

# A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat

Szító Imre

A drámajáték erőterében kibontakozó tanulási környezet sok tekintetben különbözik a hagyományos pedagógiai gyakorlat által kialakított keretektől, ezért a gyerekekre gyakorolt személyiségformáló hatása is egészen más. A drámajáték eszközszerkeze olyan feltételeket teremt a gyerekek és serdülők számára, melynek során az élmények átélése, feldolgozása és a gondolkodásmód változása az alternatív pedagógiákra jellemző módon alakul. A drámajáték és a hagyományos pedagógia közti különbség olyan jelenségekben válik szembetűnővé, mint a következők: Miként történik a fogalmak jelentésének kidolgozása és a gondolkodás fejlesztése? Milyen tanári kezdeményezések hoznak létre motivált viselkedést? Hogyan valósul meg a kortársak bevonása? Szerepet kap-e a fejlesztésben az egyediség?

## Gyermekközpontú tanulás a drámajáték felségterületein

A drámajáték pedagógiai karakterének sajátosságai akkor válnak nyilvánvalóvá, ha összehasonlítjuk a hagyományos pedagógiával. (1)

*Fogalomelsajátítás* – Tradicionális pedagógiai keretek között egy fogalom megismertetéséhez a tanár adja a definíciót, ezt követik a példák. Az ismeretszerzés folyamata deduktív, az absztrakttól a konkrét, az általánostól az egyedi felé halad. Ritkábban fordul elő, pl. történelem órán, hogy a tanár történelmi dokumentumokból részleteket tár a diákok elé és ennek alapján kéri a kor jellemzését. Ilyenkor már másfajta gondolati erőfeszítésre van szükség, de még inkább akkor, ha a gyerekek a drámajáték nyelvezete révén szereznek tapasztalatot e korszakról úgy, hogy tablóval vagy szituáció eljátszásával jelenítik meg azt. Ez az eszközszerkeze az elvont ismeretátadással szemben a tapasztalati tanulásra támaszkodik úgy, hogy a kommunikációhoz a mozgást, az érzelmeket és a kötetlenebb beszélt nyelvet használja fel. A gyermek felfedezi az összefüggéseket, a konkrét átélés révén elvonatkoztat, maga konstruálja a szabályt, az összefüggést, az elvont fogalmat, induktív gondolatmenettel hoz létre új ismeretet. A Legyek Ura történetet feldolgozó Impulzus-táborokban a törvényírás pl. ilyen konstruktív fogalomkialakítást lehetővé tevő mozzanat a szigetlakók életében. (2)

*Gondolkodásfejlesztés* – A gondolkodás úgy fejlődik a hagyományos iskolai kontextusban, hogy az idő legnagyobb részét a jó megoldások keresése tölti ki. A tanár mintapéldát old meg, vázlatot ír vagy kivetít, felhívja a figyelmet arra, mi a lényeges, biztatja a gyerekeket, hogy minél kevesebb hibával érjenek el jó eredményt. A drámajátékban a résztvevők egy-egy problémára alternatív megoldásokat keresnek. A játékvezető facilitálja a problémamegoldás folyamatát. A probléma megoldása többféle útvonalon érhető el és a megoldás/megoldások keresésének lehetősége ébreszti fel a saját gondolatok megteremtésének és vállalásának élményét. Ennek során a hibázások nem szégyenletes, rejtegetni való eseményeknek minősülnek, inkább valamilyen új megoldás irányába mutató próbálkozásnak tetszenek, a gondolkodási folyamat természetes és elengedhetetlen részét képezik, önállóságot jelenítenek meg.

