

A dráma helye a tantervben

Gavin Bolton

Mielőtt a drámáról és a tantervről részleteiben beszél-nénk, meg kell határoznunk, mi is az a dráma.¹ Ezt há-rom fő gondolat mentén fogom megkísérelni:

1. A dramatikus tevékenység természete
2. Az egyes jelentésszintek
3. Pszichológiai és oktatási vonatkozások

A következőkben e három gondolat kör kapcsán pró-bálok érvelni amellelt, hogy bár a dráma elsősorban művészeti tevékenység, és mint ilyen, oktatási szem-pontból együtt kezelhető a többi művészeti tárggyal, a benne megjelenő potenciál – melynek eredményeképpen a tanulók számtalan tanulási tevékenységgel szembesít-hetők – elegendő alapot nyújt számunkra ahhoz, hogy tárgyunkat más művészeti tevékenységformáktól eltérő módon is vizsgálat tárgyává tegyük.

A dramatikus tevékenység természete

Az alábbiakban egy nemrégiben zajlott drámaórát al-kalmaznék gyakorlati példának, abban a reményben, hogy az megfelelő fókuszot fog biztosítani számunkra a kérdés tárgyalása során.

A közelmúltban tizennégy éves színésbőrű és fekete fiatalokból álló csoporttal dolgoztam Dél-Afrikában. A foglalkozás – amelyen a politikailag igencsak érzékeny tizenévesek egy olyan témát választottak, mely fájdal-masan közel állt mindennapos tapasztalataikhoz – végé-hez közeledvén egy újságíró szerepébe léptem, aki het-ven évvel a „szörnyű baleset” után interjút készít egy nyolcvannégy éves férfival, és arra kéri őt, hogy idézze fel az akkor történeteket – valójában a foglalkozás né-hány perccel azelőtti eseményeit. A fekete fiú az idős emberek csapongó stílusában kezdte felidézni a törté-neteket, ekkor azonban hirtelen nézőpontot változtattam. A dialógus valahogy ilyenformán alakult:

ÚJSÁGÍRÓ 2050-et írunk. Ön bizonyára nagy változós-okat élt meg itt Dél-Afrikában az elmúlt hetven év során.

ÖREGEMBER Így igaz.

ÚJSÁGÍRÓ Elmondaná nekünk, hogy Ön mit tekint a legjelentősebb változásnak?

ÖREGEMBER Egyenlők vagyunk. (Az öreg minden önsajnálattal, gyűlölet vagy fölényeskedés nélkül, ma-gabiztosan, büszkén és méltóságteljesen az újságíró-ra emelte pillantását.)

A dráma mint médium központi tartalmait az ezt kö-vetű kézfogás példázta a legjobban. Az osztály többi

tagja és a foglalkozást figyelemmel kísérű feketebőrű tanárok azonnal felfigyeltek ennek az egyszerű mozdu-latnak a jelentőségére. Létrejött a Dorothy Heathcote által „a nagyság momentumának” nevezett pillanat, hi-szen a jelenlévők számára rengeteg jelentést közvetített egyidejűleg. Valóban DRÁMA jött létre: egy hétközna-pi cselekvés jelentőssé vált.

A dráma abban különbözik minden más művészi te-vékenységtől, hogy az időt és a teret egyaránt alkalmazza; a tánctól az különbözteti meg, hogy annál jóval konkrétabb, s a hétköznapok eseményeire részleteiben is, ritmusában is reagálni képes. Ereje abban van, hogy egyetlen cselekvésen mint dimenzió keresztlül számta-lan jelentés feltárására képes. A fenti példát a drámata-nítás köréből vettem, de éppígy használhattam volna a színház világát is illusztrációként: a pillanat, amikor Hamlet beugrik az Ophelia holtteste számára megásott sírgödörbe, azonnal elindítja fantáziánkat, és jelentés-tartalmak egész sorát hívja elő bennünk. Amikor ezek a jelentőségteljes pillanatok az osztályteremben történnek meg, lényegüket tekintve nem különböznek a valódi színházi pillanatoktól. Annak ellenére tehát, hogy je-lentős különbségek is vannak a két médium között, a dráma és a színház ugyanabból a forrásból táplálkozik, azaz a gyerekek és a színészek egyazon „agyagot” for-máznak. Ez az összefüggés gyakran elkerüli azon taná-rok figyelmét, akik a dráma és a színház szerű tevékeny-ségformák teljes szétválasztására törekszenek. A kettű között természetesen jelentős különbségek vannak. Meg vagyok győződve arról, hogy a fenti kézfogást a nézők színházi pillanatként értékelték. Ez azonban egyáltalán nem színház volt, hiszen nem a közönség felé kívántunk vele hatást elérni. A színházban pedig nem spontán kéz-fogás, hanem egy spontánnak látszó, de előre megterve-zett kézfogás jelent volna meg.

