

rákényszeríti az akaratát a csoportra. A tanár tulajdonképpen nem annyira rendező, mint inkább segítő – ez ennek a munkának a különlegessége. S a munka közben a tanárnak nem kell azzal bíbelődni, hogy beszédtechnikát tanítson, vagy hogy mozgást tanítson, mert ezek egy részét a báb és a beszédtechnika megoldja. Fontos megemlíteni, hogy az idegennyelv oktatásban is helye van mind a bábnek, mind a mimetikus játéknak, mind pedig a drámajátéknak.

BE: Mit gondol a drámapedagógia jelenlegi helyzetéről?

ZsJ: Én úgy gondolom, hogy ma Magyarországon ez az egész drámapedagógia a holtpontról kimozdult, visszavonhatatlanul. Igaz, hogy most a nemzeti alaptanterv nyírbálja az óraszámokat, és ez nem jó...

BE: De már készül egy dráma-tantervek...

ZsJ: Persze, csak itt egy probléma lesz – és akkor most benne vagyunk nyakig –, hogy ennek az egyetemi szintű utánpótlása nincs még megnyugtatóan biztosítva.

BE: Úgy tudom, történtek már lépések ez ügyben, hiszen a Színház- és Filmművészeti Főiskolán posztgraduális képzés formájában lehet ezt tanulni, illetve ebben az évben már az ELTE-n is indult drámapedagógiai képzés.

ZsJ: Szükség van arra, hogy példának okáért egy dékánhelyettes belássa, hogy ez nagyon fontos, és fölkarolja... Tehát azt lehetne mondani, hogy az intézményes háttere Budapesten például lényegileg megoldódott. Most itt vagyunk Pécsen, ahol a Tanárképző Intézet keretei között akarjuk a képzés feltételeit megteremteni. Csak az a probléma, hogy itt az egyetemi ranglétrán olyan emberekre van szükség, akik megfelelő diplomával rendelkeznek, így aztán rendezők, színészek után kell nézni, akiknek egyetemi, akarom mondani színművészeti főiskolai végzettségük van, hiszen ez legitímálja majd a helyüket. De egy biztos, hogy én az intézetben, mind dráma-, mind pedig bábpedagógiát és mozgóképkultúrát kívánok 1998-tól kezdve szakként meghonosítani.



Bertolt Brecht & Dorothy Heathcote

– új nézőpontok

Alistair Muir⁶

„Tulajdonképpen csak most látunk munkához,” fordul Andrea a közönséghez Brecht Galilei élete című drámája végén. Andrea, akit a színmű elején mint Galilei tanítványát ismertük meg, hírvivővé, vagy – Dorothy Heathcote kifejezésével élve – „gondoskodóvá” vált; biztosítja az új ismeretek továbbadását azzal, hogy a mit sem sejtő határőrök szeme láttára átvizsi Galilei könyvét a határon. A tudás a dráma végére „új életet” nyer. Heathcote munkássága eredményeképpen minden esetben új tudás születik, még ha részleges vagy hipotézis-jellegű is. Ő maga is „egészen új kezdetekként” aposztrofálja saját tevékenysége eredményeit. Ezek az „új kiindulópontok” hívják fel figyelmünket a két dráma-művész megközelítésmódjának megdöbbentő hasonlóságaira.

Brecht, kritikai megközelítésben

Magát az embert gyakran félreértik, a „brechti” jelleg értelmezése körül pedig még nagyobb a zavar. Valóban; mi igazán brechti a brechti örökségben? Ha valaki Brecht stílusában ír verset vagy készít előadást, az még nem szükségszerűen brechti. Brecht technikái, formai megoldásai, szóhasználata és kepei minden esetben az adott történelmi helyzetre vonatkoztak, és „idézésükkel” talán el is térünk alkalmazásuk eredeti céljaitól. Brecht olyan kifejezésformákat keresett, melyek ki tudják fejezni kora legfontosabb társadalmi konfliktusait, melyek közül nem eggyel még ma is szembe kell néznünk. Nem akkor járunk el igazán Brecht szellemében, ha stílusát utánozzuk, hanem akkor, ha egy adott pillanatnak megpróbálunk művészi formát adni, azaz ha megfelelő és egyedi esztétikai kifejezésformákat keresünk egy helyzetre.

