

Mozaikok a drámapedagógia és a színházi nevelés angliai helyzetéről

Jozifek Zsófia

Az elmúlt egy év során néhány rövidebb alkalommal bepillantást nyerhettem az Egyesült Királyságban a drámapedagógia és a színházi nevelési területén tevékenykedő jeles szakemberek munkájába. A következő oldalakon olyan beszámolókat, megfigyeléseket, tapasztalatokat, beszélgetések emlékeit osztom meg az olvasóval, amelyek számomra tartalmaztak újdonságokat, mondhatnám: tanultam belőlük.

Richard Holmes, a Big Brum TIE-társulat jelenlegi művészeti vezetője három napos nyilvános workshopot tartott a Nyitott Kör Egyesület szervezésében 2018 márciusában, melynek során a színházi nevelés és korunk kihívásainak megvitatása került előtérbe.

Ezt követően júniusban tíz napot töltöttem a Big Brum társulatánál Birminghamben, ahol a *Flee* című, 8-10 éveseknek szóló színházi nevelési programot figyelhettem meg egy iskola nyolc különböző csoportjával.

Novemberben Chris Lambert, középiskolában gyakorló drámatanár és tanári képzésvezető látogatott Budapestre, és a Színház-Dráma-Nevelés módszertani hétvége mellett futó programként mesterkurzust tartott. A képzés egyik szervezője és tolmácsa voltam.



„Az igazi megértést éreznünk is kell”

– beszámoló Richard Holmes budapesti kurzusáról –

„Mit fogtok csinálni az emberek életével?” – kérdezte egy hét éves fiú a londoni főpolgármestert a Grenfell torony lábánál, azon a délutánon, amikor az ott pusztító tűz 71 ember halálát és 223 ember otthonának elvesztését okozta. Egy olyan tűz, amely könnyedén megelőzhető lett volna, akár csekély anyagi ráfordítás segítségével. Az alapvető, mégis radikálisnak tűnő kérdés a modern társadalom és persze a dráma problémakörét veti fel; pedig a fiú csak arra gondolt, hogy mi fog történni vele mindezek után. London főpolgármestere nem tudott válaszolni. A legmélyebbről jövő kérdéseket, amelyek az emberi létezés lényegét feszegetik, sokszor gyerekek, fiatalok teszik fel. Ők nem tőzsdei indexhez viszonyítva mérik az emberi élet értékét, számukra mások élete és halála nem lehet semmilyen alku alapja. A Grenfell toronynál a fiú a főpolgármestert kérdezte, de mindannyiunkhoz is szólhatott volna. Hogyan válaszolhatunk neki?

Mint említettük, márciusban Richard Holmes, a birminghami székhelyű Big Brum Theatre-in-Education Company jelenlegi rendezője és művészeti vezetője Budapesten járt, és a Nyitott Kör szervezésében egy három napos nyilvános tréninget tartott, valamint előadóként részt vett a Kreatív Ifjúsági Munka Szimpóziumon, amely március 25-én az Átrium Film-Színházban került megrendezésre.

A felkérés szerint Richard azt mutatta be a gyakorlati képzés során, hogy mi a Big Brum munkamódszerének kiindulópontja, hogyan építkezik a társulat, amikor gyerekek, fiatalok számára programot tervez, hogyan működik az a gondolkodásmód, amely a 36 éve működő színházi nevelési szervezet sajátja, és amely – Richard szerint – alapvetően megkülönbözteti a Big Brumot más, Angliában működő és népszerű színházi neveléssel foglalkozó társulatoktól.

Azok számára, akik ismerik a társulat munkáit, talán nem meglepő, hogy a tréning során a „mit jelent embernek lenni abban a világban, amely körülvesz bennünket, és amely a maga kegyetlenségében az embertelenség határait feszegeti, miközben a fizikai és földrajzi határokat erősíti, lezárja” gondolatisága mindvégig meghatározó volt, afféle vezérfonalként szőtte maga köré a napokat, formákat, beszélgetéseket.

