

- A fantázia és azonosuló készség működése alapja a kreativitásnak. A kreatív cselekvés egyéni és közösségi technikáinak gyarapodása s az abból fakadó öröm reális pedagógiai céllá válik.
- A parlamentáris játékformák a drámajátékok részét képezik, alkalmazásuk nyomán várható a szociális eredetű iskolai és családi feszültségek kezelni tudása is.
- A drámajátékok koncentrációs gyakorlatai és szabályjátékai készséggé nemesítik a fegyelmezett munkát.
- A humán tantárgyak tanítási gyakorlatában a módszer a „van hozzá közöm élményt” adja, valamint fejleszti a tanuló esztétikai érzékenységét. Ez utóbbi pedagógiai célnak tekintendő.
- A korrekciós foglalkozásokon megfogalmazódnak mindazok a pedagógiai célkitűzések, amelyeket a személyiség fejlődésével kapcsolatban a korábbiak során említettünk.
- A színjáték megalkotásához is a drámajátékok átvisz az út. A pedagógiai cél nem lehet más, mint az, hogy itt és most kinek-kinek önmagát kell adnia, miként írtuk; elmélyülten és őszintén.

### Drámaóra vezetés

**E tantárgy célja, hogy a drámajáték metodika órákon tanult szemléletet, módszereket, gyakorlatokat a tanulók alkalmazni tudják a nevelési és oktatási feladatok megoldására. A rendelkezésre álló időkeretben a hallgatónak maguknak kell tanítaniok, maguknak vezetni órát. E tantárgy keretén belül tudatosulnak az alábbi tudnivalók:**

- A megfelelő játékokat a megvalósítandó pedagógiai cél érdekében kell kiválasztani és egybefűzni.
- A gyermekek életkora mindenképpen meghatározza a nevelési program kialakításakor éppúgy, mint a játékok kiválogatásakor. A fejlődéslelektan tapasztalatai nélkülözhetetlenek.
- A drámaóra-építkezés a fokozatosság elvére épül. A nagycsoportos gyakorlatoktól jutunk el az egyéniig, az ismerkedő játéktól a verbális kommunikációig, a metakommunikációtól a szöveges rögtönzésig.
- A gyermekek számára nyugodt, kritikamentes légkört kell biztosítani. Az elemzés során sem azt kell szóvá tenni, ki mit hogyan játszott el, hanem mit érzett, mire gondolt játék közben, mit fedezett fel magának stb.
- Mindenekelőtt és alapvetően az érzelmi biztonságot kell megteremteni, hogy a gyerek zavartalanul alkotassa meg önmagát és világát a foglalkozásokon. Az improvizáció az alapja a drámajátéknak, pontosabban az improvizációs cselekvésben való jelenlét.
- A játéktér kör alakú.
- A pedagógus nem katedra-tanár, hanem első az egyenlők között.

### Részletezve:

- Tudjanak ismerkedő játékot vezetni, természetes csoportokat kialakítani.

- Meséljen a hallgató, történetet mondjon, hogy azt a gyerek a maga belső képernyőjén lássa, a látványt mozgássá, cselekvéssé formálja. A belső azonosulást megteremtve képes legyen pihentető, lazító, feszítő és koncentrációs gyakorlatokat inspirálni.
- A játékok között játékosként is jelen legyen, érzékelve, mikor van szükség metakommunikációs, s mikor verbális dicséretre.
- Tudjon a jelölt olyan légkört teremteni, melyben a gyermek, kamasz, ifjú, felnőtt biztonságban érzi magát. Érezze meg, mikor kell énközléssel jelen lenni. Legyenek tarsolyában eszközök, melyekkel feszültségeket oldván a bizalom atmoszféráját tudja megteremteni.
- Közvetítő, instrukciót adó munkájában tudatosan használja a test nyelvét. Maga is vegyen részt a gyakorlatban. Mutassa be önmagát, erőnyeit és hibáit, és erről képes legyen beszámolni.
- Legyen elegendő eszköze a beszéd- és ritmusgyakorlatok alkalmazására. Ismerje fel a kirívó artikulációs hibákat. Legyenek ritmusjátékai, melyekkel át lendíti a gyakorlatokat az öröm világába. Ismerje önmagát e tekintetben is. Milyen a beszéde, hangszíne, hangneme?
- Az érzékelő gyakorlatokhoz szükséges játéktér álljon rendelkezésre. Tudja, hogy a különböző korosztályoknak mikor, mi, miért fontos.
- Tanulja meg, hogyan kell a gyakorlatokat követő megbeszéléseket irányítani. Leállítani, ösztönözni.
- Szerepet vállalni a közös játékban. Egy vagy több szerepkört kell-e betöltenie; mikor van jelen tanárként, játékmesterként, narrátorként és szereplőként. Legyen arányérzéke; mennyi az elég.
- Mérje fel, hogy tanítványai életkorának és szellemi képességének megfelelően mikor, milyen kreativitás gyakorlatot alkalmaz. Mikor kell megelégednie szoboralkotással, mikor kreatív agytréninggel.
- Egy szociodramatikus óra előkészítéséhez és levezetéséhez legyen érzékenysége, empátikus készsége, dramaturgiai érzéke. Hogyan jut el a felvetett konfliktustól a megoldásig.
- Legyen a kellék-tárában elegendő játék, etüd, gyakorlat és improvizációs ötlet, hogy ki tudja az osztályt vezetni nyomott hangulatából, túlfűtött állapotából, agresszivitásából stb.
- Ha tanítási órán alkalmazza a drámajátékot, legyenek olyan eszközei, melyekkel az adott tárgyat, az adott tananyagot élményszerűvé, személyessé és mához szólóvá teszi.
- A demokrácia szabályaira neveljen játékokkal, mint a szabályjáték, a fiktív bírósági tárgyalás, parlamenti vita, a titkos választás, írásos szerződés-kötés. Melyik korosztálynál milyen játékokat alkalmazhat; ezt ismernie kell.
- A fantáziát mozgásba hozni különböző életkorokban mindig másként lehet. Fantázia nélkül nincs felfedezés, nincs jövőkép, nincs alkotás. Állítsa össze eszköztárát.
- Ismerjen számtalan magyar és európai gyermekjátékot és énekes-táncos népi gyermekjátékot, tudja ezeket irányítani, és tudjon ezekben résztvenni.
- Versmondás, versrendezés. Tanulja meg, hogyan kell instrukciót adni.

