
JOE NORRIS

Dráma mint kutatás

A tanítási dráma mint kutatómódszertani lehetőség

Az utóbbi három évtizedben az oktatáskutatás területén végbement változások nyomán a művészeti oktatás mára a kutatási adatok felvételének, feldolgozásának és közzétételének igen fontos médiumává vált (Diamond és Mullen 1999, Ellis és Bochner 1996, Walker, Pick és Macdonald 1991). Az oktatáskutatók, keresve az alternatív eszközöket a jelentésképződés kutatásához és a kutatási eredmények mind szélesebb körű terjesztéséhez, egyre gyakrabban fordulnak a vizuális művészetek, a zene és a színháztudomány felé (Finley és Knowles 1995). Ezért mi, a drámapedagógia művelői, a színháztudományról – mint jelentéskészítésről és a jelentés színreviteléről – szóló tapasztalatainkkal jelentős mértékben hozzájárulhatunk az oktatáskutatáshoz.

Eisner (1997) állítása szerint míg Campbell és Stanley 1966-os monográfiájában még a kísérleti összehasonlító hatásvizsgálat „az oktatáskutatás módszertani ideálja”, az 1970-es évek közepére befolyásos kvantitatív kutatók már naturalistább módszerekkel kezdtek kísérletezni. Mint mondja, a nyolcvanas évek végétől „a kvalitatív kutatás mint az AERA (American Educational Research Association – Amerikai Oktatáskutató Társaság) programjaiban használt önálló kategória már előkelő helyen állt az éves konferenciákon bemutatott tanulmányok között” (1997:4). A kvalitatív kutatás nemcsak elfogadottá vált, de Eisner szerint vége annak a korszaknak, amikor az ilyen kísérleteket „hosszas önigazoló érvelésekkel” kellett alátámasztani.

Mivel az oktatáskutatásban az antropológia és az etnográfia eszközei az elmúlt huszonöt év során elfogadottá váltak, a terület repertoárja ma egyaránt kiterjed a „számokban” megragadható adatokon alapuló kvantitatív, és a „szavak” által megragadható jelentések kvalitatív kutatására. Bogdan és Biklen (1982), Carr és Kernris (1986), Clandinin és Connelly (1988), Eisner és Peshkin (1990), Schon, (1983), van Manen

(1990) és Walker (1985) egyaránt olyan kvalitatív kutatásokat publikáltak, amelyek hozzájárultak az oktatáskutatás módszereinek gazdagításához. Ugyanakkor az oktatáskutatás eszközkészlete az utóbbi öt-tíz évben kilépett a számok és a szavak kizárólagos területéről is.

McLeod (1988) szerint a jelentésképzésnek öt alapvető formája van. Az oktatásban ezeket általában különválasztják: a szó körül forognak a nyelvi tárgyak, a számok körül a matematika, a vizuális tárgyak szólnak a képről, a testnevelés (esetleg a tánc) a mozgásról, a zene témája a hang. A dráma mind az ötöt magába foglalja. McLeod arra biztatja a tanárokat, hogy a tudás és a reprezentáció ötféle módja közül minél többet használjanak az osztályteremben. Ugyanez a felhívás az oktatáskutatókhoz is szólhatna. Ha a körülöttünk lévő világ kutatására és folyamatos újra felismerésére törekszünk, mind az öt nyelven beszélünk kell.

Az elmúlt évtizedben e belátás elterjedésének lehetünk tanúi. Mienczakowski (1995) mellett érvel, hogy az etnográfia színház felől történő újragondolása emancipatív erővel bír. Donmoyer és Yennie-Donmoyer (1995) a felolvasószínházat (readers' theatre) előnyös módszernek tartják a kvalitatív kutatások eredményeinek bemutatására. Finley (1998), Konzal és Diaz (1999), vagy Norris és McCarnmon (1996) szintén a felolvasó színház módszerével mutatják be kutatási eredményeiket. Saldaña és a Tükörszínház (Mirror Theatre, 1996, 1997, 1998a, 1998b) különféle performansz-technikákkal prezentálják kutatási eredményeiket. Újabban színházi és nem színházi kutatók egyaránt komoly lehetőséget látnak a színházban a kutatási eredmények bemutatására és terjesztésére. Mi, akik drámapedagógiával foglalkozunk, igen hasznos információkkal szolgálhatunk azoknak az oktatáskutatóknak, akik kutatásaikban színházi módszereket kívánnak használni.

A drámaórákon olyan komplex jelentésképző tevékenység folyik, amely sokban hasonlít a kutatás folyamatára (Bolton 1996). Nemrég egy természettudomány szakos kollégámmal arra a következtetésre jutottunk, hogy a drámaórán a diákok inkább „művelnek tudományt”, mint a természettudományos órákon, hiszen folyamatosan hipotéziseket gyártanak és tesztelnek a „mi lenne, ha” varázslatos helyzeteinek segítségével. A kutatás egyáltalán nem újszerű terület a dráma számára, mindig is része volt annak. Munkánk során evidenciává vált, hogy a drámapedagógia jelentős és hatékony tanulási módszer, így most itt

az ideje, hogy továbblépjünk, és gyakorlati tapasztalatainkat értékes és legitím kutatási módszertanként is kamatoztassuk.