Richard szerint a felvilágosodás „Cogito ergo sum” eszmeáramlata legalább akkora gát a mai kor embere számára, amekkora lendületet és haladást jelentett Descartes korának. A gondolkodás, értelemadás és -keresés, illetve az analitikus elme csapdájában ugyanis az évszázadok alatt megfeledkeztünk az érzelmek szerepéről az életünkben, kifelejtyük az oktatásból, és igyekszünk kerülni őket. Leginkább azt kerüljük, hogy láthatóak, átélhetőek legyenek. „*Sapere aude!*” Merj a magad értelmére támaszkodni! – írja Kant. *Aude humane sentire!* Merj az emberi érzéseidre támaszkodni! – mondhatnánk ma, ha olyan bátrak volnánk, mint Kant. Richard jegyzeteit átfutva gyakran találkozni hasonló feljegyzésekkel:

- „Megkérdeztem, hogyan érzik magukat a résztvevők. Azután megkérdeztem, hogyan érzik magukat attól, hogy az érzéseikről beszéltünk.”

- „Meggérdeztem, mikor érezték magukat utoljára elveszve. Meggérdeztem, hogyan érzik magukat atól, hogy a saját elveszettség-érzésünkról beszélünk. Mit mond el mindez arról a világról, amelyben élünk?”

A fentiekben felvázolt problémakört vizsgáltuk:

- filozófiai gondolkodóktól kölcsönzött idézetek megvitatásával;
- a gyerekkorunkból emlékezetes történetek, mesék „kiugró” („stand out”) képein keresztül, amelyeket szinte kivétel nélkül a félelem és a szorongás tartott meg az emlékezet számára;
- egy kamasz történetén/helyzetén keresztül, aki a magyar értelmező kéziszótár lapjait tépkedi;
- egy Grimm-mesén keresztül;
- a saját magunk által feltett kérdések összegyűjtésével és azokra válaszok keresésével.

A kurzus során lehetőségünk volt Richard gondolkodásmódját a bőrünkön megtapasztalni, részt venni abban, ahogyan egy magtól, kiindulóponttól vagy központi tárgytól a történet általunk alakul. Számos alkalommal tudtunk reflektálni is a folyamatra, amely közelebb vitt az első napon hosszasan boncolt alapvetéshez, mely szerint „*the real understanding is felt*”, vagyis „*az igazi megértést éreznünk is kell*”.¹ Richard szerint egyetlen kulcsa van annak, hogy ez a megértés létrejöhesse. „*Azt gondolom, hogy a Történet az egyetlen módja az emberiség megértésének. Mi magunk a történeteink vagyunk. A történetek nélkül nincs közösség, közösség nélkül pedig nincs emberség és emberiség. Akik nem dolgoznak fiatalokkal, hajlamosak azt gondolni, hogy a Big Brum drámái talán túl sok mindent kívánnak a fiatal közönségtől. Pedig nem. Csupán olyan területeket és nézőpontokat fedünk fel, amelyek a valóság alapvető részei, csak épp ritkán esik róluk szó.*”



Vendégségben a Big Brumnál

– beszámoló a Flee című színházi nevelési előadásról –

2018 júniusában töltöttem tíz szokatlanul napfényes napot Birminghamben, ahol a Big Brum Theatre-in-Education Company működik. Hétfőtől csütörtökig a Benson Community School 8-11 éves diákjai részvételével összesen nyolcszor figyelhettem meg a társulat munkáját a *Flee* című színházi nevelési előadáson keresztül. A címadó szó jelentései: menekül, megfutamodik, megszökik, elröppen (az idő).

Flee. A program a hajléktalan és az otthonatlan gyerek problémáját állítja középpontba, amelyet globális kihívásként határoz meg. A foglalkozás első kérdése, hogy mikor és mitől érezzük magunkat elveszve. Elveszve, eltévedve konkrét fizikai valónkban, és elveszve a világban. Mi okozza a világ és környezetünk idegenségének érzését? A saját hasonló tapasztalataink megosztásán keresztül közelebb kerülünk a vizsgált történet (író: Suriya Aisha) szereplőihöz: két elveszett fiút ismerünk meg, akik egy erdei tisztáson bujkálnak (a szereplők: Sam – Rosie Bagott és Billy – Victoria Agache). Egyikük a közeli településen született, a helyi iskolába jár, és iskola után, később helyette látogatja meg a helyszínt. Másikuk Szíriából érkezett illegális menekültként az országba, és bújtatói/fogva tartói elől szökve próbál biztonságos helyet keresni. Hogyan találhatnak menedéket, biztonságot egy olyan világban, amely megfosztja őket az otthonosság érzésétől?