*Motiváció* – A motiválás is eltérően alakul a két helyzetben. A hagyományos iskolai oktatás olyan hiédelmekre épül, amely a motiválásban a külső szabályozás elsőbbségét hangsúlyozza. A pedagógusok abból indulnak ki, hogy az iskola kötelező a tanulóknak, várható tehát, hogy motivációs nehézségek lesznek. A diákok passzív résztvevők, akiknek ha nem mondják meg pontosan, mit kell tenniük, nem képesek egyedül dolgozni és semmilyen érdemlegeset nem lehet velük elérni. A tanár felelőssége, hogy értékelje a tanulók tanulmányi teljesítményét. A fontos üzenetek a verbális kommunikációs csatornán át érkeznek, a nonverbális csatorna által közvetített érzelmeket ajánlatos féken tartani, elrejtteni, mert akadályozzák a figyelmet, az ismeretek feldolgozásában fékezik a haladást. A tanulóközpontú irányzatok, így a drámajáték esetében is másfajta előfeltevések alapján történik a motiválás. E nézőpont szerint a diákok elveszítik motiváltságukat az iskolában, ha mindent előre megemésztve kapnak, ezért olyan problémákat vetnek fel, amelyekre nincsen előre megadva egy biztos válasz. Az emberi élet problémahelyzeteire egy-egy drámában adott válaszok is csupán részei a lehetőségek tárházának. A tanulás sikeresebb lesz, ha a gyerekek maguk kezdeményeznek. Van olyan szegmense a feladatoknak, amelyet választani lehet. A mozgás, a nonverbalitás és a nyílt érzelmekifejezések a megnyilatkozások elengedhetetlen részét képezik.

*Kortársak* – A társak jelenléte, közreműködése eltérő szerepet tölt be a kétféle pedagógiai rendszerben. A tradicionális környezetben, ha a tanítási óra alatt a gyerekek egymással beszélgetnek, az órát zava-

ró viselkedésnek minősülhet. Felelésnél a sűgás és a puskázás megakadályozása vagy leleplezése válhat szükségessé, mert a gyerekek egy olyan rendszer részei, amelynek működése a tanári irányításra támaszkodó egyéni tevékenységek sorozatára épül, amelyben a gyerekek közti együttműködés inkább deviáció, nem pedig támasza a tanulási folyamatnak. A drámajátékokra épülő foglalkozásokon azonban a gyerekek sokat tanulnak egymástól, amikor egymásnak magyaráznak dolgokat, amikor modellt nyújtanak egymás számára és látják, hogyan lehet viselkedni életproblémákat tartalmazó helyzetekben. Amikor a gyerekek egymással beszélnek meg a felvetett témákat, akkor megtanulnak különböző nézőpontokat felvenni és mélyebb belátásra tesznek szert.

*Egyediség* – A hagyományos iskolákban a fejlődés homogenizált, az eltérő képességű, haladási tempójú gyerekeknek csoportjukkal együtt kell haladni, gyakran azonos feladatokat kell ugyanabban az időben megoldani, melyekre általában egy vagy korlátozott számú jó válasz van. A drámajáték során a gyerekek eltérő szerepeket töltenek be ugyanabban az időben, melyek kivitelezéséhez eltérő komplexitású készségek szükségesek, ennek következtében különböző fejlettségi szintű mozgásos, verbális, társas készségeket jeleníthetnek meg.

### **A változás létrehozása**

Mérések és hatásvizsgálat igazolja, hogy a drámajáték intenzív hatást gyakorol viszonylag szűk időtartam alatt a gyerekek attitűdjére, gondolkodásmódjára. (3,4) Megkísérlem fogalmakkal nyomon követni, milyen módon hoz létre változást a személyiség mélyebb rétegeiben a drámajátékokban való részvétel. Elemzésem arra épül, hogy a pszichoterápiában résztvevő személy saját élményfeldolgozásában korrekatív emocionális tapasztalatra tesz szert. (5,6) Alexander és French elemzése szerint ez a tapasztalat úgy jöhet létre, hogy a verbális pszichoterápiában a személy előbb elvállalja az őt traumatizáló élmény szavakba öntését, a vele járó érzelmi állapotok, gondolatok, értékítéletek, töprengések kimondását. Mindezt kis adagokban és olyan biztonságos környezetben teszi, amelyben megéli, hogy őt elfogadják és megtapasztalja, hogy a terapeuta a szégyenre, a szorongásra, a büntudatra vagy a haragra másképpen reagál, mint ahogyan korábban a vele kapcsolatban lévő személyek tették ezt vele.

A drámajáték nem traumát kezel, azonban a szokványos élethelyzetből kiemeli, ezáltal átkeretezi az egyén érzelmekbe ágyazott szokványos tapasztalatait. A különböző életproblémák felkínálásával próbatételek elé állít, beavatási helyzeteket hoz létre, amelyben megtapasztalhatja az egyén, mire képes. Az ilyenfajta kockázatvállalás révén megteremt az énrre vonatkozó tapasztalatok, énsémák átalakításának lehetőségét.