A fenti sorok, melyek a B. N. Weber és H. Heinen szerkesztette *Bertolt Brecht: Political Theory and Literary Practice* (1980) című kötetből származnak, megfelelő kiindulópontot nyújtanak a Brecht munkásságát értelmező kritikai írások elemzéséhez. A korábbi félreértelmezések, mint amilyen Martin Esslin 1959-es könyve is (és amelyben amellet érvel, hogy Brecht színművei Brecht elmélete és politikai meggyőződése

⁶ Az alábbi írás eredeti változata (*Bertolt Brecht & Dorothy Heathcote – New Beginnings*) a szerző M. Ed. disszertációjának rövidített változata; előadásként elhangzott 1996 júniusában, a birminghami International Centre for Studies in Drama in Education (University of Central England) által szervezett nemzetközi dráma-konferencián. Az eredeti szöveg csak néhány helyen tartalmaz pontos bibliográfiai adatokat, ezért az idézetek végéről el is hagytuk azokat. (A szerk.)

ellenére jók), mára már túlhaladottnak tekinthetők, bár azt nem állíthatjuk, hogy ezek az eszmék kikoptak volna a köztudatból.

Elértük végre azt a pontot, amikor Brecht marxizmusát munkássága központi jelentőségű fogalmaként, és nem mentegetődzésre okot adó elemeként fogadjuk el. Megértettük, hogy Brecht kritikai viszonyt szeretett volna teremteni a színész, a szöveg és a közönség között, és hogy a kritikai viszony nem tagadja a színház érzelmi megközelítésének lehetőségét sem. Éppen ellenkezőleg: a kritikai magatartásnak a szenvedélyen kell alapulnia, hisz csak így válhat embert formáló tényezővé.

Dorothy Heathcote, kritikai megközelítésben

Dorothy Heathcote... saját tevékenységét nem kreatív drámaként, szerepjátékként, pszichodramaként vagy szociodramaként, hanem a drámai elemek tanítási céllal történő tudatos alkalmazásaként határozza meg.

B. J. Wagner könyve, melyből a fenti idézet is származik, az 1979-ben kiadott *Drama as a Learning Medium* a korszak azon törekvését tükrözi, hogy a drámatanítás továbbléphessen Peter Slade „gyermekdrámáján” és Brian Way munkásságán. B. J. Wagner könyve, ellentmondásos volta ellenére szinte egy egész generáció kézikönyvévé vált. Miközben „használati utasításokat” ad a módszert illetően, mitologikus figurává is teszi Dorothy Heathcote-ot, azt a hatást keltve, hogy amit ő tud, az megismételhetetlen. Ha ezen ellentmondások nem lettek volna ilyen erőteljesek, illetve ha az olvasók számára a hatás nem lett volna nyomasztó, akkor talán fel sem vetődik, hogy a könyvből teljes egészében hiányzik Heathcote munkásságának filozófiai szintű vizsgálata.

E hiányosság ad alapot David Hornbrook 1989-ben, *Education and Dramatic Art* című könyvében publikált éles hangú támadásainak, melyben kikel a „személyiség kultusza” ellen. Ez a kötet számos drámatanárt vitára ingerelt, ugyanakkor felhívta a figyelmet a drámatanítás filozófiai-esztétikai alapjainak nyilvánvaló kidolgozatlanására. Hornbrook a következőt állítja:

Az a gondolat, hogy a művészet összeegyeztethető az érzelmi bevonódással, valamint a domináns ideológiai tartalom- és forma-koncepciójával, illetve a gyakorlati tudattal, megteremti számunkra a drámai művészet esztétikai alapjait.

Annak ellenére, hogy e megállapítások nem állnak szemben Dorothy Heathcote elgondolásaival, széles körben elfogadottnak látszik Hornbrook azon kritikája, miszerint „Heathcote” eltávolodott a színházról mint művészetről. „az előadás mint végtermék kritikus interpretációja, újraértelmezése és újraformálása” – a Hornbrook által alkalmazott kifejezések ismerősen csengenek a színházat mint előadást vizsgálók számára, ezáltal pedig „biztonságosnak” is hatnak. Heathcote munkássága ezzel szemben „házilagos kivitelűnek” látszik, és az improvizatív munka jellegéből, az élmény egyedi voltából következően nehezen mérhető, azaz „bizonytalan.”

