

# A forma újragondolása a drámatanításban

David Davis

*(Arra kértek, hogy mondandómat negyed órában foglaljam össze, az alábbiak tehát semmiképpen nem tekinthetők teljes mértékben kifejtett gondolatoknak.)<sup>1</sup>*

Olyan idöket élünk, amikor számos alapvetö dolgot újra kell gondolnunk, és újra kell definiálnunk abban a reményben, hogy a globalizált világ élhető maradjon. Olyan világban, melyben az alapvetö emberi jogokat újra meg kell határozni, mert az elvesztésükkel szembesülünk. Most, amikor ezt az írást készítem, Angliában szégyenteljes módon, három nap leforgása alatt végighajtottak a parlamenten egy törvényjavaslatot, mely lehetővé teszi, hogy a jövőben a terrorizmussal gyanúsított személyeket bíróság előtt bizonyítandó alapok nélkül is le lehessen tartóztatni. Az így bebörtönzött személyeket életfogytiglan is bent lehet majd tartani, mindenféle ítélet vagy akár tárgyalás nélkül, fellebbezési lehetőség nélkül. Az egyetlen fellebbezési fórum egy zárt bizottsági ülés lesz, mely a gyanúsított vagy jogi képviselője távollétében ül össze, és a vádpontokról nem tájékoztatja az elítéltet. Az új törvény értelmében gyanúsítottak elfogásához mindössze a belügyminiszter utasítása lesz szükséges. Az Egyesült Államokban Bush elnök aláírt egy rendeletet, mely lehetővé teszi a katonai ügyészség számára, hogy a külföldi terroristákat kihallgassa és kétharmados döntést követően kivégezze. Mindezek a diktatúrákra jellemző, mégis a demokratikus államok keretei között megjelenő lépések, melyek a lakosság tudtával – igaz, ellenzése mellett – valósulnak meg. Mindeközben tovább folynak az Irak elleni támadás előkészületei. A helyzet szükségessé teszi számunkra az általunk alkalmazott művészi forma újragondolását, hogy áttekintsük, vajon megteszünk-e minden tőlünk telhetőt annak korszerűsítése és fejlesztése érdekében. A közös gondolkodáshoz most egyetlen elemmel, a jel és a jelölt viszonyának vizsgálatával szeretnék hozzájárulni. Azt vizsgálnám, hogy milyen összefüggések mutathatóak ki az akció, tárgy vagy kép és az általa jelölt valóság között.

Kiindulópontként szeretnék felvázolni néhány szituációt, melyek akár egy, a világ jelen helyzetét feldolgozó drámaórából is származhatnának. Képzeljünk el egy fiatal drámatanárt, aki arra biztatja tanulóit, hogy a médiából vett képek újragondolásán keresztül gondolják végig az afganisztáni helyzetet. A média már sokuk fejében elültette azokat a képzeteket, hogy a burka<sup>2</sup> az elnyomás jelképe, az „arab” egyenértékű a terroristával stb., a tanár pedig arra törekszik, hogy újabb jelentésrétegeket tárjanak fel és formáljanak színházszerű képekké. A forma és a tartalom eggyé fog válni, ezért a média-képek transzformálásának módja döntő jelentőségű lesz. Tétélezzük fel, hogy a fiatalok jelenet-montázst készítenek a jelenkor képeiből. Az első jelenetsor egy ENSZ által a menekülttáborokba el nem jutó afganisztáni utcagyerekek számára fenntartott iskolát ábrázol a pakisztáni Peshavarban. A gyerekek buszok mosásából, szőnyegszövésekből és a hulladéklerakókban való gubérálásból tartják fenn magukat. A jelenetben hét éves gyerekeket látunk, akik egy téglakerítés tetején ülnek és hangos „fel, le, jobbra és balra” szavak kíséretében egy pálcát mozgatnak a szájuk előtt. Tanulnak fogat mosni. Ezután kézről kézre adják az egyetlen rendelkezésre álló fésűt, és fésülködni tanulnak. A tananyag része az is, hogy a szeméttárolókból hazatérve megmossák a lábukat. A lábmosást egy szakadt ronggyal mimelik. A második jelenetben a gyerekek lelkesen kutatnak a segélyszervezet által részükre küldött használt ruhák között. Az egyik kislány kinéz magának egy rózsaszín pulóvert, mert még soha nem volt rózsaszín ruhadarabja. A harmadik jelenetben egy kilenc éves kislány szőnyeget szö. Napokig vándorolt, karjában csecsemőkorú kistestvérével, hogy átszökhessen a pakisztáni határon. Heti hét napot dolgozik, hajnali öttől este tízig. A szövőszék jóval nagyobb, mint ő maga. A negyedik jelenetben egy tizenegy éves fiú lapul egy árok mélyén, miközben bombák hullanak körülötte. Apja visszaküldte őt a tálibok által felügyelt, de az Északi Szövetség által nagy erővel támadott Kunduzba, hogy megtalálja a kishúgait, és épp beleszaladt egy amerikai légitámadásba. A fiút imádkozó testhelyzetben látjuk. Az ötödik jelenetben egy másik tanárt látunk, aki a jel és a jelölt között egészen más típusú viszony kiépítésére törekszik. Ebben a jelenetben egy amerikai utasszállító repülőgépet látunk, melyben három arab külsejű férfit leszállítanak a gépről. A stewardess elkéri az útlevelüket. A férfiak tétovázolnak. Egy hosszú pillanatig úgy érezzük, az események bármilyen fordulatot vehetnek. Látjuk az utasok félelemből, arroganciából, rasszizmusból fakadó reakcióit. A közönség érzi, hogy a férfiaknak reagálniuk kell va-