A változás létrehozásában központi tényező az érzelmek átélése. Az érzelmek keletkezéséről és hatásairól szóló kísérleti pszichológia eredményei bizonyítják, hogy a szerepjáték helyzetben megvalósított viselkedés ténylegesen ugyanolyan érzelmet képes létrehozni, mint ami létrejön akkor, ha az egyén a valóságos események szférájában tartózkodik. (7) A drámajáték keretfeltételeihez képest jóval egyszerűbb helyzetben Ekman és Friesen 1990-ben arra kérte meg kísérleti személyeit, hogy mimikájukkal fejezzék ki meglepetést, undort, bánatot, haragot, félelmet és örömet. Minden alapérzelem „előállításához” mindössze 10 másodpercig kellett eljátszani egyfajta arcmozdulatot. Eközben a kutatók mérésekkel ellenőrizték, hogy vannak-e különbségek az érzelmek keletkezését jelző szívritmus és bőrhőmérséklet változás fiziológiai mutatóiban. A kapott eredmények nagy része különbségeket jelzett. A harag, a félelem és a bánat esetében gyorsabb volt a szívritmus, mint az öröm, az undor és a meglepődés eljátszásakor. A harag ugyanakkor abban különbözött a félelemtől, hogy az elsónél magas volt a bőrhőmérséklet, míg a másodiknál alacsony. Ezt a méréssel is igazolt tapasztalatot fejezi ki a hétköznapi beszéd metaforikus nyelve, amikor „fortyogó dühről” beszélünk vagy félelem esetén azt mondjuk, hogy „ereinkben megfagyott a vér”.

Az érzelmekre vonatkozó kiterjedt kutatások feltárták azt is, hogy az érzelmi állapotok befolyásolják a tanulást, a memóriából történő felidézést oly módon, hogy azt a memóriaterületet aktiválják, amelyben az elraktározott élmény akkor rögzült, amikor a múltban hasonló érzelmet éltünk át, mint amit most a jelenben átélünk. A memória működésére gyakorolt hatáson túl az érzelmek befolyásolják a figyelmet, a gondolkodást és a cselekvési szándékokat. Ha tehát az érzelmeket képesek vagyunk létrehozni, alakítani, akkor el tudjuk érni azokat a korai énsémákat is, amelyek meghatározzák mindennapi implicit világfelfogásunkat és az emberi kapcsolatainkat. Az érzelmek által befolyásolt, a személyiség mélyebb rétegét érintő átalakulást komplex mivoltában ragadja meg a *tapasztalati tanulás* teóriája a szociálpszichológia területén, a kognitív pszichológiának a *korai énsémákra* vonatkozó elmélete és a *narratív pszichológia* felismeréseire támaszkodó fejlődéslélektan.

## Tapasztalati tanulás

A tapasztalati tanulás, – Kurt Lewin, a neves szociálpszichológus véleménye szerint – jelentősen befolyásolja a tanuló észlelését, gondolatait, attitűdjeit (érzelmeit és viselkedését) valamint értékorientációját. (8) A tapasztalati tanulás elmélete abból indul ki, hogy az emberek jobban hisznek abban a tudásban, amit saját maguk fedeztek fel, mint abban, amit mások prezentáltak nekik. A tanulás hatékonyabb, ha aktív, mintha passzív. Önmagában véve valamilyen elméleti információ nem elégséges, az egyén hiedelemrendszerének és a viselkedésének megváltoztatásához, de csupán a tapasztalat átélése sem elegendő a változáshoz a hozzá kapcsolódó hiedelmek feltárása és változása nélkül.

A tapasztalat átélésének és a hiedelmek alakításának a drámajátékban is megmutatkozó fontosságára a tanári tréninget vezető Kathleen Gallagher programjából álljon itt egy példa(9): Az egyik csoport bully („szivatas”) jelenetet játszik 9-10 évesek viselkedését demonstrálva. A csoport tagjai úgy tesznek, mintha meghívnák az áldozatot egy bulira, majd összetépik a meghívót. Kathleen tanári szerepből kérdez: Mi bajotok velem? (a bully gyerekekhez) (Majd az áldozathoz:) Te hogy érzed magad az iskolában? Van olyan, akit szeretsz közülük? – A pszichoterápiában az ilyen jellegű akciót a belátás, a tudatosság növelésére vonatkozó erőfeszítésnek tekintik, amely kezdetben segít az önfeltárásban és önértelmezésben, később pedig valamilyen szélesebb körű hiedelemrendszerbe ágyazza az átélt tapasztalatot.