A történet és az előadás központi témái túlmutatnak a két fiatal egyéni problémáin és társadalmi szintre emelik a reflexió mélységét. Az erőviszonyok a program során folyamatosan változnak a két fiú között, a tárgyak és a tulajdon fontossága átértékelődik, utalásokkal találkozunk a családon belüli erőszakra vonatkozóan. A történetben hagyott részek segítik, hogy a központi témák mentén fantáziánk és saját tapasztalataink mentén egészítsük ki a két fiú előtörténetét, gondolatait, érzéseit, mind jobban bevonódva a róluk és a világról való eszmecserebe.

Fontos eleme az előadásnak és a mögöttes koncepciónak a félelem, amit a gyerekek éreznek, és ami a színházi rész zárásakor éri el tetőpontját. Billyt és Samet megtalálják, el fogják kapni, és sem ők, sem mi, nézők, nem tudjuk mi vár rájuk. Pam Schweitzer színházi nevelési szakértő így fogalmaz: „A színházi nevelés egyszerre egy művészeti forma és egy nevelési/oktatási eszköz. Az alkotók feladata nem pusztán állítások megfogalmazása, hanem az erkölcsi és politikai dilemmák megoldása felé való elmozdulás is; nem a didaxis által, hanem a közönség adott pillanatokban, adott karakterekkel való szimpátiájának és együttérzésének óvatos manipulációján keresztül.”²

¹ Geoff Gillham: A színházi nevelés értéke, DPM, 2008/1, fordította: Bethlenfalvy Ádám

² Schweitzer, Paul (szerk.), 1980: Theatre in Education: Four Secondary Programmes. London, Eyre Methuen

Community School. A Benson Community School a Big Brum és az ott dolgozók szerint is főként hátrányos helyzetű diákokat fogad be. Egy olyan városrészben helyezkedik el, amelyet főként első vagy másodgenerációs bevándorló családok és közösségek laknak, illetve jellemzően fizikai vagy gyári munkáscsaládok. Lehetne olyan összehasonlításba bocsátkozni, amely az iskola felszereltségét, a tantermek elrendezését, a gyerekek időbeosztását, vagy az iskola biztonsági intézkedéseit érinti a magyarországi hátrányos helyzetű városrészekben működő iskolákkal szembeállítva, azonban ezt az elemzést most kikerülöm. Egyrészt azért, mert félek saját sztereotípiáim felszínre törésétől, másrészt azért, mert kevés általános adattal, tényszerű információval rendelkezem az angol és a magyar hátrányos helyzetű intézmények körülményeiről, így csupán benyomásaimra támaszkodva tudnék következtetéseket levonni, harmadrészt azért, mert mindezen tényezők nem függetleníthetők a két állam kultúrtörténetétől, oktatáspolitikájától, (világ)gazdasági helyzetétől és mindezek összefüggéseitől. Ehelyett inkább arról írnék, mely fontos jelenségekre lettem figyelmes az ott töltött négy tanítási nap során.

Inklúzió, társadalmi befogadás. A Benson iskola egyik legfontosabb alapelve az inkluzív oktatás, az elfogadásra és kulturális érzékenységre nevelés. Magyarországról érkezve és leginkább a magyar köznevelést ismerve elsőként az tűnt fel, hogy a kulturális sokszínűség éppen annyira reprezentált a tanárok körében is, mint a diákság esetében. Tehát nem kizárólag angol anyanyelvű, középosztálybeli, fehér bőrű tanárok oktatják a színesbőrű, jellemzően nem angol anyanyelvű és vegyes társadalmi státuszú családokból érkező gyerekeket az elfogadásra és befogadásra, hanem olyanok is, akik saját bőrükön tapasztalhatták ugyanazokat a nehézségeket, amelyekkel a tanulók küzdenek. És ez természetes, semmi kirívó vagy kivételes nincs benne, és valószínűleg fel sem tűnik másnak.