### III. A drámajáték a Zsolnai programban

#### A magyar közoktatás minőségi megújítása

Zsolnai József Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet című könyvében (1981) írja: „Még egy olyan körülményről szólnék, amely a fentiek mellett befolyásolta az irodalomtanítással kapcsolatos elgondolásaink alakulását. Mezei Éva erőfeszítései nyomán országsszerte kibontakozott a szépirodalmi művek mimetizálása, a dramatizálás, a drámajátékok személyiségfejlesztő lehetőségeinek felismerése.” A mimetikus játékokat, melyek a NYIK programhoz kapcsolódtak 1979-ben állított össze Mezei Éva. A magyar drámapedagógia történetét ismerő szakember a fenti idézetben találna némi elnagyoltságot, ám a lényeg neki nem az, hanem, hogy Zsolnai József már a 70-es években felfedezi „a drámajátékok személyiségfejlesztő” lehetőségeit. Más kérdés, hogy őt magát ebből a lehetőségből nem a személyiségfejlesztés érdekli, hanem a „kommunikáció (beszédtechnika, szóbeli szövegalkotás, mimika, gesztus, tekintet, térköz)”. Ilyen vonatkozásban van jelen a drámapedagógia. Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése című feladatsorozatban is. A drámapedagógiai gyakorlat külföldön és itthon egyformán igazolja a hajdani hipotézist, hogy az improvizációra épülő, közösségekben zajló játékos módszer személyiségformáló hatású, és alternatív lehetőségként, ott a helye az iskolákban, a nevelési és tanítási órákon, amikor a tanuló érzelmi kultúráját, képességfejlesztését, magatartáskultúráját kívánjuk alakítani, avagy alkotásra orientált kultúráját megalapozni.

A személyiségkultúra megalapozása és fejlesztése fejezetben mindaz a pedagógiai célkitűzés szerepel is, amit a drámapedagógia személyiségfejlesztő munkájával el-

érni képes, ám itt konkrétan nem esik szó a drámapedagógiáról akkor sem, amikor a fejlesztőintézetek szerepéről szólunk akkor sem, amikor az iskolák vállalható feladatairól. A drámapedagógus mindazonáltal legyen résen, és tudatosodjék benne; amikor a Zsolnai programban azt írják, hogy „mindennapi érintkezés, és önértéktudat és a másik tiszteletben tartása továbbá tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd kialakítása és csoportos alkotási technikák”, akkor neki egyet kell tennie, alkalmazni a drámapedagógiát. Végül is e célból, ezeket a módszereket tanulta, ha valamiféle kurzusra járt.

A drámapedagógia önálló címszóként a művészeti ágak kultúrájának megalapozása és fejlesztése fejezetben található. Az, hogy a drámapedagógia egy teljes oldalt kitölt egy ilyen jeles programban, nagyon fontos sőt korszakos jelentőségű is, ám féltő, hogy aki csak innen ismeri meg a drámapedagógiát, megerősödik korábbi feltételezésének igazában, hogy ez bizony színjátszás, csak más néven és szerepe sem több, mint az úgynevezett művészeti sőt színházi nevelés. Ezt a képzetet erősíti meg a javasolt fejlesztési program, továbbá mindaz, ami az iskolafenntartók lehetőségeivel kapcsolatban leíródott; írjanak ki diákszínjátszó versenyeket, biztosítsanak fellépést stb.

Lehet, hogy eljött az ideje annak, hogy — a közös cél érdekében — beszélgetünk, fogalmakat tisztázunk, eszmét cserélünk? Hogy a fejlesztő intézetek építenek a szakmai egyesületekre is?

## TANULMÁNYOK

DR. LŐRINCZ JENŐ

### JÁTÉK, DRÁMAJÁTÉK ÉS A NEVELÉS — Arisztoteléstől napjainkig —

*Dr. Lőrincz Jenő orvos, a budapesti közgazdasági egyetemen drámapedagógiát tanít. Dolgozatában a drámapedagógiai szemlélet és módszer előzményeit vizsgálja, azt kutatva, közölve, hogy az elmúlt századok nagy nevelőinek elméletében és gyakorlatában hol lehetők fel azok a vonatkozások, amelyek összefüggésbe hozhatók a ma drámapedagógiának nevezett metodussal. A reformpedagógiák iránt érdeklődő olvasók különös haszonnal tanulmányozhatják dr. Lőrincz Jenő írását, amelynek eredeti címe: A dramatizáló játék a közgazdász hallgatók képzésében.*

A dramatizáló játék emberi cselekvés, a nevelés sajátos eszköze, amely a drámaiság jellemzőit a játékkedv felkeltésével, gyakran fiktív világot is teremtve improvizálja. Spontán strukturálódó cselekvéssel létrejött helyzetekben a résztvevők közötti viszonyok megfordulnak, megváltoznak. A folyamat megnyilvánulhat utánpótlásban, megjelölésben, modellezésben.

Lényeges eleme tehát a drámaiság, ami mind a mindennapi életben, mind magában a drámában, mint irodalmi műfajban tanulmányozható, s feszültséget, cselekménygazdagságot, sűrítettséget, koncentrátságot, el-

lentéteességet, konfliktust foglal magában. A „drámai helyzet”-ben sorsfordító hatású mozzanatok kívánnak feloldást.