<sup>1</sup> Eredeti közlemény: *Re-examining Form in Drama in Education*, elhangzott a görög drámatanári egyesület konferenciáján, Athénban, 2001 végén (kiadatlan kézirat).

<sup>2</sup> Az arab nők arcát is elfedő fejkendő. (*A ford.*)

lahogy a szituációra. Aztán a három férfi megvonja a vállát, lemondóan egymásra néznek, felállnak, és bocsánatkérő mosollyal elhagyják a gépet. Az utolsó jelenetben, melyet egy harmadik megközelítéssel dolgozó tanár óráján látunk, egy halott afgán nő fekszik egy falu romjai között. Az „átfogó támadás” áldozata. Burkáját a robbanás ereje letépte fejéről. Jobb kezével magához szorítja mobiltelefonját.

Arról kívánok szólni, hogy az első négy kép és jelenet – a tisztálkodni tanuló gyerekek, a rózsaszín pulóverre vágyó kislány, a szőnyegszövő fiú és a bombák elöl rejtőzködő fiú – kialakítása során a tanár jóval direkter módon kezelte a kép-tárgy-akció viszonyt, mint a többiek. Ugyanezt a jel-jelölt viszonyt tapasztalhatjuk Sztanyiszlavszkij realizmusában is. A fő cél az empátia kiváltása, és a közönségnek nincs módja arra, hogy a történések jelentését szabadon meghatározza. Kielezett helyzeteket látunk, melyek minden bizonnyal erős érzelmi reakciókat váltanak ki, de amelyekben nincs távolság a jel és a jelölt között, így a képzeteknek nincs szerepe a „lyukak” kitöltésében. Nincs tere a történetnek. A jelenetek empátiát és felháborodást váltanak ki a nézőkből.

Az ötödik jelenet, amelyben az arab külsejű férfiakat leszállítják a gépről, véleményem szerint a brechti megközelítés egyik példája. Itt az *értelem* és a *kritikai magatartás* kerül előtérbe. A jel és a jelentés között van egy kis távolság, és ez lehetővé teszi a közönség számára, hogy feltevéseket fogalmazzon meg magában a helyzetet illetően. A jelenet végén (amikor az arabok megvonják a vállukat, és bocsánatkérő mosollyal távoznak) „elidegenítő” vagy távolságtéremtő gesztust látunk. Brecht színháza teret nyit a képzet számára, aztán pedig egy kritikai álláspont megfogalmazásával lezárja annak lehetőségét.