Lewin gondolatmenetét tovább folytatva lényegesnek tűnik, ahhoz, hogy létrejöjjön a változás a hiedelmekben, az érzelmi viszonyulásban és a viselkedésekben, előbb meg kell változnia az önészlelésnek és annak, ahogyan észleljük a társas környezetet. Minél támogatóbb, elfogadóbb és gondoskodóbb a társas környezet, annál szabadabb az egyén, hogy kísérletezzen új viselkedésekkel, érzelmekkel vagy gondolatokkal, és könnyebb ezeken a területeken elérni a változást csoportban, mint egyénileg a csoportnormák formálódása és a modellhatások érvényesülése következtében. Korábban csupán arra tettem utalást, hogy a drámajátékra, mint alternatív pedagógiára a hagyományostól eltérően a tapasztalati tanulás a jellemző. A Lewin által kidolgozott tanuláselmélet azt emeli ki, hogy valamilyen változás irányában intenzív, jelentős hatást ilyen jellegű folyamatban lehet átélni és létrehozni. A drámajáték sajátossága ezt a hatást még annyiban növeli, hogy ha valamilyen szerep eljátszása során valakinek a történetét, érzelmeit, cselekedeteit, gondolatait magunkra öltjük, akkor a legerősebb önmeggyőzésnek tesszük ki magunkat, amely a változás erejét nagymértékben fokozza. A modellnyújtás és követés, a csoportnormák és a szerepátvétel átélése együttesen igen erős társas befolyásoló hatással rendelkezik. Ez alól kivétel, ha valaki olyan nagy művészi rutinnal rendelkezik, hogy – hivatásosként – a szerepfelvételekkel együtt elsajátította a rá gyakorolt hatás érzelmi semlegesítésének különféle módszereit is.

## Énsémák változása, átkeretezés

A kognitív pszichológia a változás alapjait abban látja, hogy mennyire lehet az egyén explicit vagy implicit, nyilvánvaló, tudatos vagy rejtett, számára sem ismert hiedelmeit valamilyen új perspektívába ágyazni, átkeretezni. (10) Az átkeretezés lényege, hogy megváltoztatjuk a fogalmi és a nézőpontbeli viszonyunkat egy átélt helyzethez. Így az egész helyzet olyan keretet kap, amelynek segítségével az eddig ismert tényeket megváltozott perspektívában látjuk, ezért más hangsúlyt kapnak. Eddig gátló tényezőként jelentek meg, most viszont kikerülhető akadállyá vagy akár erőforrássá is válhatnak. A jelentésváltozás lehetővé teszi az egyén számára, hogy újfajta módon viselkedjen, cselekedjen. Az átkeretezés lényegéhez tartoznak az olyan elemek, mint elutazni egy táborba, tábori körülmények között tanulni valamit, nem pedig a hagyományos osztályteremben. Ha a hagyományos osztályteremben zajlik a játék, akkor is átrendezhető a bútorok, de minimálisan kijelölhető egy terület, egy színpad, ahol a lehetőségek birodalmában lehet meg nyilvánulni.

Az átkeretezés finomabb részletei a kognitív tér és engedély ellentétpárjaiban fejezhetők ki. A kognitív tér tágas vagy szűkös voltát a nyílt vagy rejtett parancsok és engedélyek határozzák meg. (11) A legkorábbi parancsok és engedélyek egy éves korban keletkeznek, melyeket mindenki a szüleitől kap, majd később erre épül rá az iskolai környezetben megengedhető és megengedhetetlen viselkedések, érzelmek és gondolatok különféle mintázata. Milyen növekedést akadályozó parancsok – énsémák – érkezhettek a szülői és az iskolai környezetből? Most főként az iskolai eredetű sémákra fogok összpontosítani.

