

# DRAMA EN VORMING

## Enkele wetenschappelijke benaderingen

### Historische schets

Als oudste voorbeeld van het gebruik van drama in het onderwijs wordt gewoonlijk verwezen naar een opvoering van een Romeinse komedie door Engelse schooljongens op 7.1.1528. Doch drama als opvoedingsmiddel is al veel ouder. Reeds bij de oude Grieken werd het net als de poëzie beschouwd als een middel om het volk te vormen : het Griekse drama zou volgens sommigen geboren zijn uit de behoefte van officiële zijde om het publiek te "informer" over het "rechte pad" dat het moest begaan. Ook in de Middeleeuwen behield drama zijn vormende en informatieve functie, onder de vorm van o.a. wagenspelen. Vanaf de barok echter verliest het toneel deze opvoedende functie : doordat de heersende klasse zich meester maakte van de kunstbeoefening, kwam ook drama in functie te staan van amusement en zelfbevestiging.

Vernieuwde belangstelling voor drama in het onderwijs komt er vanaf het begin van deze eeuw en dit zowel op het oude continent als in de V.S. Pioniers als Hughes Mears starten met drama als een integraal deel van het schoolprogramma rond 1920. Publicaties als bv. C. Cook, "The Play Way" in 1917 versnellen en consolideren de vernieuwing over de hele V.S. In Europa zijn het vooral Groot-Brittannië en Duitsland die voorop lopen. Reeds in 1926 komt in Engeland het eerste officiële initiatief met het publiceren van "Drama in Adult Education", terwijl de oprichting van het "Belgrade team Coventry" gezien kan worden als de eigenlijke start van de theater-in-het-onderwijs-beweging. Daarna kennen we een explosie van theatergroepen waarvan vele een volwassenentheater als thuishaven hebben. "The Young Vic" bv. was verbonden aan het beroemde gezelschap "The Old Vic". In Duitsland kunnen vele steden terugkijken op een lange traditie van theater voor kinderen. De Duitse inbreng bestaat vooral uit de politiserende en radicaliserende functie van het jeugdtoneel. Typerend hiervoor is het "Program eines proletarischen Kindertheaters" van Walter Benjamin (1928).

Ook in Vlaanderen gebeurt er wat op dit gebied. In Antwerpen ontstaat uit het jeugdtheater van J. Brugmans, "De Zonnebloem", opgericht in 1940, het "Koninklijk Jeugdtheater" in 1945. Belangrijk voor de ontwikkeling van het

drama in de vorming is de oprichting van verscheidene verenigingen, waarvan de invloedrijkste wel was het "Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel" in Nederland, met als opmerkelijke figuren o.m. R.C. Kwant, T.T. ten Hove, P. Van Lint.

## Voedingsbodems voor vernieuwing

Het zou verkeerd zijn uit het voorgaande af te leiden dat drama een historisch convergent gegeven is. Integendeel, vanuit totaal verschillende motivaties en achtergronden is drama in de vorming binnengekomen. Daarom moeten we telkens opnieuw de vraag stellen : "Welke zijn de redenen waarom drama als waardevol en belangrijk voor de vorming wordt voorgesteld ?" Dit hangt meteen samen met de vraag naar de specifieke doelstellingen. Het antwoord op deze vragen is niet steeds gemakkelijk te geven omdat vele factoren de keuze van de doelstellingen mee bepalen en ook omdat vele auteurs hun motieven, uitgangspunten en betrachtingen weinig of niet expliciteren. We proberen toch even dit alles te systematiseren.

## Artistieke overwegingen

Een eerste pleidooi voor drama in de vorming is afkomstig uit artistieke theaterkringen. Niet zelden hoort men klagen over de kunstzinnige vorming van de jongeren ("Ze lijden aan acute esthetische bloedarmoede" M. Ross, 1972, p. 46). Voeg hierbij de dalende belangstelling voor het hedendaags theater dan, is de hoop op verbetering via drama in het onderwijs te begrijpen. De hoofdreden voor het failliet van het hedendaags theater is volgens Barrault zijn bedenkelijke kwaliteit : jonge mensen wijzen het theater af omdat het gewoonweg niet deugt. Veelal is gewoon sprake van een grove onderschatting van het publiek. Voor het jeugdtheater is dit probleem nog groter : daar werken dikwijls minder geslaagde of in opleiding zijnde acteurs, het budget is veelal beperkter en de voorstellingen zijn dikwijls zowel qua tekst als technisch, weinig verzorgd ; Men schijnt te denken dat het jeugdige publiek minder eisen en minder rechten heeft.