E tanulmány először a kvalitatív kutatás aktuális elgondolásait és gyakorlatait vizsgálja, különös tekintettel azokra a kutatásokra, amelyek a képet, a mozgást vagy a hangot használják. Ezeket az irányzatokat általában a reprezentáció alternatív formáiként vagy művészet-alapú kutatásként emlegetik. Párhuzamot fogok vonni e kutatási gyakorlatok és a drámapedagógia között. Ezután példákat hozok a saját munkamódszeremből, amelyet Kanadában kollektív alkotásnak (collective creating) nevezünk (Berry és Reinbold 1985), szélesebb körben pedig színdarabépítésként (playbuilding) ismert (Tarlington és Michaels 1995). Ez esetben olyan előadásformáról van szó, amelynek kitalálásában a jelen lévő csoport minden tagja részt vesz, és amelyben végeredményeként gyakran egymáshoz lazán kapcsolódó jelensorokat adnak elő a résztvevők. A példák azt illusztrálják, hogy a drámapedagógia egyes eszközeit kutatási módszerként is kezelhetjük. A tanulmány néhány megjegyzéssel zárul arról, amit Eisner (1997) az alternatív reprezentációs formák „veszélyeinek és ígéreteinek” nevez.

► Művészet-alapú kutatás – a reprezentáció alternatív formái

Először is vegyük szemügyre magát a *kutatás* kifejezést. A szó eredete meglehetősen egyértelmű: kutatni (re-search) annyit tesz, mint újra megnézni (re-look), vagy ahogyan Walker fogalmaz: „a kutatás célja, hogy értelmet adjon annak, amit már tudunk. A kutató szétszed, majd újra összerak konvencionális vagy magától értetődő jelentéseket, miközben megváltoztatja az ismert és a nem ismert arányát, a világra való ránézés új módjait keresve” (1991:107). A kutató nemcsak adatokat gyűjt, hanem különböző perspektívákból „újra ránéz” az adatokra, végül jelentéseket alkot a vizsgálat tárgyával kapcsolatban. A kutatás – legyen akár kvantitatív, akár kvalitatív, vagy akár művészetben alapuló – adatokat gyűjt, majd elemzi ezeket, végül pedig az eredményt ilyen vagy olyan módon megjeleníti mások számára.

A kvantitatív kutatók az adatgyűjtés során mérési rendszereket használnak, ilyen például a Likert skála, a különféle tesztek, a gyakorisági ábrák és képletek; aztán korrelációkkal, t-próbákkal, és regressziós kép-

letekkel elemzik az adatokat; végül eredményeiket grafikonok, táblázatok és rajzok segítségével ábrázolják, amelyeket írott magyarázatokkal kísérik. A kvalitatív kutatók megfigyeléseket végeznek, interjúkat készítenek, különféle dokumentumokat és feljegyzéseket használnak és dolgoznak fel adatgyűjtéskor; gyakran különböző kódolási képleteket alkalmaznak, amelyek lehetővé teszik, hogy az adatok feldolgozásakor adott témákra vagy elméletekre koncentráljanak; eredményeikről általában írott formában számolnak be. Van, aki a művészeti kutatást a kvalitatív kutatáshoz hasonlóan végzi: az adatokat hagyományos kvalitatív módszerekkel gyűjti össze, de a kutatás eredményeit alternatív módszerekkel, például felolvasószínház vagy versek formájában mutatja be (Konzal és Diaz 1999, Finley 1998). Ebben az esetben a művészeti kutatás mint alternatív reprezentációs forma jelenik meg. Máskor a művészet eszközeit az adatok gyűjtése, elemzése és továbbadása során egyaránt felhasználják. Donmoyer és Yennie-Donmoyer (1995) hozzám hasonlóan (Norris 1998) úgy gondolják, hogy a művészeti módszereknek az adatgyűjtésben és az elemzésben is helye van. Ez esetben a művészet-alapú kutatás túllép azon, hogy csupán a megjelenítés alternatív formája legyen.

Számomra a kutatás egyes módszerei között a lényegi eltérést azoknak az eszközöknek a különbözősége adja, amelyekkel az adatokat gyűjtik, és a jelentéseket megalkotják. Ez valójában a módszertani keretezés, illetve az alkalmazott keret értelmezésének a kérdése (Barone 1996). A művészet-alapú kutatás áttekintését néhány olyan példával kezdem, amelyekben a művészetet (elsősorban a drámát) a tudás reprezentációjára és továbbadására használják. Ez után olyan példákat hozok, amelyek rámutatnak, hogy a dráma adatgyűjtésre és elemzésre is használható.