Támogatói attitűd. A foglalkozás során egy-egy munkaformán keresztül kibontásra került a Billy karján látható zúzódás története, illetve, hogy mi történik Billy otthonában egy tipikus hétköznapi estén. Néhány gyerek élénk beszámolót nyújtott olyan bántalmazási helyzetekről, amelyek pontosan magyarázhatják Billy menekülését. Ezek lehetnek fantáziájuk képei, mégis a jelenlévő tanárok és az iskola szociális munkása feljegyezték ezeket a beszámolókat, egymással megvitatták az adott diák szociális, családi hátterét, és a program után rákérdeztek a színész-drámatanároknál az eset pontos leírására. Egy olyan nevelői közösség együttműködését láttam az iskolában, amely arról biztosított, hogy minden egyes tanuló külön figyelmet kap, valamint érzelmi és fizikai biztonsága és integritása prioritás az őt nevelő intézmény számára.

Facilitáció. A társulat vezetője és a *Flee* rendezője Richard Holmes, aki az előadáshoz szervesen kapcsolódó foglalkozásrészeket és a beszélgetést is vezeti. Szembetűnő az érzékenység, amivel Richard a csoportokkal való interakcióban jelen van, valamint az a figyelem és őszinte kíváncsiság, amellyel megragadja a résztvevők figyelmét, amely a teljes bevonódást és a megosztási vágyat is elősegíti. Számomra meglepő volt az a rugalmasság, amellyel Richard a munkaformákat váltotta előadásról előadásra, sokszor eltérő időkeretekhez alkalmazkodva, amelyeket az iskolai szervezés kívánt. A vonatkozó elméleti alapvetéseken és a hosszú évek gyakorlati tapasztalatán túl Richard munkáját az a gondolati vagy ideológiai precizitás is segíti, amellyel a problémához közelít. Tehát pont amiatt képes a munkaformák szabad kezelésére és azok hirtelen változtatására, mert egészen tisztán látja maga előtt az állításait és az abból fakadó kérdéseket.



Chris Lambert mesterkurzusa – A sokoldalú drámatanár

– beszámoló a két napos őszi rendezvényről –

Az első igazán hűvös őszi hétfője az évben. Színház-Dráma-Nevelés módszertani hétfője a Marczibányi téren. Pénteken vettem fel először a téli kabátom, vagy talán inkább szombaton, éjjel kettőkor, amikor Chris Lambert, meghívott külföldi vendégünk megérkezett, és átadtam neki a szállása kulcsait. Néhány óra múlva perccel a kezemben vártam a Millenáris park mögött, a Habakukk óvoda előtti sarkon. A bibliai történet került szóba, nekem mégis egy mese rémlett a névről. Végül egyikünk sem tévedett, Benedek Elek Habakuk címen rögzített egy történetet, míg az ószövetségben Habakuk próféta a feltámadás atyja³. Az is kiderült, hogy Chris első ízben tart külföldön kurzust, és még sosem járt Közép-Kelet-Európában.

Az elmúlt hónapok egyeztetései során világossá vált számomra, hogy Chris olyan drámás szakember, aki habár egyetemi tanulmányai során a Dorothy Heathcote, Jonothan Neelands és Gavin Bolton által lefektetett

³ Habakuk jelentése: óhéber nyelven azt jelenti, hogy „a feltámadás atyja”, vagyis a név utalást tartalmaz „Isten népének végső megmenekülésére és az eljövendő feltámadásra”.

alapokkal ismerkedett meg, gyakorló tanárként és tanárokat képző tanárként, tanácsadóként a (jelenlegi kormány által megreformált) brit iskolarendszerben egyaránt foglalkozik általa élményszerűnek nevezett drámával és a képességfejlesztésre és színpadi készségekre hangsúlyt helyező – hazánkban inkább színjátszós vagy színészképzésben ismert – tevékenységek alkalmazásával 45 és 90 perces órai keretben.