Szükség van tehát arra, hogy Dorothy Heathcote elgondolásait párhuzamba állítsuk egy másik, elfogadottnak tekinthető színházi ember munkásságával, és így rávilágíthassunk arra, hogyan aknázza ki a drámában rejlő erőket a tanulás szolgálatában.

Brecht gondolatai és írásai: a tudás és a változás lehetősége

A „természetesnek” megdöbbenőnek is kell lennie. Csak így világíthatunk rá az ok és okozat törvényszerűségeire. Az emberek cselekvéseinek mindig egyféléknek, ezzel egyidejűleg azonban különbözőeknek kell lenniük.

Hatalmas távolságot jeleznek ezek a sorok a görög tragédiákat és Shakespeare műveinek többségét uraló végzettudattól, az isteni és mitikus szellemi erők befolyásának hangsúlyozásától. Brecht ugyanakkor azt is felismerte, hogy egy olyan „tudományos” korban, melyben az emberek „környezete évtizedről évtizedre, évről évre, napról napra egyre nagyobb mértékben megváltozik,” a színháznak olyan módon kell tükröznie a világot, hogy az emberek a felszín mögé is betekintést nyerjenek, és készek legyenek arra, hogy a világot saját igényeik szerint átformálják.

A „Verfremdungseffekt”, vagyis az ismerős ismeretlenné tétele Brecht azon művészi törekvése utal, hogy a tudást társadalmi céllal ruházza fel, s az ne csak szórakoztasson, de a változás lehetőségét is magában hordozza. Ez az elem, valamint a „Gestus” – vagyis hogy a tudás a közönség számára szociálisan jelentőssé váló, a cselekvést és az attitűdöt egyaránt magában hordozó gesztusok formájában jelenjen meg – adják az epikus (később dialektikusnak is nevezett) színház lényegét.

A Lehrstück (tanító színmű) alkalmazásán keresztül Brecht új, innovatív formát adott a tudásnak és a változásnak, ennél fogva jogos, ha épp a színműveket helyezzük az életmű középpontjába – hiszen maga Brecht is így vélekedett:

„Brecht úr, nevezzen meg egy olyan színművet, mely Ön szerint a jövő formáját hordozza.” És mint a puska-lövés, jött a válasz: „a *Mahagonny*.”

Valóban; egyik befejezetlen írásában úgy beszél a Lehrstückről, mint Legfőbb Pedagógiáról, mely

...előrevetíti azt a színházat, melynek alapelve a változás. A Lehrstück már (...) a színház új formáit hordozza, melyet nem szemlélődő nézők számára készült előadásként, hanem a színészek tanulását segítő eszközként kell értelmeznünk. Így például a *Mahagonny város tündöklése és bukása* 1930-as berlini bemutatóján a kórust a jelenlévő háromezer munkás játszotta. Ha a Lehrstück-öt komolyan akarnánk venni, akkor minden egyes el-kötelezett színészegyüttesnek újra kellene írnia a darabot. Szó sincs arról, hogy ez a mű ellen szólna; a szem-lélődő/színész tanulási folyamatának ez a lépés elengedhetetlen része lenne.

A tudás tehát nem bemagolandó dogma – meglepő is lenne ez a politikai stratégiát elemző színművektől –, hanem a „hogyan cselekedjünk (a való életben)” kérdésre adandó válasz megtalálását segítő eszközök el-sajátításának folyamata. A Lehrstück-kel kapcsolatban én mint résztvevő hagyom, hogy a darab előadása so-rán megszerzett tudásom átformáljon; éppúgy, ahogy én a szöveget a megszerzett tudásnak megfelelően ala-kítom.