A dramatizáló játékokban való elmerülés közgazdász-hallgatóktól sajátos indítékokat kíván. A játék, pontosabban a játékelmélet problematikája már tanulmányok kezdetén kísérőül szegődik, hiszen közismert, hogy a játékelmélet megalapozója, NEUMANN JÁNOS azt eleve gazdasági problémákra alkalmazta<sup>3</sup>, bár az elméletet később a társadalomtudományokban, a po-

litikában, a stratégiában, a futurológiában s általában konfliktusos helyzetek jobb megértése érdekében is felhasználták.<sup>4</sup>

Ezúttal azonban a játék nem a *game theory* értelmében kerül elő. Közgazdasági vonzatát mégsem vesztí el, s erre éppen KEYNES teremt hivatkozási alapot. „Elérkezik majd egy olyan idő, amikor mindenki egybekezdi vetni a szabad idő növekedésének előnyeit a jövedelem növekedésével” — írja Általános elméletében<sup>5</sup>, s más helyütt azt fejtegeti, „nem hiszi, bárkinek is napi egy óránál többet kellene dolgoznia.”<sup>6</sup> BRIAN és SHIRLEY SUTTON-SMITH ebből meríti a keynesi játékszempontot, azaz a munka mellett a játék létjogosultságát, az igényt életünk kreatív újratervelésére, szemben DICKENS Karácsonyi énekének hőseivel, Scrooge úr testi-lelki „zúmarájával”. A játék kultiválása vagy lefokozása munka, hatalom és gazdaság változó viszonyával mindig szorosan összefüggött.<sup>7</sup> A dramatizáló játékok értéke ennek fényében válhat lépésről lépésre nyilvánvalóbbá.

Maga a *játék* szó sokjelentésű. Etimológiailag bizonytalan eredetű. A feltételezett 'találós mese, szórakoztató beszéd' alapjelentésből származó 'kedvtelésből folytatott tevékenység', 'színmű előadása', 'szerelmeskedés', 'ritmikus mozgás a természetben' és más jelentésfejlődések, amelyek egyébként más nyelvekben is megtalálhatók<sup>8</sup>, nem elegendők a játékelméletek s a „*homo ludens*” jelenség megmagyarázásához.

A játék fontosságát mindig is hangsúlyozták a nevelés történetében. Az ókori görögök sok játékról sajnós csak általános fogalmaink vannak. Az *ostábla* például gondolkodtató játék volt, hasonló a mai sakkhoz. A homéroszi időktől népszerű volt a csontkockázás is. ARISZTOTELÉSZ szerint a gyerekeket olyan játékokra kell megtanítani, amit majd felnőttként komolyan csinálhatnak. A játék töltötte ki az antik Rómában is a gyermek életének javarészét. „Hogyha beszél a gyerek már és tud járni, hasonló játszótársak után vágyik” — írja Ars Poeticájában HORATIUS, rámutatva a gyermekjátékok társas jellegére. A játék kivételes jelentőségét a tanulásban aztán a XIX. században FRÖBEL emelte ki. Bár romantikus-panteista világszemlélete aligha fogadható ma el, kivételes jelentőségű intuitív felismerés volt részéről, hogy az önmagunkat építő aktív tevékenység formája a játék, amely az emberben rejlik „istenit” elvet kibontakoztatja, elsősorban a kisgyermekkorban. A gyermek játékos hajlamát segítik kifejlődni azok az egyszerű eszközök, melyeket FRÖBEL „adományai”-ként emlegetünk: a golyó, a kocka, a henger és a többi. Felfogása gyökerében más, mint a játékot időfecsérlésnek tekintő addigi pedagógiáé, vagy akár mint a Szent Ágostoné, aki a játékot a komoly munka alóli kibúvásnak állította be.

A játék megítélésének változásai a mibenlétére vonatkozó elméletek változatosságát is tükrözik.

Már SCHILLER a túl sok energia jelének tekintette a játékot, s az ő nézetét újította fel HERBERT SPENCER az ún. „erőfelesleg” játékelméletben. KARL GROOS abból indul ki, hogy a természetes kiválasztódás feltételezi az alkalmazkodást, ez pedig a tapasztalatok hasznosítását, ami viszont az örökölt készségek állandó gyakorlását, tökéletesítését igényli („begyakorlási-elmélet”). A katarzis-elmélet szerint, amelyet pl. Claparède képviselt, a kultúrelételeben ártalmas ösztönök levezetése történik a játékban. Rokon ezzel a „legyöngítési” elmélet: a játékban legyöngülnek velünk született káros ösztöneink. K. LANGE „kiegészítés”-elmélete szerint a játék a kultúrelétele egyoldalúságait ellensúlyozza. F.J.J. BUYTEN-

DIJK szerint belső hajtóerő kényszeríti az embert játékra, mely játszási kényszer a vitalitás egy formája. FREUD értelmezésében a játék: vágyak kivételése, azzal a céllal, hogy felülkerekedjünk rajtuk. E játékelméletek, akár teleologikus, akár kauzális típusú magyarázatok, számos előre megadott beállítást tartalmaznak.<sup>9</sup>

Ha akceptáljuk EINSTEINT, aki szerint „A játék a kutatás legmagasabb formája”<sup>10</sup>, akkor nem elégedhetünk meg olyan játékelméletekkel, amelyeket a „főös energiák levezetése”, „elhárított vágyak áttételes teljesülése”, „örömteli gyakorlás” s az ezekhez hasonló kulcsfogalmak reprezentálhatnak. Jóval inkább megiszívlelendőnek tekinthetjük a neurobiológus GRASTYÁN ENDRE megállapításait, aki szerint az ember az intenzív örömet a saját maga által állított akadály legyőzésével indukálja, a játék bonyolultabb formáiban céljai elérését már véletlen és szabály kombinációjával nehezíti, a játék művészi változataiban pedig a tartalom formába kényszerítésével támaszt és old feszültséget és teremt varázslatos atmoszférát.<sup>11</sup>

Bár a gyermekkori feszültségteremtő elemek később elveszthetik hatásosságukat, a játékedv felnőttkorban sem szűnik meg, hanem interiorizált formákban (pl. a fantáziában) illetőleg kreatív munkában tör a megvalósulásra. Ez azért is lehetséges, mert a játékban is a valóság tükröződik, a megismerés mechanizmusai érvényesülnek. Ezért mondhatjuk, hogy a problémamegoldó ember játékos ember, a játék alkalmas a problémamegoldás rutinjának az elsajátítására.

