

PINCZÉSINÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ

A drámapedagógia pragmatikus megközelítése

A pragmatikus elv szerint az igazság a gyakorlati használhatóság függvénye. A 19. század közepén Amerikában kifejlődött irányzat képviselői a megismerés helyett a cselekvést helyezik előtérbe, s kiinduló tézisének, hogy igaz az, ami hasznos. Pragmatikusan szemlélve annál értékesebb valami, minél több kézzelfogható eredménnyel jár. A drámapedagógiát ebből az aspektusból, a hasznosság, hasznosíthatóság szempontjából kívánjuk értelmezni.

Már a 16–17. század nagy pedagógiai gondolkodói felismerték a drámajátszásban rejlő nevelési lehetőségeket. Neveléstörténeti tanulmányainkból ismert, hogy a protestáns és jezsuita iskolai színjátszásnak határozott pedagógiai célja volt, sőt Comenius Sárospatakon az oktatás színpadi formájával próbálkozott, amikor a Schola Ludusban szinte az egész tananyagot dramatizálta. Úgy vélte: „Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljük, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket...” (Kovács, 1970. 56.).

De leginkább a 20. század eleji, a hagyományos iskolát bíráló, egyúttal új nevelési célokat kitűző, új feladatokat, módszereket kidolgozó reformpedagógiai irányzatokban ismerhetők fel a drámapedagógiai törekvések. A reformpedagógiai irányzatok célja, hogy a herbarti pedagógiával szemben a társadalmi változásokból fakadó igényekhez igazítsák az iskolai oktató-nevelő tevékenységet.

Iskolamodelljeikre, koncepciójukra érezhetően hatást gyakorol Nietzsche életfilozófiája, Spencer pozitívista etikai nevelésfelfogása, Darwin fejlődéelmélete, Galton genetikai kutatása, Owen gyermeki jogokról vallott véleménye, Malthus népességelmélete, illetve a korszak szociális, ifjúsági és emancipációs népmozgalmainak jellegzetes gondolatai. A mechanikus tanulás és leckefelmondás iskolájával szemben a reformpedagógiák szemlélet- és struktúraváltási törekvései a gyermeki egyéniséget és a közösségi életformát hangsúlyozták, sőt egy új típusú tanár–diák viszony prezentálódását vizsgálhatjuk meg a reformpedagógia képviselőinek munkásságában, iskolakoncepcióiban, közösségfelfogásaiban. A reformpedagógiák képviselői olyan szocializációs közeg teremtésével próbálkoztak, amely a gyermekközpontúság, a tevékenységközpontúság és az autonómia egységén alapul.

A reformpedagógiai törekvések (Bábosik–Mezei, 1994) elemzése révén megállapíthatjuk, hogy bár markánsan megkülönböztethető egyéni jellemzőket mutatnak, elméletük és gyakorlatuk talaján néhány közös tendencia mégis felvázolható:

- az instrumentalizmus (például Dewey – életszerű tevékenykedtetés),
- a nevelés funkcionális megközelítése (például Claparède – játék, utánzás),
- az önkibontakozás hangsúlyozása (Rogers, Maslow – szubjektív meggyőződések),
- a partnerviszonyra nevelés gondolatának felismerése (Wilhelm – szokásformálás).

Ezek az irányzatok speciális ellentétpárok révén differenciálhatók (Palásthy, 2003): a nevelés által közvetíteni kívánt értékek lehetnek maradandó etikai értékek (normatív), vagy tevékenység révén szerzett tapasztalatok (értékrealista); a nevelési folyamat szabályozottsága szerint lehet pedagógus által irányított (direkt) vagy szabad, önkibontakozási folyamat (indirekt); a nevelési hatásszervezés szerint élhet verbális hatásokkal (humán tárgyak) vagy beidegző–begyakorló hatásokkal (szokásformálás).

A művészetet szinte kivétel nélkül mindegyik irányzat az önkifejezés, az alkotóképesség, a spontaneitás eszközének tekintette. Néhány koncepcióban a művészi önkifejezés és a gyermeki játék az általánosan túli nagyobb hangsúlyt kap (Pukánszky–Németh, 1994).

Claparéde a játéknak tulajdonít fontos szerepet. Egyedül a játék, a játékos munka teremti meg azt a légkört, amelyben a gyermek élni és tevékenykedni tud – vallja.

Maria Montessori a játék, a gyermeki aktivitás feltételeinek megteremtését hangsúlyozza: a gyermekhez méretezett tér és eszközök szükségesek. Játéksaládja fejleszti a gyermek érzékszerveit, szemlélteti az anyagi világ tulajdonságait. A szabad megnyilvánulás révén pedig a gyermek kezdeményezőkézséget, önbizalmat szerezhet.

