

GAVIN BOLTON:

Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása

Eredeti cím: Drama in education and TIE — a comparison. Megjelent: Selected writings of Gavin Bolton (Eds.: Davis, D. — Lawrence, C.). Kiadó és kiadási év: Longman, 1986. Eredeti oldalszám: pp. 180—189.

Ebben az írásban egy elméleti keretet és terminológiai alapot kívánok nyújtani az „oktatási drámához” (DIE)*, majd ugyanezt a keretet alkalmazom a „színház a nevelésben” (TIE)** megközelítésre is, abban a reményben, hogy meg tudom ragadni a két fogalom különbségeit és azonosságait.

Hivatásszerűen soha nem dolgoztam a TIE-ban, de mégis, szinte annak létrejöttétől fogva részt vettem kialakításában. Megértését két okból tartottam fontosnak. Az egyik, nyilvánvaló indok az, hogy a TIE jelentős oktatási-nevelési értékkel bír. A másik, jóval kevésbé egyértelmű ok ad magyarázatot e cikkem megírására is. Mindig nagy hatást tettek rám a TIE úttörői mint nevelésről gondolkodó szakemberek. Egy olyan időszakban, amikor mi, drámatanárok kínosan ügyeltünk arra, hogy iskolai tevékenységünkéről homályos megfogalmazásokat adjunk — ha megkérdeztek minket (ami, nagy szerencsénkre, ritkán fordult elő!), olyan hangzatos válaszokkal szolgáltunk, mint a „személyiségfejlesztés”, „önbizalom erősítése”, „érzékenység-fejlesztés” — egyszerre volt üdítő és fenyegető látni, hogy az iskolákba érkező színészcsoportok nem csupán feltették — az oktatást és benne a színház szerepét érintő — alapkérdéseket, de kész válaszokkal is szolgáltak azokra. Abba a helyzetbe kerültem tehát, hogy saját szakterületemről a drámatanárok körétől független, kívülről érkező emberektől kezdhettem tanulni. Úttörőknek neveztem őket, és az előző mondatban múlt időben fogalmaztam, valójában azonban a TIE keretén belül történő eseményeket folyamatosan érdemes nyomon követnünk, mert fontos gondolataik vannak a DIE-vel kapcsolatban is.

A TIE-t érintő kitűnő és hasznos elemzésében Jon O'Toolé(1) számos olyan területet érint, mely a TIE-ben is, a DIE-ben is megjelenik. Ezeket a kapcsolódási pontokat kívánom a továbbiakban elemezni. Gondolatmenetemben a TIE munkájának azon elemeire szorítkozom, melyek a tanulók részvételére építenek. Természetesen nem foglalkozom a két megközelítésmód közti olyan különbségekképpel, mint a szervezeti jellemzők vagy a munkavállalási, óratervszerkesztési és személyi feltételek. Magát az élmény természetét vizsgálom. A fentiek szem előtt tartásával a DIE-t a következő szempontok szerint elemzem: (1) Mód, (2) Szerkezet, (3) Cél és (4) Tartalom.

1. Mód

Az iskolai drámaformák vizsgálata azt mutatja, hogy alapvetően három típus létezik: (a) folyamat-orientált, mely a „gyermeki játékból” eredeztethető; (b) előadás-centrikus, mely a színházon alapszik; (c) készség-orientált. Az elsőt az élmény spontán, egzisztenciális minősége jellemzi; a másodikat annak kommunikálhatósága, megismételhetősége, illetve a tevékenység demonstratív jellege határozza meg. A harmadik általában olyan rövid ideig tartó tevékenységekkel dolgozik, melyek vagy színházi tapasztalattal szolgálnak (pl. a színjátékos gyakorlatok), vagy a való élethez kívánnak kapcsolódni (pl. a bizalomgyakorlatok).