Daarnaast hopen sommigen door een betere vorming van zowel publiek als acteurs het theater weer in zijn oude artistieke functie te herstellen, waar het nu ontaard is tot gewone ontspanning, goedkope lach, een middel om geld te verdienen. Het heet een vorm van "sociaal bedrog", een bedervende drug. Zowel acteurs als publiek zoeken er al te vaak een afgeschermd eiland voor hun utopische ideologie of "goede smaak".

## Politiek filosofische overwegingen

*Dramatiseren in een nieuwe school voor een nieuwe maatschappij.*

Drama wordt door deze richting voorgesteld als een pedagogisch hulpmiddel bij het streven naar de aloude droom van rechtvaardige en vaardige mensen. Veel voorstanders van drama in de vorming zijn ook verdedigers van een vernieuwde school voor en in een nieuwe maatschappij.

Hierbij wenst men in de eerste plaats de nadruk te leggen op een eigen functie van de school binnen de maatschappij. Er is een grote kloof ontstaan tussen het onderwijs en de existentiële behoeften van het individu. Een gevormde persoon is niet iemand die enkel Racine gelezen heeft, maar iemand die zijn wereld begrijpt, er zich kan in situeren en handelen. Er moet dus veel meer nadruk gelegd worden op vorming en minder op scholing. Creatief en kritisch participeren in de maatschappij wordt het motto. Ervaring komt centraal te staan met het verkrijgen van inzicht in de maatschappij en de communicatievaardigheden. Het leren leren en denken komt samen met probleemoplossend gedrag op de voorgrond te staan. Flexibel denken, persoonlijke verantwoordelijkheid en sociale vaardigheid worden essentiële attitudes. Binnen dit nieuwe doelstellingenpakket krijgt drama een belangrijke plaats toegewezen. "Binnen een emancipatorische opvoeding is het spel met een anticipatie van het mogelijke een wezenlijke factor. Theater en spel kunnen een proefterrein worden voor een te verwerven levenshouding, die gekenmerkt wordt door bekwaamheid tot communicatie, tot autonomie als instelling en door de bereidheid tot verandering". (I. Hass, 1971, p. 68).

*Dramatiseren als bevrijding : het filosofisch construct.*

Een centrale figuur is hier B. Russell. Hij stelt dat de ondergang van de kunst in onze tijd niet alleen te wijten is aan de lagere sociale functie van de artiest in onze maatschappij, maar vooral aan het feit dat spontaan genot niet langer meer als belangrijk aanvaard wordt. In dezelfde lijn ligt E. Fromm wanneer hij zegt dat het kind van deze tijd als belangrijke taak krijgt zijn spontane gevoelens te vervangen door opgelegde gedachten en verlangens.

Als reactie op dit "kweken van tamme mensen" komt een filosofie van bevrijding, doorspekt met existentiële concepten. Voor ons onderwerp is vooral van belang de invloed op de discussies i.v.m. het lichamelijke aspect van de expressie.

De houding van de mens tegenover zijn lichaam is in de loop van de geschiedenis grondig veranderd. Het lichaam werd lang als een instrument gezien, iets wat onder controle gehouden moest worden, dat geoefend en beheerst moest worden voor een hoog rendement. Het lichaam wordt enkel ontplooid voor zover dat voor andere behoeften noodzakelijk was, bijvoorbeeld voor het arbeidsproces of voor ontspanning. Er is nu echter een radicaal nieuwe houding ontstaan die een terugkeer naar het primitieve inhoudt. Men spreekt in termen van bevrijding van het lichaam, re-erotisering en poëzie van de beweging. Er komt een onoverkomelijke tegenstelling tussen geest en lichaam, tussen kennis en lust. Het motto wordt "voelen, niet denken !".

