

Bu Ada Benimdir: Yaratıcı Drama ve “Vatandaşlık”ın Zorlu Görevleri*

Helen NICHOLSON¹

Londra Üniversitesi

Özet

Dünya vatandaşı olmak nedir; yöresel kimliklere ve topluluklara nasıl saygı duyabiliriz ve yaratıcı dramanın hayatlarımıza temas edeceği bir bağlamı nasıl kurabiliriz? Tiyatronun sosyal ayrışmayı dile getiren uzun bir tarihi vardır; popüler tiyatro ise özellikle protesto etmek, tartışmaları canlandırmak, sorular ortaya çıkarmak için kullanılmıştır; bu da insanların onlar için önemli olan meselelerde duyarlı olmalarını sağlamıştır. Shakespeare’in Fırtına oyunu aracılığıyla kimlikleri, vatandaşlığı, milliyet kavramını, Britanyalılığı bu makaleyle sorgulamak istedik.

Anahtar Sözcükler: Tiyatro, Shakespeare, yaratıcı drama, vatandaşlık eğitimi, milliyetçilik, Fırtına, toplumsal değişim, Britanyalılık.

Abstract

What it means to be a world citizen, how can we respect the local identities and communities and how can we set up a context that touches our lives through drama? Theatre has a long history of articulating social dissent, and popular theatre in particular has been used to protest, to stimulate debate and provoke questions, thus enabling people to become emotionally engaged with matters that have significance for them. Through the agency of The Tempest by Shakespeare we have meant to examine the notions of identity, citizenship, nationalism, Britishness in this article.

Keywords: Theatre, Shakespeare, creative drama, idea of citizenship, nationalism, The Tempest, social change, Britishness.

Drama eğitimi, en iyi hâliyle, bir boşlukta meydana gelmez, bunun yerine genç katılımcılarını ve öğretmenlerini düşündüren, onlara ilham veren ve onları zorlayan koşullara karşı cevap niteliğinde olan bir öğretilerdir. Yaratıcı drama eğitimiyle yakından ilişkisi olan tiyatro ise benzer şekilde, genellikle belirgin bir anı yakalama, duyguları harekete geçirme, yaşam algısını genişletme, fikirleri sorgulama ve keşfetme isteğiyle güdümlenir. Bu makale, yaratıcı drama eğitimi ve tiyatro arasındaki ilişkiyi irdemeleye çalışacaktır ve uygulamanın yer aldığı ‘bağlam’ın önemi hakkında sorular soracaktır. Hâliyle, ben sadece kendi yaşadığım ve çalıştığım bağlamda konuşabilirim. Ümit ediyorum ki, paylaştığım deneyimler Türkiye’deki bir izleyici grubu için bir tını, bir titreşim yaratır ya da kafalarında soru işaretleri oluşturur. En başta, son birkaç yıldır

¹Prof. Dr., Londra Üniversitesi

*Zeynep Olgun tarafından çevrilmiştir. Atılım Üniversitesi, Okutman, E-posta: ikikiloelma@gmail.com

nasıl bir ortamda çalıştığımı hayalinizde canlandırmanıza yardımcı olmak amacıyla sizi geçen temmuz ayında ziyaret ettiğim bir okul bahçesine götürmek isterim.

O gün, oldukça gri ve temmuz ayı için hayli soğuk bir gündü. Okul bahçesi 4-11 yaş arası çocuklarla doluydu ve ilkokulların son eğitim günüydü. Devlete bağlı sıradan bir ilköğretim okulu olan bu okul, bir sonraki eylül ayında bölgedeki, devlet destekli ilk İslam okulu olarak açılacaktı. Çocuklar okul bahçesinde okulun yıl dönümünü kutlamak için toplanmıştı, aileler ve önceki mezunlar ise onları izliyordu. Çocukların çoğu, Asya kökenli İngilizlerdi, benim dikkatimi ise âdeta kültürel bir melezlik gösteren, 9 yaşlarında, 1970'leri temsil eden, bir grup gitar çalan çocuk çekti. Onlar büyük bir hevesle Queen'in "We Will Rock You" parçasını çalıp söylüyorlardı. Bu durum, bana hepsi türbanları içerisindeki bilhassa çok çekingen olan kızların nasıl olup da birilerini mahvedeceklerini düşündürüp çok ilginç geldi. Bu sırada aileler de son derece hoşnut bir şekilde el vurup ritme eşlik ediyorlardı.

Bu görüntüyü imgelemenizde yaratmamın sebebi; ne kadar karmaşık ve çoğulcu bir toplumda yaşadığımızı kendime bir kez daha hatırlatmak. Öyle karmaşık ki, eğer dikkatli dinleyip gözlem yaparsam, beklentilerim her gün sorgulanıp hiçe sayılabiliyor, değişebiliyor. İngiliz Hükûmeti'nin İnanç Okullarına desteği konusunda tedirginim. Bana göre bu destek toplumu birleştireceğine daha çok bölüyor. Bu durum, birtakım soruları ortaya çıkarıyor: Dünya vatandaş olmak nedir, yöresel kimliklere ve topluluklara nasıl saygı duyabiliriz ve yaratıcı dramının hayatlarımıza temas edeceği bir bağlamı nasıl kurabiliriz?

İşte kafamdaki bu sorularla 14-17 yaş arası, inançları İslamiyet olan gençlerle bir proje başlatım. Bu gençlerden çoğu 9 Eylül New York ve 7 Temmuz Londra saldırılarıyla siyasallaştırılmış gençler. Yerel vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı kavramlarını doğrudan irdelemek yerine bir benzetme, örnekseme kullanmak istedim. Böylece atölyemize girmesi muhtemel tekrarlanmış, kalıplaşmış fikirlerden, kimi zaman karşılaşılabileceğimiz önyargılardan arınmayı ümit ettim. Bu çalışma için de Shakespeare'in "Fırtına/The Tempest" adlı oyununu seçtim.

Neden Shakespeare'in Metni?

Shakespeare'in oyunlarının çağdaş yorumlamalara hâlâ açık olması benim ilgimi çeken bir mevzudur. Birçoğunuz savaş sonrası Polonyası için Shakespeare kahramanlarının ne denli önemli olduğunu savunan Jan Kott tarafından yazılmış "Çağdaşımız Shakespeare" (1965) isimli makaleye aşinasınızdır. Shakespeare'in oyunlarının performansları evrensel gerçekleri ortaya çıkardığı için ya da zamanlarının ötesinde oldukları için değil, yeni ve yerel durumlara göre taze, zengin biçimde yeniden yorumlanabileceği için tarihsel ve coğrafi bağlamlara yanıt

verir. Shakespeare üzerine çalışan bilim kadını Francis Barker, Shakespeare oyunlarının, kendisinin “bağlam” dediği çerçevede okunmasını önerir. Bağlam derken kastettiği, oyunların şayet performans metinleri olarak değer görmesi ve bu performans oyunlarının zaman ve mekâna göre esnek olması isteniyorsa, kendi çağdaşı olan diğer metinlerle bir arada okunması zorunludur.

