

szont attól maximális képzőerőt várnak. Egyoldalúság mutatkozik abban is, hogy a régi isk. nem képezi a tanulót elég harmonikusan, inkább csak az intellektusát iskolázza. Az új mozgalom viszont a sokoldalú fejlesztés elvét képviseli. Az értelem mellett fontosnak tartja a gyermek kedélyvilágának, akaratának a nevelését, testi erejének fokozását, manuális ügyesítését. A fizikai munkát is felkarolja. A régi isk.-t még az értelmi nevelésen belül is egyoldalóság jellemzi, mert inkább csak az emlékezetet fejleszti, „emlékezetgimnasztikát” folytat, a tudásanyag növelésére törekszik, egész munkája a „vizsgapraxisra” van beállítva, és a verbalizmus még mindig menedéket talál a falai között. Az új isk.-k viszont az értelmi képességeket széleskörűen kívánják fejleszteni. Ideáljuk az olyan diák, aki bár kevesebb tudásanyaggal rendelkezik, ismereteit azonban új helyzetekben is könnyedén fel tudja használni és önművelődésre képes. A hagyományos isk. a tekintélyi morált képviseli. A gyermek a felnőttektől kapja cselekvésének normáit. Ez csupán oktató morál, heteronóm, külsődleges — hangzik a reformerek vádja. Az ilyen módon közölt és átvett erkölcsi elvek nem hatnak mélyre, nem képesek az egyén életét tartósan irányítani. Az új isk.-k ezzel szemben átéltek erkölcsiségre törekszenek. Ezért felkarolják a tanulói önkormányzatot, amelytől azt várják, hogy a tanulóban az egyenlőség, igazságosság, szolidaritás, méltányosság stb.

vonásait kibontakoztatja, és erkölcsiségük az együttélés valóságából, saját társadalmi tapasztalataikból nő ki. — Az egyes államokban kialakult új isk.-k a fenti törekvéseket eltérő ötvözetben mutatják. Ezek az intézmények más-más társadalmi feltételek között jönnek létre, eltérő az a hagyományos pedagógiai gyakorlat is, amelynek megreformálására vállalkoznak, valamint azok a filozófiai, lélektani áramlatok is, amelyek rájuk befolyást gyakorolnak. Az új isk.-k szervezői kisebb-nagyobb szabadságot élveznek, nem ritkán mint magánisk.-k működnek, s ez lehetőséget nyújt arra, hogy saját életfelfogásuk az isk. nevelési céljaiban is kifejezésre jusson. Az egyes új isk.-k programja tehát a közös vonásai mellett el nem hanyagolható eltéréseket is mutat. — Nem kétséges, hogy a helyesen mutat rá az isk. oktatást és nevelést a századforduló idején jellemző számos fogyatékoságra. Ilyenek pl. a tekintélyelvű nevelés, a materiális képzés egyeduralma, az egyoldalú intellektualizmus, a herbarti pedagógia formalizmusa, a tanulók csekély aktivitása stb. Ugyanakkor jellemző, hogy a felismert egyoldalúságot egy másik, de ellenkező előjelű egyoldalság váltja fel. Így kerül a tekintélyelvű morál helyére a gyermek autonóm etikája, a materiális képzéssel szemben a formális képzés kap domináns szerepet, a tantárgyi-logikai érdekek helyére a lélektaniak kerülnek stb.

KARÁCSONY SÁNDORTÓL

„Mikor az Úr Jézus Krisztus ruháját hátulról megérintette a vérfolyásos asszony és nyomban meggyógyult az érintés következtében, az Údvözítő így számolt be a történelekről tanítványainak: „Kicsoda érintett meg engem? Éreztem, hogy erő származott el tőlem.” Csak az valaki, aki hatott a világra, csak annak támadhat nyoma a világon, akiről erő származott el. Akinek van ereje, ami elszármazhat tőle, s akinek van szíve nem zsugorgatni, magának tartani fukaron az erejét. Aki oda bírja adni, pazarolni, tékozolni önmagát.”