A játék vitális jelentőségét szemlélteti JEAN GABUS A karibu eszkimókról szóló könyvében<sup>12</sup> az *aéjgark* leírásával. „Amikor az eszkimók: felnőttek, nők és gyermekek a hóföregteteg miatt hosszú időre össze vannak zárva az igluban, nem szórakoztatják őket eléggé a szokásos kis játékok... Öntudatlanul is szükségét érzik, hogy a szél gyötrő hatásától szabaduljanak (ami olykor megőrjíti és öngyilkosságba hajszolja őket)... A játékszer afféle golyófogó... az átfúrt csontot úgy kell eldobni, hogy ív alakot leírva pontosan a fogóhegyére pottyanjon vissza.” E szórakoztató funkció mellett az *aéjgark* szövege és kommentárjai, a vadász egy napjának életrekletésével a hideg elleni védekezés kötelező szabályait vési a gyermekekbe. Még ennél is fontosabb talán, hogy a figyelem elterelésével, a játékokra összpontosításával az orkán okozta veszélyekről, az éhínség réméről sikerül a játék óráira megfelekedniük az eszkimóknak, azaz a hóföregteteg tartamára sajtós fiziológiai, pszichológiai szükségletet elégíti ki: az izolációból, a szenzoros deprivációból származó unalom elhárítását. Az ilyen állapotot GRASTYÁN ENDRE is életveszélyesnek minősíti, s a szorongás elleni védekezés morbid eszközeivel (kábitószer, alkohol) szemben „egy társadalmi méretű játékatmoszféra” létrehozását javasolja.

Ami a *dramában* rejlik játék- és nevelési lehetőségeket illeti, ezek felismerése a század elejére tehető. A pedagógiában új, progresszív elvek jelentkeznek: a gyermekközpontúság és a gyermeki aktivitásra alapozott tanulás.

A korai elődök közt meg kell említenünk COMENIUST. Az oktatás színpadit formáját kezdeményezte a patki iskolában. A Schola Ludus Előszavában írja 1654-ben: „Az iskola valódi célja szerint nem lehet más, mint az emberség műhelye s az élet előjátéka, s itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi... De habár az élet előjátéka az iskola, nem szükséges, hogy az élet nehez feladatainak előpróbái is nehezek legyenek... Előjá-

tékok legyenek, hogy kellemesen vállalhassák és folytathassák is őket." A színpadi játékok bevezetését az iskolába azért javasolja, mert „az ilyenfajta nyilvános tevékenység által a nézők színe előtt jobban fokozódik az emberi szellem mozgékonyasága, mint ahogyan bármiféle figyelmeztetéssel vagy fegyveléssel elérhető lenne." A meglevenített dolog könnyebben megragad az emlékezetben, s a nyilvánosság „kiváló sarkalló eszköz." A legfontosabb pedig, hogy beszédben és cselekvésben megnyilvánulva, a színpadi játékok révén az ifjúság „tanuljon különféle dolgokat megfigyelni, sok kérdésre rögtönözve megfelelni, mozdulatait illendően alakítani, arcával, kezével, egész testével természetes módon viselkedni, hangját módosítani és elváltoztatni, egyszóval bármely szerepet illően eljátszani, és tanulja meg mindezekben a szabad emberhez méltó magatartást, leküzdve a paraszti elfogódottságot." 13

COMENIUS nagy hatással volt a kálvinista iskolai színjátszásra. A Schola Ludusban szinte az egész tananyagot dramatizálta. Mind a korábbi humanista, mind a későbbi (XVI. illetőleg XVII-XVIII. századi) protestáns és jezsuita iskolai színjátszásnak pedagógiai célja volt, azon kívül szerepet játszottak a magyarosodásban és a polgárosodásban is. Műsoruk az iskolák egyházi jellege szerint is változott. A hivatásos színjátszás megjelenésével az öntevékeny iskolai színjátszás szerepe is megváltozott. A darabolvasásra és -játszásra épülő hagyománnyal szemben azonban a gyermekkor önértékének ROUSSEAU-tól való felfedezéséig kell visszanyúlnunk. Eszerint a gyermekkor nem valami szükséges rossz, hanem a felnőttiséget előkészítő, önmagából magyarázhatóan ugyancsak tökéletes és jó stádium. 14

A gyermek tehát sajátos gyermeki világában autonóm lény, s ezt közből Claparède a funkcionális autonómia törvényeként fogalmazza meg. ROUSSEAU kora gyakorlatával ellentétes nevelési elveket hirdet. A gyermek személyiségének és szabadságának, spontaneitásának, természete szabad megnyilvánulásának, belülről való kibontakozásának, s nem valamely kulturális sablon szerinti alakításának a szószólója.

A gyermek kifejező tehetségének felismerésétől csaknem a közös dramatizálásig jut el LEV TOLSZTOJ. „Ki kitől tanuljon írni: a parasztyerekek tőlünk, vagy mi a parasztyerekektől?" című tanulmányában beszámol arról, hogy „A tanulók hajlamaihoz képest pontos, művészi, meghatározó, mulatságos, epikai témákat" adván fel, nem igazán sikerült megértetnie az írás, a művészet lényegét. „Következőképpen hibáztam rá véletlenül az igazi módszerre" — folytatja. „Minden közmondásról népi alakok jutnak eszembe, s a közmondás értelmének megfelelő összeütközésük. Megvalósulatlan ábrándjaim között mindig felöltött bennem egy sereg elbeszélés vagy inkább kép, amely közmondások alapján készült."

Tanítványait bevonta az elbeszélés megfogalmazásába, s meglepődött költői képek hitelességétől, szárnyaló képzeletüktől, sőt, megjelenítő készségüktől. Mindazt „látták" is, amit leírtak, „Fegyka még be is mutatta hogyan mondta ezt a paraszt: karját meglendítve és fejét csóválva."

Mi a pedagógiai jelentősége TOLSZTOJ felfedezéseinek? „Az ember tökéletesnek születik", vallja ROUSSEAU-val, és „amikor megszületik, az igazság, a szépség és a jó ősalakját testesíti meg." Ez a harmónia azonban megbomlik, s a nevelők, a gyermeki fejlődés állandó törvényeinek szem elől tévesztésével, a fejlődés erőltetésével ezt még inkább el is mélyítik. A felnőtt tökéletessé

hamis ideáljához való ragaszkodás helyett a gyermeknek szabadságra van szüksége. „Neki tölem csak anyagra van szüksége, hogy harmonikusan és sokoldalúan gyarapodjék." 17

A század elejének dramatizáló tanítási törekvéseiben ez a szemlélet úgy jelentkezik, hogy a drámai szöveg interpretációja és a közönségnek szánt produkció helyett, de legalábbis ezeken túlmenően, a dramatizáló játék, a folyamat válik a fontosabbá. A dráma jó eszköznek bizonyul ahhoz, hogy a gyermek saját aktivitásán keresztül tanuljon, s ezzel megváltozik a tanító szerepéről kialakított kép is: a tanító nem az többé, aki magából, mint edényből a tiszta tudást önti a tanulóba...