Egy TIE csoport számára sem a másodikban megjelenő előadásközpontúságnak, sem a harmadikban meglévő cél-orientált készségfejlesztésnek nincs jelentősége. A TIE nem azt várja a tanulóktól, hogy begyakoroljanak vagy előadjanak valamit. (A gyakorlásról, mint önmagában való célról beszélnek, nem azokról a rövid gyakorlatokról, melyek azonnalivisza jelzést nyerne a drámai élményben; ilyen volt például a „szöveg” gyakorlása a „Szegénység” folyamatában/TIE program felső tagozatos gyerekekkel). Azt kéri tőlük, hogy „Legyenek”. A részvétel elősegítésekor tehát egy TIE csoport számára az egyetlen alkalmazható DIE-eszköz az első lehet; az, melyben a hangsúly az élményre kerül. A továbbiakban részletesen a DIE folyamatának ezen természetét kívánom elemezni.

Amikor a gyerekek egy mintha-játékon belül egyedül játszanak, akkor legnagyobb részben ebben az „átélés” módban cselekszenek. Tétélezzük fel, hogy „cowboyokat és indiánokat” játszanak. Élményben van részük, amely azonban eltér a való élettől, hiszen megegyeznek egy fiktív szituáció felállításában. Az élménynek tehát létrehozói, átélői is egyben. Azt mondhatják: „általunk történik mindez, tehát meg tud történni velünk”. A megtörténővé tétel során létrehozzák és elfogadják az adott kontextus szabályait is. A dramatikus játéknak így három összetevőjét különíthetjük el egymástól: annak létrehozóját, befogadját, valamint a szabályrendszerét.

A gyermek számára a cowboyok és indiánok megjelenítésekor a lehető legnagyobb fokú autonómia válik elérhetővé: ő a folyamat létrehozója és befolyásolója, emellett ő maga a szabályok megalkotója is. Amennyiben játékába egy második gyermek is bekapcsolódik, meg kell egyezniük a szabályokban, és ez korlátozza az egyéni szabadságot. Mindketten létrehozóvá válnak tehát, de csak addig a pontig, míg mindketten alávetik magukat a szabályoknak és reagálnak partnerük cselekvéseire. A létrejövő élmény tehát ezeknek az összetett elemeknek az egyensúlyából keletkezik. Számos drámatanár véli úgy, hogy a dramatikus játék ezen viszonylagos szabadsága önmagában is lényeges oktatási tapasztalatot nyújt a tanulóknak. Központi jellemzője lesz tehát drámaóráinknak; olyan különleges és érinthetetlen elemként tartják számon, melyet mindenképpen meg kell óvni a tanári „beavatkozástól”.

*— Drama in Education

**— Theatre in Education; a két fogalom magyar megfelelőjére jelenleg is keressük a legmegfelelőbbet, a fordításban ezért lehetőség szerint az eredetiben is így szereplő rövidítéseket alkalmaztam. (A ford.)

Egy olyan dramatikus tevékenységgel állunk itt szemben, mely az élményszerző mód elérése érdekében magas szintű autonómiát tesz szükségessé. A TIE ugyanakkor — miközben látszólag megvonja az autonómia jelentős részét — azt várja a tanulóktól, hogy „átélésen” keresztül vegyenek részt az élményben (azaz a csoport soha nem kéri a résztvevőktől, hogy játsszák el az élményt!). A TIE nézőpontja ennél fogva némileg paradox. Ennek a paradoxonnak azonban feloldását éppen az egyik drámatanítási mód nyújtja: a tanár szerepbe lépése.