Decroly családi iskolájában az emlékezőgimnasztikát elvetve a gyermek életszükségleteiből fakadó érdeklődésére építve a cselekedtetésnek, a nevelő játékoknak szánt nagy szerepet.

Jellegzetes reformtörekvés a művészetpedagógia, melynek koncepciója arra a felismerésre épült, hogy az emberiség fejlődése során kétféle világ-megismerési formát alakított ki. Az egyik az absztrakt, a másik a szemléletes gondolkodás. Az elsőből születtek a tudományok, a másodikkól a művészetek. S az ember számára egyaránt fontos mindkét megismerési forma. A gyereket meg kell tanítani tehát mindkettőre! Művészeti területenként foglalkoztak az oktatás módszertani elveinek kidolgozásával. (Például Lewinstein a képzőművészeti, Hildebrand a beszéd-, Lamszus az irodalmi, Jacques-Dalcrose a mozgás-, Orff a zenei nevelés lehetőségeivel foglalkozott.)

Cecil Reddie Új Iskolájával iskolatípust teremtett. Az intézetek pedagógiai rendje az önkormányzatra, az új tanár–diák kapcsolatra, az újszerű műveltség tartalmakra és az esztétikai-művészeti tevékenységformákra, úgymint báb-, színjátszásra, hangversenyekre stb. épült.

Rudolf Steiner serdülőkorig az érzelmi élet megalapozását szolgáló művészi-kreatív nevelést tartja meghatározónak. Így a Szabad Waldorf-iskolákban a képzőművészet, a hangszeres zene és az euritmia mellett a dramatikus játék, a színjátszás is az iskolai élet szerves része.

Helen Parkhurst Danton-plan néven ismertté vált iskolájában viszont csak a délutáni időszakban kapott szerepet a mozgás, zene, rajz, egyáltalán a művészetek.

A Winnetka-planban Carleton Wasburne a tantervi anyagot két alapvető egységre bontja: általános ismeretekre (*academic subject*), valamint alkotó és csoportmunkákra (*group and creative activities*). Az egyes művészeti tevékenységformák (színjátszás, rajz, zene, stb.) kiválasztása a gyermekek egyéni érdeklődésén alapult.

Freinet iskolájában sem a tudás átadása a kizárólagos cél, hanem a gondolkodási mód elsajátítása és a szabad kifejezés, az önmegvalósítás.

A Jena-planban is, mely az 1920-as, 1930-as évek reformpedagógiai törekvésének összegzéseként értelmezhető, fel lehet fedezni, hogy Petersenre hatottak Decroly nevelőjátékai, a német művészetpedagógiai törekvések és az amerikai irányzatok módszertani megoldásai.

A századelő reformtörekvései újraéledtek napjainkban az alternatív iskolák működésének stabilizálódásával. Egyéni karakterük megőrzése mellett továbbra is hordozzák a közös jegyeket: a gyermeki személyiség kibontakozásának segítése az önkifejezés különböző eszközrendszerei és a közösségi életforma modellálása révén.

A drámapedagógia klasszikus értelemben véve nem reformpedagógia. Nem köthető sem az első, sem a második nagy reformpedagógiai korszak egyik konkrét irányzatához sem úgy, hogy egy áramlat, egy elméletalkotó koncepciójának vezérgondolata a dramatikus nevelésre épülne, s nem alapoztak rá iskolát sem.

Ugyanakkor a – ha vázlatosan is – bemutatott reformer nevelési és iskolai koncepciók igazolják, hogy a dráma révén történő személyiségformálás igénye és gyakorlata érzékelhetően jelen volt a reformpedagógiai koncepciókban. A drámai önkifejezési forma bekerült az iskolai gyakorlati eszköztárba, a munka, az interperszonális kapcsolatok, a társas-társadalmi élet szimulált közegben történő tanulása szemléletformáló elemként fellelhető valamennyi irányzatban.

A ma drámapedagógiája azonban lényegesen autonómabb, a reformpedagógiákban alkalmazott eszköz- és formátár koncepcióvá nőtte ki magát.