Ettől függetlenül joggal állíthatjuk, hogy a dráma és a színház lényegét tekintve ugyanabból a drámai formá-ból építkezik, hiszen intenzitásukat, a fókusz tisztázott voltát, a hangbéli, világításbéli és mozgásos elemek kontrasztját és a két tevékenység keretein belül megva-lósítható szimbolizációs folyamatokat tekintve azono-sak. Nincs köztük státuszbeli különbség sem, bár szán-dékaik és technikai igényeik eltérűek. Nem állíthatjuk azt sem, hogy míg a színház művészi és oktatási forma-ként egyaránt megállja a helyét, addig a dráma kizárólag oktatási formaként értelmezhető. A drámaórák során a tanulók mindenképpen egy művészi kifejezésforma al-kalmazási módjaival ismerkednek meg, függetlenül at-tól, hogy a létrehozott tartalmakat előadásá szervezik-e vagy sem. A jó drámaórák és a jó színházi előadások egyaránt a jelentőséggel felruházott hétköznap i pillana-tok után kutatnak.

A drámára és a színházra vonatkozó fenti gondolatok tisztázását követűen az alábbiakban (a szóhasználat za-

¹ Eredeti mű: Drama in the curriculum; In: Drama and Dance, 1(1), 1981.

varos voltát kerülendő) mindkét tevékenységformát drámaként fogom jelölni, kivéve azokat az eseteket, ahol a megkülönböztetést elengedhetetlennek vélem.

Az egyes jelentésszintek

Ahogy arról már a fentiekben is szóltam, a művészi formák közül a dráma a legkonkrétabb, melyben a jelentés két konkrét helyzet egybeeséséből jön létre: a résztvevők aktuális idő- és térhasználatából, valamint a fiktív kontextuson belül érvényes idő- és térviszonyokból. Amikor tehát a színész fel-alá jár a színpadon, a fiktív kontextus értelmében egy rab járkal a cellájában. Amikor a gyermek egy seprűnyelet vesz a lába közé, a fikció szerint egy lovat ül meg éppen.

A két konkrét esemény közti kapcsolatot két, egymástól jelentős mértékben különböző módon írhatjuk le. Az egyik lehetőség, hogy a kapcsolatot *reprezentációs*-nak értékeljük, ami azt jelenti, hogy a színész a fogoly helyett, a gyermek a lovas helyett szerepel. Ennek a leírásnak az a gondolat áll a háttérben, hogy van valamilyen elsődleges tudásunk a fogolyról vagy a lóról, s ez objektívulódik a színész mozgásán vagy a seprűnyél alkalmazásán keresztül. Ezt az elgondolást én a dramatikusan tevékenység kontextuális szemléletének nevezem. Iskolai foglalkozásaim közül azok az órák erősíthetik meg ezt a nézetet, amikor a dramatikusan tevékenységet a fizikai valóság pontos leképezésére használom. Ennek egyik rejtettebb, kevésbé extrém változata az, amikor olyan szerepjátékot alkalmazunk, mely a gyermektől valamely sztereotíp viselkedésforma imitációját kívánja meg: dühös szülőt, szigorú iskolaigazgatót vagy gonosz mostohát játszunk vele.

Teljesen eltérő leírását adhatjuk a fent vázolt viszonyoknak, ha azt a két konkrét helyzet (a színész és a rab; a gyermek és a lovas) közti dialektikus kapcsolatként értelmezzük. Ekkor egy *fogoly-élményt szerző színész* és egy *lovas-élményhez jutó gyermek* áll előtünk. A jelentés egyedisége az interakcióból fakad.

