



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2013. 1. évfolyam, 2. szám

Művészeti nevelés



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztői:

Kolosai Nedda

M. Pintér Tibor

Pajorné Kugelbauer Ida

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar

2013/2. szám szerzői

Bakos Tamás

Gombos Péter

Géczi-Laskai Judit

Kenesei Éva

Kolosai Nedda

Kovács Judit

Mikonya György

Novák Géza Máté

Pajorné Kugelbauer Ida

Pataky Gabriella

Ravaszné Mitzki Erzsébet

Sándor Ildikó

Takács Anett

Tolnai Mária



Kedves Olvasó!

Örömmel tárjuk Önök elé folyóiratunk második számát, mely témájában a művészeti nevelés különböző területeit, sajátos olvasatait, határtalan lehetőségeit járja körül.

A tematikus különszám vendégszerkesztői: Kolosai Nedda, Pajorné Kugelbauer Ida és M. Pintér Tibor. A tanulmányokat Trencsényi László és Sándor Ildikó lektorálták.

Jó olvasást kívánok a *Gyermeknevelés* folyóirat I. évfolyamának 2. számához!

Budapest, 2013. december 15.

F. Lassú Zsuzsa

ELŐSZÓ

A Gyermeknevelés folyóirat 1. évfolyamának 2. számához

Rejtő Jenő szerint a bevezetés az a rész, melyet író és Olvasó egyaránt szeretnek átugrani, ennek elkerülése érdekében az író bevezetőjét tömörre formálja. A *Gyermeknevelés* folyóirat művészeti nevelés tematikus számának Olvasói izgalmas, nagyon színes, továbbgondolkodásra, tettekre ösztönző tanulmányok sokrát kapják most kézhez. *Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának szakmai profiljába illeszkedik a művészeti nevelés hatásrendszerének, komplexitásának, személyiségformáló erejének hangsúlyozása a képzésben.* Ezért kiemelkedő szakmai jelentőségű megmutatni a témába vágó hazai kutatásokat, jó gyakorlatokat.

A művészettel nevelés egyszerre járul hozzá a gyermeki személyiség komplex fejlesztéséhez, az 1–12 éves gyermek megismerési, tanulási folyamatainak korszerű, szakszerű támogatásához, mindezek mellett pedig komoly prevenciós szerepe van a gyermekek mentális egészségnevelésében. A jelenlegi társadalmi, gazdasági helyzet okozta feszültségek súlyosan terhelik a családokat, ma már a megcélzott korosztály jelentős része küzd olyan pszichés problémákkal, amelyek pedagógusoknak és gyerekeknek egyaránt mindennapi kihívást jelentenek. A művészettel nevelés hatásrendszere kiterjed az intézmények és a családok, valamint a pedagógus és a családok kapcsolatrendszerének javítására is (például rendezvények, kiállítások, projektek együttes szervezésével, a másság elfogadásának megtapasztalásával, illetve az intézményi kreatív klíma megteremtésével). Az intellektusra építő oktatással szemben, a művészettel nevelés komoly alternatívát, hosszú távú jótékony megoldást jelent a közoktatás minden szereplője számára. Tematikus számunk írásainak tartalmai szándékunk szerint valódi szakmai segítséget nyújtanak a pedagógusoknak. Fogódzókat jelentenek a napközbeni kisgyermekellátás intézményeiben, óvodákban, iskolákban a fejlődés differenciált, korosztályhoz illeszkedő támogatásában, az általános iskola alsó tagozatán, a NAT-ban megfogalmazott mindennapos művészeti nevelés feladatainak hatékony megoldásában, valamint a közismereti tárgyak eredményes tanításában, a hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek esélynövelésében, hátrányaik, fejlődésbeli elmaradásaik csökkentésében, nem utolsósorban pedig a tehetséges gyerekek kibontakozásának elősegítésében¹.

A *Gyermeknevelés* e tematikus száma a folyóirat deklarált céljainak és szándékainak megfelelően egyaránt tartalmaz a művészeti neveléssel, művészettel neveléssel foglalkozó elméleti jellegű tanulmányokat, valamint gyakorlatorientált, módszertani írásokat. Különös hangsúlyt fektettünk annak megmutatására, hogy a művészetek felhasználása milyen széleskörű lehetőségeket kínál a gyermekek hatékony, tevékenység- és élményközpontú oktatásához, neveléséhez.

¹Az Előszó tartalmaiban felhasználta az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, valamint a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának konzorciumban elkészített *Komplex művészeti nevelés* mesterszak indítási anyagát.

Célunk, hogy a tanulmányokat olvasó pedagógusok és szülők kedvet, inspirációt, elméleti ismereteket, a mindennapi pedagógiai gyakorlatból származó életpéldákat egyaránt kapjanak annak érdekében, hogy a művészeti nevelés hatásrendszerét komplex megközelítésben, a tanulási folyamatok egészét átfogó módon, célszerűen használják fel. Tettekre, alkotásra inspiráló olvasást kívánunk minden kedves Olvasónknak!

Budapest, 2013. december 15.

Kolosai Nedda
M. Pintér Tibor
Pajorné Kugelbauer Ida
szerkesztők



Kellemes ünnepeket kíván a Gyermeknevelés folyóirat!²

² Nyolcéves kislány rajza. Szent Odília látni kezd.

MŰVÉSZETI NEVELÉS ÉS A TANÍTÁSMŰVÉSZETI MŰHELYEK

Mikonya György

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Bevezetés

Művészeti nevelés és tanításművészet – ez a két kifejezés nem csak játék a szavakkal – hanem ennél jóval több és aktuálisabb jelentéssel bíró fogalom. Az aktualitást a kultúránkban egyre dominánsabbá váló – a racionalisztikus fogalmi gondolkodást kiegészítő – analitikus gondolkodás jelentőségének felismerése jelenti. Utóbbit a téma kutatói a valóság esztétikai megismerésének, esztétikai elsajátításának is nevezik (például *Trencsényi, 2000*), mely megismerési mód prioritást élvez az élet korai szakaszában. A vizuális, az akusztikai és az ezt integráló művészeti megközelítési lehetőségek kombinálása számos új lehetőséget és kihívást jelent a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat számára. Ezek megalapozottságát bizonyítják az agykutatás újabb eredményei is.

Tanításművészet és az agykutatás újabb eredményei

Vajon a művészeti képzés, a művészetek élvezete és művelése hogyan fejleszti agyunk kognitív képességeit? A művészeti képzettség miért társul olyan gyakran magasabb szellemi teljesítményekkel? Az okosabb emberek eleve jobban vonzódnak a művészetekhez vagy a művészetek kora gyermekkori gyakorlása olyan változásokat idéz elő az agyi struktúrákban, melyek azután más kognitív képességeket is megerősítenek? Egyáltalán, a művészeti képzés milyen változásokat eredményez az agyi struktúrákban?

Fenti kérdések megválaszolására a DANA „Kognitív képességeink és a művészet” munkacsoportja összehívta az Egyesült Államok hét egyetemének kognitív idegtudományokkal foglalkozó kutatóit. A kutatási program részletei megtalálhatók a www.dana.org weboldalon. Az alábbi rövid összefoglaló *Michael S. Gazzaniga* (2103) írása, melyben összefoglalja a kutatási program eddigi eredményeit:

1. „Az előadóművészetek hosszan fennálló, koncentrált figyelmi állapotot igényelnek. A figyelemnek ez a belső motivációtól hajtott, rendszeres gyakorlása végül más kognitív képességek javulását eredményezi.
2. A művészetek iránt való érdeklődésben tapasztalható egyéni különbségek genetikai alapjait molekuláris biológiai vizsgálatok segítenek megmagyarázni.
3. Kapcsolat áll fenn a magasabb szintű zenei képzettség és azon információ feldolgozó képesség között, amelyet mind a munkamemória, mind a hosszú távú memória során használunk.
4. Gyerekek esetében kapcsolat van a geometriai ábrázolás terén mutatott készség és a zenei képzettség között, azonban a numerikus reprezentáció egyéb területein nem mutatható ki kapcsolat.
5. A zenei képzés és az olvasás hatékony tanulása között egyértelmű a kapcsolat. A zenei képzés erősíti a fonológiai tudatosságot, mely a korai műveltség egyik kiemelkedő jelentőségű mutatója.

6. A színjátszás a kutatás eredményei szerint valóban fejleszti a memóriát, a szemantikai információk manipulálására szolgáló készségek elsajátítása által.
7. Felnőttek önkitöltős skálán mért érdeklődése az esztétikai értékek iránt, szoros kapcsolatot mutat életük egyéb területein megjelenő nyitottságukkal. Kutatások szerint mindkettő tényező összefüggésben áll a szervezet dopamin szintjének genetikailag meghatározott szabályozásával.
8. Tánc tanulást vizsgálva bebizonyosodott, hogy a hatékony megfigyelés által történő tánc tanulás szoros kapcsolatban áll a valóságos, háromdimenziós térben, fizikai gyakorlással elsajátított tánc tanulással. Mindkét esetben ugyanazok az idegpályák mutatnak hasonló intenzitású aktivitást, egyben a mozgássor kivitelezése is megegyezően eredményes. Az ilyen módon, azaz hatékony megfigyeléssel történő tánc tanulás egyéb kognitív képességeket is javít.

A kérdés kutatása, a kutatás folyamatában feltáruló válaszok hatalmas lépést jelentenek tanulási stratégiáink, tanulási módszereink szakszerű fejlesztésében, valamint abban, hogy reflektálttá tegyük, tudatosítsuk a művészeti nevelés hatékonyságát. A kutatás eredményei azt is megmutatják, hogyan tegyük életünket élvezetesebbé és termékenyebbé.

A kutatási program eredménye, hogy bebizonyosodott, a művészeti képzés valóban elősegíti a kognitív fejlődést, együtt járást mutat meghatározott kognitív képességek javulásával. A művészetekkel való rendszeres foglalkozás például elősegíti a geometriai levezetések könnyebb, gyorsabb megértését. Az agyi hálózatokban azonosíthatóak a kapcsolatok és a különböző képzésekkel módosíthatók a kapcsolatok. Ugyanakkor nem feltétlenül az agy struktúrája módosul, inkább az észlelési módban bekövetkező változások javítják a teljesítményt, segítik a hatékony problémamegoldást. Az agyi képző eljárások segítségével a kutatás számos konkrét bizonyítékkal szolgál arra vonatkozóan, hogy a gyermekkori zenei képzés fejlettebb kognitív képességeket eredményez, egy még nem azonosított mechanizmuson keresztül”.¹

Az agykutatás klasszikus megállapítása az, hogy hosszútávon csak az marad meg az emlékezetben, amit a tanuló maga fontosnak, megőrzésre méltónak tart. Csak az rögzül, amit az ember maga is jelentősnek tart, amire hosszú távon kíváncsi marad! A kívülről kezdeményezett tanulási folyamatok legfeljebb a rövid távú emlékezetet érik el (*Huhn*, 1990). Annak kiválasztása, hogy minek van személyes jelentősége, az kizárólag a tanuló hatásköre lehet: legtöbb esetben elegendő megbízunk a gyermekben, mivel ő tudja a legjobban, mi az, amire a különböző fejlődési szakaszokban szüksége van, és saját értékelő mechanizmusai képesek a kritikus választásra (*Singer*, 2002).

Egy másik figyelemre méltó tényező az, hogy a tanulás közbeni aktuális érzelmi állapot nagyban befolyásolja azt, hogy az ember a megtanultakat hol tárolja el. Ha az érzelmi állapot pozitív, akkor a tények a hippokampuszban tárolódnak, míg a negatív érzelmek közben tanult dolgok a limbikus rendszer mediális lebenyében (mandulalebeny). Ez a két különböző tároló hely nagyban befolyásolja, miként tudunk a későbbiekben a tárolt tényekkel rendelkezni. A hippokampuszban tárolt tények hosszútávon visszahívhatók. A mandulalebenyben tárolt

¹ http://www.dana.org/uploadedFiles/The_Dana_Alliances/European_Dana_Alliance_for_the_Brain/progress-report-2008_hu.pdf

dolgok előhívása viszont egyidejűleg egy stressz reakciót is kivált, amely előkészíti az embert a támadásra vagy menekülésre. Minden, a mandulalebenyben tárolt információ előhívja azt a félelmet, ami annak tárolásakor fennállt. Ezért az ilyen tudás értéke kétséges. Ezért elmondható, hogy a hosszútávú tanuláshoz pozitív emocionális környezet szükséges (Singer, 2001).

A tanításművészeti módszer kiváló lehetőség pozitív élmények megtapasztalására a tanulási folyamat során ezzel is segíti az eredményes tanulás feltételeinek megteremtését. Ilyen értelemben pedig támaszkodhat egy mindenkinben meglévő, de felnőttkorra elfeledett sajátos jelenségre: a gyermeknyelvre.

Tanításművészet és a gyermeknyelv

A tanításművészeti módszer természetes előzménye a „gyermeknyelv” néven ismert jelenség. Sok családi visszaemlékezés bizonyítja, milyen találó és érdekes nyelvi formákat találnak ki a kisgyermekek. Ilyen szempontból különösen érdekes fázis a beszédfejlődés kezdete, amikor számtalan új, sajátos belső logikára épülő szóképződmény keletkezik. Ugyanilyen fontos a természetes gyermeki kíváncsiság, amelynek az intenzitása életkori szakaszonként változik. A „naiv” gyermeki kérdések bizony sokszor zavarba hozhatják és csodálkozásra készítetik a felnőtteket. A gyermeki – szinte minden életszférát felölelő – természetes rácsodálkozás képessége a szellemi fejlődés fontos és csak egy ideig létező képződménye. Egy nyolc éves örökmozgó kislány kérdései például a következők voltak:

- a) „Mi történik, ha homokot teszek a teámba és megiszom?”
- b) „Lehet rákból lekvárt főzni?”

Az életkor előrehaladtával, az iskolai élet gyors tempója következtében ez a képesség gyorsan elhalványul és sokszor csak a tanórát zavaró tényezőként van jelen.

A tanításművészeti módszer történeti előzményei

A közismert szólás, mely szerint minden kezdet csirái megtalálhatók a görög kultúrában, ebben az esetben is igaz. Erről egy anekdotikus feljegyzés maradt ránk, e szerint: a görög Epikurosznak három bátyja volt, de ő már kiskorában kitűnt közülük gyors észjárásával. Állítólag már az alsó fokú iskolában, amikor *Hésziodoszt* olvasták, szeget ütött a fejébe ez a sor: mindennek a kezdetén volt a káosz! Megkérdezte a tanítóját, miből lett a káosz, mire utóbbi azt felelte, hogy az effajta kérdések tisztázása nem az ő dolga, hanem az úgynevezett filozófusoké. Ekkor határozta el a kis *Epikurosz*, hogy filozófiát fog tanulni (*Swiderkowna*, 1981. 46. o.).

*Arkhüta*sz egy fragmentuma szerint „Tudásra úgy kell szert tennünk, hogy amit nem tudunk, azt mástól tanuljuk meg, vagy pedig úgy, hogy magunk találjuk fel. A tanulás tehát más valakitől és idegen segítséggel történik, a feltalálás ellenben magunktól és saját erőnkéből. Keresés nélkül azonban a feltalálás kilátástalan és ritkán vezet eredményre, kereséssel viszont kecsgető és könnyű. Annak, aki egészen tudatlan, a keresés is lehetetlen.” (*Prohászka*, 2004. 56. o.).

A tanításművészeti módszer legismertebb és legkidolgozottabb alkalmazója Szókratész, aki a kitaláltatásra, heurisztikára épülő tanításművészetén, lényegében általa adott ironikus kérdések alapján bekövetkező fogalmi tisztázást értett. Ennek metodikai alapja az irónia, amit

egyfajta nyugtalanításként értelmezhetünk, ami ott lép fel, ahol nem tudunk biztosat mondani. A módszer szerint ironikus kérdések segítségével úgy kell fogalmi tisztázást elérni, hogy a vizsgálandó jelenség lényegét keressük és a vizsgálandó tartalmat problematikussá tesszük (*Prohászka*, 2004; *Mikonya*, 2005).

A neveléstudomány későbbi teoretikusai is felismerték a rákérdezésnek, a gyermeki kíváncsiság fenntartásának, élesztésének, mai nyelven a motiválásnak a jelentőségét. Közülük – *Rousseau* írja a következőket „Adjátok (a gyermek) keze ügyébe a tárgyakat és hagyjátok, hogy a problémákat hadd oldja meg ő maga. Ne azért tegyen szert tudásra, mert ti megmondátok neki, hanem azért, mert magától megértette: ne tanulja a tudományt, hanem fedezze azt fel.” (*Rousseau*, 1997. 158. o.)

Rudolf Steiner szerint: „a születés és a fogváltás között [...] a gyermek szinte teljesen érzékszerv (*Steiner*, 1995. 15. o.)” Erre és más antropozófiai elvekre alapozva dolgozta ki komplex pedagógiai rendszerét, mely szerint „A gyermeket azáltal neveljük, hogy mindent, amit közelítünk hozzá, képszerűen alakítunk ki, azáltal, hogy a nevelést egy művészi és mégis igazi emberi szubjektív-objektív tevékenységgé tesszük.” (*Steiner*, 1995. 89. o.)

A tanításművészet magyar hagyományai

Nagy László 1914-ben tantervet írt az Új Iskolának, amelyben fejlődés-lélektani és funkcionális szempontokat érvényesítve 2–2 éves periódusokra bontva, azaz életegységek szerinti csoportosításra tett javaslatot. *Decroly* hatására a komplex témákat a rokon tárgyak összekapcsolásával érdeklődési központok köré építve csoportosította, a globális felfogásmód alapján (*Buzás*, 1989). Magyarország számos új iskolai modellel kapcsolódott a nemzetközi reformfolyamatokhoz, melyek mindegyikében fontos szerepet játszott a tapasztalatszerzésen, cselekvésen, eszközhasználaton alapuló tanulás. Az életreform mozgalmak nevelésének középpontjában a cselekedtetés mellett a művészetközpontúság kapott különleges hangsúlyt (*Pataky*, 2012. 39. o.).

Domokos Lászlóné az Új Iskola vezetőjeként intuitív beleélő módszerrel élményszerűen tanította a történelmet és az irodalom tantárgyakat összevonva. Ennek elméleti alapja az, hogy a 13–14 éves korban a pubertás kor vizsgálóinak egybehangzó véleménye szerint a gyermekek gondolkodásukban szintetikussá, képzeletükben nagyon befolyásolhatóvá válnak. Esztétikai hatások iránt erős fogékonyságot árulnak el, érzékenyek, zárkóztak, nehezen vezethetők. Kezdenek önmagukkal foglalkozni. Érdeklődésük saját belső világukra irányul. Ennek a nagyon érzékeny időszaknak döntő szerepe lesz a jövőnk erkölcsi ember kialakulásában (*Domokos és Blaskovich*, 1934. 24. o.). Az Új Iskolában a verbalitás uralma és a befogadás dominanciája helyett a tapasztalás és az aktivitás került előtérbe. A legfőbb cél az olyan tevékeny, kezdeményező szellemű, alkotó ember képzése, akinek színes és élnék a fantáziája, fejlett az önkifejezési és a kombinatív képessége.

Az Új Iskola tanárait és az ott tanító *Dienes Valériára* jelentős hatással voltak *Bergson* nézetei. *Bergson* szerint „a megismerés kétféle: értelmi és intuitív. Az értelem szerinte cselekvéseink munkaeszköze, értelmi kategóriáink pedig a létért való küzdelemben kicsiszolódott gyakorlati tájékozódási módok, de minthogy az értelem a dolgokat kívülről és mechanikusan »figyeli«, lényegükbe nem hatol be. A valóság az értelmi megismerés határán túl található. Míg az értelem kívülről vizsgál, az intuíció a dolgok belsejébe hatol és bizonyos intellektuális rokonszenv erejével átömlik beléjük, velük összeolvad, ez a megismerés a

dolgok magvát adja. Szerinte a valóság legbelsőbb lényege az élet, az időben változó, dinamikus erejű élet. Az anyag halott tömegét ős életáram járja át, ez az áram az anyagot a teremtő fejlődés erejével lendíti. [...] a változó élet, a történések eseménysora, az értelem kategóriáival nem magyarázható, hanem beleérző megértéssel, intuícióval értelmezhető. [...] az élettényeket csak átélni lehet és nem magyarázni – a gyermek alkot és alkotva mutatja meg erőit.” (Bergson, 1987).

Bergson intuitív pedagógiájának gyakorlati összetevői:

- a) a tanár igyekszik a tanulók lelkében érzékeny felületeket létrehozni ez az énérzékenyítés;
- b) döntő benyomások nyújtása a lélek legmélyére ható képek formájában;
- c) képességek megteremtése, hogy a gyermekek megálljanak e benyomások mellett, megtanuljanak elmélyedni a benyomásokban, tudják megkövetelni önmaguktól a belső szemléletet;
- d) a szabad megítélés bátorsága a gyermekeknél, a tanár feladata, hogy biztosítsa ehhez e tények elfogulatlan közvetítését.

Bergson a tanárok számára azt ajánlja, hogy koncentrálják mondanivalójukat úgynevezett világitópontok köré, amelyek megragadják a tanulók képzeletét. Koncepciója szerint a tanítás főbb mozzanatai:

1. az expozíció – azaz az atmoszférateremtés;
2. a tanulók kutatómunkája;
3. transzformáció és a beszámolás valamilyen produktum, például rajz, munkanapló, leírás, fogalmazvány, agyagmunka, jelenet, kritika, fénykép stb. formájában (Bergson, 1987).

A filozófus *Henri Bergson* gondolatai, más kontextusban, de felismerhetők a tanításművészeti módszer német apostolának tartott *Martin Wagenschein* pedagógiájában.

Tolsztoj és a szóművészet orosz gyakorlata

Tolsztoj a nála jelentkező falusi tanítókat mindig a nevelés művészetére és a gyermeki lélek tiszteletére figyelmeztette. Szerinte minden módszer lehet jó vagy rossz, végső fokon a tanító művészete és tehetsége dönt. Tapasztalata szerint a tanító mindig a neki kényelmesebb eljárást követi. Az igazi módszer azonban az, amellyel a tanulók vannak megelégedve és nem a tanító. A tanítónak hozzá kell szoknia, hogy minden sikertelenség okát önmagában találja meg, folyton tanuljon, új eljárásokat keressen. A tanítás olyan művészet, amely mindig csak haladhat a tökéletesség felé, de sohasem éri el azt (Szabó, 1987. 52. o.). Tolsztoj intenzíven foglalkozott a gyermeki képzelet megindításának technikáival. Legismertebb pedagógiai újítása a szabad nevelés elméleti alapjainak leírása, illetve ennek gyakorlati megvalósítása Jasznaja Poljában (Tolsztoj, 1905. 37–41. o.).

Ebben az iskolában egy időben háromosztályos népiskola működött, mintegy negyven 7–13 éves gyermekkel. A tantestület négy tanítóból és egy külső hitoktatóból állt. Maga a tanítás a gyermekek kívánságai és a tanítók képességei szerint szerveződött. Legfontosabb alapelveként a kényszertől való mentességet követelte meg a fenntartói és oktatási feladatokat a maga személyében ellátó író és nevelő. Úgy vélte, hogy *maga az élet az, ami művel, s az iskola csak ennek része* (Szabó, 1987. 49. o.).

Iskolájában elvárta a tanítótól, hogy a mai értelemben vett reflektív oktatáshoz hasonló módon, vezessen naplót, amelyben önként bevallja a tanítás során elkövetett hibáit. A tanítónak azt javasolja: „Ha tudománnyal akarod nevelni a tanulót, szeresd tudományodat és tudd, és akkor a tanulók megszeretnek téged is, a tudományt is, és neveled őket!” (Szabó, 1987. 71. o.)

Lev Tolsztoj egyik, a fogalmazástanítás helyes módjával foglalkozó írásának már a címe is provokatív: „Ki kitől tanuljon írni: a parasztyerek tőlünk vagy mi a parasztyerekektől?” *Tolsztoj* két növendéke, Fegyka és Szjomka, egy alkalommal igen jól sikerült fogalmazást írt. Ez lehetőséget jelentett az író számára arra, hogy elgondolkozzon, hogyan lehet rávezetni a gyermekeket az írás művészetére. *Tolsztoj* csak megindította a képzeletüket, azután már a gyermekek javították, bővítették a mesét. Abból, amit ő mondott, egyes dolgokat elutasítottak, mint nem természetest, másutt jobban kiszínezték az eseményt. Ösztönszerűen a művészt és arányost tartották meg. Lázasan diktáltak *Tolsztojnak*, aki az írás technikai feladatát a könnyebbség kedvéért magára vállalta. Azután az egész osztály segített. *Tolsztoj* arra az eredményre jut, hogy a szép, az igaz és a jó a gyermekben természetes, eredeti harmóniában jelen van (*Tolsztoj*, 1905; *Szabó*, 1987. 56. o.).

A fogalmazás tanítása kapcsán *Tolsztoj* a következő szabályok betartását javasolja:

- a) nagy és különféle lehetőségeket kell a gyermek elé tárni, hogy szabadon választhasson;
- b) olvasmányul és mintaként csak gyermeki alkotásokat adjunk a kezébe;
- c) a kész fogalmazvány átnézésénél a füzet tisztaságára, a szépírásra, helyesírásra, mondatszerkesztésre soha ne tegyünk megjegyzéseket;
- d) a téma művészi megközelítése azt jelenti, hogy több képzet, gondolat közül a legtalálóbbat kell kiválasztatni, ehhez a legjobb szót és ennek helyét kell megtaláltatni, vigyázva arra, hogy ne legyen felesleges ismétlődés;
- e) vigyázni kell arra, hogy a gondolkodás és a leírás technikai nehézsége kölcsönösen ne zavarja egymást (*Szabó*, 1987. 57. o.);
- f) A tanítónak a legegyszerűbb és a legáltalánosabb tananyag látszik könnyűnek, a tanulók viszont csak az összetett és az életteli, megfogható dolgokat kedvelik. A tanulók a képzeletüket állandó feszültségben tartó, de saját tapasztalatukat meg nem haladó tárgykörben alkossanak. Így éljék meg *az önálló alkotómunka gyönyörét* (*Szabó*, 1987. 183–184. o.).

Tolsztoj pedagógiai újításai kiterjednek az olvasás és a számtan új metodika szerinti tanítására. Az olvasás segítésére saját ábécés könyvet szerkesztett, ez volt az úgynevezett *Azbuka* (azbuki az orosz ábécé szláv elnevezése). *Tolsztoj* oktatási módszereivel kapcsolatban természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy ebben az esetben nem tömegiskoláról van szó és az őt ért kritika számos megfontolásra érdemes észrevételt tartalmaz, ilyen például a nyelvtan tanításának megoldatlansága (*Mikonya*, 2009. 91. o.).

A tolsztoji irodalmi hagyomány egyik folytatója *Iszak Babel*, aki az ugyancsak író *Pausztovszkijjal* (1972) készült beszélgetésben a következőképpen nyilatkozik alkotói módszerének lényegéről.

„Amikor először írom le valamelyik elbeszélésemet, a kézirat bizony ocsmányul fest. Többé-kevésbé sikerült részecskéit unalmas bikkfanyelven fogalmazott »hidak« kötik össze,

mint afféle mocskos madzagok. [...] Ekkor kezdődik a munka. Ez a kiindulópont. Végigmegegyek egyenként minden mondaton, mégpedig nem is egyszer, hanem többször. Mindenekelőtt kiirtom a fölösleges szavakat. Ehhez a munkához éles szem kell, mert a nyelv ügyesen elbújtatja a szemetet, ismétlést, szinonimát, értelmetlen szavakat, megpróbál túljárni az eszünkön.

Amikor ezt a munkát elvégeztem, írógépen lemásolom a szöveget: így áttekinthetőbb. Aztán – ha van hozzá türelmem – két-három napig fektetem, utána előveszem és megint szóról szóra, mondatról mondatra ellenőrzöm. [...] De várjon, ez még nem minden! Amikor kipucoltam a szemetet, még egyszer ellenőrzöm a képeket, hasonlatokat, metaforákat: elég frissek, elég pontosak-e. Ha nincs találó hasonlat, inkább semmilyen se legyen, álljon ott a szó a maga meztelen egyszerűségében.

A hasonlat legyen pontos, mint a logarléc, és természetes, mint a kapor szaga. Igaz elfelejtettem mondani, hogy még mielőtt kiirtom a szógyomot, könnyű, rövid mondatokra tördelem a szöveget. Minél több pontot! Ezt a szabályt törvényerőre emelném az írók számára. Minden mondat egy gondolat, egy kép, nem több. [...]

Igyekszem kiirtani kéziratomból a melléknévi és határozói igeneveket, csak a legszükségesebbeket hagyom meg. A melléknévi igenév szögletessé, nehézkesé teszi a nyelvet, megtöri a dallamosságát. Recseg-ropog, mint hogyha hernyótalpas harckocsi kelne át egy kőtorlaszon. Három melléknévi igenév egy mondatban: nyelvgyilkosság. [...] A határozói igenév valamicskével mégis könnyedebb, mint a participium. Néha bizonyos fokig szárnyalóvá teheti a nyelvet. De ha visszaélünk vele, stílusunk csonttalanná, nyávogóvá válik. Ami a jelzőket illeti, nézetem szerint minden főnév csak egyetlen, jól megválasztott jelzőt kíván. Csak a lángész engedheti meg magának, hogy egy főnévhez két melléknévet illesszen.

A bekezdést, az írásjeleket alkalmazzuk gondosan, de nem valami holt szabályzat szerint, hanem úgy, hogy minél hatásosabbá tegyük a szöveget. Különösen fontos a bekezdés. Lehetővé teszi, hogy váltogassuk a szöveg ritmusát, s néha az ismert látványt is váratlan, új színben tünteti fel. [...]

A próza vonalvezetése legyen tiszta, határozott, mint a rézmetszeteké. A földolog pedig az – fejezte be mondandóját Babel –, hogy az ember ezzel a kényszer munkával ne ölje ki az életet a szövegből, másképp az egész pokoli fáradság kárba vész, semmivé megy.” (Pausztovszkij, 1972. 467-469. o.).

A „szóművészeti példák” sorát lehetne folytatni, ennek a résznek a beiktatása – eltekintve az orosz kulturális vonatkozásoktól – arra szolgál, hogy ösztönzést adjon a nyelvi kísérletezésre, abban a szellemiségben, ahogy azt *Tolsztoj* írja: „Csak akkor, ha a kísérlet lesz az iskola alapja, csak akkor, mikor minden iskola úgyszólván pedagógiai laboratóriumává lesz, csak akkor nem marad el az iskola az általános haladástól.” (Szabó, 1987. 232. o.).

A tanításművészeti módszer német teoretikusai - Martin Wagenschein és tanítványai

Wagenschein a reformpedagógiai gondolkodás egyik csírájának tekinthető németországi Odenwald-iskolában kezdi tanári munkáját (*Mikonya*, 2005). Itt kifejezetten sikertelen tanulók érdeklődését próbálja felkelteni a tanulás iránt. Az iskolavezetés kísérletezés iránti engedékenységet növeli, hogy úgy vélik, ebben az esetben a semmihez képest még a legcsekélyebb tudásbeli előrehalás is eredménynek tekinthető. *Wagenschein* ezen oktatás során a következő felismerésekre tesz szert:

1. kezdetben meglepetést kiváltó jelenségekkel kell foglalkozni;
2. továbbá a valósághoz kötődő, realiztikus mozzanatok elsődlegességét hangsúlyozza, de ezek szerepét nem csak a szemléltetésre korlátozná.

Úgy véli, az oktatási folyamatban nem csak az intelligenciánkkal, hanem teljes személyiségünkkel veszünk részt. A dinamizálást szókratészi értelemben használja. E szerint Szókratész nem csak mint a gondolatok „bábája”, hanem cselekvésre ösztökélő – néha zavaró kérdésekkel szurkáló „bögölyként” van jelen. Az oktatás folyamatában történeti-genezis szerinti elrendezésnek kell érvényesülnie. A genezis szerinti – azaz az ismeretek keletkezésére koncentrált tanítás-tanulás – elsősorban a leleményességre, a kritikai hajlamra és a környező valóság teljességébe való integrálódást tűzi ki célul. A hagyományos értelemben vett tanulmányi teljesítmény ebben az esetben csak örvendetes „melléktermék”. Ebből a fejtegetésből kilenc gyakorlati szabályt vezet le:

1. A meglepetést kiváltó jelenségek elsődlegessége.
2. A természetben megnyilvánuló jelenségek elsőbbsége a laboratóriumban létrehozottakkal szemben.
3. A kvalitatív elsőbbsége a kvantitatívval szemben.
4. A jelenségek elsőbbsége az elméletekkel és modellekkel szemben.
5. A felfedezés elsőbbsége az ismeretek alkalmazásával szemben.
6. A kezek elsőbbsége a szerszámokkal szemben.
7. Szerinte fontos, hogy a szaknyelv az anyanyelvbe ágyazottan jelenjen meg.
8. A lassú tanulók elsőbbsége a gyorsakkal szemben.
9. A természettudományos tárgyak esetében pedig a lányok elsőbbsége a fiúkkal szemben.

A kiváló matematika- és fizikatanár *Wagenschein* koncepciója azonban még kevésnek bizonyult a tanításművészeti módszer kifejlesztéséhez (*Mikonya, 2005*).

Ehhez új elemként járult hozzá a színházi rendezés szabályait jól ismerő *Hausmann*. „A didaktika, mint az oktatás dramaturgiája” című művében (*Hausmann, 1959*) korábbi kutatásai alapján egészen új nézőpontot képvisel. Ennek során a színház és az oktatás közötti közös elemekre koncentrált, ilyenek lehetnek:

- a) Az oktatás a színházhoz hasonlóan mesterséges, imaginárius valóságot hoz létre.
- b) Az oktatás szerinte lényegében nem más, mint tudatosan elrendezett oktatási szituációk sorozata.

Azaz egy megadott tartalom cselekménybe történő átültetése, annak érdekében, hogy az taníthatóvá váljék – ez az oktatás feladata. Az oktatás tehát lényegében nem tesz mást, mint „színpadra viszi”, azaz el- és megrendezi a tananyagot. E feladat megoldásában mértékadóként nem valamilyen formális szervezetszerű összekapcsolódás szolgál, mint egy tanóra vagy egy félév, hanem a téma tartalom által determinált belső egysége. Ez megjelenhet egy projekt, egy tanítási egység vagy egy kiállítás keretében. A lényeg az, hogy a cél, a tartalom, a módszerek, a taneszközök és a kommunikációs formák ne mesterségesen kerüljenek egymás mellé, hanem szervesen illeszkedjenek egymáshoz!

Dramaturgiai szempontból egy tanítási egység kidolgozása nem más, mint a tananyag oktatás céljából történő elrendezése, azaz valamely központi gondolat cselekmények sorozatává történő transzformációja. A tanítási egység szempontjából lényeges, hogy az egyes

cselekmények értelmesen kapcsolódnak egymáshoz. Minden tanítási egység további cselekményekre, részegységekre osztható. Ez eltér a hagyományos didaktikai értelmezéstől, ahol a tanmenet fölrendelt szerepű. A tanításművészetben viszont a tanítási egység belső logikája a fölrendelt struktúra, ez határozza meg a cselekmények rendjét. Mindez nem zárja ki, azt hogy a tanítási egységek bonyolult rendszerre is összeálljanak: így például füzérré, sorozattá, de spirálisan is kapcsolódhatnak egymáshoz (*Hausmann, 1959*).

Wagenschein (1970) alkotó módon kombinálja saját felismeréseit *Hausmann* dramaturgiai tapasztalataival. Ennek szellemében dolgozza ki a tanulói érdeklődés élményszerű felkeltését szolgáló módszerét: amit „gyűjtásnak” nevez. A tanításművészetben ugyanis rendkívül fontos, hogy az ismeretek ne csak valamilyen kívülről megtanult tudásként, az emlékezetben tárolt ismeretként jelenjenek meg. A cél az, hogy a megtanultak áthassák az egész személyiséget, hogy a tananyag érintkezésbe kerüljön az érzelmekkel és a fantáziával úgy, hogy az élményszerű legyen. A hatás akkor teljes, ha olyan tartós érdeklődés alakul ki, amelyik egyre bővülő további tevékenységeket gerjeszt. Annak érdekében, hogy mindez létrejöhessen az egyik legfontosabb előfeltétel az elegendő idő biztosítása azért, hogy kellő ideig el lehessen időzni egy-egy problémánál. A másik előfeltétel változatos módszerek és eszközök teljes arzenáljának alkalmazása. A tananyag előkészítése tehát hosszantartó, változatos módszerekre és eszközökre építő, érzékszervi megerősítésre igényt tartó részeseleme a tanításművészetnek.

Wagenschein történetesen a következő „gyűjtési technikákat” alkalmazza: a produktív összekeverést, a célzott megfigyelést, továbbá valamilyen csodálkozást kiváltó jelenség bemutatását.

Például árnyékkutatásában azt vizsgálja, hogy miért nem vetnek árnyékot bizonyos napfényrel átjárt falevelek? Hova tűnik az árnyék? Miért van egyes faleveleknek és miért nincs másoknak? Elképzelhető olyan folyamat elindítása is, amelyik nem várt eredménnyel jár: például egy tanmesében megváltoztatunk egy részeseletet, vagy olyan részletre hívjuk fel a figyelmet, amelyik meglepetést vált ki. Előfordulhat, hogy bizonyos jelenségeket kinagyítunk, lekicsinyítünk, lassítjuk, vagy éppenséggel gyorsítjuk őket. *Wagenschein* (1980, 2002) például az iránytű mozgását egy nagy fűrészlappal szemlélteti a kicsi tű helyett, vagy egy másik alkalommal a viharfelhők mozgását filmre veszi és lassítva vetíti le.

Tehát a tanításművészet az eddigiek alapján, olyan tíz-tizenöt órás modulok kidolgozása, amelyek jól megfigyelhető, de a tanulók által nem teljesen megértett jelenségből indulnak ki. A tanár célzott kérdésekkel történő rávezetéssel megkérdőjelezi az eddigi ismereteket, majd vezetésével a tanulók végigjárják, méghozzá módszertanilag is feldolgozható egységekre bontva, az ismeretanyag felfedezéséhez vezető utat. Az így újonnan felfedezett ismeretanyagot élményszerűen rendezik el. Végül a tananyagot megismételhető modulokká formálják.

A tanításművészet módszere és szemléletmódja valójában egyfajta nézőpont-változtatásként jelenhet meg a közoktatásban, melyben jelenleg az oktatási folyamatot gyakran úgy tekintik, mintha olyan szorosan egymásra következő lépésekből állna össze, amelyek között az ok-okozati összefüggések képezik az összekötő kapcsolatokat.

A tanításművészet ezzel szemben inkább színházi előadáshoz hasonlít. Tehát itt a tanulók számára nem a lecke megjegyzése és felmondása válik kizárólagos céllá. Ennél sokkal fontosabb, hogy az őket izgató kérdések felől közelítsenek a tananyaghoz, érzelmi

reakciókat váltsanak ki bennük, és élmények segítségével tanuljanak. A tanításművészeti koncepció továbbfejlesztése *Cristoph Berg* (1986) professzor nevéhez fűződik, aki létrehozta és mind mostanáig működteti a tanításművészeti műhelyek hálózatát.

A tanításművészeti módszer lényege

A tanításművészet kifejezés a német „Lehrkunst” elnevezés szó szerinti fordítása. A tanításművészet olyan általában tíz-tizenöt tanórás tanítási egységek, a továbbiakban modulok kidolgozását jelenti, amelyekben valamilyen jól megfigyelhető, közismert, de a tanulók által nem mindig végiggondolt, nem teljesen megértett jelenségből indulnak ki. A tanár célzott kérdésekkel történő rávezetéssel – ez a szókratészi módszer – megkérdőjelezi az eddigi ismereteket, pontosabban rámutat azok felszínességére. Ezt követően, mintegy újra végigjárják, méghozzá módszertanilag is feldolgozható egységekre bontva az ismeretanyag felfedezéséhez vezető utat – ez a történetiség módszere. Az így újonnan felfedezett ismeretanyagot a benne rejlő látványos mozzanatokra és a tanulók aktivitására is építve – ez a dramatizáló módszer – jól megragadható, bárki által megismételhető modulokká formálják.

A tanításművészeti műhelyek és munkamódszerük

A tanításművészeti műhely első megközelítésben egy helyiség, méghozzá többnyire csak ideiglenes használatra, amelyet egy vagy több tanítási egység elkészítésére rendeznek be. Fontos, hogy ennek a kialakítása és berendezése megfeleljen az éppen munkába fogott tanítási egység jellegének és azon kollektív tudás specifikumainak, amit újra akarnak generálni, amely felé közeledni próbálnak. A cselekvési lehetőségeknek is meg kell felelniük e követelményeknek, ezért a műhely egyszer nyomda, máskor kémiai laboratórium, de lehet csillagászati obszervatórium, ügyvédi iroda, utazási iroda vagy éppen műterem is – attól függően, hogy éppen mire van szükség. Persze a helyiségek mindezen funkcióknak csak részben tudnak megfelelni, miközben speciális tanításművészeti feladatainak is eleget kell tenniük, azaz a műhelyek beszélgetések, viták, próbálkozások, tapasztalatok szerzésének színhelyeik is.

A tanításművészeti műhelyben készülnek a tanítási egységek, itt készítik el a forgatókönyveket, itt próbálják ki az új fejlesztéseket és több tanítás után, itt végzik el a korrekciót, az utómunkálatokat, valamint itt tárolják az elkészült műhelymunkák dokumentált verzióit. Itt valósul meg az oktatók és a hallgatók együttműködése. Többféle gyakorlati tevékenység színhelye egy ilyen műhely: elméleti és gyakorlati tevékenység, kutatás, konstrukció, reflexiók feldolgozása, viták és a félkész vagy elkészült tanegységek kipróbálása is itt történik meg.

A tanításművészet olyan tanárok és hallgatók összefogásával létesülő műhely létrehozását jelenti, ahol kezdetben mások által létrehozott pedagógiai mestermunkákat tanítanak meg a résztvevők egymásnak. Tehát ebben a korai fázisban általános vagy középiskolai tanulók még nincsenek jelen. Pontosabban a műhely minden résztvevője tanulói szerepbe kerül. Miután így megélték (és nem megtanulták) a módszer alkalmazását, ők maguk is hozzákezdenek egy tanításművészeti feldolgozásra alkalmas témakör kereséséhez. Ez nem könnyű feladat, mert a kiválasztott témának olyan érdekesnek kell lennie, hogy elegendő motivációt jelentsen számukra a későbbi tanuláshoz. Nem utolsó szempont az sem, hogy a téma megtanulható és hasznos legyen. Egy-egy téma feldolgozásához pontos forgatókönyvet

írnak, elkészítik a szükséges segédeszközöket. Az így megtervezett – több tanítási órát összefogó modult – azután először egymás között próbálják ki, szükség esetén változtatnak rajta, és csak ezután következik a tényleges – tanulók számára történő tanítás. A záró szakaszban aztán elkészítik a teljes dokumentációt, amit archiválnak és a továbbiakban más műhelyek számára gyakorló, továbbfejleszhető taneszközzé teszik. Egy-egy ilyen igényes mestermunka kifejlesztésére egy- másfél tanévnyi időre is szükség lehet.

A tanításművészeti műhelyeknek rendkívül fontos szerepük lehet a tanárképzés gyakorlatában. Már régóta pedagógiai közhelynek számít, hogy a hallgatóknak változatos gyakorlati lehetőséget kell biztosítani. Itt a műhelyben van a legtöbb lehetőség az életszerű, érdekes feladatokon való olyan tartós együttműködésre, ahol a pedagógiai kultúra teljes repertoárját igénybe lehet venni.

Tanításművészet vagy projektmunka?

A pedagógiai munka tervezése során jogosan merülhet fel a kérdés, mit alkalmazzunk projektmunkát vagy a tanításművészeti módszert. A kérdés megválaszolásához célszerű a két módszer közötti hasonlóságok és eltérések tanulmányozása. Jelen esetben az eltérések bemutatására kerül sor:

ELTÉRÉSEK	PROJEKTMÓDSZER	TANÍTÁSMŰVÉSZETI MÓDSZER
A tanár szerepe	A tanár a háttérbe húzódik, csak szükség esetén segít.	A tanári szerep kiemelten fontos: ő a modul, a pedagógiai mestermunka alkotója; a „gyűjtás” előidézője (az érdeklődés felkeltője), a tanítási egység rendezője.
A tanulók szerepe	A tanulók öntevékenyek. Önszerveződésük a tervezéstől a bemutatóig magas szinten van. Ez a módszer legfontosabb eleme.	A tanulóknak módjuk van az önszerveződésre, de lehetőségeik a projektmódszernél korlátozottabbak.
Témaválasztás	A tanulók aktívak, fontos szerepük van a téma-választásban, gyakran ők választják a témát érdeklődésük alapján.	A témát a kutató/tudós/tanár választja. Ez a módszer legfontosabb része, mert rácsodálkozást kell kiváltania, és gyűjtési lehetőséget teremteni, tehát energiát adni a további tanításhoz-tanuláshoz.
A téma megközelítése	Interdiszciplináris, komplex megoldások; nem cél, hogy minden részlet megvilágítsanak.	Komplex megközelítés; a cél az, hogy néhány jelenség gyökeréig hatoljanak. Ha a tanulók nem akarják, provokálni kell őket.
A spontaneitás szerepe	A spontaneitás fontos: dinamizál, felkelti az érdeklődést.	A spontaneitás csak korlátozottan jelenhet meg, érvénysülése főleg művészeti produktumokban lehetséges.
A módszer „legfontosabb” eleme	Az öntörvényű, érdeklődő tanuló.	A gondosan kimunkált és többszörösen kipróbált „megrendezett” tanítási-tanulási folyamat végeredménye: a pedagógiai mestermunka.