A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módja, melynek során a résztvevők kognitív struktúrája és társas viszonyrendszere pedagógus által irányított csoportban dramatikus cselekvés révén fejlődik (Szauder, 2004). A drámapedagógia konvencióival, eljárásaival, gyakorlataival élményszerűbbé, átélhetőbbé válik a tananyag. A gyerekek részesei az ismeretek befogadásának, nemcsak passzív szereplői a tanóráknak, hanem alkotói is. A drámapedagógia fejlesztő hatása éppen abban rejlik, hogy a drámára épülő oktatásban a gyermek résztvevő, részese a történeteknek, vele esnek meg – a valóságban vagy a mintha-szituációban - a dolgok. Ezáltal a résztvevők alábbi sajátosságai fejlődnek:

a hagyományos	oktatásban	a drámára épülő
ismeretek	vs	készségek
verbális IQ	vs	érzelmi intelligencia
explicit memória	vs	implicit is
deduktív gondolkodás	vs	induktív gondolkodás
emlékezet	vs	képzelet,
gondolkodás	vs	kreativitás
gondolkodás	vs	érzelmek
fogalmak	vs	képzetek

A leglátványosabb különbség a szociális jegyek vonatkozásában mutatható ki, hiszen a drámapedagógia alapvetően kooperatív jellegű, ezért míg a hagyományos oktatás az egyénre fókuszál, a korszerűbb, drámapedagógiai eljárásokat is alkalmazó oktatási-nevelési folyamatban az egyéniség *self*-komplexitása fejlődik. A játékok, foglalkozások során a személyes kompetenciákon (az éntudatosság, önreflexió, önszabályozás, motiváció) túl a társas készségek (empátia, szociabilitás, együttműködés, konfliktuskezelés) fejlesztésére is fókuszálunk, így a személyiség kognitív és affektív alrendszerei mellett a szociális is fejlődik a dráma által.

Kutatásaink során a drámajáték-foglalkozásokon való részvétel hatásmechanizmusainak vizsgálatát tűztük célul. A hatás szó következményszerű és folyamataspektusú jelentéstartalma egyaránt lehetővé teszi, hogy a pragmatikus megközelítésmódot érvényre juttassuk: vizsgáltuk a drámacsoportokban zajló csoportdinamikai történéseket, illetve azokat a változásokat, melyek ilyen hatásmechanizmusok következtében a személyiség, illetve a csoport tulajdonságai szintjén jelentkeztek.

Eredményeink bizonyítják, hogy nő a rendszeres drámajáték-résztvevők empátiás képessége, kreativitása, jobb és adekvátabb ön- és társismereti tudásra tesznek szert, kevesebb frusztrációval élik meg a nehézségeket, konfliktusokat, csökken a büntudatuk, fejlődik alkalmazkodási képességük, az asszimilatív *coping* alkalmazása gyakoribbá válik, s felelősségvállalóbbak lesznek.

Részletesebben a drámapedagógia folyamataspektusú hatásáról kívánok szólni, melyet a központi témák és a fokális konfliktusok elemzésével tártunk fel. A manifeszt, verbális csoporttartalomra támaszkodva tartalomelemző módszerrel határoztuk meg a csoportülések központi témáit. A központi téma a foglalkozásnak az a tartalmi egysége, amelyben jól körülhatárolható probléma foglalkoztatja a csoportot. A tartalomelemzés alapegységének a foglalkozásokon kimondott, elhangzott mondatokat tekintettük.

A központi témára irányuló közlések elemzése révén feltártuk a csoport fokális konfliktusait Stock-Whitaker és Lieberman modelljét (Rudas, 1990) alkalmazva. A fokális konfliktus a manifeszt csoporttörténetek mögött meghúzódó látens probléma. A konfliktusos

csoporthelyzetet két ellentétes erő jellemzi: egy zavaró motívum (késztetés, vágy) és egy rejtett motívum (félelem). A csoport ezen erőkkel megütközve hozza létre a megoldást.

A központi témára irányuló személyes közlések, vagyis a központi témák énközeliségének meghatározásakor megkülönböztettünk általános és személyes közléseket. A személyes interakció a központi témára irányuló énközel, érzelmenteli közlés. Az általános interakció szintén a központi témára irányul, de az interakció tartalmától való távolságot hangsúlyozó közlés.

Tapasztalataink közül néhányat ismertetünk. A központi témákat tekintve például egy kisiskolás drámacsoportban, mely heti egy alkalommal találkozott, a következő tematikai építkezés zajlott:

1. foglalkozás: Szabály – keret
2. foglalkozás: Valódi érzés – fantázia
3. foglalkozás: Megfelelni akarás
4. foglalkozás: Szabályok betartása – érzéseink
5. foglalkozás: Milyen vagyok?
6. foglalkozás: Szülő – gyerek
7. foglalkozás: Én és a családom
8. foglalkozás: Érzelmek a családban
9. foglalkozás: Az én múltam
10. foglalkozás: Az osztály és én
11. foglalkozás: Milyennek látnak mások?
12. foglalkozás: A csoport viselkedése
13. foglalkozás: Milyenek vagyunk egymáshoz?
14. foglalkozás: Érzelmek hasonlósága
15. foglalkozás: Családi együttlét – a barátnak tett ígéret.