Csak a harmadik példánk, a romok között fekvő halott asszony képe teremt valódi távolságot a jel és a jelölt között, egyszerre nyitva utat az *értelem* és a *képzelet* számára. Edward Bond drámaíró gondolatára utalnék, és mindannyiunkat felszólítanám arra, hogy gondoljunk újra a jel és a jelölt viszonyát a mai színház világában, illetve gondoljunk át, milyen következményei vannak ennek a drámatanításra nézve. Bond kifejti, hogy szerinte Brecht kritikai-értelmező szemléletét fel kell váltania a képzetet és az értelmet hangsúlyozó megközelítés. (Gondolatait Bond a közelmúltban megjelent, *The Hidden Plot* [2000] című kötetében részletezi.)

Jelen írás eredetileg „A drámatanítás védelmében” címet viselte, mert azt még a szeptember 11-ét követő események kibontakozása előtt kellett megfogalmaznom. Az új cím „A forma újragondolása a drámatanításban.” Szeretnék röviden szólni a régi és az új cím közti kapcsolatról, hogy megfogalmazhassam, mit érzek megóvni valónak, és annak mi köze van a fentiekben mondottakhoz. Mindenekelőtt azért kongatom a vészhangot, mert úgy érzem, hogy (legalábbis nálunk, Angliában) a drámatanítás által az elmúlt negyven év során felhalmozott tudás jelentős hányadát sokan kissé elavultnak, marginálisnak tekintik. Ehhez képest ellentmondásosnak tűnhet, hogy a forma újragondolásáról beszélek, és valóban, ellentmondásos is. A következők megértéséhez azonban segítséget nyújthat, ha röviden összefoglalom a drámatanítás angliai fejlődésének útját a második világháború óta.

Peter Slade a 40-es és 50-es években megreformálta az iskolai drámatanítást, amikor a gyermeket helyezte a középpontba, és azt mondta, „engedjük szóhoz jutni a gyerekeket.” A harmincas években ez szóba sem jöhetett volna, és manapság sajnos igen gyorsan haladunk afelé, hogy ez a nézet újra megerősödjön. (Amikor többes számban fogalmazok, akkor az angliai helyzetre utalok, és nem a görög iskolákról szólok.) Slade elképzelései egybeestek a háború utáni progresszív nevelési törekvésekkel, Brian Way pedig mindezt továbbfejlesztette a drámáról mint személyiségfejlődésről szóló elképzeléseivel. Ez utóbbi azonban zsákutcának bizonyult. Ugyancsak Way volt az, aki hatalmas károkat okozott nekünk azzal, hogy szembeállította egymással a gyermeki dráma-játékot és a színházat. Évekbe telt, míg ezt a szembenállást fel tudtuk számolni. Dorothy Heathcote, aki Slade-del egy időben kezdett dolgozni, visszaemelte a színházi forma és jelentésteremtés gondolkodásbéli fegyelmét a drámaiba, mely olyannyira hiányzott Slade és Way megközelítéséből. Gavin Bolton, akire jelentős hatással volt Heathcote munkássága, hamarosan bekapcsolódott a munkába, és jelentős mértékben hozzájárult e folyamat fejlődéséhez. A hetvenes évek elejétől fogva Heathcote szakított korábbi megközelítésmódjával, melyben alapvető dilemmákat feldolgozó dráma-munkába kapcsolta be a tanulókat, és figyelmét a drámára mint a tanterv egészét átfogó megközelítésmódra irányította. Elsősorban az általa kidolgozott, a szakértő köntösében zajló dráma-munka kidolgozása foglalkoztatta. Többé már nem a szűken értelmezett drámatanítás, hanem az oktatási folyamat egésze érdekelte. Ő dolgozta ki a ma ismeretes improvizációs drámaformák, kategóriák és technikák többségét: a tanári szerepbelépést, a bevonódás különböző szintjeit, a szerepbe segítséget és a konvenciókat, illetve az olyan komplex drámai struktúrákat, mint a szakértői játék (*Mantle of the Expert*) és a szerep görgetése (*Rolling Role*). Gavin Boltont jobban érdekelték a színházi forma alkalmazásának lehetőségei a folyamatdráma keretei között, melyben a drámai szituáción keresztül megvalósuló tanulás kerül a figyelem középpontjába. Bolton gondolatait Cecily O’Neill alakította és fejlesztette tovább, létrehozva saját folyamatdráma-megközelítésmódját. A színházi gondolkodásmód ebben az időszakban visszaszorult, ez pedig sokak ellenérzésével találkozott. A kilencvenes évek derekától erősödött meg az a felismerés, hogy min-