1. táblázat. A tanításművészet és a projektmódszer közötti eltérések (Mikonya, 2005. 28. o.)

A táblázatból egyértelműen kiolvasható, hogy a két módszer – a maga eredeti formájában – lényegesen eltér egymástól. A leglényegesebb eltérés a tanári szerepben és a spontaneitás megnyilvánulási lehetőségeiben mutatkozik. A projektmódszerben a spontaneitás és a tanulói aktivitás együttes megvalósulása a fontos tényező. A tanításművészetben kevesebb a spontán elem, de a többszörös kipróbálás eredményeként szinte garantált a siker, ami szintén fontos hatásfokozó tényező. A projektek kidolgozása, előkészítése nem egyszerű feladat, de a tanításművészeti mestermunkák elkészítése még hosszadalmasabb, türelmes elmélyült tevékenységet igényel. Minden valószínűség szerint ezzel magyarázható e módszer nehézkes elterjedése. Adott esetben elképzelhető a két módszer egyes részelemeinek vegyítése, például a motiváció fokozása a tanításművészeti „gyújtás” segítségével, a megvalósítás során pedig megnyilvánulhat és kiteljesedhet a tanulói aktivitás.

Érvek a tanításművészeti módszer alkalmazása mellett

A magyar fizikaoktatás egyik legismertebb művelője, a tudós, piarista szerzetes *Öveges József* több nemzedékben keltette fel a tudományos érdeklődést. Szerinte az a tanító, aki csak ismereteket közöl mesterember; aki a jellemet is műveli az művész. *Öveges* professzor elméleti pedagógiával ugyan nem foglalkozott, de egész munkásságát áthatotta a tanításművészet szellemisége.

Egy egészen más kultúrkörben – az USA-ban – is állandó téma az oktatás hatékonyságának kérdése. Ezzel kapcsolatban írja Bruner: „azt javaslom, minden tudományos értelmezési kísérletünket alakítsuk át narratív formájúvá, úgymond narratív heurisztikává. [...] Ez abból áll, hogy az általunk megfigyelt eseményeket narratív formára alakítjuk, és így könnyebben rájövünk, mi a szokványos, várható eredmény nézőpontunk szerint. Így könnyebben felismerhetjük, hogy mi a felesleges és semmitmondó, és mi az, ami magyarázatra szorul.” (Bruner, 2004. 117. o.).

Az ősi szókratészi elgondolás látszik visszaköszönni a következő gondolatmenetben: „az igazán jó tanárok [...] az élő tudományalkotásra helyezik a hangsúlyt, és nem a már elért eredmények újra megvalósítására, nem az, úgymond, befejezett tudományra. [...] Hiszem, hogy amit a jó tanulás könnyű technológiájának nevezhetnénk, hatalmas segítség lenne az iskolákban: a technológia, ami a tudományos problémamegoldás folyamatára helyezi a hangsúlyt és nem a befejezett tudományra és a válaszokra. [...] Az első javaslatom lehetne akár az egyik alapelv is. Így szól: a nyugtalanító kérdések feltevésének művészete könnyen ugyanolyan fontos lehet, mint a pontos válaszok művészete.” (Bruner, 2004. 118. o.) Néhány példa a „nyugtalanító kérdésre”:

- a) Mit jelent az, hogy teher alatt nő a pálma?
- b) Miért nincs nyelve a krokodilnak?
- c) Miért áll ellen bizonyos növények magja a belek emésztőnedveinek, a földben pedig kicsírázik?
- d) Miért tudja a szúnyog a ruhát, a szövetet átszűrni, de nem szűrja át a hálót?
- e) Mi lesz a festékporral, ha tengervízbe kerül?

A tanításművészeti módszer továbbfejlesztése, felhasználási lehetőségei

A Gabnai-féle drámapedagógiai módszer szinte kínálja magát a tanításművészeti hasznosításra. *Gabnai Katalin* (2005) megfogalmazása szerint „Drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenés, az utánzás; megjelenési módja: a fölidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és a zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete: a szervezett emberi cselekvés.” (*Gabnai*, 2005. 9. o.).

A drámajáték lehetőségei messzemenően dinamizálhatják az oktatási folyamatot, hozzásegíthetik a tanulókat az érdekesebb és hatékonyabb tanuláshoz.

Az utóbbi időben újra egyre erőteljesebb az élménypedagógia jelenléte, igaz alapvetően az iskolán kívüli pedagógiai környezetben. Hangsúlyoznunk kell, hogy már a múlt század elején is ismert volt ez a szemléletmód, például *Kurt Hahn* tevékenysége révén. Elsősorban amerikai közvetítéssel jelenik meg az irányzat – életreform-törekvésekkel, táplálkozási és életvezetési változtatásokkal kombinálva. Az élménypedagógiában fontos a testi és szellemi hatások optimális aránya. Módszertanában fontos szerepe van az önnevelésnek, egészen pontosan a nehézségekkel való megküzdés technikájának, illetve az önmagunkban rejlő gyengeségek legyőzésének. A különböző kötélpályarendszereken való végighaladás és más gyakorlatok rendszere ennek külsődleges megnyilvánulása².

Mintha az iskolai szertárak és a laboratóriumok az utóbbi időben háttérbe szorultak volna. Jó néhány iskolában nem használják, zárva tartják, nem fejlesztik a korábban létrehozott szaktantermeket sem. A hatékony iskolák viszont messzemenően élnek az itt feltáruló lehetőségekkel. A jól felszerelt szertár, a szaktanterem és a laboratóriumi munka kifejezetten igényli az újfajta tanulószervezési módok alkalmazását. Ebben fontos szerepe lehet a tanításművészeti módszernek. A műtermek, szertárak, laboratóriumok különösen jól használhatók tanításművészeti műhelyek céljára, a sokféle szemléltető eszköz és a műszerek, a kísérleti eszközök jelenléte kifejezetten ösztönző hatású lehet a tanulói teljesítményre.

A tanulmányi kirándulások előkészítettsége, szervezettsége, koncepciózus tervezése az iskolai oktató-nevelőmunka megítélésének fontos szempontja. A kulcskérdés az, hogy mennyire tekintik ezt a tanulási formát a pedagógiai folyamat szerves részének. Amennyiben csak *ad-hoc* jelleggel szerveződik és csak a szabadidő eltöltését szolgálja, úgy nem használjuk ki a benne rejlő lehetőséget, tanításművészettel összekötve viszont nagyon hatékony oktatási módszerré válhat.

Az új technikai fejlesztés eredményei, az internet adta lehetőségek a multimédiás eszközök alkalmazása nagymértékben megkönnyíti és meg is nehezíti az információszerzést. Könnyíti a gyorsasággal és nehezíti az információ hihetetlenül nagy tömegével és változó színvonalával. Az új lehetőségek hatására a tanításművészeti produktumok dokumentálása, igényes prezentálása sokkal könnyebbé vált. Jobban kellene élni ezzel a lehetőséggel!

A multi- és az interdiszciplinaritás életünk szerves részévé vált, aminek az oktatás folyamatában is jobban meg kellene jelennie. A tantárgyfelosztás rendje ugyan lehetővé teszi az ilyen jellegű gondolkozást, de ez természetéből adódóan csak nehézkesen valósítható meg. A tanításművészeti műhelyek viszont kiváló alkalmat jelentek ennek érvényesítésére.

² <http://www.kurthahn.org/writings/writings.html>

A tanító- és tanárképzés egyik régi problémája az elkészült szakdolgozatok megfelelő témaválasztása, majd az elkészült diplomamunkák hasznosítása. Egy-egy önállóan vagy team munkában elkészült tanításművészeti „mestermunka” viszont sikerrel kecsegtető belépést jelentene a kezdő tanár számára az iskolai oktatásba.

Összegzés

Az eddig leírtakat összefoglalva elmondható, hogy a tanításművészeti pedagógiai koncepció a szokásos iskolai gyakorlattól eltérő utat jelent. Arra akarja megtanítani az oktatókat, a tanárokat, a hallgatókat és a tanulókat, hogy ne rohanjanak gyors tempóban előre a tananyaggal. Időnként álljanak meg egy-egy érdekesnek látszó problémánál, mélyedjenek el benne, járják körül minden oldalról, legyenek ezzel kapcsolatos élményeik és csak a tényleges tudás birtokában váltsanak át új témára.

Irodalom

- Berg, Hans C., Gidion, Heidi, Rumpf H. (1986, szerk.): Dank Wagenschein. Martin Wagenschein zum 90. Geburtstag. *Neue Sammlung*, 4. sz.
- Berg, Hans C., és Schulze Th.(1995): *Lehrkunst und Schulvielfalt 1–3*. Luchterhand Neuwied,
- Bergson, Henri (1987): *Teremtő fejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Buzás László (1989): *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit (1934): *Az alkotó munka az Új iskolában*. Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Budapest.
- James, Thomas (2000): *Kurt Hahn and the Aims of Education*, letöltés helye: KurtHahn.org <http://www.kurthahn.org/writings/writings.html>, letöltés ideje: 2013.június 10.
- Huhn, Gerhard (1990): *Kreativität und Schule. Risiken derzeitiger Lehrpläne für die freie Entfaltung der Kinder*. Verfassungswidrigkeit staatlicher Regelungen von Bildungszielen und Unterrichtsinhalten vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Gehirnforschung. Berlin.
- Gabnai Katalin (2005): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gazzaniga, Michael S (2013): *Kognitív képességeink és a művészet: eddig nem ismert összefüggéseket sejtetnek a felfedezések*. letöltés helye: http://www.dana.org/uploadedFiles/The_Dana_Alliances/European_Dana_Alliance_for_the_Brain/progress-report-2008_hu.pdf letöltés ideje: 2013. június 10.
- Mikonya György (2005): *A tanításművészeti módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pataky Gabriella (2012): *Vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
- Pausztovszkij, Konsztantyin (1972): *Nagy várakozások kora*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (2004): *Az európai ókor neveléstörténete*. Kossuth Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papirosz Book, Budapest.
- Singer, Wolf (2001): Diskussion über Hirnforschung mit Wolf Singer. *Spiegel*, 1. 1. sz.
- Singer, Wolf (2002): *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Main, Frankfurt.
- Steiner, Rudolf (1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Swiderkowna, Anna (1981): *A hellénizmus kultúrája Nagy Sándortól Augustusig*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szabó Miklós (1987): *A pedagógus Tolsztoj*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tolsztoj, Lev (1905): *Eszméljetei*. Sachs Frigyes Kiadása, Budapest.

Wagenschein, Martin (1965, 1970): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I/ II*. Klett, Stuttgart.

Wagenschein, Martin (1980): *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge*. Klett, Stuttgart.

Wagenschein, Martin (2002): *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel.

ZENEI KÉPZÉSÜNKRŐL NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

Kenesei Éva

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar

Kodály a tanítók képzéséről

Kodály Zoltán több mint hatvan éves tudományos és irodalmi munkásságát összefoglaló kötetek címe *Visszatekintés*. De valójában nemcsak vissza. *Bónis Ferenc*, a kötet szerkesztője bízik abban, hogy „az értő olvasó számára nem csupán múltat idéző történelemkönyv marad, hanem minden alapvető gondolatával a jövőbe mutató előretekintés.” (*Bónis*, 1982. 526. o.).

A jövőbe mutató előretekintéssel egyetértve emelem ki *Kodály Zoltán* azon gondolatait, amelyek kifejezetten a tanítóképzésről, a tanítóságról és a vele koherens kapcsolatban lévő általános iskolai zenei nevelésről szólnak. Kezdjük a gondolatsort az 1929-ben megjelent *Gyermekkarok* című írásából vett idézettel. „Akinak nem mindegy, mi lesz itt a zenében egy-két emberöltő múlva, nem mehet el közömbösen az iskola mellett. (...) Ha belenézünk a tantervekbe, látjuk: alkotóik messze jártak a nevelés görög eszményétől, amely a zenének központi helyet juttatott.” (*Kodály*, 1982. 38. o.).

Ezek a gondolatok azért fontosak, mert ebben az írásban már szinte teljes mivoltában előttünk voltak a *Kodály*-koncepció alapkövei: miért, mikor, hol, ki, mit, hogyan tanítson. Miért? A teljes emberi életnek múlhatatlan része a zene. Mikor? A zenei nevelést a legkisebb korban kell elkezdni, s végigvinni az iskolán. Hol? Az alapok lerakása az óvodában történik. A közönségnevelés színtere az iskola. Ki? Legfontosabb a generációkat fölnevelő vidéki tanító személye. Sürgető a szaktanárképzés reformja. Mit? Csakis értéket. Előbb népzénet, különös tekintettel a magyar népzene ötfokú rétegére, hogy utána a zenei világirodalommal is megismerkedjenek a gyerekek. Hogyan? Naponkénti énekléssel. Előbb saját hangján énekeljen a gyermek, s ha hangszert is választ, annak tanulása csak ezután következzen. A többszólamú ének hallásfejlesztő ereje, a kórusmunka közönségnevelő műhelye nélkülözhetetlen. Mindez a zenei írás-olvasás készségének elsajátításával, a relatív szolmizáció alkalmazásának segítségével, élményt adón történjen (*Szögi*, 1994. 18. o.).

Tekintsünk vissza eredeti idézetünk néhány kulcsszavára: a zene központi helyére, a tantervi minimum megvalósítására. Ezek a gondolatok mind a tanítóképzés, mind a közoktatás számára bőven adnak feladatot napjainkban is. Már-már úgy tűnik, hogy a cél, egy ideális állapot, amelyet a tőlünk telhető legnagyobb hozzáértéssel, odaadással igyekszünk a lehető legjobban megközelíteni. Ennél többet, a mai közállapotokat figyelve nem hiszem, hogy bárki is reálisan fel tudna vállalni. *Kodály* maga is úgy nyilatkozott, hogy száz évre szóló feladatot is megfogalmazott. Ezzel szembesülünk többek között az 1947-ben keletkezett „Polgárjogot a művészetnek Magyarországon!” című írásában is. „A zenének olyan tantárggyá kell lennie, amely minden embernek kezébe adja a kulcsot a muzsikához. Ez azt jelenti, hogy ne tanítsa a művészeteket az, aki azokat nemcsak, hogy nem érti, de nem is szereti.” (*Kodály*, 1989. 70. o.). Ide jól illik a *Bicinia Hungarica* című írás 1937-es részlete. „Az iskolában pár éve nekipezsdült az élet. (...) Tanítóink hitétől és buzgalmától függ. Övék az eddigi eredmény érdeme, hisszük, nem fognak lankadni a legrosszabb viszonyok közt sem, s majd csak kivívják tárgyuk és munkájuk méltóbb megbecsülését” (*Kodály*, 1982. 65. o.).

Remélhetjük csak, hogy napjainkban is számíthatunk még tanítóink hitére és buzgalmára, amely mögött már nem sokat várat magára a társadalmi megbecsülés.

Sokszor állt ki *Kodály* a zene ügye mellett. Így tett 1956-ban is, amikor a „Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!” című tanulmányban többek között szolt a tanítóképzés helyzetéről is. „A tanítóképzőben egyre zsugorítják a zenei tárgyakat. Már pedig ki vezesse a népet a zene felé, ha az egyetlen ember, akitől ez várható, még annyit sem tanul, mint eddig” (*Kodály*, 1982. 307. o.).

Tudjuk, hogy a tanterv, és annak megvalósítása örök harcot jelent. Szakmai felelősséggel bíró körökben ezért hangoztatják, hogy a tanterven folyamatosan kell dolgozni, akciókutatásokkal igazolni az elhangzó véleményeket, és valóban, mint egy cél elérését, egyre jobban meg kell közelítenie a gyakorlatnak. „A zenei nevelés rendszerében alapvető és döntő láncszem a tanító. Ha a tanító képzett zenész és hivatását szereti, jól megy a munka, a gyermekek szépen énekelnek, szívesen látogatják az órákat, és ami a legfontosabb: ránevelődnek a zene szeretetére. Nem a tantervet kell redukálni – a rossz tanító a redukált tantervet sem tudja teljesíteni – hanem a tanítók szaktudását emelni. (...) Már 1945-ben kimondtuk a Köznevelési Tanácsban, hogy a tanítók egyetemi végzettsége kívánatos.” (*Kodály*, 1989. 101. 106–107. o.).

Kodály a zenei félműveltség ellen

A műveltség, a kultúra, a zeneértés *Kodály Zoltán* számára zenei nevelésének fontos kulcsszavai voltak. Amikor *Kodály* úgy fogalmaz, hogy a gyermeknek a hatodik és tizedik év között meg kell adni azt az élményt, amelyre építeni lehet a zenei nevelés egész jövőjét, akkor egyértelmű számunkra, hogy különösebb indoklás nélkül mennyire is fontosak a következő gondolatok a tanítók képzésében. „Kora ifjúságában kezdte meg s élete végéig folytatta harcát a zenei félműveltség ellen.” (*Eősz*e, 2000. 197. o.).

Mindezek mellett *Kodály* kiemelte, hogy a zeneértéshez komoly munkára, tanulásra van szüksége mindenkinek. „Zenei nevelésünk reformjáról” szólva 1954-ben hangsúlyozta a következő gondolatokat: „Hiába minden, a zeneértést nem lehet a levegővel beszívni anélkül, hogy a zene elemeit meg ne tanulja valaki. Ez pedig hol történhetik? Csakis az általános iskolában. Az általános iskola kötelessége, hogy minden embernek kezébe adja a kulcsot, amivel bejut a zene birodalmába. (...) Az általános iskola akkor éri el célját, ha nemcsak olvasni tanít, hanem a jó és rossz zene közötti különbséget is megéreztetni (*Kodály*, 1982. 286. o.).” Ismét csak azt mondhatjuk, hogy „az igény felkeltése, az ízlés fejlesztése nem képzelhető el ingyen, azaz fáradságos munka nélkül.” (*Eősz*e, 2000. 198. o.).

Kodály tulajdonképpen művelődéspolitikus is volt egyben. „Az új magyar műzene megteremtésén kívül a zenekultúra elterjesztése, színvonalának emelése volt a legfőbb gondja.” (*Eősz*e, 2000. 148. o.) És ne feledjük, hogy „*Kodály* legfőbb célja a népzene alapuló, általános és magas színvonalú magyar zenekultúra megteremtése volt.” (*Eősz*e, 2000. 181. o.) Azt vallotta, hogy: „A népzene-től könnyű út visz a nagy klasszikus zenéhez, az úgynevezett könnyűzenétől semmilyen.” (*Kodály*, 1989. 194. o.).

Sokan egyenesen a „Legyen a zene mindenkié!” cél realitását kérdőjelezik meg. Végül is nézőpont kérdése, a zene ma már mindenkié. Csakhogy milyen zene? A mindenféle zenés happeningek? *Kodály* más zenét szeretett volna mindenkiévé tenni, szerinte némely műfaj meg sem érdemli a zene nevet (*Pajor*, 2006. 25. o.).

A kodályi koncepció egysége a módszertani szabadság mellett

Eősze László zenetudós kutatási területei között szerepel többek között *Kodály* életműve (*Eősze*, 2000). Egyértelműen elhatárolja egymástól a koncepciót és a módszert, továbbá felhívja figyelmünket arra is, hogyan lehetséges annak a jövőben való továbbgondolása.

„A koncepció az alapelvek rendszere – s ez örök érték. A módszer ennek helytől, időtől, személyektől függő – tehát változó eleme. A koncepció jövőjének biztosítékai: A koncepció alapelvei tekintetében őrizzük meg az egységet, módszertani kérdésekben biztosítjuk a kutatás-kísérletezés szabadságát – egymás nézeteinek kölcsönös tiszteletben tartásával. A megfelelő tanárképzés, mely nélkül nem várható eredmény. A jó tanárnak hármas követelménynek kell megfelelnie *Kodály* szerint: legyen alapos szakmai tudása, széles körű műveltsége és ihlető egyénisége.” (*Eősze*, 2000. 164. o.)

A jó tanár meghatározottságának utóbbi három kritériumát napjaink kihívásaként is csak hasonlóan kezelhetjük, hiszen egy intézményt tanárai minősítenek. *Kodály* jelentőségét az elitnevelés és a közönségnevelés összhangjának megvalósításában is kiemeli. „A pedagógus jelentősége [...] abban áll, hogy felismerte az elitnevelés (a szakzenész képzés) és a közönségnevelés teljes különválasztásának, kettészakítottságának egészségtelen voltát, és mindent megtett azért, hogy összhangot teremtsen köztük.” (*Eősze*, 2000. 173. o.)

Külön szól *Kodályról*, a kultúráról. Előadásaiban, cikkeiben szinte refrénként tér vissza a schumanni gondolat: „Des Lernens ist kein Ende” (A tanulásnak sosincs vége). Azt vallotta, hogy „kultúrát nem lehet örökölni [...] a kultúra annyi, mint tanulás: megszerezni, színvonalon tartani nehéz, elveszteni könnyű.” (*Kodály*, 1982., 156., 204. o.)

Nemzetközi összehasonlítások

„A magyarországi zenepedagógia komoly rangot vívott ki magának a nemzetközi zenepedagógiai összehasonlításban. Ezt egyrészt az iskolai énektanítás szervezettségének, önálló elgondolásainak, másrészt az ének-zene tagozatos iskolákban elért eredményeknek, harmadrészt a pályára felkészítő zenei oktatási intézmények professzionalizmusának, igényességének köszönhetjük. Összességében *Kodály* szellemi, erkölcsi hagyatékának, amely az értékek őrzésére irányította a figyelmet.” (*Laczó*, 2008).

Magyarország tagja a zenei nevelés nemzetközi szervezeteinek, így minden eszközt megragadunk arra, hogy „zenei nagyhatalom” szerepünket a lehető legkonzekvensebben őrizzük. Az Európai Uniónak nem az a célja, hogy egy egységes államot hozzon létre, egy egységes nyelvvel, eltüntesse azokat a különbségeket, amelyeket az egyes országok, az egyes nemzetek, az egyes nemzetiségek kultúrája jelent. Sőt éppen ellenkezőleg, a cél az, hogy azt a sokszínűséget, amelyet Európa ma jelent, meg kell őrizni. A nemzetközi fórumokon irigyelnek bennünket, hogy nálunk még él és éltetődik a néphagyomány. Külföldön járva érdemes ellesnünk a „jó gyakorlatokat”. Érdemes megnézni Koppenhágában milyen intézményt hoztak létre a könnyűzene oktatásának, hogy ne „hangszemetet” gyártsanak a gyerekek, a fiatalok. A ritmikai nevelés sokszínűségében érdemes figyelni a skandinávokra. Elsősorban azokban az országokban, ahol lényegesen nagyobb a bevándorlás, a zenei multikulturális nevelés hangsúlyosan jelentkezik. Azonban a művészeti nevelésben mindezek ellenére a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy a család, az iskola, a kortársközösség hogyan tud együttműködni.

Szinte minden európai országban a 8–10. évfolyamig és heti egy órában van kötelező énekóra az alapképzés iskoláiban, kivéve Spanyolországot és Olaszországot, ahol a kötelező jelleg csupán a negyedik évfolyamig tart. Európában az írásbeliség felől közelítünk a zenéhez is, míg az afrikai iskolában a zene felől haladnak az az írásbeliség felé. Bizonyos országokban alapvetően az énekhangra épül a tanítás, míg más országokban hangszerre. Az alapelvek megvalósítása országonként más és más módon történik. Az angolok az iskolában hangszerrel is tanítanak, a finnek nagyobb hangsúlyt fektetnek az együttes muzsikálásra, a hollandok a multikulturális nevelés szempontját helyezik előtérbe, a norvégok a kreativitás fejlesztését tartják fontosnak, a svájciak a korosztályok eltérő zenei képzésére vannak figyelemmel, a svédek is hasonlóan differenciáltan adják meg a zenei nevelésük célját, a horvátok a zenei élethelyzetekben látják annak értelmét (*L. Nagy, 2002*).

Ha ezeket a kiemeléseket összevetjük a hazai zenei nevelési koncepciónk elemeivel, azt találjuk, hogy szinte valamennyi gondolata megtalálható nálunk. Az viszont már nem egyértelmű, hogy mikor, milyen mértékben kerülnek az ifjúság zenei nevelésének középpontjába. Ezeket az ismereteket alaposan tanulmányozva tulajdonképpen pozitívan termékenyíthetjük meg mindennapi zenei tevékenységünket. Ezen a ponton engedtessek meg nekem, hogy felhívjam a figyelmet néhány szakirodalomra, melyek nagyban segítik tájékozódásunkat a nagyvilág zenei nevelési törekvéseiben. *Szőnyi Erzsébet* (1988) felhívja a figyelmünket arra, hogy zenei nevelésünket mára inkább a változás és a sokféleség, mintsem az állandóság jellemzi. Továbbra is fennáll a nagy kérdés: mi lehet a zenei nevelés feladata? Ahány módszer, annyi felelet. Kodály mellett hét külföldi zenepedagógiai módszert ismerttet meg velünk, további zenei kísérletekre is ráirányítva figyelmünket. *Hegyi István* (1996) 76 Európán túli, valamint 26 európai ország zeneoktatásáról, zeneoktatási rendszeréről ad részletes tájékoztatást. Kiváltképp az egyes országokban alkalmazott zeneoktatási módszerek tekintetében forrásértékű a könyv. *Kis Jenőné* (1994) könyvével a gyakorlati megvalósítás lehetőségeit mutatja be a hallgatók, és a gyakorló pedagógusok számára mintegy félszáz külföldi és hasonló mennyiségű hazai szakirodalom megismertetésén keresztül. A könyv nemcsak újdonságot jelent, hanem az elmélyült szakmai munkát végzők, és a folyamatosan megújulást igénylők táborát is növeli.

Gonda János is fontosnak tartja a Magyarországon kevésbé elterjedt külföldi irányzatok hazai népszerűsítését, s ugyanilyen fontosnak tartja a jelentősebb magyar törekvések külfölddel való megismertetését. A Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet – Tatabánya – programjaiban minden szerepelt, ami összefügg az általános művészetoktatás, elsősorban a zenepedagógia kreatív, alternatív törekvéseivel és irányzataival. A napjainkban megfigyelhető sokirányú pedagógiai progresszivitás mögött általában közös a szándék, a vezéreszme, amely röviden így foglalható össze: kreativitás – nyitottság – tolerancia – komplexitás (*Gonda, 1996*). Többek között 1994. április 7–9. között is megrendezésre került egy Nemzetközi Alternatív Zenepedagógiai Konferencia, ahol *Willems módszerét Jacques Chapuis, Jaques-Dalcroze módszerét Marie-Laure Bachmann, Orff módszerét Manuela Widmer* ismertette, továbbá *Phil Ellis* Kreativitás zenében címmel osztotta meg gondolatait. Az előadások nyomtatásban a *Parlando* hasábjain jelentek meg (*Chapuis, 1994; Bachmann, 1994.; Widmer, 1994.; Ellis, 1994*).

A magyar zenepedagógia példája

Minden zenei neveléssel kapcsolatos „világkonferencián” alkalmunk van megismerni azokat a kutatásokat, gyakorlati megvalósításokat, amelyek foglalkoztatják, meghatározzák a zene ügyét. A malajziai Kuala Lumpurban megrendezett XXVII. ISME Konferencia – 2006. július 16–22. – témái egyértelműen igazolják a zene egyetemes erejét, amelyre az egyes országokban, a zenei nevelésben szükséges építeni. A magyar zenepedagógia megmaradt eredményei még mindig például szolgálhatnak a világ számára igényesség, színvonal és értékpreferencia tekintetében (*Laczó, 2006. 4. o.*).

A 2007-es kettős *Kodály*-évfordulóhoz kapcsolódva több nemzetközi fórum is lehetőséget biztosított a zenei nevelés áttekintésére. Ennek egyik kiemelkedő rendezvénye volt a 2007. március 19–21. között megrendezett Nemzetközi Kodály Konferencia. A külföldi előadók sorában az első előadó *Gilbert De Greeve*, a Nemzetközi Kodály Társaság elnöke azt hangsúlyozta, hogy a jelenlegi helyzet nem az, amit *Kodály* akart. Gyengült, veszített erejéből a gyermekek ízlésének fejlesztése; a képzés alaposága kívánni valót hagy maga után, és nem is elegendő; a zene mindennapos élvezete, a zenei általánosok világa csak szűkebb körben érvényesülhet. Nagyon komoly éleslátásra és tettekre van szükség ahhoz, hogy a zenei műveltség eszközei az iskolán keresztül a lehető legszélesebb rétegek számára könnyen hozzáférhetőek legyenek.

Betsy McLaughlin Moll a pittsburghi *Dusquesne* Egyetem professzora kiemeli, hogy az egész világ Magyarország felé néz útmutatásért, amely ország még ma is a zeneoktatás fedezete. *René Ferrel* a Kaliforniai Egyetem (*Bakersfield*) professzora zenei nevelésünk személyiséget fejlesztő vonásaira, a személyes élmény befolyásoló jelentőségére hívta fel a figyelmet. *Lois Choksy* Kanada, a *Calgary* Egyetem tanára legfontosabb üzenetnek tekinti, hogy „csak a legjobb” zenét szabad a tanításban használni. Észak-Amerikában, ahol a kultúrát áthatja a könnyűzene a filmzenétől a rockzenéig, a legkevésbé veszik ezt figyelembe. Az alsófokú zeneoktatás meglehetősen problematikus Amerikában, mivel az iskolák egyáltalán nem kínálnak zenetanulási lehetőséget. Vannak ugyan jó, iskola melletti zenei programok, és néhány iskolában van zenei oktatás is, de általánosságban az amerikai gyerekek meglehetősen egyenetlen zenei oktatásban részesülnek. *Miyako Furiya*, a Japán *Miyagi* Egyetem professzora a zenével való toleranciára, más kultúrák megértésére való nevelést emeli ki, azaz a különböző nemzetek identitásának jobb megértését, amely egyben jövőnk záloga is. Németországban a zenei nevelés nem egységes tantervek szerint történik, *Matthias Funkhauser* (München) különös jelentőséget tulajdonít egy a *Kodály*-módszer alapján történő összefoglaló zenei tevékenységnek. *Dieter Nagel* kölni zeneigazgató több évtizedes tapasztalatai alapján is *Kodály* pedagógiai célkitűzéseinek megvalósításával megújuló német zeneoktatásról szólt (*Márkusné, 2007*).

A tudományos eredmények realizálódása a gyakorlatban

Mindezek ellenére sem lehetünk nyugodtak. Szembesülnünk kell azzal a ténnyel is, hogy több fejlett országban komolyan befektetnek az oktatásba, támogatják a kutatásokat. Valamint az is egyértelműen bebizonyosodott, hogy csak több tudományág összefogásával valósulhatnak meg érdemi kutatások, majd leszűrve a konzekvenciákat, az eredmények a gyakorlatban is realizálódhatnak. Erre figyelmeztet bennünket *Laczó Zoltán* is egy tanulmányában: „Sem a

reális helyzetfelmérés, helyzetelemzés, sem a nagyon sürgető közeli jövőbeli stratégiák kialakítása nem nélkülözheti társtudományok bevonását, közreműködését (általános és alkalmazott pedagógia, [zene]pszichológia, fejlődéslélektan, szociálpszichológia, szociológia, zenetudomány [zene]esztétika, informatika). Ha a kérdésekre sok szempontú közelítés után adjuk meg a választ, bizonyos, hogy változtatni kell tantárgystruktúrán, tananyag, pedagógiai és zenei tevékenységeken, a hatásgyakorlás módján. Újra kell értelmeznünk a zenét. Számba kell venni, hogy a zenének milyen funkciói vannak. Nem biztos, hogy feltétlenül csak megismerést biztosító. Szórakoztató is! Relaxáló is. Preventív is. Terápiás is. Kommunikatív, intermediáló is! Erre mind rámutathatna netán a zenei nevelés?” (Laczó, 2001. 450. o.)

Nézzünk mindjárt néhány vizsgálatot az egyik társtudomány, a zenepszichológia kutatási területéről! A zenepszichológia azon eredményeit is jól tudnánk hasznosítani, amelyek a zenei preferenciákat és a zenei ízlést vizsgálják. *Klaus-Ernst Behne* tanulmányában többek között felhívja a figyelmünket a téma szempontjából is fontos tényre, miszerint a 8–10. életévig sok esetben éppenséggel a szülő (adott esetben a tanár) a mintaszemély, tehát így a gyerekek a zenei ízlésükben is feljükk orientálódnak. A pubertáskorban kifelé, a hasonló korúak irányában orientálódnak a fiatalok. Kevés zenei stílusirányzatra fókuszálnak, a többi zenét elutasítják, majd az ezt követő években az egyre toleránsabb magatartással fejlődik egyéni ízlésük. Tehát hallgatóink éppen ebben a második „élet-évtized”-ben vannak, ahol az egyéni zenei ízlés csúcspontja kezdődik (*Behne*, 1994). Tehát kétszeresen is nagy a felelősségünk, hiszen maguknak a hallgatóknak az egyéni ízlését is befolyásolnunk kell, de ugyanakkor figyelniük kell arra a tényre, hogy ők lesznek a kisgyermek számára az egyik – ha nem az egyetlen – követendő minta.

Egyre több szó esik hazai vonatkozásban is arról, hogy mi az, ami még a zenei nevelésből megmaradhat nekünk? Többen vallják azt, hogy ez ma már csak a zenei élményátadás lehet. A zenei élménnyel kapcsolatos kutatásról olvashatunk *Alf Gabrielsson* (Uppsala) tanulmányában, amelyben a vizsgálati személyeknek le kellett írniuk legintenzívebb zenei élményüket, válaszolniuk kellett az erre irányuló kérdésekre. Az élményt kiváltó zenék a legkülönbözőbb műfajokhoz tartoztak, teljes mértékben egyediek voltak. Az eredmények azt mutatták, hogy az intenzív zenei élménynek sok összetevője van és összetett függő helyzetben van a zenétől, a személyiségtől és a szituációtól (*Gabrielsson*, 1995). Ha valóban emellett kötelezzük el magunkat, akkor legalább erre a három összetevőre a képzésben is különös gondot kell fordítanunk.

Számunkra, magyar zenei neveléssel foglalkozó szakemberek számára, többször is felmerül a kérdés: komolyzene és/vagy könnyűzene? Nehéz meghúzni a határt komoly- és könnyűzene között. A zenei problémák megoldását előtérbe helyező komolyzenei hagyománnyal szemben a könnyűzenét nem nehéz elmarasztalni, ugyanis egyszerűbb és konzervatívabb a komolyzenénél. A könnyűzene tonális és ritmikai értelemben is körülbelül ott tart, ahol a komolyzenei hagyomány jó két-háromszáz évvel ezelőtt. *Stachó László* szerint éppen ezért a legnagyobb tévedések egyike modernnek tekinteni a könnyűzenét, miközben a komolyzenét klasszikusnak nevezik, hiszen a könnyűzene sokkal klasszikusabb. A könnyűzene nemcsak azért könnyebb, mert kevesebb zenei problémát vet föl, hanem azért is, mert kevesebb asszociációs lehetőséget nyújt a komolyzenénél (*Stachó*, 2007).

Ugyanerről a kérdésről olvashatunk egy más megvilágításban, a könnyűzene oldaláról *Robert Walser* tollából. Tanulmányában szeretné tisztázni, hogy mit is ért „klasszikus”, illetve „komolyzene” alatt, és miféle tekintélyt, milyen szemiotikai jelentőséget tulajdonít neki. A komolyzene presztízsenek oka transzcendens aurája és az, hogy hatalommal rendelkező csoportok szimbolikus tulajdona. Bár mindkettő azzal a széles körben elterjedt elképzeléssel függ össze, hogy ez a muzsika időtlen és univerzális, tudjuk, hogy a „komolyzene” mint kategória valójában igen fiatal konstrukció. A klasszikus hagyomány „nagy műveinek” mai kánonja a 19. század elején kezdett kialakulni, „rég” szerzők (*Bach* és *Mozart*) újrafelfedezésével és szerzői életművek publikálásával. Akkor mégis miért használják fel az együttesek a klasszikus zenét? Az egyik legfontosabb ok kétségkívül a presztízis, a másik a szemiotikai lehetőségek. Folyamatosan újrahasznosítják a legkülönbébb zenei diskurzusokat, és a tömegmédiának köszönhetően ma már lehetetlen tökéletesen szétválasztani a „magas” és „alacsony” kultúrát. Mert így működik a populáris kultúra: az innovációtól és ellenállástól, a jelek és tekintély újbóli megszilárdulásáig vezet az út. Egyszer talán a komolyzenét is átalakítják, és segítségükkel jobban megértjük, hogyan mosódik el a populáris zenészek kulturális munkája révén a klasszikus és populáris közti határvonal, és bomlik fel az a kettősség, amely a 20. század zenei életének meghatározó eleme volt (*Walser*, 2005).

A kulturális élet új egysége

Nicolaus Harnoncourt az újfajta régizene-játszás egyik elindítója, és máig talán egyik legnagyobb alakja a „*Zeneértés és zenészképzés*” című előadásában szintén érinti ezt a témát. „A mai helyzetet szemlélve rögtön feltűnik, hogy a zene meghasadt: különbséget teszünk népzene, szórakoztató zene és komolyzene között. Az egyes kategóriákon belül megtalálhatók az egység darabjai – a zene és az élet, illetve a zene mint egész egysége azonban elveszett. [...] Azt hiszem – írja –, ha sikerülne a sokféle zenei stílus nyelvét, jobban mondva sokféle nyelvét a zenészeknek újra megtanítani, s elérni, hogy a hallgatók is ugyanígy értsék ezeket a nyelveket, akkor [...] a kulturális élet újra egy egységbe olvadna össze. Ezt kellene a mai kor zenészképzésének célul kitűznie.” (*Harnoncourt*, 1988. 19., 27. o.).

Magyarországot sem hagyja érintetlenül a globalizáció. Erről szólt *Laczó Zoltán* is a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem docense 2002-ben Bergenben azon a 25. ISME konferencián, ahol a norvég szakemberek arról beszéltek, hogy felismerték, a művészeti nevelésre egyre nagyobb szükség van korunkban. Ezért a tanítóképzés óratervében a művészeti nevelés tárgyait legalább 30%-ban szerepeltetik. (Hazánkban, a zenében ez csak az ének-zene műveltségi területen tanuló hallgatók képzésében valósul meg.) Ezzel azt kívánják elérni, hogy maguk a pedagógusjelöltek ismerjék fel a művészeti nevelés fontosságát, tudják módszertanilag is kezelni a művészeti nevelés anyagát, hogy azután ennek szükségessége bennük meggyőződéssé válva képezze a pedagógiai tolmácsolás részét a napi pedagógiai gyakorlatban (*Laczó*, 2002a; 2002b). Ezt 2004-ben személyesen is megtapasztaltam Norvégiában a voldai Erasmus partnerintézményünknel tett látogatásom során.

Irodalom

- Bachmann, M. L. (1994): Jaques-Dalcroze módszere. *Parlando*, **36.** 4. sz. 8–12.
- Behne, K. E. (1994): Zenei preferenciák és zenei ízlés. *Musik-psychologie*, Hrsg von Bruhn, Oerter, Rösing, Rowohlts Enzyklopädie, 339–350. letöltés helye: www.lfze.hu/letoltes/okt_anyagok/laczo/muv_pszicho/Zenei%20prefer%20Zenei%20izles.doc letöltés ideje: 2008. február 04.
- Bónis Ferenc (1982): Szerkesztői visszatekintés. In: Kodály Zoltán: *Visszatekintés - Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok II. kötet*. Zeneműkiadó, Budapest. 524–526.
- Chapuis, J. (1994): Zenei nevelés Willems-módszerrel. *Parlando*, **36.** 4. sz. 3–7.
- Ellis, P. (1994): Kreativitás a zenében, avagy az új technika szerepe. *Parlando*, **36.** 4. sz. 26–30.
- Eősze László (2000): *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gabrielsson, Alf (1995): The study of music experience in music psychology. In: Manturzevska, M., Miklaszewski, K., Białkowski, A. and Burke, R. (eds.): *Psychology of Music Today*. Fryderyk Chopin Academy of Music, Warsaw. 85–90. letöltés helye: www.lfze.hu/letoltes/okt_anyagok/laczo/muv_pszicho/ALFGABRL.doc letöltés ideje: 2008. február 04.
- Gonda János (1996): A zenei nevelés alternatív műhelye. *Iskolakultúra*, **6.** 12. sz. 13–18.
- Harnoncourt, N. (1988): *A beszédszerű zene. Utak egy új zeneértés felé*. Editio Musica, Budapest.
- Hegyí István (1996): *Világunk zeneoktatási öröksége. A zenetanítás kisenciklopédiája*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Kis Jenőné (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I. kötet*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Visszatekintés: Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok III. kötet*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 437–451.
- Laczó Zoltán (2002a): A 25. ISME konferenciáról. Bergen (Norvégia), 2002. augusztus 11–16. *Parlando*, **44.** 6. sz. 2–6.
- Laczó Zoltán (2002b): A morális nevelés lehetőségei iskolai zenehallgatásban. *Parlando*, **44.** 6. sz. 7–13.
- Laczó Zoltán (2006): Kicsit szubjektív beszámoló a XXVII. ISME Konferenciáról. *Parlando*, **48.** 6. sz. 1–4.
- Laczó Zoltán (2008): Zenepedagógia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Online Pedagógiai Lexikon*. letöltés helye: <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/Z.xml/zenepedagogia.html> letöltés ideje: 2008. február 22.
- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 11. sz. 73–83.
- Márkusné Natter-Nád Katalin (2007): Nemzetközi Kodály Konferencia. 2007. március 19–21. Kodály Zoltán Emlékmúzeum. *Parlando*, **49.** 3. sz. 18–22.

- Pajor Éva (2006): Legyen a zene... de kié? Interjú Szőnyi Erzsébettel. *Parlando*, **48.** 6. sz. 23–25.
- Stachó László (2007): *Zenében rejtett jelentések: bevezetés a zene lélektanába*. SZTE ZMK Zeneelmélet Tanszék munkatársának előadása a Mindentudás Egyeteme Szeged. letöltés helye: www.szeged.hu/index2.php?option=content&task=view&id=94865&pop=1&pop=1 letöltés ideje: 2008. február 1.
- Szögi Ágnes (1994): „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz”. *A kecskeméti énekzenei iskola első évtizedei 1950–1973 összefüggésben a korszak művelődéspolitikai és zenepedagógiai törekvéseivel*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Walser, R. (2005): Heavy metal és klasszikus virtuozitás. *Replika*, 49–50. sz. 211–254.
- Widmer, Manuela (1994): Orff-Schulwerk. Az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója. *Parlando*, **36.** 4. sz. 19–25.

A WALDORF-PEDAGÓGIA VIZUÁLIS KÉPESSÉGFEJLESZTÉSI MÓDSZEREINEK VIZSGÁLATA A RAJZI KIFEJEZÉS VÁLTOZÁSÁNAK FÜGGVÉNYÉBEN¹

Pajorné Kugelbauer Ida

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Rudolf Steiner a Waldorf-pedagógia koncepcióját és módszertanát a 20. század elején alkotta meg, amely lényegét tekintve változatlan, *Oberman* (1997) megfogalmazása alapján alkalmazkodik és mégis állandó. Így joggal vetődhet fel a kérdés, hogy napjainkban is korszerűek-e Steinernek a vizuális képességek fejlesztésére vonatkozó elképzelése. (*Pajorné Kugelbauer*, 2013). Található-e egyezés és különbség a legújabb rajzfejlődési kutatások megállapításai és a Waldorf-pedagógia vizuális nevelési gyakorlata között? A kérdés vizsgálatához a Pesthidegkúti Waldorf Iskolában 1–8. osztályig megvalósuló képességfejlesztési módszereket vetem össze a napjaink rajzfejlődési kutatásainak eredményeivel. Az összevetésem fő vonalát *Feuer Mária* (2000) „A gyermekrajzok fejlődéslélektana” című munkája jelenti. *Feuer* (2000) a külföldi és hazai kutatási eredmények szintetizálásán túl saját gyermekrajz gyűjteményt is közöl, ami a magyarországi helyzetet is bemutatja. Ennek azért van jelentősége, mert a rajzfejlődést kutatók közül a kulturális megközelítést vallók szerint a gyerekek rajzaira és rajzolási folyamatára a környezet által adott reakció, kommunikáció is alakítja a rajzolási képesség változását, alakulását, valamint a rajztanítás pedagógiája is hatással van a gyermekrajzok változására (*Cole és Cole*, 1998; *Urban*, 2005). A Kreatív gondolkodásteszt rajzi feladat alkalmazásával a hatéves korú gyerekeknél a teljesítmény romlását tapasztalta, amelyet az iskolába kerülés hatásával hoz összefüggésbe. Ez is alátámasztja, hogy a rajzi kifejezés változására az iskola is hatást gyakorol.

Az iskolás kor kezdetén 6–10 éves korig tart a presematikus szakasz. A gyerek életében nagy változást hoz az iskola, gondolkodási és logikai képességei ugrásszerű fejlődésnek indulnak. Egyre jobban foglalkoztatja őket a realitás, így rajzaik fokozatosan alakulnak, és egyre inkább azt tükrözik, amit megértettek. Ebben az értelemben az epochák során alkalmazott módszer, a gyerekek önálló – azaz tanári korrekció nélküli – rajzai, a tanulás eszközeként adekvát módszernek mondható. Az epochafüzet rajzai visszajelzést adnak a tanárnak arról, hogy mit értett meg a gyerek, és mit őrzött meg az emlékezetében (*Pajorné Kugelbauer*, 2012).

