

SZAKPEDAGÓGIAI KÖRKÉP III.

Művészetpedagógiai tanulmányok

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Szakpedagógiai körkép III.
Művészetpedagógiai tanulmányok

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4.

Szakpedagógiai körkép III.

Művészetpedagógiai tanulmányok

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Major Éva

Szerzők:
Balázs Zoltán, Bethlenfalvy Ádám, Bodnár Gábor, Bujtor Anna,
Czakó Dóra, Eck Júlia, Kárpáti Andrea, Pallag Andrea, Schilling Árpád,
Sziójártó Imre, Zombori Béla

Szerkesztők:
Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf

Lektorok:
Gabnai Katalin, Gaul Emil, Herzog Csilla,
Maczelka Noémi, Mann Dániel

Technikai munkatárs:
Juhász Béla Jr.

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-619-4

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

ZENEPEDAGÓGIA ÉS MÉDIAPEDAGÓGIA	7
Bodnár Gábor: Az elmúlt évtizedek tanárképzési programjainak hatása az ének-zene szakos tanárok képzésére	9
Czakó Dóra: Együttműködés a kreativitás fejlesztésében és a tehetséggondozásban	24
Szíjártó Imre: A médiaműveltség fejlesztésének módszertana	37
SZÍNHÁZ- ÉS DRÁMAPEDAGÓGIA.....	59
Eck Júlia: Drámajáték a magyar irodalom tanításában	61
Bethlenfalvy Ádám: Alkalmazott színház	79
Bujtor Anna: Játék a múzeumban.....	96
Balázs Zoltán – Tarjáné Takács Katalin: Új színházi civilizáció.....	116
Schilling Árpád: Tanulj! Alkoss! Gondolkozz!	131
A VIZUÁLIS NEVELÉS PEDAGÓGIÁJA	147
Kárpáti Andrea: A 21. századi vizuális nevelés új paradigmái.....	149
Pallag Andrea: Komplex művészeti nevelés programfejlesztése 6–14 évesek számára.....	169
Kárpáti Andrea: Integratív esztétikai nevelés – eredmények és lehetőségek	190
Zombori Béla: Művek, terek, megoldások.....	216

Zenepedagógia és médiapedagógia

Az elmúlt évtizedek tanárképzési programjainak hatása az ének-zene szakos tanárok képzésére

1. Bevezetés

Harminc éve kezdte első tanévét Budapesten az Eötvös Loránd Tudományegyetem Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karának (ELTE ÁITFK) Ének-zene Tanszéke – vagyis, mostani helyzetében és nevén, a Bölcsészettudományi Kar Trefort-kerti kampuszán intézettől független, önálló tanszékként működő Zenei Tanszék –, abban a Kazinczy utcai épületben, mely napjainkban a Pedagógiai és Pszichológiai Kar otthonául szolgál. (A meglehetősen bonyolult kezdőmondat érzékeltetni szeretné, hogy az eltelt idő alatt az egyetemi struktúra, két alkalommal az oktatás helyszíne, de még tanszékünk elnevezése is megváltozott, és – korántsem függetlenül e változásoktól – jelentős mértékben módosult a képzési program, bár a három évtizede megfogalmazott cél máig ugyanaz maradt: tehetséges hallgatók kreatív szaktanárrá nevelése.) A tanulmány a Zenei Tanszék munkáját mutatja be különleges nézőpontból: a jelenlegi állapot ugyanis többlépcsős folyamat eredménye, mely azonban nem nevezhető minden esetben egyenes irányúnak és tudatosan tervezettnek, hiszen egyes elemeit a társadalmi átalakulások hozták létre, másokat intézményen belüli vagy oktatáspolitikai koncepciók. Összességében talán a **változtatási kényszerek – kényszerített változtatások** fogalompárral jellemezhető leginkább.

Röviden összefoglalva az alábbi – irányított vagy öntudatlan, az oktatók kezdeményezési szándékától függő vagy attól független – folyamatok történtek:

- A tanszék megalapítása (az 1984/1985-ös oktatási évben) eleve jelentős változtatási kényszer miatt vált halaszthatatlanná, mivel a társadalmi átalakulások mélyrétegében végbemenő fordulat megnyilvánulásaként az iskolai ének-zene tanítás és a szaktanárok addigi helyzete alaposan megváltozott, s ez szükségessé tette az új lépéseket, melyek hatására néhány éven belül az országban máshol is alakultak ilyen tanszékek.
- Rövidesen a hallgatók és a középiskolai tanár kollégák is jelezték igényüket egyrészt a képzés bővítésére, másrészt kiegészítésére, ezért változtatni kellett az oktatási módszereken: új képzéseket, módosított tanterveket volt szükséges létrehozni.
- Hamarosan elkezdődött a társadalmi rendszer fokozatos átalakítása, és (szinte szimbolikusan) a tanszék ekkortájt költözött új épületbe, az addigra már Tanárképző Főiskolai Kar működési helyszíneinek bővülése következtében.

