

David Davis ajánlata

Fordítandó könyvek az angol drámapedagógiai szakirodalomból

Wagner B.J. (1979)	Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium
O. Neill C. — Lambert A. (1982)	Drama Structures
Morgan N. — Saxton J. (1987)	Teaching Drama
Fines J. — Verrier R. (1974)	The Drama of History
Bolton G. (1978)	Towards a Theory of Drama in Education
Bolton G. (1984)	Drama as Education
Davis D. — Lawrence C.	Gavin Bolton: Selected writing
Heathcote D.	See Johnson L. — O. Neill C. — The Collected writing of Dorothy Heathcote
Johnson L. — O. Neill C. (1984)	D. Heathcote: Collected Writing on Education and Drama
Way B. (1967)	Development through Drama

GAVIN BOLTON

Egyensúlyozószám — A módszeremről —

Nagyon érdekessé tenné a délutánt, ha az öt felszóló öt különböző szemléletmódot képviselne a drámai és színházi képzéssel kapcsolatban. Igen unalmas lenne, ha mind ugyanazt mondanánk. Mindenkinek 20 perce van véleménye kifejtésére. Szerecsémnek tartom, hogy én kezdek meg összejövetelünket — és talán önök is szerecsémnek tartják majd, hogy elmondhatják: „Nos a legunalmasabb már az elején átestünk.” A húsz perc mélyen belül át kell adjam filozófiámat és gyakorlatomat, egyenes kihívás — nincs más hátra, előre! Megközelítem az egyensúlyozószám nevet adtam, a cirkusból vévén a metaforát, s mint ahogy a cirkusznak az iskolában a drámának is ki kell váltania azt a bizonyos „óóh!”-t!

Amiben talán különbözünk, az a kiváltás módja. S talán az, hogy miért is akarjuk ezt az „óóh!”-t kiváltani. Hiszek a drámában, mint az oktatás részében, mert hathatósan ráirányítja tanulóink figyelmét a rohamosan változó világra. A dráma segíti őket annak meglátásában, mi rejlik a változások mögött, s a változások előidézésével és/vagy kezelésével járó felelősség vállalásában. Ez — szerintem — nem jelenti azt, hogy minden témának, vagy hogy akár csak többségüknek aktuális politikai problémákat kellene felvetnie. Egy múltbéli történelmi eseményt véve, egy elképzelt jövőbeni társadalmat teremtve, újjáalkotva egy irodalmi eseményt, vagy játékosan belemertülve a képzeletbe, gondoskodhatunk arról a kelendő távolságtartásról és közvetettségről, mely módot ad tanulóinknak arra, hogy a rohamosan változó világgal kapcsolatban is fel tudják tenni kérdéseiket. A dramatizálásra szánt anyag lehet jelentős, lényeges azonban a mód kell hogy legyen ahogy az osztály feldolgozza azt. A következőkben megpróbálom megragadni munkamódszerem lényegét, vagyis inkább annak a lényegét, amiről hinni szeretném, hogy így dolgozom. Két alapvető jellegzetessége van annak, ahogy én a drámaoktatást megközelítem. Egyik, hogy a tanár és a tanulók társművészek egy közös vállalkozásban, s ki-ki meg kell hogy találja hozzájárulásának kellő mértékét, ezt nevezem egyensúlyszám-nak, a másik, hogy eme közös vállalkozás célja a mögöttes tartalom feltárása, a jelentésadás.

Eme két sajátosság nyilvánvalóan összefügg, de hogy világosan értsék külön tárgyalom őket. Lássuk először a

jelentésadást. Azzal a feltételezéssel dolgozom, hogy a művészi munka egyfajta másként látást kíván. Akár forgatókönyv alapján dolgoznak a tanulók, akár spontán adják elő (rögtönzik) saját fikciójukat, hiszem, a művészi folyamat arra irányul, hogy megzavarja a már ismertet. Csak a már ismert megzavarásának van olyan erős nevelő hatása, amely magára a nevelésre is kihat. Egy más szemszög, egy újabb dimenzió, egy újszerű beállítás, egy megdöbbentő metafora, egy váratlan ellentmondás megzavarja a status quo-t, és valami újat észlelünk, amit nem biztos hogy felfogunk, amit nem feltétlen fogalmazunk meg, amit nem szükségszerű megtanulnunk, inkább csak érzünk. A drámai alkotó folyamat így egyfajta felfedezés. Itt nincs sok helye egy ismert történet ismert cselekménye újrajátszásának, a próbának és a szövegekönyv előadásának, melyekben az értelmezés már előre eldöntött.

