

szinten jelentkezik. Ez a kijelentés pedig lehetővé teszi számomra, hogy kimondjam, mit tekintek én a drámatanításban az érzelmekkel való visszaélés legveszedelmesebb formájának. Azokat a drámaformákat sorolom ide, amikor a gyerekek hosszú időn keresztül trivialisokkal szembesülnek; ahol azt tanítjuk nekik, hogy a dráma gyakorlatok, játékos jelenetek sorával azonos, melyeknek fő célja a szórakoztatás; amikor technikákat sajátítanak el, melyekkel elfedhetik és elkerülhetik a valódi érzelmeket; ahol az egyetlen megélt érzelem a közös mókázás feletti öröm. Azt hiszem, furcsa ellentmondás jelenik meg a drámával szembeni attitűdünk-

ben. A drámatanárok gyakran büszkék arra a többletre, amit tantárgyuk a tantervben szereplő formálisabb területekhez képest nyújtani tud. Azt állítjuk magunkról, hogy a miénk az egyetlen tantárgy, mely az embert a maga teljességében mutatja be. A gyakorlatban ugyanakkor a drámatanárok egy része magával a dráma eszköztárával tanítja meg a gyerekeket arra, hogy miként lehet elkerülni az érzelmeket. Ezt nevezem én a legveszedelmesebb visszaélésnek.

*Szauder Erik fordítása*

## A TIE pszichológiai háttéréről

– szakirodalmi áttekintés –

Illés Anikó

A színház olyan kommunikációs műfaj, mely sem az interperszonális sem a tömegkommunikációhoz nem sorolható be egyértelműen.<sup>5</sup> Talán a legbonyolultabb emberi kommunikációs helyzet. Ivo Osolsobe cseh színháztudós vélekedése szerint a színházi előadás nem más, mint: „emberi kommunikáció által ábrázolt emberi kommunikáció kommunikációja.” (Buda–László, 1981)

Igaz, hogy a TIE az interperszonális oldalra helyezi a hangsúlyt, de hogy többet tudjunk róla, érdemes a tömegkommunikáció hatásával foglalkozó vizsgálatok eredményeit is figyelembe venni. Választ kaphatunk többek között olyan kérdésekre, mint: Mennyit ért a gyerek egy meséből? Mi az amit nehezen tud feldolgozni belőle? Milyen problémák foglalkoztatják? Valóságnak hiszi-e amit lát? Azonosul-e a hőssel?

A tömegkommunikáció indirekt típusát képviselő film és televízió iránt a 70-es években indult meg nagy érdeklődés. Sugárné Kádár Júlia A tévé-mese hatásának fejlődés-lélektani vizsgálata című munkájában az UNESCO által 1969-ben végzett vizsgálatra alapoz, melynek általános tanulsága a következőképpen fogalmazható meg: Az 5-12 éves gyerekek a látott mese tartalmát igen kis százalékban jegyzik meg. Bár az életkorral nő az ez irányú teljesítmény, ez a képesség sokára alakul ki igazán. A tanulság definiálására is csak a gyerekek egy harmada képes. A gyerek lényeges momentumként azokat az elemeket ragadja ki, melyek helyüktől, komikumuktól, esetleg dinamizmusuktól különös hangsúlyt kapnak. A gyerekek ezen kommunikációs eszközök nyújtják a más szituációkban felhasználható beszédmodelleket, a beszélő magatartási modelljét. „E minták hatására fejlődik a gyerek kommunikációs készsége, s ezáltal szociális magatartása is az interperszonális szituációkban.” (Sugárné)

A színház ereje abban rejlik, hogy összesűrűsödött élethelyzeteket mutat be a mozgó kép aktivizáló ereje folytán, mivel egyszerre testközeli és távolságtartó,

megmozgatja a néző érzékeit és fantáziáját. A színházi előadás eredetileg nem kikapcsolódást jelentett, hanem bekapcsolódást. Az antik világban „a szent táncokat és énekeket egyesítette az öntudatra eszmélő ember tépelődésével.” (Buda – László, 1981)

A színház lehetőségeivel a nevelés terén többek között Arnoldi (1986) foglalkozott. Bábszínházzal kapcsolatos vizsgálatában a színház jelentőségét eseteli az identitás fejlődésében és a társas helyzet kezelésére való képesség elsajátításában.