2. Szerkezet — a tanár szerepbe lépése²

Amikor a tanár az osztály dráma-munkájának részeként szerepbe lép, a fiktív cselekvés szintjén csatlakozik hozzájuk, pszichológiai vagy oktatási szinten ugyanakkor megelőzi őket. Ahogy arra Geoff Gillham rámutatott³, olyan ez, mintha két játék futna egyidejűleg: a gyerekek játéka és a tanár játéka. A két játék eltér egymástól mind (a) szándékában, mind (b) szerkezetében. A szándékok különbözőségét az alábbiakkal illusztrálhatjuk: cowboyokat és indiánokat játszva a gyerekek szándéka mondjuk az, hogy egy kalandos történetben örömeiket leljék; a tanár célja ugyanakkor például lehet az, hogy a felelősségről, az engedelmességről, a területi jogokról, a törvényekről, az előítéletekről, vagy a kisebbségekről beszéljenek. Más szavakkal tehát: a tanár és a tanulók a jelentés más és más szintjein gondolkodnak. A tanár gondja az, hogy ezek között megfelelő egyensúlyt találjon. Ha a játék csak a gyerekek céljait szolgálja, akár ki is maradhatott volna belőle. Ha azonban ő erőlteti a tanulókra saját elgondolásait, és azokért feláldozza az övéket, akkor kizárólag ő fog élményhez jutni. A tanár szerepbe lépésével működő dráma ennél fogva a tanár és a tanulók mint az élmény létrehozói közötti partneri viszonyt igényli; a tanárnak saját céljait „be kell csomagolnia” a tanulók elképzelésibe.

A szerkezeti elemek érdekes közttes állapotát láthatjuk itt. A gyerekek, magukra hagyva a történet folyamata, a „mi történik azután” érdekében alakítják a játékot; a tanár a szituációk érdekében szerkeszti az eseményeket. A tanulók a kontextushoz (pl. a cowboyokhoz és indiánokhoz) alakítják a szabályokat, úgy, hogy azok megfeleljenek igényeiknek; a tanár olyan módon alakítja a szabályokat, hogy azok a csoport általa elgondolt igényeinek, szükségleteinek kielégítését szolgálják. A tanulók a fiktív keretet használják fel az élmény megszerzésére; a tanár azáltal élezi és mélyíti az élményszerző módot, hogy a fiktív kontextust a színházi forma irányába tereli.

Színházi forma alatt azokat az alapvető színházi elemeket értem, melyeket egy drámaíró alkalmaz, és amelyekre egy rendező épít: ilyen a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció. A szerepbe lépő tanár tehát speciális módon színházszerűen dolgozik. Ahogy egy színműíró vagy rendező tudatosan alakítja a feszültséget stb. annak érdekében, hogy a közönség élményhez jusson, úgy alakítja a szerepbe lépő tanár is azt a résztvevők élményhez juttatása érdekében. A tanár és az osztály közötti viszony tehát megegyezik az író és a közönség viszonyával.

A TIE csoport munkamódszerét nyugodtan tekinthetjük a szerepben dolgozó tanár kiterjesztett változatának. A csoport nem csupán egy színdarabot ajánl fel a gyerekeknek, amint azt a hagyományos gyermekszínjátás teszi: egy olyan „gyermeknek szóló játékot” terveznek, ahol a résztvevők saját értelmezési kereteiken belül, az akción belül, dinamikájuk megőrzése mellett juthatnak el a felfedezéséig. Ahol a téma jelentős tárgyi ismeretet igényel, mint például a „Szegénység” esetében, fennáll az a veszély, hogy a gyerekek a bonyolult folyamaton belül csak passzív „utazók” lesznek. Ez elkerülhető, ha a csoport módot talál arra, hogy a megjelenítés vagy az érzelmi bevonás révén érdekessé tegye a tanulók számára a folyamatot. Ebben a programban például a „gyári munkások” olyan helyzetbe kerültek, hogy ki kellett válniuk a nagy munkásszövetségből és meg kellett alakítaniuk saját Charta-bizottságukat; a kéziszőveket visszavonulásra kényszerítették azzal, hogy a szövetségért mindössze öt shillinget ajánlottak; választhattak, hogy Eleanor vagy Jack mellé állnak; megtervezték saját Charta-lobogóikat, stb. A csoport tehát olyan módon használta ki a szerepeket, hogy azzal színházi struktúrát alakítottak ki, amely ezáltal erősítette és kiterjesztette a „gyermeknek szóló játékot”. Azt hiszem, hogy amennyiben a részvétel minősége, intenzitása és célja nem azonos a drámai élményével, akkor az ilyen elem a közönségtől érkező, régimódi, „Fújjuk el együtt a sárkányt”-jellegű látszólagos jelenlétté válik, ahol a részvétel csupán „díszíti” a valódi akciót. Egy TIE proram elején az ilyen felületes jelenlét gyakran elkerülhetetlen. A „Szegénység” kezdeti szakaszán egy gyerekcsoport segítőkészen és nagy lelkesedéssel mímélheti a szöveget anélkül, hogy valóban hinnének szerepeikben. A folyamat eredményességét az bizonyítja, ha a későbbiekben a szöveg imitációjának minősége azáltal változik meg, hogy a játékot magukénak érzik. Érdekes, hogy ennek a fázisnak a megjelenése szinte elkerülhetetlen a DIE-ben is: addig nem szűnik meg, míg a tanár és a tanulók játéka közötti egyensúly létre nem jön.