A tudás és a változás előidézése természetesen Brecht más munkáiban is megjelenik, ám színházilag ha-gyományosabb köntösben. A „Galilei élete” címszerepe cseppet sem „hősies” figura; éppen „hősietlensége”, a fizikai kínzástól való félelme miatt nem publikálja a világegyetemről szóló felfedezéseit. A „tudós nagy ember” figurája helyébe az ellentmondásokkal teli személyiség képe lép. Brecht kommentárja, azaz hogy

A bátor ember nem mindig bátor; néha meghunyászkodik. Gyávaság és merészség egyaránt lakozik benne, és nem mindig a merészség győzedelmeskedik.

jól példázza azt a törekvését, hogy egy figura összetett voltát realista módon ábrázolja. A Galileiben pedig mindez úgy jelentkezik, hogy az ember számtalan mozgatórugóját egyszerre szemlélhetjük kritikus és meg-értő szemmel. A színpadon zajló történéshez való viszonyunk tehát alapvetően befolyásolja, hogy mi, nézők, milyen tudást nyerünk a folyamat által. Amikor a darab végén Andrea átviszi Galilei könyvét a határon, a következő szavakkal búcsúzik: „Tulajdonképpen csak most látunk munkához.” Szemiotikai szempontból na-gyon gazdag pillanattal állunk szemben, hiszen a közönség számára egyértelmű, hogy – az állítással ellentét-ben – az előadás itt véget ér. Az üzenet világos: a fikció itt végződik, a valóság azonban él tovább, a közön-ség pedig a tudás „örökösévé” vált; mit cselekszenek tehát?

Brecht színműveinek zárójelenete a legtöbb esetben a változás előidézését szolgálja. Az epizodikus szer-kezet és a narrátor szerepeltetése olyan drámákat eredményez, melyeket a hagyományos értelemben sem tra-gédiaként, sem komédiaként nem értelmezhetünk; szinte befejezetlen szövegművekkel van dolgunk. Ez *A szecsuanai jólélek* epilógusát hallgatva teljesen egyértelművé válik:

(...) Más főhősünk legyen? Vagy más világ?
Más istenek? Vagy jobb, ha nincsenek? (...)
Önöknek kell a megoldást keresni. (...)
Tisztelt közönség, kulcsot te találj (...)⁷

A közönség válik itt szerzővé; az ő dolguk lesz az új valóság megteremtése. Az epilógus hétköznapi-nál emelkedettebb nyelvhasználata ugyanakkor ezt az egyszerű felhívást, a „hatalom átruházását” a változás előidézőinek szóló emlékezetes, reflexióra készítő, költői invokációnak is tekinthetjük.

Heathcote gondolatai és írásai: a tudás és a változás lehetősége

(...) minden alkalommal, amikor belépek a felnőtt- vagy gyerekcsoportokhoz, arra törekszem, hogy a tanítás és a dráma művészetét a változás szolgálatába állítsam.

Dorothy Heathcote vall így saját munkája lényegéről. Gavin Bolton a Dorothy Heathcote összegyűjtött írá-sait tartalmazó kötet előszavában kiemeli továbbá, hogy Heathcote „a drámát visszahelyezte az azt megillető helyre; a tudás megszerzésének szolgálatába.”

Heathcote egyértelműen kimondja, miféle tudás elérésére törekszik:

(...) újfajta tudás a magunk és mások társadalmáról (és önmagunkról), valamint a körülöttünk élőkhöz fűződő viszonyaink új típusú megértése.

Mindezt másutt úgy fogalmazza, hogy „meglévő ismereteiket, megértési szintjüket feltárva új típusú

⁷ Nemes Nagy Ágnes fordítása.

megértést kell létrehoznunk.” A *feltárás* szó használata jól illusztrálja az általa megcélzott folyamat transzformatív jellegét. Továbbmenve pedig azt állítja, hogy „a folyamat eredménye a mozgásban lévő társadalom: gondolkodás, tudás, élet.”

