

MARUNÁK FERENC

MI IS AZ A DRÁMAPEDAGÓGIA?

2. rész

A dramatikus játékok szerepe a személyiség fejlődésében

A dramatikus nevelés eljárásait alkalmazó pedagógusok vallják:

A drámajátékok

- elősegítik a gyermekek öntevékenységének, alkotóképességének, problémamegoldó képességének, fantáziájuknak, önálló gondolkodásuknak, az alkotáshoz szükséges bátorságuknak — vagyis kreativitásuknak fejlődését,
- fejlesztik kommunikációs képességüket,
- megkönnyítik, természetessé teszik a gyermekek közösségbe illeszkedését, társadalmivá válását,
- önismeretre, emberismeretre, az emberi méltóság tiszteletére nevelnek,
- összpontosított, megtervezett munkára szoktatják a benne résztvevőket, melyből nem hiányozhat a rugalmasság, a körülményekhez alkalmazkodó gyors döntési képesség sem,
- nemcsak értelmi képességeik, de érzelmi életük, értékviláguk is gazdagodik,
- hozzájárulnak a világra nyitott, kiegyensúlyozott, derűs személyiség kialakulásához.

Ha azonban azt kérnénk ezektől a szakemberektől, hogy tapasztalataikat támasszák alá tudományosan megalapozott és bizonyított eredményekkel, ezt nem tudnák megtenni, ugyanis ilyen vizsgálatokat mindeddig (nemcsak nálunk, de az egész világon is) keveset végeztek. Ez a dramatikus nevelésnek természetesen nem hibája, inkább pótlandó hiányossága. László János pszichológus egy amerikai vizsgálat ismertetésében így fogalmaz erről a gondról: „A különböző szerzők a kreatív drámajátéknak az olvasási készség fejlesztéséről a személyiségfejlesztő hatásig sokféle pozitív pedagógiai hatásáról számolnak be. Ezek a beszámolók elsősorban alkalmi megfigyeléseken és esettanulmányokon alapulnak. Az a körülmény, hogy a kreatív drámajáték úttörői nem támasztották alá megállapításaikat rendszeresen végzett felmérésekkel és hatáselemzésekkel, természetesen nem jelenti azt, hogy megállapításaik hibásak. Az ilyen megfigyelések igen gyakran az empirikus ellenőrzés legkiválóbb kiindulópontjait nyújtják.”

Ha azt szeretnénk, hogy a dramatikus játékok elterjedjenek iskoláinkban, akkor a közeljövő egyik feladata ezen a téren éppen az lenne, hogy megteremtődjenek az ilyen vizsgálatok feltételei, kidolgozásra kerüljenek módszerei.

Több eddigi (elsősorban pszichológiai) kutatás azonban máris alátámasztja a játék (és így benne a dramatikus játékok) személyiségfejlesztő hatását. A következőkben e vizsgálatok közül ismertetek néhányat.

Réthy Endréné közli H. Retter német kutató kísérletét, amelyben a játékszernek az iskolai oktatásba történő bevonását vizsgálta. A kísérlet eredményeit többek között a következőkben foglalta össze: „... A játék hozzá-

járult a gyermekek képességeinek fejlődéséhez, s a felmerülő hiányosságok gyors felismeréséhez s eredményes korrigálásához. Megváltozott a gyermekek iskolához fűződő viszonya. A játék előmozdította a szociális kontaktus fejlődését és az osztályba való beilleszkedést. A játék segítségével az agresszió leépült... A teljesítményszint az osztályokban nőtt. ... Pozitív hatást gyakorolt a szabad idő hasznos eltöltésére. ... A kisiskoláskorban óriási szerepe van a gondolkodás fejlődésében, a tanulási és magatartási nehézségek felismerésében, korrigálásában, a szociális tanulásban, a tanulási kedv fokozásában, a kollektivitás szellemének fejlődésében, az iskolai közösségbe való beilleszkedésben.”

Vizsgáljuk meg most azt, milyen viszony áll fenn a játék és a kreativitás között!

A. J. Cropley: Tanítás sablonok nélkül című könyvében a következőket írja: „... pszichológiai vizsgálatok egész sora mutatta ki, hogy a gyerekek játéktevékenysége kreativitásuk mértékével korrelál.” ... a játék az egyik legfontosabb eszköze a kreativitás iskolai fejlesztésének, egyszerűen mind annak, hogy az a későbbi életkorokban is fennmaradjon.”