Bağlam–oyunla birlikte okunan diğer metinler. Sadece ön bilgi sağlayacak materyaller değil, farklı zaman ve mekânlarda oyunun üretimini, algısını aydınlatacak metinlerin tümü.

Bu bağlam fikriyle ifade etmek istediğim şudur; genç insanların kendi hayatlarıyla, dış dünya ve Shakespeare oyunları arasında bağlantı kurmalarına yardım etme ihtimali daima vardır. Ben kendi uygulamamda hükûmetin eğitim politikasında da tartışılan, birbiriyle ilişkili iki konu hakkında bazı fikirler keşfetmek istedim. Bu konular; vatandaşlık ve Britanyalılık, ve özellikle 7 Temmuz Londra saldırısından sonra kültürel farklılığa sahip sınıflarda Shakespeare üzerine çalışmanın olası sonuçlarıydı. Her zaman gençlerle çalışmaktan keyif aldım özellikle de biraz şımarık, belalı olanlarla ya da otoriteye karşı gelmekten çekinmeyen gençlerle çalışmayı seviyorum. Ne zaman bir ilkokulu ziyarete gitsem, çocukların çoğu benimle çalışmayı istiyor gibi görünüyor. Bense ilginç bir şekilde çalışmaya biraz kuşkuyla ve güvensizlikle başlayan çocuklarla, gençlerle çalışmayı daha çok seviyorum.

Çağdaş Bağlam: Neden Vatandaşlık? Neden Britanyalılık?

Bahsetmekte olduğum yaratıcı drama, Britanya hükûmetinin sosyal ve eğitim politikasının iki belirli hususu bağlamında meydana geliyor. 7 Temmuz saldırısının akabinde vatandaşlığa yapılan vurgu, eğitimde Britanyalılık fikri de sosyal-kültürel politikada çok daha fazla önem kazandı. Doğrudan ya da dolaylı yoldan her iki fikir de genç insanları etkilemeye yönelik tasarlandı. Yasal olarak Britanyalı olup farklı kültürel kimliklere de sahip olan insanlarca bu fikirler çok keskin bir şekilde hissedildi.

Britanya hükûmetinin vatandaşlık kampanyasının amaçları yeterince takdire şayan gibi görünüyor:

- Kayıtsızlıkla mücadele
- Tartışma ortamını güdülemek
- Farkındalığı teşvik etmek

- Politik okuryazarlığı desteklemek

Vatandaşlık üzerine düşünmenin tabi ki birçok farklı yolu var, ve bu yollardan hepsi de vatandaşlık fikrini sadece yasal bir statü olarak yansıtmaya fikrinin çok daha ötesine geçer. Politik filozof Chantal Mouffe, yaratıcı drama eğitmenlerine fayda sağlayacak ikna edici bir görüş sunar. Ona göre, aktif vatandaşlık tutkuyla harekete geçirilir. Siyasi uzlaşmanın üzerine gereğinden fazla vurgu yapıldığı zamanlarda ise ortaya kayıtsızlık, itaatsizlik çıkar. Ona göre iyi işleyen bir demokrasi, demokratik politik durumların, fikirlerin ateşli bir şekilde çatışmasını gerektirir (Mouffe, 2000). Ancak dinî ve politik tutku, sosyal demokrasi için yapıcı olacağı kadar yıkıcı da olabilir. Bu anlamda, baskın olan kültürden farklı yaşam biçimleri ve değerleri olan insanları yok saymak ya da ötekileştirmektense onları tanımak, Mouffe’a göre vatandaşlık açısından sağlıklı bir tutumdur.

Bana göre, “Britanyalılık” fikri oldukça farklı bir yerden temellenir ve bu yüzden hükûmetin sosyal uyumu sağlamak için geliştirdiği “Britanyalılık” teşviki konusunda biraz kuşkuluyum. Başbakan Gordon Brown’a göre, Britanyalı olmanın en temel değerleri şu esaslardan oluşur: Herkese özgürlük, herkesin sorumluluk sahibi olması, herkese adil olunması.

Bu yüzden Brown’a göre Britanyalılık, bir dizi kuralı beraberinde getirir, bu kurallardan çok net olan bir tanesi vardır, o da, Britanya vatandaşı olarak birlik olmalıyız/oluruz. Bence bu tanım çok basit kalıyor ve uygulanmaya geldiğinde son derece bulanık, zor anlaşılır bir hâl alıyor. İlginç olan bir başka nokta ise sosyal uyuma yapılan çağrılara ve paylaşılan değerlere ancak toplumlar bölündüğünde ve kırıldığında ihtiyaç duyulması. Britanyalılığın bu yakarışı Britanya’nın tehlikeli bir şekilde parçalandığına dair bir kaygı taşır. Bu bağlamda hatırlanması gereken önemli bir nokta ise 7/7 bombacılarının Britanyalı olmasıdır. Bir eğitim dergisinin belirttiği gibi; gençler kolay kandırılmıyorlar; dergiye konuşan gençlerden birinin yorumu şöyle: “Britanyalı olma işini anlamıyorum. Bu; bizi diğer ülkelere, kültürlere ve insanlara yabancılaştırmıyor mu?”

Britanyalılık kavramını vatandaşlık eğitimine entegre etmek, ortaya çeşitli soruları çıkarmak yerine tartışmayı bastırsa, bu beni endişelendirirdi. Bir taraftan, vatandaşlığı dinamik bir toplumsal pratik, inanç ve değerleri dillendiren bir kimlik olarak görmek mümkün. Bu da şu anlama gelir: Vatandaşlık eğitimi tartışma için radikal bir ortam sunduğu kadar genç insanları birbirine bağlamak için de bir yol sunar. Diğer taraftan, Britanyalılığın idealine bağlı olan vatandaşlığın resmî yapıları, kültürel bir polislik yapma eğilimleri içindedir. Shakespeare ise bu “Britanya kökeni” (hatta beyaz Britanya) yapısını yoğun bir biçimde içinde barındırır. Her ne kadar istemli olmasa da bu Britanyalılık fikri göçmenlere ve göçmen topluluklara karşı önyargıyı kuvvetlendirme riskini taşır ve Britanyalılığın bu yorumlamasında Shakespeare kültürel istikrarın ve sosyal üstünlüğün altını çizen kişi olur. 2007

yılında, sağ görüşlü basın bu durumu özellikle eğitimle ilgili konularda açık bir şekilde ifade etti:

Okul çocuklarına İmparatorluğun ırkçı, köle ticareti yapan zorba bir yönetim olduğu öğretiliyor, hepimizin bundan derin bir utanç duymamız gerektiği salık veriliyor.