Dorothy Heathcote a „tudatos önfigyelés” (*self-spectator*) megteremtésén, azaz a résztvevők tudatos drámamunkáján és ezzel egyidejű átélt tapasztalatain keresztül kívánja elérni ezt a tudást és változást. A tudatos önfigyelésben a tudástartalmak és a változás lehetősége egybeesnek, hiszen a folyamat során nem csupán megtudunk valamit, de azt is megtudjuk, hogy saját cselekvésünk eredményeképpen jutottunk erre a felismerésre. Nem cselekvést előidéző tudásról, hanem a cselekvésen *belül* megjelenő tudásról van tehát szó. A tudás folyamata így válik a változás folyamatává is.

A *Drama as a Process for Change* (A dráma mint a változás folyamata) című írásban Heathcote a drámamunka öt lehetséges eredményét különbözteti meg:

1. Megkönnyebbülés
2. Következtetés
3. Új nézőpont
4. Új kiindulópont
5. Új felismerések

Mind az öt kategória a folyamat végeredményét jelzi. A második kivételével, mely erősen emlékeztet a hagyományos tragédia- vagy komédia-szerkezet végpontjára, a fentiek új típusú drámaformák felé nyitnak utat. A drámaszerkezetek tekintetében Dorothy Heathcote írásaiban a fő hangsúly azon van, hogy az emberek fel tudják ismerni „a dolgok állását,” azaz ne kelljen erőtlennek érezniük magukat; a szerkezet egyáltalán nem sugall elkerülhetetlen vagy véglegesnek tekintendő megoldásokat, ilyen módon pedig a változás irányába hat.

Minthogy a tudás és a változást előidéző eszközök a Dorothy Heathcote foglalkozásain résztvevők mindegyikére vonatkoznak, felmerül a kérdés, vajon mindez „az ő (Heathcote) szövegváltozata”-e. Ebben a tekintetben kulcsfontosságú, hogy Dorothy Heathcote minden esetben társszerzőként és játszótársként is részt vesz a „szöveget” létrehozó folyamatban, azaz nem előre kidolgozott szövegelemek végigvezetéséről van szó. Ugyanakkor igaz, hogy a folyamat egésze tekintetében Heathcote „összefogó elemként” vállal felelősséget, s így azt általánosságban mégis az ő szövegváltozataként értékelhetjük.

Fontos megjegyeznünk, hogy a fentiekben „szöveg” alatt a Heathcote és a résztvevők között zajló történet egészét értettük. E tekintetben pedig szóhasználatunk megegyezik a David Hornbrook által az *Education and Dramatic Art* című kötetben írottakkal (azaz nem csupán a tisztán fiktív helyzetekre érvényes):

...itt az aktív diskurzus vagy megjelenítés minden olvasható vagy megtekinthető formájára vonatkozik.

A tudás és a változás eszközeinek Dorothy Heathcote munkáiban való megjelenését példázandó, az alábbiakban a *Teaching Political Awareness* (A politikai tudatosság tanítása) címet viselő videofilm egyes részleteit kívánjuk tárgyalni.

A foglalkozás első részében a tanulók egy rövid színházi jelenetsort látnak, mely azt beszéli el nekik, hogyan változott meg a Minamata-öböl halászainak élete az alumíniumgyár odatelepítésekor. A jeleneteket játszó színészek⁸ egyszerű, de nem túlzottan leegyszerűsítő mozdulatokkal illusztrálják a Heathcote narrációjában elhangzó eseményeket. A Chisso gyár tevékenységének hatását egy reggeliző családról szóló jelenettel ábrázolják: a család tagjai rosszul lesznek a fertőzött ételtől. A már meglévő ismeretek tehát egyértelművé válnak a dramatikus tevékenység eredményeképpen, hiszen a látottak a környezetszennyezést konkrét formában jelenítik meg. Ami azonban ennél is fontosabb: az ismereteket nem csupán befogadniuk kell a tanulóknak; alkalmazniuk is kell azokat. Az egyik tanuló felteszi a kérdést: „Ki engedte meg, hogy a szemetet a tengerbe dobjátok?” A válasz: „Ez a partszakasz a gyár tulajdona; azt teszünk vele, amit csak akarunk.” Ez a mondat érzelmi és értelmi oldalról is bevonja a tanulókat a témába, és aktív, kritikai viszonyt teremt azzal kapcsolatban. Már ezen a ponton, a kihívást jelentő és kritikai jellegű kérdés elhangzásakor fellép a tanulóknak bizonyos elégedetlenség a világ jelenlegi állapotát illetően. Az tehát, hogy a közönség kérdéseket tehet fel, meghatározó jelentőségre tesz szert: ennek hiányában valószínűleg annak ellenére elfogadnák a gyár látszólagos hatalmi helyzetét, hogy dramaturgiai okokból ismerik tevékenységük negatív következményeit is. Az események elkerülhetetlen voltának elfogadása ugyanakkor azt az üzenetet közvetítené, hogy „ehhez nekem semmi közöm,” illetve megerősítené az „ez ellen én nem tehetek semmit” érzetét. A megértés megváltoztatása tehát maga a kérdésre való felszólítás és az e felhívásban rejlő üzenet; a felkínált tudással kezdenünk kell valamit. A közönség ebben az esetben nem adatja át magát a színház keltette