3. Cél

Ahogy arról már a fentiekben is szóltam, a DIE-n belül többnyire öntelt módon ködösítő célmeghatározásokat állítottunk fel, mintha — azon okból, hogy egy művészi formán belül dolgozunk — a tevékenység hagyományos értékelési módjai itt nem lennének alkalmazhatóak.

A dráma tanításán belül számtalan célt lehet kitzúzni, és ezek az adott körülményektől függően eltérő fontosságúak lehetnek. Azt gondolom azonban, hogy van egy olyan cél is, melynek a többihez képest jóval állandósultabb helye kell legyen a tanári tervezés folyamatában. Amennyiben a dráma az iskolai tanterv részeként szerepel, elsődleges célja a megértés megváltoztatása kell legyen. Minek a megértésében legyen változás? A válasz erre ez: „annak, amiről drámát játszunk”, azaz a dráma tartalmának megértésében — ezt írásom záró szakaszában érintem. A drámatanításban minden más cél csak ez után következik. A tanár célkitűzéseit a következő táblában foglalhatjuk össze:

Drámatanítási célkitűzések

A/ A megértés megváltozása

B/ Egyéb

1. Szociális készségek, beleértve az érzékenységet, empátiát és a figyelni tudás készségét.
2. Nyelvi készségek, beleértve a beszédet, gondolkodást, az írás- és olvasáskészséget.
3. Mozgásos készségek.
4. A drámában való működéshez szükséges készségek, beleértve a témaválasztási készséget, a gazdaságosan cselekedni tudást és a forma iránti érzékenységet.

Annak ellenére, hogy a „megértés megváltozása” mint cél elsődleges szerephez jut, a gyakorlatban, egyes drámaórákon belül más készségek is előtérbe kerülhetnek. Kétségtelen, hogy a drámának van egy-két olyan előfeltétele, mint a bizalom és a megfelelő viselkedésmód, és amennyiben ezek hiányoznak, abban az esetben ezek lépnek elő elsődleges céloká, a „megértés megváltozása” pedig későbbre marad. Itt most azt tartom a legfontosabbnak, hogy leszögezzük: a TIE és a DIE céljai azonosak. Azt gondolom továbbá, hogy a TIE számára nincs is más cél. Nem lehet feladata egy TIE csoportnak sem, hogy a készségek széles körének tanításával foglalkozzon. Ha tehát a DIE és a TIE oktatási-nevelési céljai megegyeznek, következik-e ebből, hogy az általuk kezelt anyag is megegyező? Ez jóval összetettebb kérdés annál, mint ahogy első pillantásra tűnik.