A művészi megközelítés nem a felületi jelentéstartalmakkal foglalkozik; egy történet fonala mint egy autó, A-ból B-be visz minket, de a dráma szemünk elé tárja, mit is jelent(het) A-ból B-be menni. A Csipkerózsikában, tudjuk, hogy a gonosz tündér hivatlanul érkezett a gyermek keresztelőjére. (Nincs arról szó, hogy eme szemléletmód egy létező, ismert történetet kíván, egyszerűen azért választottam ezt, mert ezt talán mindenki ismeri.) Szeretném, ha tanulóim felfednének példának okáért néhány olyan dolgot amelyet a gonosz tündérnek a meghívóról való mellőzése már magában jelez. Mik azok a tények és híresztelések, amit a történeti előzményből fel kell tárnunk? Mitől fél a család? Milyen hatással van a jelenléte az emberekre? Mefogalmazta valaha valaki ezeket a félelmeket, vagy jobb nem is beszélni rólok? Miben nyilvánul meg gonoszága? Mi a legrosszabb, amit tehet? Vannak egyáltalán hatalmának korlátai? Tudja vajon befolyásolni a jövőt? Lehet vele vitatkozni? Pusztán a sors hírnöke volna? Maga az asszonya válás lenne az átok, melytől a „gonosz” tündér óvja a gyermeket?

A drámaoktatás ilyen módon való megközelítésének lényege a mondandó feltárása, spontán játékokkal inkább, ahol a színészek egyben dialógusalkotók is, mint valami más által írt szövegek alkalmazásával; hasonlóképpen, itt a hangsúly inkább van a résztvevőkön, akik egymás kö-

zónsége, mint egy külső közönség számára készült alkotás esetében. Egy szövegekhez és hivatalos előadásokhoz való alkotói hozzáállás fontos eredménye, a munka valódi alapja azonban a jelentés feltárása, meg nem szövegezett dialógusokon és tetteken keresztül.

A tanár és a gyerek együttműködése

Egy történet jelentéstartalmát úgy tárja fel legegyszerűbben a tanár, hogy elmondja az osztálynak, hogy mi is az, vagy hogy akadémiai vitát kezdeményez. Az ilyen intellektuális megközelítés, a művészi nem így működik. A drámai művészi forma felráz, elbűvöl, megdöbönt, csodálattal tölt el, vagy felkelti az érdeklődést, vagy még akár meg is fenyeget. A tanár felelőssége, hogy oly módon „zavarja meg” a már ismertet, hogy a színvonal színházi előadás szintjére emelkedjék. Igen alkalmas módja ennek ha a tanár szerepet vállal. A sok évvel ezelőtt Dorothy Heathcote által bevezetett gyakorlat „tanár-szerepben” néven vált ismertté. Sok gyerekcsoport képtelen felrázni, elbűvölni, megdöbönteni, csodálattal eltölteni, pláne fenyegetni tb. saját játékaival, ha nem kap tanári segítséget. A csoportos alkotójáték bonyolult folyamat, és vezető nélkül csak akkor sikeres, ha olyan összetevők mint csoportdinamika, érzékenység, bizalom, közös cél és egy megbeszélte drámai fókusz mind jelen vannak. Sokszor a spontán kreatív játék az ismert ismételtetésévé, a már egyszer megértett bemutatásává redukálódik, ahelyett, hogy új tartalmakat tárna fel. A tanár a lehetséges jelentések jobban átgondolt perspektívájával új területeket tud nyitni a résztvevők számára. Ebben a kitalációban arra használhat egy karaktert, hogy színházi feszültséget teremtsen, hogy élesebbre állítsa a fókuszt, felerősítse a jelentés árnyalatait. Nem kell úgy tennie, mintha maga volna a karakter, ő mindig a csoport tanárja vagy vezetője marad, csak jeleznie kell a karakter jelenlétét.