⁸ A „színészek” ez esetben 16-18 éves, drámatagozatos középiskolások voltak; ők segítették a 10-11 éves tanulókból álló csoport munkáját.

illúzióknak; azt élvezheti, hogy aktív részese lehet a párbeszédnek. A dialógus (vagy nevezzük, David Hornbrook nyomán, „aktív diskurzusnak”?) a látottak alapján, illetve a látottak értelmezése következtében jön létre. Van a játékban egy epizód, melyben a betegen fekvő halászok feleségei ellátogatnak a Chisso igazgatójához. Amint a résztvevők készen állnak a jelenetre, Heathcote leül velük szemben egy székre, az irodájában újságot olvasó igazgató szerepében. Az egyik kislány belöki a képzeletbeli irodaajtót, ezzel pedig megszületik a drámai szituáció. A tanulók, akik e pillanatban a lehető legjobb megoldási módon töprengenek, egyidejűleg vannak a drámán kívül és azon belül is; tudják, hogy milyen érzés ott állni, ugyanakkor tudják azt is, hogy a helyzet általuk jött létre. A „miért nem jelentkeztek be előre a titkárnőmnél” kérdésre azonnal és élesen csattan a válasz: „Túl sürgős az ügy!” Ez a pillanat már nem pusztán a változás igényét jelzi: a tanulók itt magára a helyzet megváltoztatására tesznek kísérletet. Az „itt és most”, a drámai imperatívusz egyértelmű megjelenésével állunk itt szemben.

Brecht és Heathcote – a tudás és a megértés megváltozása (hasonlóságok és különbségek)

Heathcote tudás-konceptiója holisztikus; írásaiban együtt van jelen az egyén és „azok, ott,” az egyedi és az általános (univerzális), a tudomány és a művészet. Brecht tudás-konceptiója materialista és dinamikus; az osztályharcról és arról a színházról beszél, amely nem csupán megjeleníteni (interpretálni) kívánja a világot, de meg is akarja változtatni azt. Számomra mindkét megközelítésmód dinamikusnak tűnik: a tudást mindketten folyamatként, nem végeredményként értelmezik. Pontosabban szólva a végeredmény (a tudás) folyamatosan jelen van a folyamatban, mely soha nem ér véget. Mindkét tudás-konceptió radikális, ugyanakkor abban is megegyeznek, hogy az egyes tapasztalati területeket nem választják el élesen egymástól. Mindketten azt hangsúlyozzák, hogy a tudás a világ mint egész megértését feltételezi.

A különbség abban áll, hogy a Brecht marxista olvasatában hangsúllyal jelentkező elem – a társadalmi osztályok helyzetének vizsgálata mint az egyik tudásforma – Heathcote írásaiban nem szerepel. Ez magyarázza, hogy Brechtnél miért fedi egymást a nagybetűs Politika és a tudás, illetve hogy Heathcote számára a tudásnak (mely időnként politikai tartalommal is telítődhet) miért nincs ideológiai jellege.