Miben látja ő a játék kreativitást fejlesztő hatását?

Abban, hogy a gyermek játéktevékenysége közben a kreatív gondolkodást akadályozó szociális és érzelmi gátlások érvényüket veszítik, tehát mód nyílik egy sor kreativitást fejlesztő tevékenységre.

Ha most megvizsgáljuk azokat a bizonyos szociális és érzelmi akadályokat, melyek szerinte az alkotó gondolkodás kibontakozását akadályozzák, látni fogjuk, hogy dramatikus játékaink éppen ezek legyőzéséhez, elhárításához adnak segítséget gyermekeinknek.

Az alkotó gondolkodás személyiségspecifikus akadályai Cropley szerint a következők:

1. Az emberek többsége képtelen arra, hogy „önmagát adja”, és a túlzásba vitt önfejelem kordába szorítja az ötleteket is.
2. A képzeletünktől való félelem.
3. Az elemző (analitikus) gondolkodás fontosságának túlhangsúlyozása. Éppen az iskola az, amely a gyermeket szinte teljes egészében erre szoktatja, nem jutalmazza a szintetizáló gondolkodást, és így nem alakulhat ki a divergens gondolkodás sem.
4. Gondolatmenetek megszakítása idő előtt. Probléma-helyzet esetén csak az első, nagyjából elfogadható megoldásig gondolkodik a legtöbb ember. Pedig nem biztos, hogy az első megoldás a legjobb megoldás.
5. A gondolkodási sémák (egyszer vagy többször jól bevált gondolkodási művelet sorok) merev, ismétlődő alkalmazása.
6. Nem tudjuk kezelni saját ötleteinket. Nagy számmal jelentkező ötlettel meg kell tanulni bánni.

7. Szorongási készenlét. Az erős teljesítményigény a tanulóban szorongást vált ki. Eznöveli a tartózkodást attól, hogy önmagukat adják, kedvez a gondolatmenetek idő előtti megszakításának és erősíti a merev gondolkodási sémáktól való függőséget.

8. A verbális közlés túlzott fontossága. Az előző akadályok mindegyikében ott rejlik az az elképzelés, hogy a gondolatok egyetlen igazi kifejezőeszköze a beszéd. Pedig gondolatainkat ki tudjuk fejezni beszéd nélkül is.

Hogy mindezek elhárításában a dramatikus játékok, improvizációk, rendszeres ének- és mozgásfoglalkozások tényleg fontos szerepet töltenek be, azt egy magyarországi kísérletben 1972-ben Mezel Évának sikerült bizonyítania. A budapesti XV. kerületi Bogáncs utcai általános iskolában az ötödik osztályos történelem tantárgy anyagát dolgozta fel ilyen foglalkozások keretében.

Munkáját összegezve a következőket tapasztalta: „Év végén egy pszichológusok által készített felmérés arra igyekezett választ adni, érnek-e egyáltalában valamit ezek a játékos formák, módszerek, idéznek-e elő, és ha igen, milyen változást a gyerekek személyiségében, gondolkodásmódjában. A mérés eredményei azt mutatták, hogy bár az intelligenciaszint azonos marad, a kísérletben részt vevő gyerekek kreativitása igen nagymértékben nő, gondolkodásuk tehát eredetibb, könnyebb, témakidolgozásaik kerekesebbek, befejezettebbek. Az igazgatónővel és az osztályfőnökkel való évi megbeszélés során megállapíthattuk azt is, hogy a gyerekek történelem iránti érdeklődése megnőtt. ... A jelzészantázia, a képlátóképesség nagyszerűen kifejlődött, minden magyarázat nélkül választ a körülöttünk lévő tárgyak díszletté-, kellékké, az osztályterem egyszer és mindenkorra berendezésre váró játéktérré. Mesterek lettek a vázlatkészítésben. ... Szinte mindenki megszerette az éneket-táncot, igen nagy különbségek mutatkoztak azonban továbbra is a játék bátorság, felszabadultság terén.”

Ez utóbbi megállapítás, feltehetőleg annak a következménye, hogy a kísérletbe bevont gyermekeket ekkor még csak egy évre, és az iskolai munkában viszonylag elszigetelten (csak történelem órákon) érték a dramatikus játékok fejlesztő hatásai.