Vanuit deze hoek hoort men duidelijke waarschuwingen i.v.m. expressie op school. "Het lichaam wordt het nieuwste gadget van de pedagogen. Het audiovisuele is zo ook al eens mode geweest, het "gepedagogiseerde" lichaam dreigt dezelfde illussies te gaan oproepen ..." (C. Pujade-Renaud, 1976, p. 6) Sommigen besluiten daaruit dat het weinig zin heeft het lichaam te bevrijden als alle andere pedagogische en maatschappelijke normen onveranderd blijven. Het is dan ook duidelijk dat deze beweging ook politieke doelen voor ogen heeft.

Voor de school betekent dit dat het lichaam vatbaar wordt voor leer- en vormingsprocessen. Leren zal er dan o.a. uit bestaan zich te bevrijden en te uiten. Het lichaam wordt weer het centrum van alle leven. Lichamelijke expressie moet volgens deze mensen een happening zijn die door allerlei interiorisaties en globalisaties voorafgegaan wordt, maar het is pas door het gebruik van het lichaam dat de eigenlijke creatie plaats kan vinden. Conflicten met de heersende schoolmoraal liggen natuurlijk voor de hand, doch we mogen niet vergeten dat bij deze opvatting van de begeleider geen *laisser-faire*-houding wordt verwacht, maar een *laisser-êre*-houding.

#### *Dramatiseren en theater als politiek instrument.*

Zelden hoort men drama op school in verband brengen met de politisering van de leerlingen. Slechts uitzonderlijk hoort men expliciet stellen dat drama op school een activiteit is van linkse groepjes, een infiltratieweg van revolutionaire ideeën en dat de overheid beter "de ontspannende kunst dan de subversieve kunst" kan subsidiëren. (Ch. Pincher, 1974, p. 10) Nochtans wordt theater regelmatig duidelijk ideologisch gebruikt. Een sleutelfiguur in dit opzicht is Bertold Brecht. Zijn werk wordt algemeen aanvaard als kunst, maar zijn ideologische stellingen zijn vrij controversieel. Voor hem is theater altijd politiek, nooit neutraal. Brecht definieert het theater vanuit het

historisch materialisme en niet vanuit het esthetische. Het objectieve komt centraal te staan. Er moet een dialectisch proces zijn : een bourgeois theater weigeren via politieke bewustwording en objectivering. Volgens Brecht beleven we geen crisis van het theater noch van de kunst, maar wel een algemene culturele en economische crisis. Enerzijds is er het bourgeois theater, dat zowel het klas-sieke als het anarchorevolutionaire omvat. Tot deze laatste categorie behoren o.a. het metafysische theater van A. Artaud en ironischerwijze ook de stukken van Brecht, zoals die nu veelal worden gebracht. Daartegenover stelt hij het revolutionaire theater dat als doelstellingen heeft discriminaties te laten zien, te tonen wat er in de maatschappij feitelijk gebeurt. Het streeft niet naar de bevrijding van het individu, maar naar de bevrijding van de sociale klasse. Dramatiseren als op zichzelf staande en afgeronde activiteit wijst hij af. Brecht biedt ons theatrale eenvoud, zonder esthetische eisen, maar met politieke complexiteit.

Veel experimenten met dit bevrijdend theater zijn mislukt omdat er geen voorbereidend leerproces geweest was. In deze zin geldt de waarschuwing : "Zweefvliegen is heel mooi als men weet vanwaar de wind komt, anders geraakt men niet ver". (C. Monnier, 1976, p. 28).

## Wetenschappelijke overwegingen

### *Ontwikkelingspsychologie*

Kinderspel heeft altijd van een ruime belangstelling genoten. Froebel omschrijft het als de hoogste expressie van de menselijke ontwikkeling, als de enige vrije expressie van de ziel van het kind. Voor hem is spel het meest pure en spirituele produkt van het kind en tevens een kopie van het menselijk leven in al zijn stadia. Hij ziet kinderspel als een voorbereiding op het latere leven.