Finley (1998) a New Orleans-i fiatalok utcai kultúrájáról szóló kutatását a felolvasószínház módszerével mutatta be. Az adatgyűjtés fázisában fiával együtt hosszabb időt töltött utcán élő fiatalok között. A színházi munkában olyan karaktereket konstruált, amelyek a fiataloknak a kutatás során megismert egyes típusait vagy csoportjait testesítették meg, s olyan forgatókönyvet írt, amelyben e karakterek mindegyike egyes szám első személyben szólalhatott meg. A szereplők felálltak a színpadra, történeteket meséltek magukról, és véleményeket fogalmaztak meg a saját életükkel, illetve általában az utcai étellel kapcso-

latban. Ez a nagyon erős reprezentáció meggyőzte a kutatókból álló közönséget, hogy ez a fajta alternatív bemutatás képes újat mondani a benne szereplő emberek „megélt tapasztalatairól”. Konzal és Diaz (1999) hasonló színdarabot mutatott be az iskolaváltásról. Itt a közönség soraiban ültek a felolvasók, akik az egyes karaktereket jelenítették meg. Ebben a felállásban az egész terem egy közgyűléssé változott, és a közönség különböző perspektívákból hallgathatta meg azokat az iskolaváltásra vonatkozó véleményeket, amelyeket az adatgyűjtés során a kutató megismert.

Finleyhez hasonlóan Konzal és Diaz is felolvasószínháznak nevezte a maga bemutatóját, de mivel a felolvasók kész szöveget olvastak fel, én ezt a műfajt inkább kórusolvasásnak (choric reading) nevezném. Coger és White (1967) egyébként a felolvasószínházat „az elme színházának” nevezi, amelynek bemutatása során a közönség kevés vizuális ingert kap.

A Konzal és Diaz bemutatóját követő beszélgetésen felmerült egy kérdés a beszéddel, mint előadásmóddal kapcsolatban is. Mivel a beszédben a jelentést erősen befolyásolja a tónus és a hanglejtés, kérdés, vajon megváltoztatja-e a hangos felolvasás az adatok jelentését? Az én válaszom, hogy igen, lényegileg megváltoztatja, de ugyanez a helyzet bármely írott szöveggel is, amelyhez az olvasó fejben hanglejtést is rendel. A szóbeli interpretáció legitim értelmezési formája a szövegnek, s diszciplínánk sokat segíthet a kutatóknak abban, hogy megfelelő felkészültséggel közelíthessék meg ezen értelmezési formát.

Saldaña (1997) olyan adatokat dolgozott át színdarabbá, amelyek egy longitudinális vizsgálatból származtak. Ebben az előadásban ő mint kutató a narrátor szerepét játszotta. A darab középpontjában kutatásának egyik résztvevője állt, akivel évek óta kapcsolatban volt, és akinek a børszínével kapcsolatos iskolai és otthoni nehézségeit és küzdelmeit mutatták be a jelenetek. A narrátor egy ún. „tapasztalattól távoli” (Geertz 1974) perspektívából fogalmazta meg a stigmatizációval kapcsolatos állításait, hasonlóan az antropológiai eljáráshoz. A bemutatás egyszerre volt drámai és informatív, a dráma írott szövege pedig önmagában is olvasható.

Magam is írtam olyan cikket, amelynek műfaja forgatókönyv, de ez csak olvasásra és nem előadásra készült (Norris 1999). Az általam vezetett társulatról akartam széles körben értelmezhető és befogadható ku-

tatást csinálni. Olyan lehetőséget kerestem, amely ennek az elvárásnak a leginkább megfelel, végül a drámapedagógiában (tanítási drámában) használt formát választottam. Lényegében interjút készítettem, amelyben saját magamnak és a társulat néhány más tagjának tettem fel kérdéseket. Joe-ra, a kutatóra osztottam az interjúkészítő szerepét, Joe, a rendező pedig az interjúalany volt. Finley módszeréhez hasonlóan a kutatási eredményeket fogalmaztam át színházi szerepekké, és így alkottam összetett karaktereket. A forgatókönyv formájú interjú azért működött, mert – kiemelve a kulcsfontosságú jelenségeket – úgy tudott beszélni a témáról, hogy nem csúszott át elméleti és absztrakt fejtegetésekbe.

Ez a megközelítés a „Ne mondjad, mutassad!” programja. Reason és Hawkins ezzel kapcsolatban mondja, hogy „két iránya van a kérdésnek: az egyik a tapasztalattól indul, és a magyarázaton keresztül jut el az általános elméletig; a másik a tapasztalattól a kifejezésen keresztül a mítoszhoz és az archetípusokhoz érkezik el” (1988:85). A fent tárgyalt munkák egyértelműen a „mutatom” kategóriába tartoznak. Mindegyik kutatás hagyományos módon gyűjtött adatokat, majd művészeti módszereket használt arra, hogy ezeket az adatokat bemutassa és továbbadja.