Az, hogy egyidejűleg mindkét nézet megjelenhet, nem csupán a művészetek spektrumán belül, a zenével ellentétes oldalon helyezi el a drámát (ahol igen ritka a kontextualitás), de speciális viszonyt is teremt a dráma és a többi tantervi terület között, hiszen a tanterv további elemei legnagyobb mértékben kontextuális kötöttségben – vagyis az elsődleges tudás objektíválásának igényével – jelentkeznek.

A dráma egyik paradoxona, hogy a kontextualitás oldaláról vizsgálva a jelentés egy önmagán kívül eső referenciaponttól függ, az egyediség oldaláról nézve ugyanakkor jelentéstartalma belül kell legyen az adott személy tapasztalati körén. Mik lehetnek tehát a kézfogásban foglalt jelentéstartalmak? Reprezentációs szinten a tizenéves esztendő fiú és a tanár „az öregember és az újságíró” jelenetét imitálják. Mondhatjuk, hogy tematikusan a jelenet a dél-afrikai politikai helyzetről szól, és ítéletet alkothatunk a reprezentáció során elért valóság-hűség mértékéről. Másként fogalmazva tehát: a tények és az attitűdök tekintetében objektív módon hasonlíthatjuk össze a való világot és a mi jelene-

tünket.

Ez a helyzet azonban erőteljesen személyes jellegű volt. Csak halvány elképzeléseim vannak arról, hogy mit jelentett mindez a fiú számára (aki pontosan tudja, milyen a rendszer nyomása alatt élni). Számomra valami olyasmit jelentett, amit valószínűleg soha nem fogok teljesen érteni, ugyanakkor el kellett ismernem ennek a fiúnak a méltóságát, illetve a kézfogás ambivalens, szimultán módon jelentkező közelítő és távolságtérítő mivoltát. Nem tudom, hogy a foglalkozást figyelemmel kísérő tanárok milyen személyes tartalmakat társítottak az adott cselekvéssorhoz. (Nem kétséges, hogy a személyes jelentéstartalmak némelyike egyáltalán nem köthető a drámai jelentéshez. Ilyen lehetett például, hogy az órát tudatosan úgy alakítottam, hogy az interjú egybeessen a foglalkozás utolsó perceivel. Biztos, hogy a fiú fejében is megfordultak efféle oda nem tartozó gondolatok.) Érzelmek többsége azonban minden bizonnyal a fiktív szerepekhez kötődött. Korábban a „nagyság pillanataként” (momentumaként) utaltam a kézfogásra, mely jóval összetettebb jelentéstartalmakat hordoz, mint ami a résztvevők azon igyekezetéből származhat, hogy az interakción belül egy érzelmi reakciókat is felmutató fiktív kontextust teremtsenek. A „nagyság pillanata” (amely időnként talán szükségtelen misztikus tartalmakat is kap) olyan kifejezésforma, mely poétikus tartalmakkal is rendelkezik, és túlmutat önmagán, azaz a kontextuson és a nyers emóciók szintjén.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kézfogás aktusa nem csupán reprezentációs és felidéző jellegű volt, de szimbolikussá is vált. A szimbolizáció az egyeditől, a speciális kontextustól és az egyedi érzelmi reakcióktól az általánosabb jelentéstartalmak irányába való elmozdulást jelenti. A drámatanárok, még ha fel is ismerik ezt az általánosabb jelentésszintet, többnyire eltérő módon kezelik. Dorothy Heathcote általában azt keresi általa, ami azonosságot teremt ember és ember között. Betty J. Wagner Jerome Brunert idézi, amikor a következőképpen fogalmaz: „a gyomorszáj szintjén megjelenő dráma arról szól, amit az ember a legmélyebb rétegekben kutatva meg szeretne ismerni az emberi lényegről.” Az univerzalitás olyan alapszükségletekhez köthető, mint a saját családunk védelme, a hazatérés, a halállal való szembenézés, az utódoknak szóló feljegyzések, a tudás átadása, az eszközkészítés stb. Másfelől az olyan szerzők szerint, mint Susanne Langer és Robert Witkin, ez a legmélyebb jelentésszint még kevésbé specifikus. Langer az „élet feszültségeinek” művészeti projekciójáról beszél, míg Witkin, akit a tartalomnál jobban érdekelnek a viszonyok, úgy fogalmaz, hogy „a szenzacionális tapasztalat strukturális és funkcionális oldalai általános érvényűek és változhatatlanok.” A szimmetriában, ambivalenciában, egyensúlyban, szintézisben, attraktivitásban, szembenállásban és ritmusban mindketten az élet és a művészi forma szempontjából alapvető kontrasztokat hangsúlyozzák. A cselekvés pillanatában a kézfogás magában hordozta ezen univerzális elemek némelyikét, túlmutatva ezzel az adott kontextuson.