(Ifjúság és hivatás, 1942)

A reformpedagógia és a drámapedagógia

1954-ben jelent meg Londonban Peter Slade immár klasszikusnak számító drámapedagógia könyve a Child Drama. Ebben a műben, évtizedes iskolai és iskolán kívüli tapasztalatait feldolgozva azt fogalmazta meg a szerző, hogy a dramatizáló játék, más szóval az improvizációra épülő szerepjáték a gyermek természetes önkifejeződése, s a nevelőnek az a dolga, hogy biztosítsa az ily módon formálódó cselekvő megnyilvánulást. „Nagyon sokan kérdeik, mi a gyermekdráma célja? Legrövidebben talán így fogalmazható meg a felelet: a boldog és kiegyensúlyozott személység.” Slade fogalmaz így Gyermekdráma című könyvében. Ő a gyermekek által létrehozott improvizatív szerepjátékot éppúgy művészetnek tekintette mint a gyermekrajzot és gyermekfestményt, amennyiben az a szimbólumteremtésben realizálódik. Hangsúlyozza a ritmus, a térforma és a mozgás szerepét. Fontosságot tulajdonít a metakommunikációs megnyilvánulásoknak, a kreativitást fejlesztő fantáziajátékoknak. A fejlődéslélektan felismerései alapján meghatározza, mely életkorban milyen jellegű játékok felelnek meg legjobban a gyerekeknek és mikor, milyen körülmények között kerülhetnek közönség elé. Slade neveléscenrikus drámapedagógiája rendkívüli gyorsasággal elterjedt a

világban. (Most csak jelezzük, hogy Slade mellett és után más jelentős irányzatot teremtő pedagógusok is működni kezdtek Angliában. Dorothy Heathcote, aki a nevelést szervesen kapcsolja az oktatáshoz, fiktív drámai helyzetek, szerepek kialakításával és azzal a lehetőséggel, hogy a tanár is szerepet vállal, vagy Gevin Bolton, aki a dráma szimbolizáló funkcióját hangsúlyozza, mégpedig az esztétikai formálás érdekében. Sladeről kritikusan ugyan azt állapították meg, hogy a gyermekekről vallott felfogás Rousseau módján naiv, ami valószínűleg igaz is, de mégis ezzel együtt formálta ki játékra alapozó reformpedagógiai módszerét. Fontos azt is lejegyeznünk, hogy nem a semmiből alkották meg az angol pedagógusok a gyermekdrámát. A reformpedagógia különböző irányzatai már a századfordulótól kezdve jelen vannak a polgári társadalmakban, s mindnek az a törekvése, hogy az új társadalmi igényekhez igazítsák az iskolai nevelő-oktató tevékenységet. Az amerikai Dewey kísérleti iskolájában a polgári társadalom tökéletes modelljét akarja megalkotni. Azt kell tanítani, — írja — aminek a gyerek hasznát látja. Mégpedig cselekedtetés által, kell tanítani, projekt módszerrel. A cselekvés iskolájában nem lehet nem figyelemmel lenni az individuumra, a gyermek személyiségére.

A svájci Claparède a pedagógiát a pszichológiával kapcsolja össze. Vallja, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem autonóm lény, aki fejlődési szakaszai szerint rendelkezik azokkal az adottságokkal, amelyek a saját feladatainak ellátásához szükségesek. Az iskolai életet úgy kell megszervezni, hogy abban a tanuló a maga életét élhesse, s az egyes életszakaszok domináns lelki funkcióinak begyakorlása által váljék fejlettebbé és egyben alkalmassá a későbbi életfeladatok ellátására. A játéknak, Claparède szerint, döntő szerep jut a gyermek fejlődésében. A tudás elsajátítására fordított tanuláshoz is játékmódot kell öltetnie, másként, el kell érnie a pedagógusnak, hogy olyan érdeklődést keltsen tárgya iránt, hogy a gyermek az azzal való foglalkozást játéknak tekintse. Egyedül a játék, a játékos munka teremti meg azt a légkört, amelyben a gyermek élni és tevékenykedni tud.

Az olasz Montessori reformóvodájában a gyermek játékos tevékenységéhez minden feltételt megkap, méretre szabott átrendezhető bútorokat, olyan anyagokat, eszközöket, amelyekkel tevékenykedve tanulhat, alkothat. Az óvónők nem irányítják a gyermekek tevékenységét, legfeljebb segítik, ha igénylik. Ugyanakkor olyan helyzeteket teremtenek, hogy mozgásukat fejleszthessék, érzékszerveiket finomíthassák. Montessori gyakorlatai e tekintetben is figyelmreméltóak.

Dewey pragmatikus pedagógiája éppúgy gyermekszempontú és pszichológiai alapozottságú, mint az „új nevelés” híveit Európában. Miként Claparède és Mária Montessori, kísérleti iskolát teremtett Ovid Decroly is, a belga pszichiáter-pedagógus, hogy a gyermekközpontú nevelésről írt elképzeléseit a gyakorlatban is igazolja. Hatását bizonyítja, hogy Magyarországon is az ő tapasztalatainak felhasználásával alakul meg a reformpedagógiai ihletésű családi iskola. Mint a többiek, ő is elveti a hagyományos iskola verbális módszereit, az emlékezőgimnasztikát, helyette a gyermek életszükségleteiből fakadó érdeklődésére építve, a cselekedtetésnek, a „nevelő játékoknak” szán nagy szerepet.