4. Tartalom

Válaszoljunk meg először a kérdés könnyebbik részét. Egyértelmű, hogy egy drámatanárnak viszonylag könnyű az osztály szintjének megfelelő drámát terveznie. Egy kisiskolásokat tanító drámatanár könnyedén tervezhet olyan foglalkozást, melynek az a célja, hogy megtanítsa a gyerekeknek: idegenektől nem szabad édességet elfogadni. A témaválasztást az adott osztály szükséglete és az a tudati készenlét indokolhatja, hogy a drámai anyagból tanulni tudnak. A TIE csoportok ugyanakkor nincsenek abban a helyzetben, hogy ilyen ítéleteket alkothassanak, ennél fogva tehát javarészt feltevésekre kell hagyatkozniuk a szükségleteket és a készenlétet illetően, illetve szükségszerűen el kell kerülniük a személyre/csoportra szabott témákat. A TIE csoport ezért nem tud olyan módon gyermekcsoportra tervezni, ahogy arra egy drámatanárnak lehetősége van.

Amennyiben tehát a TIE csoportnak a szerepbe lépő tanár kiterjesztett változataként kell dolgoznia (ahol tehát ahhoz kell alkalmazkodnia, amit egy „potenciális játékon” belül meg kell tanítania), óriási hátrányt jelent számukra, hogy személyesen nem ismerik a gyerekeket. Csak elgondolásaikra hagyatkozhatnak, melyeket befolyásolhatnak azon tapasztalataik, hogy a tanárok mit tartanak általában megfelelőnek, mondjuk, bizonyos életkori csoportoknál.

A TIE és a DIE által kezelt anyag azonosságára/különböző voltára vonatkozó kérdésre adandó válasz második része igen összetett, mivel a jelentésszintekkel áll kapcsolatban. A „megértés megváltozása” mint cél arra utal, hogy itt valaminek a módosítása (vagy tudatossága, érzékelése, átgondoltsága vagy tudása) jelentkezik. E célt ugyanakkor az iskolákban kétféle módon interpretálják. Az első, eléggé egyértelmű alkalmazása lehet a drámának az, amikor megidéznek valamilyen jelen nem lévő közeget annak érdekében, hogy abból a gyerekek tanulhassanak. A dráma ilyen típusú alkalmazása lehet az, mikor a játék „egy farmgazda egy napjáról” szól, és a gazdálkodás témakörének feltárását célozza; ilyen az is, ha a játékon belül interjúkat készítenek, hogy a gyerekek gyakorlatot szerezzenek ebben a munkaformában. Másképpen kifejezve: a dráma ilyen alkalmazása funkcionális, azaz az objektív világ tényeinek tanításához szolgál hatékony eszközként. Jelentése pedig kontextushoz kötődő.

A másik megközelítés művészi; célja nem valamely jelen nem lévő kontextus megidézése, hanem egy általános érvényű nézőpont kiválasztása az objektív kontextuson belül, majd ennek személyes, szubjektív és objektív szempontú vizsgálata. A dráma tehát szólhat (a) száműzöttekről kontextuálisan, de az élmény jelentése, vagy pontosabban: az élmény számos jelentésszintje ahhoz kapcsolódik, hogy (b) milyen érzés az, ha nem térhetünk haza (univerzális jelentés, amely megjelenik a bűnöző szituációján belül és azon túl is), valamint (c) mindazokkal a személyes, szubjektív és objektív tartalmakhoz, melyeket a résztvevők az élményből magukénak tekintenek. A dráma ilyen, művészi alkalmazásánál a jelentésszintek komplexitása a (b) és (c) pontok, valamint az (a) közti ambivalens kapcsolatból ered: azok egyidejűleg függenek is az (a)-tól, de függetlenek is attól.