Bu, önce İmparatorluk ardından ulus tarafından dünyaya getirilen aydınlanmayı, gelişmeyi, refahı, hukukun üstünlüğünü, demokrasiyi, özgürlüğü tamamen göz ardı etmektir.

Örneğin kaç öğrenci İngiliz donanmasının köle ticaretine son verdiğini biliyor? Bize kerpiğin ve ağaç oymacılığının St. Paul ve Shakespeare dönemine denk olduğu söylendi (Richard Littlejohn, The Sun, 2007).

Bana öyle geliyor ki vatandaşlık, yaratıcı drama ve performans arasındaki ilişki, bu ima edilen tümcelerden her zaman çok daha yaratıcı, tahmin edilemez, tahrip edici olmuştur. Tiyatronun sosyal ayrışmayı dile getiren uzun bir tarihi vardır, popüler tiyatro ise özellikle protesto etmek, tartışmaları canlandırmak, sorular ortaya çıkarmak için kullanılmıştır, bu da insanların onlar için önemli olan meselelerde duyarlı olmalarını sağlamıştır. Dahası geçmişte, oyunların popüler bir çekiciliği vardı. Shakespeare üzerine çalışan bilim insanı Annabel Patterson’a göre Shakespeare toplumsal istikrarı destekleyen bir muhafazakâr değil, popülist bir ortamda çalışan kültürel bir eleştirmendi. Güney Londra’da gençlerle Shakespeare üzerine çalışarak onları popüler kültür olan öykülerle duygusal bağlantılar kurmaları konusunda cesaretlendirmek istedim; çünkü insanlar ancak duygusal olarak oyunların içine girerlerse tartışmaya gerçekten katılabilirler. Tutkunun, empatik tepkilerin, ahlaki soruların tartışılmasının; vatandaşlık eğitiminin tam en temelinde yattığını belirtmek isterim, işte bu yüzden Shakespeare öğretmek, toplumla bireyi birbirine bağlayabilecek, önemli çağdaş soruları tartışıp ifade edilmesini sağlayabilecektir.

Benim projemde, “Fırtına” oyunuyla birlikte çalışmak istediğim vatandaşlığın üç önemli yönü vardı:

- “Milliyet” fikrinin ideali ve kişileri sosyal olarak dışlamanın yaratacağı sorunları fark edebilme,
- Sürgün ve sosyal dışlama kavramları hakkında tiyatro oyunları sayesinde gençlerin çağdaş toplum üzerine kafa yormalarını sağlayabilme,
- Oyunun çağdaş yorumlamasıyla ilgili karar verebilme ve sürece katılmaya ilişkin fikirler oluşturabilme, bu sayede gençlerin görüşlerini ifade etmelerini sağlayabilme.

Bu soruların tiyatro oyununa benim öğretim tekniklerimle dikte ettirilmediğini vurgulamak isterim. Sorular, uygulama esnasında, oyunu yorumlarken ve gençlerin dünyasındaki bağlam farkındalığıyla ortaya çıktılar.

Milliyet Fikri ve Sosyal Dışlama

Fırtına oyunu ilk olarak 1611 yılında Globe Tiyatrosu yerine bir mahkemede sahne aldı. Jakoben bir oyundu. 1603’de Kraliçe Elizabeth’in ölümüyle, Britanya ulusal kimliğine dair sorular çok günceldi. İngiltere’nin 1. ve İskoçya’nın 6. James’i bir İskoç kralıydı ve bu urum; İskoçya, İngiltere, Galler ve (çok) tartışmalı İrlanda arasındaki ilk birlikti. Bu durum; İngiltere, İskoçya, Galler ve uyuşmazlık yaşayan İrlanda için ilk birliktelikti. İngiliz ulusalcılığından Britanya birleşmesine geçiş sancılı bir süreçti. İşte Shakespeare böyle bir ortamda yazın ürünü veriyordu. Bir dereceye kadar kolonileşmenin artışıyla yazılan bu ürün, yani Fırtına, kolonileşmenin eleştirel bir okumasıdır. Ancak çağdaş tartışmaların ışığı altında Britanyalı olmak kavramının anlamına baktığımızda, bana göre oyun üzerine çalışırken sorabileceğimiz daha başka birçok soru vardır.

Adayı yöneten Prospero ve onun zenci kölesi arasındaki ilişkiye dair sorular sormak için bu metinle çalışmak istedim. Onların arasındaki güç ilişkisini keşfetmenin Britanyalılığa dair çağdaş fikirlere ışık tutup tutamayacağını görmeyi amaçladım. Sosyal dışlanmanın nasıl bir duygu olduğunu oyun sayesinde anlayıp anlayamayacağımızı görmek istedim.

Grupla 1. perdenin 2. sahnesinin ilk bölümü üzerine çalıştım. Bu bölümde Prospero, kızı Miranda’ya neden adaya geldiğini ve Milan Dükalığını nasıl erkek kardeşine kaptırdığını anlatır. Bu bölüm, oyunun arka planını, geçmişini de ortaya serer, seyirciye düşmanlarını adaya getirmek için büyü yoluyla bir fırtına yarattığını, Ariel’in adadaki güvenliklerini sağladığını anlatır. Caliban karakteri de bu bölümde tanıtılır. Birlikte çalıştığım gençlere oyunun resimlerini gösterip olay örgüsünü hatırlatarak işe başladım.

O zaman ne yaptık?

Caliban’ın konuşmasını seçtim:

Bu ada annem Sycorax’tan bana kalmıştı;
Sen elimden aldın. Buraya ilk geldiğinde
Beni okşar, üstüme titrerdin;
Suda böğürtlen yıkar verirdin;
Gündüz ve gece yanan
Büyük ışığa ne denir, küçük ışığa ne denir²
Öğretirdin. Ben de seni sevmiştim;

²Burada güneş ve ay kast edilir.

Adada ne varsa göstermiştim sana:
 Berrak pınarları, acı su çukurlarını,
 Verimli ve çorak yerleri hep göstermiştim.
 Göstermez olaydım! Sycorax’ın tüm afsunları,
 Kurbağalar, böcekler, yarasalar üstüne yağsın.
 Benden başka kulun yok burada;
 Oysa ben kendimin kralıydım. Ama şimdi,
 Beni bu ahır gibi kaya deliğine tıktın,
 Adanın başka hiçbir yerine bırakmıyorsun.