A nyolcévesek „Tanulmányokat, egész tanulmányosorozatokat készítenek a világ különböző jelenségeiről, amelyek felkeltették az érdeklődésüket.” (*Feuer*, 2000. 168. o.). Példának említhetem a Pesthidegkúti Waldorf Iskola 3. osztályosainak a Mesterségek epocha kapcsán, a helybeli kézműves műhelyében tett látogatásról készített rajzokat.

A kisiskolás kor kezdetén a gyerekek többsége még sokat rajzol, és nagyon szeret rajzolni (*Feuer*, 2000). Ezt a helyzetet a Waldorf-pedagógia messzemenően kiaknázza, mert az epochához kapcsolódó rajzok mellett a gyerekek formarajz feladatokat is készítenek.

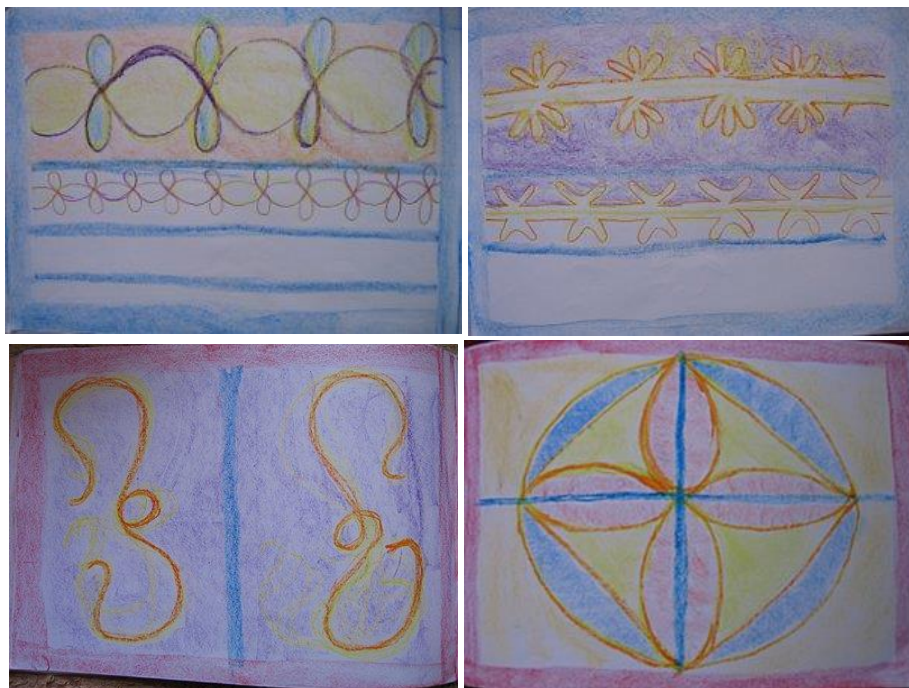
„Jobban szeretnek emlékezetből rajzolni, mint minta vagy modell után, s az előbbi általában jobban is sikerül. A szemléltetett modell igen kevés segítséget nyújt a rajzolóknak” (*Feuer*, 2000, 146. o.). A kisiskolás időszakban a Waldorf-iskolások nem

¹A tanulmány a „Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában – A rajzi képességek fejlődése és fejlesztése egy longitudinális vizsgálat tükrében” című doktori disszertáció része. (ELTE PPK NDI, 2013. november)

rajzolnak modell után tanulmányrajzot. A formarajz feladatok kiinduló formáit ugyan tekinthetjük egyfajta modellnek, mert a táblára felrajzolt ábra lemásolása a kiindulási mozzanat. Azonban a minta utáni rajzolás rövid ideig tart – néhány perc az első három évfolyamon –, így a gyerek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodik. Ilyen jellegű, megfigyelés utáni rajzolásnak tekinthetjük a hagyományos iskolák első osztályosainál a betűírás tanulási folyamatot is. A Waldorf-iskolákban a formarajznak az írástanítás előkészítésében van nagy szerepe. A különbség annyi, hogy a Waldorf-iskolákban sokkal lassabb az írástanulás folyamata, így a formarajz feladatok képességfejlesztő szerepe nagyobb hangsúlyt kap. Az első osztályban csak a nyomtatott betűket tanulják, a folyóírás a harmadik osztályban lép be, közben a formarajz feladatok folyamatosan fejlesztik a gyerekek megfigyelési és vonalalakítási képességeit, ezáltal készítik elő az írás tanulását.

Az első osztályban a formarajzok esetében a téma az egyenes, a görbe vonal, a függőleges, a vízszintes és átlós vonalak, tompaszögekkel és hegyes szögekkel létrehozott szabályos alakzatok, a folyamatos minták és sorozatok. *Feuer* (2000) szerint a 6–7 évesek rajzain megjelennek a sorminták, ami szinkronban van a Waldorf-pedagógia gyakorlatával. „Hétéves korra jellegzetes gondolkodási műveletté válik a soralkotás. Ezért gyakori a sormintaszerű díszítő elemek preferálása.” (*Feuer*, 2000. 161. o.).

A nyolcévesek: „Egyidejűleg kedvelik és alkalmazzák a szimmetriát és ritmust a rajzaikon.” (*Feuer*, 2000. 169. o.). A gyerekek életkorából fakadó érdeklődéssel megegyezően a második osztályban a formarajzok témája a tükröződés és szimmetria (1. ábra képsorozata²).



1. ábra

Formarajz, gyermekmunkák, Pesthidegkúti Waldorf Iskola 2009/2010-es tanév, 2. osztály

² A tanulmányban mellékelt gyermekmunkákról készült képeket Pajorné Kugelbauer Ida készítette.

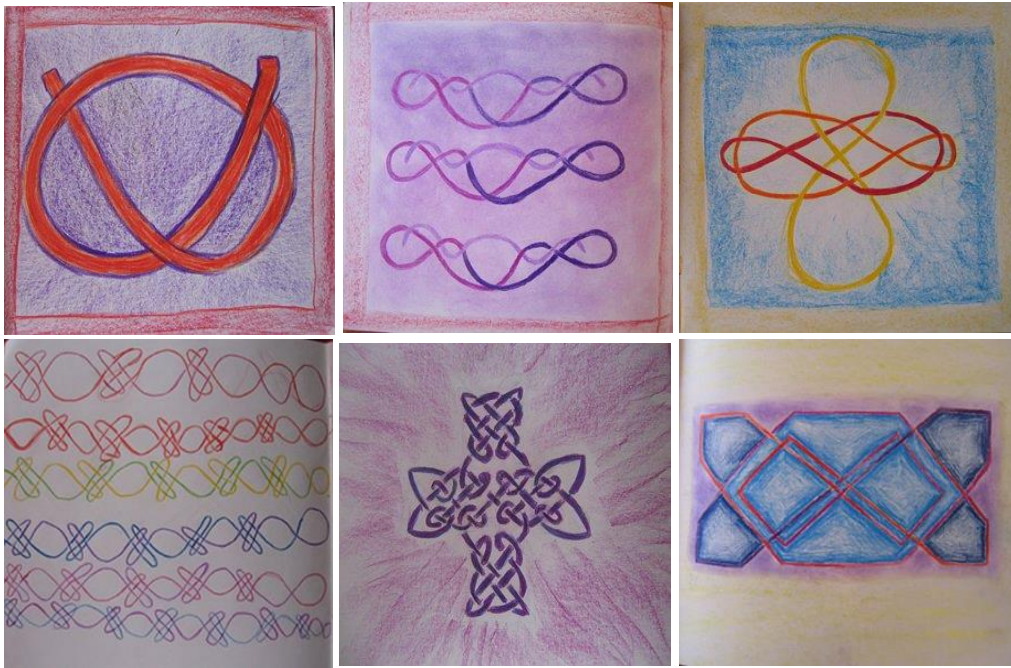
A 7–8 évesekről *Feuer Mária* (2000) azt írja, hogy a megismerési folyamatokban elsősorban érzelmek dominálnak, de fokozatosan az intellektuális képességek hódítanak teret. „A rajzok szépségüket a továbbiakban nem az indulati hévtől, hanem a tudatosan megkomponált díszítő elemektől kapják.” (*Feuer*, 2000. 145. o.). Ezzel megegyezőek a tapasztalataim a harmadik osztályban készült formarajz feladatok esetében, mert a dekorativitás erőteljesen jelen van. A kiinduló motívum lerajzolása után az önállóan kialakított aszimmetrikus formák sokféle egyéni megoldásra nyújtanak lehetőséget. *Feuer Mária* (2000) szerint a gyerekek csak 10 éves koruk után fedezik fel az aszimmetrikus kompozíciók képi egyensúlyát, míg a Waldorf-pedagógia erre már a harmadik osztályban lehetőséget teremt. Véleményem szerint ez a harmadik osztályban nem korai, mert ez előző évi szimmetriatanulmányokra épül, annak ellenpontjaként (2. ábra képsorozata).



2. ábra

Formarajz, gyerekmunkák, Pesthidegkúti Waldorf Iskola 2009/2010-es tanév, 3. osztály

A formarajz feladatok évfolyamonként egyre nehezednek, és a negyedik osztályban már az egymásba fonódó motívumok lerajzolása hosszabb ideig tart. A gyerekek a vonalak kereszteződésével új vizuális problémáról gyűjtenek tapasztalatot, az alatta–fölötte reláció segítségével, ezek a gyakorlatok a térbeli kifejezőképességet fejlesztik. *Feuer* (2000) szerint 10 éves kor után fokozatosan a térbeli ábrázolási képesség is fejlődik, felfedezik a perspektívát, és egyre gyakoribb a takarás alkalmazása (3. ábra képsorozata).



3. ábra

Formarajz, gyermekmunkák, Pesthidegkúti Waldorf Iskola 2010/2011-es tanév, 4. osztály

Az első négy évfolyam formarajz feladatairól *Feuer* alapján megfogalmazható, hogy a feladatok szinkronban vannak a gyerekek életkori érdeklődésével. A témák a gyerekek érdeklődési körébe esnek, ugyanakkor alkalmasak a vizuális megismerési, vizuális gondolkodási és vizuális alkotói képességek fejlesztésére.

A kisiskolás kor kezdetén alakul ki a gyerekek kritikai érzéke a saját és mások által készített rajzokról. „Nem szeretik azt sem, ha a felnőtt – akár segítő szándékkal – belejavít a rajzukba.” (*Feuer*, 2000. 165. o.) Ez intő figyelmeztetés minden pedagógus számára. A Waldorf-pedagógia oly mértékben tiszteletben tartja a gyermek rajzban történő önkifejezését, hogy ebbe a folyamatba nem szól bele, azt direkt módon nem fejleszti.

A vonallal történő rajzolás *Rudolf Steiner* (é.n. 129. o.) szerint jelentős absztrakciót követel, mert a valóságban nincsenek vonalak. Vonal két szín határán keletkezik, ezért az ábrázolás tanítását a festéssel kezdik a Waldorf-iskolában.

A vonal alkalmazásának módja a gyerekrajzokon koronként eltérő a rajzi kifejezés változásait leíró szakirodalomban. Négyéves kor tájékán „A vonalak alakulásában a képzelet játssza a vezető szerepet, s nem magát a tárgyat rajzolják le, hanem amit az adott tárgyról tudnak.” (*Feuer*, 2000. 125. o.). A sémarajzok az 5–6 éves korban a leggyakoribbak. „A séma olyan merev leképezési forma, amelynek igen erőteljesek, állandóak és hangsúlyozottak a kontúrvonalai, típuszerűen és kétdimenziós ábrázolásban jelenik meg, s a tárgycsoport minden tagja nagyjából azonos képet mutat.” (*Feuer*, 2000. 142. o.). Hétéves kor tájékán a gyerekek a kontúrvonalakat már gyakran korrigálják. A nyolcévesek „Technikailag a részletezés után a körvonalazás érdekli őket a legjobban.” (*Feuer*, 2000. 169. o.). A keresővonalak kilencéves kor tájékán jelennek meg. A folyamat eljut odáig, hogy: „Lényegében a dolgok grafikus létrehozását, illetve újrateremtését követhetjük a rajzokon és az élmény-elaborációnak már alig van nyoma.” (*Feuer*, 2000. 176. o.). A 9–10 év körülieknek csökken a rajzolás iránti vágyuk, sokuknál meg is szűnik.

Egyre önkritikusabbak, azt is megfogalmazzák, hogy ők nem tudnak rajzolni és nem is szeretnek. A serdülőkor végén újabb nagy csoport hagy fel a rajzolással. A leírt folyamat alapján úgy tűnik, a vonallal történő rajzolással a gyerekek tényleg nehezen birkóznak meg. A szakemberek eltérő véleményeket fogalmazznak meg a 10 éves kor körül tapasztalható rajzi teljesítmény romlásáról. Vannak olyan vélemények, melyek szerint a rajzi teljesítmény hanyatlását megfelelő pedagógiai módszerekkel el lehet kerülni (Gerő, 2003; Székácsné, 1971; Szávai, 1989; Dombyné, 1994), illetve melyek szerint a hanyatlás pedagógiai hibák sorozatának következménye (Bálványos és mtsai, 2000; Read, 1970).

A Waldorf-iskolába járó gyerekek is nagy valószínűséggel a vonallal történő rajzolással a szakirodalom alapján leírt folyamathoz hasonló állomásokon mennek keresztül. Viszont ebbe a folyamatba – a gyerek rajzi kifejezésének változásaiba – direkt módon nem avatkozik be a Waldorf-pedagógia. Indirekt módon azonban biztosítja a vizuális megismerés, vizuális gondolkodás és vizuális alkotóképességek fejlesztését a formarajzgyakorlatok segítségével, és a gyakorlottság lehetőségét az epochákhoz kapcsolódó rajzokkal teremti meg.

Az ábrázolás tanítására Rudolf Steiner (é.n. 130. o.) szerint leginkább a festés alkalmas. A festés tanítása a Waldorf-iskolákban az első osztályban kezdődik. A hétéves kort jellemzi, hogy: „A gyerekek sokat játszanak a színekkel, szívesen dolgoznak nagy ceruza-, festék- vagy filctollkészlettel. Gyakran az ábrázolás különösebb szándéka nélkül csak „kipróbálják” a különböző színeket, mindenféle sorrendet kitalálva. A sok kísérletezés és konkrét osztályozási és viszonyítási kutatások és műveletek során a 7. év vége felé négy lehetőséghez és alapvető megkülönböztetési jegyhez jutnak el a gyerekek. Rájönnek, hogy vannak telített világos, telített sötét, hígított világos és hígított sötét színek.” (Feuer, 2000. 163. o.). Kilencéves korban „A színharmónia iránti fogékonyság fokozatosan emelkedik.” (Feuer, 2000. 184. o.). A tízéveseknél „Továbbra is csak igen lassan fejlődik a színharmóniával szembeni érzékenység.” (Feuer, 2000. 196. o.). A színek kifejező hatásainak megtapasztalására, és a színérzék fejlődésének teremtését a Waldorf-pedagógia festés tantárgyának módszertana (4. ábra képsorozata).





4. ábra

Festés, gyermekmunkák, Pesthidegkúti Waldorf Iskola 2009/2010-es tanév, 5. osztály

A Waldorf-pedagógia szerint a 12. életév egy fordulópont, és ennek a hatodik osztályban tantárgy-pedagógiai vonatkozásai is vannak (*A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve*, 2005). A rajzolás és festés tanítása már egy tantárgyban összpontosul, és megjelennek más technikák is, rajzolnak grafittal, szénnel, tussal és pasztellkrétával. A téma a fény és árnyék vizuális problémájának feldolgozása, kezdetben emlékezet alapján készítenek rajzokat, festményeket. Feuer (2000) már a 11 évesekről írja, hogy „Az emlékezetből rajzolás már nem képzeleti elemeken nyugszik, hanem valódi felidézési tevékenység, amely már korábban megfigyelt dolgokra irányul.” (Feuer, 2000. 200. o.). Ennek alapján az emlékezetből felidézett, és korábban megfigyelt dolgok (pl. felhő, fa) ábrázolása a Waldorf-iskolák hatodik osztályában adekvát feladatnak tűnik (5. ábra képsorozata).



5. ábra

Rajz- és festésóra, gyermekmunkák (pasztellkréta), Pesthidegkúti Waldorf Iskola 2010/2011-es tanév, 6. osztály

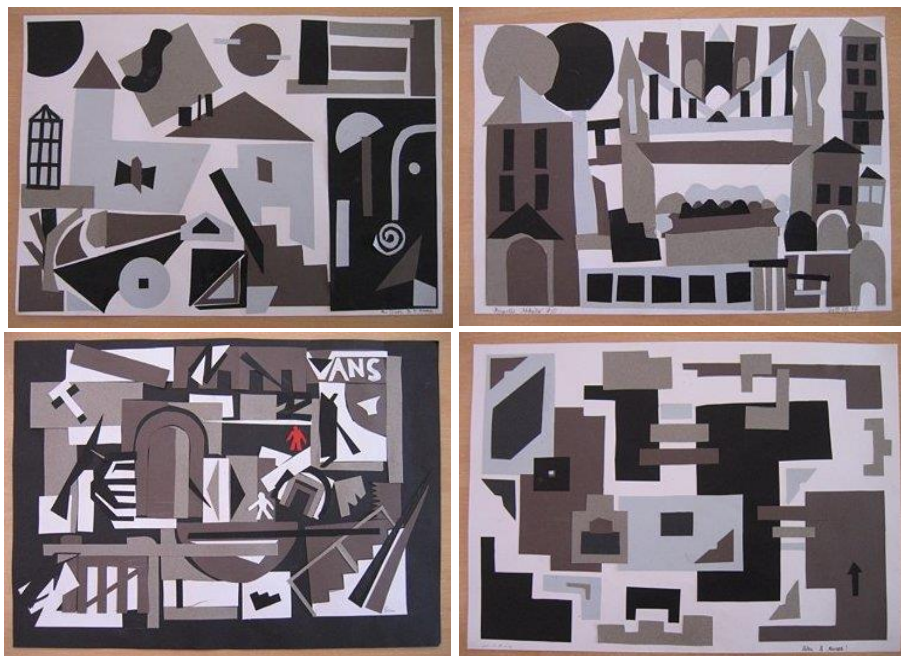
Feuer Mária (2000) szerint a gyerekek a 12. év tájékán lépnek át a rajzfejlődés következő szintjére, amely a jellemző fok (12–15 év között) és ebben az időszakban a rajzokon gyakoribbá válik a fekete ceruzával történő árnyékolás. A Waldorf-iskolások hetedik osztályban ismerkednek a tónusos ábrázolással, ami a *Feuer* által megfogalmazott, a gyerekek életkorából fakadó érdeklődésükkel szinkronban van.

Ebben az időszakban készülnek az első megfigyelés utáni tanulmányrajzok (6. ábra képsorozata). A fekete-fehér kontrasztokra épülő képek esetében különböző technikák jelennek meg, például grafit-, szén- és papír applikáció (7. ábra képsorozata).



6. ábra

Rajz- és festésóra, gyerekmunkák (grafit), Pesthidegkúti Waldorf Iskola 2009/2010-es tanév,
7. osztály



7. ábra

Rajz- és festésóra, gyerekmunkák (papír applikáció), Pesthidegkúti Waldorf Iskola
2010/2011-es tanév, 7. osztály

A nyolcadik osztályban a szabad kompozíciók mellett megjelenik a régi mesterek munkáinak tanulmányozása. Leonardo da Vinci és Albrecht Dürer munkái kerülnek imitációs helyzetbe. A gyerekek a munkájuk során csiszolhatják a technikai tudásukat. Feuer (2000) szerint 11 éves korban már nő a másolás iránti kedv. „Nemegyszer hosszú ideig dolgoznak egy nekik tetsző kép hű másolásán és kifestésén.” (Feuer, 2000. 200. o.).

Feuer (2000) a 12–13 évesekről a következőket írja: „a képzőművészeti alkotásokon a fiatalok keresik és felismerik az alkotóművész érzéseit, érzületeit és gondolatainak szellemi lényegét, individuális emberi hozzáállását a megjelenített témához.” (Feuer, 2000. 205. o.). Ugyanakkor az is megfogalmazódik, hogy ebben az időszakban a serdülők már „élesen konfrontálódnak saját grafikus lehetőségeik gyengeségével.” (Feuer, 2000. 206. o.). Mindezek alapján adekvát módszertani megoldásnak tűnik, hogy a szabad kompozíciók mellett megjelenjenek az imitációs feladatok, amelyek egyébként a más vizuális nevelési koncepciót megvalósító iskolákban is megjelennek.

Összegzés

Összefoglalásként megfogalmazható, hogy a Pesthidegkúti Waldorf Iskola a vizuális nevelésre vonatkozóan olyan módszertani megoldásokat és tematikát alkalmaz, amelyek nem ütköznek a jelenlegi rajzfejlesztési kutatásokban megfogalmazottakkal. A gyerekek életkorából fakadó érdeklődési területekkel szinkronban van a sokrétű képességfejlesztés módszertana.

A Waldorf-pedagógia az ábrázolás tanítását nem a rajzolás tanítására alapozza, hanem a festésre, ez lényeges különbség a más vizuális nevelési koncepciót megvalósító iskolákhoz képest. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a doktori kutatásom mérési eredménye is azt látszik igazolni, hogy a Waldorf-pedagógia módszereivel a rajzi képességek fejlesztése eredményes lehet, és a rajzi teljesítmény hanyatlása elkerülhető a 10 és 14 év közöttiek körében. Nagy valószínűséggel ilyen eredményekre többféle pedagógiai módszer képes lehet, hiszen Bálványos (2000), Gerő (2003), Read (1970), Dombyné (1994), Szávai (1989) és Székácsné (1971) által megfogalmazott álláspont – a rajzi teljesítmény hanyatlása megfelelő pedagógiai módszerekkel elkerülhető és nem szükségszerűen következik be –, tapasztalatok alapján fogalmazódik meg.

Irodalom

- A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve* (2005): Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa és Sándor Zsuzsa (2000): *A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban*, Balassi Kiadó, Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*, Akadémia Kiadó, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (2003): *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban*, Flaccus Kiadó, Budapest.
- Cole, Michael és Cole, Sheila R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 365–373.
- Oberman, Ida (1997): *Waldorf history: Case Study of Institutional Memory*. letöltés helye: <http://eric.ed.gov/?id=ED409108> letöltés ideje: 2011. június 15.

- Pajorné Kugelbauer Ida (2012): Vizuális nevelés a Pesthidegkúti Waldorf Iskolában. *Taní-tani online*, 17. 2. sz. letöltés helye: <http://tani-tani.info/sites/default/files/pajorne.pdf> letöltés ideje: 2013. november 20.
- Pajorné Kugelbauer Ida (2013): Tradicionalistás és korszerűség napjaink Waldorf-pedagógiájában. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XV. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia – Tanulmánykötet*. 82–90. http://ak.nyme.hu/apaczainapok/tanulmanykotet_2012
- Read, Herbert (1970): *Education Through Art*, The Shenwall Press, London.
- Steiner, Rudolf (é.n.): *Nevelésművészet az ember lényegének megismeréséből*, Génius, Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.
- Szávai István (1989): *Rajzoljunk együtt!* Versegly Ferenc Megyei Könyvtár, Szolnok.
- Székácsné Vida Mária (1971): *Gyermekművészet Japánban*, Corvina, Budapest.
- Urban, Klaus K. (2005): Assessing Creativity: The test for creative thinking – Driving Production (TCT-DP) *International Education Journal*, 6. 2. sz. 272–280. letöltés helye: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/V6n2/Urban/paper.pdf> letöltés ideje: 2013. november 20.

KELL-E ÉS LEHET-E A NÉPHAGYOMÁNYT TANÍTANI/TANULNI?

Géczi-Laskai Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tantó- és Óvóképző Kar

A posztmodern kor kihívásai és a honismeret – néphagyományőrzés

„Nagy a ma élő és alkotó értelmiség felelőssége, mert korszak- és kultúraváltás idején élünk. Olyan korban, amikor veszélyeztetett az emberiség jövője és kultúrája, amikor a hagyományok őrzése és átélése az új évezred kultúrájába a Föld és Európa nemzeteinek létezése, identitása szempontjából meghatározó jelentőségű.” (Kraiciné 1998. 15. o.) – fogalmazódott meg lassan tizenöt éve, a hon- és népismeret, és a néphagyomány oktató-, nevelőmunkájának kapcsolatáról.

Andrásfalvy Bertalant, a néphagyomány mai funkcióinak kutatójaként is elismert szakember karakteres álláspontját idézve az 1970-es évektől kialakult ezredvégi „zavarnak”, a technikai, népességbeli, információ-robbanás okozta széteső modern kultúra hátrányának és a hatására kialakult keserű szájízű jelenség az úgynevezett posztmodern,¹ amelyben megint látszanak a korábbi egységes, abszolút érvényű, a világot megmagyarázó elvek (*Andrásfalvy*, 1998). Helyükbe a világot többértelműnek, heterogénnek láttató, ellentmondásokkal teli vélemény került, amelyben a korszellemet, kultúrát, látásmódot, önmaga útját kereső ember továbbra is dilemmákkal küzd.

Ezek a jellemzők ma is helytállóak. A posztmodern kultúrában a modernizmus általános kritikája és újraértelmezése, a modernség és a tradíció szövetségének megtalálása, a szubjektivitás és a személyi autonómia hangsúlyozása, az egyidejű folytonos változatosság és a történetiség szempontjainak érvényesítése egyaránt megtörténik. Az új évezred elején – igazolódni látszik az az ezredvégi előrevetítés, amelyben növekvő szerepet kapnak a nemzeti identitás alapját képező hagyományok, amelyek pusztulása, leépülése feledésbe merülése világjelenséggé növekedett. Nemcsak Európa, hanem Magyarország fennmaradásának is egyik kulcskérdésévé vált a néphagyományok megőrzése, megismerése, a már elkezdődött évezred kultúrájába történő átmentése.

Ezt igazolja *Hermann Bausinger* megközelítése, akinek gondolatai arról győzhetnek meg, hogy a jelenséget nem lehet magyar sajátosságnak minősítenünk. A „térbeli expanzió”-nak nevezett szemlélete, más népek, területek hagyományait nem ismerve hajlamos a népi kultúra minden megnyilvánulását az adott helyi tradíció alkotórészének tekinteni (*Bausinger*, 1995).

Heller Ágnes szerint; „[...] a posztmodern látásmód viszont nem áll kívül a modernitáson [...] buzgó erőfeszítéseink szétrombolhatják, de nem hagyhatják maguk mögött a modernitást.” (*Heller*, 1992. 564. o. idézi *Fehér*, 2010).

¹Ide kívánczik „fékként és ellensúlyként,” hogy szakmánkban például a Mihály Ottó által a neveléstudomány számára értelmezett posztmodern filozófia – a pedagógia tudomány voltának, tudományosságának akár megkérdőjelezésével is, a nyelv, az ember, a személyiség megközelítésével is szkepticismusra int a nevelés univerzális legitimitását illetően. [...] A premodern és a modern (minden eddigi) pedagógia filozófiai bázisa az, hogy van valamilyen „igaz” emberi természet, lényeg. A nevelésnek a posztmodern gondolkodásban nincs „eszménye” az emberről, sokrétű, a „milyennek kellene lenni”, a „milyennek érdemes lenni” látásmódja, de nincs egy olyan determináns kritériuma, hogy melyik az „igazi”. „A posztmodern filozófia többé nem úgy látja az emberiséget, mint valamilyen fejlesztendő vagy leküzdendő, értékes vagy értéktelen adottságokkal rendelkező fajt. Az emberről alkotott különböző eszmények, ideák csak adaptációs stratégiákat jelentenek. Egyik stratégia sem »emberibb«, mint a másik.” (*Mihály*, 2001. 4–16. o.)

„A modern kor olyan volt, mint az akadályfutó, aki a szemét a célra szögezve csak futott, ledöntve a korlátokat. Minden cél egy-egy újabb akadálnak bizonyult, s a versenyző csak futott, futott. A posztmodern úgy látja, meg kell állnunk. Nem mintha elértük volna a célt, s nem is úgy, mintha nem is lennének céljaink. De a ledönthető korlátok már »ledöntettek«. Nézzünk most körül, s tanuljunk meg élni abban a világban, amelybe szerencsénkre, vagy szerencsétlenségünkre beleszülettünk!” (*Baloghné*, 2002. 22. o.).

Napjainkban az emberek néphagyományhoz való viszonya ellentmondásos: a hagyományörzés és a hagyományoktól való elszakadás egyaránt jellemző, amely okát a releváns szakirodalmi utalások is keresik. A „hagyomány, hagyaték, örökség” mind olyan szellemi és tárgyi értékek, amelyek átörökítése, életben tartása, felidézése számos lehetőséget rejt magában; „[...] fejlődéslelektani és társaslelektani érvek csoportosíthatók arra vonatkozóan, hogy a »kulturális szocializációban« mennyire nélkülözhetetlen mindaz, amit »anyanyelvi nevelésnek« nevezünk, értve ezen zenei, vizuális, a mozgáskultúra anyanyelvét. A modern világ identitásproblémájának kezelésében is kimutatható a néphagyomány ébrentartásának-rekonstrukciójának a lehetősége.” (*Trencsényi*, 1993. 98. o.).

E megközelítés, az „együttélés megtanulása” pozitív vonása az, hogy a korszerű elfogadásával, új értékekkel való felruházásával, a modernhez való hozzáidomítással hirdeti a hagyományok felhasználhatóságát.

Gráfik Imre értelmezése szerint ez a folyamat, az úgynevezett kulturális tradíció: „A hagyomány és vele együtt a kultúra sokáig úgy szerepelt a néprajztudományon és a kulturális antropológián belül, mint a múlthoz sok szállal kötődő, a modernizáció hatásainak kiszolgáltatott életmód. Ez a fajta esszencialista felfogás az utóbbi húsz évben azonban egyre inkább a jelenség kritikusabb értelmezésének engedett teret. A hagyományt tehát ma sokan nem valami adott, változatlan vagy lassan módosuló, zárt dologként kezelik, hanem a kulturális érintkezések révén működő, folyamatos változásban levő források sokféleségét. A radikálisabb irányzatok szerint a hagyomány, a kultúra maga az értelmezés folyamata, amely a jelen dolgainak úgy tulajdonít jelentést, hogy a múltra hivatkozik közben. Éppen ezért a hagyomány mindig csak a jelenben nyer jelentést, és sosem választható el az általuk adott interpretációktól.” (*Gráfik*, 2007. 240. o.).

Kétségtelen, hogy napjainkban a néphagyományokat fel- és megidéző programok, a kézműves technikával létrehozott termékek iránti érdeklődés és azok vonatkozásai (történeti, népművészeti, egyedi, autonóm, szimbolikus, identitást kifejező, esztétikai, természetes anyagfelhasználás stb. okokra visszavezethetően) hol erősebb, hol gyengébb, de folyamatos. Annak a sajátos metamorfózisnak vagyunk tehát tanúi, hogy a jelenkor – mégoly korlátozott érvényű – kereslete és kínálata, a múlt századok tradicionális műveltségének, a népi kultúrának tárgyait és jelenségeit sajátos módon kiemeli a tömegkultúra státuszából.

Józsa Péter szerint mindez csak az úgynevezett „kulturális blokkba” tartozó személyekre vonatkozik, akik a történeti múlthoz, a hagyományos népi kultúrához, s annak tárgyi világához való viszonyában, s ennek következményeként szokásaiban és gondolkodásában hasonlatosak (*Józsa*, 1986). A jelenség jól érzékelhető, bár pontos felmérések tudomásom szerint nincsenek arról, hogy a lakosság egészére vetítve milyen arányt képviselnek. *Voigt Vilmos* szerint ez a népművészeti tradíciókra (tudatosan) alapozó/építő szemlélet és gyakorlat lényegében a folklorizmus folyamatába illeszkedik (*Voigt*, 1990).

A felvázoltak lényegileg a néprajztudomány által kutatott és leírt jelenségét, a folklorizálódás folyamatát érzékeltetik. S noha e fogalom eredetileg olyan néprajzi kategóriaként jött létre, amely a historizmus hétköznapi kultúrához való viszonyát és a populáris kultúra újjáélesztésének folyamatát volt hivatott jelölni, az utóbbi években a népi kultúra központi kategóriájává vált. A leírt folyamat azonban működik, sőt már neofolklorizmusról is beszélünk, s nem lehetetlen, hogy a posztfolklorizmus gondolata, illetve fogalma is előkerül majd. A fiatalabb generációk körében a folklorizmusnak van egy más motivációja is; „Az emberekben, különösen a kereső fiatalokban valami vágy, valami kielégítetlenségi érzés támadt föl, amelyre választ, megoldást bizonyos egyszerű, a néphagyományban megtalálható módszerek, formák, cselekedetek kínálnak. [...] Ezt bizonyítja, hogy a néphagyományt kialakító igények, szükségletek tovább élnek az attól már eltávolodott nemzedékekben is, és ugyanezek teremtik meg a néphagyomány utóéletét, az ún. folklorizmust is” (Andrásfalvy, 2004. 225. o.).

Egykor a népi társadalom önfenntartása alapján gondoskodott az élethez szükséges gyakorlati tudás átörökítéséről, a munkára nevelésről, és az élet szerves részeként a szórakozást nyújtó alkalmakról is. A falusi népiskolákban nem kellett a paraszti létről tanulniuk, hiszen a napi életük része volt, illetve szokás szerint a család tapasztaltabb tagjai tanították a fiatalabbakat. A 19. századi polgárosodás, a munkamegosztás, a műszaki fejlődés néhány olyan újítással járt, – amely gyakran szembekerült a néphagyománnyal, mint műveltséggel, egyben a paraszti kultúra gyökeres változását indította el. Az urbanizáció eredménye lett a természet-közeli közösségektől eltávolodó, modernebb életformák, új típusú közösségek, vagy éppen közösségpótló, új művelődéskonstrukciók létrejötte. A jelenség kritikai reflexiójaként alakultak ki hazánkban is az olyan ún. életreform-mozgalmak, amelyek a változásokat romlásnak, „az idill, az aranykor” társadalmi méretű végének tekintették, és mikroközösség-szigetek létrehozásának keretei közt (pl. a gödöllői művésztelep), az emberi világ meggyógyulásának lehetőségét keresték (Németh, 2005). Andrásfalvy Bertalan „felvilágosult gögnek” minősítette a néphagyományt lenéző, abban csak a megrögzött, visszahúzó elavult tradíciót látó szemléletet, amely a városi kultúra, polgárság, jellemző mércéjévé vált (Andrásfalvy, 1988).

Sajnos abban az iskoláknak is szerepe volt, hogy intézményeivel, módszereivel, ismeretanyagával a hagyományos paraszti kultúrát szétzúzta. A társadalmi, rokoni, korosztályi, baráti közösségek szétesésével egyre több feladat hárult rá, de nem tudta pótolni az egykori közösségek tanító-nevelő szerepét. A tanítás tartalma egyre inkább a rációt, a természettudományos ismereteket részesítette előnyben, így nem vállalhatta a néphagyomány rendszerezetlen gyakorlati ismereteit.

„Ami dacolt az idővel, annak egyszerűen jónak kell lennie” – Bausinger olyan német ifjúsági mozgalomról ír, amelynek tagjai a régi hagyományok, az ősi múlt felé fordulást választották. A 19. század folyamán populárisává vált „magatartást, a népi kultúra markáns meghatározójának értékeli, ugyanakkor a kultúra- és a társadalomtörténet folyamán a néphagyományhoz való viszonyulást, egy elmúlt, lezárult „műveltségi egészhez” mindenütt az adott pillanatban megtörténőnek tekinti. „[...] értelmetlen dolog a népi kultúrát a paraszti életmód érintetlen-folyamatos formájaként elkülöníteni, inkább a mindenkori történetileg változó mivoltában kell leírni és megérteni” (Bausinger, 1995. 166. o.).

A tanulmány bevezetésében a néphagyomány felelevenítésében és ápolásában, a hangsúlyváltásokat eredményező, változó értékeit előtérbe helyező

társadalomrajz érintőleges bemutatására vállalkoztam, mert az előzmények tömör felvázolása nélkülözhetetlen a néphagyományok jelenkori oktatásbeli szerepének megértéséhez.

A továbbiakban a néphagyomány jelenlétének „plurális” tüneteinek átgondolása is lényeges, az esetleges manipuláció vagy a populizmus jelenségektől a társadalomszervező, értékteremtő kérdéskörét belefoglalva, nemkülönben az „ellenkulturális értelmezések” akár a mindennapi élet szempontjából is. Ez utóbbit megfigyelve, mára az a tendencia kezd gyakorlattá válni, hogy egyre népszerűbbek azok az újraéledő és szaporodó közösségi alkalmak, amelyek a néphagyományok felelevenítésére, az ünnepeket megújító szertartásokra vállalkoznak, melyeket az élhetőbb élet, a közösség iránti belső igény, az összetartozás élménye táplál.

„Az olyan ember lelke, aki nem tudja kezelni érzéseit, kiegyensúlyozatlan marad, türelmetlen, törekeny, magának való. Csak erős mérgekre érzékeny: üvöltő zenére, horrorra, szexre, erőszakra. Mert érzelemre mégis szüksége van, szomjas erre és keresi” (*Andrásfalvy*, 2010. 37. o.).

„Nem az a dolgunk, hogy nosztalgiát érezzünk mára eltűnt szokások hiánya felett, hanem az, hogy észrevegyük mindazt, ami körülvesz minket. [...] A népi kultúrában élni elsősorban életet jelent...” (*Kuncze* 1993, 22. o.) A szabadelvűek² a népi kultúráról az 1990-es évek elején Szatmárcsékén tanácskoztak. *Kuncze Gábor* markáns véleményében a nosztalgiázást kritizálja, amely úgy vélem, ténylegesen azoknak adatik meg, akik átértékelték az egykori hagyományörző pillanatokat, s talán ők meg is tehetik ezt. Akik viszont nem, azok csak a hallottak alapján vágyakozhatnak az akkori szokásokra. Másik mondatában pedig a népi kultúrát azonosítja az étellel, amit azzal egészítenék ki, hogy a nélkül is van élet – példa erre a korábban jellemzett mai világ –, de a néphagyományok vonzásában lehet szebb és jobb!

„[...] mindazok, akik a népi kultúrával foglalkoztak, olyan definíciót próbáltak adni a kultúráról, amely tágabban határozta meg azt, mint ahogy a »magas kultúra« művész, filozófus, politikus civilizáció-fenntartó képviselői szokták. A magas kultúra produkcióin túl a kultúrába sorolták azokat az értékrendszereket, a nyelvi, díszítőművészeti, viselkedési formák, szimbólumok azon rendjeit, amelyekkel a mindennapi életben, a közösségi szertartásokon, a szóbeli kultúrákban lehet találkozni. Éppen ebből a tágabb kultúra-meghatározásból született az az igény, hogy a kultúrának a különböző szintjeit, különböző típusait határozzák meg, majd ezeket különböző szociológiai, földrajzi, nemzeti alcsoportokra bontsák, tehát így különböztessenek meg a történelem folyamán egyházi, udvari, városi, paraszti kultúrát, olyan etnikus szubkultúrákat, amelyekben különböző – »elit, valamint népi« – alkotóelemei más és más kombinációban, eltérő rendszer szerint állnak össze” (*Klaniczay*, 1993. 113. o.).

Egyetértek *Klaniczay Gábornak*, a népi kultúráról megfogalmazott gondolataival, valamint *Farkas Máriának*, a néphagyomány tanításának összegzésével. „Előfordulhat, hogy az iskola által közvetített értékek és a mindennapok tapasztalatai konfrontálódnak, úgymint becsület, tisztesség, ügyesség, ügyeskedés. A múltismeret talán ahhoz nyújthat kapaszkodókat, hogy az iskolán kívüli tényezők hatása ne eméssze fel az iskolai szocializációt, segítse az értékpluralizmusok kezelését” (*Farkas*, 1997. 21. o.).

² Szabadelvűség: liberalizmus (a latin *libertas*/szabadság szóból), a tekintélyt tagadó és az egyéni szabadságot hangsúlyozó és érvényesítő szellemi áramlat. <http://lexikon.katolikus.hu/S/szabadelvűség.html>

A néphagyományhoz való viszonyulás, tanulásának társadalmi és környezeti feltételei a körvonalazott évek során tehát gyökeresen megváltoztak és ez a változás, ahogy a jelenhez közeledünk, egyre gyorsabb.

Hermann Bausinger másokkal egyetemben a nép képzését nehéz, de döntő feladatnak látja, egyben a régi kötelékek felbomlását látva azt a dilemmát feszegeti, hogy elhalványul-e a régi népi kultúra javainak oktatásban betöltött értéke, vagy éppen most van a legnagyobb szükség a kötelékek tudatos beépítésre (*Bausinger, 1995*).

Világosan látszik, hogy egyre nagyobb feladat hárul az iskolára. Miért? Mert vállalnia kell azt a hiánypótlást, amely segít abban, hogy az emberek visszataláljanak a közösségi életnek lélektanilag mással nem pótolható megnyilvánulási formáihoz. Tanulmányomat részben azok a folyamatosan bővülő élmények inspirálják, amelyek hatására ezek a kérdések fogalmazódnak meg bennem: mit jelent személyemnek, szakmai irányultságomnak és szemléletmódomnak a néphagyományokkal való találkozás?

„A hagyományok ápolása olyan tevékenység, amely célja a múlt értékeinek átörökítése, feladata pedig a néphagyományörzés lehetőségeinek megteremtése, amely már az óvodai nevelés folyamatában elkezdődik; ott a helye a gyermek játékában, versében, meséjében, zenéjében, alkotásában, mozgásában, táncában egyaránt. Eközben a kisgyermekkel megszeretteti a természetet, a környezetet, megismerteti a népi kultúra tárgyait, a népi művészetet és a népszokásokat. Az eredmény az óvodáskor végére az, hogy a kisgyermek érdeklődve hallgat népzene, népmesét, népi mondókát, szívesen játszik és alkot természetes anyagokkal, tárgyakkal, ízlésvilága befogadja a népi művészet tárgyait, eszközeit, élvezi a közös ünnepeket, jeles napokat, hagyományörző tevékenységeket.” Ezeket a gondolatokat nyolc éve hallottam *Merényi Attilánétól*, az óvodája innovációjáról szóló ismertetőjében. Akkor érzelmeimet és pedagógus éneket olyan mélyen és – immár büszkén vallom – örökre kitörölhetetlenül érintette ez a szemlélet (éppen középső gyermekemnek kerestünk óvodát), hogy azóta őszintén vallom, hogy az általam keresett utat találtam meg. *Benedek Krisztina* és *Sándor Ildikó* „Útravalói” (*Benedek, 2006; 2010a*) hatására teljes mértékben azonosulok gondolataikkal; „Hagyományaink egykor apáról-fiúra szájhagyomány útján szálltak, tőlük kaptunk örökségbe, de mintha gyakran tétlenül néznénk háttérbe szorulását, elfelejtését. Ma a pedagógusok kezében van, hogy birtokba vegyék, megismerjék, újra fényesítsék és tovább adják az eleinktől kapott, élethosszig megőrzendő mesebeli kincseket.” (*Gécziné, 2009*).

A néphagyomány-ismeret közvetítés fő problematikája, hogyan lehet a témát a posztmodern korban aktualizálni, érveket felsorakoztatni amellet, hogy miért érdemes visszatekinteni és tanulságokat levonni elődeink hajdani szellemi és tárgyi világából, ahol a természettel való harmónia, a kétkezi munka és az ősoktól örökölt bölcsesség volt az egyedüli lehetőség. *Baloghné (2002)* irányítja figyelmünket arra az alapvető kérdésre, hogy a rohanó – sokak által csak az anyagi javakért hajtó – jelenből a lassú léptékű múltba történő visszapillantás rejtegethet-e emberi tartalmakat számunkra, és azok milyen minőségűek. Erre a válasz filozofikus is lehetne, ám a szerző sokkal mérvadóbbnak tartja a pszichés reakciók magyarázatait, illetve a (talán nosztalgikusnak vélt) érvrendszert, amely a természettel harmóniában, ökológikus szervességben, egyensúlyban élés vágyát hangoztatja az emberi ellenőrzés alól már-már kicsúszó technikalizáltság ellenében (*Baloghné, 2002. 21. o.*).

A néphagyományok megőrzésére és továbbéltesére már korábban is többféle út rajzolódott ki;

- a) népi kultúra továbbfejlesztése magas, azaz a polgári/urbánus tradíciót is magába foglaló nemzeti kultúrává,
- b) eredeti formájában megőrizni a paraszt művészetként értelmezett népi művészetet,
- c) megtalálni a paraszt művészet kapcsolatát a mai néphez, a munkássághoz (Fuchs, 2007).

Egy másik megközelítés szerint³ a néphagyományok két egymásra épülő, de mégis eltérő reprezentációja él:

- a) a „szent néphagyomány”, amely a hagyományokkal szentségként bántva, az ún. őseredeti művészeti-kulturális megnyilvánulásokat a kortársak okulására őrzi,
- b) a profán megközelítés szerint pedig mindennapi praxisjellegű (a hétköznapi élethez szükséges készségek, képességek), és sajátos esztétikai minőséget is képviselő tudatformaként azonosítható (díszek, ábrázolások, zene, tánc, játék, imák, áldások, stb. illetve használatuk).