Az egyik ilyen parancs, séma: *Felesleges vagy!* – Az osztálylétszámok a hagyományos környezetben nem teszik lehetővé az egyénre szabott bánásmódot. „Ha mindig csak veled foglalkozom, akkor mit kezdek a többi huszonnyolccal?” Az órába be nem kapcsolódó gyerekek számára érzékeltetheti a pedagógus, hogy jobb lenne, ha itt sem lennének, mert fegyelméletlenkedésükkel tönkreteszik az órát. A drámajáték ezzel ellentétes üzenete, engedélye lehet: *Fontos vagy!* – Szerepekben lehetsz. Megnyilatkozhatasz. Aktív lehetsz, akire a többiek figyelnek. Az ilyen irányú nézeteket erősítik meg a Lázár Péter által közzétett,

Impulzus táborra vonatkozó visszaemlékezések(12): a gyerekek szerint az volt jó a táborban, hogy mi játszottunk, kiscsoportos játékot mutattunk be.

Egy további parancs: *Ne légy önmagad!* – Maradj csendben! A véleményed tartsd meg magadnak vagy csak nagyon korlátozott módon fejezheted ki. A drámajáték engedélye: *Önmagad lehetsz!* – Mozdulatokat találhatsz ki, amelyekkel kifejezheted magad! Saját történeteidet, készségeidet is bevonhatod a játékba.

*Ne légy gyerek!* – A hagyományos iskolai környezetben a tanulás nem játék, hanem komoly erőfeszítés, inkább munka. A viccelődés, a nevetés zajt és fegyelmetlenséget okoz. Engedély: *Gyermek lehetsz!* – Játshatsz! Érzelmeket kifejezheted a szerepben.

*Ne nőj fel!* – Kövesd a tanári példamegoldást, szóhasználatot, definíciót! A hibázás nevetséges és szégyellni való! Engedély: *Légy önálló!* – Találj megoldást egy problémára! Keress segítséget, barátot a megoldáshoz! A Legyek Ura táborról az egyik visszaemlékezés így szól, az önállóságra vonatkozó engedélyt példázva: „Kedves Naplóm! ... Olyan volt a szigeten, mintha az egész emberiség újra kezdődne és mindent nekünk kellett volna feltalálnunk. ...”

*Ne tegyél semmit!* – Maradj passzív! Engedély: *Próbálkozz!* – A gyerekek a drámajátékban improvizáció formájában kipróbálhatják önmagukat.

*Ne légy normális!* – (Ha figyelmet akarsz önmagad iránt, akkor fegyelmetlenkedj, viselkedj ügyefogyottan!) Engedély: *Kezdeményezhetsz!* – Kompetens lehetsz! A drámajáték a pszichomotoros, a szociális és az érzelmi intelligenciára is támaszkodik, nemcsak a logikai vagy a nyelvi intelligenciára, amely elsőbbséget kap a hagyományos iskolai környezetben.

*Ne érezz!* – Nyomd el a szomorúságot, félelmet, mert kinevetnek! Ennek kimutatása a gyengeség jele. Engedély: *Kifejezheted a játékban, amit érzel vagy amit a szereplő érez!* – Visszaemlékezés: „...Egyetlenegy volt az, ami testileg és lelkileg nagyon megütött!!!! A legmegértőbb ember halála! Röfi!!! Istenem, azt az érzést még soha nem éreztem, olyan volt, mintha egy legjobb barátomat vesztettem volna el!!! De nem szeretnék erről írni, mert ismét elkap a sírógörcs!!!...”