Noel (1987) francia pszichológus szerint a színészek és a nézők egyaránt arra törekednek, hogy megragadják az élet leillanó jelenségeit. Úgy véli, a pszichoanalízis az értelem útján keresi ehhez az utat, míg a színház (működésében) maga a megértés.

Mivel a színház komplex műfaj, hatásának is többértűen kell jelentkeznie. Ahhoz, hogy megértsük a gyerekekben zajló folyamatokat, miközben a színházi élményt dolgozza fel, szükséges az érzékelés-képzeltgondolkodás egységét, dinamizmusát vizsgálni. E három fogalom elválaszthatatlanságára utal több szerző is: Binet az érzéki gondolkodás, Rubinstein az észlelésbe ágyazott gondolkodás fogalmát használja; Comenius pedig így fogalmaz: „Semmi sincs az értelemben, ami ne lett volna előbb az érzésekben” (Radnai). Piaget az értelmi fejlődés első szakaszát érzékszervi-mozgásos értelemnek nevezi. Szerinte kb. két éves korra (a nyelv elsajátítása révén) a gyermek már képes szimbolikus fogalmakban gondolkodni, de logikus gondolkodásra nem képes, ezt művelet előtti szakasznak nevezi. Kb. hét évesen úgynevezett konkrét műveletekre képes már a gyermek, ez alatt azt érti Piaget, hogy absztrakt fogalmakat használ, de csak konkrét tárgyakra tudja alkalmazni. A formális gondolkodás a 12. évtől jellemző általában, s ez már a felnőtt gondolkodásmódja. Tehát az értelmi fejlődéssel fokozatosan távolodik a gyerek a közvetlen tapasztalás elsődlegességétől, s ezek helyét fokozatosan veszik át a képzetek, a mentális reprezentációk. Az egyéni élmény túlsúlyának, érzéki túlfűtöttsé-

<sup>5</sup> A szerző az ELTE pszichológia szakos egyetemi hallgatója.

gének megszűnése egyben feltétele és következménye is a logikus gondolkodásnak. természetesen mindezzel együtt jár az erkölcsi fejlődése is. Például nem válhat a szabály belsővé addig, amíg nem érti a gyerek. Piaget az erkölcsi fejlődés menetét a kognitív fejlődések (az észlelés, emlékezet és információ-feldolgozás mentális folyamatai) fejlődésével szinkronban írja le.

Egy másik jeles fejlődépszichológus, Kohlberg (1969) máshogy szakaszolja az erkölcsi fejlődést, s nem húz éles határvonalat a fejlődési szintek között. Kiterjeszti Piaget elméletét: szerinte az erkölcsi fejlődés nem ér véget a serdülés befejeződésével, sőt nem is minden felnőtt éri el a posztkonvencionális (legmagasabb erkölcsi) szintet. Kohlberg azt állítja, hogy a gyerek kezdetben a büntetés elkerülését tartja fontosnak, később, 10 éves koráig, a jutalom elnyerése vezérli. Ezt a szintet prekonvencionálisnak nevezi. Ezt váltja fel lassan a konvencionális erkölcs, melyre kezdetben a jógyerek-orientáció jellemző, majd a tekintélytisztetlet vált fel. Ezt követi a már említett posztkonvencionális erkölcs.