A három jelentésszintet talán a következőképp lehet táblázatba foglalni:

(a) konkrét, „felszíni” jelentésszint

(b) a jelentés általános szintje, melyet az osztály közösen jelölt meg

(c) minden résztvevő egyéni jelentésszintje

Objektív tények a száműzöttekről:

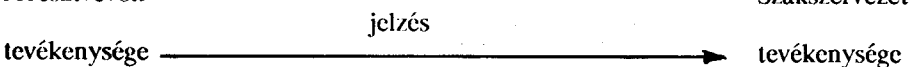
pl. olyan emberek; ők, akiket egy bűn elkövetése miatt tiltottak ki.

olyan általánosítható tartalmak, melyek túllépnek a száműzöttek témáján, és számos más helyzetre is alkalmazhatóak, pl.: a hazatéréstől való való félelem; folytonos vándorlás; folytonos visszatekintés;

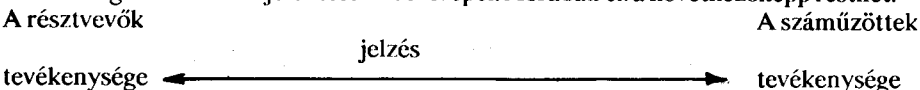
minden egyes gyermek más múltbéli élményt fog felidézni például a

„hazatéréstől való félelem” befogadásához.

A kontextuális drámában maga a „felszíni” jelentés a dráma. Ha például az a cél, hogy a résztvevőknek a szakszervezet működését megmutassák, a szakszervezet tevékenységét imitáló szimulációt játszatnak. Ebben az esetben a résztvevők és a fiktív (szakszervezeti) helyzet között mindössze jelzésszerű a kapcsolat. A tevékenység célja annál inkább teljesebb, minél jobban imitálja a gyermek a szakszervezetiek munkáját. Ábrában ez a következőképpen mutatható be:



A művészi célú drámában azonban (visszatérve a száműzöttek példájához) a kapcsolat bonyolultabb, mert itt minden esetben legalább három jelentésszint szerepel. Ábrában ez a következőképp festhet:



Személyes
azonosulás az általános
jelentéssel „

Általános
elvonatkoztatott
„félelem a hazatéréstől”
gondolata

Többszintű
jelentés

A fenti ábra egyidejűleg kívánja bemutatni a három egymástól is függő szint körkörös és kétirányú kapcsolatait; egy olyan viszonyt, mely sokkal inkább dialektikus, semmint jelzésszerű. A kérdés ezt követően az, hogy az iskolai drámaformák e két jól elkülöníthető típusához képest hol áll a TIE? Azt gondolom, hogy az a csoport, amely kizárólag a kontextuális jelentésre szorítkozik, felesleges mértékben megköti saját képességeit és tehetségét. Ennek ellenére találkozhatunk olyan csoportokkal, amelyek lényegében nem tesznek mást, mint szimulációs gyakorlatokat játszanak.

Azt mondtam, hogy az iskolákban művészi tevékenységként alkalmazott dráma ereje abból az ambivalens módon függő és független viszonyból fakad, ami a személyes és általános jelentés valamint az objektív tartalom között fennáll. Az iskolákban játszott drámák némelyikénél a fontos jelentéstartalmak esetenként a legkevésbé célzott kontextusoknál merülnek fel. Lehet a kontextus például a „bankrablás”, de az élmény a „bizalom a társakban” tárgyhoz, és egyáltalán nem a bankrabláshoz kötődik. Egy TIE csoport szakértelme alapvetően azon a képességen nyugszik, hogy tud-e izgalmas és hiteles kontextust teremteni. Bármilyen általános érvényű tartalmat kívánnak tehát feldolgozni, emellett még a kontextusra (mint önmagában is lényeges célra) is figyelmet kell fordítaniuk. Ez az a jelentős hangsúlybeli eltérés, melyre néhány évvel ezelőtt egy Aberystwyth-ben rendezett SCYPT* konferencián kellett rádöbbsenem, ahol is a megnyitón egy olyan dráma-munkaformát demonstráltam, mely a tanár szerepbe lépését is igényelte, és melynek mögöttes, általános célja az volt, hogy bemutassa, milyen érzés nyilvánvalóan megoldhatatlan problémákkal szembesülni. Témának egy nem sokkal azelőtt kaliforniai nyolcévesektől hallott történetet választottam, melyben a király parancsára fel kellett kutatni az aranygyapjút. A témát hasznosnak éreztem, bár nagy szerepet kapott benne a királyi hatalom. Jobban át kellett volna gondolnom! Amikor a demonstrációnak vége volt (színészeket kértem arra, hogy csoportként dolgozzanak), elgondolásaim a kontextusról a megbeszélés első pillanatában szertefoszlottak, mivel a játszóknak és az érdeklődő megfigyelőknek az elsődleges kontextus vált fontossá, ezért — az ő szemükben — én nem voltam más, mint egy régimódi alak, aki a király szavának engedelmessé polgár eszményét kívánja megerősíteni!