Bu konuşma, Caliban’ın bir anısıdır. Çocuklardan ikili eş olmalarını, her bir satırı seslendirmelerini ve her bir satıra bir devinin eklemelerini istedim. Sonrasında satırlardaki güçlü kelimeleri seçmelerini ve küçük bir devinimle o kelimeleri kullanmalarını istedim. Her bir satırın ritminin nasıl farklı duygular barındırdığına, duygu değişimlerinin nerelerde olabileceğine onlar karar vermeliydi. Shakespeare’in zamanında insanlar bir oyunu “Göreceğiz, izleyeceğiz.” yerine bir oyunu “Dinleyeceğiz.” ya da “Dinlemeye gideceğiz.” derlerdi. Bense çocukların dilin dokusunu duymalarını ve taşıdıkları farklı duygusal ritimleri hissetmelerini istedim. Bu da oyunun dilini, söylemini gizledi. Oyun, seslerin ve ritimlerin işitildiği bir hâl aldı. Bir sonraki basamak Prospero’nun Caliban’a olan serzerişini seslerle deneyimleyerek oldu. Burada birkaçını görebilirsiniz:

Cadı dölünden gelen köpek yavrusu
 Seni zehirli köle seni
 Seni yalancı köle
 Senin gibi yılanı tatlı dil değil, sopa deliğinden çıkarır!
 Tıpkı senin gibi pislik
 Tiksinç köle
 Adi ırk

Bu aşağılamaların Caliban’a kendisini nasıl hissettirdiğini düşündük ve çocuklar Caliban rolüne bürünerek, her biri tam 50 kelime uzunluğunda olması gereken monologlarını yazdılar.

“Bu benim hatam mı? Bu kadar güvenilir olmalı mıydım? İhanete uğradım. Halbuki ben...Ben onlar için elimden gelenin en iyisini yaptım, onları adada hoşça karşıladım. Her şeyi paylaşabilece-

ğimizi düşünmüştüm, herşey öyle farklı oldu ki! Onlar bana iktidar için savaşmayı öğretti. Ancak ben Miranda'yı incitmezdim, Miranda onun (Prospero) güç oyunlarının sadece bir parçası.

O (Prospero) bir zorba. İşte her şey bundan ibaret. Çok kızgın ve tüm öfkesini benden çıkarıyor. Kendi ülkesinde, kendi topraklarında başarısızlığa uğradı. Bu adadaki tek insan ben olduğum için, şimdi beni yönetmeye kalkıyor. O ırkçı, bunun nedeni ise kendisinin tam bir başarısızlık timsali olması, zavallının teki, öyle değil mi? Benimse gururum var.

Her şeyi yanlış anlamışım. Babasının (Miranda'nın babası Prospero) dışarıda olduğunu, kütüphanesinde olduğunu düşünmüştüm. Taze baharla yıkanmış, tertemiz olmuştum oysa ve onun için bir de şiir yazmışım. Şiiri duymak ister misin? Hayır mı? Ta ki o içeriye girinceye kadar her şey güzel gidiyordu. Onun memnun olacağını düşünmüştüm. Ama sinirinden kudurdu.”

Çocuklarla konuştuğum kadarıyla onlar için oyun; güç, seks, eğitim ve kültürel yanlış anlamalar üzerineydi. Burada var olan bağlam, çocukların 7 Temmuz sonrasında yaşadıkları dünyaydı. Bu da onların yorum kabiliyetlerinin, inanç ve kültürel farklılık anlayışlarıyla gereğinden fazla biçimlendirildiği anlamına gelir. Gruptaki Asyalı erkek çocukların açtığı bir tartışma da farklı kültürlerdeki kızların başka insanlar tarafından nasıl görüldükleriydi. Bu aynı zamanda mülkiyetle de ilgilidir. Çünkü şimdi Caliban bir kaya parçasının içine hapsedilmiş, adanın kendine ait olmasını diliyor. Caliban bu sırada Prospero'dan yeni bir politik sistem öğreniyor. Bu noktada çocuklara şöyle bir soru sormak istedim: “Politik olan bir şey, nasıl kişiselleştirilir, nasıl dramının malzemesi hâline gelir?” Caliban'ın neden bu kadar incindiğini düşünmelerini istedim. Shakespeare ve popüler görüş üzerine yazan Annabel Pattison da, Caliban'ın eğitimi hakkında şu soruyu gündeme getirir: Politik toplumda eğitimin rolü nedir ve eğitim sosyal adalete nasıl katkı sağlar? Sorulması gereken daha başka sorular da vardır:

- Kültürel vatandaşlık, bir dile ait olmak, okuryazarlık, eğitim ve kültürün rolü nedir?
- Özellikle sömürgecilik ve bir ulus devlete ait olan halka verilen haklar çerçevesinde vatandaşlık ve insan hakları nasıldır?
- Vatandaşlık ve kültürel çoğulculuk nedir ve keşfedilmesi gereken bir konu daha var, farklı zamanlarda, farklı kültürlerde ve farklı toplumlarda kadının rolü nasıl olmuştur?

Bu sorular, yapılan tiyatro çalışmalarıyla ve oyunun farklı yorumlamaları sırasında gençlere birçok zengin kaynak sağladı.

Prospero'nun Kızgınlığı ve Öcü

Çalıştığım bağlamın içerisinde Caliban'ın toplumdan yabancılaşmasının sebebi ile ilgileniyordum. Caliban'a ve onun deneyimlerine olan ilgim, oyunun sömürgecilik sonrası yorumlarıyla

tetiklendi. Ben de öğrencilerin yaşadıkları dünya ve oyunun dünyası arasında bağlantı kurmaları için onları cesaretlendirmek istedim. Böylelikle hem oyuna dair algı, bilgilerini genişletmek hem de vatandaşlığa dair kafalarında soru işaretleri oluşturmak istedim. Ancak bizim çalışmalarımızın devam ettiği sırada bir gün, Asya tiyatro topluluğu, Tara Arts’ın yapımı olan “Fırtına” yı izleme fırsatım oldu. Bu yapım, benim oyuna dair bakışıma âdeta meydan okudu ve ben Prospero’nun kızgınlığı ve Dükaliğini kaybedişi üzerine öç almak istemesiyle daha da ilgilenir oldum.

Oyunun geleneksel okuması şöyledir: Prospero iyi kalpli, merhametli, ruhani gücü savunan mağdur bir Düktür. O, doğayı değil sanatı, köleyi değil filozofu, kaosu değil medeniyeti temsil eder. Shakespeare’in otobiyografik olarak bu oyunu sanata bir veda olarak yazdığı fikri de mitolojik olarak körüklenen bir fikirdir.

Oyunu ne zaman okusam, Prospero’nun duygularından ziyade Caliban’ın duyguları üzerine düşünüyorum. Her ne kadar oyunu yönlendiriyor şey Prospero’nun öyküsü olsa da, ben esas dramatik noktanın Caliban’ın kaderinde olduğunu düşünüyorum. Ancak öğrencilerin Prospero’nun üzücü başarısızlığına dair görüşleri ve Tara Arts’ın yapımı beni başka bir soru sormaya itti: Prospero neden bu kadar kızgındı?