A kognitív fejlődésre vonatkozóan, élesebb bírálatok is érték Piaget. Többek szerint Piaget alulértékeli a gyerek képességeit. Például Bruner (1947) elméletére épülő kísérletek is ezt igazolják. Bruner szerint a megismerő tevékenységek alapja a reprezentáció és az integráció. A reprezentáció három formája: enaktív, azaz cselekvéses, amikor a gyerek nem tudja megkülönböztetni a tárgyról alkotott elképzelését a tárgyhoz fűződő tevékenységtől. Ikonikus, azaz képi reprezentációról beszélünk, amikor a gyerek képes a tevékenységet a képzettel, vagy egy téri sémával helyettesíteni. A legfejlettebb reprezentáció a szimbolikus, a szimbólumnak tetszés szerinti kapcsolata van a szimbolizált dologgal, míg a képzet csak ahhoz kötődik, amit reprezentál. Ezek a fejlődési szintek Bruner szerint zavarhatják egymást. Elképzelhető, hogy a gyerek már képes lenne szimbólumok használata révén logikus gondolkodásra, de a látvány erősen befolyásolja, s a képi reprezentáció győzedelmeskedik felette. Kísérletileg megakadályozták a látvány erős hatásának érvényesülését, s a gyerekek magasabb szinten teljesítették a feladatokat, mint Piaget kísérleteiben. Bruner rámutat arra, hogy a kognitív folyamatok összerendeződése hosszú folyamat. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a gyerek fokozatosan halad a „csinálástól” az érzékelésen át a szimbolizációig.

Halász László Az alkotó képzelet fejlesztése címmel írt a művészet nélkülözhetetlen szerepéről az oktatásban. Szerinte az alkotó képzelet, ha már kellő mértékben kifejlődött, képesség az allocentrikus percepcióra, arra, hogy észlelésünk nyitva legyen a külvilág számára. Az idegrendszer aktív állapotba hozása és tartása az érzékelés funkciója. Ezáltal az érzékelés minden mentális folyamatot befolyásol. Látni tanulni nem más, mint képzelni tanulni, s így az észlelés tökéletesedése a gondolkodás önállóságára is hat. „Az alkotó képzelet fejlődése átjárja tehát az egész megismerő tevékenységet – elemi formáitól a legbonyolultabbakig, az érzékelés nyitottságától a gondolkodás hajlékonyságáig bezárólag.” (Halász, 1967)

A különböző fejlődési mechanizmusok nem választhatók el egymástól. Nem diszkrét történések, hanem összefüggő rendszert alkotnak; viszonyuk dinamikus. Példaként említhetjük Lewis elméletét az érzelmek és a megismerés kapcsolatáról. Szerinte ezek egyike sem előzi meg a másikat a fejlődés során, hanem vissza-vissza térve épülnek egymásra: fűgát alkotnak. Példaként említhetjük még a Piaget és Vigotszkij közti vita nyelvre vonatkozó aspektusát. Piaget szerint ugyanis a beszéd fejlődése az értelem fejlődését követi, míg Vigotszkij azt állítja, hogy a beszéd fejlődése húzza magával az értelmi fejlődést. Ezek a példák azt illusztrálják, hogy a gyermek megfelelő fejlődése érdekében nem szabad kizárólagosan az értelmi szintjére koncentrálni és csak azt fejleszteni.

Alátámasztja mindezt az etológus megállapítása is, mely azt mondja, hogy a játékra való készség nem választható el az intelligenciától (a legjátékosabb állatok a kutyák, delfinek, majmok); azaz a játék tanulás eredménye, játék és tanulás szorosan összefügg (Csányi Vilmost idézi Balogh, 1991). Ebből következően azt is leszögezhetjük, hogy a hatékony motívumok csak a megértett motívumokból fejlődhetnek. A játék motívuma a funkcionális élvezet. Az óvodáskortól kezdődően megjelenő dramatizációs, fantázia és álmjáték esztétikai előtevékenység, valódi esztétikai produkciót megelőző és bizonyos fókig ábránd jellegű. A játék és az esztétikum igen sok tekintetben hasonló jelenség. Mindkettő szükséglete a szabadság, különösen a képzelet szabadsága. Balogh Tibor szerint „A gyermek alapvető tevékenységi formájában – a játékban – felkészül, szocializálódik (többek között), ám lényegileg egyfajta vágyteljesítéssel szabaddá is lesz ezen praktikus szükségletektől. „Ha megtanítjuk a gyereket arra, hogy átéljen és elfogadjon olyan célokat, melyeket életkora vagy képességei híján még nem tud megvalósítani.” Valamint megtanul kilépni önmagából, beilleszkedni mások gondolataiba, és más szemszögéből nézni a dolgokat.