► A dráma mint kutatási forma

A kutatás eredményeinek művészeti bemutatása azonban csak az első lépés. Úgy gondolom, hogy a kétféle eszközkészlet közti fordítás, bár értékes eredményekkel járhat, nem használja ki teljesen azokat a lehetőségeket, amelyek a művészeti kutatásban rejlenek. Erre utal Donmoyer és Yennie-Donmoyer (1995), amikor azt mondják, hogy az adatok színházi előadássá történő konvertálása lényegében az elemzés egy formája. Amikor tapasztalatokat kifejező idézeteket válogatunk a felolvasószínház jeleneteibe, akkor elemzést végzünk. A színházi előadás tehát elemzési tevékenység. Ők is elismerik ugyanakkor, hogy amikor megfelelő módszert keresünk valamilyen jelentés kifejezésére, akkor új jelentéseket is generálunk. Nem szabad alábecsülnünk a tartalom és forma oda-vissza ható viszonyát. Az is meggyőződésem, hogy a kutatás állításai nagy haszonnal fordíthatóak át különféle drámapedagógiai

tevékenységekbe is. Johnny Saldaña (1999) volt az első drámatanár, aki a kutatók számára nyilvánvalóvá tette, miként fordíthatók le a kutatási anyagok a színházi forgatókönyv nyelvére.

Bolton szerint az utóbbi időben mind többen ismerik fel „a lehetőséget arra, hogy a drámát kutatási eszközként használhatjuk” (1996:187). A színházi folyamat éppen arról szól, hogy adott tartalmakra új perspektívákból nézünk rá, s így új közös belátások és jelentések születnek; ezt a folyamatot akár kutatásnak is tekinthetjük. A napközis tanárok szerepét hatalmi szempontból elemző darab előkészítése során például az egyik résztvevő a napközis tanárt metaforikusan az osztályfőnök bábjának vagy árnyékának nevezte. Rábukkantam Mandy Patinkin *Én és az árnyékom* című dalára (1989), és a következő próbán lejátszottam a többieknek, úgy, hogy a csoportot párokra bontottam. Megkértem őket, hogy improvizáljanak olyan páros táncot, amely a két pedagógus közötti viszonyt ábrázolja. Az egyes prezentációk a kapcsolat különböző hatalmi dimenzióit tárták fel: volt, ahol az osztályfőnök diktatórként viselkedett, a napközis tanár pedig mindig a kedvét kereste, és volt, ahol az osztályfőnök kezdeményező, a napközis tanár pedig passzív szerepet kapott. A táncot ezután bemutattuk a pedagógusoknak, akik visszaigazolták, hogy a köztük levő kapcsolat legtöbb, így bemutatott dimenziója valóban létezik, és hogy kapcsolatukban gyakoriak a hatalmi harcok.

Walker (1991) kutatás-definíciójának megfelelően ez a szerepjáték elősegítette, hogy az előadók és a hallgatóság új szemszögből nézzenek a maguk világára. A tánc-improvizáció ez esetben egyszerre szolgálta az adatgyűjtést, az adatok elemzését és a kutatási eredmények megjelenítését. Az improvizációban a kutatók/színjátékosok artikulálták a témával kapcsolatos tudásukat (adatgyűjtés); azt valamilyen módon keretezték az improvizációban (elemzés); majd bemutatták a többieknek (továbbadás). Az improvizáció ily módon – akár legegyszerűbb megvalósulásaiban is – kutatási tevékenységként képes működni.

Egy, a művészet-alapú pedagógiai kutatásról szóló egyetemi órán arra kértem a diákokat, hogy kutatási kérdéseiket improvizációs gyakorlatokban teszteljék. Egyenként ültek bele az ún. „forró székbe” (Neelands 1984), a társaik pedig, kutatási témáikat firtatva, újságíró szerepben „dolgozták meg” őket. Az újságírók másfajta kérdéseket tesznek fel, mint a kutatók, melyek nyomán a kutató az újságírói kér-

dések hatására gyakran olyan dolgokat is képes artikulálni, amelyekre egyébként nem gondolt volna. A Neelands-féle strukturáló dráma-munkát (1990) olyan alapszövegként használtuk, amely a kutatási anyagaik elemzéséhez alkalmas technikákat ad a hallgatók kezébe.

Egyik hallgatóm, aki egyébként tornatanárként dolgozott, a megadás fogalmát akarta vizsgálni a tánc módszerével. Irányított gyakorlatok sorát végeztette el az osztállyal, amelyhez labdákat használtak (a labdák elég nagyok voltak ahhoz, hogy a résztvevők rájuk ülhessenek vagy rájuk fekhessenek). Ez után a tapasztalataikról kérdezte a résztvevőket. Én hasonló gyakorlatot végeztettem el: ebben botokkal kellett fogócskát játszani, és a kommunikáció és a bizalom kérdését vizsgáltuk. Fél órán keresztül egyre nagyobb bizalmat igénylő gyakorlatokat végeztünk. E bemelegítő dráma-gyakorlat nyomán a bizalom olyan aspektusait figyelhetjük meg, amelyek egy interjú során bizonyosan nem merülnének fel. A gyakorlatot követő beszélgetésben megpróbáltuk elemezni közös „játékunkat”, és új szempontokat találtunk a vizsgált jelenségekkel kapcsolatban. Az egyik eredményünk a bizalom igen fontos dimenzióját világítja meg: míg a résztvevők arról számoltak be, hogy a többiek jó szándékával kapcsolatban teljes volt a bizalmuk, a maguk és mások gyakorlati képességeiben nem bíztak meg teljesen. A labdákkal játszva saját fizikai biztonságunkra koncentráltunk. A botokkal játszva egyszerre figyeltünk a magunk és a többiek épségére is. A gyakorlatok során tudatosult bennünk, hogy biztonságérzetünk miképpen befolyásolja munkánkat és képességeinket. A dramatikus tevékenység ezekben az esetekben egyáltalán nem arról szólt, hogy a kutatási adatokat bemutassuk, vagy megjelenítsük. E gyakorlatok az adott jelenség megélését és megértését teszik lehetővé (adatgyűjtés), majd a játékot követő beszélgetés során ezek elemzését szolgálják.