Érdekes különbséget fedezhetünk fel a gyakorlati

szakember, Dorothy Heathcote, és Robert Witkin, az elméleti kutató univerzalitás-fogalma között, s ez a különbség valószínűleg eltérő nézőpontjukból fakad. Hadd fogalmazzak itt most röviden úgy, hogy a dramatikus tevékenység a kontextuális és a személyes jelentéstartalmakon túli jelentésekre is rezonál, melyeket ezen írásomban *poétikus* jelentőségű tartalmaknak fogok nevezni.

Azt gondolom, a kézfogásban megjelent ez a jelentőség-elem. Fentebb már felhívtam a figyelmet arra az ambivalenciára, amely engem egyidejűleg közelített jelenetbéli partneremhez, és el is távolított tőle. Az együtt átélt helyzetben további feszültségformák is megjelentek, melyek között voltak teljesen egyértelműek és jóval rejtettebbek (érezhetőek, de nehezen megnevezhetőek) is.

A kézfogást mint példát annak érdekében használok, hogy a figyelmet ráirányítsam a drámák többségében megjelenő három jelentésszintre:

Kontextuális megjelenítés – utalás a tényekhez vagy attitűdökhöz kötődő elsődleges ismeretekre;

Személyes bevonódás – a drámán belül megjelenő, a dráma témájára és magára a tevékenységre adott érzelmi reakció;

Univerzális tartalmak – az érzékelt feszültség, mely része minden dramatikus – illetve általában művészeti – tevékenységnek (Witkin) és/vagy az emberi lényekre vonatkozó kimondatlan utalások (Heathcote).

Úgy vélem, fontos felhívunk a figyelmet a példa két különleges elemére. Az egyik, hogy az idézett dráma témája nagyon közel állt a gyerekek mindennapos tapasztalataihoz, személyes energiabefektetésük tehát hatalmas volt. A fikció tehát csak részben távolította el őket a való élettől. A második, hogy a példában idézett jelenet sokkal inkább tanár és tanuló között létrejövő élményként jelentkezett, mintsem a tanulók egymás közti kapcsolatában. Szeretném leszögezni, hogy nem minden esetben támogatom az ehhez hasonlóan kidolgozatlan drámai nyersanyagok alkalmazását, illetve nem kívánom azt hirdetni, hogy a tanárnak kell a dráma középpontjában állnia. Mindössze azért választottam ezt a példát, mert rajta keresztül jól rá tudtam világítani a jelentéstartalmak hierarchiájára: a feszültségek az átlagosnál jobban a felszínre kerültek, bizonyos érzelmeket pedig azért tudok hitelesen felidézni, mert én magam voltam részese az adott helyzetnek. Kérem tehát, hogy példám az elméleti következtetések (és ne a követendő gyakorlat) alapjának tekintsék.

Még egy megjegyzést kell fűznöm a fentiekhez. Példám az idézett foglalkozás egyik (és talán egyetlen) olyan pillanatára koncentrálok, amelyet poétikus jelentőségűnek vélek. Az ezt megelőző dramatikus tevékenységelemek felszínesebbek, a jelentősebb pillanatokban felbukkanó jelentéstartalmak pedig nem szimbolikusak, inkább funkcionálisak voltak.