Vigotszkij (1968) azt mondja, hogy a játék nem más, mint hasznos területeken ki nem élhető energiátöbblet, ugyanúgy, mint a művészet.

Halász László: Művészet és pszichológia című munkájában azt írja, hogy a művészet nem csak tudásunkat gyarapítja a világról, és fejleszti esztétikai érzékünket, hanem érzelmi-erkölcsi-akarati világunkat is építi. Mivel a műalkotás elmélyült felfogásának képessége senkivel sem születik készen, a gyerekeket tanítani kell rá, fokozatosan bevonni. Kisiskolások úgy néznek egy festményt, hogy ha az ábrázolt valami szép, akkor szépségnek tartják a képet. 9-10 évesen már árnyaltabb a véleményük, fokozatosan képessé válnak bizonyos elemző munkára. Ennek következtében Halász a szervezett művészeti nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az oktatás hatékony, ha a gyerekeknek alkalmat ad arra, hogy harmóniát teremtsen képességei és tapasztalatai között. Azaz, lehetőséget biztosítson a gyerekeknek arra, hogy képességeit maximálisan alkalmazza és az ismeretek felvételére, szervezésére jó módszereket találjon.

Piaget, Vigotszkij kritikai megjegyzéseire reagálva leszögezi, hogy a felnőtt gondolkodás a gyermekre épül. Ezért a formális oktatás a gyermek spontán értelmi fejlődésére kell alapozzon (Mérei, 1977). Brunernél (1972) ezzel a gondolattal a spirálitás tanmenet leírásában találkozhatunk.

Nem véletlen, hogy a TIE program a 8-9 éveseket célozza meg elsőként, s ettől a kortól kezdve folyamatosan foglalkoztatja a gyerekeket. Erre a korszakra a konkrét művelési gondolkodás jellemző: a gyermek már kinőtte eddigre az egocentrikus gondolkodás sajátosságait és képes logikailag gondolkodni. Az autonóm erkölcs felé fejlődik, illetve Kohlberg (1969) terminusát alkalmazva, a konvencionális erkölcsi szinthez egyre közelebb kerül (ennek határa a 10 éves kor). Tehát alkalmas pillanatot ragad meg arra, hogy a gyermek hatékony fejlesztéséhez hozzájáruljon. Ezzel kapcsolatban érdemes említeni Bentsen és Brorsen (1987) kutatását, mely arról számol be, hogy a frusztrációs helyzetek kezelésének a dráma segítségével való tanítása alkalmasabb a 10-12 évesek körében, mint az idősebbeknél.

A TIE a fejlődés folyamatára koncentrálna, a gyerek előző tapasztalataira épít, az objektív, „iskolai” tudást a gyerek személyes tudásához igyekszik kapcsolni. Mindezzel azt mutatja, hogy felhasználja a pszichológia eredményeit: egyrészt az emlékezet-képzlet-gondolkodás együttműködéséről való tudást, másrészt a fejlődéslélektan a gyermekről felhalmozott tudását.