den drámaforma egyaránt értékes és hasznos, bár az utóbbi időben a színházi megközelítésmódok ismét hangsúlyosabbakká váltak. A fenti összefoglalásban csak néhány nevet említettem, ám ez semmiképpen sem jelenti azt, hogy az olyan meghatározó személyiségek munkásságát, mint Jonothan Neelands, John Somers vagy Mike Fleming (hogy csak néhány brit kollégát említsek), kevesebbre értékelném.

Az előbbieken vázolt fejlődés során nem rendelkezünk közös filozófiai alappal (amelyen közös episztomológiai és logikai rendszert értek), sem pedig mindannyiunk által képviselt értékrenddel vagy módszertannal. Bolton legutóbbi rendszeralkotó kötete (*New Perspectives in Classroom Drama*, 1992), illetve a drámában megjelenő játékmód természetéről írott könyve (*Acting in Classroom Drama*, 1998) etnometodológiai alapon nyugszik, azaz azt vizsgálja, hogy az emberek hogyan lépnek kapcsolatba, illetve hogyan kommunikálnak egymással. Ez az irányzat többnyire figyelmen kívül hagyja a társadalmi osztályok, a gazdasági és történelmi keretek mint az emberek cselekedeteit elsődlegesen meghatározó körülmények hatását, illetve nem ezek elemzését tekinti fő feladatának. Heathcote megközelítésmódjának középpontjában a társadalmi felelősségvállalás értékrendszere áll, melyben minden ember felelősséggel tartozik a többiek irányába, függetlenül az őket körülvevő politikai szuperstruktúráktól. Ez az irányzat tehát ugyancsak nem foglalkozik az osztály, az ideológia, a gazdaság és a politika kérdéskörével. Az ötvenes évektől kezdődően ugyanakkor folyamatosan nagy hangsúlyt kapott a tanulás, illetve az ennek keretét adó tanulói bevonódás. A közös filozófiai alapok hiánya a drámatanítás fejlődésének talán még hasznára is vált. Heathcote elgondolásait például számos esetben a színházi nevelés (TIE) vette át és radikalizálta.

A bevonódás különböző módjai, az átéléstől az illusztrálásig, jórészt a sztanyiszlavszkiji realizmus és a brechti távolságtéremtés keverékeként jelentek meg; a rendszer pontos leírását Lacey és Woolland (1992) írásában találjuk meg, melyben a szerzők a Brecht utáni modernizmust elemzik. Ezek azok a formák, melyek – amint azt már írásom elején, Edward Bondra hivatkozva említettem – ma már nem tűnnek kielégítőnek számomra, különösen ami a színházi formában alkalmazott tárgyakat, akciókat és képeket illeti. Heathcote ugyanakkor folyamatosan arra törekedett, hogy a jel és a jelentés között a képzeletnek teret adó távolságot biztosítson. Egy kisfiú eltűnéséről szóló drámában a tanulók például egy cipővel foglalkoznak. Dorothy Heathcote munkásságának ezen sajátosságára eleddig kevés figyelmet szenteltünk, de véleményem szerint rengeteget tanulhatnánk belőle. Javaslom, tekintsük át közösen ezt a gondolatkört, eközben azonban folyamatosan dolgozzunk a drámán keresztül megvalósuló tanulást elősegítő további módszerek kidolgozásán. Ezek azok a területek, melyeket a jelen helyzetben megvédendőnek és tovább erősítendőnek vélek. A képzelőerő fejlesztését korunkban döntő jelentőségűnek vélem.