Mozgásos játékaink (amelyekben többnyire csak a helyzet elképzelt, de a mozgás valóságos) fontos szerepet tölthetnek be a gondolkodás fejlesztésében is.

Vigotszkij és Piaget munkássága nyomán ma már köztudott, hogy a gyermeki cselekvésnek, mozgásnak nagy szerepe van a gondolkodás fejlődésében. A megismerés mindig cselekvéssel kezdődik. A gondolkodási műveletek a valóságos cselekvés interiorizációja (belsővé válása) útján alakulnak ki, „... a tárggyal vagy helyzettel kapcsolatos motoros viselkedés ... valamilyen formában ... beépül és megmarad a központi idegrendszerben, s jelentős szerepet tölt be a magasabb rendű (interiorizált, intellektuális, gondolati, belső stb.) tevékenység kialakulásában és regulációjában.”

A dramatikus játékok mozgásra épülő gyakorlatai tehát nem öncélúak, nem csak a szellemi felfrissülést szolgálják, hanem **Székácsné Vida Mária** megfogalmazása szerint: „az iskolai életnek kétségtelenül központi kérdése a gondolkodás fejlesztése. De ebből a nézőpontból is figyelmet kaphat a mozgás tudatosítása mint a szellemi tevékenység inspirálója. Szerepe lehet a tanulásban, a koncentráció elsajátításában. „A kinesztétikus analízis... fontos szerepet játszik még az idegrendszer oly bonyo-

lult, magas fokú tevékenységében is, mint a gondolkodás.” (Hepp Ferenc: A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókön.

Amikor tehát a kötött teret, a szigorúan felállított pad sorok rendjét bontani akarjuk, az iskolai tevékenységet természetes mozgással frissítjük, a mozgáskultúra tudatos fejlesztésével tantárgyakhoz kapcsolódunk (anyanyelv, ábrázolás, ének, stb.), akkor a gondolkodás legszélesebb értelmű fejlesztését tűzzük célul.”

A dramatikus játékoknak az a fajtája, amelyet szituációs (szerep) játékoknak nevezünk, melyek „... megadják egyrészt azt az óriási pszichológiai lehetőséget, hogy a gyerek egy másik személy helyzetébe képzelhesse magát, másrészt azt, hogy önmagát egy elképzelt szituációban — amire különben nem lenne módja — megvalósíthassa” — több kutató szerint fontos szerepet tölthetnek be a szocializációs folyamat elősegítésében. „A dramatizáló játék, mint például bizonyos társas helyzetek eljátszása mások társaságában, egyes feltevések szerint tág teret nyitva az érzelmek kifejlődése előtt, „felszabadító” hatású. Azt is tartják, hogy ez a játék elősegíti a társadalmi tanulást. A gyermekek például a dramatizáló játékban, illetve a tettető játékban olyan reakciómódokat tudnak megtanulni, amelyeket valóságos helyzetben képtelenek lennének elsajátítani...” — **Susanna Miller**. **Mérei Ferenc** szerint e játékok személyiségre gyakorolt hatásai az indulatvezetések körébe tartoznak, tehát az elaborációs mechanizmusok menetét követik, de különféle változataik lehetnek. A legegyszerűbb változat a helyzet átélése, megértése. A szereplő annak révén, hogy maga is résztvevője, alakítója a jelenetnek, megérthet belőle valami olyat, amit eddig nem értett. A hatásmechanizmus másik változata a dramatikus ventilláció, ami már tényleges indulat elvezetés. Itt játék közben a szereplőben lévő valódi indulat (harag, bánat stb.) tör felszínre, valóságos (de eddig esetleg titkolt) érzelmeit jeleníti meg, és eközben megszabadul az indulat nagy részétől, ami feszítette őt.

Mérei Ferenc mindezeknél fontosabbnak tartja azt a hatásmechanizmust, amit katarzisként (megtisztulásnak) nevezünk. Megfogalmazása szerint a katarzisz tulajdonképpen az indulatok érzelmi megváltoztatásának igénye: az „így nem lehet tovább élni” igénye. A dramatizált játékok ehhez megteremtik azt a lehetőséget, hogy a személyt kínzó múltat kreatív módon meg lehet ismételni, létre lehet hozni a második megélést, amelyben az indulatot cselekvéssel lehet megszelídíteni. Ez erősíti meg a változtatásban a személyiséget, ez adja a megtisztulás szabályozását.