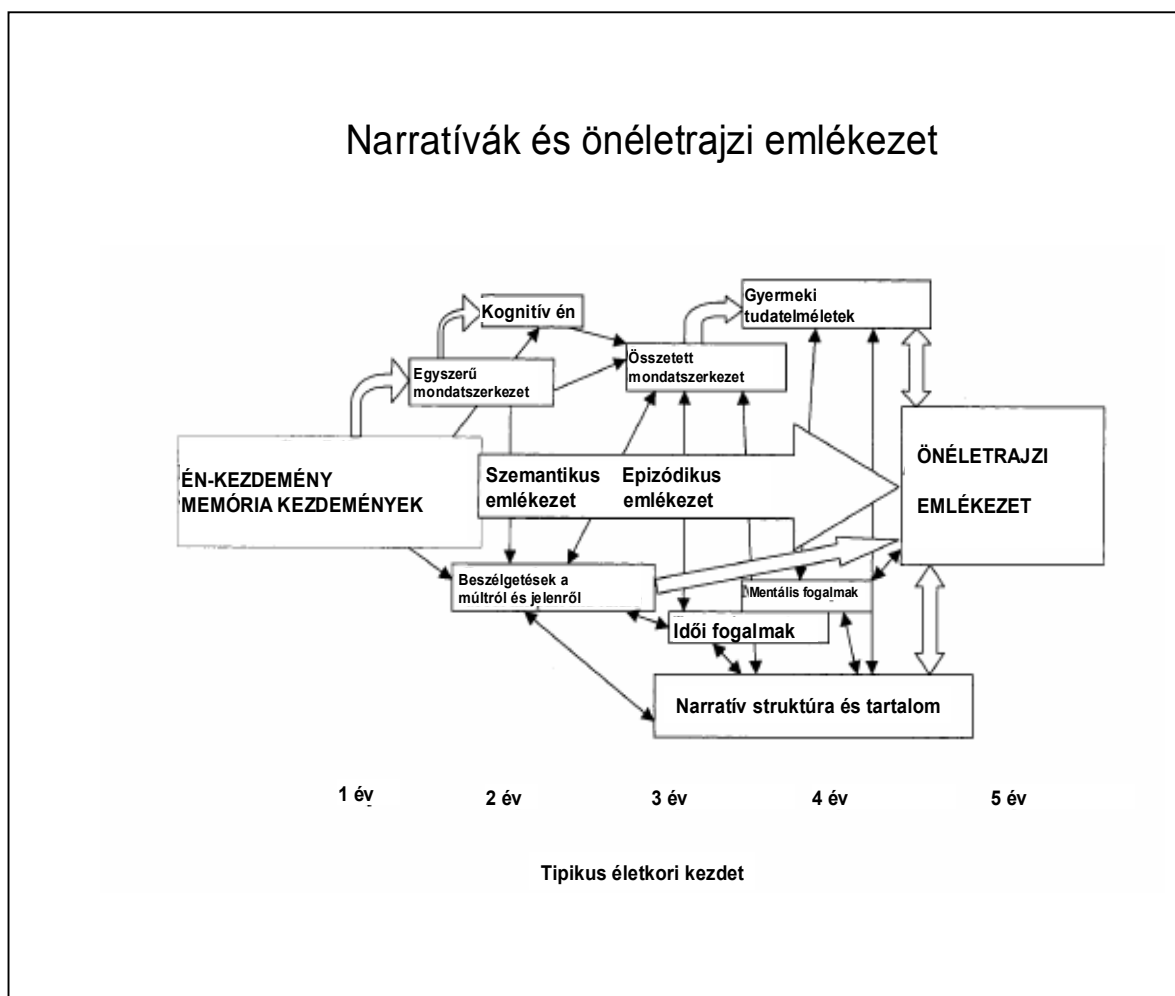
Az engedélyekkel a növekedést visszafogó énsémák átkeretezése történik. A kognitív elméletek szerint kölcsönhatás van az érzelmek és az ilyen sémaszintű hiedelmek között, aminek az a következménye, hogy a sémák átkeretezése érzelmi változást indukál, az érzelmi változás ugyanakkor megváltoztatja az emlékeket és a gondolkodásmódot.

### **Narratívák és változás**

A narratív pszichológia nézőpontjából a drámajáték változást előidéző hatása azon nyugszik, hogy olyan helyzeteket mutat be a gyerekek számára, amelyekhez történetek kapcsolódnak és a gyerekek a saját személyes történeteik alapján alternatív történetekké szöhetnek a cselekményt tovább. A történetmondás készségei párhuzamosan haladnak a gondolkodás fejlődésével. Egymást segítik, de nem ugyanazon memóriaterületről merítenek alapvető információkat. (13) A fogalmak hierarchiájára és kapcsolatára épülő gondolkodás a szemantikus memóriából meríti anyagát, míg a narratívák gondolati megszerkesztése az epizódikus és önéletrajzi emlékezetre támaszkodik, amikor az eseményeket térbeli viszonylatokban és időbeli szekvenciában elrendezi. A narratívák érzelmekkel átszöttek, és szándékokat közvetítenek. (14) A történetek lehetséges folytatásának keresése, a történetek átalakítása befolyásolja a hozzájuk kapcsolódó érzelmeket, ezáltal érzelmi változást generál. Az érzelmek mozgósításának lehetősége a történetek révén visszanyúlhat egészen 5 éves korig. A személyes fejlődésben ekkor tűnik fel az önéletrajzi memória.