A történelem során még soha nem nyílt ekkora lehetőség arra, hogy az emberek tudatát világszerte egyidejűleg lehessen befolyásolni. Szinte alig peregtek le a szemünk előtt szeptember 11-e képei, máris megmondták nekünk, hogy miként kell gondolkodnunk felőlük. Nem volt időnk arra, hogy elgondolkodjunk az események jelentéséről, hiszen a válaszokat azonnal közvetítette számunkra a televízió. Néhány nappal ezelőtt három arab asszonyt mutatott a tévé, akik burkába öltözve egy kabuli közkútnál vízre vártak, a kommentátor pedig elmondta, hogy az asszonyok igen boldogtalanok, hiszen még mindig hordaniuk kell a burkát. Nem hagytak időt arra, hogy a néző elképzelje a helyzetet, és el is gondolkodjon róla. A televízióban gyakran előre bejelentik azt is, hogy a következőkben megrázó képsorokat fogunk látni, ezzel pedig eleve megteremtik bennünk az általuk elérni kívánt érzelmi alapállapotot.

Annak fontosságáról beszélek tehát, hogy találunk kell olyan drámatanítási megközelítésmódokat, melyek képzelőerőnket és értelmünket egyaránt megmozgatják. (Nem tagadom, hogy amikor a gyermek belép a drámába, a képzelet valamilyen szinten minden esetben működésbe lép.) arra szólítom fel mindannyiunkat, hogy a képzelet bekapcsolását a munkába erősítsük meg azzal, hogy visszatérünk Heathcote elgondolásaihoz, valamint feltárjuk Bond színházi munkásságának jelentőségét az iskolai dráma-munka számára. Mindez Heathcote elképzeléseit erősítené, hiszen a hiányzó elemeket kiváltaná Bond azon törekvésével, hogy a közönséget a mindennapjainkat befolyásoló, ám többnyire láthatatlan társadalmi erők felismerésére sarkallná. A jelenleg alkalmazott drámaformáink többsége brechti alapokon áll, azaz az értelemre és a kritikai magatartásra épít. Bond megközelítésmódja megteremtené számunkra a kellő távolságot a jel és a jelölt között, ezáltal pedig teret adna a történetmesélés és a képzelet értelemmel való összekapcsolása és együttes működtetése számára. Heathcote munkásságát tovább kell elemeznünk, hiszen ő volt az első, aki felismerte ezen elemek alkalmazásának jelentőségét. Az állam befolyásoló hatása, melyet a médián, az oktatási rendszeren, az egyházon<sup>3</sup> stb. keresztül kifejt, soha nem látott mélységéig hatolt, és ez nagyban korlátozza a fiatalok képzelőerejének lehetőségét.

---

<sup>3</sup> Ne feledjük, hogy Nagy-Britanniában az anglikán egyház állami szerepet tölt be, és a megjegyzés nyilván ebből a – másutt nem jellemző – sajátosságból fakadt... (*A ford.*)

Annak érdekében, hogy megmozgassuk a fiatalok értelmét és képzeletét, véleményem szerint a drámatanárnak elkötelezett álláspontot kell képviselnie, s ebben a szocializált humanizmusnak kell a középpontban állnia. Mindennek persze nem kell, illetve nem szabad doktriner jelleget öltenie. Azáltal, hogy a gyerekek képzeletét mozgósítjuk, a legszélesebb értelemben vett humán közösséggel kell kapcsolatba hoznunk őket. A tanítási dráma számomra nem tulajdonnév, melyet nagy betűvel kellene írunk. Gyűjtőfogalomként használom, melybe beleértem mindazon dramatikus tevékenységeket, melyeket a gyerekekkel és fiatalokkal valamilyen tanulási cél érdekében végzünk. Heathcote munkásságának számtalan elemével nem foglalkoztunk még kielégítő mélységben. Gondolataihoz azonban többféle megközelítés felől is közelebb férközhetünk. Emiatt mondom azt, hogy újra kell gondolnunk a rendelkezésünkre álló munkaformákat, és tovább kell kutatnunk az eddigiekben felhalmozott ismeretanyagban, és vigyáznunk kell, hogy egyetlen gyermeket se öntsünk ki a fürdővízzel együtt.