Brecht azon törekvése, hogy az „emberek közti lényeges tranzakciókat” megszabadítsa a láthatatlan metafizikai erők befolyásának látszatától, összecseng Heathcote célmeghatározásával, „önmagunk és viszonyaink új típusú, társadalmi szempontú felismerésével.” A művészi folyamat eredményeképpen létrehozni kívánt tudás orientációja is nagyon hasonló a két szerző esetében: a tudás a felszín alatt meghúzódó elemekre vonatkozik; a tudás a „hogyanra” és „miértre”, illetve a „mire vezet ez” kérdésre keres választ. Mindkettejük munkásságában átfogó és meghatározó központi vezérlő elvként jelentkeznek, hogy a megismerés érdekében minden esetben a dolgok velejéig kell hatolni.

Heathcote elgondolása szerint a tanár nem birtokolja és a tanulók felé közvetíti a tudást; Brecht megközelítésében a drámaíró nem kész művet ad át valamely passzív közönségnek. A tudást mindketten aktív közegben teszik hozzáférhetővé, a folyamat célja pedig új tudástartalmak létrehozása, illetve azok aktív diskurzuson keresztül megvalósuló átalakítása.

BRECHT	HEATHCOTE
Verfremdungseffekt (az ismerős ismeretlenné tétele)	A <i>Material for Significance</i> című írásban említi az „ostranenie” (ismeretlenné tétel) kifejezést.
Kritikai viszony a színész, szöveg és közönség között.	„Tudatos önfigyelés” (self-spectator).
Gestus	A tanár szerepbelenése arra is szolgál, hogy szociálisan jelentős helyzeteket teremtsen. Az öt jelentésszint. ⁹
A közönség helyzete: nem szabad „beakasztani agyukat kabátjukkal együtt a ruhatárba”.	A résztvevők valamely keret, cselekvésre készítő nézőpont alkalmazásával lépnek a drámába.
Az epikus/dialektikus színház epizodikus szerkezete: a történések helyett azok „hogyanja” kerül a középpontba.	A cselekményváz helyett a jelentésteremtés válik hangsúlyossá: „a történeteket epizódokra kell bontanunk, és minden egyes epizódnak a tanár által meghatározott tanulási tartalom irányába kell mutatnia”.
Lehrstück	Improvizált „szöveg”.
A színművek vége a fikció és valóság összekapcsolására, a változás előidézésére szólítja fel a közönséget.	Új kezdőpontok: amit tudunk, hatással van arra, amilyenek vagyunk.

Brecht és Heathcote gondolataiban és írásaiban egyaránt meghatározó jelentőségű az az optimista állás-

⁹ Ld. Dorothy Heathcote - Gavin Bolton: A „szakértői játék” alaptörvényei, DPM 12. szám (A szerk.)

pont, hogy az embert tudástartalmakat felhalmozó és azok szerint tevékenykedő lénynek tekintik.

A fenti összehasonlítás a két művészlől rendelkezésünkre álló jelenlegi ismereteket vette alapul. E megközelítésmód jelentősen eltér Oliver Fiala Dorothy Heathcote-tal végzett közös programjukról szóló beszámolójának és elemzésének nézőpontjától (Drama as Context; kiadva az anyanyelvi tanárok szövetsége által, 1980-ban). Az idézett projektben a drámát tudatosan, a drámatanár és a drámaíró munkájának összevetése érdekében úgy szerkesztették, hogy az párhuzamba állítható legyen a *Kaukázusi krétakör* egyes jeleneteivel. Annak ellenére, hogy e tanulmány is felhívja a figyelmet „Dorothy Heathcote megközelítésmódja és Brecht színházi munkája közti jellegzetes hasonlóságokra,” *Education and Dramatic Art* (1989) című könyvében David Hornbrook e kapcsolat cáfolatára törekszik. Én magam ehhez a vitához annyit tennék hozzá, hogy amennyiben, mint láttuk, e feltűnő hasonlóságok kimutathatók a két megközelítés között, akkor Dorothy Heathcote munkássága nem csupán egy oktatási szempontból is jelentős radikális színházat hozott létre, hanem – Hornbrook kifejezését alkalmazva – *dramatikus művészetet* teremtett. Talán épp ez a pont lehet egy „aktív diskurzus” elindítója, mely „egészen új nézőpontokat” adhat számunkra?

Fordította: Szauder Erik



„Ha nincs konfliktus, akkor unalmas...”