Vanuit de ontwikkelingspsychologie is het vooral Piaget die zeer vruchtbare ideeën geleverd heeft over de functie en de ontwikkeling van het kinderspel. Spel begint voor hem waar de factor plezier in een activiteit op zichzelf voldoende is om die activiteit op gang te houden. Bij zijn ontwikkelingsbeschrijving gaat Piaget ook nadrukkelijk in op wat hij symbolisch spel noemt. Deze spelvorm is de basis voor drama : hierbij hebben we zowel het louter fysisch genot van het springen, van het op zijn hoofd staan en anderzijds de verbeelding, het als echt laten voorkomen. Daar drama alles te maken heeft met spel en zaken met symbolisch spel, komt de verdediging van het spel ook neer op een pleidooi voor drama : "(Drama) ver-

bindt pedagogische en psychologische theorie met een praktische, alledaagse methode en geeft uiteindelijk zin aan drama in het onderwijs". (P. Slade, 1954, p. 335).

#### *De leerpsychologie*

Niemand twijfelt eraan dat denken innig verbonden is met handelen en dat een voldoende concrete stoffering nodig is wil men een stevige abstractie bereiken. De "Schichten-theorie" (lagentheorie) spreekt in dit verband van een aanschouwelijk, een schematisch en tenslotte een abstract denkniveau.

Ook recente Russische denkpsychologen benadrukken de rol die de motoriek speelt bij de oriëntatie van het kind naar de werkelijkheid. Het hanteren van objecten en gereedschap vraagt aan het kind specifieke motorische vaardigheden. Zaporozhets stelt dat in deze instrumenten de inzichten van een cultuur als het ware zijn samengevat of uitgekristalliseerd. Op basis van motorische ervaringen ontstaan er voorstellingen. Het denken wordt als het ware een motorische copie van de wereld.

Het is duidelijk dat taal hierbij een sterk stimulerende en ondersteunende rol speelt. Uit proeven van Sovjetpsychologen blijkt dat wanneer een kind belet wordt te spreken zijn handelingsniveau daalt. Het is belangrijk hier te constateren dat deze ontwikkelingspsychologen de motoriek niet langer als een fenomeen van lagere orde aanvaarden. De perceptueel-motorische omgang met objecten en situaties is een primair proces dat de mens de nodige input verschaft aangaande de werkelijkheid.

#### *De dieptepsychologie*

In de dieptepsychologie vinden we zowel verklaringen als voorstellen voor therapie en onderzoek via drama. Vooral als vorm van therapie en toegangsmogelijkheid tot het onderbewuste biedt drama veel mogelijkheden. Centraal hierbij staat een concept dat reeds bij Aristoteles zijn oorsprong vindt : de katharsis. In de "Poëtica" wordt dit voorgesteld als een zich luchten tengevolge van spijt en angst.

Drama werd door S. Freud als een waardevolle complementaire methode voorop gezet. Zijn behandeling van het onderbewuste kon versterkt worden door het gebruik van drama. Het herbeleven van oorzaken van psychische trauma's kan vruchten afwerpen in een psychoanalyse die bepaalde problemen wil wegwerken.

Ook in de analytische psychologie van Jung komt drama aan bod i.v.m. de "actieve verbeelding". En ten slotte in de school van Adler wordt drama gebruikt om de relaties tussen individuen te harmoniseren, rekening houdende met de kracht van de machtsstrevingen.

In dezelfde lijn ligt het psychodrama, dat een enorme stuwende kracht gebleken is bij het methodische onderzoek in verband met drama. Als grondlegger voor deze therapeutische methode geldt Moreno. Ze vindt haar oorsprong in Moreno's improviserend theater te Wenen in 1922 beschreven in zijn "Das Stegreiftheater". Bij deze groepstherapie staan vijf elementen centraal : het toneel, de patiënt, de spelleider, de therapeutische helpers of ook nog de "auxiliary ego's" en het publiek. Het effect van het psychodrama ligt in de mentale catharsis. Aan het ontstaan van iedere catharsis ligt spontaneïteit ten grondslag. Zoals Moreno zelf stelt : "... ons zou men als verdienste kunnen aanrekenen dat we de psyche zelf op het toneel hebben gezet ..." (J.L. Moreno, 1973, p. 136).