Ugyancsak **Mérei Ferenc** ismertet (másik munkájában) egy amerikai kísérletet, melyben azt vizsgálták, hogy segítik-e a szerepjátékok a börtönbe került elítéltek társadalmi beilleszkedését, hatnak-e rájuk úgy, hogy megakadályozzák őket újabb bűncselekmény elkövetésében.

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy azoknál a személyeknél, akiknél a szerepjátszási készség feleleveníthető és fejleszthető volt, a szerepjátszó hatékonyan elősegítette a társadalmi beilleszkedést.

Témánk szempontjából e vizsgálat csak azért fontos, mert itt bizonyítást nyert, hogy egyrészt a szerepjátszási készség megléte, másrészt maguk a szerepjátszó elölsegítik a társadalmi beilleszkedést, a társadalmi szerep jobb betöltését, tehát bátran támaszkodhatnánk rá az eddiginél jobban is az iskolai nevelő munkában.

Ezek a szerepjátékok nemcsak a szocializációt, de az önismeretet is fejlesztik. Ezekben a játékokban ugyanis az egyén nemcsak azt tudja meg magáról, mint egyébként (milyen tulajdonságokat tulajdonítanak nekem mások, és én saját magamnak), hanem ennél sokkal fontosabbat: egy adott helyzetben tényleg-e tulajdonságoknak megfelelően cselekszem-e? És ez a lényeges, hiszen az emberi tulajdonságok a spontán cselekvésbe ágyazva érvényesülnek. Csak ha a körülmények már próbára tették vala-

melyik vonásomat, akkor győződhetek meg róla, hogy olyan vagyok-e igazán, amilyennek tartanak, vagy amilyennek tartom magam.

Ezzel a fejezettel azt kívántam bizonyítani, hogy a dramatikus játékok iskolai alkalmazásai nem öncélú, a tanítási óra megszokott rendjét felborítani akaró játszadozást jelentenek, hanem a legfontosabbat: egy lehetőségét a személyiség fejlesztésére.

GYERMEKÉRDEK ÉS MÁLNAENCIKLOPÉDIA — Beszélgetés műltről, jelenről, Trencsényi Lászlóval az OIK igazgatóhelyettesével —

Szemben ülök Trencsényi Lászlóval. Sokadik alkalommal immár 20 év óta, mióta ismerem. Nem egyszer kerültünk egy asztal köré vagy egy asztal mögé. Most szemben ülök véle, de nem ellenében, miként ő sem ellenemre. Beszélgetünk. A szobájában, az Országos Iskolafejlesztési Központ igazgatóhelyettesi szobájában, mivel ő itt az igazgatóhelyettes, Mihály Ottó igazgató helyettese.

A milió maga is beszédes. Három íróasztal a szobában, az asztalon papír, folyóirat nagy összevisszaságban, a polcon ugyancsak. Egy kollégája, aki itt tartózkodik, mintha jelen se lennének, teszi a dolgát, ír, olvas, tárgyal, ki-bejár. Az igazgatóhelyettes úr, mikor belépek, maga is az írógépnél ül. Levelet fogalmaz. — Nem baj, — mondja mentegetőzésemre, hogy megzavarom — úgyis hosszú lesz, ráér holnapig.

Eredendően azért jöttem Trencsényi Lászlóhoz, hogy adna tanácsot, közelebb ül a tűzhöz, mondaná meg, megelégedhetünk-e a minisztérium által javasolt **drámajátékvezetői képzés** elnevezéssel, vagy harcoljunk a drámapedagógusi címmért. Trencsényi László gondolati segítsége jól jött akkor is, amikor még az Úttörő Központban dolgozott, és a gyermekek amatőr művészeti tevékenységének a szervezése tartozott hozzá; nagyvonalúsága nélkül sose tudtuk volna pártpolitika mentessé tenni a két évenként megrendezésre kerülő országos gyermekszínjátszó találkozót. „Nem véletlen — mondja —, hogy én az úttörő mozgalomnak olyan posztján szolgáltam, ahol felcsillant a remény, hogy a reform és ellenreform között ingázó hetvenes években a mozgalom is előmozdítója lehet az új törekvéseknek, történetesen a tanulói önkormányzatnak, a tanulói érdekérvényesítésnek, a gyermekérdekeknek.”