Ugyanakkor az egyes jelenségek – például a biztonságérzet és tanulás viszonyának – újszerű megértése a drámás módszerek segítségével egy következő lépésben be is mutatható. Azzal a csoporttal, amelyikkel az osztályfőnökség hatalmi aspektusaival foglalkozó prezentáción dolgoztunk, végigcsináltunk egy, a bizalom kérdésével kapcsolatos gyakorlatot is, hogy jobban megértsük az egyik diák tanárookra vonatkozó megjegyzését: „Nem engednek elég teret nekem.” A gyakorlat során azt hajtogattam: „Adjatok több teret nekem!” A diákokat körbeállítottam, én magam pedig beállva a kör közepére dülöngélni

kezdtém, hogy elkapjanak. A gyakorlat során folyamatosan azt hajtogattam, hogy „adjatok több teret”, a diákok ezért minden felszólításra tágították valamelyest a kört, mígnem már éppen csak valamivel a padló fölött tudtak elkapni. Nem kevés erőfeszítésükbe került, hogy ez sikerüljön. A gyakorlatot követő megbeszélésen az a diák, akitől a megjegyzés származott, elmondta: mindaddig nem tudatosult benne, mekkora munkát jelenthet az őt támogató tanárnak, hogy megadja neki azt a mozgásteret, amit kér. A gyakorlat metaforaként működött: segített neki és az egész csoportnak, hogy jobban megértsék a tanári szerepnek ezt az aspektusát, illetve a szabadság és a kockázatvállalás kérdéseivel kapcsolatos általános tanulságokkal szolgált. Megértettük, hogy senki nem egyedül vállalja a kockázatot. Intuitíve már előzetesen is sejtettem, hogy ez a gyakorlat segíthet megérteni a tanár döntéseit és cselekedeteit, de hogy konkrétan milyen tartalmak is lesznek ezek, abban nem voltam teljesen biztos. Végül ezt az aspektust tisztázta. A bizalom-játék segített jobban megérteni egy jelenséget, ebben az értelemben tehát kutatási módszerként működött.

A gyakorlat ugyanakkor több volt ennél, akár önálló performansznak is tekinthetjük. Némi finomítással fel is használtuk a *Villanások a közösjátékból* című előadásunkban (Mirror Theatre, 1991). Vagyis a dráma mint technika egyidejűleg működött adatgyűjtésként, elemzésként és bemutatásként. Véleményem szerint a drámában, mint kutatási módszerben rejlő lehetőségek nem akkor teljeseznek ki, amikor az adatokat dramatikusan mutatjuk, hanem amikor a dráma éppen úgy áthatja a kutatás egész folyamatát, mint ahogyan a számok a kvantitatív kutatást. A dráma akkor lesz teljes kutatási gyakorlattá, ha magukat az adatokat drámás módszerrel gyűjtik, így dolgozzák fel és mutatják be őket. Bár pusztán a kutatási eredmények bemutatására is hasznos módszer lehet, a dráma ennél sokkal többre képes. Ez a meggyőződésem nagyrészt a kollektív alkotás módszereivel való kísérleteim eredménye. Ez a módszer egyébként nagyban hasonlít a Wilson által leírt fókusz-csoportos kutatási metodológiához, amely „a válaszadók percepcióit, attitűdjeit és véleményeit hívja elő (...), hiteles eredményeket produkál (...), és olyan kvalitatív eredményekkel jár, amelyeket a kutatók később tovább elemezhetnek” (1997:209).

A kollektív alkotás esetében a társulat szintén konkrét témát vagy kutatási kérdést dolgoz fel. A fókuszcsoporttól eltérően azonban itt a

kutató és a válaszadó szerepe nem válik el olyan élesen. Előljáróban mindenki elmondja, mi jut eszébe a témáról, vagy történeteket mesél az ezzel kapcsolatos tapasztalatairól. A történetek újabb történeteket szülnek, az egyik résztvevő gondolatai már elfelejtett történetekre emlékeztetik a csoport más tagjait. Ez rendszerint igen gazdag adatgyűjtési módszernek bizonyul, ami abban különbözik a négyszemközti interjútól, hogy ott a többiek történetei nem jelentenek inspirációt. Éppúgy, ahogyan a fókuszcsoportos ülések esetében, itt is tisztázzuk, hogy az önfeltárás mértéke az egyén saját döntésétől függ, valamint hogy az elhangzottak bizalmas kezelése közös elvárás. A kollektív alkotás (a színdarabépítés) első fázisa tehát hasonlít a fókuszcsoportos kutatáshoz. A résztvevők mint informátorok adatokat közölnek, amelyekből az előadás építkezik majd. A különbség az, hogy ezeket az adatokat később dramatikus módszerekkel elemezzük és jelenítjük meg.