Az ábra azt mutatja be, hogy milyen emlékezeti előzmények után jelenik meg 5 éves kor körül az önéletrajzi emlékezet, ahol a gyermekek saját személyes történeteiket tárolják. Az európai társadalmakban a szocializáció úgy alakul, hogy a legkorábbi gyermekkori emlékek, amelyeket még fel tudunk idézni, 2 éves korra tehetőek. Két éves kor körül az egyik legfontosabb fejlődési állomás a kognitív én kialakulása, amelyet úgy ismerhetünk meg, hogy próbára tesszük a 2 éves gyermeket, felismeri-e a tükörben önmagát és le tudja-e törölni arcáról azt, amit ráfestettek, ami nem oda való. A gyermeki nyelvhasználat fejlődése és a szülőnek gyermekével a napi eseményekről történő beszélgetései alakítják az első narratívákat, amelyek még személytelenek, majd 3 éves kortól kezdve egyre személyesebbé válnak. Ilyenkor gyakran elvárja a gyerek, hogy a mesének ő legyen a főszereplője. Az idői fogalmak és a tudatelméletek tovább gazdagítják a memóriahasználatot és a történetekre való emlékezést. A tudatelméletek egyik fontos részét képezi az átlátszóság megszűnése, ami 4 éves kor után következik be. Addig a gyermek azt hiszi, hogy ha az anyjával álmodott, akkor felébredése után az anyjának tudnia kell, hogy vele álmodott, mert hiszen ott volt. A képzelet és a valóság csak 4 éves kor után kezd elkülönülni és ettől fogva érzékelni kezdi a gyerek, hogy a személyes fantáziái, gondolatai nem átlátszóak mások számára, ezek lehetnek az ő titkai. Van

tehát mit elmesélni másoknak arról, hogy mi történt vele. Ekkortól már nem egyszerűen az epizódikus memóriában szerveződnek a vele megtörtént események, hanem az önéletrajzi memóriához kapcsolódnak.



A drámajáték által kínált történetek, helyzetek, azok eljátszása, a játékban résztvevőt olyan élményvilággal hozzák kapcsolatba, amelynek gyökerei az 5 éves korban megjelenő önéletrajzi memóriához nyúlhatnak vissza és létrehozhatják a kisgyermekkorú énsémák megváltozását.

A drámajáték által előidézett változás fókuszában az érzelmek, valamint a hozzájuk kapcsolódó hiedelmek keletkezése és átalakítása áll. A drámajáték a tapasztalati tanulás, az énsémák átkeretezése és a személyes történetek új kontextusba kerülése révén hoz létre átalakulást a játékban résztvevők személyiségének mélystruktúrájában, ahhoz hasonló erővel, ahogyan a pszichoterápiában résztvevő személy korábbi élményeinek újraélése során korrekatív emocionális tapasztalatra tesz szert.

### Irodalom

1. Santrock, J.W.: 2001. Educational psychology (Learner-centered psychological principles), McGraw-Hill, New York, 370-373.
2. Lipták Ildikó – Romankovics Edit (2004) Legyek ura, Impulzus-tábor 11-12 éveseknek, kézirat
3. Németh Vilmos – Cziboly Ádám (2003) Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? (egy négyszáz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése), in: DPM, 26. 2. sz.
4. Szitó I. (2004) Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?, in: Drámpedagógiai Magazin, 28, 2. 1-10. o.
5. Alexander, F. – French, T. M. et al. (1946) Psychoanalytic Therapy: Principles and Application, Ronald Press, New York
6. Jörgensen, R.C. (2004) Active ingredients in individual psychotherapy (searching for common factors), in: Psychoanalytic Psychology, Vol. 21. no. 4. 516-540