A Lágler Péter féle két aspektus azért is figyelemre méltó, mert az első azt az identitásközpontú interpretációt jelzi, amely a néphagyományok oktatásbeli szükségességét veti fel, míg a második a pedagógiához jól igazítható gyakorlatra utal; „[...] az első erős és jól formált identitást kölcsönöz kidolgozott rituális kóddal és egész intézmény-rendszerrel, [...] a másik tág teret kínál az egyéni értelmezéseknek” (Lágler, 1981. 143. o.).

Meglátásom szerint az egyik járható út, ha a már bevált hagyományokat frissítjük fel és újmódi életünkhöz igazítjuk. Ezt igazolják a szüreti bálók, népes lakodalmak, a népdalkörök, farsangi multságok, táncházak és játszóházak, országsszerte tapasztalható népszerűsége, amelyek a több évtizednyi kihagyás és rejtőzködés után megmutatják a paraszti szellemi és tárgykultúra szépségét, azaz „ritmusa kezd lenni az évnek, méltósággal tudunk ismét ünnepelni” (Baloghné, 2002). Lelki szükségleteinknek véleményem szerint jobban megfelel a szertartások, rítusok, ismétlődő alkalmak szertartásos vagy profán, emelkedett vagy évődő misztériuma, mint az évtizedekkel ezelőtt hivatalosan favorizált racionális életvitel egyhangúsága.

Viszont kulcskérdés, hogy a régi, öröklődő hagyományokat újra kell tanulnia annak a generációnak – beleértve magamat is – akik éltéből az egykor „belenevelő folyamat” kimaradt. Ebben az újratanításban pedig kétséget kizáróan a legalkalmasabb – bár nem egyedüli – szereplő ma az iskola. Ebből következik az, hogy a posztmodern szemlélet képes a néphagyomány rehabilitációjára.

Másfelől a természet, a gazdálkodás, a társadalom és a szellemi kultúra kapcsolódási pontjait – és nem csupán a részleteit – is meg kell ismernünk; „A néprajz tárgy az egy hagyományrendszer, s ez által rend és értékrend, kultúra és kontinuitás is, a tanítás pedig a tudás átadásán túl értékrendnek és szemléletnek továbbörökítése is. A néprajz tanítás nem engedhet ebből, és nem degradálódhat lexikális anyagalmaz leadásával!” (Ágh, 1998. 38. o.).

³A hivatkozás Lágler Péter tanulmánya, ami a Nemzeti Kulturális Alapprogram Népművészeti Szakmai Kollégiuma által kiírt „Népművészeti kommunikációs stratégia és cselekvési terv” című pályázatra készült.

Interdiszciplináris kapcsolatrendszer – A néprajzi témakör specialitása

A néphagyomány-ismeret körébe utalható fogalomrendszerek korábbi részletes feltárása során⁴ egyértelművé vált, hogy a néprajz a történettudománnyal, az esztétikával, az irodalomtudománnyal, a művészettörténettel, a szociológiával és a különféle gazdaságtudományokkal egyaránt kapcsolatban álló diszciplína. De a több tudománnyal fennálló kohézió esetünkben sem jelentheti azt, hogy a tartalom egyben a tudományok leképeződése. A komplex tudományos nevelés lehetőségeinek e kérdéskörét elemzők rámutattak a komplex egészként való szemlélés jelentőségére is: „Napjaink oly fontos, nemegyszer globális problémái, természettudományos feladatai sohasem külön fizikai, biológiai vagy kémiai problémaként jelentkeznek [...], hanem az előbbi folyamatok egymásra hatásoként jönnek létre.” (Németh, 1973; Radnóti, 1995. 79. o.)

Az évszázadok során a különféle tudományszakok egymástól független, feltárt ismereteinek egymásba kapcsolódását példázza tehát a néphagyomány-ismeret is. A továbbiakban azokat a tárgyi specifikumokat gyűjtöttem össze – a szakirodalmak segítségével, illetve személyes tapasztalataim alapján –, amelyek arra keresik a választ, hogy milyen célok valósulhatnak meg a néphagyomány tanítása során és melyek a tananyag meghatározásának problémái.

Maga a néphagyomány tanítása egyedi lehetőség, a történetiségét és a nevelési hatásait tekintve. A néphagyomány-ismeret körébe utalható tudásrendszerek és pedagógiai/iskolai alkalmazásuk fejlődésének tudománytörténetéből, az ismeretek oktatásának a 17. századra visszanyúló kezdeményezéseiből arra lehet következtetni, hogy már akkor felismerték a nevelés folyamatában betöltött fontos szerepét. Megállapítást nyert, hogy a néphagyomány köznevelésbeli szerepvállalása kezdetben nem tudományos indíttatású volt, de a másfél évszázados folyamat egy új, a neveléssel szoros kapcsolatban álló tudomány megszületését tette lehetővé. A néphagyomány-tartalmú tankönyvi előzmények példái pedig azt mutatják be, hogy a néprajzi tartalmak évszázadok óta tetten érhetők, bizonyítva annak fontosságát és létjogosultságát. Korábban már kirajzolódott az is, hogy a néphagyomány különleges univerzális tudásanyaggal rendelkezik, legfőbb tulajdonsága, hogy a különböző területei, műfajai és egyes elemei között úgynevezett szinkretikus összefüggés van⁵. Produktumainak elsajátítása és művelése nem egyenlő csupán a népi kultúra megismerésével, de termékeny táptalaja a kultúra egészére vonatkozó komplex ismeretekben való jártasságnak.

„A népi kultúra elkerülhetetlen felszámolódása, felbomlása után a hagyomány értékeinek a korszerű műveltségbe kell beépülniük” (Tarján, 1995. 10. o.). A néphagyomány-ismeretet a szokásos elméleti vagy gyakorlati jellegű besorolásban sajátos hely illeti meg. Nem köteleződik el egyik irányba sem, mert egyértelműen kapcsolódik a közismereti (humán- és természettudományos) területekhez.

A néphagyomány taníthatóságának elméleti és gyakorlati alapja, a korszerű műveltség követelményeinek sorában szereplő hon- és népismeret, amely a különböző műveltségi területek (Anyanyelv és irodalom, Ember és társadalom, Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, Emberismeret, Földünk és

⁴ Kiterjedt feltárásban dolgoztam fel a témában releváns, sokszor vitatott, különböző tudományos paradigmák, olykor ideológiailag is meglehetősen telítetten fogalmazott definícióit. (Gécziné, 2011)

⁵ Részletesebben lásd a szerző doktori értekezésében (Gécziné, 2013).

környezetünk, Művészetek, Tánc és dráma) fejlesztési követelményei között jelentős mértékben helyet kap⁶.

Baloghné Zsoldos Julianna (2002) szerint a néphagyomány közvetítése, a leíró humán tudomány leképezése, amely a társadalom- és a természettudományok (azaz a reál- és a humántárgyak) közötti korábbi éles, de már elmosódni látszó határok példája. Ezért egyre inkább szükséges a folyamatok több oldalról történő vizsgálata és erre nagyon jó lehetőséget kínál a néphagyomány-ismeret. A néprajzi ismeretek megértéséhez a természettudományos alapok nélkülözhetetlenek (például biológia, meteorológia, földrajz, csillagászat szemszögéből taglalt népi gazdálkodás), de egyben humán tudomány is, amely magát az emberi kultúrát (történelem, irodalom, nyelvészet) is vizsgálva, mégsem azonosul az irodalom vagy történelem tantárgyi jellegével.

Kettős szemszögből vizsgálhatók a társadalom- és természettudományokkal szorosan kapcsolódó néprajzi alkotások is, melyekhez egyrészt a szaktudomány irányultsága, másrészt a nevelési célok felől közelíthetünk. Jó példa erre a népköltészet, ahol a néprajz aspektusából, az irodalomban meghatározó műfaji ismeretek elsőbrendűségét megelőzi a minél gazdagabb szöveg- és dallammemorizálás, amely az adekvát kontextusban felidézhető, és élményt ad előadójának és hallgatójának egyaránt. De ez az úgynevezett céltételezés nem teljesen azonosul a hagyományos tantárgyi célrendszerrel!

A néphagyomány-ismeret elválaszthatatlan részei a kézműves és mozgásos tevékenységek. A néphagyomány struktúrájában is kettős, az egyik legfőbb jellemzője a tematikus-diszciplináris felépítése, a másik a vizualitást, kézműves tevékenységeket, az ének-zenei akusztikát és mozgást (ahol mindig a legegyszerűbb szöveg, dallam, mozgástól halad az összetettebb felé) fejlesztő tárgyakkhoz közelítése.

A tananyag strukturálható úgy, hogy a praktikus műveletek-, a gyakorlati tevékenység élménye felől közelítünk az tantárgy elméleti háttére felé. De sajátossága az is, hogy nem a készségek és képességek fejlesztését helyezi előtérbe, hanem az adott műveletekhez s az azokat végző emberekhez való viszonyulás kialakítását célozza meg. A készségek és képességek fejlesztésének elsőrendű terepe az ének, rajz, testnevelés és a technika, a néphagyomány-ismeret csak kiegészítheti az ízlést, finomíthatja a már megtanított technikákat (*Baloghné, 2002*).

A tanulmány további dilemmája az, hogy a pedagógus tud-e és hogyan tud bánni azokkal az immanens tartalmakkal, amelyek a speciális feladatai és azokra kellőképpen felkészült-e? *Baksa Brigitta* szerint a néphagyományt tanító pedagógusok inkább a tudományos ismeretekkel rendelkező elméleti szakemberek, és csak kis részük a hagyományos kultúra valamely technikáját művelő, pedig a pedagógusok szakképzettségének kérdése nagyon nagymértékben befolyásolja a téma tanításának minőségét⁷. *Fehér Zoltán* (2010) vélekedését osztva, a folklórt (és persze a néphagyományt is) csak olyan pedagógus tudja eredményesen tanítani, aki a néprajzi jelenségeket nemcsak könyvből, filmekről, magnószalagról ismeri, hanem közvetlen „személyes” találkozása is volt a népi kultúrával (*Fehér, 2010*). *Kováts Dániel* véleménye is elfogadható, aki szerint a

⁶ Részletesebben lásd a szerző doktori értekezésében (*Gécziné, 2013*).

⁷ Kérdőíves felmérésében (2007–2009), 121 alap- és középfokú oktatási intézmény (ebből 14 budapesti) személyi feltételeinek nehézségeit tapasztalta. A megkérdezettek 5%-a szerzett néprajzszakos képesítést, 21%-a képezte tovább magát. Leginkább a történelem (39%-ban a történelem szakos kolléga tanítja), rajz és a magyar tantárgyakba integrált módon (*Baksa, 2010b*).

pedagógus akkor foglalkozik szívesen és eredményesen a néphagyománnyal, ha az ilyen irányú nevelést fontosnak tartja, az oktatásához szükséges ismeretek és módszerek birtokosa, be tudja illeszteni a tanítási folyamatba a megfelelő témaköröket és hozzá tud jutni a szükséges taneszközökhöz (Kováts, 2010b).

Azt is tapasztaltam, hogy ha a pedagógus, a néphagyomány valamelyik hagyományörző- művészeti vagy praktikus tevékenységet műveli (például kézművesség, hangszeres, vagy néptánc előadó, népdalénekes), az élményt adó produkció felől tud közelíteni a tevékenysége hiteles bemutatásával.

Bábosik István gondolatai egyben a fenti kérdéskör összegzésének is tekinthetőek: „a pedagógus a maga döntően fontos modellközvetítő, kapcsolatépítő, interakciókat szabályozó szerepét a segítő-támogató-instruktív-együttműködő magatartás mellett tudja érvényesíteni” (*Bábosik*, 2004. 199. o.).

A tananyag meghatározásának elméleti kérdései

A néphagyomány-ismeret tananyag meghatározásának problémakörével *Zsolnai József* foglalkozott behatóan. Olyan filozofikus alapokon nyugvó rendszert dolgozott ki, amelyet az emberi tevékenység objektív eredményeinek tekintett. A mindennapi életet leíró elméletek azok a tényezők, amelyek az iskola számára meghatározzák az alapvetően közvetítendő tartalmakat.

A felsorolás hosszú, ide tartozik: a játékkultúra, a humor, a test- és egészségkultúra, a gazdaság és ökonómia, a technikai és technológiai kultúra, a környezet és környezetvédelem, a társadalom, a politika és politikatudomány, a jog és jogtudomány, az erkölcs és etika, a vallás, ateizmus és vallásszociológia, a művészet és esztétika, a tudomány és tudománytan, az információs és kommunikációs kultúra, a munka, munkamegosztás és munkatudomány, a népek és kultúrák, a történelmi kultúra és történettudomány, a magyarság és magyarságutatók, valamint a filozófia, világkép és világnézet. A 18 tagú objektivációs skálája – amely egyben az adott társadalom értékítéletét is jellemzi – átörökítéséhez tartja szükségesnek az intézményes oktatás-nevelést. Ebben a folyamatban is egyedülálló szerepe van a néphagyomány-ismeretnek, amely a kompetenciáival az objektivációs rendszer mindegyik pontjához egyaránt illeszkedik (*Zsolnai*, 1995).

Alapvetően a téma sajátossága az autentikus néphagyomány-ismeret, vagy a néphagyományt felelevenítő képességfejlesztés vagy a hagyományok által inspirált úgynevezett „folklorizmusjelenségek” feltárásának pedagógiai kérdései.

Összességében a néprajz mint tudomány, annak neveléstudományi kontextusban való alkalmazásával kapcsolatban felmerülő problematikára, azaz, hogy mit tekintünk néprajzi tudásnak, mi a feladata és szerepe a néprajzi ismeretek tanításának az alábbi összegezést tartom mérvadónak: „A néprajz felfogható történettudományként, szoros kapcsolatban van az esztétikával, irodalomtudománnyal, művészettörténettel. De ugyanúgy a szociológiával és különböző gazdaságtudományokkal is. Mégis a néprajz alapvetően és mindenekelőtt – a kultúra tudománya, speciális szemlélete különbözteti meg a többi tudománytól. A néprajz a középpontjában az ember mindennapi élete áll, a mindennapok által felvetett kihívások és az azokra adható válaszok. Ezek pedig olyan ismeretek, amelyekre valóban minden embernek szüksége van (lehet) nap mint nap, mindennapi élete alakításában. A néprajz tehát nem csupán ideologikus tudomány, a hazaszeretet fejlesztésének, az identitás érzésének kiváló tudományos-oktatói területe, de az élethez szükséges praktikus ismeretek tárháza is, ezért beépíthetők az iskola tananyagába.

Az irodalmi-nyelvi terület keretében a szöveges folklóralkotások népdalok, mesék, mondák, proverbiumok és találós kérdések kaphatnak helyet. Az énekzene tantárgy oktatásában, a népzene, a népdal, az énekes népi játékok. A vizuális nevelés tantárgyba a díszítőművészet, folklóresztétika. A testnevelés tantárgyba a mozgásos népi játékok, néptánc, a földrajzba a jelentős néprajzi tájak, etnikai csoportok, míg a történelem keretébe a tradicionális kultúra, a falusi emberek megbecsülésére, a hazaszeretetre való nevelés, másrészt praktikus művelődéstörténeti ismereteknek a nyújtása, például az irodalmi alkotásokban lépten-nyomon felbukkanó néprajzi jelenségek megértéséhez” (Gécziné, 2013).

Tanulmányomban a néphagyomány-ismeretre vonatkoztatható sajátosságok felvázolására törekedtem. A néprajz relevánsan a kultúra tudománya, ideologikus volta, egyben gyakorlati orientáltsága révén az élethez szükséges praktikus ismeretek tárháza. Éppen ez a speciális szemlélete és tartalmi összetettsége különbözteti meg a többi tudománytól és a többi műveltségi területtől. A szellemi és anyagi produktumok, a szokások és normák ismerete, illetve ezek tértől és időtől függő sajátos rendszere egyben maga a klasszis tartalom is. A néphagyomány – szoros kapcsolatban a természeti és társadalmi környezettel – minden más fogalomkör elsajátítását segítő funkcióval rendelkezik. A pedagógus személye és szakmai kompetenciája meghatározó és a tervezésben is mérvadó arra vonatkozóan, hogy a néphagyomány névleges megismertetését, vagy a tanulók alkotó bevonását választja. Maga a téma demonstrálja azt, hogy minden részismeret egymással szoros kontextusban összefonódva befolyással bír az életmódra a világlátásra vonatkozóan, ami indoka a néphagyomány-ismeretek tanításának.

Irodalom

- Andrásfalvy Bertalan (1998): A néphagyomány oktatásának távlatai. In: Karácsony M. Erika és Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*, BTF, Budapest. 8–10.
- Andrásfalvy Bertalan (2010): Néphagyomány és művelődés. In: *Honismeret/Hagyományátadás*. Honismereti Szövetség, Budapest.
- Ágh Zsófia (1998): Kultúra-multikultúra, a néprajztanítás elméleti és gyakorlati problémái. In: Karácsony M. Erika és Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*, BTF, Budapest. 38.
- Baloghné Zsoldos Julianna (2002): *A néphagyomány az iskolában*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Bausinger, H. (1995): *Népi kultúra a technika korszakában*. Osiris-Századvég, Budapest.
- Bábosik István (2004): *Nevelésemélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (2006, szerk.): *Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában. Hagyományoktatás Módszertani füzetek*, Hagyományok Háza - Népművészeti Műhely, Budapest.
- Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (2010a, szerk.): *Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában. Hagyományoktatás Módszertani füzetek*, Hagyományok Háza-Népművészeti Módszertani Műhely, Budapest.
- Gécziné Laskai Judit (2009): Útravaló I. (könyvajánló). *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8–9. 243–247.

- Farkas Mária (1997): Az Ember és társadalom műveltségi terület és a múltismeret a történelmi olvasmányok tükrében. In: Hangay Zoltán (szerk.): *Ember és társadalom műveltségi terület feldolgozása*. BTF, Budapest. 16–29.
- Fehér Zoltán (2010): A folklór a kerettantervben és az iskolai gyakorlatban, In: *Hagyományátadás – Módszertani segédanyag*. Honismeret-Különszám, Honismereti Szövetség, Budapest.
- Gráfik Imre (2007): Kézjegy. Kézműves hagyomány, mint védjegy, avagy az eredetiség garanciája, In: Wilhelm Gábor (szerk.): *Hagyomány és eredetiség, Tabula könyvek 8*. Néprajzi Múzeum, Budapest.
- Gécziné Laskai Judit (2011): A (nép)hagyományismeret körébe utalható néprajzi, kulturális antropológiai, pedagógiai és neveléseméleti definíciók. *Kútbanézők, XVIII.* 13–35.
- Gécziné Laskai Judit (2013): *Hagyományismereti tankönyvek*. Doktori disszertáció. ELTE-PPK. Budapest.
- Józsa Péter (1986): *Vizsgálatok a kulturális értékek befogadásáról, az esztétikai élmény nyomában. Művészetszociológiai és szemiotikai tanulmányok*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klanczay Gábor (1993): Gondolatok a népi kultúra, a szubkultúra és az ellenkultúra viszonyáról. In: Fekete Éva (szerk.): *Múltunk jövője. Szabadelvűek a népi kultúráról*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Kováts Dániel (2010): A tanító és tanárképző főiskola szerepe a helyismeret tanítására való felkészítésben. In: Halász Péter (szerk.) *Hagyományátadás-Módszertani segédanyag*, Honismeret-Különszám, Honismereti Szövetség, Budapest.
- Kraiciné Szokoli Mária (1998): Posztmodern kor – hagyomány – oktatás. In: Karácsony M. Erika és Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. BTF, Budapest. 15–22.
- Kuncze Gábor (1993): Üdvözlő szavak. In: Fekete Éva (szerk.): *Múltunk jövője – Szabadelvűek a népi kultúráról*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Lágler Péter (1981): *A népművészet nemzetközisége és prezentációi*. letöltés helye: http://www.mmi.hu/vallalkozoi_konferencia/vallakozoi_konf08_lagler/vallakozoi_konf08_lagler.pdf letöltés ideje: 2013.február 11.
- Németh András (2005): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – Nemzetközi törekvések – A magyar pedagógia recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh László (1973): *A kísérletező ember*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (1995): Komplex természettudomány a magyar fizikatankönyvek tükrében régen és ma. *Iskolakultúra*, **5.** 8–9. sz. 79–94.
- Tarján Gábor (1995): *Fölnevelő hagyomány*. Magyar Médiapedagógiai Műhely, Budapest.
- Trencsényi László (1993): A tiszta forrás vize – kólás dobozból. *Iskolakultúra*, **3.** 6. sz. 97–99.
- Trencsényi László (2012): Új kihívások-régi értékek. In: Karikó Sándor (szerk.): *Középpontban a pedagógus – Régi értékek-új kihívások*, Áron Kiadó, Budapest.

Kell-e és lehet-e a néphagyományt tanítani/tanulni?

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Tárogató Kiadó, Budapest.

A MŰVÉSZETI NEVELÉS JÓ GYAKORLATAI HAZAI MÚZEUMOKBAN – MÚZEUMPEDAGÓGIA, A PEDAGÓGUSOK NÉLKÜLÖZHETETLEN ESZKÖZTÁRA

Takács Anett

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar

A modern múzeumok a látogatót fókuszba helyezve, a tudomány, a technika, a történelem, a művészetek komplex interpretálására törekzenek. Tradicionális feladataik mellett egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktató-nevelő funkció, mely egyúttal feltételezi az iskolák és múzeumok közötti együttműködés szorosabbá válását. A pedagógusok számára kiváló eszköz az élményközpontú pedagógia alkalmazása a múzeumokban. A pedagógushallgatók számára e színes eszköztár ismerete, alkalmazásának elsajátítása későbbi munkájukban „hatékony fegyverre” válhat.

A tanulmány célja, hogy a dokumentumelemzés módszerével, néhány hazai jó gyakorlat tükrében bemutassa, hogyan állítható a múzeumpedagógia eszköztára a tanulás, nevelés, különös tekintettel a művészeti nevelés szolgálatába, bizonyítsa, hogy e módszertan ismerete a pedagógusok számára nélkülözhetetlen, helye a pedagógusképzésekben indokolt.

Tanulás múzeumi környezetben

A múzeum interaktív környezetben, élményközpontú módszerekkel, segítheti, eredményesebbé teheti az iskolai tanulást. Kiállításai sajátos módokat kínálnak a formális, nem-formális és informális tanulásra egyaránt, egyszerre van bennük jelen az affektivitás, az empirizmus, a kísérletezés.

A múzeum speciális közege elősegíti a komplex látásmód kialakítását, fejlesztését; összefüggésekre mutat rá; elmélyíti, kiegészíti, gyakoroltatja az iskolában a tanórán szerzett tudást; megmagyarázza az ismereteket; szemléltet; felkelti az érdeklődést adott témával kapcsolatban; továbbgondolkodásra ösztönöz; segíti a kooperációt; fejleszti a különböző képességeket, készségeket (*Vásárhelyi és Sinkó, 2004*).

A múzeumi tanulás az iskolai tanulási helyzetekkel szemben általában alkalomszerű, egyszerre több tantárgy bevonására ad lehetőséget, több érzékszerv bevonásával hat a szereplőkre, előtérbe helyezi a kooperatív módszerek alkalmazását, mellőzi az iskolai értékelési formákat. Az iskolai tanulási helyzetekkel szemben legfőbb előnye a „különleges környezet”, a gyakorlati tapasztalatszerzésen alapuló élményközpontú ismeretszerzés, a nevelés minél több területének bevonása (testi-, értelmi-, érzelmi-, erkölcsi-, esztétikai-, művészeti-, egészség-, környezeti-, állampolgári-, multikulturális nevelés) a tanulási folyamatba (*Vásárhelyi és Kárpáti, 2009*).

A múzeumok és a köznevelési intézmények közötti együttműködés erősödése

A múzeumlátogatások, múzeumi foglalkozások bekapcsolása az iskola életébe Magyarországon nem újdonság. Az osztálykirándulások az 1970-es évektől általában múzeumlátogatásokról szóltak. A „múzeumból ki, múzeumba be” módszer eredménye sok esetben azonban csak kavargó összbenyomás, negatív múzeumi attitűd. A mostani gyakorlat, az ad hoc múzeumlátogatások helyett az iskolák és múzeumok közötti együttműködés erősítésére, rendszeresítésére

irányul, ami a nyugat-európai múzeumok többségénél már természetes. Ehhez a folyamathoz az iskolák és múzeumok közötti együttműködés létfontosságú. A Múzeumok Mindenkinek Program (2003), a 2006-ban létrehozott Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, valamint a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2007-ben elindított operatív programjai (TÁMOP 3.2.8/10/B: Múzeumok Mindenkinek Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése; TIOP 1.2.2/08-1 – Múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási-képzési szerepének infrastrukturális erősítése pályázat) felélénkítették az iskolák és múzeumok kooperációját. „A MOKK által kidolgozott *Múzeumok Mindenkinek Program*, a *Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése – Központi módszertani fejlesztés* című projekt célja: „A kompetenciafejlesztő közoktatás érdekében újszerű múzeumpedagógiai megoldások, valamint a múzeumok és a közoktatási intézmények közötti együttműködések kialakítása” (Vásárhelyi, 2009. 8. o.).

Az operatív programok kapcsán kialakított oktató- és foglalkoztató terek, IKT-pontok, eszközök és az ezekre épülő múzeumpedagógiai programok az iskolabarát múzeum kialakítását célozták így számos lehetőséget teremtettek és teremtenek a szórakozva tanulásra (Vásárhelyi, 2009).

Múzeumpedagógia

A múzeumpedagógia fogalmának meghatározása a jelenleg használatban lévő gazdag terminológia miatt (múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok, múzeumandragógia, felnőtt múzeumpedagógia, múzeumi gerontológia) nehéz feladat (Koltai, 2011). Nyugat-Európa múzeumaiban a gyerekek oktatása, felnőttek oktatása, oktatási programok családoknak, kifejezésekkel találkozunk (Cseri, 2009), jellemző továbbá a tanulás (lásd például British Museum honlapján: iskola, tanárok, család, felnőtt felbontásban) kifejezés használata is¹.

Az egyik legismertebb definíció szerint a múzeumpedagógia: „az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a múzeum látogatói közötti közvetítőtevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik” (Palotainé, 2003. 11. o.). A csoportosításokban és a definícióban is megfigyelhető az életkor szerinti csoportosítás.

Amíg a múzeumandragógia a felnőttekre, a múzeumgerontológia az idősekre fókuszál, a múzeumpedagógia célcsoportjai elsősorban az óvodás és iskolás korosztály. Legfontosabb feladata: az óvodán-, iskolán kívüli oktató-nevelő munka megvalósítása, koordinálása, dokumentálása; a különböző célcsoportokhoz igazodó differenciált didaktikai módszerek kidolgozása; az új és régi látogatók figyelmének felkeltése, és aktív résztvevővé nevelése; az életkori sajátosságokat figyelembe vevő programok szervezése; kiadványok szerkesztése (Kóczyáné, 2002). Legfontosabb célja a tárgyi és személyi tartalmak élményszerű megismertetése és a múzeumlátogatóvá nevelés.

A „szórakozva tanulás” („edutainment”) elvén alapuló múzeumpedagógiai módszertan, az egyes célcsoportok életkori sajátosságait figyelembe véve, a tapasztalati tanulást, a komplexitás elveit előtérbe helyezve interpretálja a múzeumi tartalmakat.

¹ www.britishmuseum.org/learning.aspx

A múzeumpedagógia révén a gyermekek játék közben formálják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat. Játék közben sajátítják el, például a helyes múzeumi viselkedési normákat, ismerik meg különböző korok művészetét, épületeit, tárgyi világát (*Hajnal*, é.n.).

A múzeumpedagógia módszerei: a tárlatvezetés; feladatlap, foglalkoztató füzet; manuális tevékenység, tárgykészítés; drámapedagógiai módszerek; vetélkedő, társasjáték; vita; projekt-módszer; történetmesélés (*Koltai*, 2011).

E módszertant alapul véve a hazai múzeumokban a következő programtípusokkal találkozhatunk: tematikus interaktív foglalkozások (jelmezes történelmi játékok, történelmi játszóház); tematikus komplex foglalkozások; tematikus múzeumi órák; kreatív, kézműves foglalkozások; múzeumi szakkörök, táborok; tematikus hetek; szabadegyetemek; előadások.

E programok célközönsége elsősorban az óvodás, általános iskolás és középiskolás korosztály. Családok, kisebb csoportok önállóan is feldolgozhatják a kiállításokat, ugyanakkor elterjedtebbek az iskolai csoportok számára kidolgozott múzeumi programok.

Múzeumpedagógia, mint a művészeti nevelés eszköze a jó gyakorlatok tükrében

A Szépművészeti Múzeum „Színezz zenét Cézanne-nal!” programján 250 gyermek és felnőtt énekelt és festett Cézanne képeire. A „Színezz zenét!” egy audiovizuális játék, amelynek célja egy adott képi világ kreatív átélése a zene eszközeivel.

A foglalkozás során a négytől tízéves korú gyermekek megismerkedtek a festészet alapfogalmaival, kipróbálhatták, milyen modellt állni egy olyan lassan dolgozó művésznek, mint Cézanne. Különböző szerep- és szituációs játékok segítségével beleképzelhették magukat a francia festő híres képeibe².

A Petőfi Irodalmi Múzeum (PIM) kibővített kiállítótere, a Mesemúzeum és Meseműhely az öt-tíz éveseket várja. Állandó kiállításának tárgya a magyar tündérmese világa, ahol mese utat járhat be a látogató: a meseindító üveghegyen átkelve, próbákat teljesítve, akadályokat leküzdve juthat el az áhított „felekirályságig”³.

Óvodásoknak és általános iskolásoknak szól az állandó Petőfi Sándor kiállításához kapcsolódó „Még a ládára is felszál!”: Petőfi Sándor vándorlásai című program. „A költő hosszú útról tér haza otthonába, és meglepődik, hogy a tyúkot a lakásban leli. De honnan érkezik a poéta, merre járhatott? A foglalkozás középpontjában a költő vándorlásai és útiládája állnak. Hová kísérelte a költőt ez a rejtélyes darab, milyen tárgyakat tárolhatott benne? Mi minden történhetett vele és gazdájával a vándorlások során?” A foglalkozás aktív testmozgásra, úgynevezett „petőfitnesz”-re épül.

A Petőfi-kiállítás dagerrotípiáján a költő valódi arca tekint a nézőre. De ez csak egy a rengeteg arca közül. E gondolat köré épül az Arcostársak című foglalkozás. A Ki vagyok én? Kalandfüzet segítségével a diákok Petőfi szerepébe lépve dönthetnek különböző élethelyzetekben, és döntésük szerint haladnak tovább a kiállítási térben. „Ahány kitöltő, annyi Petőfi-életút és személyes Petőfi-kép.” A program második részében egy arcbehelyettesítő szoftver által elkészül Petőfi

² <http://www.szepmuveszeti.hu/hirek/szinezz-zenet-cezanne-nal-798>

³ <http://www.mesemuzeum.hu/rolunk>

és a szerepjátékot végigkalandozó közös képe, amit birtokosa megoszthat különböző webes felületeken⁴.

A Ludwig Múzeum bemutatja a kortárs magyar képzőművészet jelentős alkotóit, feltérképezi a kortárs művészet legjellemzőbb trendjeit. A „Ludwigban” a diákok a műtárgyakhoz nemcsak hozzáérhetnek, de időnként ki is próbálhatnak egy-egy műalkotást (például a Lakner Antal: Munkaállomás című kiállítás „kondigépeit”).

A múzeumpedagógiai kínálatában iskolai tananyag kiegészítésére másfélórás foglalkozások (amelyeken akár a geometriáról is szerezhetnek ismereteket a gyerekek a kortárs műalkotásokon keresztül), családi délelőttök és egyéb programok szerepelnek⁵. Óvodásoknak és általános iskola alsó tagozatosainak ajánlják az Öt érzék című foglalkozást. A gyerekek a kortárs művészet segítségével fedezhetik fel érzékszerveiket.

A tíz–tizenégy éveseknek szóló Térhódítás című program keretében a tér fogalmát, tartalmát járják körül, illetve megnézik, hogy a képzőművészet tereiben miként lehet tájékozódni, a művészek milyen tereket hoznak létre, és azok mit jelentenek. „A foglalkozás tematikai egységei: a térben való tájékozódás lehetőségei, a külső és belső tér, a térkép és a makett szerepe a valóságos tér megismerésében, térbeli tájékozódás a képzőművészeti alkotásokon, valóságos tér és a műalkotás, illuzionisztikus tér és a műalkotás. A program tartalmaz csoportos és egyéni munkaformákat, tájékozódást segítő feladatokat, drámajátékot, kreatív rajzfeladatot. A programhoz alkotófeladat is rendelhető: Perspektíva-szobor alkotás, kis csoportokban”⁶.

Működtenek egy kimondottan pedagógusok számára szervezett kortárs művészetpedagógiai műhely is (Ped.Kedd), melynek célja a kortárs művészeti (nemcsak képzőművészeti) ismeretek gyarapítása, innovatív, alternatív pedagógiai módszerek bemutatása valamint fórum, alkotóműhely, közösségteremtés. Szakmai konferenciái a művészeti nevelés témaköreit, kérdéseit, újdonságait járják körbe, meghívott előadók részvételével. Gondot fordítanak a pedagógusok szemléletformálására is⁷.

A jelenkori magyar művészeti törekvéseket és a nemzetközi irányzatokat bemutató Múcsarnok múzeumpedagógiai programjaiban is fontos szerepet játszik a művészeti nevelés. Az „Óperenciás tengeren” című, hat-tíz éves korosztálynak szóló program során a kisiskolás csoportok, mialatt egy végtelen történetet találnak ki, mesélés közben illusztrálják is azt. Az így keletkező képekből, bármeddig folytatható, spirális forma jön létre. A „Tér-vers” foglalkozás keretében 11–14 évesek tesznek kísérletet egy közös (végtelen) vers megírására, mely összehangolt mozgás és gondolkodás végeredménye. A megszületett mű egy nagyméretű Möbius szalagra kerül, a szöveg összeolvad, nem lesz kezdete és vége⁸.

A vidéki múzeumok között mintaszerű a győri Városi Művészeti Múzeum tevékenysége. 2010-ben a Művészetek utcája – összművészeti fesztivál és családi nap – szervezője Győrben a Városi Művészeti Múzeum volt. A színes művészeti programokat (például „A barokktól napjainkig” – Harsonakvartett-koncert; „A ese helye.” A Gyermekmúzeum társasjátékai gyerekeknek; „Élő szoborjáték.”

⁴ <http://www.pim.hu>

⁵ <http://kunszt.postr.hu/gyerekek-es-muzeumok>

⁶ www.ludwigmuseum.hu

⁷ www.ludwigmuseum.hu

⁸ http://www.mucsarnok.hu/new_site/index.php?lang=hu&inf_id=25

Ilies Teofil és Virág Tímea pantomimesek; „Állatorigami.” Jászberényi Balázs origami foglalkozása gyerekeknek és felnőtteknek; „Nemezelés.”; „Macskakő szerenád.” A Transzfölk Együttes műsora...) egy mini konferencia kísérette: Művészet és/vagy nevelés. Művészeti nevelés múzeumon innen és túl címmel.

A TÁMOP – 3.2.11/10/1 című pályázati felhívásra (Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása) a "Maszatoló – Művészeti nevelés a Városi Művészeti Múzeumban óvodások és iskolások számára" című projekttel pályázott a Múzeum. A projekt keretében összesen 114 foglalkozást bonyolítottak le 2659 gyermek részvételével (2010. augusztus 15 – 2011. augusztus 31. között).

A múzeum 10 nevelési-oktatási intézménnyel kötött együttműködési megállapodást. Az iskolai, óvodai nevelést kiegészítő, tantervhez kapcsolódó programok mellett (művészettörténet, vizuális környezetkultúra) a gyermekek személyiségfejlődése, művészeti és kreatív képességeinek a kibontakozása is szerepet kapott. Lényeges célként jelölték meg a kulturális nevelés, a kapcsolatteremtő, önkifejező, problémamegoldó képességek, az egészséges személyiség fejlesztését múzeumi környezetben.

Hasonló projektjük a TÁMOP-3.2.13-12/1-2012-0133 Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában „Művészeti nevelés a győri Váczy Péter Gyűjteményben” című projekt.

Az intézmény múzeumpedagógiai programjainak legfőbb célcsoportjai az óvodások, általános iskolások és a középiskolások. Az óvodáskorúak pedagógusai kilenc állandó program közül válogathatnak. Ilyen például a Radnai Gyűjteményhez kapcsolódó „Kirándulás Szivárványországba” című program, melynek során egy tanulságos történetet hallgatnak a gyerekek a Szitakötőről, a színekről és a Napról, majd megismerik Egry József Szivárvány című alkotását és megfestik Szivárványország házáit, lakóit.

A Kovács Margit Állandó Kiállítás programja a „Mese a Múzeumban”. A kiállításon szereplő kerámiákat népmesei szituációban ismerik meg a gyerekek, majd agyagszobrokat vagy domborműveket készítenek a mese szereplőiről.

A hét-tíz éves korosztályt 11 különféle programmal várja a múzeum. A Váczy Péter Gyűjteményben a „Játék Mátyás király udvarában” című foglalkozás keretében Mátyás királyról hallgatnak a gyerekek mesét, megismerkednek udvartartásával, palotájával. Kiválasztják a kiállítóterben azokat a tárgyakat (bútor, használati tárgy, dísz tárgy), melyek Mátyás udvarában is előfordulhattak. Illusztrációt készítenek Mátyás meséjéhez.

A „Huszárok a múzeumban” című program Hány János történetét eleveníti fel Kovács Margit kerámia figuráiban a Kovács Margit Állandó Kiállításban. A főhős zenei, irodalmi, képzőművészeti ábrázolásának megismerése után minden tanuló elkészíti papírból saját Hány-figuráját. Szintén e kiállításához kapcsolódik a „Családi körben Kovács Margit figurái között” című foglalkozás, melyen a családi élet pillanatait megörökítő alkotásokról beszélgetve figyelhetik meg a tanulók, hogy milyen művészi eszközökkel fejezi ki a keramikus a szereplők érzelmeit. A foglalkozás második felében domborművet készítenek saját családjukról.

A középiskolás korosztályt tizenegy különféle program várja, mint a Radnai Gyűjteményhez kapcsolódó „A művész és modellje”, melynek középpontjában a portré, az emberi alak ábrázolása áll, Szőnyi István műveinek kontextusában. Feladatlapos tárlatvezetés során a tanulók megismerik Szőnyi alkotásait, képein ábrázolt modelljeit. A foglalkozás végén a tanulók portrét rajzolnak.

Borsos Miklós Állandó Kiállításához kapcsolódó Litera-TÚRA című programon irodalmi művek illusztrációit, nagy írók portréit keresik meg a tanulók Borsos művei között. A bemutatott írók (Janus Pannonius, Szabó Lőrinc, Radnóti Miklós) egyikének verséhez illusztrációt készítenek lavírozott tus vagy diófa pác technikával⁹.

A hazai múzeumi kínálat természetesen ennél jóval sokszínűbb. E néhány jó gyakorlat, ugyanakkor már kellő bizonyítéka annak, hogy a kiállítások nagyszerűen alkalmazhatók tanulási célokra, továbbá az élményközpontú, több tantárgyon átívelő, komplex módszertan, az interaktív múzeumi környezetben jól hasznosítható, többek között, művészeti nevelési célokra.

Hol tanulhatnak a pedagógusok múzeumpedagógiát?

A pedagógusok bevonása a múzeumpedagógiai programokba, a pedagógus-múzeumpedagógus állandó kooperáció jelenleg még nem elég kiterjedt. Az interaktív környezet iránti nyitottság nagymértékben függ a pedagógus személyes attitűdjétől, az élményközpontú módszerek megismerésétől.

E módszertan megismerésére, alkalmazásának elsajátítására jelenleg néhány intézményben van lehetőség, mint például a 2006-ban létrejött Múzeumi Oktatási és Képzési Központban (MOKK), mely a Szabadtéri Néprajzi Múzeum egyik igazgatóságaként működik. Országos feladatokat lát el, amelyek között kiemelt területet jelent a felnőttképzési program, a szakmai továbbképzések kidolgozása, akkreditáltatása, szervezése. 2008-ban a Skanzen a Felnőttképzési Akkreditáló testület által minősített, akkreditált felnőttképző intézmény lett. Képzéseinek célcsoportjai a múzeumi szakemberek és a pedagógusok. A pedagógusoknak szóló képzéseket a Pedagógiai Akkreditációs Testület (PAT) akkreditálja (Káldy, 2010).

A MOKK jelenleg pedagógusoknak kínált képzése: az „Iskolák és múzeumok partnersége” című harmincórás pedagógus-továbbképzés, melynek célja, hogy „a pedagógusok ismerjék meg azokat a múzeumi lehetőségeket és módszereket, melyek jól hasznosíthatók a kompetencia alapú oktatás számára”, további cél „rávilágítani arra, hogy a pedagógusok a tantervhez illeszkedő minőségi, a múzeumi tárgyon, gyűjteményen alapuló múzeumpedagógiai foglalkozásokkal tudják kiegészíteni és bővíteni a diákok ismereteit, tudását az élményszerű tanulás jegyében”, illetve „fontos elvárás hogy képessé váljanak oktatási és muzeális intézmények közötti együttműködések megvalósítására”¹⁰.

A Skanzen Múzeumpedagógiai Osztálya által kínált, a saját kiállításaira épülő speciális képzések: a „Néphagyomány-éltetés az óvodai nevelésben” és „A hon- és népismeret szemléltető tanítása”¹¹.

A MOKK képzései mellett egyes múzeumok (például Magyar Nemzeti Múzeum, Szépművészeti Múzeum, Petőfi Irodalmi Múzeum, Néprajzi Múzeum, Ludwig Múzeum, Magyar Természettudományi Múzeum...) egy-két napos továbbképzéseket kínálnak a nyitott pedagógusoknak.

A Magyar Nemzeti Múzeum akkreditált pedagógus-továbbképzései (A 60 órás OM által akkreditált a „Magyarország története az államalapítástól 1990-ig” című állandó kiállításának tematikus megismerése, múzeumpedagógiai feldolgozási lehetőségei továbbképző tanfolyam; a História Történelmi Játsszóház

⁹ www.artmuz.hu

¹⁰ <http://mokk.muzeumokmindenki.hu/kepzes/kepzes.php?IDK=4>

¹¹ <http://skanzen.hu/?fm=2&am=5&dd=89>

30 órás akkreditált módszertani továbbképzés) átmenetileg szünetelnek. Ezek mellett külön szakmai programokat ajánlanak pedagógusoknak (pl. „Témahetek, témanapok, szakkörök a múzeumban” címmel módszertani bemutató)¹².

A Szépművészeti Múzeum „Múzeumpedagógia tanároknak” címmel, egész- illetve félnapos továbbképzéseket szervez pedagógusoknak, melyek célja, hogy a közoktatásban dolgozó kollégák megtanulják önállóan használni a Szépművészeti Múzeum állandó és időszakos kiállításainak anyagát a tanórákon és a múzeumlátogatás során. A kurzus keretében a résztvevőknek lehetősége nyílik arra, hogy kipróbáljanak olyan feladat- és foglalkozástípusokat, illetve játékokat és módszereket, amelyek segítenek a műalkotásokat élővé varázsolni¹³.

2011-től működnek a PIM Műhely egynapos tanár-továbbképzési programjai: „Az Irodalmi Múzeum kulisszatitkai – Szakmai-irodalmi mélyfúrások” címmel.

A példákat a Néprajzi Múzeum: „Mire jó a múzeum? – a drámapedagógia, mint a felfedezés új módszere a csoportos múzeumi nevelésben” című akkreditált múzeumi szakmai továbbképzése zárja.

A múzeumok mellett főiskolai, egyetemi tanulmányok során ismerkedhetnek a pedagógusok a múzeumpedagógia eszközeivel, elsősorban fizetős szakirányú továbbképzések formájában (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar), illetve választható tárgyként (pl. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán az óvodapedagógus BA szak és a vizuális környezetkultúra tanár MA szak mintatantervében).

Mind a múzeumi képzések, mind a szakirányú továbbképzések szűk célcsoport számára elérhetők. A bachelor- és masterképzésekbe beépítve e módszertani tudás jóval tágabb körben terjeszthető.

Miért tanuljon a pedagógus hallgató múzeumpedagógiát?

Európa nyugati országaiban bevált gyakorlat a múzeumok és iskolák partnersége, amelynek hangsúlyozása az EU-s pályázatokban is egyre nagyobb szerepet kap.

Indíték lehet továbbá a pedagógusokat érintő néhány új kihívás – mint az iskolán kívüli fejlesztés, a mindenkori tudáshoz és annak felhasználásához tartozó felkészültség, alkalmazkodás és fluencia –, illetve kompetenciarepertoár-elvárás (Walter és Takács, 2011).

Az új követelmények gyakorlati alkalmazásának kiváló helyszínei lehetnek a múzeumok, ugyanakkor csak egy módszertanilag és szakmailag felkészült pedagógus tudja kihasználni adottságait. A múzeumpedagógiai eszköztár alkalmazása változatossá, élményekben gazdaggá varázsolja a tanórákat, ezáltal eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot, az így elsajátított tartalmak hatékonyabban beépülnek a már megszerzett ismeretek közé, könnyebben előhívhatóak, sokkal inkább eredményeznek lehorgonyzott tudást (Walter és Takács, 2011).