Az előadás felépítéséhez más forrásokat is felhasználunk. Egy-egy téma kapcsán például a helyi lapokban megjelent olvasói leveleket keresünk, amelyekben az előadás témájával kapcsolatos véleményeket közöltek. *Az egyik nem olyan, mint a másik; az egyik nem tartozik ide* című darabunk esetében (Mirror Theatre, 1998b) például olyan konkrét ügyre akadtunk, amely az exklúzió/inklúzió problémájának vizsgálatára ösztönzött. Az egyik újságban cikkek és levelek hosszú sorában vitáztak arról, vajon játszhat-e egy Down-szindrómás lány egy színházi előadásban. Mindkét oldalon elhangzottak érvek, ezeket a felolvasószínház egy változatában (choric reading) adtuk elő. A jelenet felidézte a két csoport közti feszültséget: mindkét oldal tökéletesen meg volt győződve a maga igazáról. Ebben az esetben a kutatás alapjául szolgáló adatok a közéletből származtak, majd a közös felolvasáshoz forgatókönyvvé alakítottuk őket, és az így létrehozott forgatókönyvet színészek adták elő.

Az előadás felépítése soha nem lineáris folyamat, hanem egy olyan spirál, amelyben az adatgyűjtés, az elemzés és a bemutatás fázisai át- és átfedik, befolyásolják egymást. Az előadás előkészítése és a próbafolyamat során a téma kutatása, az önismereti gyakorlatok, a közös viták, illetve a dramatikus formákkal való kísérletezés egymást átfedő körein keresztül gyűlnek össze azok a gondolatok, amelyek aztán az egyes jelenetek témái lesznek. Az ilyen jellegű munkában az adatgyűjtés, az elemzés és a bemutatás folyamatai összekeverednek, egyik befolyásolja

a másikat. Jó példa erre az „adatok több teret” témájú megbeszélés, amelyből olyan drámás gyakorlat nőtt ki, ami később egy bemutatott előadás alapja lehetett.

Nálunk egy előadás kidolgozása általában akkor kezdődik, amikor valamilyen külső szereplő megrendel egy előadást, performanszt, workshopot akár egy konferencia, akár diákok számára. E feladatra állítjuk össze az aktuális társulatot, és kezdjük közösen megvizsgálni az adott témát személyes és külső források alapján. Először néhány alapjátékot veszünk elő, hogy a munkához közös teret hozzunk létre, és rengeteget beszélgetünk a vizsgált témáról. Nincsen semmiféle előre meghatározott, szigorú metodológia, de én rendezőként mederben tartom a közös tevékenységet, lereagálom az egyes gyakorlatok és viták tanulságait, és megmondom, mi legyen a következő lépés a drámás kísérletezés, a témamegbeszélés és a jelenet kidolgozása során. A kvalitatív kutatáshoz hasonlóan kérdéseket határozunk meg, amelyek körül a próbák forognak; ezek a kérdések a téma egyre jobb megismerésével mind mélyebbek és átfogóbbak lesznek. A *Szép remények* című videónk (Mirror Theatre, 1994) létrehozásakor azt a kérdést tettük fel, hogy milyen jelentést tulajdonítanak a tanárok a köztük lévő kapcsolatoknak a tanítási gyakorlat folyamatában. Válaszul különböző vélemények és történetek érkeztek, ezek jelentették a tanítási gyakorlatokkal kapcsolatos elemzésünk forrásait, amelyeket aztán inkább színházi, mint nyomtatott formában mutattunk be a nyilvánosságnak.

Az adatokat a kvalitatív kutatások kódolásához hasonlóan egy általunk kidolgozott struktúra szempontjai szerint rendszereztük. Különböző dossziékat hoztunk létre: „osztályozandó”, „témák/ügyek”, „metaforák”, „jelenet-ötletek”, „elpróbált jelenetek”, „gyorsjelenetek” (rövid jelenetek vagy szóváltások), „maradandó”, „kellékek/kosztüm/zene”, „külső adatok” és „címjavaslatok” címmel. A megbeszélések során minden színész/drámaíró filctollat és kártyákat kapott. Amikor saját véleményünket és történeteinket mondjuk el, illetve amikor a lehetséges dramatikus formákról beszélünk, mindenki feljegyzi téma- és jelenet-ötleteit. Ha valamelyik hozzászólást meg akarjuk jegyezni, hogy később is visszatérhessünk rá, a hozzászóló leírja azt a kártyára a neve mellé egy rövid mondatban. A kártyákat betesszük az „osztályozandó” dossziéba, és később közösen válogatjuk szét őket. A kártyák közös újra és újra csoportosítása már önmagában is reflektív folyamat.