#### IRODALOMJEGYZÉK

- Arnoldi, M.J. 1986, Puppet theatre: Form and ideology in Bamana performances. Empirical Studies of the Arts  
 Balogh Tibor 1991, Lélek és játék. Akadémiai Könyvkiadó  
 Benstein, K., Brorsen, J., 1987: Dramatik som en del af specialundervisningen. (Danish) / Dramatics as a part of special education. Skolepsykologi; 1987 Vol 24 (2) 98-111, (English abstract)  
 Bolton, Gavin 1993, A tanítási dráma elmélete. Marczibányi

- Téri Művelődési Központ kiadása  
 Bruner 1947, Új utak az oktatás elméletéhez  
 Buda Béla – László János 1981, Beszéd a szavak mögött. Tömegkommunikációs Kutatóközpont  
 Halász László – Sipos Kornél 1969, A művészeti kommunikáció hatása faji előítéletekre. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó  
 Halász László 1964, Művészet és pszichológia. Bp. Gondolattár 23.  
 Halász László 1967, Az alkotó képzelet fejlesztése. Vizuális nevelés, korszerű pedagógia.  
 Halász László 1976, A képernyő tekintete. Ízlés és attitűd különös megvilágításban. Gondolat  
 Kohlberg, L., 1969.: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin: Handbook of Socialization Theory and Research. Idézi Atkinson: Pszichológia, Osiris-Századvég, 1994.  
 László János 1979, Dráma és előadás. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó  
 Lewis, Sullivan, Michaelson: A megismerés és az érzelmek fűgája. Kalmár: Fejlődépszichológia 1., 1989  
 Mérei F. : Gyermeklélektan és ismeretelmélet: Piaget életműve, Piaget, J.: Szimbólumképzés gyermekkorban Gondolat, 1978. (előszó)  
 Mezei Éva 1982, Színházasdi. Mohás Lívია: Szülői mesterség. Minerva  
 Neelands, Jonathan 1994, Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ kiadása  
 Noel, Emile 1987 Mar, Ce saint que je ne saurais voir. /This saint I could not see. Etudes-Psychotherapiques (English abstract)  
 Piaget, J.: Az értelmi fejlődés szakaszai. In: Válogatott tanulmányok.  
 Radnai Béla 1967, A rajzitanítás és vizualitás. Vizuális nevelés, korszerű pedagógia.  
 Sugárné Kádár Júlia 1977, A tévémesé hatásának fejlődéslélektani vizsgálata. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó  
 Vigotszkij 1968, Művészetpszichológia. Kossuth Kiadó  
 Wallon 1967, Válogatott tanulmányok. Gondolat.

## Helyzetteremtés az anyanyelvi órán

(5-8. osztály)

szemelvények Rudolfné Galamb Éva könyvéből<sup>6</sup>

*A tanítási órák kötelező anyagát felhasználó, az egyes pedagógusok tanmeneteibe könnyen beilleszthető drámapedagógiai módszertani szakirodalomból kevés látott eddig napvilágot. Csak remélhetjük, hogy az egyre bővülő szakirodalomban hamarosan találkozhatunk majd efféle írásokkal is.*

*Álljon most itt gyors segítségül néhány részlet – Gabnai Katalint idézve – az „ősdráma” kevesek által ismert, ám ma is kiválóan alkalmazható példatárából.*

Lipták Ildikó<sup>7</sup>

### A helyzet. A helyzet születése

Roppant nehéz dolog ez. Hiába van birtokunkban tanterv, tankönyv, tanmenet, több-kevesebb pedagógiai tapasztalat, helyzetismeret; eredményeink nem kielégítőek.

Hiába volt a sok-sok tanári igyekezet, tanítványainkról általában megállapítható, hogy szókincsük gyatra, mondatfűzésük primitív, nincsenek gondolataik, vagy legálábbis szegényesek...

<sup>6</sup> A könyvet *A tanítás problémái* című sorozat részeként jelentette meg a Tankönyvkiadó 1980-ban.

<sup>7</sup> A válogatás Lipták Ildikó munkája.