7. Atkinson – Hilgard (2005) Bevezetés a pszichológiába, Osiris, Budapest
8. Adams, A. – Kayes, Ch. – Kolb, D.A. (2004) Experiential learning in teams, Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University
9. Telegdy Balázs (2004) Gondolatok özöne: a dráma mint laboratórium – Kathleen Gallagher budapesti workshopja, in: DPM , különszám, 25-33. o.
10. Lambie, R.A. (2003) Classroom and Group Extension of Family Systems Concepts, in: Counseling and Human Development, September
11. Stewart, I. – Joines, V. (1998) A TA – MA, Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe, Grafit K., Budapest
12. Lázár Péter (2004) Impulzus táborok – a résztvevők visszajelzései alapján, in: DPM különszám, 15-18. o.
13. Nelson, K. – Fivush, R. (2004) The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory, in: Psychological Review, Vol. 111. No. 2, 486-511
14. Crossley, M. L. (2003) Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism, in: Narrative Inquiry, 13 (2), 287-300



## Az érzelmek „rehabilitálása” és a drámatechnikák nyelvórai alkalmazása

Lovas Eszter

Hogyan befolyásolja a nyelvpedagógiát alátámasztó pszichológiai kutatásokat és magát a nyelvpedagógiát napjaink egyik meghatározó szellemi irányzata? Milyen nyelvtanítási módszerek illeszkednek leginkább ennek megfelelően az iskolába, és hogyan viszonyul mindehhez a drámapedagógia?

A jelen tanulmány ezeket a kérdéseket vizsgálja, abból a szemszögből, hogy az a fajta iskolai nyelvtanítás, mely nem lép túl a szoros értelemben vett funkcionalista oktatáson – tehát a vizsgákra való felkészítés minden mást elsősorú szent célján – kevéssé felel meg az iskola alapvető feladatának, melybe a személyiség kiteljesedésének elősegítése éppúgy beletartozik, mint az ismeretek átadása.

### 1. Érzelmek és intellektus

Az 1990-es évek második felétől különböző kutatási területeken megfigyelhető egy tendencia, mely azt hangsúlyozza, hogy az egyén pszichikai (és fizikai) létének minőségét meghatározó tényezők közül az affektív faktoroknak (érzések és érzelmek) jóval nagyobb a jelentősége annál, mint ahogyan azt korábbi elméletek vallották. Az intellektus és az érzelmek karteziánus eredetű szétválasztása és az utóbbiak alárendelt szerepe egyre kevéssé tűnik igazoltnak; az újabb keletű neurológiai kutatások mára már számos bizonyítékát halmozták fel a két szféra sokszoros összefonódásának (pl. Damasio 1994).

Noha ezek az elgondolások nem merőben újak, először tapasztalható, hogy nem egy-egy, a főárammal szemben úszó kutató szemléletét tükrözik, hanem bizonyos tudományágak központi irányvonalában mutatkoznak, nagy mennyiségű empirikus adattal alátámasztva. Következésképpen pedig az érintett területekből tovább gyűrűzve egyre érzékelhetőbb egy holisztikusabb látásmód elterjedése.

Az érzelmi szféra és az intellektus kapcsolatait vizsgáló egyik legnagyobb hatású elméletként, mely a pedagógiai gondolkodásra is igen erős hatást gyakorolt és gyakorol, az *érzelmi intelligencia*-elméletét érdemes kiemelni, melynek talán legelismertebb (de nem legismertebb) kutatói P. Salovey és J. D. Mayer. Az érzelmi intelligencia első formális definíciója is tőlük származik, melyet 1990-ben közöltek. Röviden összefoglalva az érzelmi intelligencia az érzelmek (saját vagy másoké) észlelésének, a gondolkodást elősegítő érzelem-felidőzésnek, valamint az érzelmek megértésének és szabályozásának képességét jelenti (Mayer-Salovey 1997).

Az érzelmi intelligencia fogalma iránt a figyelmet azonban nem Salovey és Mayer munkája, hanem leginkább D. Goleman *Érzelmi intelligencia* című, 1995-ben kiadott bestseller könyve keltette fel. Ez a könyv referenciaművé vált pedagógiai körökben is, annak ellenére, hogy tudományos alapjai megkérdője-