Pszichológiai és oktatási vonatkozások

Az előzőekben harmadik jelentésszintként a dramatikus formán belül megjelenő feszültséget említettem... „Intuíció”, „kimondatlan megértés”, „kreatív vízió”: íme, a

kognitív gondolkodás hagyományos kategóriáival és konceptuális fogalmi korlátai között nem értelmezhető folyamatokra ragasztott címkék gyűjteménye... Nincs kétségem afelől, hogy zsigereinkben hordozunk valamiféle ismeretet a metaforáról, mely alapvető jelentőségű és intuitív jellegű. Valamilyen módon megéreztem, hogy az a kézfogás ambivalens jelentést hordozott, de költőnek kellene lennem ahhoz, hogy a cselekvés komplex jelentését szavakba tudjam önteni. Egy ilyen aktus elfogadható lehet két művész között, kérdés azonban, hogy az oktatással foglalkozók számára milyen implikációi vannak. Amennyiben ez a harmadik jelentésszint alapvető fontosságú a drámai élmény szempontjából, milyen indokokat hozhatunk fel arra, hogy be kívánjuk emelni az iskolai tantervbe, holott definiálni nem tudjuk? Honnan tudjuk, hogy mit tanítunk? Hogyan tudunk így tanmenetet írni?

Néhány iskola hűen követi az alapelveket, azaz lehetőséget teremtenek az olyan dramatikus (kreatív vagy színházszerű) élményre, melyek a tanulókat a legmélyebb érzelmi szinteken érintik meg. Ilyen iskola azonban kevés van. A legtöbben megkísérlik minden eszközzel elkerülni ezt. Számptalan módja van annak, hogy tanulóinkat megfosszuk a mélyebb drámai tartalmakkal való találkozás lehetőségétől. Lehetőséget nyújtanak erre például az olyan népszerű megoldások, mint a drámai közterek folytonos ismételtetése, a színházi készségek tanításának egyeduralma vagy a dráma- és színházelmélet tanítása. A gyerekek nagy hányada ezáltal úgy teszi le a CSE és O-szintű² drámavizsgáit, hogy soha nem tapasztalhatta meg, milyen is mélyen elmerülni egy drámai élmény sűrűjében.

Ugyanakkor azt állítom, hogy a drámának a médium gazdagságából következően oktatási szempontból még abban az esetben is hatalmas jelentősége van, ha poétikus értéke nem túl nagy. Az alábbiakban kizárólag a nem előadásjellegű drámáról beszélek.

A fentiek bizonyítása érdekében vissza kell térnünk a reprezentációs/személyes/univerzális tartalmak hierarchiájához kötődő másik két jelentésszinthez. Az első kettő – a reprezentációs és a személyes szint – megvalósulásakor két szembenálló pszichés folyamat látszik megjelenni: a tudás *objektívációja* és *perszonalizációja*.

Minden dráma, függetlenül egyszerűségétől vagy komplexitásától, arra törekszik, hogy rátaláljon a résztvevők reprezentációs és személyes érintettségének helyes arányára. A tanár bizonyos esetekben az objektivitás megteremtésén fáradozik (például a lehető legnagyobb részletességgel megpróbálja osztályával nyomon követni egy parasztgazda mindennapos tevékenység-sort), máskor a tanulók fejében élő sztereotípiák felszámolása érdekében szembesíti őket annak lehetőségével, hogy hőseik nem mind feddhetetlenek. Valahol e kettő között helyezkedik el az, amikor a gyerekeknek az intellektuálisan már megértett tartalmak személyessé té-

² CSE – Certificate of Secondary Education; a brit középfokú oktatás záródokumentuma. Az „O” (ordinary) szint körülbelül az átlagos magyar érettségivel egyenértékű. (*A ford.*)

telére adunk lehetőséget, például amikor arra kérjük őket, hogy a rabszolgakereskedők érveit sajátjukként ismertessék. Hatékony és gazdaságos eszköz lehet ez is. Ebben a folyamatban ugyanakkor jóval többről van szó, s a dramatizálás tevékenységköre teljes egészében vizsgálható oktatási potenciálja fényében.