A különböző személyes élményekből és külső forrásokból származó történetekből idővel kezdenek összeállni a témák. Az egyes jeleneteket időnként el is próbáljuk, és ezek alapján további megjegyzések kerülnek a kártyákra. Ezek a kártyák az „elpróbált jelenetek” dossziéba kerülnek, míg a többiek a „jelenet-ötletek” között maradnak. Olykor úgy találjuk, hogy egy jelenet mindössze öt-tíz másodpercig tart. Ezeket a „gyorsjelenetek” dossziéba tesszük, s később átvezetésként használhatjuk két hosszabb jelenet között. *Az előítélet arcai* című videónkban például (Mirror Theatre, 1999b) egy sor gyorsjelenetet olvastottunk össze egy házibuli-jelenetté, amiben az egyes párbeszédok és karakterek videoklip-szerűen jelentek meg. A kártyák végleges osztályozását körülbelül hat, egyenként háromórás próba előzi meg. Ekkor tartunk egy összefoglaló próbát, aminek során a kártyákat a „miről szóljon a darab?” kérdés alapján szortírozzuk. E kérdés tükrében egyes témák és jelenetek kiemelkednek, ekkor közösen eldöntjük, hogy miként fejlesztjük ezeket tovább az előadás jeleneteivé.

Az előadás időpontjához közeledve, a folyamat adatgyűjtésből egyre inkább alkotásba fordul. A „miről szóljon a darab?” kérdés mentén újra áttekintjük az összes kártyát, és egy részüket a „maradandó” dossziéba helyezzük. Ahogy a darab egyre fókuszáltabb lesz, egyes jó ötletekről kiderül, hogy nem találnak helyet benne, ezért ezeket kihagyjuk. Ez természetesen nem könnyű, és gyakran heves vitákkal járó folyamat. Egy jelenetet sem véglegesítünk azonban addig, amíg nincs meg az előadás végső struktúrája. Minden „elpróbált mini-darabot” a sorrend szempontjából is újra megvizsgálunk. Ebben a fázisban a jelenetek közös átalakítása zajlik, amely vitákat és személyesen átélt veszteségeket egyaránt magába foglal. Végül utolsó ellenőrzésként átnézünk minden felmerült témát és jelenet-ötletet – ezúttal abból a szempontból, hogy hiányzik-e valami, és ilyenkor még gyakran kreálunk újabb jeleneteket.

Munkánk egyik alapelve, hogy nem prédikálunk. Ehelyett tézist és antitézist tartalmazó jeleneteket mutatunk be, és a közönségre bízunk a szintézis kialakítását. Néha szükségünk van ellenpontra, hogy ki-egyensúlyozzuk az egyik jelenet téziséét, ilyenkor létrehozunk egy másik jelenetet. Ezután újrapróbáljuk, majd, néhány utólagos változtatást beiktatva, véglegesítjük a darabot.

A színdarabépítés (playbuilding) folyamatát olyan témák esetében

használtuk adatok gyűjtésére, elemzésére és bemutatására, mint az iskolai erőszak, a kirekesztés és elfogadás kérdése, a munkahelyi tisztelet és egyenlőség problémája, valamint az előítélet, a testképek, a szexualitás, a függőség, a kockázatvállalás kérdéskörei. Ahogy a kvalitatív kutatásban, itt is igen pontos szabályok szerint végezzük az adatgyűjtést és az elemzést, illetve mutatjuk be kutatási eredményeinket. Akárcsak a narratív és hermeneutikai fenomenológiában, a bemutatás olyan „formákat használ, amelyek kifejeznek” (Norris 1997:93), és kevésbé olyan „diszkurzív formákat, amelyek állítanak” (uo.). Ugyanakkor, a fenomenológiától eltérően, ez esetben a teljes folyamat az elejétől a végéig egyetlen dramatikus rendbe szerveződik.

Munkánknak ugyanakkor létezik egy olyan eleme, amely a kutatási eredmények bemutatásának hagyományos formáiban nem jelenik meg: élő performanszainkban direkt kapcsolatba kerülünk a közönséggel/befogadókkal, ami írott anyagok esetében értelemszerűen nem szokott megvalósulni. Előadásainkat általában a közönség körében folytatott műhelyfoglalkozás követi, ami teret ad a felvetett kérdések közös megbeszélésére. Jeleneteink a nézőkből is történeteket hívnak elő, és ez megindítja a közös gondolkodást. A közönség történeteiből mi is új perspektívákat ismerünk meg, és a következő előadásokba gyakran beépítjük ezeket. Vagyis a folyamat körkörösé válik: a kutatási eredmények bemutatása egyidejűleg a témával kapcsolatos további kutatás is. Színházunk tehát egyben részvételi kutatás (participatory research), amiben a kutatási eredmény szövege nem deklaratív és kevésbé köti a szerzői autoritást; a szerzői és a befogadói szerepek határai időről-időre elmosódhatnak.