A központi témák tartalmát tekintve a témaépítkezés párhuzamosan zajlott a csoport-strukturálódással, kirajzolva a csoportfolyamatok alapszakaszait: az előkészületi (1–3. foglalkozás), megmunkálási (4–12. foglalkozás) és befejező (13–15. foglalkozás) fázisokat. Az első három foglalkozás a helyzet, az elvárások újszerűségéről szolt. A negyedik foglalkozáson indult el az érdemi csoportmunka, ami kilenc foglalkozáson keresztül tartott. A 13. találkozás egy már korábban feldolgozott témának az ismétlődését hozta magával, a csoport kezdett kimerülni, a 15. foglalkozásra a csoportfolyamat lezárult.

Ez a struktúra jelent meg Stock-Whitaker és Liebermann fokális konfliktus-modelljének (Rudas, 1990) alkalmazása során is: az 1–3. foglalkozás fokális konfliktusai a helyzet, a résztvevők megnyilvánulásainak újszerűségével foglalkoznak, a 4–12. foglalkozás a megküzdés, a konfliktuskezelés különböző módzatait képezi le, a 13–15. foglalkozás fokális konfliktusai pedig ismétlődésre utalnak. Néhány foglalkozás fokális konfliktusa például így írható le:

Zavaró motívum

Gyerekhez illő érzések iránti vágy

Reaktív motívum

Félelem a kellemetlen élményektől

Megoldás

A rossz kimondása, verbalizálás

Zavaró motívum

Vágy a szép családi élet után

Reaktív motívum

Félelem a rosszal való szembesüléstől

Megoldás

Észrevenni a legkisebb jót is, vágyteljesítő fantáziák

Zavaró motívum

Vágy a felszabadult játék után

Reaktív motívum

Félelem a testi biztonság elvesztésétől

Megoldás

Önmagam és mások biztonságára figyelés

A drámajátékcsoport működése tehát a központi témák és a fokális konfliktusok megmunkálása révén periodikus szerveződésre utal. A 15 foglalkozás tervezése indokoltnak bizonyult, a csoport egy fejlődési ívet futott be, majd lezárt egy korszakot, láttatva egy esetleges későbbi téma lehetőségét. Izgalmas felfedezés, hogy mindeközben a csoport is felmutatott elhárító mechanizmusokat (például regresszió), s az egyénnel analóg módon próbálkozott az asszimilatív (például ventiláció, verbalizáció, ötletáramlás, szublimáció), akkomodatív (például pánik, veszekedés, érzelemvihar), vagy *avoidance* (például bagatellizálás, bohóckodás) *coping*gal. Valószínűsíthető, hogy a csoport konfliktushoz való viszonyulása, a fókuszált probléma megoldása modellt nyújt az egyén számára is személyes konfliktusainak kezeléséhez.

A mintha-világban szerzett viselkedési jártasság és bátorság pedig visszaszármaztatható a való életre: játék, cselekvés révén a gyermek valós tudásra és tapasztalatra tesz szert (Palásthy, 2003). Summázva gondolatainkat megállapíthatjuk, hogy a drámapedagógiáról beigazolódott gyakorlati működőképessége és eredményessége.

Mivel a dráma mint pedagógia a művészi tevékenységnek az információszerzés folyamatába történő bekapcsolásával olyan helyzeteket teremt, melyek túlmutatnak a tudáselemek közvetítésén, indokolt a dráma iskolai alkalmazása, sőt a pedagógusjelöltek számára a drámapedagógia oktatása.

Egy olyan tantárgyat képzelünk el, melynek tananyagtartalma és alkalmazott eljárásai az alábbi kompetenciák elsajátítását teszik lehetővé:

- szakmai kompetenciák: a drámapedagógia fogalmára, funkciójára, alkalmazásának feltételeire vonatkozó ismeretek,
- személyes – társas kompetenciák: önismeret, önfogadás, tolerancia, asszertív, demokratikus attitűd,
- módszertani kompetenciák: a dramatikus tevékenység alkalmazását segítő képességek, jártasságok, készségek.

A kurzusindítással annak az elképzelésünknek a megvalósításához szeretnénk közelebb jutni, mely az elfogadhatóan sokszínű, személyre szóló oktatás-nevelésre törekszik.

IRODALOM

BÁBOSIK ISTVÁN–MEZEI GYULA: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.

KOVÁCS ENDRE (szerk.): *Comenius Magyarországon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.

PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.

PUKÁNSZKY Béla–NÉMETH ANDRÁS: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.

SZAUDEK ERIK: *Akciókutatás és drámatanítás*. Drámapedagógiai Magazin, 2004/28. 11–14.