Nehéz pontosan dátumhoz kötnünk, hogy századunk elején mikor kezdett befolyással lenni a haladó pedagógusokra a dráma nevelői értékének a felismerése.

HARRIST FINLAY-JOHNSON *The Dramatic Method of Teaching* című munkáját az elsők között kell említenünk. 18 A sussex-i falusi iskola igazgatónőjeként szinte valamennyi iskolai tantárgy tanulásában alkalmazta a dramatizáló megközelítést. Abból indult ki, hogy minden gyermekben megvan a hajlam a játékos megjelenítésre, s ebben maga a folyamat fontosabb, mint a bemutatásra szánt eredmény, sőt, a közönség szükségtelen is. A gyerekek képesek maguk megszervezni dramatizáló játékokat, s az elsődleges az ő boldogságuk. Ebben ROUSSEAU hatása érződik.

Jellemzően a dramatizáló játék színhelye sem az iskolaépület, hanem lehetőség szerint a szabad levegő, maga a természet, például a történelem tanulásakor a valóság eredeti környezet. A cél: mindent megnézni, megtapasztalni, eljátszani. Nem leckeit tanulnak, hogy kérdés-felelés formájában azt visszaadják, mivel FINLAY-JOHNSON szerint ez a módszer limitálja a kifejezés eszközeit, még az arcjáték sem jut szerephez. A természet végtelen gazdagságának a felfedezése arra készíti a tanítót, hogy a felfedezés öröme is hagyja rá a tanítványaira, a természettől tanuljanak, problémáikat önállóan oldják meg, a tanítónak csupán a problémák felvetése és az irányítás maradjon. A tanító együtt játszik és együtt tanul tanítványával, ez már nem az addig megszokott tanár-diák kapcsolat.

A század eleji törekvések között említendő EDMUND HOLMES-é is, aki 1911-ben *Utopian vision of education* címmel azt írja, „Utópia"-ban a (színészi) játék az iskolai élet szerves része, s amelyik tantárgy dramatizálható egyáltalán, azt dramatizálva kell tanítani.

A dráma nevelési alkalmazásának azonban hamarosan alternatív útjai támadtak. 1919-ben az akkori Közoktatásügyi Minisztérium a hagyományos iskolai színjátszás mellett foglalt állást, mondván: az angoltanításban módszertanilag fontos a dráma, a cél, hogy a darabot előadó tanulók tanuljanak meg helyesen beszélni, érzelmeiket megfelelően kifejezni, nagyobb közösségbe beilleszkedni, egyéni korlátaikat átlépni általa. 19

A dramatizáló nevelés több meghatározó egyénisége Angliában működött. Az elmélet, a módszertan és a gyakorlat fejlődését az ő munkásságukat ismertetve kíséreltem meg vázlatosan bemutatni. Az Association of Teachers of Speech and Drama a 30-as években sok tagot számlált. Felkarolta a dramatizálás iránti érdeklődést. Úgy tűnik, a dramatizálásban, mint az önkifejezés eszközében, mégsem annyira az önkiteljesítés lehetőségét, mint inkább az anyanyelven beszélni tökéletesítését ragadták meg.

Ehhez képest merőben újat jelentett a 40-es években PETER SLADE fellépése. 1954-ben megjelent Child Drama című műve, mely nemzetközileg is elismertté tette őt, a birminghami drámatanári működése során iskolában és iskolán kívül szerzett tapasztalatait dolgozza fel. Nevelői szemlélete gyermekközpontú, áthatja a gyermeki szükségletek iránti megértés és tisztelet. Az előadás követelményeit középpontba állító dramatizáló csoportban szerinte elfojtják a gyermekek természetes önkifejezési hajlamát. Hangsúlyozza, hogy a dráma a játékokban gyökerezik, lényege az alkotó kaland, s nem a felnőtt kezétől kialakított művészi forma. Mint ahogyan léteznek „gyermekművészet”, ugyanúgy léteznek, sajátos műfajként „gyermek dráma” is. A gyermek spontán dramatizáló játéka a felfedezés természetes útja.

SLADE a gyermekközpontúság paradigmájával ROUSSEAU-ra emlékeztet. A közkeletű metafora szerint a tanító az ő szemében is kertész, aki gondozza a palántát. A drámatanárnak az a feladata, hogy a dramatizáló játék fejlesztő hatásához a megfelelő környezetet megteremtse, ő maga azonban tudjon kívül maradni. E tekintetben SLADE MONTESSORI pedagógiájának a hatását is mutatja. MONTESSORI az, aki felhívja arra a figyelmet, hogy a hagyományos nevelői környezet a „felnőtt képére van teremtve”, márpedig a gyermekek világa nem azonos a felnőttek világával. A gyermeket engedni kell a maga feltételei alapján, a maga teremtő ereje szerint szabadon működni, játékai révén az ember szellemi és kulturális világába belenőni. A nevelő ebben nem vezet, csak segít, ha éppen szükséges. A dramatizáló játékra alkalmazva SLADE szerint ez azt jelenti, hogy a tanár intervenciói nem lehetnek beavatkozó jellegűek a gyermeki kreativitás folyamatába. SLADE, a gyermekek dramatizáló játékaiban, amiket ő művészetnek tekintett, a szimbólumok alkalmazását kereste, és meg is találta a természetes ritmusban, a gyerekek térkitöltő mozgásában. Szabad, folyamatos mozgásuk során a gyermekek például nem tudatosan, a kör hatásos képét alakították ki. Az egyének által kreált eme kör önmaguk szimbólumává vált. A gyermek alkotta dolog helyett a gyermeket helyezve a folyamat középpontjába, SLADE a dramatizáló játék tartalmáról a részvevők szimbolikus jelentőségére irányította a figyelmet. A gyermeki kifejezés ezáltal esztétikai természetűből pszichológiaiáé lett. A dramatizálási folyamat fázisait elkülönítette egymástól. A „sztorira” ösztönzést a „sztori” „beiktatása” követte, ezután jött a finomítás majd az újra eljátszás. A „folyamat vagy produktum dilemmáját” azonban SLADE nem oldotta meg. Az első fázisban a gyermekek, érthetően, a „sztori” elbeszélésére vagy egymásra figyelve, „megtapasztalták” annak személyes jelentését. A második fázisban, az egész történet spontán eljátszásakor, mind maguknak, mind a többieknek a saját kezdeti személyes reakciójukat demonstrálták, tehát a történet strukturális jelentésétől eltávolodtak. A játék végén a tanár, aki addig külső megfigyelő volt, megbeszélte velük a játék történéseit, például a térkitöltés hatékonyságát, a dialógusok helyénvalóságát stb. A tanár nézőpontja azonban alig különbözik itt a közönségtől, hiszen a történet fonala és az egyéni akciók kerülnek szóba, nem pedig a munka értelme. Ebből a dramatizálási folyamat produkcióvá fejlődése és a drámai cselekmény narrációhoz kötése következik. Az egyén szabad kifejeződéséhez szükséges környezet megteremtése és a közös dramatizálási tapasztalat megszer-