Azt javaslom, ezen a ponton tegyünk egy időre félre a drámai formára vonatkozó megfontolásokat, és vizsgáljuk meg a szerepjátékot mint pszichológiai folyamatot. (Szerepjátékot itt most kizárólag a fiktív kontextusba való belépés aktusát értem.) Szeretném bizonyítani ugyanis, hogy ennek oktatási alkalmazása még abban az esetben is hatékony lehet, ha a poétikus jelentőség hiányzik belőle.

A szerepjátékot a következőképpen jellemezhetjük:

1. Miközben az időt és teret alkalmazzuk médiumként, a gondolat a cselekvés fölébe kerekedik (mint ahogy arra Vigotszkij is utal).
2. Minthogy az esemény tudatos tervezés eredménye, a résztvevők speciális módon figyelnek a történésekre.
3. A kognitív és affektív felidézés összekapcsolódik az adott szituációhoz való kognitív és affektív adaptációval.
4. A szerepbe lépés aktusa az általánostól az egyedi felé való elmozdulás: az új szituáció részben az általánosan megértett tartalmak leképezését adja. Ebben az állításban az oktatással foglalkozók számára a legfontosabb szó a „részben”, mivel a tanulási potenciál javarészt attól függ, hogy az új elem milyen mértékben emelhető át az adott helyzetbe.
5. Megközelítési lehetőséget nyújt az egyes eseményekhez. Az, hogy formáját tekintve metaforikus, azaz két, többnyire nyilvánvalóan összeegyeztethetetlen kontextus egymásra vetítéséből áll (például amikor az osztályteremben egy tanuló a trónján ülő Hitvalló Edvárd szerepébe lép), megteremti azt az éles határvonalat, mely figyelmet kelt és jelentést teremt.
6. Formáját tekintve hipotetikus: „mi történne, ha...?”

A fentiek alapján a szerepjátékot tudatosan bekapcsolt és életre keltett gondolkodási folyamatként jellemezhetjük. Fenntartom azon állításumat, hogy a benne rejlő tanulási potenciált még nem ismerik el a maga teljességében (függetlenül attól, hogy értelmileg sérültekről, értelmes kisiskolásokról, tizenéves kamaszokról vagy művezetőkről van-e szó). Hatékonyságának kulcsa az általa előidézett magas érzékenységi szintben, illetve abban a kapcsolatban keresendő, mely a résztvevők (emocionális és intellektuális) ismeretei és az elsajátítandó ismeretanyag vagy készségterület között létrejön. Ez utóbbi nyújt lehetőséget számunkra a dráma iskolai alkalmazására, akár olvasni tanítjuk a gyerekeket – azaz a dráma segítségével kapcsolatot teremtünk a gyermek tapasztalatai és az írott szó között –, akár az elvek, elméletek tisztázását, a nyelv elsajátítását, a hipotézisalkotást, a figyelem fejlesztését, a deduktív és induktív gondolkodást, a mögöttes tartalmak feltárását, a következmények előrejelzését, a rejtett értékek felisme-

rését (stb. stb.) kívánjuk elősegíteni.

Nem túlzok az oktatási alkalmazás lehetőségeivel kapcsolatban. A szerepjátékon keresztül olyan készségek gyakorlása válik lehetővé, melyek számos tanulási folyamat számára elengedhetetlenek. Nem véletlen, hogy az általam vázolt, a dramatikus tevékenységben megfigyelhető feszültségformák polarizálódásának bemutatásához segítségül hívott dialektikus, objektivációs és perszonalizációs modell egybecseng Piaget folyamatos egyenlőtlenségi modelljével, mellyel a tanulási folyamatban megjelenő akkommodáció és asszimiláció kapcsolatát jellemzi. A drámának tehát a tanterv középponti elemévé kellene és lehetne válnia. Ez a gondolat pedig az utolsó szakaszhoz vezet el bennünket.

A dráma és a tanterv

„Vissza az alapokhoz?” „Kerettanterv?": a dráma valóban alapvető és központi jelentőségű, ezzel együtt nem hiszem, hogy megérem azt a pillanatot... amikor az oktatáseméleti szakemberek, politikusok, a tanügyigazgatás emberei, a HMI³ dolgozói, az iskolaigazgatók, tanárok, szülők, tanulók, pedellusok és más művészetek oktatói a dráma mellé állnak majd.