Legutóbbi, *Keresztutak* című darabunk (Mirror Theatre, 1999a) a szexuális mítoszokról szólt, amihez a kórus-dráma (choric drama) formát választottuk. A színészek gyerekkorukból felidézett, szexualitással kapcsolatos történeteket olvastak fel. Az egyik műhelymunka során egy középiskolás csoport úgy döntött, hogy saját tapasztalatai alapján átírja a szöveget. Az eredeti változat utolsó jelenetében a tanár megkérdi, van-e még kérdés. A diákok nem válaszolnak. A csoport által átírt változat azzal kezdődik, hogy a diákok az óra előtti szünetben a szexualitásról vitatkoznak, és időnként kérdésekkel fordulnak a tanárhoz. Ám minden egyes kérdésre – mint afféle belső hang – valamelyik diák válaszol, nyomban negatív módon címkézve a kérdezőt. A negatív

minősítéstől az egész osztály egy szimbolikus gesztussal félrehúzódik. A tanár megpróbál nyitott lenni a hozzászólásokra, de az egyik kérdésre undorodva válaszol, és ezzel megakasztja a párbeszédet. Ebben az esetben az eredeti jelenet olyan fókuszként szolgált, amelyhez a diákok saját tapasztalataik alapján adtak hozzá további értelmezéseket. Ezeket beépítettük a következő előadásokba. Éppen mivel produkcióink nagy része a közönséggel interakcióban folyik, meg sem próbáljuk a témát valamiféle metanarratívában közvetíteni. Ehelyett erős hatást kiváltó jeleneteket mutatunk be, amelyek révén közönségünk/olvasóink bevonódnak a párbeszédbe, hogy a jelenlevők együtt alkossák meg a témával kapcsolatos jelentéseket. Walker megfogalmazásához visszatérve, mely szerint „a kutatás célja, hogy értelmet adjon annak, amit már tudunk”: az ilyen alkalmak éppen erre teszik képessé mind a közönséget, mind az előadókat. A kutatott emberekről más emberek számára végzett kutatás helyett ez a fajta megközelítés azokkal az emberekkel közösen végez kutatást, akikhez szólni kíván.

A Mirror Theatre számos kísérletében kutatási céllal mutatta be előadásait, amelyeket a legkülönbözőbb közösségek fogadtak el a tudás-szerzés és tudásátadás legitim formáiként. Láthatjuk, hogy a dráma mint kutatási módszer a kifejezőereje révén olyan módon befolyásolhat helyzeteket és hozhat létre változásokat, ahogyan arra a statisztikai számítások nem képesek. Ez a forma azok számára is elérhetővé teszi a kutatást, akik nem beszélnek az ilyenfajta számítások nyelvét.

Ugyanakkor, bár a művészet-alapú kutatás egyre elfogadottabb, óvatosan kell haladunk. A kvalitatív kutatás tágabb területén, amelyhez a művészet-alapú kutatás is tartozik, sok még a megválaszolatlan kérdés. Saks (1996) például azt kérdezi: „Elfogadhatunk-e egy regényt disszertációnak?”. Elliot Eisner és Howard Gardner (1999) nyilvánosan vitatták ezt a lehetőséget. Míg Eisner támogatja a kutatási eredmények bemutatásának alternatív módszereit, Gardner problémát lát „reprezentáció” és „igazság” viszonyában. Szerinte kerülnünk kell ezt a „sikamlós pályát”. A részvételi kutatás esetében a közzététellel és a tulajdonjoggal kapcsolatban etikai problémák is felmerülnek.

Bár magamnak is vannak aggodalmaim, Gardnertől eltérően nem kívánom a fürdővízzel együtt a metaforikus gyermeket is kiönteni. Jelenlegi álláspontom szerint 1) ezeket az alternatív tudástermelési formákat valamilyen módon mint kutatást kell keretezni; 2) fogalmilag a

hagyományos módszerekhez hasonlóan pontossá kell tenni őket; továbbá 3) az ilyen kutatásoknak a saját műfajukban példaértékűvé kell válniuk, azaz színvonalas művészi teljesítményeknek, forgatókönyveknek, előadásoknak kell lenniük; 4) képesnek kell lenniük a közönséggel való kommunikációra; és 5) a közönség által könnyen fogyasztható formában kell létrejönniük. De miért is ne fogadhatnánk el a kutatásnak ezen alternatív formáit, remélve azt is, hogy maga az *alternatív* kifejezés hamarosan szintén megváltozik, hiszen ez azt jelenti: a képet, a gesztust és a hangot még mindig másodrendűnek gondoljuk a szó, mint elsőrendű tudományos nyelv mellett.

Mint a tanulmány elején is írtam: az oktatáskutatás helyzete változóban van. A drámakutatás egyre népszerűbb módszer, de míg ma a leggyakrabban az adatgyűjtés és az elemzés fázisai után fordítják le az eredményeket a színház nyelvére, jelen írás célja volt megmutatni, miképpen járulhat hozzá ez a terület a kutatás minden egyes fázisához. Mindez olyan értékes adalékot jelenthetne a kutatók munkájához, amellyel a saját területünk teljes potenciálját kiaknázhathatnák. Akik közülünk folyamat- vagy kreatív drámával foglalkoznak, megtaníthatnák a kutatóknak e technikák alkalmazását az adatok felülvizsgálatában és újraértékelésében; akik pedig a különböző bemutatási formákhoz értenek, abban segíthetnék a kutatókat, hogy kutatási eredményeiket színházi formában adják tovább. A kutatók közössége mostanra értő és receptív közönséggé vált számunkra, így itt az idő, hogy megosszuk velük a tudásunkat.

Fordította: *Gagy Ágnes*