Çocuklardan 1. bölüm 2. sahnede bahsedilen, Prospero’yu sinirlendiren tüm şeylerin listesini çıkarmalarını istedim:

Kardeşinin kendisini gasp ederek iktidarı ve gücü eline geçirmesi.

Kendisinin kızı Miranda’yla bir adaya sürgüne gönderilmesi.

Caliban’ın (iddiaya göre) Miranda’ya tecavüz etmeye çalışması.

Çocuklar, Prospero’nun öyküsünü anlatan bir kaynak oluşturdular ve oyunun içinden anahtar sözcük, tümceleri seçip bu kaynağa eklediler. Bunu yaparak Prospero’nun hiddetini ve bunun sebeplerini ayrıca Prospero’nun sürgünde geçirdiği 12 yıllık sürede erkek kardeşine nasıl öç duyguları beslediğini fark ettiler.

Çocuklar Prospero’nun planlarını hazırladılar ve yapmış olabileceği en kötü şey üzerine kafa yordular ve kendileri aynı konumda olsa yıllar içinde nasıl daha yumuşayabileceklerini ya da nasıl daha sertleşip öç duygularının kabarmayacağını düşündüler.

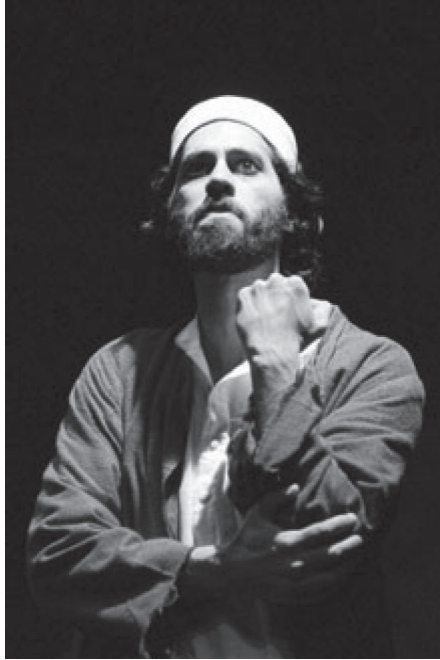
Tam da bu noktada çocuklara daha önceki farklı Prospero yorumlamalarının fotoğraflarını gösterdim ve onlardan bu farklı yorumlara göre Prospero’yu tanımlamalarını istedim. İlk iki fotoğraf, oyunun oldukça geleneksel görüntülerini sağladı:



Haviland, 1904

Mark Rylance, 2005

Ancak, 2008 yılında Tara Arts yapımından olan görüntüler benim yorumlarıma olduğu kadar çocukların yorumlarına da meydan okudu. Prospero'nun kızgınlığı çok açıkça görülüyordu ve kızı, Miranda başörtüsü takıyordu.





Bu yapımın program notları İslami köktencilik hatırlatıyordu. Prospero, kendisinin yönetmesi gerektiğine inandığı bir ülkeden sürgüne gönderiliyor, on iki yıl boyunca bir mağaraya kapatılıyor ve tüm dünyaya öç duyguları besliyordu. Bu size tanıdık geliyor mu? Bu program notları sadece Usame Bin Ladin’e atıfta bulunmuyor, aynı zamanda Prospero ile şimdilerde silah ve terörü bırakan önemli bir Cihatçı olan Seid Imam el-Şerif’i de karşılaştırıyor. İşte bu dünya fotoğrafı da, bu prodüksiyonun bağlamıdır.

Tüm bu görüşler çocukların fikirlerini daha da genişletti, var olan fikirlerine meydan okudu. Ve ardından onlara konuştuğumuz sahneye geri dönmelerini ve metni bu perspektifle, bu bakış açısıyla çalışmalarını istedim. Prospero’nun kendini dışlanmış, kendi hakkı olan topraklardan alıkonmuş, küçük düşürülmüş ve hinçli olduğunu söylediler. Gençler, onun adına hareket edecekler miydi? Bu çok derin bir soruydu. Onlardan neden Prospero’nun şiddetten vazgeçtiğini, neden kardeşini ve bottaki diğer kişileri hemen oracıkta öldürmemesinin sebeplerini bulmalarını istedim. Onu ikna eden Ariel’di, Miranda ise yaklaşımını yumuşatmıştı. Bu kavrayış oyunun dramatik yorumlarına dair çocuklara fikir verdi. Neticede oyunun nerelerinde acıma duyacakları, nerelerinde sempati duyacakları, Prospero karakterini izleyiciye nasıl takdim edecekleri gibi bazı ahlaki kararlar vermek zorunda kaldılar.

Sonuçlar

O hâlde bu çalışmadan nasıl sonuçlar çıkarılabilir? Burada amacım Britanyalılık kavramının keşfedilmesi ya da vatandaşlık eğitimin verilmesi için Shakespeare'in oyunlarının kullanılmasını önermek değil. Bir zamanlar Shakespeare'in drama yoluyla öğretilebileceğine dair bir fikir vardı-ki bu fikir bana hiçbir zaman mantıklı gelmemiştir-bense şimdi kalkıp da burada vatandaşlık kavramını öğretmek için tiyatro oyunları kullanılır demeyeceğim. Eğitim modellerinin bir ülkeden diğerine kolay bir şekilde aktarılamayacağına da farkındayım, şayet aktarılsa bile gittiği ülkenin bağlamına uygun olduğundan emin olmak lazım. Tüm bunların aksine şunu söylüyorum: Bağlamın farkındalığı; oyun metni, prodüksiyonu, oyunun farklı zaman ve mekânlarda nasıl algılandığı arasında bizim bir bağlantı kurmamızı sağlayacaktır. Bu yaklaşım bize davranışların nasıl değiştiğini gösterir ve farklı zamanlarda insanların karşılaştıkları zorlukları fark etmemizi sağlar. Başlangıçta, gençlerin yaşamları, onlar için önemli olan meseleler ve Shakespeare'in oyunları arasında gençlerin bağlantı kurup kuramayacağına dair birtakım şüphelerim vardı.

Bu oyun üzerine çalışmak, bilhassa prodüksiyon tarihini bilerek çalışmak, nasıl iyi bir vatandaş olunur ve bu zaman içinde nasıl çeşitlilik, değişiklik gösterir gibi soruları ortaya çıkarttı. Bu bağlamda oyun öğrencilere Britanyalılık kavramına dair fikirleri aşılamaktansa, bir ulus devlete bağlılık nasıl olmalıdır, küresel ve çok uluslu vatandaşlık nedir gibi soruların yanıtları arandı ve politikleştirilmiş genç Müslüman insanlara toprak ve sürgün kavramları sorgulatıldı. Tabi ki benim değerlerim tarafsız değil. Ben, gerek Britanya gerekse sınır dışındaki ülkelerde radikal demokratik bir toplum arayışı içindeyim. Bu amaçla, Chantal Mouffe'nin fikrini takip ediyorum: "Toplum tarafından dışarı itilmiş, ötekileştirilmiş insanların kökten değişimci hareketlere katılma riski vardır." Bir oyunu keşfetmek, dilini belirgin kılmak farklı değer sistemleri keşfetmenin ve birçok genç insanın günlük hayatlarında karşılaştıkları anlam kargaşasını, anlam daralmalarını dile getirmenin, aralarında bağlantı kurmalarının bir yoludur. İnanıyorum ki tüm bu sorular, gençler için inanılmaz derin bir önem taşıyor.