Amikor ön az előzőekben azt olvashatta, hogy a dráma funkcionális alkalmazását oktatási szempontból még abban az esetben is értékesnek tartom, ha abban nem jelenik meg poétikus tartalom, akkor valószínűleg arra a következtetésre jutott, hogy a drámát mint metódust, mint minden tanár számára javasolt eszközt kívánom bemutatni. Én azonban – amellet, hogy nem tagadom a dramatikus tevékenységformák alkalmazásának hatékony voltát más tantárgyak átadásának folyamatában sem – ezt csak kiegészítő, de a drámát mint tantárgyat nem helyettesítő elemként tudom elfogadni. Határozottan állítom, hogy a szakképzett drámatanárok által vezetett drámafoglalkozásoknak a többivel egyenrangú tantárgyként kell szerepelniük minden tanuló órarendjében. Indokaim a következők:

1. Bármilyen utat kövessünk is, a tanulóknak bizonyos dramatikus készségeket mindenképpen el kell sajátítaniuk.
2. Egy jelentős drámai élmény megszületéséhez gyakran hosszabb érési folyamatra van szükség, mint a szerepjáték más formáit alkalmazó területeken. (Valószínűleg már ez az érv is elegendő alapot nyújtana a dráma órarendbe iktatásához – de nem félórás töredékidőkből!)
3. Akik csak kevéssé értenek a drámához, többnyire azok is sikerrel szerveznek kiscsoportos szerepjátékokat a tanulócsoporthoz néhány tagjával; a drámatanár, szakértelme segítségével egyszerre egy egész osztályt képes bevonni a drámába.
4. A legfontosabb, hogy bár a fentiekben a dráma (mint személyessé tett ismeret) hatékony volta mellett érveltem, nem szeretnék kiállni egy kirekesztő jellegű tantervi szerkezet mellett. Egyetértek azzal, hogy

³ HMI – Her Majesty's Institution; királyi fennhatóságú államhivatal (*A ford.*)

minden tanár életében adódhatnak olyan értékes, ám hiányos ismeretei következtében korlátok közé szorított pillanatok, amikor a dráma eszközt szeretné segítségül hívni ahhoz, hogy a gyerekekkel megértesse egy adott kontextus tényanyagát, rejtett értékeit, az abban megjelenő attitűdöket. Ezzel szemben valószínű, hogy csak a drámatanárok képesek olyan dramatikus élmény létrehozására, mely esélyt teremt a poétikus jelentéstartalmak megszületésére is.

Összefoglalva tehát a mondottakat: a dráma és a tanterv kapcsolatát illetően egy átfogó jellegű, eklektikus és pragmatikus megoldást javaslok. A tanácsaimra

valamit is adó iskolaigazgatónak azt ajánlom, erősítse meg a tantestület egyes tagjaiban fellelhető értékeket; ismerje el, hogy bármilyen irányt követnek is, az mindenképpen a tanulást fogja elősegíteni; amennyiben pedig az ideális drámatanár után kutat, a következőkről fogja őt felismerni: a folyamat és a végeredmény egyenrangú voltát hirdeti, munkája során pedig minden esetben az olyan jelentéstartalmakat keresi, melyek egyszerre bírnak reprezentációs, személyes és általános érténnel is!

Szauder Erik fordítása

Dráma és érzelem – utak és tévutak

Gavin Bolton

Az alábbi írást Gavin Bolton 1975 augusztusában az Amerikai Színházi Társaság gyermekszínházi szekciójánál, a Társaság által részére megítélt díj átvételekor olvasta fel⁴. Az írás jól példázza azon törekvését, hogy válasszal szolgáljon Dorothy Heathcote bírálóinak. Néhány hónappal azelőtt jelent meg egy igencsak bántó hangú írás a dráma egyik angol-kanadai képviselője, Margaret Faulkes tollából, melyben a szerző elítélően nyilatkozik Dorothy Heathcote munkásságáról. Margaret Faulkes volt az a „rémült megfigyelő”, aki az idézett foglalkozáson kivitt egy gyermeket a teremből.