zése közti ellentmondást sem SLADE sem követői nem oldották fel. Öröksége a dramatizálási játék gyermek-i perspektívájának megteremtése folytán jelentős.

Az 50-es és a 60-as években a drámai nevelés szerepe a haladó pedagógiai törekvésekben megerősödött.

Az elemi iskolák számára 1959-ben összeállított ajánlásokban a drámáról a következőket találjuk.

A gyermekek játékaiban föllelhetők a dráma elemei. Rajtuk keresztül kifejezhetik a mindennapi tapasztalataikkal kapcsolatos érzéseiket, meghaladhatják félelmeiket, kezelhetik problémáikat. Ezekben a játékokban szerepet játszik az utánzás, a képzeletbeli játszópajtás, később a hallott történetek megjelenítése, a történetek szereplőivel való azonosulás. Az egyedüli vagy kis spontán csoportokban való játszástól vezet az út a közönség előtt előadott, tudatosan interpretált játékig. Kezdetben a játékban a mozgás dominál, e köré épül később a monológ, a társalgás. Minél idősebbek a gyerekek, minél koherensebb a csoport, annál több a dialógus, bár 8-9 éves korban nagyobb szerepet játszik a „mit tegyünk” (testtartással, gesztusokkal, mimikával stb.) mint a „mit mondjunk”.

Egyre több iskolában elégedetlenek a hagyományos közvetlen dramatizálással, az előre megírt szövegekkel, és olyan tevékenységgel próbálkoznak, amely szabad utat biztosít az eredetiségnek. A tanárok feladata, hogy ügyeljenek arra, hogy a pantomimes játék öröme ne nyomja el a spontán nyelvi kifejezőkészséget. Fejlettebb fokon megjelenik az improvizáció, a közönségnek játszás igénye. Jó esetben a közönség tisztában van a játékosok érettségével, a gyermekjáték és a színházi játék különbségével. Az iskolai dramatizáló játékban kivált fontos a tanár személyes befolyása, ízlése, értékrendje. Tisztában kell lennie a gyermekek érzékenységével, sérülékenységével is, az iskola belső világának és a külső világnak a különbségéből fakadó nehézségekkel. Mindezek kezeléséhez tapintatra, ügyességre van szükség.

A 60-as évek Angliájában a „dráma” fiatal és növekvő tantárgy az iskolákban. 1967-ben 81 drámatanárt alkalmaznak. Aktivitásuk ugyan nagyon különböző, s ez azzal is összefügg, hogy tárgyuk identitása sem egészen világos. Mindenestre a gyermekek körében népszerű. Számukra az improvizációt, a pantomimet, a mozgást, a tanár „száműzését” (a dramatizálási folyamatból), olykor a táncot, muzsikát jelenti.

1967-ben jelenik meg BRIAN WAY műve, a Development Through Drama. Magán viseli szerzője gyermekszínházi tapasztalatainak nyomait. Olyan gyakorlatokat ajánl, amelyek az egyének öntudatosabbá válását segítik elő. A dráma az iskolában tehát a személyiség egészének a fejlesztője, azaz a tanári munka középpontjában is az egyéniség, s nem maga a dráma áll. A dráma nem más, mint pszichológiai preparáció a valódi világra. WAY gyakorlatai népszerűvé váltak, ügyességi tréningje a biztos fejlődés érzését nyújtotta. Hangsúlyozta a kooperáció és a koncentráció teljesség tételét a közös munka megkezdése előtt. Módszerének paradoxonjai és korlátai láthatóbbá válnak, ha a másik nagy drámatanárával, DOROTHY HEATHCOTE-éval vetjük egybe.

HEATHCOTE a newcastle-i egyetem előadójaként dolgozta ki programját. A végnélküli bemelegítő gyakorlatok helyett gyorsan tért rá a drámai cselekményre. Amit megkívánt a részvevőktől: beleegyezésüket, hogy egy képzeletszülte világba, a dráma fiktív világába lépnek be. A szerep felvállalásakor nem a karakter, a név, az életkor stb. a fontos, hanem egy attitűd elfogadása, a rá-

látás módja egy szituációra, a behelyezkedés abba. Épített a szereplők meglévő tapasztalataira. Mindenki érzelmei teljességével léphetett be a közös munkába. HEATHCOTE az önkifejezésről a drámára, a drámai jelentésre irányította a figyelmet. A tanár feladata a drámából felbukkanó közös értelem megértése és strukturálása volt. HEATHCOTE újításaként olykor a tanár is aktív részt vállalt a drámában. Ez felszabadítólag hatott a diákokra.