Kaynak

Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*, London: Verso.

This Island's Mine': Drama and The Challenge of Citizenship

Helen NICHOLSON¹

University of London

Abstract

What it means to be a world citizen, how can we respect the local identities and communities and how can we set up a context that touches our lives through drama? Theatre has a long history of articulating social dissent, and popular theatre in particular has been used to protest, to stimulate debate and provoke questions, thus enabling people to become emotionally engaged with matters that have significance for them. Through the agency of The Tempest by Shakespeare we have meant to examine the notions of identity, citizenship, nationalism, Britishness in this article.

Keywords: Theatre, Shakespeare, creative drama, idea of citizenship, nationalism, The Tempest, social change, Britishness

Özet

Dünya vatandaşı olmak nedir, yöresel kimliklere ve topluluklara nasıl saygı duyabiliriz ve yaratıcı dramanın hayatlarımıza temas edeceği bir bağlamı nasıl kurabiliriz? Tiyatronun sosyal ayrışmayı dile getiren uzun bir tarihî vardır, popüler tiyatro ise özellikle protesto etmek, tartışmaları canlandırmak, sorular ortaya çıkarmak için kullanılmıştır, bu da insanların onlar için önemli olan meselelerde duyarlı olmalarını sağlamıştır. Shakespeare'in Fırtına oyunu aracılığıyla kimlikleri, vatandaşlığı, milliyet kavramını, Britanyalılığı bu makaleyle sorgulamak istedik.

Anahtar Sözcükler: Tiyatro, Shakespeare, yaratıcı drama, vatandaşlık eğitimi, milliyetçilik, Fırtına, toplumsal değişim, Britanyalılık

Drama education, at its best, does not take place in an empty space, but is responsive to the circumstances that challenge, trouble and inspire the young participants and their teachers. Theatre-making, which is so intimately connected to drama education, is often similarly motivated by the desire to capture a moment of clarity, to enhance a life, to stir emotions, to question and to explore ideas. This talk will attempt to tease out the relationship between theatre-making and drama education, and ask questions about the significance of the context in which the practice takes place. For this reason, I can only speak about the context in which I live and work, and hope that my experiences have resonance or raise questions for an audience in Turkey. To begin, and to help you to imagine the context in which I have been working for the last few years, I

¹Prof.Dr.,University of London

should like to take you to a school playground I visited last July.

It was quite a grey day and, for July, rather cold. The playground was full of children aged between 4 and 11, and this was the day that a primary school was closing. The school, an ordinary state primary school, was to be re-opened in the following September as the first state-funded Islamic school in the area. The children had gathered in the playground, watched by parents and former pupils, to celebrate each decade of the school's history. Most of the children were, of course, British Asian and my attention was drawn to the cultural hybridity of the 9 years old children who, representing the 1970s, threw themselves enthusiastic air-guitar playing to Queen's 'We will rock you'. It seemed to me completely incongruous that the girls in particular, all wearing their Hijabs, should rock on with such a lack of inhibition. Some of the parents joined in, clapping the rhythm with obvious relish.

My reason for evoking this scene is to remind myself that I live in a complex and pluralist society where, if I listen and observe carefully, my expectations can be challenged on a daily basis. I am troubled by the British government's support for Faith schools, which seem to me to divide rather than unite society. It prompts questions about what it means to be a global citizen, how we can respect local identities and communities and create a context in which drama can touch lives.

It was with these questions in mind that I began a project with a group of young people between the ages of 14 and 17, all Islamic in faith, many of whom had been politicised by 9/11 in New York and the 7/7 bombings in London. Rather than tackling the issue of local and global citizenship directly, I wanted to work with analogy and metaphor in the hope and expectation that this would enable us to work beyond the rehearsed, and sometimes prejudicial, positions that they brought to the drama studio. I chose to work on Shakespeare's *The Tempest*.

Why Work with Shakespeare?

It continues to interest me that Shakespeare's plays remain open to contemporary re-interpretation. Many of you will know the famous essay by Jan Kott called *Shakespeare our Contemporary* (1965) that argued for the significance of Shakespearean heroes in post-war Poland. Performances of Shakespeare's plays have, of course, responded to the historical and geographical context of production, not because they reveal universal truths, nor because they are timelessness, but precisely because they are rich enough to be re-interpreted in ways that speak afresh to new situations and local conditions. The Shakespearean scholar Francis Barker suggests that the plays should be read within what she calls a 'con-text', by which she means that the plays must be read and understood alongside other contemporary texts if they are to be valued as performance texts, responsive to the time and place of performance.

Con-text - texts that are read with the play, not simply to provide background material, but to illuminate the play's production and reception at different times and in different places.

I want to suggest that this idea of 'con-text' means that there is always potential to help young people make connections between their own lives, the wider contemporary world and Shakespeare's plays. In my own practice I wanted to explore some thoughts about two inter-related debates that are rehearsed in government education policy: citizenship and Britishness, and the implications of teaching Shakespeare in culturally diverse classes, and in post 7/7 South London in particular. I've always really liked working with teenagers, particularly the naughty ones or those who are troubled or who trouble authority. I always find it surprising that, when I visit a primary school, the children seem to want to like me. I like working with those who start from a position of suspicion and distrust.

The Contemporary Con-Text : Why Citizenship? Why Britishness?

The drama I am describing takes place in the context of two particular aspects of the British government's social and education policy. In the aftermath of 7/7 there has been an increased emphasis on citizenship in education, and the idea of 'Britishness' in social and cultural policy. Both ideas are, directly or indirectly, designed to impact on young people, and are particularly acutely felt by those who, whilst legally British citizens, have a cultural identity that is complexly negotiated between different loyalties.

The aims of the British government's campaign for citizenship education seem laudable enough.

- tackling apathy,
- stimulating debate,
- promoting awareness,
- encouraging political literacy.