A múzeumlátogatók jelentős része az iskolák szervezett csoportjaiból kerül ki. A múzeumban szerzett első tapasztalatok döntik el, hogy a diákok később állandó múzeumlátogatókká, művészetek iránt nyitott emberekké válnak-e. Ehhez azonban szükséges, hogy a jövő pedagógusai tájékozottak legyenek a múzeumi foglalkozások megtervezésében, kivitelezésében.

¹² www.hnm.hu,

¹³ http://www.szepmuveszeti.hu/muzeumpedagogia_tanaroknak

Összegzés

A modern múzeumok tradicionális funkciói mellett egyre hangsúlyosabbá válik az oktatásban betöltött szerep, a múzeumok és a közoktatás közötti rendszeres kapcsolat kialakítása.

A múzeumok speciális atmoszférája, a szórakozva tanítás/tanulás elvére épülő színes múzeumpedagógiai módszertan nagyszerűen alkalmazható különféle tanulási, nevelési célokra (beleértve és kihangsúlyozva a művészeti nevelést).

A pedagógusok számára hatékony eszköztárat jelent az élményközpontú pedagógia és a kooperatív módszerek alkalmazása a múzeumi közegben, így az új kihívásokon – oktató, nevelő, fejlesztő, facilitáló szerepek – túl, aktuális kérdés a pedagógusok múzeumpedagógiai tudásának bővítése.

Irodalom

- Cseri Miklós (2009): Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban. In: Bereczky Ibolya és Sághi Ilona (szerk.): *Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projektmódszer a múzeumpedagógiában*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. 4–6.
- Hajnal M. Hajnalka (é.n.): *Múzeumpedagógia az óvodában*. letöltés helye: <http://jovoiskolaja.hu/oviparade/pedagogia/> letöltés ideje: 2013. május 31.
- Káldy Mária (2010): Felnőttképzési programok a Múzeumi Oktatási és Képzési Központban. In: Kurta Mihály és Pató Márta (szerk.): *Múzeumandragógia I Az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga*. Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Múzeumi Igazgatóság – Szentendrei Szabadtéri Múzeum, Miskolc-Szentendre. 177–181.
- Kóczyáné Szentpéteri Erzsébet (2002): Múzeumok, közművelődés és múzeumpedagógia, In: Kovács Judit (szerk.): *Múzeumok a „köz művelődéséért”*. Pulszky Társaság–Magyar Múzeumi Egyesület, Budapest. 15-16.
- Koltai Zsuzsa (2011): *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa. A múzeumi kultúrákövetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Palotainé Simon Ilona (2003): A múzeumpedagógia elméleti alapjai. In: Foghtúy Krisztina és Szepesházy Ágnes (szerk.): *Múzeumpedagógiai tanulmányok I*. ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ, Budapest. 11-18.
- Vásárhelyi Tamás (2009): Az egész életen át tartó tanulás, az iskola és a múzeumok. In: Vásárhelyi Tamás (szerk.): *Múzeum és iskola. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. 151–152.
- Vásárhelyi Tamás (2009): Múzeum és tanulás – egész életen át. In: Vásárhelyi Tamás és Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest. 81–82.
- Vásárhelyi Tamás és Sinkó István (2004): *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Walter Imola és Takács Anett (2011): Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban – mint új perspektíva. In: Pinczésné Palásthy

Ildikó (szerk.): *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképzés Főiskola, Debrecen. 130–134.

Aki lusta az iskolában, lelkes a múzeumban. (KUNSZTBLOG) letöltés helye: <http://kunszt.postr.hu/gyerekek-es-muzeumok> letöltés ideje: 2013. március 17.

Színezz zenét Cézanne-nal! Interaktív játék képekkel és hangokkal a Szépművészeti Múzeumban. letöltés helye: <http://www.szepmuveszeti.hu/hirek/szinezz-zenet-cezanne-nal-798> letöltés ideje: 2013. június. 1.

MŰVÉSZETTUDOMÁNY

Kolosai Nedda

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Művészet és tudomány

Már tudom az összes eredményt, de még nem tudom, hogyan kapom majd meg őket. Minden idők legnagyobb matematikus lángelméje *Carl Friedrich Gauss* éppen egyik kéziratán dolgozott – aminek leadásával igencsak elkésett –, amikor barátai megkérdezték tőle, mégis hogyan halad munkájában. *Gauss* nekik válaszolta, fent idézett, elgondolkodtató mondatát¹.

Általános tapasztalata a pszichológiának, valamint a művészeti nevelést vizsgáló kutatásoknak, milyen nagy hatással van a személyiség alakulására a művészetekkel való foglalkozás. A művészeti tevékenységek transzferhatása pozitívan befolyásolja bizonyos tanulási képességek alakulását (*Kárpáti*, 1991; *Laczó*, 2001; *Trencsényi*, 2002; *Thurmezeyné és Balogh*, 2009).

Művészet és tudomány, művészet és tanulás kapcsolata egyértelmű, mégis izgalmas, fontos tevékenység annak átgondolása és bizonyítása, miben is ragadható meg egymásra hatásuk lényege. Mielőtt belekezdenék a művészetek tanulást segítő, személyiségformáló hatásának aprólékos bemutatásába, egy érdekes kitérőt szeretnék tenni annak rövid átgondolására, milyen kapcsolatban is van egymással tudomány, alkotó gondolkodás és művészet.

Sokan már e két fogalom – tudomány és művészet – egymás mellé helyezésén is csodálkoznak, szerintem most mindannyian látjuk lelki szemeink előtt, fontoskodóan grimaszoló arcukat. Hiszen a fizikai világ meghatározott, a (természet)tudományban a fizikai események rögzítőjének, személyének alig van jelentősége, az univerzum törvényeit a szubjektum nem változtathatja meg. A (természet)tudomány a hideg, egyértelmű tényekkel dolgozik, nem értékekkel foglalkozik, az alkotó művészetek viszont nem létezhetnek értékítélet nélkül. A művészetben a tiszta ész logikus következtetései helyén, a megértés érzelmi, szubjektív, intuitív formája áll².

Tény, hogy a tudományos eredményeket logikai alapon sajátítjuk el, ám vajon igaz-e, hogy azok így is keletkeznek? A logikus levezetés szerepét a tudományos felfedezésekben könnyű túlbecsülni (*Einstein*, 1994), ezért is választottam *Gauss* életpéldájával, egy matematikai összefüggésrendszer intuitív megtalálásának esetét. *Lánczos Kornél* (1973/2011) magyar származású, angol fizikus, matematikus, *Albert Einstein* egyik matematikatanára, kiemelkedő természettudományos felfedezések megalkotóinak életrajzát tanulmányozta. Arra a megállapításra jutott, hogy minden nagy tudományos felfedezés tudományos képzelőerőt, a művészeti alkotáshoz hasonló inspirációt igényelt, valamint

¹ <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/lanczos.html>

² <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/lanczos.html>

legtöbbször az előtt megszületett, mielőtt logikai alapon azt bizonyították³. Ebben a kontextusban a legkiválóbb (alkotó) tudósok, felfedezők, a legkiválóbb alkotó művészekhez hasonlatos módon építik fel, alkotják meg a világ (természet)tudományos leírását (Atkinson és Hilgard, 2005). Albert Einstein (1994) óta a fizikai világ esztétikai és filozófiai jellege megkérdőjelezhetetlen⁴, az alkotó, a produktív tudományt már nem lehet visszacsúsztatni abba a pozícióba, ahol a tényeket előítéletek nélkül, értékmentesen, *sine ira et studio*⁵ vizsgálják.

Tudomány és művészet lényegi összefüggéseire mutat rá a művészeti alkotások és a nagy tudományos felfedezések között található figyelemre méltó párhuzamosságok átgondolása. A téma érdemes a kitüntetett figyelemre, mivel általában a tudománnyal foglalkozó diskurzusok leegyszerűsített kérdése az, vajon a tudományos megismerés objektív avagy szubjektív művelet-e? A leginkább sematizáló polaritás a tudományos megismerés kvantitatív versus kvalitatív szembeállítás. Számomra, jelenlegi gondolkodásomban, Hans-Georg Gadamer felfogása az emberi megismerésről a legpontosabban átgondolt felfogás. Gadamer (1984) Martin Heideggert (2001) és Wilhelm Diltheyt (2004) követve arra vállalkozik, hogy az igazságra és annak megismerésére vonatkozó kérdést újra írja a művészeti és történelmi tapasztalat felől közelítve (Mészáros, 2010). Gadamer hermeneutikai szituációról beszél, melynek lényege, hogy minden időpillanatban adott élethelyzetünk és nézőpontunk foglyai vagyunk, így adott horizontunk, látókörünk meghatározza, hogy mindig csak megfelelő irányban és szögben látunk rá az eseményekre (Gadamer, 1984). A megismerés mindig összekapcsolódik azzal, aki megérti; a kutatóval, az olvasóval, a mű átélőjével. A tudomány sem objektív és előfeltevések nélküli megismerés, a viláértelmezésben mindig ott van a tudós, sajátos világlátásával, viláértelmezésével, saját perspektívájával, kultúra értelmezésével, ahogyan a művészeti alkotás is egyszerre tartalmazza alkotója valamint aktuális befogadója értelmezési tartományait.

Az antropológus Clifford Geertz (1994) szemléletes példát hoz kutatásaiból, mindezek megértésére. Elképzelhető, hogy valaki *tikkel*. Azonban szándékosan becsukni az egyik szemünket, miközben van egy társadalmi szabály, mely szerint ez olyan titkos jelnek számít, mellyel egy bizonyos személynek meghatározott üzenetet adunk át, anélkül, hogy a társaság többi tagja erről értesülne – ez maga a *kacsintás* mondja Geertz. Leírhatjuk statisztikai módszerekkel a tikkelő és a kacsintó pislogásainak számát, ezzel a pillanatfelvétellel azonban nem érzékeltethetjük a mozdulatok között lévő alapvető és lényegi eltérést. Mindenki tudja ezt, aki balszerencséjére az elsőt valaha a másodiknak hitte (Geertz, 1994).

A 20. századi hermeneutika ontológiai fordulatának fényében a megértés nem pusztán megismerés, sokkal inkább létmód. A hermeneutika így nem szűkíthető le pusztán tudományelméletre. Természetesen nincs okunk lemondani az értelmezés hitelességéről. Voltaképpen célja és értelme a hermeneutikai megértésnek azonban mégis az, hogy önmegértéshez, önértelmezéshez segít,

³ <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/lanczos.html>

⁴ <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/lanczos.html>

⁵ Harag és ellenkezés nélkül.

ember-, személyiség- és közösségformáló szerepet tölt be. Általa leszünk tulajdonképpen azzá, akik vagyunk (*Fehér M.*, 2009; *Loboczky*, 2009). Gondolatmenetemmel komoly szándékom tudományos és művészi megismerés alapvető hasonlóságának, sőt párhuzamosságának megmutatása, valamint a „két kultúra” elmélettől való óvatos távolodás.

Miért pont művészet?

Fontos kérdések sorjáznak a fejemben. Mi a művészet? Mi haszna lehet a művészetek művelésének a mindennapi pedagógiai munkában? Ki a művész? Hogyan segíti a művészetek tevékeny végzése a tanulási folyamatokat? A feltett kérdésekre nem szándékom teljes válaszokat adni, némelyiket meghagyom költői kérdésnek, valamint további kérdésekkel folytatom a sort hamarosan. Munkám szempontjából lényegesnek tartom, hogy egyszerűen gondolkodjunk rajtuk.

Tudjuk, hogy az esztétikai élmény, – az aktív vagy „passzív” művészeti tevékenység – személyiségformáló, nevelő hatással van az emberre, különösképpen a gyermekre, de nem vesszük komolyan, kevésbé reflektáljuk tudományos gondolkodásunkban, milyen mély és maradandó ez a nevelő hatás. A művészetekkel való találkozás különleges helyet foglal el jelenkori életünkben. Mindennapi tapasztalatunk, hogy felnőtt életünk napjait többé-kevésbé automatikus cselekvések, már-már lélektelen algoritmusok sora teszi ki. Mindennapi rutincselekvéseink végzésekor fontos a koncentráció, de érzéseink, érzékszerveink, érzelmi életünk eközben csak kicsit mozdul. Művészeti tevékenységet; egy szobor megformálását, hangszeres zenemű begyakorlását, színpadi szerep eljátszását nem lehet rutinból végezni. Alkotni testi-lelki odaadással kell (*Klinborg és Calgren*, 2003).

Lev Tolsztoj (2010) egy emberöltőt gondolkodott azon, vajon miben is ragadható meg a művészet lényege. Számtalan megközelítést megvizsgált, melyek a művészet szubsztanciáját kutatták. Mindezekből és saját tapasztalataiból következtetve arra jutott, hogy a művészet nem csupán a szépség élvezetének egyik eszköze, hanem az emberi élet feltétele. A művészet az emberek közti érintkezésnek egyik módja, párbeszéd szavak nélkül. A művészeti tevékenység lényegét képezi, hogy az alkotó tudatosan, bizonyos jelek alkalmazásával (mozdulattal, színnel, hanggal, dallammal, ritmussal, vonallal, kövel, szóval) közli az általa átélt érzéseket, melyek másokat is megérintenek. Ebben a kultúrák, történeti korok, társadalmi rétegek közötti párbeszédben a művészet érthetővé, világossá tesz valamit, ami szavakkal kifejezve még homályos volt, olyan dolgokat értünk meg általa, melyeket előtte nem értettünk (*Tolsztoj*, 2010). *Tolsztoj* gondolatait mint munkadefiníciót fogadom el, elismerve megközelítésének kiegészíthetőségét, továbbgondolhatóságát. *Umberto Eco* más perspektívából közelít a művészet lényegéhez, szerinte a művészettel kapcsolatos tudás nem más, mint a szabályok ismerete a dolgok készítésével kapcsolatban, ebben az értelmezésben a művészi kifejezőmód, a művészi közlés mibenléte szabályozott, mivel egyetemes gondolatokat tükröz (*Eco*, 2002 idézi *Endrődy-Nagy*, 2013). *Lánczos Kornél* művészet és tudomány értelmezése közel áll

egymáshoz. Az ember a dolgokat, a világot akár az igazság, akár a szépség világában, nem olyannak igyekszik megérteni, amilyenek, hanem amilyennek lenniük kell (*Lánczos, 1973/2011*). Ez a megközelítés hasonlít *Eco* gondolatára, mely szerint a művészet egyetemes igazságok tükrözése.

Mi a művészetpedagógia feladata, jelentősége? A művészetpedagógia maga érték közvetítés (*Trencsényi, 1991; 2000*). A művészet segítségével alakuló párbeszédben az érték közlés egyben identitásközlés, az értékek cseréje mediálja a társadalom érték hordozó csoportjainak közeledését. „A művészet, az esztétikum, a művészi nyelv könnyíti ezt a közeledést, ezzel segíti a társadalmi integrációt”. (*Trencsényi, 2000. 28. o.*). További kérdéseim költőiek: Ki a művész? Mi a szemléletbeli különbség lényege a művészeti nevelés és a művészettel nevelés között? Hol van a finom határvonal a pszichológia és a pedagógia tudományának művészetekhez közelítésében? Azaz, hol van a határ művészetterápia és a művészet személyiségformáló erejének pedagógiai felhasználása között? Utóbbi kérdésre például *Illés Anikó (2009)* és *Kiss Virág (2013)* adnak részletes válaszokat tanulmányaikban.

Jelen tanulmányban a legfontosabb kérdés, ahonnan közelíték, a következő: Miért járnak a gyerekek iskolába és óvodába? Mit vár el egy szülő, milyen legyen az ő iskolás, óvodás gyereke? Vajon mit vár el az iskola, milyen legyen, milyenné váljon az oda járó gyerek? Érdekes lenne egyszer megkérdezni a gyerekeket, meghallgatni a hangjukat arról, milyen legyen az iskola, miért járnak a gyerekek iskolába és óvodába szívesen. Vannak iskolák, ahol már belépéskor felteszik ezeket a fontos kérdéseket a szülőknek. A válaszok sokrétűek, gazdagon árnyaltak, mégis összegezhetőek abban, hogy a szülő elvárása szerint, az iskola és az óvoda legyen alkalmas közeg arra, hogy gyermekük kibontakoztathassa önmagát, váljon azzá, amivé saját képességei predesztinálják, emellett legyen kiegyensúlyozott, legyen boldog. Az iskola szintén leegyszerűsített válasza erre a kérdésre az, hogy tudjon és tanuljon minél többet a gyermek, minél maradandóbb, elmélyültebb tudásra tegyen szert, annak érdekében, hogy megállja majd a helyét az életben, akár továbbtanulásról, akár a való életben való eligazodásról van szó (*Kolosai, 2013*). Kérdés, milyen elképzelései, módszerei vannak az iskolának és az óvodának ahhoz, hogy elérje ezt a célját? Kérdés az is, hogy az iskola és az óvoda által kitűzött célok vajon összeegyeztethetők-e a szülők céljával, boldog lesz-e a gyermek, pontosabban képes lesz-e örömmel tevékenykedni, örömmel, kíváncsian tanulni, később így élni?

Évtizedek óta pontosan tudjuk, hogy az intelligencia nehezen meghatározható fogalma nem csak a verbális, nem csak az absztrakt logikai-matematikai tudást és nem csupán a megtanult ismeretek visszaadásának képességét jelenti. *Howard Gardner* már 1985-ben leírta akkor még provokatívnak számító elméletét, mely szerint nincs egységes intelligencia, legalább hatféle elkülönült területe van az intelligenciának, melyek egymástól függetlenül működnek. *Gardner* a nyelvi, a logikai-matematikai és téri intelligencia mellett megkülönböztette a zenei, a testi-kinesztéziás és a személyes

intelligenciát, utóbbin belül pedig elkülöníti az interperszonális és az intraperszonális intelligenciát (*Gardner, 1993*).

Melyik az az iskola és óvoda, amelyik figyelembe veszi ezt a tényt és megadja a lehetőséget a különböző intelligenciaterületek gyakorlásához? Szerencsére egyre több van belőlük szakemberek és szülők együttes kezdeményezésére. A szemléletformálásban felvállaltan nagy szerepe van az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, ahol minden tanszék hangsúlyozza az 1–12 éves korosztály tevékenységeken, mozgáson, művészeteken keresztül való nevelésének egyben tanításának fontosságát (például: *Bánki és Bálványos, 2005; Mikonya, 2013; Döbrössy, 2011; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2012; Kismartony, 2012; Pataky, 2012; Darvay, 2012*).

Szakmai vitákban felmerül a kérdés, vajon korszerű, hatékony ez a szemlélet? Nem ódivatú színdarabokat írni, tanulni, játszani, furulyázni, ad abszurdum kézzel rajzolni és eleven emberi szóval mesélni az internet és az elektronikus média korában? Izgalmas (de nem paradox) módon a természettudományos megismerést és kutatást, annak módszereit és eredményeit szükséges fehér zászlóként lengetni a szélben, hogy bizonyíthassuk a művészeti tevékenység végzése az élet első tizenkét évében (és tovább) nem l'art pour l'art tevékenység, hanem maga a gyermeki tanulás.

A tanulmány célja

Dolgozatomban – az agykutatás legújabb eredményeinek szisztematikus áttekintésével – kísérletet teszek annak bizonyítására, hogy a művészeti nevelés hatékonyan, szakszerűen segíti a gyermeki tanulást, egyben jelentős szerepe van a gyermek lelki egészségvédelmében. Így a művészeti nevelés komplex hatásrendszerével egyszerre járul hozzá az iskola, az óvoda és a szülők céljainak maradéktalan teljesítéséhez.

Agykutatások és művészeti nevelés

Magyarországon *Feund Tamás*⁶ Bolyai-díjas professzor, nemzetközi hírnévű agykutató, jelenleg az MTA Kísérleti Orvostudományi Kutatóintézet igazgatója, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem tanszékvezető egyetemi tanára, a FENS (Európai Idegtudományi Társaságok Szövetsége) volt elnöke végzett a témába vágó kutatásokat. Németországban pedig többek között *Gerald Hüther* agykutató és neurobiológus a Neurobiological Research Unit at the Psychiatric Department, University of Göttingen, valamint a Center of Neurobiological Prevention Research at the University of Göttingen vezetőjének híres kutatásai örvendenek népszerűségnek. Tudatosan *Freund Tamás* és *Gerald Hüther* professzorok évtizedek óta folyó kutatásaira építem fel munkámat és annak üzenetét.

⁶ Freund Tamás 2011-ben – Buzsáki György és Somogyi Péter agykutatókkal együtt – elnyerte a dán Grete Lundbeck Európai Agykutató Alapítvány által alapított The Brain Prize díjat, amit az agykutatók Nobel-díjának is neveznek. <http://zaol.hu/hetvege/az-agykutato-nobel-dija-1405677>



1. ábra

Agykutatás – utazás a koponyán belül

Az emberi agy kutatása szempontjából azért különleges jelentőségű a kreativitás és a tanulás folyamatainak vizsgálata (1. ábra⁷), mert agyunk képes arra, hogy a múlt tapasztalatai alapján értelmezze a jelent és

elképzelje a jövőt⁸. Múlt-jelen-jövő folyamatos, a múlt ismeretei és felhalmozott tapasztalata alapján a mindenkori jelen perspektívájából alakítjuk ki jövőnk elvárás horizontját (*Koselleck*, 2003). A ma a tegnapi holnapja. A ma a holnap tegnapija. Számos párhuzamos idősíkban képesek vagyunk nagy mennyiségű információt elraktározni, ezeknek az idősíkoknak a párhuzamos megtöltése memórianyomokkal elképesztő mennyiségű információ tárolását teszi lehetővé, *Marcel Proust* nyomán az ember esetében a tudás Atlantiszairól beszélhetünk (*Proust*, 2009). A rengeteg információ elraktározása követelte meg az evolúciótól, hogy sok és mély barázda létrehozásával több négyzetméternyire növelje az emberi agy felszínét⁹.

Az idegrendszer elemi egységei (axonok, idegsejtek, szinapszisok) nem állandó erősségűek, a használattól függően erősödnek vagy gyengülnek. Egy elemi információ, egy memórianyom is több százmillió sejtkapcsolatot igényel (*Fonyó*, 2011).

A gyermeki agyban rendelkezésre álló sokféle és alapvetően fontos neuronális áramkör kialakításához és megtartásához, a memórianyomok kialakulásához és állandósulásához, a német *Gerald Hüther* agykutató és neurobiológus szerint, a gyermekeknek alapvető szükségük van egy olyan világ megtapasztalására, melyben ők maguk hatékony cselekvők, aktív résztvevők, mégpedig a valós élet összefüggéseiben – azaz nem virtuálisan (*Hüther*, 2009).

Néhány évvel ezelőtt a neurobiológusok a gondolkodásunkat, érzelmeinket, mozgásunkat, viselkedési repertoárunkat irányító komplex neuronális hálózatokat genetikailag programozottnak tartották. Mára egyértelművé vált, hogy a gyermeki agyban hosszú távon csak olyan neuronális kapcsolatok jönnek létre és maradnak fenn, melyek a konkrét életvilágban is rendszeresen aktiválódnak. A genetikai programok által biztosított idegsejtkapcsolatok közül azok, melyeket nem használ a gyermek, egyszerűen elsorvadnak (*Hüther*, 2009). Tehát a tanulás, gondolkodás, fogalomalkotás, problémamegoldás szempontjából alapvetően fontos az embergyerek számára a valódi világot megtapasztalni majd a tapasztalati alapján

⁷ Bal oldali kép: <http://dunaharaszti.hu/?p=18155>, jobb oldali kép: <http://www.ismertseg.hu/Arulkodo-agyhullamaink>

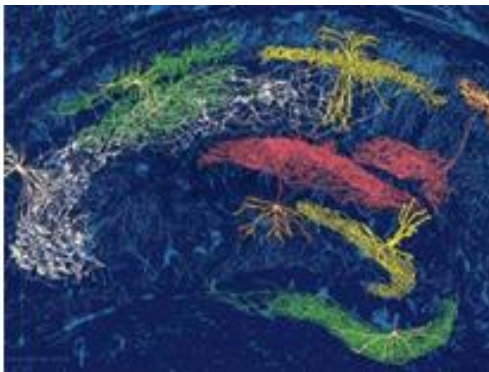
⁸ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

⁹ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

értelmezni annak mélyebb összefüggéseit (Kolosai, 2011). A gyermeki agy úgy tanulja meg hatékonyságát, érti meg saját kompetenciáját, ha olyan valódi kihívások elé állítjuk, melyben valódi erőfeszítéseket kell tennie, valódi nehézségeket kell leküzdenie, működtetnie kell fantáziáját, képzeletét. Felnőttként, pedagógusként lehetőségeket kell biztosítanunk a gyermeknek a tapasztalásra, a megmászásra, tapintásra, ízlelésre, mozgásra, az egész testével, érzékszerveivel és képzeletével együttesen végzett tevékenységek rendszeres végzésére (Hüther, 2009; Kolosai, 2011).

Az agykutatások alapvető kérdése, vajon agyunk szerkezete, hogyan jósolja meg annak működését?

Freund Tamás azt mondja, hogy a kéreg alatti ősi központokban elhelyezkedő szupergátló¹⁰ sejtek (2. ábra) képesek szinkronizálni az agykéreg működését, szabályozni az agykérgi hullámtevékenységeket, azaz hatékonyan szabályozzák az egész agykérget befolyásoló több tízmilliárd idegsejt működését. Úgy működnek, mint egy jó főnök. Képesek befolyásolni, melyik érzékszervi információt analizáló agyi területünkön lesz maximális az az agyhullám tevékenység, amelynek következtében a figyelmünk szelektál, a memórianyomok rögzülnek, az éberség, aktivitás élettanilag megfelelő lesz¹¹.



2. ábra
Megfestett szupergátló sejtek

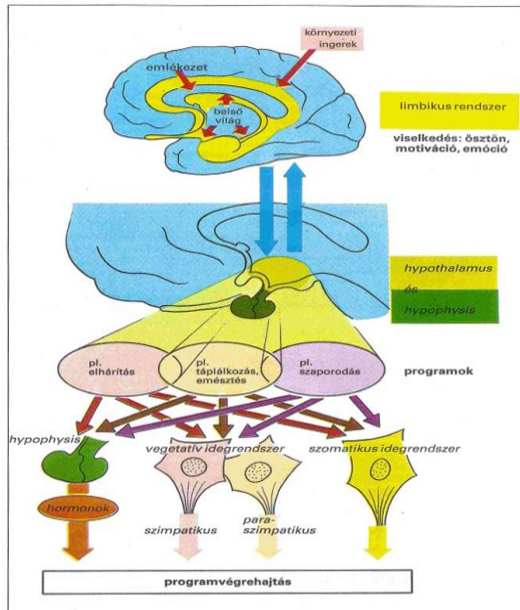
Itt most fontos megvizsgálunk, mit is jelent az agyi alapaktivitási szint, az arousal szint, melyet *Freund Tamás* agyi hullámtevékenységnek nevez. Kutatások szerint az ember egy optimális agyi alapaktivitási szint beállítására törekszik, amely a psziché leghatékonyabb működését, a legkellemesebb közérzetet, a leghatékonyabb tanulást és teljesítményt biztosítja számára. Az agy optimális állapotához, működéséhez, arra van szükség, hogy az agyi alapaktivitás, az

úgynevezett arousalszint megfelelő legyen (*Yerkes-Dodson*, 1908 idézi: *Szabó*, 2004).

Ez annyit jelent, hogy ha az agyi izgalmi-éberségi szint túl alacsony, mert éppen alszunk előadás közben, akkor nagyon kicsi a tanulási teljesítmény határfoka. Ugyanakkor azt is jelenti, hogy amikor túl magas az arousalszint, mert összevitatkoztunk valakivel, nagyon szerelmesek vagyunk satöbbi, akkor is alacsony figyelmi, tanulási, gondolkodási teljesítményre leszünk képesek. Az optimális arousalszint kifejezést helyettesíthetnénk a pozitív érzelmek vagy a megfelelő, cselekvésünket dinamizáló motiváció terminusával is (*Szabó*, 2004; *Kolosai*, 2011).

¹⁰Az MTA Kísérleti Orvostudományi Kutatóintézetében magyar agykutatók által kifejlesztett kétdimenziós lézermikroszkóp segítségével (kétfotonpásztázó), akár egyetlen idegsejten keresztül is tudjuk vizsgálni a gátló rendszer működését.

¹¹ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>



3. ábra
Limbikus rendszer

Nagyon lényeges ponthoz értünk az áttekítésben: fontos tulajdonsága ezeknek az ősi központoknak, hogy a limbikus rendszeren (3. ábra¹²) keresztül kapcsolatban állnak belső világunkkal, érzelmeinkkel egyben motivációinkkal, melyek cselekvéseink hajtóerejeként szolgálnak. Hosszú távú memóriánkkal, viselkedésünkkel, a szaglász agyi központjával is közvetlen a kapcsolat, valamint aktuális élettani állapotunkról is szállítanak impulzusokat a kéreg alatti központok az agykéreghez¹³. A tanulás által kialakult emlényomok megtartásáért tehát alacsonyabb rendű és magasabb

rendű agyi struktúrák egyaránt felelősek. A hosszú távú memória tárolási szakaszára irányuló biológiai vizsgálatok segítségével sikerült meghatározni a konszolidáció neuroanatómiai alapjait. A tárolás folyamatában jelentős szerepet tölt be a *konszolidáció*, melynek fiziológiai alapjait számos agyi képletén kívül, elsősorban a *hippokampusz* és az *amygdala*, ez a két kéreg alatti agyi struktúra képezi, valamint a hippokampuszt körülvevő agykérgi területek, az entorhinális, perirhinális és parahippokampális kéreg, amelyek a hippokampusz és az agykéreg közötti információcserében játszanak szerepet. Kutatások valószínűsítik, hogy a hippokampusz konszolidációban betöltött funkciója az, hogy egyfajta vonatkoztatási- és kereszthivatkozási rendszert valósít meg, összekapcsolva az emlékek különböző elemeit, melyek agyunk különböző területein tárolódnak (Kónya, 200; 2001) (Squire, Cohen és Nadel, 1984; Squire, 1992 idézi Atkinson és Hilgard, 2005) (Fonyó, 2011).

Az amygdala a halántéklebény mélyén elhelyezkedő mandulaalakú idegsejt képződmény, mely a limbikus rendszer része. A limbikus rendszer pedig koordinálja a hosszú távú memóriát, a viselkedést és az érzelmeket. Ezzel egy, a mindennapjainkban megtapasztalt és számos empirikus kutatás által bizonyított összefüggés élettani, fiziológiai hátterét találtuk meg: emlékeink és érzelmeink elválaszthatatlan, szoros kapcsolatban állnak egymással. Így belső világunk (Freund, 2011) képes egy időgéphez hasonlóan komplex emlékek sorának felidézésére. Az állandó hosszú távú tár pedig az agykéregben helyezkedik el, elsősorban azokon a területeken, amelyek az érzéketi információk értelmezése folyik (Zola-Morgan és Squire, 1990; Szabó, 1995; Squire, 1992 idézi Atkinson és Hilgard, 2005).

¹² Életan SH Atlasz, Springer Hungarica Kiadó, 1994. Budapest. 302. o.

¹³ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

Freund Tamás (2011) mindezeket a kapcsolódási pontokat, érzelmeinket, motivációinkat, több ezer éves kulturális örökségünket együttesen *belső világunknak* nevezi. És most újfent egy alapvetően lényeges gondolata következik: *belső világunk* az agyi hullámtevékenység befolyásolásán keresztül van hatással arra, milyen hatékonysággal tanulunk, milyen mélységben raktározzuk el (akár nem tudatosan) a kapott, észlelt információt és a memóriába került információ mennyire lesz előhívható. A kreatívan, alkotó módon gondolkodó tevékenység alapfeltétele, hogy hozzáférjünk a memóriában tárolt információ anyagokhoz¹⁴.

Doktori munkám egyik látens, mély kérdése, hogyan lehet élővé, elevenné tenni a tudományt? Mi a feltétele az információk nagyon hosszú távú memóriába való bekerülésének? Hogyan lehet élővé, izgalmassá, maradandóan személyiségformálónak tenni az iskolát? A feltett kérdésre a válasz: az ősi agyi struktúrák aktiválásával, melyek befolyásolják az agyi alapaktivitást, az agyi hullámtevékenységet, szinkronizálják az egész kéreg működését, azaz a háromdimenziós érzékelést odavarázsoló élő, eleven történetekkel, játékkal, művészeti tevékenységek végzésével (*Kolosai*, 2012) (1. kép)¹⁵.



1. kép
4. osztályosok énekkel, zenével kísért Kalevala előadása

Amennyiben elfogadjuk *Freund Tamás*, *Gerald Hütler* professzor és kutatótársaik eredményeit, akkor mindebből fontos önnevelési és nevelési feladatok következnek a kreativitás, az alkotó gondolkodás, egyben a gyermeki tanulás szakszerű segítése érdekében, pedagógusok és szülők számára. Először is a gyermekben meg kell teremtenünk az arra vonatkozó igényt, hogy hagyjon időt magának saját *belső világa* bevonására¹⁶ a tanulási folyamat során.

¹⁴ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

¹⁵ A fényképet *Kolosai Nedda* készítette 2013 novemberében

¹⁶ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

Ez a pedagógustól szaktudást, szakmai hozzáértést, a gyermekkel töltött minőségi idő eltöltését kívánja meg. Mindezek manapság – a nagyon drága játékszerek, elektronikus játékok és filmek özönében – a legnagyobb, egyben legdrágább adományok, a legnehezebben megvalósítható feladatai pedagógusoknak, szülőknek egyaránt miközben mindez a gyermekek jogos igénye. Ugyanakkor minél korábban kezdődik el a folyamat, annál eredményesebb.

Hogyan alakíthatunk ki olyan képességeket a ránk bízott gyermekekben és fiatalokban, amelyekkel egész további életüket tartalmasabbá és értékesebbé tehetik – ez ma a kultúra, a gyermekkultúra egyik leglényegesebb kérdése is (Klinborg és Calgren, 2003; Végh, 2013).

Az információrobbanás, a globalizáció nyújtotta információ áradat a kulturális örökség nem megfelelő átadását eredményezi, mondja *Freund Tamás*. Mindannyiunk tapasztalata, hogy az interneten szörfözve rengeteg felületes információ birtokába jutunk, már el is felejtjük mit is akartunk, mi volt a kiinduló kérdésünk, csak úgy folytatjuk tovább a böngészést.



2. kép

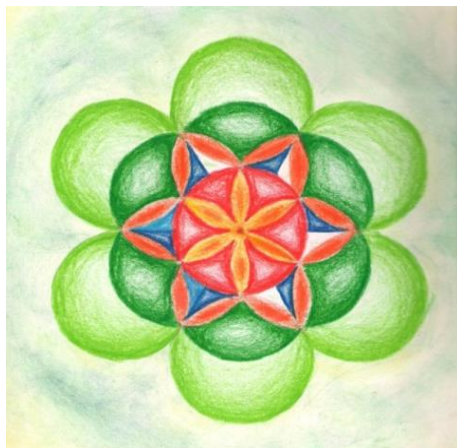
Nyolc éves kislány rajza. Egy lovas a szakadék széléhez érkezik.

A felületes memóriaraktárainkat kitöltjük egy olyan bizonytalan anyaggal, melyhez nem kapcsolódnak kellően mély érzelmek, nincs idő bevonni a belső világot. Az így szerzett információból új, eredeti gondolatok nem keletkeznek, pillanatok alatt elfelejtődnek, ez pedig a sikertelenség és frusztráltság érzését kelti. Mindez a krónikus stressz kialakulásával civilizációs lelki betegségek megjelenéséhez vezethet; pánik, szorongás, depresszió kiindulópontjaivá válhat, mondja *Freund Tamás*¹⁷. Veszélyeztetettek ebben a folyamatban a tizenkét évesnél fiatalabb gyerekek, ezen belül is a kiskamaszok.

¹⁷ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

A művészetek művelése, a művészettel nevelés preventív szerepet tölt be az iskolai és óvodai mentális egészségnevelésben. A művészetek művelésének lelki egészséget védő szerepét a pszichológia tudománya megszületése óta hirdeti. Tekintsük át ezeket az elgondolásokat, melyek más perspektívákból állítják évtizedek óta azt, amit a jelen agy kutatásai műszeres eljárásokkal igazolnak.

Amikor a gyermek művészeti tevékenységgel fejezi ki érzelmeit és élményeit, először is „kifűjja a gőzt”, ez az elaboráció, más terminusban szublimáció folyamata, mely során (ösztön)energiáit egy társadalmilag elismert tevékenységben dolgozza át (Freud, 1982; Mérei, 2002; Hermann, 2003; Krisztián, 2011). Sigmund Freud a lélek természetvédelmi parkjának nevezte a szabad képzeletvilágot, azt javasolta, tápláljuk ennek erőit gyermekinkben is (Freud, 1982). A művészeti élmény átélése közben a lélek szellőzködik, vágyai leheletfinoman lélegzenek a szimbólumok erdejében vagy virágoskertjében mondja Bagdy Emőke (2013). Azonban, ennél is több történik művészeti tevékenység végzése közben. A gyermek alkot, létrehoz és ez az alkotás és létrehozás nem csak a tárgyak világában történik meg, hanem lelkében, belsőjében, személyiségében is (Klinborg és Calgren, 2003). Amit a szimbolikus gondolkodás kifejezési nyelvén megfogalmazunk, az maradandó változást indukál a jelentésszervező és a memóriarendszerben (Bagdy, 1995/96) egyaránt. A művészeti tevékenység ebben a pszichológiai kontextusban tükör a pedagógus számára, tükör az alkotó gyermek számára és tükör a gyermekközösség tagjai számára egymásról. Ebben a tükörben olyan részletei mutatkoznak meg a személyiségnek, melyek eddig rejtve voltak, mert nem volt szemünk a megpillantásukra, fülünk a meghallásukra. Alapvetően fontos hangsúlyozni, hogy a szimbólumok interpretatív felfejtése, a verbális jelentéskeresés, nem lényegi elem ebben a mentális egészségvédő munkában, legfeljebb értékes többlet. A szimbolikus, legtöbbször képi-képzeleti szinten létrejövő megértés önmagában



3. kép
Virágforma, 11 éves lány munkája.
Geometria, természet és művészet.

kedvező folyamatokat, kedvező változásokat gerjeszt, valamint energetizálja a személyiséget (Bagdy, 2013).

Izgalmas és fontos tényező a művészeti nevelés lelki egészséget megőrző szerepében a művészetek művelésének közösségteremtő aspektusa. Az önreflexió mellett a művészeti tevékenység végzése közbeni dialógus, a másik emberre való rácsodálkozás, a másik emberben való önfelismerés lehetősége az, ami közösségteremtő (Trencsényi, 2000).

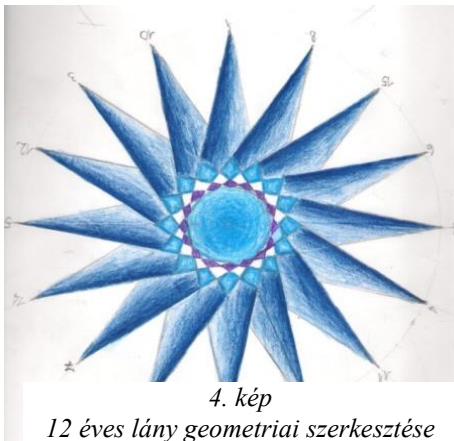
Fontos visszakanyarodnunk annak a kérdésnek a megvilágításához, hogy a művészetek végzése lelki egészségvédő szerepén túl, hogyan segíti a tanulás folyamatait. Az agy szempontjából a környezet maga az információ, s mint minden rendszer az agy is alkalmazkodik környezetéhez. A környezet megváltozásának mértéke mindenkor meghatározza,

mekkora az adaptációs és szelekciós nyomás. A környezethez való alkalmazkodásukat gátolja, lelki egészségüket veszélyezteti, amennyiben a gyerekek nincsenek felkészülve arra, hogy a tanulási folyamat során hagyjanak időt belső világuk bevonására. Ugyanilyen veszélyeket rejt az alkalmazkodás szempontjából, amennyiben nincs mit társítaniuk az információ tengerhez, mert esetlegesen szegényes a gyermekek belső világa.

Tehát alapvetően fontos, hogy gazdagítsuk a belső világot. Művészeti neveléssel, etikai, erkölcsi neveléssel, a költészet eszközeivel, színjátszással, festéssel, szobrászkodással szükséges gazdagítanunk a gyerekek belső világát vallja *Freund Tamás* agykutató is. Ebben a folyamatban, a belső világ gazdagításában nagy szerepe van a felnőttnek, nagy szerepe van a pedagógusnak.

Szükség van karizmatikus pedagógus személyiségekre – olyan tanítókra, óvoda-pedagógusokra, kisgyermeknevelőkre, egyetemi oktatókra, tanárookra –, akik képesek katartikus élményekhez juttatni a rájuk bízott gyerekeket, diákokat¹⁸. Ehhez élő, eleven, lendületes módszerekkel szükséges közelíteni a gyerekekhez (*Ornstein, 1997; Jalongo, Rieg és Helterbran, 2007*), mert a fent felsorolt

tenezők gazdagítják a gyerekek belső világát rendkívüli módon.



A pedagógusképzésben szükséges azokra a mindennapi pedagógiai gyakorlatban lényeges kompetenciákra helyezni a hangsúlyt – például a hatékony és szuggesztív közlésre és kiállásra –, melyek közös elemeket tartalmaznak a művészi közlés sajátosságaival. Ebben a kontextusban gondolkodhatunk és beszélhetünk a tanítás- és nevelés művészetéről¹⁹.

Nézzük, hogyan gazdagítja a művészeti tevékenység azt a bizonyos belső világot? Amikor a gyerek például fest egy határtalan új világba lép, közben saját belső világa is megváltozik, kitágul. Mit is jelent az ember egész későbbi élete szempontjából az intenzív színélmény? Valami kézzel nem tapintható belső gazdagságot, igényességet, árnyalt látásmódot, melyeket nehéz szavakba önteni. Aki a színek néma nyelvéről megtapasztalt, átélt, meg- és átérzett valamit egészen másként látja a világot.

¹⁸ <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>

¹⁹ http://www.tani-tani.info/toprengesek_a_tanitoi Érdemes a témában elolvasni Knausz Imre *Mi a nevelés?* című írását. www.tani-tani.info/mi_a_nevelés

A színekhez intellektuálisan közelíteni nem lehet, mégis páratlanul mély benyomást gyakorolnak a tevékeny létrehozóra és a szemlélőre egyaránt



5. kép
Geometria, matematika és művészet.
12 éves lány munkája.

(Klinborg és Calgren, 2003). Egy művészeti ág gyakorlása olyan összetett problémák elé állít bennünket, amelyet általában a mindennapok, az élet is felvet. Attól függően, hogy milyen anyaggal dolgozik a gyermek festékekkel, fával, agyaggal, irodalmi alkotással, mozdulattal, addig nem tudja megoldani a feladatot, amíg nem oldódik fel az anyagban, amíg nem tiszteli az anyagot.

Ez a fajta beleélési folyamat egész sor lelki mozzanatot foglal magába. Várakozást, töprengést, meglepődést, dühöt, újbóli reménykedést és tervekészítést, újabb akaratmegfeszítést, az alkotás ujjongó örömét. Nem csak a lélek vesz részt a művészeti alkotásban, a test is részese a folyamatoknak, az ujjak, hangszalagjaink, egész testünk, legapróbb porcikáink. Tehát az értelem fejlesztése gyermekkorban (1–12 éves korban) az egész test ügyes kezelésének gyakorlásából ered, nem bifláztatásból (Vekerdy, 2002; Hüther, 2009; Klinborg és Calgren, 2003).

A művészi tevékenységek végzése erőteljesen hat az érzékelésre, megmozgatja a teljes érzelmi apparátust, működésbe lendíti a fantáziát – ugyanakkor felkészíti a gyermeket a komplex problémamegoldásra, gondolkodását, értelmi erőit egyaránt mozgásba lendíti.

Epilógus

Oly korban élünk, melyben elfogadott, királyi tudománynak a természettudományok számítanak, a bölcsészettudományok és a művészetek pedig egyfajta luxusnak. Agykutatók természettudományos módszerekkel és szemlélettel bizonyították, kutatásaik eredményeivel folyamatosan bizonyítják, hogy az emberi tanulás alapfeltétele az információkhoz társított belső világ, az emberi tanulás alapfeltétele tehát a művészetek művelése. A természettudományok így valóban rendkívül hasznosnak bizonyultak abban, hogy megértsük a művészetek életünket folyamatosan alakító erejét, az ember ősi elementáris vonzódását ahhoz, ami mélyen emberi. A pedagógusképzés feladata együttes művészeti-, kreatív tevékenységekkel, közösségi élményekkel, gyakorlat közeli módszerekkel²⁰ továbbadni ezt a tudást. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara felvállalja a feladatot évtizedek óta. Hallgatóinak magas színvonalú művészeti képzésével, valamint a művészeti nevelés tudományos, elméleti megközelítéseinek, a legfrissebb kutatások eredményeinek átadásával, egyfajta mediátor szerepben segíti az 1–12 éves gyermekek szakszerű oktatását és

²⁰ http://www.tani-tani.info/toprengesek_a_tanitoi

nevelését (Bánki és Bálványos, 2005; Mikonya, 2010, 2013; Döbrössy, 2011; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2012; Kismartony, 2012; Darvay, 2012; Pataky, 2012). Nem a művészé nevelés, hanem az alkotó emberré nevelés a képzés célja.