Az utóbbi időben többen is felfigyeltek arra, hogy a gyakorlati ügyesség fejlesztése, a szociális tudatosság szintjének emelése, a képzelet-teremtette világgal összekapcsolódó játék modelljének felépítése mellett kevés figyelmet kapott az esztétikai tapasztalat vizsgálata a dra-

*A továbbiakban azt vizsgálja a szerző; mi ad létjogosultságot a drámajáték tantárgynak a közgazdasági egyetemen. Hivatkozik KEYNESRE, aki szerint a közgazdaságtan erkölcsi tudomány tele pszichológiai vonatkozásokkal. Utal SCITOVSKY TIBORRA és KORNAI JÁNOSRA, akik megemlítik, hogy a homo oeconomicus is tele van belső konfliktusokkal, inkonzisztens cselekvésekkel. Hivatkozik Dedinszki Henrikre is, aki a játék eszközt voltát hangsúlyozza. „A játék során számos olyan ötlet merülhet fel, melyet később haszonnal lehet alkalmazni. A véletlen jelenségek szándékos felidézését szolgálja a brainstorming, az ötletroham. Az ilyen ötletrohamok megnövelik annak a valószínűségét, hogy a különböző emberek agyából kipattanó gondolatok megtermékenyítsék egymást. Drámajáték kurzusról szólván írását ekként folytatja a szerző.*

Az egyes foglalkozások felépítését lehetőleg egy bevezető fázis, egy játékfázis és egy megbeszélő fázis jellemezte. Fokozatosan erősödött bennem az a felismerés, hogy egyetemi hallgatók körében a megbeszélésnek különös fontossága van, s közgazdászhallgatók számára ez nemcsak a látókörük szélesítése, hanem gazdaságpszichológiai problémák valamint a vállalkozói személyiség, az innovációs készség, sőt, a tanári tevékenységre irányulás iránti érdeklődésük felkeltésére kell szolgálgjon.

VIOLA SPOLIN-nal együtt valljuk, hogy mindenki tud játszani, improvizálni. Ezt mindig a kurzus elején célszerű tudatosítani a hallgatókban-részvevőkben, elosztani azt az aggályt, hogy valamiféle olyan gyakorlatokra vállalkoztak, amikhez tehetség kell. Valójában az itt „megkívánt tehetség” a személyek nagy nyitottsága és befogadókészsége a tapasztalással szemben. Ebből a beállítottságból a személyiség temérdek rejtett képessége életre hívható. „A tapasztalás a körülményekbe való behatolás, organikus azonosulás, szellemi, fizikai és intuitív szinten egyaránt” — folytatja SPOLIN. A helyzet felismerésében igen fontosnak tartja az intuíciót, mely egyáltalán nem misztikus természetű. Vannak pillanatok, amikor képesek vagyunk meghaladni a hétköznapi-ságot s hirtelen „felszabadítjuk magunkban a szellemet. Amikor ilyen intuitív fokon történt a reagálás a tapasztalatra, amikor a személyiség a szűk intellektuális síkon túl is funkcionál, akkor nyitott igazán a tanulásra.”

A felszabadult cselekvés és átértett személyes szabadság pillanatainak kedvező légkör megteremtése a bevezető fázis célja. A csoportnak lazának, oldottnak, befogadónak kell lennie. A pszichodráma-csoporttól eltérően, a kezdeti szorongások, nem az egyéni és csoportellenállás oldása a célnak megfelelő módszer, hanem a személyes szabadság megteremtése. „Hogy játszani tudjunk, előbb szabadnak kell érezni magunkat. Fontos, hogy a körülöttünk lévő világ részévé váljunk, azt tapintva, látva, érezve, ízelve és szagolva valóságossá tegyük. Tulajdonképpen a környezettel való közvetlen kontaktus

matizáló játékban. A dráma nevelésben betöltött szerepének értékelésében ennek kutatása is fontos. E téren GAVIN BOLTON nevét kell említenünk. Azt vizsgálta, hogyan él a művészi nevelés élményén belül az esztétikai viselkedés. A tapasztalatot valódi esztétikai jelentőséggel ruházza fel. A tapasztalást, amit általában a tapasztaló egyén sajátos beállítottságaként jellemeznek, BOLTON esztétikai célként, esztétikai figyelemként javasolja számbavenni. Az esztétikai cél magában foglalja a dramatizálás cselekményének értelmét. Elvárjuk a drámától, hogy cselekménye, eseményei, tárgyai szimbolikus értelmet hordozzanak. Ha ez jelen van a drámában, akkor mondhatjuk, hogy esztétikai célja is van.

az, amire törekszünk. A személyes szabadság megteremtése elvezet a tapasztalathoz, az én tudatosításához és az önkifejezéshez.”<sup>34</sup>

A játékfázis problémamegoldó technikákat kíván. Kinek-kinek rá kell ébrednie saját energiaforrásaira, erejére. A csoport játékvezetőjének állandóan friss problémákat kell teremtenie. Mindez természetesen semmiféle tekintélyvel nem enged meg. A játékban kibontakozó élményeket nem a vezető alakítja beavatkozásaival. Ha a konvenciók és a tekintélyelv nem béklyózza meg a csoportot, a kreativitás felszabaduló energiáit meg tudják osztani egymással, nincs szükségük érzelmeik elemzésére, vizsgálatára, a jelenetek, jellemek kritikái vagy pszichológiai megtárgyalására, régebbi tapasztalatokra való hivatkozásra (hiszen a csoport a jelen spontán tapasztalataiért dolgozik, az elraktározott tapasztalatok úgyis megvannak az emlékezetükben...).

A megbeszélési fázis valódi rendeltetése nem a felszínre került élmények megbeszélése, nem az érzelmi felindultság csökkentése, nem a feltörő szunnyadó élmények feldolgozása, hiszen a játék során sem a „saját érzelmek áthelyezése” történt a cselekvésbe, hanem a leendő közgazdász (és közgazdásztanár) pályaképe szempontjából fontos fejlődési lehetőség rögzítése.