There are, of course, many different ways of thinking about citizenship, and all of these stretch beyond the idea of citizenship as simply a legal status. The political philosopher Chantal Mouffe offers a persuasive argument that is useful to drama educationalists. She suggests that that active citizenship is motivated by passion, and that apathy and disaffection are created where there is too much emphasis on political consensus. A 'well functioning democracy' she argues, 'calls for a vibrant clash of democratic political positions'(Mouffe, 2000). But religious and political passion can be destructive to social democracy as well as constructive, and recognising this, rather than burying it or marginalising those whose values or way of life is different from the dominant culture is, according to Mouffe, a sign of a healthy attitude to citizenship.

The idea of 'Britishness', it seems to me, comes from a rather different place and I start from a position of being somewhat sceptical about the government's promotion of 'Britishness' as a way of thinking about social cohesion. According to the Prime Minister Gordon Brown, the core values of what it means to be British can be defined as: liberty to all, responsibility by all, fairness for all.

According to Brown, therefore, Britishness implies a set of values, with the clear implication that it is around these values that, as British citizens, we should (or do) unite. I think this is rather simplistic and what it means in practice is very unclear. It is also interesting that calls for social cohesion and an articulation of shared values are only necessary when societies are fractured and divided. This invocation of Britishness suggests a concern that Britain is dangerously fragmented and it is important to remember in this context that the 7/7 bombers were British. Young people are not fooled as an article in an educational newspaper points out, where one young person commented, 'I don't see the point of all this Britishness. Isn't it just alienating us from other countries, cultures and peoples?'

It would worry me if introducing Britishness into citizenship education served to stifle debate rather than raise questions. On the one hand, it is possible to see citizenship as a dynamic social practice, an identity that articulates and contests beliefs and values, and this means that citizenship education offers way of engaging young people in as offering a radical space for debate. On the other, formal constructions of citizenship that are linked with an ideal of Britishness have tended to become a form of cultural policing - and Shakespeare features heavily in this construction of a 'heritage' (or even white) Britain. There is a risk that this idea of Britishness, however unintentional, hardens prejudicial attitudes towards immigrant and migrant populations, and in this construction of Britishness Shakespeare becomes a marker of cultural stability and social superiority. The Right-wing popular press have articulated this position, specifically in relation to education.

Schoolchildren are taught that the Empire was a racist, slave-mongering tyranny for which we should all be deeply ashamed.

This completely ignores the enlightenment, advancement, prosperity, rule of law, democracy and liberty which the Empire, and subsequently the Commonwealth, brought to the world.

How many pupils know, for instance, that it was the British Navy that brought about the end of the slave trade? We are told that mud huts and wood carvings are the equal of St Paul's and Shakespeare. (Richard Littlejohn, The Sun, 2007)

It seems to me that the relationship between citizenship, drama and performance has always been rather more creative, unpredictable and subversive than this would imply. Theatre has a

long history of articulating social dissent, and popular theatre in particular has been used to protest, to stimulate debate and provoke questions, thus enabling people to become emotionally engaged with matters that have significance for them. Furthermore, the plays had popular appeal. The Shakespearean scholar Annabel Patterson has argued that Shakespeare was a cultural critic working in a populist medium rather than a conservative who promoted social stability. In choosing to work with Shakespeare with the young people in south London, I wanted to encourage them to make emotional connections with the stories as popular culture, because it is only through the emotional engagement with the plays that debate is made possible. I want to suggest that passion, empathetic responses and debating moral questions lie at the heart of citizenship education, and that this is why teaching Shakespeare has the potential to provide a context for linking the public and the private, and for discussing and representing important contemporary questions.

In my project, there were three key aspects of citizenship I wanted to discuss in relation to teaching "The Tempest":

- the ideal of nationhood and the problems of social exclusion,
- exile and social exclusion, and how the plays might enable young people to reflect on contemporary society,
- the idea of participation and decision-making about contemporary interpretation of the play, thereby enabling the young people's views to be heard.

I want to stress that these questions are not imposed upon the play by my teaching. They arise from interpreting the text in practice and with an awareness of the con-text for the young people's world.

Nationhood and Social Exclusion

The Tempest was first performed at court rather than at The Globe Theatre, in 1611. It was a Jacobean play, Queen Elizabeth having died in 1603, and this means that questions of British national identity were very current. James 1st of English and 6th of Scotland was a Scottish king, and this was the first union between Scotland and England, Wales and (a very) disputed Ireland. The shift from English nationalism to British unionism was a painful process, and it was through this period that Shakespeare worked. In part it was achieved by increased colonialism, and the idea that "*The Tempest*" is a narrative of colonialism is a familiar critical reading. However, in the light of the contemporary debates about what it means to be British, it seemed to me that there are further questions we might ask in the context of working on the play.

I wanted to work with the text to ask questions about the relationship between Prospero, who

rules the island, and Caliban, his black slave. I wanted to see whether exploring the power-relations in their relationship might shed some light on contemporary ideas about Britishness, and whether working on the play can help us to understand how social exclusion feels.

I worked with the group on the first part of Act 1 Scene 2. This is the scene where Prospero tells his daughter Miranda why he came to the island, and how he lost the Dukedom of Milan to his brother. It lays out the backstory, tells the audience that he had conjured a storm to bring his foes onto the island, and that Ariel had kept them everyone is safe. It also introduces the character of Caliban. I started by reminding the young people by giving them the events of the scene as a series of cartoon images.

So what did we do?

I took Caliban's speech:

This island's mine, by Sycorax my mother,
Which thou takest from me. When thou camest first,
Thou strok'st me and madest much of me, wouldst give me
Water with berries in't, and teach me how
To name the bigger light, and how the less,
That burn by day and night: and then I loved thee
And show'd thee all the qualities o' the isle,
The fresh springs, brine-pits, barren place and fertile:
Cursed be I that did so! All the charms
Of Sycorax, toads, beetles, bats, light on you!
For I am all the subjects that you have,
Which first was mine own king: and here you sty me
In this hard rock, whiles you do keep from me
The rest o' the island.

This speech is a memory, and I asked the students to voice one line each, in pairs and put an action to the line. I then asked them to pick out the strong words, and take these and use them in a piece of movement. They had to decide on how the rhythm of the line suggested different emotions and where the changes might be. In Shakespeare's day, people used to say that they would go to 'hear' a play, rather than see one, and I wanted the students to hear the texture of the language and feel the different emotional rhythms they carry. That makes the language of the play an embodied experience; it is about making sounds and hearing rhythm.

The next stage involved experimenting vocally with the insults Prospero gives to Caliban.

Here are just a few:

A freckled whelp hag-born
Thou poisonous slave
Thou most lying slave,
Whom stripes may move, not kindness!
Filth as thou art
Abhorred slave
thy vile race

We considered how this would make Caliban feel, and the students wrote a monologue, in role as Caliban, each exactly 50 words long:

Is it my fault? Should I have been so trusting? I was betrayed. I did my best for them, welcomed them to the island. I thought we could share everything, but he taught me to want power. But I wouldn't hurt Miranda – she is just part of his power-game too.