Úgy látom, a TIE olyan többszintű élményt is elő tud hívni, amire a drámatanárnak nincsenek meg a forrásai. A nevelésben megjelenő színház ez. A gyerekek számára maga a kontextus is lehet jelentős, illetve lehetnek gazdag jelentéstartalmak; mindez nem csak a szimuláció esetében igaz, hiszen azokat az általános és személyes tartalmakat is közvetíti, melyek a jó színházra jellemzőek.

A „szegénység”-hez hasonló programok erőssége nemcsak abban áll, hogy a chartista mozgalom színes imitációját adja, hanem abban, hogy mindezt egy olyan valódi színházi élmény keretei között adja meg, amely számos univerzális tartalmat is megidéző. (Annak megélése, hogy társuk elárulásáért fizetség jár, illetve a helyzet, mikor Eleanor gyáván letagadja, hogy a tüntetők között volt, mind többet jelentenek, mint magát a chartizmust.) A DIE néha elérheti ezt a második eredményt, de ritka, hogy az elsőben sikeres legyen, arra pedig alig van esélye, hogy mindkettő sikerüljön.

Összefoglalás

Ebben az írásban felvázoltam az iskolai dráma-munka azon típusának elméleti keretét, melyben alapvető fontosságot nyer a tanár szerepbe lépése mint eszköz. Ez a megközelítésmód lehetővé teszi két, általában összeegyeztethetetlennek vélt játékmód összekapcsolását: egy egzisztenciális átélés-módot, melyben a résztvevők az élmény felett bizonyos autonómiára tesznek szert, és egy színházi munkamódot, mely az élményt a feszültség, a kontextus, a fókusz és a szimbolizáció segítségével erősíti fel, illetve élezi ki.

Azt állítom, hogy a TIE munkája a tanár szerepbe lépésének kiterjesztéseként értelmezhető, amit ugyanakkor nézhetünk úgy is, mint ami egy erőteljesen strukturált átélés-élményt nyújt (az írásban a TIE munkájának kizárólag a részvételre épülő elemeit érintettem).

Azt állítom továbbá, hogy bár egy drámatanár számos célt — szociális biztonságot, bizalmat, készségfejlesztést stb. — tűzhet ki maga elé, a DIE és a TIE megegyezik abban, hogy elsődleges célja a megértés megváltoztatása. A két megközelítés között ugyanakkor az a lényeges különbség, hogy míg a drámában a tanulási terület a tantárgyi témához kötődik, a kontextus pedig mindössze a téma feltárását célozza, a TIE csoportnak ezt eltérő hangsúllyal kell kezelnie. Színészi adottságaik lehetővé teszik számukra, hogy a drámatanár munkájában általában megvalósíthatatlan gazdagságú kontextust teremtsenek, ezáltal tehát munkájuk egyidejűleg válik jelentőssé a kontextus és a téma szempontjából.

Jegyzetek

- 1 — O'Toole, J.: Theatre in Education; Hodder-Stoughton, 1967.
- 2 — Bolton, G.: Towards a Theory of Drama in Education Longman, 1979.
- 3 — Gillham, G.: Report on Condercum School Project; kiadatlan

Fordította: Szauder Erik

*Standing Conference on Young People's Theatre — az ifjúság színházi, drámai nevelésével foglalkozók időszaki konferenciája, ennek szervezete. (A ford.)