Összefoglalásul az eddigi tapasztalatok alapján talán elmondható, hogy a dramatizáló játék, mint pedagógiai eljárás, a felsőoktatás pedagógiájában elhelyezhető, a közgazdászhallgatók képzésében várakozásokra feljogosító kurzusként vehető számba, mely mind a személyiségük egészének fejlesztésében, mind a szakmai érdekldésük és fogékonyságuk elmélyítésében mással nem helyettesíthető szerepet vállalhat. Ez elsősorban az ún. nevelési helyzetek teremtésében nyilvánulhat meg. Ismeretes, hogy a nevelési helyzet olyan pedagógiai tevékenységi egység, amely változó, gyakran konfliktusos viszonyt rejtve magában, eszköze a személyiségfejlesztésnek, s rokon vonásokat mutat a dramatizálással. Némi dramaturgiai szemlélet azért sem lehet érdektelen a közgazdász hallgatók képzésében, mivel szaktárgyaik didaktikája maga is felfogható úgy, mint az oktatás dramaturgiája.<sup>35</sup>

## Jegyzetek

- 3 MANFRED EIGEN — RUTHILD WINKLER: A játék. Gondolat, Bp. 1981. 32-33
- 4 ROBERT AXELROD: Az együttműködés kifejlődése: USA 1985/50, 21-25
- 5 J.M. KEYNES: A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete. KJK Bp. 1965. 351
- 6 BRIAN és SHIRLEY SUTTON-SMITH: Hogyan játszunk gyermekeinkkel? Gondolat, Bp. 1985. 223-224
- 7 Munka, hatalom, gazdaság. Munkaszociológiai tanulmányok. BKE-TEK Bp. 1990. 1-47
- 8 A Magyar Nyelv Történeti-Etimológiai Szótára, játszik c.
- 9 FÖRHÉCZ JÓZSEF: A játék pedagógiája. Bp. 1935.  
SUSANNA MILLAR: Játékpszichológia. KJK Bp. 1973.  
FARAGÓ LÁSZLÓ — KISS ÁRPÁD: Az új nevelés kérdései. Bp. 1949.
- 10 DEDINSZKY HENRIK: Lemaradás vagy felzárkózás: OMIKK Bp. 1990. 122
- 11 GRASTYÁN ENDRE: A játék neurobiológiája. Akad. K. Bp. 1985.
- 12 JEAN GABUS: A karibu-eszkimók. Gondolat, Bp. 1970. 130-143
- 13 COMENIUS MAGYARORSZÁGON. TK, Bp. 1970. 332-341
- 14 FARAGÓ LÁSZLÓ — KISS ÁRPÁD: I.M. 53-58
- 17 LEV TOLSZTOJ: Tanulmányok, cikkek, vallomások. Művei 9. Helikon, 1967. 10-34
18. HARRIET Finlay-JOHNSON: The dramatic method of teaching. Second edition, James Nisbet, London, é. nélkül.
- 19 CHRISTOPHER HAVELL: The case of drama. In: LIVING POWERS: The Arts in Education. Ed. by PETER ABBS. The Falmer Press. London, 1987.
- 20 PETER SLADE: Child Drama. London, 1954.
- 21 Primary Education. London, 1959. 174-178
- 22 BOLTON G.: Drama as Education. Longmans, 1984.
- 34 VIOLA SPOLIN: Improvisation for the Theater. Northwestern University Press 1963.
- 35 Magyar Pedagógia 1988/1, 97-106  
G. HAUSMANN: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg, 1959.

DR. PALÁSTHY ILDIKÓ

### A PSZICHODRÁMÁTÓL A DRÁMAPEDAGÓGIÁIG

avagy

### drámajáték hatásvizsgálat kisiskolások körében

*Dr. Palásthy Ildikó a Debreceni Tanítóképző Főiskolán pszichológiát és drámapedagógiát tanít. A drámajáték személyiségfejlesztő hatásával foglalkozik. A 20-as években az emberre mint személyiségre irányul a figyelem. Minden bizonnyal a polgári demokratikus társadalmak sajátos igényéből eredően történik ez így. Pedagógiai megfontolásokból — lásd Lőrincz Jenő dolgozatát — születik meg a személyiség-központú drámapedagógia is, míg pszichoterápiás gyógyító szándékból a pszichodráma. Mindkettő a játékra, a cselekvésre épít, jóllehet, funkciójuk más. Az utóbbi leágazásai segítették a drámapedagógia módszerének a kimunkálását is. Palásthy Ildikó a pszichodrámatól jut el a drámajátékhoz mint szocializáló pedagógiai tevékenységhez. 1981-ben végzett kísérleteinek — dolgozata második felének — csak a menetét és summázatát tudjuk közölni terjedelmi okok miatt.*

#### Moreno és pszichodráma

A dráma felhasználásával történő személyiségformálás egyre nagyobb szerepet játszik az oktatásban, a nevelőmunkában, a terápia, a regenerációs és a szociális munka területén. A drámajátékok alkalmazása Moreno azon felismerésén alapszik, hogy a dramatizálás egyidős az emberiséggel, a közösségi lét legelemibb szükségleteihez tartozik. Az ember tud dramatizálni, az „olyan mintha”-játék természetes számára. Morenoszerint „...a dramatizálás éppen úgy az emberi lét evidenciája, mint Descartes-nál a gondolkodás, vagy Sartre-nál a szorongás, vagy Camus-nál a helytállás.”

Erre az alapra építette Moreno a 20-as években szociológiai rendszerét, melynek alkotóelemei:

- a szociodinamika (a szerepjáték és a csoportkötélek szerkezetének tudománya),
- a szociometria,

- a szociátria (a közösségek, csoportok gyógyításának tudománya).

Ebbe tartozik a csoportpszichoterápia, ill. a pszichodráma. Még elmélete kidolgozása előtt megalapította 1921-ben Bécsben a Stegreiftheatert, a Rögtönzések Színházát, ahol a „való élet módszereit” kísérlete meg emberi együttesek terápiajához felhasználni.

Ezek a próbálkozások azonban még nem nevezhetők terápiának. A pszichodráma mint terápiás eljárás csak a harmincas évek elején jött létre. Maga a pszichodráma szó Moreno írásaiban 1937-ben jelent meg. Ekkor fogalmazta meg a terápiás elvet és módszert: „pszichoterápia emberi kapcsolatokon és dramatikus játékon keresztül”.

A pszichodráma — lényegét tekintve — olyan pszichoterápiás módszer, amely nemcsak a verbális megnyilvánulásokra épít, hanem hangsúlyozza a cselekvés, a színpadon történő akció jelentőségét a lelki jelenségek,