Vanuit deze invalshoek krijgt drama vooral ondersteuning en aandacht voor zijn therapeutische mogelijkheden. Voor de school is het eerder gevaarlijk daar het aanleiding kan geven tot onbevoegd gebruik. Maar het toont enerzijds de pluriformiteit van drama aan en anderzijds wijst het op de diepgang die drama kan hebben, hetgeen voor de schoolgebruikers een waarschuwing is : men moet ook bij onschuldig gebruik voorbereid zijn op "ontluchtingen". We sluiten ons aan bij de uitspraak van Spiro Agnew wanneer hij zich afzet tegen : "... de tijd van de metamorfose van de leerkracht in een onderwijzende therapeut". (J.M. Sacks, 1973, p. 39).

De doelstellingen van het psychodrama zullen we inderdaad moeten opzij schuiven. Psychotherapie is niet de opdracht van de school. Hoewel sommige praktische richtlijnen bruikbaar zijn, blijft het werken met een instrument dat nuttig kan zijn, doch waarvan men de draagwijdte niet kent.

#### *Drama binnen de linguïstiek en de communicatiewetenschappen*

Hoe we de taal ook beschouwen, we kunnen nooit een scheiding maken tussen de taal en de situatie waarin ze gebruikt wordt. De situatie omvat het veld van de sociale interactie waarbinnen de communicatie plaatsgrijpt. Ook de algemene houding en bedoeling bepalen de betekenis van de taal. Hiertoe behoort de para-taal of analoge informatie die werkt via non-verbale communicatiekanalen. "We spreken met onze spraakorganen maar we converseren met ons hele lichaam. Conversatie omvat veel meer dan een eenvoudige uitwisseling van woorden". (J. Seely, 1976, p. 8).

Deze theoretische overweging i.v.m. de manier waarop taal functioneert, wordt nog aangevuld met de vaststelling van een taalcrisis. Deze vaststelling is natuurlijk niet nieuw, ook Artistoteles bekloeg er zich al over. Zoals Sontag, Pinter, Ionesco, zou men de oplossing kunnen zoeken in het gebruik van de stilte omdat volgens hen veel diepere gevoelens door woorden gewurgd worden. Maar toch blijft het vormen van de taal een zeer belangrijke opdracht bij de vorming.

Taal dient voor meer dan voor het academisch amusement van de linguïsten of het esthetisch genot van de poëten. Het is een essentieel facet van elk menselijk functioneren, vandaar dat vorming op dit gebied bijzonder belangrijk is.

## Besluit

Na al het voorgaande kunnen we twee conclusies formuleren. Ten eerste zien we dat vanuit totaal verschillende hoeken drama als waardevol en belangrijk bij de vorming beschouwd wordt. Op de tweede plaats blijkt dat drama zowel gezien wordt als vormingsdoel op zichzelf of als middel om andere doelstellingen te bereiken.

J. Heene, docent R.U.G., Seminarie voor didactiek, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent.  
M. Vansteenkiste, assistent U.I.A., Departement voor didactiek en kritiek, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk.

## BIBLIOGRAFIE

Hass, I., Kinder, Theater und Spiel - Aber wie ? Überlegungen und Erfahrungen, in : Westermanns pädagogiek Beiträge, 1971, vol. XXIII, nr. 2, pag. 65 - 72.

Monnier, G., La technesthésie, une méthode d'entraînement à la parole. in : Cahiers pédagogiques, 1976, vol. XXXIII, nr. 147, pag. 28 - 30.

Moreno, J.L., Drama as therapy. in : Hodgson, J. (red.), Drama in education II, London, Pitman and Sons Ltd., 1973, pag. 31 - 45.

Pingher, C., Now will Jenkins prove he is no pushover ? in : The Daily Express, 1974, 14/02, pag. 10.

Pujade - Renaud, C., Absence et présence du corps à l'école. in : Cahiers pédagogiques, 1976, vol. XXXIII, nr. 147, pag. 6 - 8.

Ross, M., Cooling the arts curriculum. in : the Times educational supplement, 1972, nr. 2991, pag. 45.

Sacks, N., Psychodrama : an underdeveloped group resource. in : Educational technology, 1973, feb., pag. 37 - 39.

Seely, J., In context : language and drama in the secondary school, Oxford, Oxford University Press, 1976, 169 pag.

Slade, P., Child drama., London, Hodder and Stoughton, 1976 10° ed., 379 pag.