Összefoglalva, a nevelésnek fontos megteremtenie a gyermekben az igényt és a feltételeket a belső világ bevonására a gyermek tanulási folyamataiba, egyben művészeti neveléssel; festéssel, színjátszással, kórusban énekléssel, szobrászkodással pedagógusként gazdagítanunk kell a belső világot. Ennek a nevelési célnak a megvalósításához szükség van olyan magasan képzett, karizmatikus pedagógus személyiségekre, akik élő, eleven módszerekkel, színesen, mozgalmasan képesek a gyerekeknek megmutatni a világot, művészi módon, mesterfokon művelni a nevelést.

Irodalom

- Atkinson, Richard és Hilgard, Ernest (2005, szerk.): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 123–127.
- Bagdy Emőke (1995/96): Állapotkép –Szimbolikus műalkotás a terápiában. In: Bagdy Emőke, Bognár Andrea és Urbánné Varga Katalin (szerk.): *Művészetek – szimbólumok – terápiák*. Glória, Budapest. 111–131.
- Bagdy Emőke (2013): *Álmok, szimbólumok, terápiák*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa és Sándor Zsuzsa (2012): *A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bánki Vera és Bálványos Huba (2005): *Differenciálás a művészeti nevelésben*. OKKER, Budapest.
- Darvay Sarolta (2012, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témakörben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Dilthey, Wilhelm (2004): Gondolatok egy leíró és taglaló pszichológiáról. In: (uő): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat, Budapest.
- Döbrössy János (2011, szerk.): *Ének–zene–nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Fonyó Attila (2011): *Az orvosi élettan tankönyve. V. kiadás*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Geertz, Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Budapest. 170–200., 352–369.
- Einstein, Albert (2013): *Hogyan látom a világot?* Gladiátor, Budapest.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Középkor és reneszánsz. – Adalékok egy lehetséges gyermekképi paradigmaváltáshoz. *Gyermeknevelés*, 1. 1. sz. 63–72.
- Heidegger, Martin (1927/2001) *Lét és idő*. Budapest.
- Hermann Alice (2003): Az ösztönök megnevelése. In: B. Lakatos Margit és Serfőző Mónika (szerk.): *Pszichológia–Szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatónak*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Hüther, Gerald (2009): Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bűvöletében. *Élet és tudomány*, 63. 13. sz. 405–408.

- Fehér M. István (2009): Hermeneutika és humanizmus. In: Nyíró Miklós (szerk.): *Hans-Georg Gadamer – egy 20. századi humanista*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 43–118.
- Freud, Sigmund (1982): Leonardo da Vinci egy gyermekkori emléke. In: *Esszék*. Gondolat Kiadó, Budapest. 253–327.
- Freund Tamás (2011): *Agyhullámok és kreativitás*. előadás. letöltés helye: <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373> letöltés ideje: 2013. március 15.
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. sz. 233–240.
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A., és Helderbran, V. R. (2007). *Planning for learning: Collaborative approaches to lesson design and review*. Teachers College Press New York.
- Kárpáti Andrea (1991): *Látni tanulunk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kismartony Katalin (2012): Gesztusok a zenében. In: Varga László (szerk.): *Humántudományi kutatások a pedagógusképzés szolgálatában. Generációk találkozása*. NYME BEPK, Sopron. 96–102.
- Kiss Virág (2013): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 10. 18–31.
- Kolosai Nedda (2011): Komolyan venni a játékot – Pedagógiai segítő munka a mentálisan sérülékeny szülők gyermekeivel és családjával. In: F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban – Kézikönyv pedagógusoknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–186.
- Kolosai Nedda (2012): *Kisiskoláskor és történeti idő – Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése – Doktori (PhD) disszertáció*, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kolosai Nedda (2013): Miért nehéz az iskolatáska? In: *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek*. Pedagógusjelöltek szomatikus és pszichés állapotának felmérése, pályaszocializációjuk és elhivatottságuk mutatói az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán című szimpózium előadása, 2013. november 8. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger.
- Koselleck, Reinhart (2003a): *Elmúlt jövő – A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Koselleck, Reinhart (2003b): „Tapasztalati tér” és „várakozási horizont” – két történeti kategória. In: (uő.): *Elmúlt jövő – A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Kónya Anikó (2000): Az érzelem az emlékezet nyílt és rejtett felosztásában. In: Pléh Csaba, Kampis György és Csányi Vilmos (szerk.): *A megismerés kutatás útjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 157–169.
- Kónya Anikó (2001): Miként gondolkodunk az emlékezetről. In: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65–98.
- Krisztián Ágota (2011): A varázsló trükkjei. In: B. Lakatos Margit (szerk.): *Játékpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 205–211.
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 437–451.
- Lánczos Kornél (1973/2011): A tudomány, mint a művészet egyik formája. *Fizikai Szemle*, 2001. 5. 4. sz. letöltés helye:

- <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/lanczos.html> letöltés ideje: 2013. december 6.
- Loboczky János (2009): Gadamer és a zene. In: Nyíró Miklós (szerk.): *Hans-Georg Gadamer – egy 20. századi humanista*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 223–233.
- Mészáros György (2010): Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra*, **19**. 1. sz. 14–34.
- Mérei Ferenc és Binét Ágnes (2002): Az indulatok feldolgozása gazdagítja az érdeklődést, és emeli a teljesítmény színvonalát. In: *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest. 273-282.
- Mikonya György (2010): Tanításművészeti műhelyek a pedagógusképzésben. In: Baráth, L. és Viczayová, I. (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. International conference in honour of 50 years of Hungarian teacher training in Nyitra konferencia tanulmánykötete, Közép-európai Tudományok Kara, Nyitra. 151-161.
- Mikonya György (2013): A tánctanulás és a tánctanár-képzés motivációs rendszerének vázlata. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.): *Oktatás, kutatás és módszertan*. International Research Institute s.r.o., Komárno.
- Ornstein, Allan C. (1997): How teachers plan lessons. *High School Journal*, **55**. 80. sz. 227–238.
- Pataky Gabriella (2012): *Vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
- Proust, Marcel (2009): *A megtalált idő*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Szabó Csaba (1995): *Tanulás – Emlékezés*. KLTE, Debrecen.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–192.
- Thurmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Nyitra: Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Debrecen.
- Tolsztoj, Lev (2010): *Mi a művészet?* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1991, szerk.): *Világkerék - Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési központ gyűjteményéből*. OKI-IFA, Budapest.
- Trencsényi László (2000): Elmélet, elméletek a művészetpedagógiákban. In: (uő.): *Művészetpedagógia – Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó, Budapest. 7–44.
- Trencsényi László (2002): Hasznos mulattató. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 12. sz. 160–163.
- Trencsényi László (2011): Töprengések a tanítói tehetségről – avagy egy civil tanévnnyitó. *Tani-tani online*, **16**. 2. sz. letöltés helye: http://www.tani-tani.info/toprengesek_a_tanitoi letöltés ideje: 2013. június 15.
- Vekerdy Tamás (2002): Széchenyi. In: (uő.): *Kérdezz! Felelek...* Park Kiadó, Budapest. 188–190.
- Végh Balázs Béla (2013): Képes vagy képtelen? *Korunk, Gyermek-kultúra-gyermekirodalom*, **3**. 9. sz. 59–64.

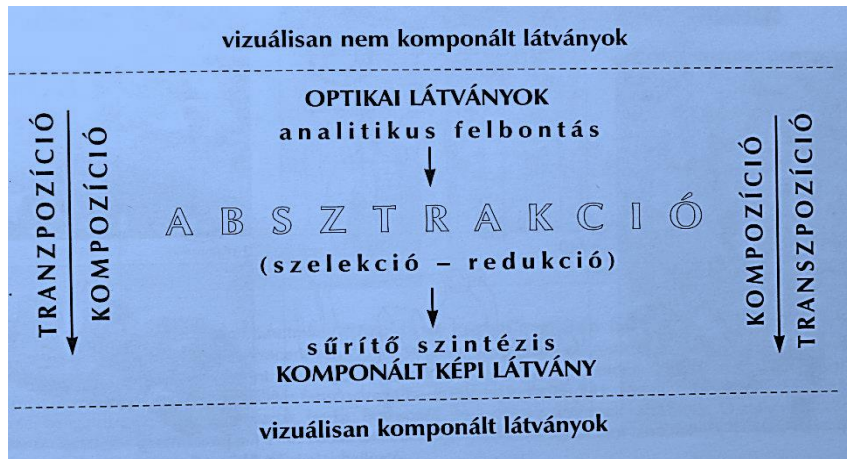


BEVEZETÉS A KÉPZŐMŰVÉSZETI ALKOTÁS KREATÍV IMITÁCIÓJÁNAK MÓDSZERTANÁBA

Bakos Tamás

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Feladatunk, hogy a műalkotások érlelt nyelvi világában megjelenő sűrített jelentések kreatív tevékenységekben tudatosuljanak és vezessenek személyes képi megnyilvánulásokban mutatkozó esztétikai értékítéletekhez.



1. ábra
A képkeltés folyamata

Fenti ábránk a képkeltés általános műveleti folyamatának szerkezetét szemlélteti. Hozzá kell tennünk, az optikai látvány élménytartalmával inspirálja azt a folyamatot, amely célirányos redukciók, szelekciók révén válik absztrahált egyéni szemléletű objektivizációvá, vagyis transzponált képpé. Mindez általánosságban igaz a látványalapú közvetlen tanulmányokra és a belső képekre támaszkodó szubjektív kifejező képalakításokra is. Ez utóbbi a megszürt optikai látványokra, emlékképekre, képzetekre építő, ez által személyességgel erőteljesen telített képalakítás (Bálványos, 2000; Bálványos és Sánta, 2000). Imitációról vagyis utánzásról, a közfelfogás szerint leginkább az előbbi esetben beszélünk, vagyis a modell célirányosan vizsgált tulajdonságait formáljuk képpé, amely persze már egy újfajta valóságot is jelent, hiszen a kép más jellegű nyelvi minőségben beszél, mint az optikai jelenség. Valóságnak vagy igazságtartalmú jelenségnek, jól működő képi konvenciói miatt fogadjuk el (Hiszen ez olyan mintha élne! Mennyire hasonlít!). A modell utáni rajz – az imitáció - szubjektívizmusa, a rajzoló egyéni szemlélete azonban mindig átüt a nyelvi elemek minőségével. A közvélekedés szerint nem illetjük imitáció megnevezéssel a belső képek, képzetek, emlékképek transzpozícióját, tehát a már korábbi látványok absztrakcióit.

A képkeltés pillanatában az optikai látvány már nincs jelen (Arnheim, 1978). Az alkotó személyisége kifejező célzatú vizuális nyelvi átírások segítségével, szemléleti erővel jelenik meg. Nem imitál, nem utánoz, hacsak inspirációk hiányában nem tekint vissza és merít saját korábbi képi

objektívizációiból vagy ismételt megrendelészerűen. Alapvetően el is érkeztünk rövid tanulmányunk kérdéseire.

Mi történik, ha egy képkopáló más képi kifejezését imitálja? Inspirálónak tekinthető egy ilyen tevékenység és vannak-e kreatív mozzanatai? Érdemes-e beépíteni ilyesmit a vizuális nevelői folyamatba? Adott kifejezési módban megfogalmazott képi alkotások imitálása. Mi ez, ha nem a képhamisító gondos munkája? Az imitációnak ez a módja, bár óriási nyelvi tudást, technikai ismeretet, jártasságokat kíván, a személyes látásmód az alkotás folyamatában teljesen háttérbe húzódik, nemkívánatos tényező. Az alkotói stílusokkal megfogalmazódó szemléletek sajátos formai megnyilvánulásai, kreatív hozzáállással is lehetnek tanulmányozás (imitálás?) tárgyai. Olyan tanulási folyamat tárgyai, amely az egyszerű szemlélésen túl, alkotói eszközökkel segíti a megcélzott kifejezés értését, átélését, és ami talán a leglényegesebb, annak alakítását.

De vessünk egy pillantást kreatív imitációnk tárgyára. A képi alkotás jelentését formai megnyilvánulásain keresztül kínálja. A vizuális nyelvi minőségek sajátos személyre szabott alkalmazása (a stílus) a jelentés hordozója, e kettő együttesen (forma és jelentés) alkotja a képi tartalmat. Ez a vizuális sajátosság nyújtja a szemlélő számára azt a hatást, amit élményként értékelhetünk (*Bálványos*, 2000). Formát látunk, de szemléletet észlelünk. A forma győz meg minket a kifejezés erejéről, fontosságáról, aktualitásáról. A forma stiláris sajátosságainak értelmezésével jutunk el lassan a képi jelentéshez. (Igen, ez azért olyan, mert arról szól...). A kifejezési mód vagy stílus, vizuális konvenciók alkotó által formált sajátos konstellációja. Olvashatóságuk vizuális konvenciók sokrétű ismeretét feltételezi (*Arnheim*, 1978; *Berger* 1978). Meglehető, olykor meglehető a látvány, mégis ha a használt konvenciókra irányítjuk figyelmünket, eljuthatunk a nekünk szóló jelentéshez, sőt manipulálhatjuk, magunkévá tehetjük a kép lényegét, kreatív imitációval. Vagyis stílust, kifejezési módot tanulunk, és aki stílust, vizuális nyelvi sajátosságokat tanul, az jelentést tanul, jelentést ért és formál, méghozzá az alkotás élményével. Vagyis magát az alkotó folyamatot sajátítja el az akadémikus rajztanulás előzményének mellőzésével. Amelyre most itt nincs is szükség. Következő példánk a kreatív műalkotás imitáció egy-egy gyakorlati megvalósulását szemléltetik a teljesség igénye nélkül.

Orosz István kifejezési módja számunkra igen csak ismerős vizuális konvenció, a perspektíva alkalmazására épül. A térhatásnak ez a tökéletes ábrázolási módja önmaga parafrázisává válik képein. Az illúziókeltésnek ez az eszköze most afféle álvalóság kifejezője lesz, megcsalja szemünket, megficskázza megszokásainkat. Vagyis a képi látvány a valóság hű imitációjával beszél el valótlanságokat. Teszi mindezt vizuális nyelvi aprólékossággal – érzékeny, művészi grafikai elemekkel –, amely egyébként a perspektíva aranykorában még inkább segítette a képi hitelesség elfogadását.

Orosz István képei persze többek optikai játéknál. Az egymásra épülő, egymásba tűnő képi elemek csak látszólag idegenek egymástól. Talán a világot alkotó elemek végső összefüggéseiről beszélnek, a látszat mögött természetszerűen megbúvó mélyebb sejtető jelentésekről. A nézőt bátor képzetársításokra készíti, amelyeket látatlanul talán nem is vállalna fel. Ez a kifejezési mód ledönti, és új tartalommal ruházza fel azt, amit idáig szolgáló valóság-hűségnek gondoltunk. Ez a valóságba bújtatott játékosan sejtelmes megoldás minket is vizuális játékokra csábít.

A tájat, fát formáló pozitív- negatív formajáték arc képzetet kelt, ugyanakkor lírai képzettársításokat inspirál. És inspirálhat kreatív imitációkat is, amelyekben *Orosz István* képei stílárís és kifejezésbeli összefüggéseivel nem mintái, csupán bátorító, játékos példái az önálló képi absztrakcióknak¹.



2. ábra

Orosz István: Janus Pannonius



3. ábra

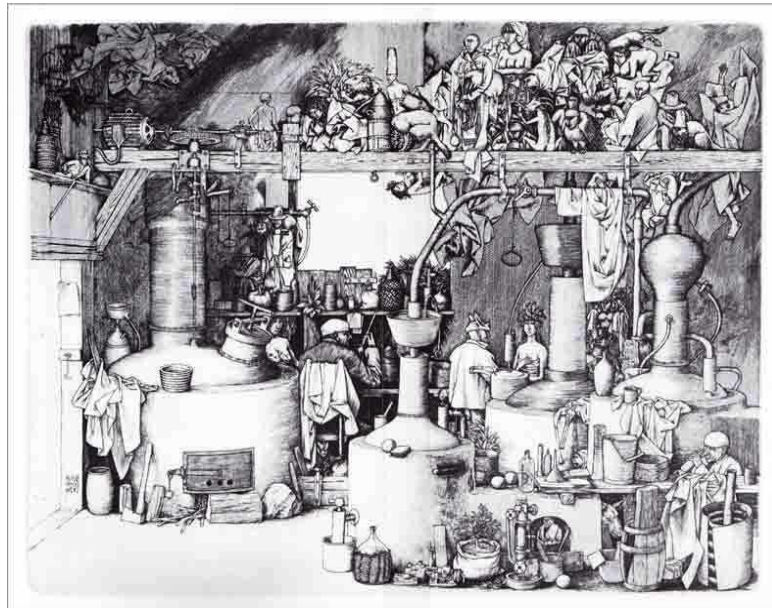
Az ELTE TÓK hallgatóinak munkái - oktató: Kungl György

Rékassy Csaba szintén a 20. század egyik jelentős magyar grafikus volt. Aprólékos rajzi stílusa megfelel a tradicionális grafika nyelvi sajátosságoknak. Metszetei a dűneri mesterségbeli tudás tiszteletére épülnek. Mindez tökéletesen szolgálhatná a néző valóságigényét. *Rékassy* viszont egy másik valóságot közvetít számunkra, amelyben a formai zsúfoltság és egy különös, felborult arányrend a jelentés egyik kulcsfontosságú közvetítő eleme. A kíméletlen rajzi aprólékosság

¹ http://www.artmagazin.hu/artmagazin_hirek/egy_polihisztor_perspektivai__orosz_istvan.1294.html

jellemzi, amely talán arról beszél, hogy a részletek építik fel életünket, még akkor is, ha abból az abszurditás áll össze².

Rékassy Csaba munkái a rajzi imitációban résztvevőket belső képek mozgósítására és mives előadásmódra készítetik. A hallgatói feladat itt egy adott képrészlet folytatása az egész ismerete nélkül. Alapvetően stílusgyakorlatnak is nevezhető, amelyben képzeletünk, passzív képi tárházunk közvetlen nyelvi segítséget kap.



4. ábra

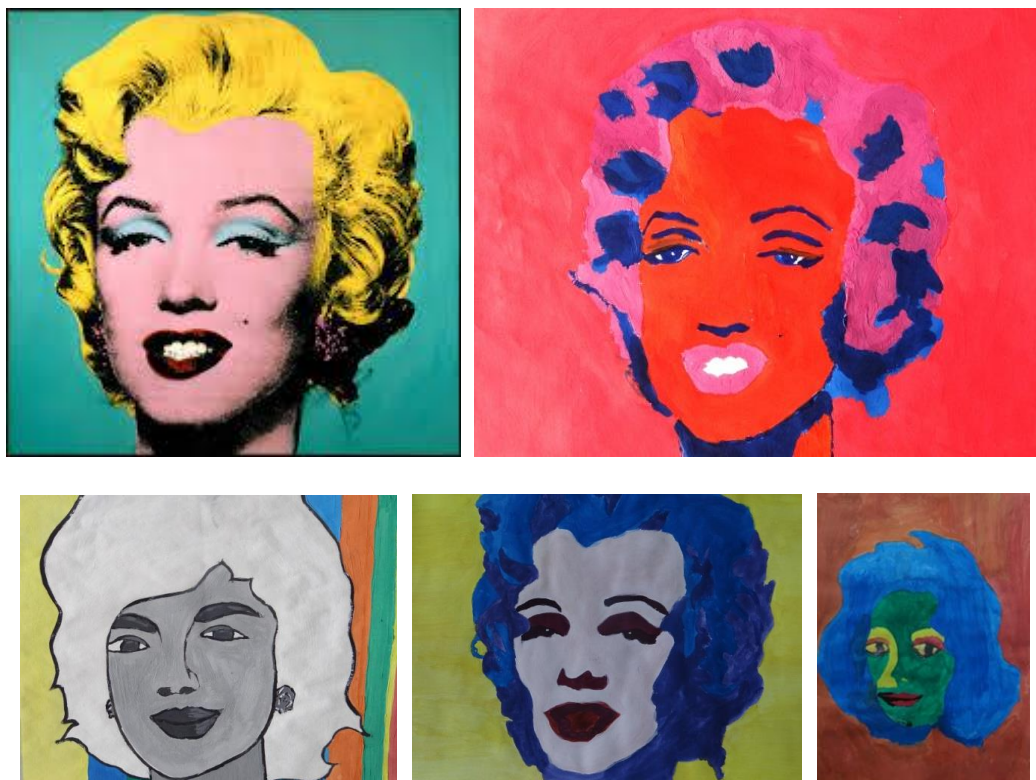
Fent: *Rékassy Csaba: Pálinkafőzde*

Alul: *Képfolytatás: hallgatói munka – oktató: Kungl György*

Az előbbieknél lényegesen szűkebb formai megoldású vizuális nyelvi konvenciót alkalmaz *Andy Warhol Marilyn Monroe* képsorozatán. Végletes reduktivitása nem engedi a nézőt érzelmes kalandozásokra. A sokszorosítás ténye (szitanyomat), az egyediség számossá tétele pedig egyértelműsíti, hogy a jelentés mindenkié: *MM* a társadalmi tudat része, egyszerűen kezelhető, funkciója van és

² <http://rezkarcfitness.blogspot.hu/2011/03/rekassy-csaba.html>

felhasználható³. A mellékelt feladat is vizuális nyelvi átírat tárgyaként kezeli. Különböző szíkontrasztok hatásainak tanulmányozásának formai kiinduló eleme. Mégis, az újraalkotás személyessége ebben a szituációban is átüt. A karakter követésének ügyetlensége, vagy éppen tudatos elhagyása, az ecsethasználat, és önmagában az újszerű személyes színhasználat is váratlan kifejezést jelenthet. Gyakran a kifejezés spontán és ráismerésszerű ebben a helyzetben.



5. ábra

Fent: Andy Warhol: *MM*

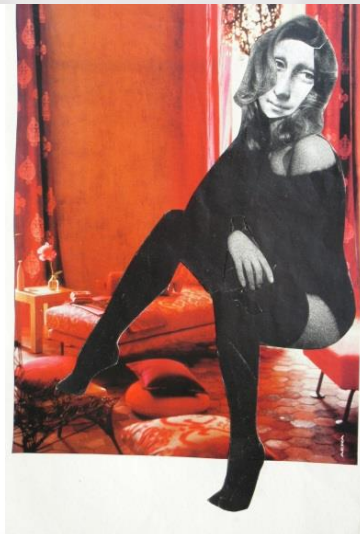
Alul: Az ELTE TÓK hallgatóinak munkái – oktató: Bakos Tamás⁴

A *Marilyn* képek egyik tanulsága, hogy a személyes kifejezése, a kreatív átírás más lehetőségeit kínálja, ha a műalkotás közismert, esetleg főszereplője ikonná merevedett a kultúrtörténet idólagútjában. *Mona Lisa* az emberi kultúrának olyan kövülete, amely eredeti - mára nehezen megfejthető - jelentésén túlmutató tartalmakkal telítődött. A mellékelt képek montázsok, induló elemét alkotta *Leonardo da Vinci* híres festménye. Természetesen nem stílári, leonardói kifejezési módokat felhasználó képfolytatásról van szó. A fő motívum - mint biztos jelentés – mellé keveredő képi elemek különös kapcsolatba lépnek egymással. A jelentések a klasszikus montázselv szerint egymást kioltva lépnek egy új tartalmiság dimenziójába. Mindez olyan technikával történik, amelynek gyorsasága és valóságdarabka jellege roppant inspiratív az alkotói élmény oldaláról tekintve. Nem mellékes hogy átléphetjük a rajzolás, festés tudásának nehézségeit oly módon, hogy az eredmény megjelenése meggyőző marad.

³ <http://www.webexhibits.org/colorart/marilyns.html>

⁴ Az egyes feladatok az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Alkotási gyakorlatok kurzusain valósultak meg.

Alábbi képeink szemléltetik, miképpen válhat kultúránk titokzatos egyetemes szépsége korunk életérzéseit aktualizáló, közvetítő nőalakká.



6. ábra

Balra fent: Leonardo, Mona Lisa.

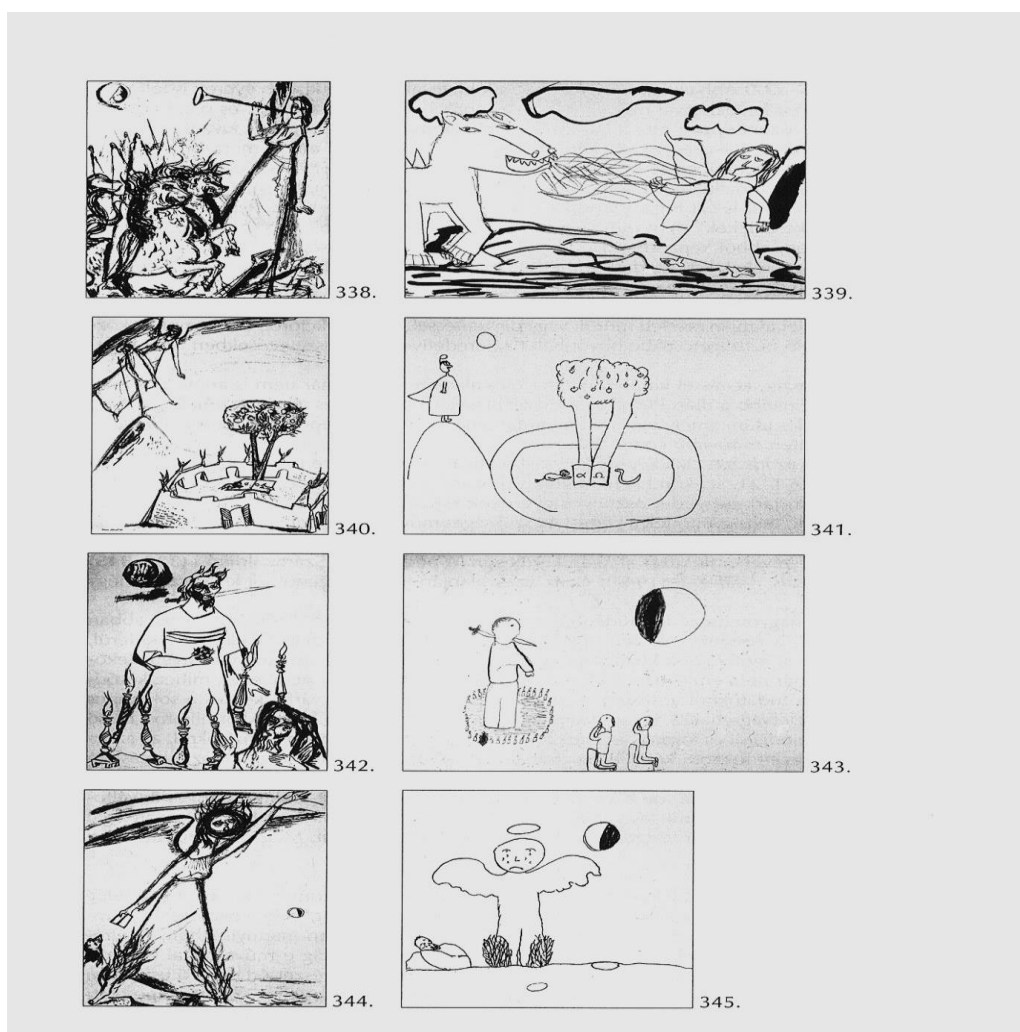
Jobbra fent és alul: Az ELTE TÓK hallgatóinak montázs képei - oktató: Bakos Tamás⁵

A mindennapi oktatói gyakorlatban fellelhető és alkalmazott lehetőségek széles tárházának bemutatására itt most nem vállalkoztunk. Elmaradnak a plasztikai alkotások imitációinak, átírásainak példái, vagy a téralakításokból adódó műfajokat egyesítő kreatív műalkotás átírások. És természetesen külön

⁵ A tanulmányban mellékelt hallgatói munkákról készült képeket Bakos Tamás és Bálványos Huba készítette.

blokkot szentelhetnénk azoknak a módszertani példáknak és lehetőségeknek, amelyek gyermekek körében mutatja meg a fenti téma változatait, létező kísérleteit.

Zárásként képies formában utalnánk *Bálványos Huba* (2000) *Esztétikai művészeti ismeretek, esztétikai művészeti nevelés* című munkájának záró fejezetére. A képen *Ámos Imre* grafikáinak felhasználásával, egy gyerekekkel folytatott kreatív műalkotás imitáció dokumentumai láthatóak.



7. ábra

Baloldali oszlop: *Ámos Imre* grafikái

Jobb oldali oszlop: *Gyermeki impressziók megjelenítése* (*Bálványos, 2000*)

Most az olvasóra bizzuk a kérdés megválaszolását: Mi értelme lehet a kiállítás látogatást követő gyermeki impressziók rajzos megjelenítésének?

Irodalom

Andy Warhol's Marilyn Prints. letöltés helye:

<http://www.webexhibits.org/colorart/marilyns.html> letöltés ideje: 2013. november 16.

Arnheim, Rudolf (1978): *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bálványos Huba és Sánta László (2000): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.

Bálványos Huba (2000): *Esztétikai művészeti ismeretek, esztétikai művészeti nevelés*. Balassi Kiadó, Budapest.

Berger, René (1978): *A festészet felfedezése, I–II*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kováts Gergely (2011): Egy polihisztor perspektívái. *Artmagazin*, 5. 16–21. letöltés helye:

http://www.artmagazin.hu/artmagazin_hirek/egy_polihisztor_perspektivai__orosz_istvan.1294.html letöltés ideje: 2013. június 5.

Megay László (2011): A hónap alkotója: Rékassy Csaba. *Rérkarcfitness*, letöltés helye: <http://rezkarcfitness.blogspot.hu/2011/03/rekassy-csaba.html> letöltés ideje: 2013. június 6.

CSAK AZÉRT, MERT MÁS SZÍNŰ A TOLLAM? – ÓVODAPEDAGÓGUSOK DRÁMAKÉPZÉSEN

Novák Géza Máté

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Ha elfogadjuk, hogy a drámán, színházon keresztül megvalósuló tanulás *aktív és kreatív* folyamat, azt is látjuk, hogy ez a megközelítés egyszerre mennyire *problémacentrikus* is. Akár az ismeretelsajátítás, akár az új jelentésteremtés tekintetében ez a pedagógiai eljárás megfelel a kreativitásfejlesztés kritériumainak. A dráma ebből az aspektusból nem korosztály-specifikus: óvodáskorú és felnőtt résztvevőinknél a tanulási folyamatnak egyaránt fontos eleme az alkotó-felfedező attitűd a foglalkozásokon, produktivitás az egyéni és csoportmunkában, a művészi eszközök rendhagyó alkalmazása a kihívást jelentő, szociális, etikai problémák körbejárása során (Novák, 2009a).

A *drámának* a tanulásban betöltött szerepének és erejének az érzékeltetésére az alábbi, idősíkokra koncentráló definíciót szeretném itt bevezetni¹. Az *alkalmazott (osztálytermi) dráma* olyan, személyes és társadalmi szinten megfogalmazott problémáinkra érzékeny, kooperáción alapuló *tanulási folyamat*, amely az optimális tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése.

Valahol középpütt játszva: ez egy lehetséges metafora lehet a számunkra, amikor a drámának és a színháznak a nevelésben betöltött szerepét próbáljuk meg körülírni. A játék során képesek vagyunk megrajzolni egy *átmeneti teret itt és most*, amelyben a szabadság érzetét nyújtjuk. Ebben a világban – átmenetileg – szabadon formálhatjuk megértésünk új szintjeit (Somers, 2003).

Hogyan segíthetünk a színházi nevelési programokkal, hogyan alkothatunk esztétikai jelentéseket és új tanulási lehetőségeket a halmozottan hátrányos szociális helyzetű, a speciális nevelési igényű, vagy akár a szenvedélybeteg fiatalok számára? (Novák – Takács, 2009)

Optimális esetben nehéz különbséget tenni a tanárok művészete és a művészek tanítása között. „A tanár/művész szerep a rugalmasságot, a leleményességet, a személyes kreativitást, és a lehetőségek megragadására való képességet igényli, bárhol is tűnjön föl” (O’Neill, 1995, 83. o.). A gyerekek és fiatalok drámapedagógia során, miközben tapasztalataikat egy jelenetbe sűrítik, alkotásuk értékelhető egy tisztán esztétikai szinten is. Művészekkel és

¹ Lásd még ehhez – Gabnai Katalin, Szauder Erik, Kaposi László magyar nyelvű szakirodalomban alapvető körülírásait most nem érintve – a Trencsényi László által szerkesztett *A drámapedagógia, mint tudomány. Dr. Áma c. kötetünk definíciós kísérleteit. Engedtessek meg egy lábjegyzet erejéig polémiánkat kissé hosszabban idézni: „Mégiscsak arról van szó: a színházi élmény eszközrendszere a fejlesztés/katarzis-elvű esztétikai élményekkel – ez a drámapedagógia legátfogóbb definíciója. (Fontosnak tartom jelezni – vitára szólítva – hogy Novák Géza Máté az esztétikai élmény szerepét vállalja, de a katarzis-elv érvényesülését nem! Az arisztotelészi katarzis-elv tagadásából kiinduló Brecht, Grotowski és Brook színházesztetikájának hatása a drámapedagógiában szerinte meghatározó.) Am (a drámapedagógia) specifikuma mégiscsak az, hogy nem a nézőben végbemenő folyamatokra koncentrál, hanem elsősorban és meghatározóan a játzó személyben, játzó csoportban végbemenő folyamatokra, fejlődésre. Ha tehát a drámapedagógia világába bebocsátkozó aktorok nyilvánvalóan és nem csupán metaforikusan nevelők és növendékek, akkor a bennük végbemenő történések leírására a neveléstudomány avatott (ideértve a fontos társtudományt, a pedagógiai szociálpszichológiát). Am mert az eszközrendszer minden elemében a színház, a színjáték eszközrendszere, ezért a drámapedagógia tudományos diszciplínaként a színházstudománynak is része. E két szülő gyermeke tehát. De felnőtt. Jussa van, hogy önmagához mérjék” (Trencsényi, 2008, 10. o.).*

pedagógusokkal készített interjúk sora árulkodik a közös jegyekről, *John Somers* kutatásában sorra veszi a két szerep közötti hasonlóságokat és különbségeket (*Somers, 2003*), ezekből gyűjtöttem néhányat az alábbi táblázatba:

A TANÁR SZEREPE	A MŰVÉSZ SZEREPE
Részletes/különleges tárgyi tudást birtokol.	Vállalkozik a „személyes igazság” keresésére egy választott médiumon keresztül, keresve a bepillantás és elmélyülés lehetőségét.
Megtervezi, értelmezi és a tanulók elé tárja a szükséges tanulási kontextusokat.	Elkötelezi magát olyan munkák mellett, amelyek kihívásokat támasztanak önmaga számára.
Tudást és tanulási tapasztalatot ad át.	Törekszik egyensúlyt tartani az élet szükségletei és az alkotás sérthetlensége között.
Inspirálja, támogatja, bátorítja és meghallgatja a tanítványokat.	Képes azonnal kommunikálni a világgal esztétikai produktumait.
Értékeket közvetít a tanulók munkájában.	Jelentős műalkotásokat produkál.
Megtalálja a bensővé tett érdeklődést a közös munkában.	Képes értékelő kritikával viszonyulni saját munkájához.
Gondoskodik a tanulás friss, aktuális szociális vetületeiről.	Nyitott és figyelmes a közönség által adott reakciókra és az újabb lehetőségekre.
Visszajelez a tanítás-tanulás folyamatáról olyan módon, hogy a résztvevőkben a jövőbeli tanulást is motiválja.	Képes hatásosan dolgozni olyan szociális művészeti területeken, mint amilyen a dráma és a színház.
Képes fölfogni, hogy tanításának a gesztusa nem szükségszerűen eredményez a tanulóknál tanulási folyamatot (!).	Képes önelemzően egyensúlyozni az adásban és a befogadásban.
Folyamatosan frissíti tudását és képességeit.	Önkritikus marad saját teljesítményeit illetően.

1. táblázat. A tanár és a művész szerepe

Drámapedagógiai eszközök alkalmazása az óvodás és kisiskolás korú tanulók művészeti nevelésében

A 21. Színház a Nevelésért Egyesület 2009 óta játssza „Csak azért, mert más színű a tollam?” – drámafoglalkozás az óvodában² című programját.

A foglalkozás témája a másság, különbözőség elfogadása és a küzdeni tudás pozitív értékeinek a megerősítése. A gyerekeket a közös alkotás élményén át, játékos színházi formákon keresztül vezetjük egy klasszikus mese, a *Rút kiskacsa* történetén keresztül. Az óvodai művészeti nevelés keretei között olyan célokat kívánunk megvalósítani, mint a konfliktusok oldásának játékos tanítása, a kirekesztő viselkedés prevenciója.

² Az óvodásoknak szóló foglalkozást *Novák Géza Máté* és *Bakos Gergely* tervezték.

Drámapedagógiai továbbképzésünk célja, hogy az óvodai és iskolai nevelés területén tevékenykedő pedagógusokat megismertesse a munkájukat hatékonyabbá tevő drámapedagógiai eszköztár alkalmazásának lehetőségeivel, annak alapvető pedagógiai eszközrendszerével. A továbbképzés középpontjába a képesség-központú és cselekvésen keresztül megvalósuló, az óvodás és kisiskolás korú gyermekek élményszintű bevonására építő pedagógiai folyamatot helyeztük.

A képzés elsődlegesen olyan tanulási-tanítási módszertanon alapul, amelyen keresztül a dramatikus sajátélmény átélhetővé, feldolgozhatóvá és végül az óvodai-iskolai környezetben adaptálhatóvá válik a résztvevő pedagógusok számára (Novák, 2009b).

Az óvodapedagógusoknak szóló képzés³ itt bemutatásra kerülő, egyik erősen fókuszált tananyaga a komplex drámafoglalkozás-tervezet készítésének a demonstrálása. A képzés fontos célja a dramatikus eljárások, a drámajáték-vezetés módszertanának megismertetése a művészeti nevelés metodikai rendszerében való gondolkodás elsajátításával, valamint a pedagógusok szemléletváltásának az elősegítése. A sajátélményű kéttanáros foglalkozás-demonstráción a *Rút kiskacsa* című meséből bontunk ki drámát a pedagógus résztvevőkkel. Az itt közölt képzési anyag elsősorban óvodapedagógusok számára szervezett drámapedagógus továbbképzésben hasznosítható azzal a céllal, hogy a 6–8 éves korosztállyal való drámamunkára nyújtson adaptációs lehetőségeket. Az alábbi foglalkozás-vázlat a téma, a célok és a tevékenységek, munkaformák ismertetésén túl olyan szakmai anyagokkal is kiegészül, mint a résztvevők által írt narratívák, illetve a reflexióskör dokumentációja.

Témák:

- a) A másság, különbözőség, intolerancia, kirekesztés, befogadás.
- b) Küzdeni tudás, kilépés az áldozat szerepéből.
- c) A pedagógus, mint segítő személy.
- d) A tanuló személyiségének integritása; a szenvedésokozás tilalma.

Célok:

- a) A tanítási dráma fiktív keretén belül döntéshelyzetek előidézése.
- b) A különbözőségből, az elfogadás hiányából adódó problémahelyzet elemzése.
- c) Konstruktív megoldások kidolgozása az adott (pedagógiai) konfliktushelyzetben.
- d) A tanítási dráma munkaformáinak alkalmazási lehetőségeinek megismerése és elsajátítása közvetlen tapasztalatszerzés során.
- e) A jelenségek kollektív értelmezésének működése a drámában.
- f) Segítsük az elfogadás attitűdjét, könnyítsük meg a beilleszkedést, fejlesszük a csoportkohéziót!

Résztvevők:

- Pedagógusok, óvodapedagógusok, illetve pedagógus-, gyógypedagógus-jelöltek.

³ *Drámapedagógiai eszközök alkalmazása az óvodás és kisiskolás korú tanulók művészeti nevelésében* című pedagógus-továbbképzés. A képző drámatanárok: Novák Géza Máté és Varga Katalin, Soter-Line Oktatási Központ, Budapest, 2012.

Időkeret:

- 135 perc (megbeszéléssel együtt)

Eszközök:

- Vizuális tábla, CD-lejátszó (+ klasszikus zene CD, pl. egy Vivaldi-concerto), Orbán Ottó versének fénymásolata (a résztvevők számára kiosztva), nagyméretű színes kendők, csomagoló papírok, íróeszközök, színes papírok és filctollak.

Instrukciók, tevékenységek, munkaformák:

1. Klasszikus meséből indított drámaóra: idézzük fel körmesével a *Rút kiskacsa* történetét!
2. Lehetséges opció: a *Hiányzó mesehősök* című játék előre kiosztott kártyái közül az egyik a választott mese
3. Nagycsoportos egyeztetés: a négy legizgalmasabb pillanat címe/témája (*Születés kacsák között, Kiűzetés a baromfiudvarból, Kacsamagány, Hattyúboldogság*)

A drámafoglalkozás keretének felvételekor (a központi tanítási területet is meghatározó ún. *kontextusépítő* szakaszban) alapelv, hogy a játszóknak nem kaphatnak a vizsgált probléma és a közösen továbbépített történet szempontjából *dekontextualizált* feladatsorokat (Bolton, 1984). Viszont a kapott feladatok mindegyike erőteljes és világosan értelmezett szituációhoz kapcsolódik. Ilyen értelemben a dráma megtervezettsége, jól strukturáltsága nem manipuláció a tanár részéről, sokkal inkább a tanulási folyamatot előrevivő, a mélyebb megértést segítő metodika. Innen nézve a drámatanár leginkább *facilitálja*, új felfedezésekre ösztönzi tanítványait, a közös tapasztalatok továbbépítése, és az új tudáskonstrukciók kibontakoztatása érdekében. A dráma célja legegyszerűbben a *boltoni rendszer* értelmezése alapján így írható le: „a kölcsönös megértés fejlesztése az alapvető szellemi erőforrások mozgósításán keresztül” (Bolton, 1984. 151. o.). A kiscsoportos munkaformák (pl. tabló, tablórendezés, kiscsoportos improvizáció, jelenet) során a *társas kreativitás* is magas színvonalon valósulhat meg.

4. Lehetséges opció a dráma kontextusára: rajzfilmes keretet ajánlunk meg (rajzfilmkészítők: forgatókönyvírók, dramaturgok, rajzoló, szinkronszínészek, rendezők és producerek leszünk).
5. Tablók megalkotása (kiscsoportos munka a drámatanárok segítsége nélkül).
6. Tablórendezés (Oktatási cél itt különösen: A drámatanári kérdések és a tanulói válaszok kezelése.).
7. Gondolatkihangosítás (például Mit gondolnak a baromfiudvar lakói? Mi lehet most a Kacsamama fejében? Mit gondol most a Rút kiskacsa?).
8. Újabb tablórendezés a megértés mélyítése érdekében, a tabló bemozdítása (rögzített improvizáció némajátékkal, majd szinkronhanggal).
9. Az kontextust építő szakasz egész csoportos fejtése: mi a némajátékos jelenet üzenete? Hogyan készíthetők újabb változatok, hogyan folytatódhat ez a jelenet? Milyen jelentések felé mozdulhat el a csoport drámamunkája a mélyítő szakaszban? Milyen (a drámát építő) munkaformák alkalmazhatók annak érdekében, hogy ezek a jelentések a csoport számára általánosabb érvénnyel kiterjeszthetők legyenek, akár egy még újabb (analógiás) gondolkodás irányába vezetve át a tréning résztvevőit?
10. Narratívák megalkotása kiscsoportban (napló, levélrészlet, riport).

Például:

Képzeld, mekkora csalódás ért... Még a tojásban voltam, és hallottam kívülről a vidám hápogást, úgyhogy összeszedtem minden erőm és bátorságom, és kitörtem a tojásból. Boldogan kiáltottam, hogy „Mama!”, mire döbbsent csend lett. Mindenki a mamához húzódott és nagyon furán néztek rám. Én is próbáltam hozzáférközni, de a többiek nem engedték. Nem értem, miért viselkednek így velem. Azóta senki sem játszik velem, a mama se figyel rám. Nagyon szomorú és magányos vagyok. Azért írok neked, hátha te megértesz. Üdvözlettel: a „Rút Kiskacsa” (a többiek hívnak így).

(6. nap) Ma megint egyedül ébredtem. Amikor kinéztem a nádasból, láttam, hogy a testvérekim vidáman játszanak a vízben nélkülem. Még a mamának se hiányzom. Nem értem, hogy miért nem szeretnek? Mi a baj velem? Csak azért, mert más színű a tollam? Bárcsak én is olyan szép sárga lehetnék, mint ők. Akkor biztos nem csúfolnának. Olyan egyedül érzem magam...

Kedves naplóm! Ma megint megpróbáltam játszani a testvéreimmel, de nem engedtek be maguk közé. Biztosan bennem van a hiba. Miért nem szeretnek? Pedig én úgy igyekszem. Nem is tudom, mit csinálhatnék még... Kedves testvéreim, azt kívánom nektek, hogy éljete boldogan!

Most már tudom, hogy minden élőlény egyenértékű, de nem egyenrangú. Hosszú évek tapasztalata kellett hozzá, hogy megtanuljam. Mikor megszülettem, a világot egyszerűnek és színesnek láttam. Utoljára születtem, gyengécske voltam, de örültem az életnek...

Kedves Családom! Úgy döntöttem, hogy világgá megyek, mert úgy érzem, nektek jobb lesz nélkülem. Sajnálom, hogy nem illek közétek – pedig én mindent megpróbáltam. Nem tudom, merre induljak, de talán megtalálom a helyem a világban. Mindig emlékezni fogok rátok...