Így egy olyan jelenetnél, ahol a vendégek éppen ajándékaikat készítik a kisded hercegnőnek, így beszélhet: „Mivel mindnyájan csak az ajándékkészítéssel voltak elfoglalva, nem vették észre amint beosont és megállt az ajtóban” Sziasztok unokatestvérem — mondta. Látom, nagy munkában vagytok... Csinos dolgok készülnek?... Valami különleges alkalomra, netán különleges valakinek?... stb. És a tanár sétálgat közöttük és az elbeszélésből a közvetlen beszédbe váltva megpróbálja kihúzni belőlük a családi titkot. A tanár nem része a drámának oly módon, ahogy a többi résztvevő. Miközben a gonosz tündérnek válaszolnak, tudatosul bennük tanárjuk felhívása, hogy ebben a nyomozásdiban titkolják el az igazságot a betolakodó elől. Ez az, ami ebben a játék-szerkezetben új jelentéseket tud feltárni. Aközött, amit a vezető/tanár, illetve a csoport ad bele a játékba egyensúlyynak kell lennie. Sok évvel ezelőtt Geoff Gilham alkotta a mondást: „Játék a gyereknek, játék a tanárnak.” Ha ilyen szellemben közelítünk a drámaoktatáshoz, megtaláljuk az említett egyensúlyt, mely sokszor a munka sikerességének kulcsa. Sőt a „tanár szerepben” technika alkalmazása nélkül még egy az anyaghoz jól idomuló megközelítés is természetlen lehet. Nagyon is visszaköszön ez a probléma ha egy one-off felnőttműhelyel dolgozom. Az ilyen veszélyek

megsokszorozódnak a „tanár szerepben” technika alkalmazásakor, mely néha sorvasztóbb is mint felszabadító. És mégis vállalni kell ezt a rizikót, mivel hatékony alkalmazásával irodalmi, történelmi és társadalmi problémák színházi előadássá válhatnak — és ezek azok a korai színházi tapasztalatok, amelyek megalapozzák a Drámai Művészet mint önálló tantárgy oktatását és gyakorlatát.

A helyes egyensúly elérése nem feltétlenül jelenti egyben azt, hogy a csoportnak kell témát választania, habár ez segíthet. Hogy a tanár választ-e vagy a gyerek, az kevésbé fontos, mint az, hogy a résztvevők magukénak érzik-e az anyagot, tudnak-e vele azonosulni. Így a „tanár szerepben” módszer időzítése kritikus is lehet. Ha olyan drámát akarunk csinálni, melyben börtöntöltelékek meglátogatására kerül sor, ésszerű feltételezni, hogy már azonosultak a témával, de ha a Csipkerózsikát akarnánk megcsinálni, bolondság volna ezt hinni. De ha első belépésük a történetbe az volt, hogy találjanak ki és kis csoportokban játsszanak el egymásnak néhány feltételezett incidenst a gonosz tündér múltjából, amik miatt annak családi nyomásra menekülnie kellett, akkor a magukévá tevés /azonosulás, (ownership) folyamata, amely azzal kezdődik, hogy kiválasztják s aztán eljátsszák az incidenst, megerősítést kap a tanár által, aki most látható módon felveszi az ő gonosz tündérük szerepét mikor kérdőre vonja őket a csinos csomagokkal kapcsolatban. Az ilyen különös illusztrálás (gyakorlata) melyben a vezető gyakorlat hagyományos performance módszereket használ „a tanár szerepben” forma előkészítése, csak egyik útja a tervezésnek és nem tekintendő modellnek. Sokféle módja van a megközelítésnek, beleértve a szövegek, játékok, közvetlen érzékelési tapasztalatok, a reflection devises, a kamaraszínház, a „szakértő köpenyben” technika, a rajzolás, a tánc és a hangkollázskészítés alkalmazását melyek közül bármelyik megfelelően ösztönözheti a jelentésadást és az elsajátítást.

Ha a résztvevők elegendő mértékben magukénak érzik a témát, (Carol Malczewski — Victoria Egyetem, Brit Kolumbia — részletezte egy tanulmányában a drámai elsajátítás koncepcióját) akkor van esély a színházi játékra, és arra, hogy a tapasztalat mind művészi, mind oktatási szempontból, mind pedig a személyes fejlődést tekintve kielégítő lesz. De valódi sikeressége újabb problémát vet fel, méghozzá a tanártól való függés problémáját. Így különbséget kell tennünk rövid és hosszútávú elsajátítás között, mivel egy idő múlva a tanulók maguk kell hogy megértsék és megszervezzék saját színházukat, mint művészek felelősséget vállaljanak saját produkciójukért, mint tanulók új felfedezéseket tegyenek, mint csoporttagok autonómiát kapjanak. A tanár mindig keresi a lehetőséget az irányításra. Képesnek kell lennie arra, hogy annyit fektessen bele a darabra, hogy az arra, illetve az osztályra nézve a legmegfelelőbb legyen, s hogy közben ügyesen keresse az alkalmat a visszavonulásra. A drámatanárnak egy kötéláncos biztonságára van szüksége ebben az egyensúlyozószámban!

1992. július