Tovább sorolhatnánk a század első évtizedeinek reformpedagógiai irányzatait, a munkaiskoláét Georg Kerschensteinerrel, az „aktív (cselekvő) iskolát” Adolf Ferrière-rel, a Modern Francia Iskolát Celestin Freinet-

vel, a Dalton Tervet Helen Parkhursttel, a Waldorf Iskolai Mozgalmat Rudolf Steinerrel, de nem tesszük, mivel szándékunk nem több, mint érzékeltetni, hogy valamennyi reformpedagógiai irányzat személyiségfejlesztő, demokráciára, demokratikus életvezetésre nevel, mégpedig cselekvő, cselekedtető módon, mind fontosnak tartja a kreatív képességek fejlesztését nemkülönben az érzelmi világ gazdagítását, s ami ezzel jár, reális kép kialakítását valamint a világban, társadalomban, közösségekben való harmónikus jelenlét feltételeinek megszerzését. És valamennyi elképzelés szülője említi a játék, a játékos-tanulás és munka fontosságát. Kisebb-nagyobb mértékben úgy tekintenek a játékra, mint a személyiségfejlesztő pedagógiájuk egyik metodikai eszközére.

A parlamentáris berendezkedésű polgári demokráciák társadalmi igényére figyelve, mindegyik reformpedagógiai irányzat épített, különböző mértékben a biológia, a szociológia és főként a fejlődéslélektan huszadik századi eredményeire.

Hogy az angol drámapedagógia kísérletező mestereire konkrétan hatott-e valaki az említettek közül és milyen mértékben, nem tudom, nem olvastam erről, az azonban tény és talán ki is világlik az eddig írottakból, hogy a drámapedagógia mestereinek sem mások a pedagógiai célkitűzéseik mint az említett elődöknek, és a társadalmi közeg is azonos, amelyben mód nyílt, nem csak a felismerésre, de a terebélyesedésre is. A gyermek játékanak jelentőségére Piaget és a többi kísérletező pszichológus felismerése irányította a figyelmet — ennek köszönhető, hogy szinte egyetlen reformpedagógus koncepciójából sem hiányzik a személyiségfejlesztő játék. *Amiben a drámapedagógia, a gyermekdráma meghaladta az elődök játék-felfogását, az a dramatizáló játéknak, a szerepszerű rögtönzések játéknak a középpontba helyezése. A reformpedagógia más képviselőinél a játék, más eszközök mellett, épül be a koncepcióba, a drámapedagógiában viszont a drámajáték hordozza a koncepciót.* A többiek iskolarendszert építettek az elképzeléseikre, ezt Angliában a drámapedagógusok is megkísérelték, ám a drámapedagógia anélkül is funkcionál.

Debreczeni Tibor

(Részlet a szerző Drámapedagógia Magyarországon című tanulmányából)

AZ ANGOL DRÁMAPEDAGÓGIA

Peter Slade, Gavin Bolton, Dorothy Heathcote, három egy időben működő drámapedagógiai irányzatot teremtő ma is élő személyiség Angliában. Noha a franciáknak, németeknek, skandinávoknak is megvan a maguk tanítómestere, mi itt Magyarországon az angolokra figyeltünk leginkább. Valószínűleg azért, mert angol nyelvterületről indult el eme módszer, s ennek a szakirodalma jutott el leghamarabb hozzánk. Az alább ismertetett tanulmányokból s e szöveg folytatásából kiderül majd módszerük különbözősége. Ismerni azért tanácsos ezeket, hogy ki-ki eldönthesse, melyik metodikával jegyzi el magát, avagy mely pedagógiai feladathoz alkalmazza ezt vagy azt a módszert. Esetleg ötvözi. Előbb-utóbb mindegyik gyakorló drámapedagógus rájön arra, hogy a meghatározó az ő személyisége, hogy érzelmi beállítódású vagy intellektuális alkat, színjátszó-e vagy teoretikus, zenei fogékonyságú-e vagy vizuális hajlamú, művész-e vagy kismester, moralista vagy politikus stb. És akkor még nem is említettük, hogy miféleképpen orientálja a pedagógust a módszer megválasztásában az, hogy óvodában dolgozik-e vagy gimnáziumban, felnőttek közt vagy alsós iskolákkal.