék ugyanis teret biztosított és eszközöket adott a diákok számára, hogy megfogalmazzák és reflektálják saját iskolai jelenlétük a mindennapokban magától értetődőként kezelt, gyakran ellentmondásos jelentéseit. E színre vitt jelentések értelmezése maga a kutatás: két, különböző autoritáson alapuló iskola egy-egy osztályában lezajlott játék elemzése. Az egyházi iskola autoritása az egyház-család-iskola összefonódó szféráinak stabil értékein alapul, amely értékeket a diákok igyekeznek szabadon felvállalni. Ebből a szabadság-értelmezésből azonban kimarad az önálló, egyéni döntés, illetve annak felelősségének felvállalása. A másik, liberálisnak mondott iskola autoritását az egyéni teljesítményekre alapozza, az önállóság tehát itt alapvető tudássá válik. A játék viszont azt mutatta meg, hogy ebből a szabadság-értelmezésből kimarad a közösen (a közösért) vállalt felelősség, és a többi résztvevővel szemben megélhető szolidaritás. A játék ugyanakkor nem csak megjelentette ezeket az iskolák belső ideológiáiból következő ellentmondásokat, hanem lehetővé tette, hogy a résztvevők saját korlátaikként éljék meg és reflektálják ezeket. A színházi játékot ennyiben kritikai akciókutatásnak is tekinthetjük: olyan *kutatószínháznak*, amely képes megjeleníteni, reflektálni és átfogalmazni a társadalmi tapasztalatokat és jelentéseket.

## ► Bibliográfia:

### **Anderson G. L.**

1989 Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions, *Review of Educational Research* 59:249-270.

### **Arendt, H.**

1995 (1954) Mi a tekintély?, pp. 100-151, in uő. *Múlt és jövő között. Nyolc*



- gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Budapest: Osiris – Readers International.
- 1995 (1954) Az oktatás válsága, pp. 181-204. in uő. *Múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Budapest: Osiris – Readers International.
- Carspecken, P. H. – Walford G. eds.**  
2001 *Critical Ethnography and Education.* Oxford Elsevier Science.
- Dei, G. J. S. – Mazzuca, J. – McIsaac, E. – Zine, J.**  
1997 *Reconstructing “Drop-out”: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students’ Disengagement from School.* Toronto: University of Toronto Press.
- Denzin, N. K.**  
2003 *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture.* Sage.
- Gallagher, K.**  
2001 *Drama Education in the Lives of Girls. Imagining Possibilities.* Toronto: University of Toronto Press.  
2006 (Post) Critical Ethnography in Drama Research., pp. 63-81 in Judith Acroyd ed., *Research Methodologies for Drama Education.* Stoke on Trent – Sterling: Trentham Books.  
2007 *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times.* Toronto, Buffalo, NY, London, UK: University of Toronto Press
- Horváth Kata szerk.**  
2009 *Színház és pedagógia II. Társadalmi performansz.* Budapest: AnBlok – Káva.
- Tricoglus, G.**  
2001 Living the Theoretical Principles of ‘Critical Ethnography’ in Educational Research, *Educational Action Research* 9(1):135-148.