2009. december 24. Karácsony. Kedves Naplóm! Már csak te maradtál nekem. Ülök a vízen, nézem a csupasz fákat és érzem a tollaim hegyén az égető jégkristályokat. Érzem, ahogy a fagy szétterjed a testemben. Már nem küzdök ellene... Már írni se tudok, úszóhártyáim közé fagyott a tollam...

...Kedves Naplóm, el sem hiszem, mi történt velem. Mintha álmodnék... Odamentem hozzájuk, azokhoz a csodálatos vízi madarakhoz. Mindenki – még a kacsák is – csodálattal és ámulattal nézett rám. Nem is értem, mintha nem is én volnék. Mindig arra vágytam, hogy befogadjanak és most végre megtaláltam az igazi társaimat!⁴

11. Egyperces jelenetek készítése kiscsoportos jelenetből kiindulva. Oktatási cél itt különösen: A személyes bevonódás, az érzelemben segítség megteremtése. Milyen formák alkalmazásával segítheti elő a drámatanár a jelenetek magasabb esztétikai és gondolati szinten való bemutatását? Például: A) tablóból mozduljon be a jelenet és tablóba érkezzon meg! B) törekedjenek a csoportok a sűrítés eszközével a történet egy részletének felnagyítására! Legyen a bemutatás esztétikailag is igényes!
12. A központi pillanat felnagyítása: tanári szerepbelépés.
13. Tanári szerepbelépésből irányított kiscsoportos improvizáció (Miként illeszthetők be a tanulói alternatívák, új ötletek a jelenetek kidolgozásában?).
14. Koreográfia készítése zenei aláfestéssel.
15. Verstanulás (Orbán Ottó: *Hess, hattyú, lengeteg...*).

⁴ A narratívákat az ELTE BGGYK BA-s hallgatói alkották meg a Dráma a nevelésben című kurzuson, a foglalkozások tesztelése során.

16. Montázs készítése egész csoportban.

A foglalkozás során a játékosok által létrehozott képek bemutatása egész csoportban, zenei átkötéssel, a szövegek (lásd a korábban megírt szövegek megszólaltatásával).

Például:

- a) A drámatanár a Rút kiskacsa szerepébe lép és érveket gyűjt a baromfiudvar lakóitól. Mi a baj velem, azon túl, hogy más színű a tollam? Miért nem játszotok velem? Miért játszik most mással az, aki eddig a barátom volt? Ha a tóra megyünk fürdeni, miért nincs soha párom?
- b) A Gazda megtalálja a Rút kiskacsát a tó jegébe fagyva. Hazaviszi, mert megsajnálja. Otthon a Gazdasszonnyal vitatkozni kényszerül: befogadják-e? A drámatanár (Ördög ügyvédje munkaforma) a Gazdasszony szerepébe lép, a csoporttól azt kéri, hogy vegyék föl a Gazda szerepét és gyűjtsenek érveket a kiskacsa befogadása mellett!

A dráma teret ad arra, hogy a benne részt vevők egyszerre élhessenek át „csoportélményt” és ezen keresztül önreflexiót. A képzésen résztvevőknek önállóan, páros és kiscsoportos munkaformákban, majd egész csoportos egyeztetések során fel kell tárnuk és meg kell ismerniük a dráma egyes elemeit. A megszokott tanulói/hallgatói részvételhez képest jóval aktívabb szerepvállalással, kreatív módon kell alkalmazniuk korábbi tapasztalataikat és be kell építeniük újonnan szerzett ismereteiket. A képzésen résztvevő óvodapedagógusok a sajátélmény feldolgozásához nélkülözhetetlen drámatanári visszajelzések és a reflexiós körben elhangzottak segítségével bővíthetik ismereteiket a dramatikus eljárások alkalmazásáról.

Az alábbi szöveg a sajátélményen alapuló foglalkozást követő beszélgetés egy részlete. A reflexiós szakaszban itt a tanári szerepbelépés alkalmazási lehetőségei jelennek meg a foglalkozást vezető drámatanár tolmácsolásában. Tanári szerep: a drámatanár által megjelenített karakter, segítségével a résztvevők cselekvése a történet kibontakoztatása érdekében facilitálható. A foglalkozás egész csoportos improvizációjában és más dramatikus szakaszaiban a játékosok a történet központi problémájába ilyen módon lesznek leginkább bevonhatók.

Tanár: Az volt az érdekes abban, amit mondtál, hogy te pedagógus fejjel gondoltad végig azt, hogy játékosként mennyire rossz volt kiközösítőnek lenni. De vajon nekünk, tanároknak, mi a központi gondolatunk arról, amikor tanári szerepbe lépünk. Én először egy tanári szerepbe lépést ajánlottam Katának, drámában ez ugyanolyan szerep, akár az összes többi, viszont van tanulói szerepbe lépés és van tanári. A tanulói szerepbe lépésnél megajánlottam a kacsatestvérek és a kacsamama szerepét. Tanári szerepként, mert Kata az én trénerpáromként van itt köztetek, így milyen szerepek kerültek elő? Tehát milyen szerepet ajánlottam meg a trénerpáromnak?

Óvodapedagógus résztvevő: A rút kiskacsát.

Másik résztvevő: A legkellemetlenebb...

Tanár: A legkellemetlenebb, a kizsárolt, a kiközösített, egyszóval a legalacsonyabb státuszú szerepet. Ezt a szerepet a drámának ezen a pontján rátozni a gyerekekre tilos! Ha úgy tetszik, az én fejemben az van, hogy a kiszolgáltatottság a probléma, a kiközösítés mechanizmusa és abban egy kiszolgáltatott szereplő, ez van a fókuszban, ez a központi motívum, ami körül szervezem a drámát, ezt a szerepet nem tolhatom át a gyerekekre. Ha ketten

vezetjük az órát, az egy nagyon jó helyzet, mert ha visszagondoltok a tavas jelenetre én gátlástalanul belevittem egy olyan szereplőt, megint tanári szerepből, aki egy provokátor, a leggonoszabb kiskacsatestvér szerepét vettem fel, pontosan azért, hogy a ti bevonódásokat mélyítsem, másrészt, hogy nektek legyen ez egy tapasztalásotok arról, hogy hoppá, mi is lehetnének ilyenek. Igazából ilyenek vagyunk, mert mi is kacsák vagyunk. De ez a főkacsa, ez ki is mondja, amit mi itt némán gondolunk, hogy nem kellene beengedni a tóba. Nem tudom, hogy értitek-e? Viszont ezt a két szerepet nem viheti el más, csak a két tanár. Aztán már jöhet feloldás, de meg kell mutatni ezt a részét, fel kell tárni ezeket a problémákat ahhoz, mert különben nem lesz belőle dráma. A drámának a kerete az maga a szerep is lehet, ami meghatározza, hogy van a kiközösített és a kiközösítő, és van a provokátor és van az, aki mindezt elszenved. Van egy hatalmi játszma is, egy státuszbeli különbségekből adódó játszma, ezt próbáljuk feltárni, ezt elemezzük. Megpróbáltam négy képbe sűrítettetni veletek az egészet, ezeknek a képeknek akár címet is adhattunk volna, de nem ez volt itt a leglényegesebb, hogy akkor az elsőt nevezzük el születésnek, a másodikat fürdésnek vagy kiközösítésnek, a harmadikat, amikor belefagy a vízbe, és a negyediket, amikor megtalálja az övéit. Hanem inkább maga a kiszolgáltatottságnak a megélése, és aztán, hogy mit is kezdünk ezzel, tehát ha valakit ilyen helyzetben látunk, és ennek a szituációnak magunk is előidézői vagyunk, vagy lehetünk. Aztán a fókusz átkerült oda, hogy mit tudunk játszani a segítségnyújtásról. Elindult onnan az improvizáció, ez már egy nagycsoportos improvizáció volt, amelynek a kereteit határoztuk meg, az indító pillanatát. Ezt elég pontosan meg is rendeztéték, én kicsit kívülről koreográfusként néha beleszóltam, hogy még ne susogjon a nádas, ne jöjjenek a jégtáblák, várjátok meg a zenét. Megvolt az első perc ebből, ott van befagyva a hattyú szerepében Kata, a többiek tudják a maguk szerepét, és felhívtam rá a figyelmet, hogy egy ponton túl, mivel ez nem rögzített improvizáció, hanem egy előre megkoreografált jelenetből elindított, egészscsoportos improvizáció. Felhívtam a figyelmeteket, hogy szerepváltás következik majd be, de nem állítottam be a játékot, hanem azt mondtam, hogy kezdjük el játszani, és bíztam abban, hogy a fantáziátok be fog indulni, és fölépítitek azoknak a szerepét, akikre majd a megváltozott helyzetben szükség lesz. Elindult a jelenet, megtörtént minden, amit tudtunk, hogy eleve meg fog történni és aztán jött a csoport improvizációja, hogy hogyan mentjük meg. Nem határoztuk meg előre azt, hogy hogyan nyújtunk segítséget a jégbe szorult hattyúnak és hogyan fogjuk őt megmenteni. Ez az az a pillanat, amikor már nem a kiközösítés, hanem pont annak a feloldása, annak az ellentétje indul el a játszókban, arról fognak valamit tanulni a cselekvésen keresztül, hogy hogy megy végbe a segítség, és a segítségnyújtás. Ez egészen addig folytatódott, amíg ott ültünk a kandalló előtt a kiskacsával, és volt egy pillanat, amikor megnyugodtunk. Oké, megmentettük, és ezt a pillanatot úgy használtam ki, hogy megint azt mondtam, hogy hú, gyerekek, köszönöm szépen, álljunk meg. Nem azt mondtam, elemezzük a jelenetet, hanem: mi történt? Jött egy időugrás. Kinéztünk az ablakon és azt láttuk, hogy itt a tavasz. Eltelt negyedév, öt másodperc alatt, és nem állt meg az improvizáció.

Résztevő: Időben egy nagy ugrás volt.

Tanár: Onnantól kezdve már megint nálatok pattogott a labda, ti oldottátok meg a mese végét. Én csak adtam hozzá egy hangulati elemet, egy zenét. Kata nagyon ügyesen, ezzel a kendővel, nem tudom ki kötötte a nyakába, de valaki a nyakába kötötte ezt a sálát, és onnantól kezdve hattyú volt. Ez volt az átváltozás gesztusa. Innentől kezdve megoldottátok a helyzetet, és már nem a segítségnyújtásról volt

szó, hanem valamiféle szeretetteljes elköszönés volt itt a végén. Senki nem mondta az elején, hogy ezek a hattyúk táncolnak, aztán mégis táncoltak, ugye?

Résztevő: Borzasztó tudatos volt, de azért sodort magával az esemény. Biztos voltam benne, hogy nem véletlenül vagy abban a szerepben, amiben vagy. De abban a helyzetben ezen nem gondolkoztam, nem érdekelt: játszottuk a szerepeket, ami tők jó volt. De ahogy most itt ülök, úgy gondolom, hogy nyilván tudatosan mondtál és csináltál mindent. De én ott abban a helyzetben nem éreztem azt, hogy neked meg kell felelnem, mert te elvársz tőlem valamit.

Másik résztvevő: Ahogy a gyerekek sem érzik. Nekem a szerepváltás nagyon tetszett, hogy mindenki tudta, milyen szerepbe fog lépni.⁵

A képzés néhány jellemzőjét felvillantva jelen írásomban arra tettem kísérletet, hogy bemutassam a drámapedagógia eszköztárának, közelebbről az alkalmazott dráma munkaformáinak jellemzőit, lehetséges hatását a pedagógusképzés folyamatában. Ez egy művészetpedagógiai program felnőtt résztvevőkre adaptált tanfolyami működéséről szólt. A köznevelés, az iskola világa jogosan várja el a művészetpedagógiai projektektől, hogy fejlesztéseik oktatási környezetben, a tanulás és a gyermeknevelés színterein is hatékonyak és sikeresek legyenek. Reméljük, hogy a 21. századi pedagógusképzés területén a hazai drámapedagógiai gyakorlat által kifejlesztett kreatív módszertani eljárások adaptációi egyre tudatosabb szakmai dokumentációkban jelennek majd meg.

Irodalom

- Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*. Longman, Harlow.
- Novák Géza Máté és Takács Gábor (2009): „Valahol középen művészet és nevelés között.” A magyarországi színházi nevelés gyakorlata, helyzete, lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2009/1. sz. 163–167.
- Novák Géza Máté (2009a): A zűmmögés leküzdése. Egy drámapedagógiai akciókutatás első tanulságai. *Iskolakultúra*, 2009/9. sz. melléklete 3–19.
- Novák Géza Máté (2009b): Inkluzív nevelés – Drámapedagógiai eszközök alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjában. In: (uő., szerk.) *pedagógus továbbképzés hallgatói szöveggyűjteményének megújított változata*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 3–95.
- O’Connor, P., Szauder E. és Bentsen E. (2003): Partnership, Protection and Participation: Principles for working in Drama with People with Special Needs. In: Heikkinen, H. (ed): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä, 54–65.
- O’Neill, C. (1995): *Drama Worlds; A framework for process drama*. New Hampshire: Heinemann.

⁵ *Drámapedagógiai eszközök alkalmazása az óvodás és kisiskolás korú tanulók művészeti nevelésében* című pedagógustovábbképzés. A képző drámatanárok: Novák Géza Máté és Varga Katalin, Soter-Line Oktatási Központ, Budapest, 2012.

- Somers, J. (2003): *Betwixt and Between Pedagogy and Art in the Initial Education of Teachers of Drama*. In: Heikkinen, H. (ed): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä. 18–32.
- Trencsényi László (2008, szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Új Helikon Bt., Budapest.

SZÍNHÁZI ÉLMÉNY FELDOLGOZÁSA A DRÁMAPEDAGÓGIA ESZKÖZEIVEL – EGY KAPOSVÁRI PROGRAM TAPASZTALATAIRÓL

Gombos Péter és Tolnai Mária
Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar

A színház és a dráma

Bár a drámapedagógia hazai története idestova negyvenéves múlttal bír, még mindig vannak vitás alapkérdések a szakemberek között. E tekintetben az sem megnyugtató, hogy így van ez a „dráma őshazájában”, az Egyesült Királyságban is. Abban a kérdésben jórészt egyetértés mutatkozik, hogy melyik tevékenységek tartoznak a drámapedagógia tárgykörébe, s melyek nem. Az már érdekesebb felvetés, hogy mi (lehet) a szerepe, a jelentősége az oktató-nevelő munka során. Ha erről egy, a témában járatos tanárt megkérdezzük, alighanem azt mondja: a „drámázás” célja nem feltétlenül az, hogy valamiféle előadást, produkciót hozzunk létre. Sőt, a drámapedagógusok évtizedekig alig győzték hangsúlyozni, hogy ne ez legyen az elsődleges feladatuk, ne ezt várják el tőlük. Az „emberépítés”, a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás és a közlés megkönnyítése (*Gabnai, 2001*), a többségük számára legalább ilyen fontos, ha nem fontosabb. Érdeemes megvizsgálunk e témában az angol drámapedagógia történetét is.

„Összehasonlítva az angol szakemberek nézeteit és módszereit, a legszembeütőbb jelenség, hogy mindegyikőjük másként határozza meg a drámapedagógia elsődleges célját. Míg *Slade* a spontán önkifejezést elősegítő kreativitás felfedezését és bátorítását tartja legfontosabbnak, *Way* a személyes készségek fejlesztésére, *Heathcote* az átélt élményből és az élmény feldolgozásából leszűrhető tapasztalat és tudás megszerzésére, *Bolton* pedig a dráma tartalmának mélyebb megértésére helyezi a hangsúlyt. *Neelands* a tartalom megértésével egyenrangú célnak tartja a színházi forma elsajátítását, míg *Hornbrook* pedagógiai célja legelsősorban a színházművészet megismerése és megértése.” (*Pallai, 2003. 89. o.*). Ha a kérdést „csak” arra korlátozzuk, hogy milyen *kell, hogy legyen* a drámapedagógia és a színház viszonya, talán még izgalmasabb problémát találunk. „A dráma a színház nyelvén beszél” (*Kaposi, 2008. 4. o.*), tehát a kapcsolat automatikus, ösztönös, megkerülhetetlen. Ám e jelzők mellett korántsem lényegtelen, hogy ott van-e az „elvárt”, a „kötelező” is. Másképp fogalmazva: drámázhat-e fél vagy egész tanéven át egy csoport úgy, hogy végül nem mutat be közönség előtt „valami kézzelfoghatót”, valami „előadászerűt”? Ahogy fentebb utaltunk rá, sokáig úgy tűnt, e kérdésre csak „igen”-nel szabad felelni. Hiszen a drámapedagógia nem akar(t) a színészképzés részese vagy akárcsak „előzménye” lenni, hát miért kellene a bevallottan *minden* gyermeket – a benne rejlő tehetség(ek)től függetlenül – foglalkoztató tevékenységnek színpadi megnyilvánuláshoz vezetnie.

Ha az angol példát nézzük, megint nem leszünk okosabbak. *Peter Slade* és *David Hornbrook*, a téma két jelentős szakembere (s egyben teoretikusa) közül előbbi például a színház teljes tagadását, utóbbi pedig a színházi szemlélet maradéktalan vállalását

vallotta. De akad olyan szakértő is – nem is akárki, a világszerte talán legismertebb drámapedagógus, *Gavin Bolton* –, aki saját pályája során is eljutott egyik álláspontról a másikig. Bár némileg leegyszerűsítő, mégis egyet kell értsünk *Pallai Ágnes* állításával: „*Peter Slade*-től *David Hornbrook*ig a kör teljessé vált: az angol drámapedagógia a színház megtagadásától visszajutott a színházhoz.” (*Pallai*, 2003. 88. o.).

E tanulmánynak nem tárgya, feladata, hogy igazságot tegyen e kérdésben. A problémafelvetést csupán azért hoztuk elő, hogy rávilágítsunk annak a programnak a jelentőségére, melyet a közelmúltban Kaposváron indítottunk el, s mely szervezett keretek között, tudatosan és rendszeresen „építi a kapcsolatot” a színház és a drámapedagógia között.

Iskolai keretek között nem vagy csak ritkán adódik lehetőség arra, hogy a megtekintett színházi előadásokat, feldolgozó foglalkozások kövessék. (Hasonló törekvések vannak ugyan – sok szempontból példaértékűek a Káva foglalkozásai –, ám jellemzően nem kész, más létrehozta előadás feldolgozása a cél. Az alkotók egy problémára fókuszálva maguk írják, rendezik az előadást, a feldolgozást akár már előadás közben – az interaktivitást maximálisan kihasználva – „elkezdve”.) A mi foglalkozásaink – a dramatikus eszközök, színházi konvenciók, improvizációs technikák segítségével – az előadás üzenetrétegeinek megértését próbálták, próbálják segíteni. Ekképpen inkább a DIE-hez áll közelebb, még ha van is hasonlóság a TIE-s foglalkozásokkal (*Trencsényi*, 2011).

A drámapedagógia, mint a művészeti nevelés sorában megtalálható komplex nevelési-oktatási mód, a korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve problémákkal, konfliktusokkal, döntési helyzetekkel való találkozás lehetőségét teremti meg. Ráadásul tudjuk, a kreativitás fejlesztésében is kulcsszerepe lehet a különböző művészeti ágak bevonásának, nem beszélve a „járulékos”, transzferhatásokról (*Trencsényi*, 2011). A vizsgálódás középpontjában a színházi előadás dramaturgiailag fontos fordulópontjai álltak. Ezzel párhuzamosan a színházi jelentésrendszer összetettségét is érintettük, úgymint: díszlet, jelmez, térszervezés, kontrasztok, feszültség, időkezelés. Mindeközben persze végig szem előtt tartottuk, hogy az öröm, a játék, a játékoság „eszközünk” legyen az órák során (*Tölgyessy*, 2010).

A projekt a Csiky Gergely Színház és a Kaposvári Egyetem oktatói, illetve a Csányi Alapítvány drámapedagógus-mentorai közreműködésével indult el – egy pályázati lehetőségnek köszönhetően. A program célja az volt, hogy a drámapedagógia eszközei, módszerei segítségével segítsünk elmélyíteni a színházi előadások kapcsán szerzett élményt. A darab kínálta szereplők különböző élethelyzeteivel való találkozás, azok megértése – megélése – és dramatikus játékban a szituációk kínálta döntéshelyzetek egy meghatározott és „védett” keretben működnek. A közös játék során lehetőség van arra is, hogy a gyerekek az elméleti tudást a cselekvésbe, a gyakorlati működésbe átvigyük, megoldási lehetőségeket vizsgálhassanak, döntések következményeit tárják fel.

Bár *Gabnai Katalin* az előadások létrehozása kapcsán ír erről (*Gabnai*, 2001), a színházi darabok feldolgozása éppúgy „részlelményeket” és „megvilágosodásokat” szeretne előcsalni a gyerekből, akit a feldolgozás, a játékok során aktívvá teszünk.

A „nézői léttel” ellentétben ugyanis a játékok során – még ha bizonyos feladatokból ki is vonódhat – nem maradhat végig passzív.

A közös játék a mindenkiben meglévő szimbólumalkotó képességre alapoz. A játékban létrejött átváltozás, a szerepben végzett munka realitás a gyermek számára. A képzelet használata a „kép-telenségek” megszüntetéséhez vezet. Választott szerepekben lehet akár „senki vagyok” döntést is hozni. (Konkrét élményünk volt ez egy órán, szoborjáték során. A „Ki vagy te ebben a szoborcsoportban?” kérdésre kaptuk ezt a választ egy harmadikos fiútól.) Ez a választás lehetőséget ad arra is, hogy a „senki” gondolatairól, érzéseiről, örömeiről, félelmeiről beszéljünk. A visszahúzó, zárt gondolat kinyílik, a tudatos kontroll enged a szorításaiból, és megteremtődik a figura. Régi tapasztalat, hogy a csoportok nagy részénél megerősítést igényel a szerepben végzett munka szabálytartásának gyakorlása, a mindig gyors tempó átváltása a lassú, elemző építkezésre. Az erővel egymást gyorsan legyőző küzdő felek – a verekedés, ütés mozdulatainak centikre történő lelassításával – belső gondolatok sokaságát élik át, a megértés és tudatosság fokozatos változásai alakítják gesztusaikat. Megfogalmazott és kimondott önreflexiók töltik be a „legyőzni a másikat” indulatait.

A program megvalósulása

A gyakorlatban mindez azt jelentette, hogy egy tanév alatt a két gyerekdarabhoz (*Pán Péter*, *A Pál utcai fiúk*), illetve az ifjúsági előadáshoz (*Antigoné*) kapcsolódóan 40 órát tartottunk a város és környéke iskoláiban. Mivel a gyerekdarabokhoz kapcsolódó órák vezetésében vettünk részt, a továbbiakban az ezzel kapcsolatos élményeinkről – pontosabban a „Pán Péter-órák” tapasztalatairól – számolunk be.

A 2011/2012-es színházi évad két egészen különböző karakterű darabot kínált a kisdíákoknak Somogyban. A *Pán Péterrel* minden idők leglátványosabb előadását ígérte a teátrum, míg Molnár Ferenc klasszikusa egy különös hangulatú, nagyon tudatos, aprólékos munkával felépített, korántsem konvencionális bemutatót kapott Vidovszky György rendezésében.

A *Pán Péterrel* kapcsolatban egy „hagyományosan meglévő” problémát is át kellett hidalnunk a feldolgozó óra során: „Pán Péter alakja kissé nehezen honosul nálunk, noha időnként megpróbál beépülni a magyar kultúrába. Mindenki hümmög valamit a téma kapcsán, de az igazat megvallva, nem ismerjük őt. Vagy inkább: félreismerjük (*Gabnai*, 2008).” És ez nem csupán a történet hiányossága. Ismét *Gabnai Katalint* idézve: „Esendően rossz szerkezetű, de olyan röhögtető, hogy egyszeriben érthetővé lesz *Alice Csodaországának* minden nonszensz epizódja, s most értem meg, miből táplálkozik a *Galaxis Útikalauz Stopposoknak* pokoli humora és fordulatépítő technikája (*Gabnai*, 2008).”

Természetesen az szinte reménytelen lett volna, hogy alsó tagozatos gyerekekkel az angol abszurd humorról, a nonszenszről beszélgessünk, szerencsére a kaposvári előadás sem ezt emelte ki. Kelemen József rendezése a felnőtt- és gyermeklét különbözőségét és hasonlóságát vette górcső alá. Bár félő lehetett, hogy a valóban különlegesen látványos díszlet, a mozgalmas, lendületes jelenetek elterelik a fiatalabb

nézők figyelmét az apróbb finomságokról és az alapkérdésekről, a feldolgozás során tapasztalhattuk, hogy nem így történt.

Az órát tárgyakkal történő munkával kezdtük, olyan eszközökkel, amelyek között a *Pán Péter* szereplőjéhez kapcsolhatók is voltak. De akadtak olyanok is, amelyek nem illettek az előadásba. A célunk azonban nem az volt, hogy ilyen szempontból csoportosítsunk. Először arra kértük a gyerekeket, hogy válogassák szét a tárgyakat aszerint, hogy a felnőttek vagy a gyermekek életéhez, mindennapjaihoz tartoznak-e. Természetesen voltak kérdéses dolgok (például egy zseblámpa), ilyenkor indoklást kértünk, de akár a „közös metszetbe” helyezést is elfogadtuk.

A továbbiakban két csoportban dolgoztunk. Először egy-egy nagy kartonra olyan tulajdonságokat gyűjtöttünk, amelyek a diákok szerint jellemzőek voltak a darabbeli felnőttekre, illetve – a másik csoportnál a – gyerekekre. Majd kisebb csapatokban egy némajátékot, illetve egy jelenet hagyományos felidézését kértük az előadásból. (Ehhez használhatták a bevitt tárgyakat is.) Bármelyik epizódot kiválaszthatták, azzal a kitételrel, hogy a jelenetben felnőtt és gyerek közötti konfliktus (is) legyen. A játék során tapasztaltak alapján újra elővettük a kartonunkat, és kiegészítettük a korábban lejegyzett tulajdonságokat. A két csoport meghallgatta egymás listáját, ismét lehetőség volt bővítésre, illetve bizonyos esetekben kérhettek, adhattak indoklást is.

Végül arról beszélgettünk a diákokkal, mennyiben látják hasonlónak a színdarab felnőttjeit, illetve fiataljait a való élet „szereplőjéhez”. Zárásként pedig személyes döntést kértünk azzal kapcsolatban, ki szeretne egy „*Pán Péter*-i csoda” segítségével ott rögtön felnőtté válni, a felnőttek életét élni. S aki ezt választja, mivel indokolná döntését.

Bár összességében több száz tanulót meghallgattunk, az „utolsó kör” eredménye szinte mindenütt hasonló volt: a többség máris szívesen lenne felnőtt, elsősorban a fiatalkorúakra vonatkozó, számukra szigorúnak tűnő előírások, elvárások megszűnése miatt. Az, hogy ilyen szabályok a felnőttek életét is meghatározzák, inkább csak a döntés utáni beszélgetés során jött elő.

A fentitől eltérő tapasztalatot abban az iskolában szereztünk, ahova szinte kizárólag hátrányos helyzetű, jórészt cigány származású diákok járnak. Az egyébként remek hangulatú óra végén itt mindössze egyvalaki jelentkezett, hogy máris szívesen élné a nagykorúak életét. A többiek magyarázata fájdalmasan reális volt: „A felnőtteknek nagy felelőssége van. El kell tartani a családot, dolgozni kell, gondoskodni kell a gyerekekről.” Ehhez képest számukra valóban gondtalannak tűnt a gyermeklét.

Általános tapasztalatok

Bár nagyon változatos korú (2–5. osztály), érdeklődésű és adottságú gyerekekkel találkoztunk, a tanév végén mégis megfogalmazhattunk általános tapasztalatokat. Szinte egyáltalán nem találkoztunk olyan diákkal, akinek akár az előadás, akár a feldolgozó óra rossz élmény lett volna. A gyerekek nyitottak voltak a „játékra”, azok, akik még soha nem csináltak ilyet éppúgy, mint akik rendszeresen drámaznak. Tanulóik megnyílása, kreativitása néhol meglepte a pedagógusokat.

Örömmel csodálkoztak rá, amikor a máskor csendes, visszahúzódozó tanulóikat látták önfeledten játszani, vagy épp „csak” érvelni. Természetesen mindvégig

törekedtünk arra, hogy mindenki megmozduljon, megszólaljon a játékok során. Az együttjátászás, a cselekvő, aktív részvétel nagyon fontos (Gabnai, 2001), ezért is készültek például a jelenetek 4–5 fős csoportokban. Fontos tanulási folyamat részeseivé váltak abban az értelemben, hogy a résztvevők alakították a csoportdinamikát.

Hiszen figyelni kellett egymás érveire, véleményére, ha előre akartak jutni a megoldásban. Ennek sokszínűsége az együtt végzett munka értékévé válhatott. Sokszor váltjuk ki a beszédben való közlést a képkalkotás lehetőségeire. Erős tapasztalati forrássá válik számukra is a saját testükből épített képek, szobrok mozdulatlansága. A kiscsoportban végzett munka „eredménye” egymás számára is láthatóvá és kérdezhetővé vált, és nagy öröm volt számunkra a zárt kérdések egyre kisebb száma, az elemző, felfedező nyitottság jelenléte. A képek olyan gondolatok, érzések kifejezését is lehetővé tették a játékosok számára, amelyekre nehezen vagy egyáltalán nem volt – talán nincs is – kimondott szó.

Több tanító is jelezte, hogy „jó lenne rendszeresen csinálni ilyesmit”. Ugyanakkor azt láthatólag „nem hitték el”, hogy ilyen órákat, foglalkozásokat ők is vezethetnének. (Volt olyan harmadikos osztály, ahol még nem fordult elő, hogy csoportban dolgoztak volna. A padokat még egyszer sem tölték el a helyükről.)

Általában számtalan improvizációs pillanatból áll össze a színházi előadásban átélt élmények, megértett üzenetek játékfolyama. A sodró lendületű munka az egy tanórai időkeret túllépését igényli, és találkoztunk tanítókkal, akik „átadták” a saját tanórájukat is. Ők azok, akik jelen voltak a foglalkozásokon. Elnézték nekünk a felborított osztálytermet, nem fegyelmezték a gyerekeket, elfogadták a közösen felállított szabályok működésének néha konfliktusos menetét. Megfogalmazásuk szerint olyan ismeretekkel gazdagodtak a csoportot illetően, amelyekre a hagyományos tanítási helyzetekben nem volt módjuk. Bár bevonódtak a munkába, mégis távolságot tartottak. Nézőpontváltásuk – bízunk benne – túlnőtt a velünk közös foglalkozások keretein. Így válhattunk közös munkatársakká a gyermekek és fiatalok nevelésében.

Bár a gyerekek nem egyformán reagáltak a szereplés „izgalmára”, olyan esettel, hogy valakit „blokkolt” volna a helyzet, nem találkoztunk. Komolyan vették a feladatot, de a közeg, a légkör elég oldott volt ahhoz, hogy ne kelljen félniük a kudarctól. Ahogy Gabnai Katalin írta: „A rögtönzött drámajátékot a játékos próbahelyzetként éli meg, mely szolidaritással teszi önmagával szemben, s e próbahelyzetben szerepvállalásával egy időben önmagát kell képviselnie. S hogy mindezt a ráirányuló figyelem közepette tudja megtenni, az éppolyan készültségi állapotot követel, mint a mindennapi élet szociális szerepvállalásai, kiélezett helyzetei – csupán a kockázat kisebb (Gabnai, 2001. 10. o.)”

Homogén osztállyal ritkán találkoztunk, de „stílusa”, „hangulata” mindegyik közösségnek volt. Megfigyeléseink szerint ez jobbára a pedagóguson múltott. Ott is, ahol nagyon sok hátrányos helyzetű, közte több fogyatékkal élő, illetve SNI-s¹ diák volt, nagyszerűen dolgozhattunk, nem kellett fegyelmeznünk, katonás rendet követelni vagy épp félni az érdektelenségtől.

Természetesen e foglalkozások a konkrét előadáshoz kapcsolódtak, célunk elsősorban az volt, hogy az adott színházi élmény feldolgozását segítsük. Mindazonáltal

¹ sajátos nevelési igényű

volt olyan osztály, ahol a közelmúlt sérelmei, konfliktusai is előkerültek, s mert volt olyan játék, mely könnyíthetett annak a feldolgozásában is, hát ezzel is tudtunk segíteni. Ahogy az is előfordult, hogy olyan közösségbe csöppentünk, ahol a meglévő feszültségeket, problémákat csupán észlelhettük.

Jelen írásnak nem célja a szociális képességekben való jártasság, az érzelmi intelligencia jellemzőit kutató felmérések ismertetése. Azt azonban megerősíthetjük, a szociális képességek hiánya vagy ezek fejletlensége esetén nagy valószínűséggel rögzül destruktív irányba a viselkedés. A feldolgozó órák dramatikus játékaiban fontos szabály mások érdekeinek figyelembe vétele, az együttműködés, a kapcsolat felvételének és megtartásának működtetése, a felelős konfrontáció.

A foglalkozások során a pedagógusokkal való beszélgetés is fontos részévé vált a találkozásoknak. Általánosítás és kritika megfogalmazása nélkül azt a talán merész véleményt fogalmazhatjuk meg, hogy a sok összetevő mellett (pénz- és időhiány, tananyag-kötelezettség) az egyik legjellemzőbb probléma az alkalmazott pedagógiai eszközök, módszerek szűkössége, szegényessége. A drámaórákat nem csak a gyerekek tartották hasznosnak és érdekesnek, ezt mutatják a pedagógusok írásos visszajelzései. Fontos kérdés, vajon minden évben sikerül-e így „kiegészíteni” a színházlátogatás programját? Ez már nem csak rajtunk múlik. Fontos lenne, erről meggyőződhattünk.

Irodalom

- Gabnai Katalin (2001): *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (2008): *A Pán Péter-probléma: James Matthew Barrie Peter Pan története a Vígszínház és a Budapest Bábszínház színpadán*. letöltés helye: Gyermekszínházi Portál http://www.gyerekszinhaz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=477:kritika-k-gabnai-katalin-pan-peter letöltés ideje: 2013. január 12.
- Gombos Péter (2011): *Dzsidzsó Sohaországban*. letöltés helye: <http://www.prae.hu/prae/articles.php?aid=4436&cat=8> letöltés ideje: 2013. február 13.
- Kaposi László (2008, szerk.): *Tanítási dráma: A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Pallai Ágnes Sz. (2003): Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. *Iskolakultúra*, **13.** 11. sz. 83–90.
- Tölgyessy Zsuzsanna (2010): A drámapedagógia használhatósága. *Fordulópont*, **12.** 2. sz. 51–57.
- Trencsényi László (2011): Védőbeszéd a nélkülözhetetlen művészeti nevelésért. *Tanító*, **49.** 10. sz.4–5.

AHOL A NYELVTANULÁS GYEREKJÁTÉK - ANGOL NYELVI FEJLESZTÉS A CSATA UTCAI ISKOLÁBAN

Kovács Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai innováció

Van Budapesten egy iskola, ahol minden délután egy és öt között angolul zajlik az élet. Angol nyelvű napközinek is mondhatnánk, ha csupán azt a tényét vesszük figyelembe, hogy a programra a napi tanórák után kerül sor. A Boys and Girls Activity Center of Hungary BGAC, mint a neve is mutatja, Amerikából érkezett. Az Amerikai Egyesült Államokban és más tengerentúli országokban már 4 millió kisiskolás tölti délutánjait a Boys and Girls Club of America által kínált program keretei között. Európában a Manó-Világ Kft. által működtetett BGAC az egyetlen klub, amely megkapta a jogot, hogy a BGAC által kidolgozott pedagógiai innovációkat tartalmazó programokat használja¹.



Az előzmények

Az angol nyelvű gyermekklub életre hívása szorosan kapcsolódik ahhoz a tényhez, hogy a XIII. kerületben 2011 szeptemberében megkezdte működését egy magyar-angol kétnyelvű óvodai program, a Manó-Világ Kft. közreműködésével. Az óvoda felmenő rendszerben, egyenletesen bővülve jelenleg már hat csoporttal működik. A magyar pedagógiai programmal párhuzamosan, párban valósítják meg az angol nyelvi programot, amelynek keretében kizárólag angol anyanyelvű pedagógusok foglalkoznak a gyerekekkel.

A program sikerének hatására már az első év végén felmerült Erdélyi Nóra szakmai vezetőben és Horváth Mónikában, a kft. ügyvezetőjében, az óvodai program iskolában való folytatásának gondolata. Így jutottak el a BGAC-típusú,

¹ A fényképeket Kovács Judit készítette a tanulmány illusztrálásához.

délutáni angol elfoglaltságot nyújtó verzióhoz, amelynek bevezetését nagymértékben megkönnyítette Szentéiné Bukovinszky Katalinnak, a Csata utcai általános iskola igazgatójának az ügy iránti elkötelezettsége. Az óvoda- és az iskolavezetés elképzelése találkozott a helyi önkormányzat munkatársainak az elképzelésével. A programválasztáshoz segítséget nyújtott az óvoda vezető angol nyelvű pedagógusának szakmai tapasztalata, aki az USA-ból Magyarországra költözése előtt tíz évig a BGAC munkatársa volt.

A program

A BGAC program nagy előnye, hogy szervesen beilleszthető a hazai közoktatás rendszerébe. Nem igényli a meglévő keretek megváltoztatását, mivel a délelőtti tantítás menetét nem érinti. Az angolnyelvűség kizárólag a délutánokra korlátozódik, a hazánkban megszokott napközis foglalkozás idejében. A délután 1–5-ig terjedő időkeretbe sok hasznos tevékenység fér bele: sport, kézműves foglalkozás, közös játék, beszélgetés, sőt: főzés is.



A napi rutin a következő: az ebédet követően, az időjárástól függően, a szabadban játszanak a gyerekek, ez után, a gyerekek fele, azaz 10–12 gyerek a házi feladatát készíti el, miközben az osztály másik felével az angol pedagógus kiscsoportos, de nem tanórai jellegű formában foglalkozik. Ezután, a nap fókuszának megfelelő tevékenységek zajlanak: sport, dráma, interaktív táblás foglalkozás, kézműves foglalkozás, háztartási és egészséges életviteli ismeretek, melyek keretében a gyerekek az erre a célra berendezett konyhában együtt főznek, illetve cserépben fűszernövényeket termesztenek. Az öt délután három angol nyelvű pedagógus között oszlik meg. Hétfőn, szerdán és pénteken Mark, kedden Anna, csütörtökön pedig Andrew foglalkozik a gyerekekkel. Mindhárman délelőttként az óvodában dolgoznak, így az óvodai programban előzetesen részt vett gyerekek előtt már nem ismeretlenek.

A foglalkozások nagymértékben eltérnek a hazánkban szokásos napközis foglalkozásoktól. A gyerekek nem padban ülnek, hanem a szőnyegen, kihasználva a nagy terem adta lehetőségeit. Iskolai értelemben vett „tanulás” sem történik, különben hiába is várnánk a gyerekektől lelkesedést a nap hatodik, hetedik, sőt, további órájában. Inkább nevezhetnénk önként és kedvvel vállalt szakköröknek, amelyeknek mindegyike valamilyen, a gyerek számára értelmes tevékenység köré szerveződik.

Az angol nyelvi fejlesztés módja

A tíz éven aluli korosztállyal foglalkozó szakemberek körében már egyértelműen elfogadott az a tény, hogy a gyermek akkor tanul a legeredményesebben, ha azt számára érthető kontextusban, korának megfelelő tevékenységek közepette teszi.

A kézművesség, mozgás, sport, mesélés, éneklés, társasjátékok – mind ilyen foglalatosságok. A program nem kíván semmi olyat a gyerekektől, ami világuktól idegen, vagy fölöslegesen megterhelő. Csupán olyan tevékenységeket kínál számukra, amit anyanyelvükön is szívesen csinálnak. Mivel az élvezettel végzett tevékenység a tanulás alapja, nem meglepő, hogy a szokásos iskolai keretek: számonkérés, házi feladat, osztályzás nélkül is igen eredményes a nyelvelsajátítás.



A BGAC keretében a gyerekek nem vesznek részt semmi olyan tevékenységben, amelyet hagyományosan a legkisebb mértékben is angol órának lehetne nevezni. Nincs tankönyv, füzet, dolgozat, osztályzat. A keretek nem a közoktatás keretei: nincs NAT-előírás, kerettanterv. Az így elért szabadság nagy

lehetőséget nyújt az egyéni fejlesztésre. Az angol nyelvű pedagógusokkal eltöltött napi 4 (heti 20) óra lényegében sokkal intenzívebb kapcsolatot jelent a nyelvvel, mint a szokásos heti 2–3 órás tanórai keretek.

Milyen egy angol nyelvű klubfoglalkozás?

December elején többedmagammal részt vettem egy drámafoglalkozáson, amelyet az USA-ból érkezett Anna tartott. A gyerekekre rápillantva az első benyomás mindenképpen a sokszínűség volt: legalább egynegyedük nem európai. Négy ázsiai és egy fekete tanuló is jár az osztályba, ezzel is megerősítve, hogy a program célja a többnyelvű nevelés. Azok a szülők, akik ide beíratják gyermeküket, tisztában vannak ezzel a sokszínűséggel, valamint azzal, hogy ez a sokszínűség alkalmanként a pedagógusokra is vonatkozik.

Anna nagyszerű mesemondó készséggel rendelkezik, és jól él a nem verbális kommunikáció eszközeivel, amelyek elsődlegesek a megértés segítésében. A 45 perces foglalkozás (mi ezt anyanyelvi irodalomórának mondanánk) egy sodró erejű rímes mese közös elmondásával kezdődött. Az imponáló hosszúságú tevékenység minimum 10 percig tartott. A gyerekek a nagy klubszoba egyik sarkában, a szőnyegen, néhányan babzsákon ültek, Anna is köztük ült. Ennek az ülésrendnek az az előnye, hogy a szőnyegen bőven elférnek a szó- és képkártyák, a gyerekek és a tanár számára is könnyen elérhető módon.



Ugyanakkor mégis különbözik a padban ülés és a füzetbe írás iskolás fegyelmétől. A gyerekek szemmel láthatóan élvezték a rímes sorokat, amelyet értettek is. Ezt követte a közösen elmondott vers rímeinek felismerése, valójában egy rímes játék, melynek során a pedagógus által felmutatott angol nyelvű szókérdőhöz a szőnyegre kirakott szavak között rímes párokat kell találni. Egy pár példa: hat–cat, fox–socks, hair–chair stb. A feladat igen összetett, hiszen egyszerre irányul az olvasási készség és a kiejtés, mint kompetencia fejlesztésére egy olyan életkorban, amikor még az anyanyelven történő olvasás is újdonság. A rímes ereje azonban úgy tűnik, győzedelmeskedik, mert a gyerekek élvezettel és

lelkesen dolgoznak a feladaton, egy-egy szóhoz esetenként több rímelő szót is találnak. A foglalkozás további részében egy komplett angol mese, (The Gingerbread man, azaz a Mézeskalács-emberke) nagyon részletes feldolgozását láthattuk. A mese meghallgatása után a gyerekek mintegy rögtönzött színelőadást tartottak, megelevenítették a mesét. A 45 perces foglalkozás kizárólag angolul folyt, a gyerekeken azonban a fáradtság legkisebb jeleit sem lehetett látni, hiszen mindvégig játszottak. A szabadidős tevékenység jelleget az is biztosította, hogy semmiféle tanulság levonása nem történt meg a mese végén, és természetesen, házi feladatot sem kaptak a gyerekek.

Összegzés: a BGAC-program helye a hazai közoktatásban

A Csata utcai iskolában folyó BGAC-program hiánypótló szerepet tölt be a hazai korai idegen nyelvi fejlesztésben. A kizárólag célnyelvű pedagógusok alkalmazása okán a közoktatásban másutt nem tapasztalható minőségben és intenzitással, a korosztály igényeit messzemenően figyelembe vevő módon kínál lehetőséget a korai angol nyelvi fejlesztésre. Az eddigi eredmények alapján a jövő tanévre már két ilyen osztály indítására kapott engedélyt az iskola. Bizakodásra ad okot, hogy a hazai átlagot meghaladóan népes gyermekszámmal rendelkező angyalföldi lakótelep egyik iskolája élen jár ennek az európai viszonylatban is innovatív képzési formának az elindításában.

SORSFORDÍTÓ MOZZANATOK –

A MAGYARORSZÁGI KISGYERMEKKORI NEVELŐKÉPZÉS, A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA, AZ ELTE TÓK ÉS ÉPÜLETE TÖRTÉNETÉBŐL

Trezor Kiadó, Budapest, 2012., 256 p. ISBN: 9789638144416

Ravaszné Mitzki Erzsébet recenziója

Pécsi Tudományegyetem, BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmánykötet öt tanulmányt tartalmaz, az első négy az intézményben az elmúlt évtizedekben lejátszódó és még mai is folyamatban levő változásokról számol be, az ötödik az 1919-es történelmi eseményekről, annak háttéréről és következményeiről ad reális, elfogulatlan képet.