Beszélgető partnerem a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak még 1989-ben lett tagja. Kérdésemre, hogy miért lépett be, amikor drámapedagógiával közvetlenül sose foglalkozott, azt válaszolta, hogy ő régen is, miként most, támogatta azokat, és azokat a csoportosulásokat, akik és amelyek a személyiségközpontú pedagógiai módszerek hívei voltak, és nemcsak támogatta, de maga is közreműködött e programok kidolgozásában és népszerűsítésében, hívhatták azt az oktatást és művelődést egységben működtető ÁMK-nak vagy településbarát, környezetfüggő iskolának. Így folytatja:

„Akkor környezetfüggő az iskola, ha a tanulóra úgy tekint, mint egyénekre. **Karácsony Sándortól** tudjuk ezt legszebben, aki azt mondta, hogy nincs tanuló a maga absztraktságában, de van Pista, Pál és Marika. Alternatív megközelítésben azt is szokták mondani, hogy az iskola a pedagógusoké, és hogy az iskola legyen szakmailag autonóm, de ha ez azt jelenti, hogy a pedagógus kénye-kedvére azt csinál a gyerekekkel, amit akar, és a szülőnek is kuss a neve, akkor én azt mondom, hogy az iskola ne legyen a pedagógusé, és szakmailag ne legyen autonóm.”

Az igazgatóhelyettes asztalán egy szép kartonlap, arról olvasom, **Málnaenciklopédia**. Információgyűjtemény a Börzsönyi Gyümölcsprojekt számára, iskolai feldolgozásra.

— Igen, ezen dolgoztam néhány kollégámmal — reagál furcsálkodó tekintetemre. Ez volt a munkám. Egyébként megrendelésre készítettük. Egybevágó intézetünk funkciójával. Iskolák és önkormányzatok számára humanisztikus és demokratikus világi iskolamodelleket „importálunk”. A börzsönyi gyümölcsprojekt, azaz öt nógrádi település iskolájának, **Bernecebaráti, Borsodberényi, Diósjenő, Magyaránador, Nézsza**, ösztönzésére készítettük ezt a Málnaenciklopédiát. A málatermesztésnek nagy hagyományai vannak ezen a vidéken. S mivel a település irányítói azt is szeretnék, hogy ha jövője is lenne, óhajjtják, hogy gyermekeik az iskolában mindenről tudjanak, ami a málnatermesztéssel, tágasabban a szülőföld természeti sajátosságaival, növénytermesztési kultúrájával kapcsolatos; arról olvassanak, azt tanulják földrajzban, irodalomban, néprajzban történelemben stb. A településbarát, környezetfüggő iskola szándéka valójában ez; helyi változatokban teremteni meg a nemzeti alaptantervet. Az ilyenfajta programokhoz természetesen demokratikus nevelési-tanítási módszer illik. Ezt is próbáljuk beajánlani, a drámapedagógiát is.

— Egy mellékmondatban, mielőtt bekapcsoltam volna a magnót, említetted, hogy egy nógrádi kisközségben, Patakon kezdted pedagógiai pályafutásodat. Bátyád is, Imre egy falusi iskolában, ugyancsak erre felé. A húgod pedig Balassagyarmaton. Most meg ez a Málnaenciklopédia...? Ha jól tudom, te a jeles tudósnek, **Trencsényi Waldapfel Imrének** és az író **Petrolay Margitnak** vagy a gyermeke. Pesten éltetek, gondolom kiegyensúlyozottan, művelt környezetben. Mi ez a vidéki pályakezdés nálatok? Szülői készítésű vagy profétai hevület? — kérdelem.

— Valóban volt, illetve van valami elköteleződés Nógrád megye iránt, talán az, hogy az én születésem előtt a családom itt vészelte át a háborút. Működhetett tehát egy ilyen revanzsálási készítés. Apámban mindig is élt olyan illúzió, hogy ő európai kultúrájával egy bolygón él a mátraverebélyi kőművessel is, és egy asztalhoz ül vele. Az 1945 utáni illúziók egyik leképződése is lehetett ez. Vágy egy idilli világra, ahol együtt él a tigris és a szelíd őz... ez benne volt az apám körüli levegőben. És tényleg, a bátyám is falun kezdte, ő még csizmában is járt, maga művelte a pedagógusi illetményföldet... Össze kel