

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 — annak 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 iskolásokkal.

Az angol drámapedagógiai módszerből a Slade-féle elképzelések és gyakorlatok jutottak el elsőként hozzánk, mégpedig a hetvenes évek elején. Köszönhető ez annak, hogy Mezei Éva ezt hozta magával Birminghamból, és Debreczeni Tibor ugyanezt Prágából. Az előbbi ezzel a módszerrel kezdett tanítani, a budapesti Bogáncs utcai általános iskolában, az utóbbi pedig ezzel kezdett gyakorlatozni gyermekszínhátszó-rendező pedagógusokkal. Valószínű, hogy a személyiségfejlesztő Slade-műdszerre voksolnak az említettek akkor is, ha ismerős előttük a többi. Mégpedig azért, mert a centralizált magyarországi pedagógiai gyakorlat frissítése érdekében ezt találták volna a legfontosabbnak. Személyiségfejlesztő pedagógiai módszereknek ugyanis nyoma sem volt ekkortájt. A gyermekre mint személyiségre figyelő módszerek közül a Slade-é látszott a legvilágosabbnak, legcélszerűbbnek. Jó volt az is, hogy a Slade-módszerben a drámajáték összekapcsolódott a gyermekszínhátszással. Ő ugyanis úgy tekintett drámapedagógiai metodikájára többek között, mint a színhátszás nevelési eszközére. Ezzel magyarázható, hogy a drámapedagógia gyermekszínhátszó-rendezők között terjedt el leginkább. Heathcote az oktatás folyamatába építette módszerét, s mint David Davis itt közölt tanulmányában bizonyítja, a Heathcote-féle komplex dramatikus módszer — a tanár is szerepet vállal — a tanulást teszi hatékonyabbá, és a teljesítményt erőteljesebbé. Viszont teljesítményt fokozó pedagógiai kísérlet, ha nem is dramatikus módszerrel, de már Magyarországon is folyt a hetvenes években. Heathcote módszere, úgy tűnik, napjainkra válik időszerűvé, amikor már jelen lehet az alternatív iskolák gyakorlatában is. Gavin Bolton módszere is személyiségfejlesztő drámapedagógia, csak hogy ő a művészet katarzist teremtő hatásmechanizmusát helyezi metodikája középpontjába. A tanár és a diák közösen hozza létre az alkotást, mégpedig úgy, hogy a tanári irányítás mindvégig a művészi tevékenységre koncentrál, hogy létrejöjjön az ahá-élmény. (Slade-elemekre bukkan az olvasó, ha a DPM 1. számában elolvassa a Hogy érzi magát Tanuló úr című műhelydolgozatot. A Heathcote-módszer bukkan fel a DPM 2. számában a Kiüresedő templom című írásban, s a Bolton-effektus működési a DPM 1. számában levő Ez nagyon szomorú óra volt című dolgozat szerzőit. Nyisztor Ágnes és Debreczeni Tibor ebben az időben még nem ismerték a Bolton-féle módszert.)

PETER SLADE

Gyermekdráma — Részlet a könyv 7. fejezetéből —

Nagyon sokan kérdezik, mi a gyermekdráma (drámajáték, drámapedagógia) célja. Rövid válaszom: a boldog és kiegyensúlyozott személyiség.

Mit nyújt a gyermek számára a drámajáték?

A játék révén, mely a gyermekdráma alapja, megadja a lehetőséget, hogy megismerje önmagát, érzelmi és fizikai jelenvalóságában, hogy kontrollálja önmagát. Megadja, mivel a játék közösségben zajlik, hogy figyeljen a többiekre, és megértse azok szempontjait is. Megadja a lehetőséget az indulatok levezetésére, de a képzelet működtetése által kalandok megélésére is. A drámajáték fogékonnyá tesz az öröme, s általában az egészséges életvitelre.

Az említettek mellett, az említettekben belül a drámajáték által:

- Felfedezhető, kik vagyunk valójában.
- A szeretet és gyűlölet feldolgozható értékévé válik.
- Levezethető az erőszak. Legalitást kap a titok.
- Fejlődik az együttérzés képessége. Kialakul a felnőttek iránti bizalom.
- Értékké válik az őszinteség, és gyakorolhatóvá az elmélyülés képessége.
- Elsa-játítható a helyes viselkedés és a jó modor.
- Fejlődik az ízlés.

— Megtanulható, miként adjunk instrukciót, s miként fogadjuk el.

— Érzékennyé válunk a hanghatásokra s más érzékszervi ingerekre.

— Elsa-játítható, miként bánjunk a tárgyakkal, kellékekkel, jelmezzel, miként a testünkkel, s miként a szavakkal.

A gyermekdráma, mint a dramatikus improvizációval előkészített vagy létrehozott színhátszó, önmagában is művészet. S mint ilyen, számtalan értékkel gazdagítja a gyermeket:

- Az őszinte játék által többféle szerep is átélhetővé válik.
- Megtanulható és megélhető a részekből építkező szerkezet.
- Részesülhet a közös alkotás örömeiből.
- Fejlődik a ritmusérzék és a szerepelemző készség.
- Nyitottá válik a gyermek a művészi értékek, különösen a színházi értékek befogadására.

Mit nyújt a drámajáték a tanárnak? Közelebb kerül a gyermekhez. Érzékenyebbé válik. Személyisége és szellemisége gazdagodik. Miközben drámajátékkal nevel, ő is nevelődik. A drámajáték visszahat rá. Szórakoztatja, érzelmi hatást gyakorol rá, esztétikai élményben részesíti. És persze csiszolja szellemét; neki is kell improvizálnia.