A kötet előszavában, *Donáth Péter* szerkesztő így fogalmaz: „Kötetünk a 2011. április 12-én »100 év a budai képző épületében. Tanító- és óvodapedagógus-képzés a középfoktól az egyetemi oktatásig« címmel, az ELTE TÓK Tudományos Bizottsága által rendezett konferencián elhangzott előadások tanulmányra bővített, jelentős forrásbázis felhasználásával kiegészített szövegeit adja közre, abban a reményben, hogy a kötet komoly érdeklődésre tarthat számot

- a) a magyarországi történelem, művelődéstörténet,
- b) a kisgyermekkori nevelés, a nevelőképzés története, perspektívái iránt érdeklődők,
- c) a budai tanítóképző egykori tanárai, diákjai és ELTE-s barátai, valamint a XII. kerület lokálpatriótái körében.” (9. o.)

Az előszóból vett idézet alapján az érdeklődő olvasó arra is gondolhat, hogy tulajdonképpen egy konferenciakötetet tart a kezében, ám később az derül ki számára, hogy egy nagyon alapos tanulmánygyűjtemény olvasásába kezdett. A kötet szerzői, *Hunyady Györgyné, Podráczky Judit, Kelemen Elemér, Mikonya György* és *Donáth Péter*, mindannyian szorosan kötődnek az intézményhez, jól ismerik annak múltját, jelenét és reális elképzeléseik vannak annak jövőjéről.

A könyv három nagy fejezetre osztható. Az első fejezet a négyéves képzés bevezetésének folyamatáról és az ehhez kapcsolódó országos tantárgyfejlesztésről, a második fejezet az főiskola szervezeti és tartalmi átalakításáról, a harmadik fejezet az épület falai között 1919-ben lejátszódott eseményekről és annak következményeiről szól.

Hunyady Györgyné munkája a tanítóképzésben bekövetkezett rendszerváltást írja le lépésről-lépésre. Tanulmánya bemutatja a budai tanítóképzőben bevezetett négyéves kísérleti képzést, szól annak tapasztalatairól, nehézségeiről. A tanítóképzés történelmileg is mindig mostoha gyermeke volt a hazai pedagógusképzésnek. 1959-ben valósult meg hároméves felsőfokú formája, amelyre a szerző is utal munkájában. Az 1980-as évektől Európa-szerte nőtt a képzési idő, az évtized végére Magyarországon is jelentkezett az igény a négyéves képzésre. Az írás foglalkozik az 1985-ös oktatási törvénnyel, amely „utat nyitott a változásoknak, innovációknak, a problémákra adható helyi válaszok kimunkálásának.” (17. o.) A szerző részletesen bemutatja a négyéves képzés kidolgozásának folyamatát, az abban résztvevő szereplőket, valamint azt a hosszú folyamatot, ami az 1989/90-es tanév kísérleti oktatásáig végbement. Leírja, hogyan lett a budai koncepció a tanítóképzésben zajló megújítás

országos modellje a 90-es években. A tanulmány zárógondolatai arról szólnak, hogy a „bolognai reform” milyen előnyöket nyújt a tanítóképzés szempontjából, hogyan tudnak a végzett hallgatók továbblépni mester szintű, majd doktori fokozat megszerzésére irányuló oktatási szintre.

A következő tanulmány *Podráczky Judit* munkája. Címe: „A budai képző, mint a tanító- és óvóképzés országos szakmai egyeztető fórumának központja.” Az Országos Tantárgyfejlesztő Bizottság munkájával foglalkozik, melynek a kezdetektől fogva a budai képző volt a szakmai központja. Részletes betekintést nyújt a bizottság történetébe, annak tagjairól, és a munkában résztvevő tanítóképzőkről. Külön fejezetekben szól az 1987–1990-es és az 1990–2002-ig terjedő időszakban elvégzett munkáról, az új tantervről, amely a négyéves tanítóképzés bevezetéséhez készült, majd a 2004–2005-ös időszak HEFOP-pályázatáról, amelynek keretében kidolgozásra került a bolognai rendszerű tanító- és óvóképzés programja és kimeneteli követelményrendszere.

A szerző kiemelten nyilatkozik a felvételt megelőző alkalmassági vizsga fontosságáról, annak követelményeiről, de kritikusan megjegyzi, hogy az elgondolást, miszerint egészségügyi és beszédalkalmassági vizsga előzze meg a felvételt, nem minden képzőintézmény fogadta el.

Kelemen Elemér „A Budapesti Tanítóképző Főiskolától az ELTE Tanító- és Óvóképző főiskolai karáig” című tanulmányában a szervezeti átalakulás folyamatát ismerteti. Megemlíti a négyéves képzés fontosságát és annak 1995-ös általános érvényű bevezetését, majd áttér az 1998/99-es tanév sorsfordító eseményeinek tárgyalására. A felsőoktatási törvény 1996-os módosítása új kritériumokat írt elő az intézményi önállóság feltételeként, de ekkor még nem indultak el az integrációs folyamatok. Az 1998-as kormányváltás gyorsította fel az eseményeket. Az eredeti koncepció szerint az ELTE Tanárképző Főiskolai Kara, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző és a Budapesti Tanítóképző Főiskola került volna összevonásra, Budapesti Pedagógiai Főiskola néven. 1998 végére már egyre kevésbé volt annak esélye, hogy a főiskola önálló maradjon. Maradt két lehetőség. A Budapesti Pedagógiai Főiskola terve, valamint az a lehetőség, hogy a főiskola integrálódik az Eötvös Loránd Tudományegyetembe. 1999. január 7-én a főigazgatói tanács a következőket fogalmazta meg: „ha az intézményi önállóság megőrzésére nincs lehetőség, a Budapesti Tanítóképző Főiskola a jövőben az ELTE Óvó- és Tanítóképző Karaként kíván működni.” (77. o.) 2000. január 1-jén az utóbbi elképzelés valósult meg. Az intézmény bár önállóságát elvesztette, az ELTE akkoriban hat önálló karának egyike lett.

Mikonya György a jelenlegi helyzet problémáit fejtegeti „Kihívások és válaszok a kora gyermekkori nevelés területén az ELTE Tanító- és óvóképző Karán” címmel. A kora gyermekkori nevelés napjainkban növekvő figyelemnek örvend. Ettől a nemzetközi jelenségtől hazánk oktatáspolitikája sem marad el. Kormányzatokon átívelő programnak tekinti a korai fejlesztés és az iskolai kezdő szakasz megerősítését. A szerző kitér arra, hogy számos kutatás számol be a kisgyermekkori történések meghatározó szerepéről. Az oktatás és a társadalmi egyenlőtlenség kapcsolatának vizsgálatakor rámutat arra, hogy Magyarországon 700 ezer ember él mélyszegénységben, tanulni nem tudó és alig képzett tömegek kerülnek a munkaerőpiacra. Ezekkel a jelenségekkel szemben a pedagógusok csak úgy tudnak fellépni, ha komoly családsegítő feladatot is magukra vállalnak, amely további képzéseken való részvételt tesz szükségessé számukra.

A közoktatási rendszer változását megcélzó, 2001 decemberében elfogadott törvények kapcsán leszögezi, hogy az oktatásban a törvényben leírt változásokhoz képest jelentős többletforrásra, valamint egyre több és jobban képzett szakemberre lesz szükség. Az esélyegyenlőség biztosítása sem lesz könnyű feladat az oktatásban, sokirányú társadalmi együttműködés szükséges hozzá. *Mikonya György* olyan elképzeléseket tár az olvasók elé, amelyek segíthetnek a kisgyermeknevelés módszertanának fejlesztésében, illetve amelyeket kutatási eredményekkel támaszt alá.

A kötetet *Donáth Péter* munkája zárja. Az írás egy történelmi eseményt dolgoz fel, amely 1919-ben játszódott le az intézmény falai között. A Tanácsköztársaság idején, mint sok más oktatási intézményt, a Mozdony utcai épületet is katonai célokra vették igénybe a hatóságok. Az intézménybe a Cserny-különítmény települt be. A szerző a forrásanyagok alapján számol be arról, hogy mi történt a falak között 1919. július 18–22. között. A tanítóképző ezen időszakban Fery Oszkár csendőr altábornagy, Borhy Sándor és Menkina János csendőr alezredek önkényes, bírósági ítélet nélküli kivégzésének helyszíne volt. Bemutatja a kivégzés előzményeit, körülményeit, majd a Tanácsköztársaság bukása utáni bírósági tárgyalás történéseit. *Donáth Péter* mindvégig a dokumentumokra hagyatkozik, nem mutat elfogultságot egyik irányban sem. A dokumentumok feltárása során az olvasó érdekes képet kaphat az emberi jellem formálódásáról, a hatalmi helyzetben lévő és a bírósági tárgyaláson megnyilatkozó azonos szereplők magatartásbeli változásairól. A tanulmány arra is kitér, hogy egy oktatási intézmény, annak vezetése később hogyan viszonyul a falakon belül történt eseményekhez.

Az öt munkát magába foglaló kötet értékes olvasmány lehet mindenki számára, aki korunk pedagógiai változásairól szeretne képet kapni, ugyanakkor azok számára is, akik olyan történelmi események iránt érdeklődnek, amelyek alig kaptak eddig nyilvánosságot.

TANULMÁNYOK A GYERMEKKULTÚRÁRÓL

PTE IGYK és Gyerekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd. 2013.
163 oldal, ISBN: 9789637305597

Sándor Ildikó recenziója
Hagyományok Háza

A kötet megjelentetésével a szerkesztő, *Bús Imre* és a tanulmányok szerzői „tudatos gondolkodási, önmeghatározási folyamatot” ígérnek a gyermekkultúra témakörében korábban megjelent munkák folytatásaként. A téma egészét áttekintő vázlatos, elméleti-módszertani alapvetést követően a kötet első felében a történeti megközelítés dominál *Kéri Katalin*, *Tésztabó Júlia*, valamint *Trencsényi László* tanulmányában. A második részben egy-egy téma részletesebb kibontása olvasható a gyermekkultúra igen összetett nézőpontját érvényesítve, ide tartoznak *Király Gabriella*, *Tancz Tünde*, *Klein Ágnes*, *Müller János*, valamint *Tóthné Lázár Noémi* tanulmányai. A frissen megjelent tanulmánykötet új ismereteket, új megközelítési módokat kínál szülők, nevelők, művészek, kutatók és minden érdeklődő Olvasó számára.

Bús Imre elméleti-módszertani vázlata körülhatárolja a gyermekkultúra fogalmát, a kezdetektől követi annak hazai megjelenését, elterjedését. Komplex és gondolatébresztő rendszerezésben láttatja a címadó jelenség összetevőit: nemcsak *időben* (hagyományos és újabb elemek), *tartalmuk* alapján (játék, művészetek, tudomány, technika) rendszerezi a gyermekkultúrát, hanem fölvezet a *tartalmakra fókuszáló regiszterek* (gyerekszoba-regiszter, iskolai, (magas)kulturális, populáris, ellenkulturális/kortárs regiszter) lehetőségét. Ez utóbbi rendszerezés alkalmas lehet arra, hogy a gyermekkultúra szegmenseit a maguk összetettségében, új nézőpontból szemléljék a téma kutatói. Ugyancsak előremutató a közvetítés folyamatának és rendszerének, fontos elemeinek (föltétlenül tovább bővítendő!) felsorolása, amely kiindulópontja lehet a gyerekkultúráért tevékenykedők, azt kutatók hálózatos együttműködésének.

A történeti tanulmányok sorában *Kéri Katalin* kiváló forrásfeltáró tanulmánya a 17–19. századi Magyarország nőtörténeti, elsősorban a nők nevelésével kapcsolatos kérdéseket tárgyalja. Részletesen adatomat az egész Európában végbe menő gazdasági-demográfiai változások hazai vetületét, s ezzel összefüggésben az anya- és gyermekkultusz (ki)alakulásának folyamatát. A genderkutatás körébe sorolható írás rendkívül árnyalt, széles körű értelmezést ad.

Tésztabó Júlia a gyermekkultúra helyét és szerepét a 20. századelő reformpedagógiai mozgalmának kontextusában, az életreform törekvésekkel összefüggésben elemzi. Ide tartozik Nagy László 1906-ban született kiállítás-konceptiója, az 1914-ben az Iparművészeti Múzeumban megnyílt kiállítás (ahol gyerekek számára készült tárgyak és gyermekalkotások egyaránt helyet kaptak). Kiemelt figyelmet kap Nádai Pál munkássága is, mindenekelőtt az 1911-ben megjelent *Könyv a gyermekekről – munka, játék, művészet*. A mindennapi élet, a környezet modern átalakítása iránti igény megjelenése (gyerekszoba, bútorok, gyermekruházat), a komplex szemléletmód a mai gyermekkultúra-kutatás számára is példaadó lehet.

A közelmúltat, az 1970-es 80-as éveket *Trencsényi László* mutatja be, aki ezt az időszakt a modern magyar gyermekkultúra fénykoraként, az „eredeti felhalmozás” korszakaként ábrázolja. Ez volt a „még” és a „már” ideje, amikor a konzumszemlélet még nem uralta el a gyerekkultúra világát, a minőségi

szempontok az eladhatóság elé soroltattak, az ideológiai prís pedig enyhült: szabad teret kapott a gyermek- és esztétikumközpontú művészetpedagógia. Ennek hozadékai többek között a *Kincskereső* folyóirat, a gyermek-televíziózás, a csillebérci úttörő szaktáborok, a játszóházi mozgalom. A hazai szakemberek ekkoriban lehetőséget kaptak arra, hogy bekapcsolódjanak a nemzetközi áramlatokba: a Helsinkiben, Prágában, Zágrábban megrendezett művészeti nevelési kongresszusok révén. A korszak végére a szabadság, amely nélkül a művészet nem bontakozhat ki a maga teljességében, adottá vált, de a források – a gyermekkultúra esetében az állami támogatás – lassanként elapadtak, a vásárlóerő meggyengült, az értékszempontok háttérbe szorultak.

A gyermekkultúra résztemáit kidolgozó munkák sorából *Király Gabriella* a gyermeki gondolkodás jellemzőit, kiemelten az óvodás életkort állítja a középpontba. Világosan, lényegretörően, ugyanakkor a maga összetettségében mutatja be a vonatkozó tudományos elméleteket (Freud, Piaget, Erikson, Kohlberg). majd sorra veszi a gyermeki életszakasz varázsos világképének alapvető vonásait. Gyakorlati példákon keresztül az olvasó megismerheti a felnőtt és a kisgyermek gondolkodásának és világlátásának alapvető különbségeit.

Érzékeny és súlyos kérdést feszeget *Tancz Tünde* tanulmánya, amely az olvasóvá válás és a könyv gyermekek életében betöltött szerepét vizsgálja. A gyermekkönyvet – a szerző árnyalt, funkcionális megközelítésének köszönhetően – a játéktárgytól az olvasható szövegig értelmezi. Kiemelt figyelmet kap a könyv szerepe a kultúrához való hozzáférésben: a családi szocializációs közegek közti különbségek, és az a kérdés, hogy az intézményes nevelés-oktatás mit tud hozzátenni a gyermek személyiségének kibontakoztatásához a literációs környezet tudatos alakításával. A felelősségteljes elemzésből következő tanulságok a pedagógusképzés, az oktatás-nevelés intézményes rendszere és az oktatáspolitikai döntéshozók számára egyaránt iránymutató.

A hajósi német gyermekfolklor aprólékos mikrovizsgálata arra a kérdésre keresi a választ, hogy a nemzetiségi kultúra elsajátításában milyen szerepet tölt be a (nemzetiségi) gyermekkultúra. *Müller János* ugyanakkor nem vész el a részletekben – épp ellenkezőleg –, olyan felismerésekhez jut el, amelyek általános érvénnyel igazak az anyanyelv és az identitás formálódása szempontjából. A kodályi alapelveken nyugvó ének-zenei nevelés összekapcsolása a nemzetiségi (s egyben lokális) hagyományokkal újabb jó példa arra, hogy a család által korábban betöltött szerepet (spontán hagyományozódás) hogyan, miért veheti át (sőt, kell, hogy átvegye) az óvoda, az iskola.

Klein Ágnes a magyarországi német gyermekirodalom elmúlt 30 éves hagyományának elemzését összekapcsolja a hazai németség nyelvvesztésével és az iskolai nemzetiségi nyelvoktatás kérdéskörével. Megállapítja, hogy a vizsgált alkotások a német nyelvterületen született gyerekirodalmi művekkel nem pótolhatóak, ugyanakkor kulturális beágyazottságuknak köszönhetően híd-szerepet töltenek be. A társadalmi valóságot úgy képesek bemutatni, ahogyan az csak a magyarországi németség esetében érvényes.

Az énekes népi játékok és a jeles napi szokások közös vonásait tárja föl *Tóthné Lázár Noémi* munkája azzal a céllal, hogy az óvodai nevelésben, mindenekelőtt az ének-zene területén, ezek a felismerések alkalmazhatók legyenek. Arra a következtetésre jut, hogy a Kodály-módszeren alapuló, nagy hagyományú pedagógusképzésben sincs megfelelően megoldva a néphagyomány megismertetése, módszertani szempontból pedig a hagyományok közvetítésének módszertana.

2013. május 29-én az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán került sor a könyv bemutatójára, amelyet műhelymunka, majd *Mi újság a gyerekkultúrában?* címmel kerekasztal-beszélgetés követett, Bethlenfalvy Ádám, Sinkó István, Rózsa János, Pompor Zoltán és Sándor Csilla felkért hozzászólók, valamint Trencsényi László moderátor és a közönség aktív részvételével.

A tanulmánykötet és a hozzá kapcsolódó szakmai rendezvény új lendületet adott az együttgondolkodásnak. A frissen alakult *Gyermekcultúra Kutatócsoport* révén szervezetileg is megerősödve folytatódhat az a szakmai diskurzus, amely a már meglévő kereteket folyamatosan tágítva, egyre több érdeklődőt von be köreibe.

KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS – NEMZETKÖZI MODELLEK, HAGYOMÁNYOK ÉS KORTÁRS ÁRAMLATOK

Pataky Gabriella

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A komplex művészeti nevelés életszerű helyzeteket modellezve, egyszerre több művészeti ágat használva építi a személyiséget, ad lehetőséget önkifejezésre és jelent kapcsolatot a valósággal, miközben egy képzeletbeli dimenzióban problémákat vet fel és korrigál, folyamatos reflexióra, önreflexióra sarkall. Módszereiben cselekvésre, tevékenységre, saját élményeken keresztül alkalmazkodásra, kooperációra épít.

A kortárs művészeti szcéna alapvető ismérve, hogy a jelenkort mindenkori valóságunkon keresztül ragadja meg a művészet eszközeivel. Kortárs problémákra reagál, képes változni, megújulni. Erre az állandó változásra mutat rá és reflektál interaktív, komplex módon és befogadóinál is egyfajta változásra képes attitűdöt feltételez. A művészeti nevelés korszerű modelljeire is világszerte a probléma centrikusság, a kompetencia alapú fejlesztés jellemző: a tanítványokat előre nehezen belátható jövőre kell felvértezni.

A következőkben párhuzamosan villantjuk fel a művelődéstörténet komplex művészeti áramlatainak történeti vonatkozásait, felsorolva ezek élő hazai, valamint közelebbről is megvilágítva nemzetközi megnyilvánulásait, a ma működő legfontosabb hazai művészetpedagógiai törekvéseket, majd a nagyvilág innovatív megnyilatkozásait. Megemlítjük a művészeti nevelés hagyományait a reformpedagógiáktól a posztmodern térhódításáig, a nevelés célját és tartalmait a szakmódszertani változások, újítások tükrében. Feltesszük a kérdést: mi marad fenn az idő szűrőjén a tantárgyi határvédelem és a komplex szemlélet küzdelmében? Milyen ajánlásokat fogalmaznak meg a tantervek világszerte a komplex művészeti neveléssel kapcsolatban? Mutatkoznak-e ajánlások művészeti ágak és/vagy tantárgyak összekapcsolására? Társul-e ezekhez program, konkrét módszertani koncepció, értékelési eljárásrendszer?

Az elérhető szakirodalmak, törvényi szabályozások, tantervek, iskolai program- és projektleírásokból származó tanulságokat elérhetőségi mintából, illetve a hálóbaelvé alkalmazásával külföldi kollégáinkat kérdezve, mélyfúrászerűen gyűjtött adatok alapján egészítettem ki.

Összefoglalóm azokra a modellekre fókuszál, melyek elemeiben, vagy az iskolai beágyazottságukban példát mutathatnak, inspirálhatnak egy komplex művészeti tanárképzés kidolgozásában. Tantervekbe, iskolákba, múzeumokba, műtermekbe, színházakba és tanártovábbképzésekbe, művésztanár-képzésekbe pillantunk be Japántól Tajvanon, Ausztrálián át, érintve Kanadát, Skóciát, Angliát, illetve Franciaország, Németország, a Cseh Köztársaság pedagógiai jelenét. Megkeressük az érdeklődésünkre számot tartó példák közös gyökereit a neveléstörténetben, filozófiai előképeikben, hasonló elemeiket pedagógiai kultúrájukban, módszertanukban, pedagógusképükben.

Összegzésül arról a szükséges, különleges szemléletről lesz szó, mely a jó gyakorlatoknak tekinthető modelleket jellemzi, továbbá azokról a kihívásokról, melyekre a komplex művészeti nevelést felvállaló tanárokat feltétlenül fel kell készíteni. Olyan nemzetközi művészetpedagógiai példákat kerestem, melyek a művészeti nevelést komplexen értelmezik; összetettségükben pedig legalább két, de lehetőleg több művészeti ágat is magukba foglalnak. A magyar iskolai gyakorlat hagyományaiból kiindulva a vizuális nevelés, a zene, a dráma és a tánc kapcsolódási pontjait próbálva megragadni. A 70-es, 80-as évek európai trendjeinek megfelelően számtalan jó példát találtunk tantárgy-integrációra, integrált művészeti nevelésre, transzdiszciplináris művészeti nevelésre, multidiszciplináris művészeti

nevelésre, esetenként több művészeti tárgy közös moduljára is, de kifejezetten komplex művészeti program nem világzott ki ezek közül.¹

A feltárás az elérhető oktatásirányítási dokumentumok vizsgálatából indult. A megvizsgált tantervek mindegyike „Core curriculum” típusú, a legfontosabbakra szorító, nagy tanári szabadságot biztosító dokumentum volt, ezekben komplex művészeti nevelésre vonatkozó utalást csak néhány esetben lehetett elkülöníteni (Skócia, Franciaország, Ausztrália).

Az alábbi felsorolásban olyan példákat említünk, melyek elemei összefüggéseket mutatnak céljainkkal egy új szemléletű komplex művészeti nevelési programrendszer kidolgozásában.

Skócia tanterve² négy alapvető célt fogalmaz meg: a komplex művészeti nevelés támogassa a gyerekeket és a fiatalokat a sikeres tanulásban, magabiztos személyiséggé és a felelősségteljes polgárrá válásban, a hatékony cselekvésben és kommunikációban. A nyolc tantervi területből az első a „Kifejező művészetek”, melyek a vizuális, zenei, tánc és dráma művészetet komplexen értelmezve foglalják magukban.

Franciaországban hat művészeti ág integrált oktatása zajlik. Ezek nem a klasszikus művészeti ágak vagy a hagyományos művészeti tárgyak szerinti besorolást követik, hanem tematikus csoportokba, „domain”-ekbe rendezetten jelennek meg az oktatásirányítási dokumentumokban³.

Ilyenek: a tér építészet, a várostervezés, a kert- és tájépítészet, a nyelv és beszéd, ezen belül az irodalom, kalligráfia, a hangzás: zene, a zene technológiája, hangszerkészítés, hangszeres zene, ének, hangok, a vizualitás: képzőművészet, fotó, képregény, az előadó művészet: színház, dráma, cirkusz, balett, tánc valamint a mindennapok alkalmazott művészete, az iparművészet.

Az *ausztrál* tanterv multi-, inter- és transzdiszciplináris művészeti projekteket ír elő.⁴

A *cseh* gyakorlatban hálózatos tudásbázis kiépítésében és használatában támogatják a pedagógusokat (*Skřivanová*, 2010). Tantervük „tantárgyakon átívelő” kooperációs lehetőségeket említ, konkrét ajánlás nélkül. Ezek a gyakorlatban főleg projekteken mutatkoznak meg, melyekről a tanárok tudósítanak és beszámolóikat a pedagógiai fejlesztések honlapján jelentetik meg. Itt sok riport számol be művészet és közismereti tantárgy közös programjáról. Olyan honlapok, hálózatok közös fejlesztését is ösztönzik, amelyeken egyre bővülő kincsestárak, ötlettárak, kapcsos könyvek alakulnak ki a gyakorlatban kipróbált tapasztalatok alapján.

Anglia jó gyakorlatai közül a múzeumi művészeti projektek, mint a kreatív tudáscsere eszközei mutatnak alapjaiban újat a hazai gyakorlathoz képest.⁵

Tajvan alapfokú művészeti iskoláiban fektetnek különösen nagy hangsúlyt a művészet komplex értelmezésére.⁶

Japán pedagógiai kultúrájának természetes, mindennapos része a pedagógusok között egymás munkájának megfigyelése, értékelése, mindezt rendszeres látogatások során, egy már kialakult szempontrendszer mentén tanulva egymástól. Gyakorlatba ágyazott szakmai tanulás ez, a kollektív tanóraelemzés módszerével (*Mogi és Tetsuka*, 2013). Az iskolai tantárgyak hagyományos alappillére az integrált művészeti nevelés.

¹ A leírásokban további különbségek mutatkoztak attól függően, hogy a művészeti nevelés célját, vagy eszközeit, esetleg más, nem művészeti tárgyakkal kapcsolatos transzferhatásait hangsúlyozzák. Például művészettel nevelés, művészetre nevelés, transzferhatásokra épülő művészeti nevelés.

² <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/expressivearts/index.asp>

³ <https://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/>

⁴ http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_sc/

⁵ <http://wideopenschool.com/artist-classes-main/by%20class>

⁶ <http://www.artart.com.tw/p1-e.htm>

Kép és szó, szöveg és hang, alkotás és tanulás, játék és verseny ötvöződik a tradicionális Karuta kártyajáték iskolai alkalmazásában (Stepanek, Appel, Leong, Turner és Turner, 2006).

Dániában életszerű, kortárs szemléletű a művészeti nevelés, ahol a valósággal, a gyerekek érdeklődési körével érintkező kapcsolat a gyakorlatban, az iskolai mindennapokban van markánsan jelen (Pataky, 2012). Különösen tanulságos az iskolai gyakorlatban felbukkanó projektsáv. Ebben a meghatározott időközönként az órarendbe iktatott időkeretben az egész iskola számára ugyanabban az idősávban különféle, a spirálisan bővülő tananyagot érintő témákat az összes korosztálynak ajánlják feldolgozásra. Ilyenkor vegyes (nagyon vegyes) életkori csoportok alakulnak ki az iskolán belüli kilenc évfolyam tanulóiából. A megjelenő témák az összes hagyományos tantárgycsoportot érintik, a tanárok pedig teamekbe rendeződve jelölik ki a célokat, a gyerekek előzetes kívánságlistáját is figyelembe véve. Az előkészítés és a lebonyolítás is teamvezetéssel zajlik. A csapatokon belül az együtt és egymástól tanulás is megfigyelhető; természetesen és jól működik. A produktumokat csoport és iskolai szinten is bemutatják egymásnak; kipróbálják, elfogyasztják közösen.

Németországban kitüntetett terület a performansz, az akció és a színház (Objekttheater)⁷, valamint a cirkuszművészet. A német tanárképzések kurzuskínálatában is megjelennek tantárgyakon átívelő művészeti nevelési modulok.⁸

A kiragadott nemzetközi példák után, szélesebb nemzetközi tapasztalatok alapján azokról az iskolákról, ahol sikerült komplex művészeti nevelést izolálnunk összegzésként elmondhatjuk, hogy:

- a) nyílt rendszerű oktatás-nevelés valósul meg,
- b) projektrendszerben dolgoznak,
- c) a művészeteket a személyiségfejlesztés fontos eszközének tekintik,
- d) multikulturális szemléletűek,
- e) az értékelés korszerű módszereivel dolgoznak (például portfólió alapú értékelés),
- f) konstruktivisták (nagy részben), reform- vagy alternatív pedagógiai modelleket alkalmaznak,
- g) tanári team- vagy párrendszerben dolgoznak, nem (kizárólag) tantárgyi beosztásban, szaktanári rendben,
- h) a tanárok és a tanulók kooperációjára építenek,
- i) tevékenység- és cselekvésközpontú tananyag-elsajátítás,
- j) epochális vagy modulrendszerben,
- k) a művészetet az esélyteremtés és a felzárkóztatás eszköznak fogják fel,
- l) adaptivitás szempontjainak megfelelően differenciálnak,
- m) az alkotó és a tanulási folyamatot is produktumnak tekintik.

Irodalom

Mogi-Tetsuka (2013, m. a.): Kooperatív tanulás a kreativitásért – Esettanulmány a *KARUTA* workshop-ról. In: Kárpáti Andrea, Gaul Emil, Pataky Gabriella és Illés Anikó (szerk.): *A művészetoktatás terei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pataky Gabriella (2012): Kortárs jelenségek a dán pedagógiában, vizuális nevelésben. In: Podráczky Judit (2012, szerk.): *Hatékonyabban, élményszerűbben, színesebben. Korszerű tanulásirányítási módszerek*. ELTE Pedagógikum Központ, Budapest.

⁷ http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_kunst_2011.pdf

⁸ <http://www.georgpeez.de/texte/faecher.htm>

Uhl Skřivanová, Věra (2010): Kompetenzzuwachs im Bildungsgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin. *BDK INFO*, 15. sz. 54–60.

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner M. és Turner, M. (2006): *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Corwin Press, Thousand Oaks California.

OLYAN EZ, MINTHA ELMENNÉK A TEMPLOMBA. CSAK NEM IMÁDKOZOK, HANEM BÁBOZOK.¹

Szentirmai László

Magyar Bábjátékos Egyesület elnöke



1. ábra

Az előszobaszekrény boszorkánya – Kecskeméti Ifjúsági Otthon Vándorbot Bábos köre

Az egri Gyermekbábosok Országos Fesztiválja ma is a legrangosabb ilyen rendezvény. Több mint két évtizede ez az országos találkozó, a *gálaesemény*, ahol egyre inkább a találkozáson, mint a megmérettetésen van a hangsúly. Kellene is, hiszen a szó spanyol, ófrancia eredetije (*gale*) szórakozásra, élvezetre utal.

Itt szakmai tapasztalatszerzésre adódik alkalom, sőt szinte „továbbképzésnek” tekinthető. Közismert pénzügyi okok miatt 2005-től folyamatosan szűkül a résztvevői kör. 2013-ra, eddig soha nem látott szorongató helyzet alakult ki – az Egri Kulturális és Művészeti Központ huszonegy produkció bemutatkozását szolgálta ki június 7. 14:00 és másnap 16:00 óra között – protokollal, étkezéssel, altatással, szakmai tanácskozással együtt! Nem célokom termelési jelentéssel szolgálni, inkább vitát szeretnék indukálni néhány általánosabb, az egri rendezvényhez nagyon is köthető, felvetéssel.

Nagy titok, vajon a bábu *miért nem él meg önmagában*, az ő számára teremtett világban? Arat a „nyílt játék”. Ezt látni sok kőszínházban, de az utcai sokadalmakban fel-felbukkanó bábosok esetében is. Az egyébként tehetséges bábszínészek rendezői bravúrok özönével követnek el mindent annak érdekében, hogy ne üssenek el olyan nagyon a bábvilágától, amelybe ormóttan méreteik miatt éppen csak beférnek, de igazán beolvadni nem tudnak. Ha kell, ha nem – a bábos ott *fényeskedik* elől, hátul, fenn, lenn. Hogy *miért*, azt csak sejteni lehet.

E modor legelfogadottabb alapja az a *konceptió*, mely szerint a díszletek között látható bábos hasonlatos a szobájában magányosan játszó gyerekhez, és ezzel az általa megszemélyesített, életre keltett játékszerek és „*kisgazdájuk*”

¹A tudósítás a Magyar Bábjátékos Egyesület honlapján 2013. június 6-án megjelent írás bővített és szerkesztett változata. <http://www.mababjatekosegyelet.hu/mbe-hirek/el-ne-vesszen-eger/> Látogasson el erre a honlapra!

bensőséges kapcsolatára utal. Kérdés, miként viszonyulnak ehhez a nézők? Látható, hogy a gyerekek ezzel nemigen törődnek, nem filozofálnak, ők jól szórakoznak – s *akkor sem keresnék a bábost, ha nem látszana!* Ezzel azonban elég sokan visszaélnék. Ők azok, akik hirdetik: *„mindegy mi történik, csak a gyerekek élvezze”!*

Itt az ideje kitárgyalni az előállt helyzetet. Vajon kell-e minduntalan az a megemelt interpretációs szint, amely – ha indokoltta nem is, de – elfogadhatóvá teszi a bábhoz láncolt, néha uralkodásra éhesnek tetsző bábos nyílt jelenlétét. Vagy csak annyi a pőre magyarázat, hogy a jelenkori bábszínészképzés valamiképp egyensúlyvesztést szenvedett. Kérdezhetné bárki, hogy kerülnek mindezek együvé az egri gyermekbábos találkozóval? Nem másért, *mert ez is – mint ahogy minden más jelenség is e világon – trendkövetésre sarkall.*

Közhely, hogy a bábjáték illúzió alapszik. Feledésbe merültek volna *Andre Charles Gervais, Roger D. Bensky, Edward Gordon Craig, Henryk Jurkowsky* és sokak bábszínázzal kapcsolatos ideái vagy a képi eszközök egyneműségének és fajlagos egységének eszméi, amelyen oly sokat dolgozott a Bauhaushoz kötődők vagy *Pablo Picasso, Joan Miro, A. Tóth Sándor, Vízvári László, Koós István* vagy éppen a Drak társulata, élén *František Vittekkell (Schohn, 1990)?*

Az egri pódiumon egyre több olyan produkció kerül reflektorfénybe, ahol a játékosok láthatóan ezen a határon mozognak és esetenként arra az oldalra tévedtek át, ahol a bábu jelenléte *csak ürügy.* A szakmai továbbképzés meggyengülése folytán a bábcsoportok élére egyre több, az igazi bábjáték területén járatlan drámapedagógus kerül a fogyatkozó számú, tapasztalt, bábos szakember helyére. *A bábjáték autonóm kifejezési törvényeire kevésbé érzékenyek* aztán – elsöpörve paravánt, díszletet – *első pillantásra (!)* látványos produkciókat hoznak létre.



2. ábra

Az égig érő fa – Mákvirágok Bábcsoport, Sárszentmihály

Lássuk inkább a jó példákat. A Mákvirágok Bábcsoport évek óta szolgál meglepetésekkel. Most épp a „kiöregedő” korosztályok zökkenőmentes lecserélésén fáradoznak, aminek eredményeképp tehetséges „kicsik” jutnak a színpadhoz szokás lehetőségéhez – gyakorolni a beszédet, mozgást, mozgást, éneklést. Itt is nyílt játék folyik, de a „határon innen”. *A főszereplők figyelik bábjaikat,* a műfaji szabályok szerint mozgatnak, kommunikálnak, a játékosok

Olyan ez, mintha elmennék templomba.
Csak annyi, hogy nem imádkozok, hanem bábozok.

szinte sose néznek ki a közönség szemébe. Az absztrakt, vesszőfonás alapú bábok engedik– egyben igénylik is – a felfokozott színészi munkát, esetükben tehát a teátrális gesztusok használata, a mimika indokolt (2. ábra).



3. ábra
Ördög adta gazdagság – Süni Bábcsoport, Szarvas

A szarvasi Süni esetében is valami hasonló történik. A jellegzetes marionettfigurák a nekik szánt térben otthonosan mozognak – esetenként fergeteges kavalkádba sodródnak, ami mindig teljes harmóniában történik a zenei háttérrel. A díszlet jól szolgálja a földön-égen kalandozó történetet (3. ábra), ami egyfajta bizonyítéka annak, hogy csak akkor kell megtörni a bábos szcenika törvényeit, ha az valóban „hoz a konyhára”, azaz ha az dramaturgiai tekintetben indokolt.



4. ábra
Fontos pillanat a föld alatt – Holle anyó – Bábitó Társulat, Debrecen

Még érdekesebb példa erre a törekvésre a fiatal formációé, a debreceni Bábitóké. Holle anyó csábító történetével viszonylag sűrűn találkozhatunk. Azt azonban kevesen próbálják meg, hogy a mese téri viszonylatait leképező paraván mögött *mindvégig* „takarásban” játsszanak. Ha eltekintünk attól, hogy pár hátsó támasztó elem nem kapott fekete festéket, végig zavar nélkül élvezhető minden, az első mozdulatoktól kezdve a földalatti világból generált felvilági hóesés

csodájáig. A látvány, amely garantáltan nem hivatásosok sajátkezü munkálkodásának szép eredménye, nagyszerű bizonyíték a *fiatal korosztály teremtő erejére*, reménykeltő mozzanat egy bajlódó világban (4. ábra).



5. ábra

Paprika Jancsi és az ördög – Cogito-Karád Bábcsoport, Tiszakarád

A legnagyobb meglepetések azonban akkor érik a nézőt, amikor láthatóan hátrányos helyzetű gyerekekből álló formációk lépnek közönség elé. A hozzáértő, érzékeny csoportvezetők a legjobb oldalát mutatják fel ennek az árnyékba kényszerített műfajnak. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – akik korábban megszólalni sem mertek – szépen, kifejező hangleadéssel beszélnek a rádióriporterek, televíziós műsorvezetők és ööző politikusok által agyongyötört nyelvet. Paprika Jancsi virtigli szóciccei (s persze fakanala) peregve pörkölnek oda a böszme Lucifernek (5. ábra).



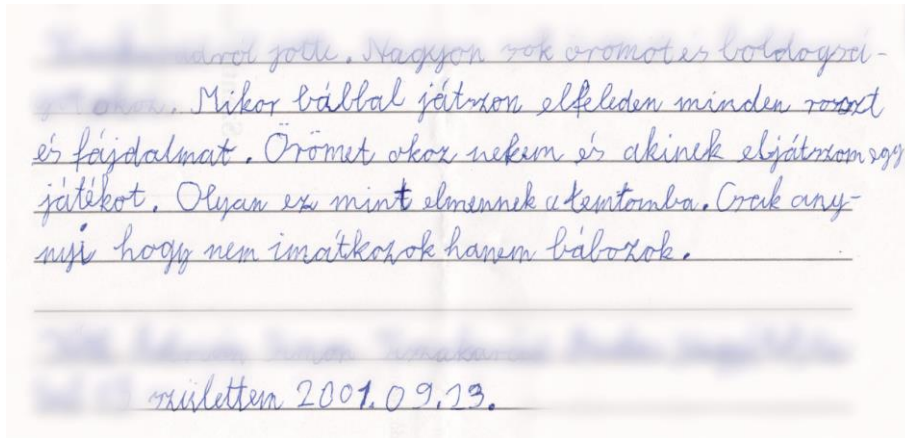
6. ábra

A három kismalac – Vadrózsák Bábcsoport, Cegléd

Simulékonyan szerény, csibekasnyi tinilány lép először közönség elé. Isten háta mögül, ottan is az árnyékból jöttek, küzdenek a szokatlan, reflektorfényes helyzettel. De az óvó erejű paraván mögött reménykeltően teszik a dolgukat, a bátrabbak – szerepük szerint – elő is jönnek (6. ábra). Varázsol a bábu, erőt, okot

Olyan ez, mintha elmennék templomba.
Csak anyyi, hogy nem imádkozok, hanem bábozok.

ad – és reményt: *mindenki eljuthat mindenhova, csak legyen ok, motiváció, segítség és olyan műfaj, amely fokozottan befogadó.*



7. ábra
Névtelen vallomás a bábjátszásról

Hári Viktória lép a közönség elé, hogy Hány kalandjaival ismertesse meg a közönséget. Szépen beszél, feledhető hibákkal szólaltatja meg az összekötő dalokat – megbirkózik a felnőttek is nagy falat feladattal.



8. ábra
Egyszemélyes játék – Kertvárosi Általános Iskola, Aranyos kakasok Bábcsoport, Kecskemét

Ígéretes tehetség hazánk egy másik bugyrából. Az ő életének is értelmet ad a bábozás. Egerben sokan mások – szólójátékosok és csoportok vegyesen – is színre léptek. Teljesítményeikkel a Magyar Bábjátékos Egyesület PARAVÁN című újsága foglalkozik. A beköszönő szám megjelenése 2013 őszének végétől itt olvasható: www.mababjatekosegylet.hu.

De most vissza a „nyílt játék” problematikához. A legkifinomultabb nyílt játék, a bunraku rendkívül aprólékosan szabályozott világában a játékosokat –

fekete, rejtő öltözet, kesztyű, csuklya takarja. Csak a fő mozgató arca látható, amin azonban még egy rezzenés sem fut át. Mintha csak egy szobor elevenítené meg az ettől még élőbbnek tűnő, rafinált szerkesztű *bábukat*. Azok pedig *élő embert megszegyenítő hűséggel mozognak*. A bunraku így teremti meg a lehetőséget, hogy a bábu az ember által véghez nem vihető, de általa még vállalható történésekbe bonyolódjanak – *egy absztrakt, sűrített üzenet közvetítése érdekében*. Ám csakis azok kezdjenek errefele tendálni, akik bírják tehetséggel, bábszínész-mesterségbeli képességgel és gyakorlattal, technikával.

Fontosabb lenne ráérezni *az alkalmazott bábjáték nevelő jelentőségére*. Ha a házi műhelyből kikerült bábok a felnőtteket megszegyenítő komolysággal *dolgozó* gyerekek kezében életre kelnek, már helyben is vagyunk. Tapasztalat, hogy az iskolások akár testi bravúrokkal is teljesítik *szolgálatukat* a látvány, az élmény érdekében. Olyan közösségi munka folyik, amit csak olimpikonoktól szokás látni. Saját és a paraván mögött velük együtt izguló tanáraik munkája válik élővé a produkcióban.

A bábszínész játszik, a pedagógus nevel – ez így is van rendjén, hisz ehhez értenek. *A komplex nevelésről* az előadói munkára szakosodott bábszínész azt sem tudja eszik-e vagy isszák, mégis olyan papírja van, amellyel befészkelődhet az alapfokú művészeti iskolák bábszakjaira. Ezzel szemben – a vak törvényi szabályozás folyamányaként – *egy pedagógus* akkor is el van zárva ezelől, ha van szakirányú kiműveltsége, mert *tanúsítványai* – bárhol is szerezte azokat, felsőfokú pedagógusképzés területén, vagy valamely bábos műfaji továbbképzésen – *nem csereszabatosak* az OKJ bábszínész képzésén szereshető papírral. Ki tudja miért?!

A másik megkerülhetetlen kötömb a motiváció kérdése. A kifejezetten áldozatos, kitartó munka elé manapság nem lehet célt tűzni. Nincsenek válogatók (például a *„Játsszunk bábszínházat”*), hiányzik a felmenő rendszer, amelyen megéri végigkapaszkodni, mert a végén a siker boldogsága a jutalom. Gyerekek vallják:

„A bábozás alatt, a próbák alatt megtanultam figyelni, fegyelmezni magam, de ami a legfontosabb, megtanultam tanulni”

„A sok fellépés színessé és izgalmassá tette a napjaimat.”

„Az előadások végén kapott taps mindig erőt adott ahhoz, hogy folytassam, ne adjam fel.”

„A báb sokat fejlesztette a beszédem és sokkal jobban tudok olvasni, tanulni. Az aranyérem növeli az önbizalmam és büszkébb vagyok magamra.”

„(...)végül beleéltem a szerepbe magam és nem izgultam már. Mi a barátaimmal, társaimmal nagyon örültünk a díjnak. Ezért megérte küzdeni.”

„A nézők öröme a legjobb. A siker tovább pezsdít minket.”

„Azért szeretek bábra járni, mert megtanulok bábozni. Meg örömet okozhatok a nézőknek. Meg itt tanuljuk meg az önfegyelmet. Itt tanuljuk meg, hogyan kell el játszani egy színdarabot.”

„(...)fejlődött a figyelmem meg az okosságom.”

„Minden nyáron van tábor. Ott sok új dolgot tanulunk és készítünk. Gyakorlás közben a beszédem, a mozgásom és a figyelmem is fejlődött.”

„Jól éreztem magam, amikor felléptem a csapattal, mert együttműködtünk. Mindig segítettünk egymásnak és figyeltünk egymásra.”

„Nekem azért tetszik a báb, mert sokféle utazunk. (...) Az utazás közben énekelünk, játszunk. Nagyon izgalmas szakkör.”

„Ez egy figyelemfejlesztő szakkör. Bele tudtam élni magam a bábdarabokba. Élvezettel játszottam el őket. Kifejezetten szeretem. A közönség öröme a legjobb – a taps és a kiáltozás.”

Mit veszünk, vagy mi mindent meg se nyerünk, ha a bábjátás kivész az iskola összetett életéből? Fogalma sincs sokaknak. Pedig itt az idő az eszmélésre. Köztudott, hogy a bábjáték igencsak idő- és munkaigényes, sőt esetenként meglehetősen drága műfaj. Mégis országszerte népszerű az iskolás korosztállyal foglalkozó pedagógusok körében. Ennek igen egyszerű oka van: a bábjáték az egyike annak a kevés tevékenységnek, amelyből az előadó ugyanúgy gazdagszik, mint a néző. Összetett pedagógiai hatásrendszere nyomán erkölcsös, innovatív személyiség alapozható meg, s ezt minden jó pedagógus, minden jó szülő tudja.

Irodalom

Schohn, Roland (1990): *Ember és Báb – bábszínházak, műhelyek, kísérletek*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest. 13–24.