He's a tyrant. That's all there is to it. He's angry and taking it out on me. He failed in his own country and as I'm the only person here, he thinks he can rule me. He's racist because he's a failure – pathetic, isn't it? But I have my pride.

I got it wrong. I thought her dad was out, in his library. I'd had a shower in the fresh springs, and made up a poem for her. Like to hear it? No? The evening was going well until he walked in – I thought he'd be pleased. But he furious.

What I learnt from these students was that the play, for them, is about power and sex and education and cultural misunderstanding. The con-text here is their post 7/7 world, and this means that their interpretation was inflected by a heightened understanding of faith and cultural difference. There was a discussion about the ways in which girls are seen in different cultures, led by the Asian boys. It's also about property. Because Caliban is now imprisoned in a rock, he wishes the island was his. He has learnt a new political system from Prospero. I was interested in asking the students how the political becomes personal, the stuff of drama, and to consider why Caliban was so hurt. Annabel Pattison, writing about Shakespeare and the popular voice, also raises this question about Caliban's education:

What is the role of education in political society, and what does it contribute to social justice?

There are further questions to address about:

- cultural citizenship, particularly pertaining to language, literacy, education and culture;
- citizenship and human rights, specifically in relation to colonialism and the rights given by belonging to a Nation State;
- citizenship and cultural pluralism, and there is a debate to be explored about the role of women in different times, cultures and societies.

These questions provide a rich vein for young people to explore through making theatre and experimenting with different interpretations of the play.

Prospero's Anger and Revenge

In the context in which I was working, I was interested in exploring Caliban's alienation from society. My interest in Caliban and his experiences were fuelled by conventional post-colonial interpretations of the play, and I wanted to encourage students to make connections between the world of the play and themselves. I hoped that this would both extend their knowledge of the play and raise questions that relate to citizenship. However, between one lesson and the next, I went to see the British Asian theatre company Tara Arts' production of "*The Tempest*". This production challenged my vision of the play and I became more interested in Prospero's anger and his need for revenge for the loss of his Dukedom.

The conventional reading is that Prospero is a benign and wronged Duke who asserts a benevolent spiritual power. He represents art over nature, philosopher over slave, civilisation over chaos – an idea further fuelled by the mythology that the play is Shakespeare's autobiographical farewell to art.

Whenever I have read the play, I've tended to think more about Caliban's feelings than Prospero's – Prospero's backstory drives the play, but the main dramatic interest has always seemed to me to lie in Caliban's fate. But the combination of the students' view of Prospero as a bit of a sad failure and Tara Arts' production make me ask another question: why is Prospero so angry?

I asked the students to list all the things mentioned in Act 1 Scene 2 that have made Prospero angry:

His brother usurped him and took power

He was exiled onto an island

Caliban (allegedly) tried to rape Miranda

The students created a mine that told Prospero's story and selected key lines from the play to add to it. By doing this, they found Prospero's anger, and the reasons for it, and recognised that he has spent the last 12 years in exile, plotting his revenge on his brother.

The students drew up Prospero's plans, and considered the worse he might have done, and how they might they have changed or softened over the years.

At this point, I chose to show them some images of Prospero from past productions and asked them to describe Prospero from these different interpretations. The first two images provided relatively conventional views of the play:

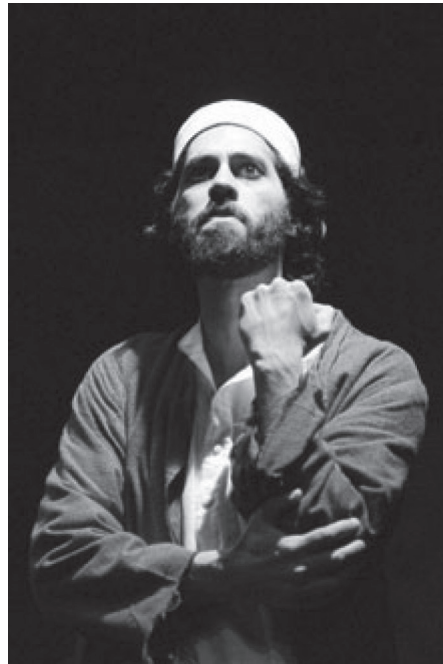


Haviland, 1904



Mark Rylance, 2005

The images from the 2008 Tara Arts production, however, challenged the students' interpretation of the play as much as it had mine. Prospero is clearly angry, and his daughter Miranda is wearing a hijab.



The programme notes for this production invoke Islamic fundamentalism. Here is a man, exiled from a country he believes he should rightfully govern, is holed up in cave for 12 years plotting revenge on the world. Does this sound familiar? The programme notes not only cite Osama Bin Laden, they compare Prospero to Said Imam al-Sharif, a prominent Jihadist who has now renounced violence. This world-picture is the con-text for this production.

The students were challenged, and I asked them to return to the scene and work on it from this perspective. They recognised that Prospero felt excluded, deprived of his rightful territory, humiliated and vengeful. Would they act on his behalf? It was a profound question. I asked them to find the reasons why Prospero had renounced violence and not simply killed his brother and everyone on the boat. It was Ariel who persuaded him, and Miranda who had softened his attitude. These insights informed their dramatic interpretations of the play, and they had to make moral decisions about where their sympathies lie, and how to represent Prospero to an audience.

Conclusions

So, what conclusions might be drawn from this work? I am not suggesting here that Shakespeare's plays should be used as a vehicle for exploring Britishness or for teaching citizenship. There was once an idea that you could teach Shakespeare through drama – which never made any sense to me at all, and I am not about to suggest that the plays are 'used' to teach citizenship. Nor do I believe that models of education can simply be exported to another country or setting without serious consideration of the context to which they travel. On the contrary, I am saying that awareness of con-text enables us to make connections between the playtext and its production and reception at different times and in different places. This approach intends to illustrate how attitudes change, and provides an opportunity to explore the difficulties faced by people at different times. I was concerned to ensure that young people make connections between Shakespeare's plays and their own lives and things that matter to them.

Working on this play, and particularly with an awareness of its production history, raised questions about what it means to be a good citizen, and how it varies over time. In this context, rather than using the play to instil a notion of Britishness into the students, questions were raised about loyalty to a Nation State, about global and Cosmopolitan citizenship, and asked these politicised Muslim young people about the significance of territory and exile. Of course, my values are not neutral. I am interested in furthering a radical democratic society, both within the UK and beyond. To this end, I follow Chantal Mouffe's position that there is a 'risk that the excluded may join fundamentalist movements' (Mouffe, 2000). To explore a play, to embody its language, is one way to explore different value systems and

to connect and vocalise the contractions and ambiguities that many young people experience in their daily lives. These are, I believe, questions that are of profound importance to young people.

Reference

Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox* p. 104, London: Verso.