A dráma nagyon olcsó, egy 60 W-os égő, és oké...

A tanterem is bőven elég... aki panaszkodna, hogy nincs elég hely, az sajnos nem eléggé találékony.”

A drámapedagógiáról – Andrew C. Rouse

Buga Emőke riportja

BE: Angliában hogyan működik ez az egész, és mekkora kultusza van? És te hogyan tanultad?

AR: Angliában a drámának nincs kultusza, mert természetes – most már. Úgy kezdődött, hogy nagyjából az évszázad elején a Perse Schoolban, Cambridge-ben egy anglikán tanár megértő igazgatója segítségével indított egy olyan programot, hogy az órákat – főleg a latin órákat – eljátszották, mert úgy gondolták, hogy így érdekesebb lesz. És hát természetesen kiderült, hogy a srácok gyorsabban tanultak, ha eljátszottak bizonyos latin eredetű dolgokat. Eljátszottak például egy bizonyos tábornokot, és elterveztek, annak alapján, amit Julius Caesar Gall hódítás című könyvében olvastak, egy csatát. Emlékezniük kellett mindenre, mert saját maguknak kellett megtervezniük azt a csatát. Ugyanakkor Ausztriában először, azután Amerikában ott volt a Jack Moreno, aki terápiaként használta a drámát. Azért érdekes az időpont, mert jóval később, a második világháború után kezdték igazán széles körben használni a drámát az oktatásban Angliában, mint egy segédeszközt a kevésbé hagyományosan intellektuális rétegekkel. Rájöttek, hogy nagyon szépen tudják kifejezni magukat, csak nem a leírt formában, ahogy hagyományos volt az iskolában. Volt véleményük, és ki tudták fejezni, de a dráma kellett hozzá. Nagyon segített, mert a dráma nagyon olcsó, sok pénzbe nem kerül, egy 60 wattos égő és oké – nagyon szép, ha van egy stúdió és ha van egy nagyon gazdag iskolád, Angliában sok iskolában van egy teljes dráma stúdió, felszereléssel, de nem kell. Egy tornaterem is jó egy nagy csapatnak, vagy a tanterem is bőven elég, én már kis

tanteremben is csináltam, úgyhogy lehet... Aki panaszkodna, hogy nincs elég hely, az sajnos nem eléggé találékony.

Úgyhogy először a 60-as években felemelték a tankötelesség korhatárát 15-re, aztán a 70-es évek elején 16-ra. Úgyhogy az iskolák tele voltak olyan gyerekekkel, akiknek eszük ágában sem volt tanulni, és olyan tanárokkal, akik nem voltak felkészülve, nem részesültek semmilyen előzetes oktatásban arra vonatkozóan, hogy mit kell csinálni ezekkel a gyerekekkel. Mert egészen addig csak azokkal a gyerekekkel foglalkoztak 14-16 éves korukig, akik tovább akartak tanulni. A dráma ezekkel a gyerekekkel nagyon jól funkcionált, az egyetlen gond az volt, hogy a dráma megkapott egy olyan nevet, miszerint ez a „hülyék tantárgya”.

BE: Valamiféle terápia, lásd Moreno. Ez azután így is maradt, vagy aztán általánosan is elterjedt a dráma?

AR: Nem, most már teljesen más, bár ez még mindig benne van. Csak most már nem történik az meg, ami történt annak idején, amikor a 70-es évek közepén én főiskolára jártam drámára, mint fő szakra, és nagyon rossz jegyet kaptam egy esszére, mert azt merészelttem írni, hogy a dráma módszere nagyon hasznos lenne egy 18 éves, nagyon okos gyereknek, aki mondjuk briliáns matekból, de nem tud társalogni. Kommentárként az volt írva a végére, hogy nagyon jól tudod, hogy nem ezt vártam. Igaza volt, nagyon jól tudtam, hogy nem ezt akarta, de én úgy gondoltam, hogy valami mást, valami eredetibbet írok, és ezért aztán majdnem kirúgtak. Akkor aztán négy év után úgy döntöttem, hogy nem kell nekem hülyéskednem a drámával... Aztán