BOLTON, G.: (1992) *New Perspectives in Classroom Drama*, Simon and Schuster

BOLTON, G.: (1998) *Acting in Classroom Drama*, Trentham Books

BOND, E.: (2000) *The Hidden Plot*, Methuen

LACEY, S. – WOOLLAND, B.: (1992) Educational Drama and Radical Theatre Practice: drama-in-education as post-Brechtian modernism in practice, *New Theatre Quarterly*, 8, 29.

Fordította: Szauder Erik



## Képek és gesztusok

– gondolatok művészetről, iskoláról, közös alkotásról –

Vatai Éva

*Párizs szívében, a rue St.Denis-n található az a korszerűen felújított épület, amelyben a Kép és Gesztus Háza (MGI) kapott állandó otthont 1989-ben. A művészeti-oktatási központ, melyet 1983-os születése óta Párizs városa tart fenn, igyekszik megkönnyíteni a művészetek és az oktatási intézmények találkozását az ismert francia modell szerint: egy művész és egy tanár együttműködése során megszületik egy olyan éves program, amely a közös alkotás folyamatának lépcsőfokait bejárva eljut a bemutatottság szintjéig. Evelyne Panato, az intézmény igazgatónője az oktatás sűrűjéből jött: az intézmény megalakításának ötlete még gyakorló tanárként fogalmazódott meg benne.*

– Milyen rövid történeti háttérrel rajzolhatnánk az MGI megalakulásához?

– Tanár koromban álmodtam meg a Gesztus és Kép Házát. A 80-as évek elején találkoztam Christine Juppé-vel, aki sokat mesélt arról, hogyan dolgozik együtt óráin egy hivatásos színésszel. Aztán gyakran vacsoráztunk együtt a próbák után a színésszel, aki egy más fajta szemlélettel tágitotta ki tanári gondolkodásunkat. Az MGI létrehozásában segítségünkre voltak a körülmények, hiszen kolléganóm, Christine Juppé férje révén politikai körökbe is bejáratos volt. Egy vacsoránál mesélt az ötletünkről Jacques Chirac-nak, Párizs akkori polgármesterének, akinek tetszett a megközelítésünk. Össze kellett állítanunk egy részletes anyagot, aztán az új tervek megvalósításának összes lépcsőfokát végig kellett járnunk, míg egyszer lehetőségünk nyílt a bizonyításra. Chirac segítsége abból állt, hogy felkeltette az érdeklődést a tervünk iránt, s ajánlása alapján a város befogadónak bizonyult. De ettől még nem volt nyert ügyünk, bár az biztos, hogy a terv jókor született: épp abban a pillanatban, amikor 1983-ban az akkori kultuszminiszter, Jack Lang aláírta az első együttműködési megállapodást az oktatási miniszterrel. Hamarosan megkaptuk az első kis önálló támogatási összege a várostól, és béreltek nekünk egy helyiséget további munkánkhoz. Ebben a kis helyiségben dolgoztunk egészen 1989-ig, amikor is felavathattuk jelenlegi székhelyünket.

Az ötlet tehát 1981-ben született, s a Gesztus és Kép Háza 1983-ban kezdte el a párizsi oktatási intézményekkel való együttműködését, s 1989-ben kapott igazi otthont.

Így hoztuk létre a Gesztus és Kép Házát. Egyébként azóta is sokan kapják föl a fejüket, amikor a kezdetekről beszélnek: a jobboldali politikának mi érdeke fűződik ahhoz, hogy támogassa a mi oktatás- és művészetpolitikánkat? Mi tisztán és egyértelműen hangoztattuk már az elején is: célunk, hogy demokratizáljuk a fiatalok számára a művészetekhez való hozzáférést. Ez az elvem azóta is csak erősödött: főleg Párizs északi, északkeleti külvárosi iskoláival működünk együtt, ahol köztudottan sok a hátrányos helyzetű gyerek.

– S milyen alapötlet köré építettétek fel a tervet?