A Chris által hivatkozott David Hornbrook *Education and Dramatic Art (Az oktatás/nevelés és a színjátszás)*⁴ című kötetében egy multikulturalitáson alapuló elméleti keretrendszert javasol a drámatanítás számára. E szemléletmód összeköti a színházat mint előadóművészeti formát az osztálytermi munkával, és a tanárokat egy kiegyensúlyozott és tágan értelmezett dráma tanterv kialakítására készíti, amely elkülöníti saját tudás- és készségtárát más tantárgyakétól. Tehát elsöre úgy tűnhet, hogy Hornbrook a *Heathcote-i* szemléletmód ellenkezőjét állítja középpontba: trenírozzuk arra diákjainkat a tantervbe iktatott drámatanítás keretei között, hogy egy színpadra állított előadásban hitelesen és a közönség számára érvényesen lépjenek fel. Fejlesszük előadói, írói és alkotói készségeiket, képességeiket a színház, színházi előadás létrehozási folyamatából ismerős mód-szereken keresztül. Azonban Hornbrooknál is nagyon fontosnak tűnik az, amit ő *tágan értelmezett drámának* nevez. Kritizálja például, hogy a dráma nem mutat fel a többi művészeti forma oktatásához hasonlóan tág és eklektikus képet. Szerinte a drámának feladata az oktatásban olyan módon is megjelenni, amely a tanulók dramatikus szótárának, eszköztárának bővülését segíti, tehát képességeik fejlődését a színház értésére és olvasására, valamint a nézői létezés és jelenlét szerepét is kiemeli. Chris Lambert ugyanakkor azt állítja: Heathcote és Hornbrook szemléletmódja nem kölcsönösen kizáró álláspontok, hanem ötvözhetőek.

Azért is tartottam fontosnak mindezek tisztázását, mert a kurzus során néhány alkalommal találtunk hozzáállásbeli, vagy célmeghatározási különbséget. Ez abból is fakadhat, hogy egy angol iskolában ténykedő drámatanárnak – úgy tűnik – kötelező jelleggel kell iskolai, színpadra szánt műsorokat készítenie csoportjaival, illetve bizonyos vizsgakövetelményeket szem előtt tartva célorientáltan foglalkozni a drámával. Fontos szempont a tantervek szerkesztői számára az elért eredmény vagy kimenet, amelyet az adott tantárgy célzó. Illetve, mintha a dráma olyan kiegészítő tantárgyként szolgálna, amely megsegíti más tárgyak eredményeinek és kimeneteinek létrejöttét a tanulók kompetenciáinak mélyebb és tágabban értelmezett fejlesztésével, még mindig a vizsgakövetelményeket és a felvételi pontszámokat szem előtt tartva. Mintha ez a típusú gondolkodásmód idegen volna attól a fajta drámás megközelítéstől, amely a kísérleti vagy élményszerű tanuláson alapul. Mégis, talán a 45 és 90 perces órai keretekre tervező, a köznevelésben aktív hazai drámatanárok körülményei – még, ha ezek ezerfélék is – lényeges különbséget nem mutatnak ahhoz képest, amit Chris felvázolt.

Néhány olyan technikával és stratégiával ismerkedtünk meg, melyeket a 11-15 éves korosztállyal foglalkozók saját lehetőségeikre és céljaira (illetve intézményeik által a drámapedagógiára testált célokra) adaptálhatnak, és amelyek alkalmazása során a tanítási drámából is ismerős, témákkal és problémákkal kapcsolatos felfedezés, fejtés, kontextualizálás és átkeretezés bekövetkezhet.

Válogatás a kurzuson vizsgált technikák és stratégiákból (rövid magyarázattal)

A tanár szerepei – modellezés. A drámás tevékenységekben a tanár sokféle szerepet vehet fel, amely egyaránt jelenthet konkrét módon szerepbelépést, vagy saját pozíciójának, szerepének változtatását karakterábrázolás nélkül. Ha a tanár nem annyira magabiztos a különböző szerepek váltogatásában, vagy új formákat szeretne kipróbálni, akkor bábhasználat vagy maszkok segítségével is tudja óráról órára vagy egy órán belül is variálni saját szerepét. Ezeket a szerepeket leginkább csoportbéli státuszuk és funkciójuk különbözteti meg egymástól. Sokféle tipológia létezik ennek leírására, a kurzuson az alábbival foglalkoztunk:

- **a mester:** mindentudó, információközlő, ellenőrzési és döntési helyzetben van, magas státuszú a csoportban;
- **a szolgálja:** megengedi a diákoknak, hogy magasabb státuszban legyenek nála, miközben a figyelem középpontja marad, a diákok számára modellezi a kérdéstechnika mikéntjét is;
- **a segítő:** az egyeztetést segíti, nyomozásra buzdít, az osztály szerepben jelentést tesz a tanárnak (szintén szerepben), aki újabb feladatokat és ötleteket ad nekik, a tevékenység mélységét és a keletkező termék/alkotás minőségét növelve, lehetővé teszi a képességek szerinti differenciálást, egy-egy csoport más feladatot vagy instrukciót kaphat, más ütemben haladhat és más lehet a tevékenység végcélja számukra;
- **a lázító:** explicit módon provokál, lázadásra sarkallja vagy vezeti a tömeget, rokon lehet a mesterrel, vezetheti a csoport döntését – agitátor, tehát a fennálló társadalmi renddel ellentétes (politikai) célra buzdít, érzelmi ráhatással dolgozik;

⁴ Hornbrook, David (1998): *Education and dramatic art*, Routledge, London, 180 p.

- **a „jágó”**: a kétszínű, mindkét oldalra játszik, ezzel szítja a vitát, például hasznos lehet az olyan csoportoknál, akik elakadtak egy téma feldolgozásakor, modellezi a több nézőpontú megközelítést;
- **a balga**: a „rossz” viselkedést modellezi, a csoportra nézve káros, de kijavítható, rendbehozható dolgokat tesz, olyan problémákat okoz, amiket meg kell oldani.

Csoportos improvizáció – archetípusok. Akár egy előadás előkészítéséhez, akár valamely csoporthelyzet, konfliktus vagy dinamika modellezéséhez használhatók az archetípusok. Az archetípusok kiemelt tulajdonságait nem szó szerint, hanem figuratív módon alkalmazzuk. Az archetípusok különböző viszonya egymáshoz, a helyzethez és a problémához újabb dimenziókat adhat a játéknak.

- **a király** – domináns
- **az anya** – gondoskodó
- **a hős** – konok
- **a szélhámos** – ravasz
- **az ártatlan** – kíváncsi
- **a bolond** – hűséges és oktalan

Írott szövegek felfedezése – történetek, jelentés keresés és alkotás. Sok pedagógus szembesül azzal a problémával, hogy az írásos kultúra változása egyre kevésbé szövegértő és írástudó generációkat szül. Hogyan is motiválhatók a diákok a szövegek önálló vagy közösségi felfedezésére egy olyan világban, ahol a történetek inkább képi formában élnek tovább? Hogyan segíti ez a drámás munkát? A kurzus során Shirley Jackson *Sors-húzás* című novelláját vettük alapul a gyakorlatokhoz.

- az adott szöveg öt kulcsmomentumának azonosítása, tabló készítése ezekkel
- a kulcsmomentumok újrajátszása:
 - csak mozgással
 - kilassított pillanatokkal, vagy mechanikusan, robotszerűen
 - gondolatkövetés kiválasztott szövegrészlet beemelésével
 - gondolatkövetés a felfedezésre érdemes pillanatok kiemelésével
 - szemiotikai megközelítés: mik a kulcsszimbólumok a szövegben, amelyekre érdemes fókuszálni?
 - proxemikai megközelítés: hogyan lehetséges kiemelni a kulcspillanatot, hogyan irányíthatjuk a figyelmet?

Devising technika – a történet, helyzet vagy probléma mentén a visszafejthető ellentétpárok (bináris oppozíciók) felfedezése. A devising módszer egyszerre az anyag és téma felfedezése, róla való tapasztalatszerzés és előadás létrehozása is, amely azonban reakciót vár közönségétől.

- a szöveg/anyag aktuális relevanciájának keresése;
- brainstorming a jelentésről;
- az ellentétpárok és témák tablókon való ábrázolása, tematikus tabló montázs;
- szakértői játék: a diákok színházi alkotók szerepében, csapatként (a díszlettervező, a fénytechnikus, a jelmeztervező, a hangtechnikus) bemutatják az ötleteiket;
- brechti technikák használata: jelentésalakító, figyelemirányító, kontrasztot alkotó címek, gesztus, ellenpontozott hang.



A képzés a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ közreműködésével, a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával jött létre.

(Chris Lambert a Theale Green School munkatársa. Kiadott szövegei és munkái nyomom követhetőek oldalán: <http://www.39482.mrsite.com/page2.htm>)