Akár a való élet, akár a drámák szituációiról beszélünk, az azokban megjelenő érzelmek típusa, minősége és mértéke az adott helyzet jelentéstartalmaitól függ. Ha például a való életben valaki váratlanul egy sziklameredélyen átívelő palló kellős közepén találja magát, valószínűleg meg fog rémülni. Ugyanebben a szituációban viszont egy cirkuszi légtornász vagy egy ehhez hasonló helyzetet még át nem élt kisgyermek teljesen más módon reagálhat – ha a helyzetet másként értelmezi.

Minthogy egyetlen esemény számos érzelmet válthat ki az egyénből, az eseményből származó érzelmek is eltérőek lehetnek. Nem egyszer még egymásnak ellentmondó érzelmeket is megélhetünk egyetlen pillanatban. Ha egy fiú észreveszi, hogy barátai a partról figyelik első vízbeugrási próbálkozását, egyazon pillanatban élheti meg az ebből fakadó zavart és izgalmat is: fél, de mégis elszánta magát; meg van rémülve, de élvezzi is ezt a rémületet.

Előfordul, hogy az ember nem különböző érzelmeket, csak ugyanannak a tágabb érzelmetek kategóriának valamely eltérő minőségét éli meg. Tegyük fel, hogy egy asszony meglátja, hogy gyermeke csúnyán elvágta az ujját. Erőteljes érzelmeket él meg, de mivel az eseménynek számtalan jelentéstartalma lehet, a helyzetre adott reakciója több elemből fog összetevődni:

1. tartalom: a vérzés kezelése
2. tartalom: a helyzet kezelésének képessége

3. tartalom: a gyerek már megint gondatlan volt
4. tartalom: a gyerek már megint szófogatatlan volt
5. tartalom: a szülői lét felelőssége

Fontos észrevennünk, hogy az 1. tartalom (a vérzés kezelésmódja) különbözik az összes többitől. Az élet gyakorlati oldalához kötődik, és önálló érzelmi minőséggel bír. A példában szereplő anya ugyanakkor egyidejűleg képes több jelentéstartalom megélésére is, ennélfogva tehát összetett módon reagál a történetekre. Úgy tűnik, hogy minden új külső történés két különböző oldalról értelmezhető. Az egyik egy azonnali, gyakorlati interpretáció, mely egyszerű és azonnali reakciót vált ki. E reakciót azonban gyorsan módosítja az a második kategória, mely a történetek szimbolikus értelmezéséből jön létre.

Hipotézisemet tehát úgy tudnám megfogalmazni, hogy bár a való életben egy esemény a jelentéstartalmak egész sorát indukálhatja, a drámában ezen jelentéstartalmak egyike – az „itt és most” jellegű, gyakorlati és közvetlen tartalom – bizonyos tekintetben feleslegessé válik, s így az ehhez tartozó érzelmek módosulnak, illetve esetenként el is tűnhetnek.

A fenti példában megjelenő „gyakorlati” tartalomhoz nem valószínű, hogy bármilyen nézői jellegű érzelem társulna (kivéve persze, ha az adott anya nem bírja a vért látni), a mindennapokban azonban vannak olyan pillanatok, amikor az azonnali reakció a fentieknél jóval erőteljesebb lehet: ilyen az ököl felemelése egy sértő megjegyzést követően, a szemtanú sikolya egy utcai baleset láttán, a pánikszerű kutatás egy elveszett tárca után vagy a fejvesztett rohanás a sötétben támadó idegen előtt. Ezek az érzellemmel telített pillanatok nem a drámai élmény körébe tartoznak. A dráma nem azt várja a résztvevőktől, hogy ténylegesen elájuljanak, hisztérikus sikolyban törjenek ki vagy örült dühükben ütlelgeljék egymást. Egy nem kevésbé valószínű, de más típusú érzelmi állapot jelenik meg benne: a gyerekek megtapasztalhatják az erőteljes érintettséget, a magas izgalmi szintet, a vad dühöt. A kreatív drámai élmény valódi alkotóeleme – függetlenül a gyerekek életkorától (erre később még kitérek) – a szimbolikus helyzetre

⁴ Eredeti mű: Drama and emotion – some uses and abuses. Megjelenési helye: Young Drama 5(1), 1977.