- Később az ELTE intézményi szerkezetének központi átalakítása folytán a tanzsék a Bölcsészettudományi Kar (BTK) része lett (ismételt helyszínváltozással), s ez lehetővé tette az ének-zene tanárok egyetemi szintű képzését. Ezáltal a hallgatók számára megnyílt az a perspektíva, hogy hamarosan középiskolai tanításra jogosító oklevelet szerezhetnek.
- Magyarországnak az Európai Unióhoz történt csatlakozása magával hozta a tanárképzés Bachelor-Master rendszer szerinti, egységes átalakítását, melynek következtében létrejött az ének-zene alapszak (BA) és a tanári mesterszak (MA) ének-zene tanár modulja. Mindez természetesen jelentős változásokkal járt mind egyetemi, mind kari és tanszéki szinten.
- A 2013/2014-es tanévtől a tanárképzés országos szintű döntés következményeként osztatlan, kétszakos formájúra alakult. (A kétszakosság a Zenei Tanszék történetében lényegében új fejezetet nyitott, mivel – számos társintézményünkkel ellentétben, de a Zeneakadémiához hasonlóan – nálunk a képzés eredetileg nem társult más közismereti szakpárral, és hallgatóink a fentebb említett mesterszintű tanárképzés társszakjaként is inkább pedagógiai szakot választottak.) Az eltelt idő csekély, ugyanakkor a tanulmányok kezdetétől megjelenő kétszakosság előnyei és problémái jól megfigyelhetők: előbbi a több tudományterületet folytatólagosan érintő képzés, utóbbi elsősorban az oktatásszervezés terén.

Ilyen „változási állomások” között zajlott az elmúlt három évtized, melyben nagyrészt ezek következményeként, az oktatóknak újra és újra meg kellett fogalmazni a képzés lényegét és módszereinek részleteit. Emellett természetesen a tanszék életének mindig is fontos, nélkülözhetetlen és előrevivő eleme volt a tematikus kutatás, a tehetséggondozás, a kapcsolatépítés és más, szakmaspecifikus oktatói kezdeményezés.

A következőkben mindezt bővebben próbálom kifejteni, egyben levonni a tanulságot: a különféle kényszerítő helyzetekben a legjobb megoldás azok előnyeit kihasználni, illetve a tőlünk függetlenül létrejövő folyamatok sodrásában nemcsak a (nagy hagyományokkal rendelkező) túlélési, hanem a saját megújulásunkat segítő és az adott körülmények szülte kreatív, előrevivő stratégiák is alkalmazhatók.

2. Előzmények: a társadalom és az ének-zene tanítás krízise

Furcsának tűnhet, de az ének-zene tanítás helyzetének rosszabbodását a társadalom helyzetének javulása indította el, mivel az „Új gazdasági mechanizmus” bevezetése nyomán megindult változások más területeken, így az iskolákban is megingatták az addig szinte bebetonozottnak mondható viszonyokat, függetlenül attól, hogy az adott terület miként működött.

Az ének-zene tanításában a megelőző évtizedek során nemzetközileg is kiemelkedő eredményeket sikerült elérni, a struktúra az óvodától a felsőoktatásig egységessé

szilárdult, sőt a zeneiskolai és zenei tagozatos osztályokkal „megerősített” rendszer privilegizált helyzetbe került a közoktatásban. Talán épp ez volt a baj, hiszen amint a kiemelt állami (erkölcsi és anyagi) támogatás kevesebb lett, a családok és az iskolai közösségek azon nyomban észlelték a presztízscsökkenést, ezért a lelkes és elhivatott ének-zene tanárok egyre több akadállyal kezdtek szembekerülni az iskolai és az iskolán kívüli programok szervezése, lebonyolítása során (Szabó 1991: 131–132). Tanulóként vagy tanárként sokunk számára váltak akkortól ismerőssé – és sajnos máig ismerősek – az olyan típusú kifogások, mint: „erre már nincs elég pénz” vagy: „van a diákoknak fontosabb dolguk”.

A hetvenes évek legvégére, amikor Magyarország már megfelelően nyitottá vált a piacgazdaság felé, az idegen nyelvek tanulása jóval fontosabb lett a szülők számára, mint a művészetek, emellett az érettségihez és az egyetemi felvételihez fontos tantárgyak tanulása is rengeteg időt követelt a gyerekektől. A délutánok fizetős különórákra mentek el, a zeneóra vagy az énekkar háttérbe szorult, a tagozatos iskolák profilt kezdtek váltani, a (jellemzően) „normál”-nak nevezett, tehát „nem zenei” intézmények kínálatában az ének-zene szerepe marginalizálódott. A társadalom a maga módján gyerekes bosszút állt az egykori állami kedvencen.

Az általános nyugati nyitás a pop- és a rockzene előretörését is eredményezte, amit szintén sajnálatosan a korabeli zenei élet nem tudott tolerálni és/vagy feldolgozni (tulajdonképpen még ma sem képes kezelni a jelenséget), s ez tovább fokozta az elszigetelődést. A zenetanulás anyagi terhei súlyosan növekedtek, miután a zeneiskolák állami támogatása jelentősen csökkent – hasonlóan például a közösségi közlekedéshez, ám arra az emberek kénytelenek voltak pénzt áldozni.

A zenésztársadalom, kikerülve az „üvegházból”, levegő után kapkodott: érzékelték a közeg hirtelen rosszabbodását, elkeseredetten vették tudomásul a drasztikus romlást a tanulók zenei átlagteljesítményében és saját addigi megbecsültségükben, de az események befolyásolására nem volt eszközük. A követelmények csökkentése viszont minden iskolatípusban fokozatosan bekövetkezett.

Ráadásul annak is tudatára kellett ébredni, hogy az ének-zene tanárok képzése igazából megoldatlan. A Zeneakadémia (akkori hivatalos nevén: Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola) „középiszkolai énektanár és karvezető” megnevezésű diplomáját megszerzők egy része más területeken érvényesítette szakmai tudását, s akik tanítani mentek, ők sem az általános iskolákat választották, főként nem a központi régión kívül. A „kirakat” persze nagyszerűen működött: a kivételezett intézmények valóban kimagasló tudású zenészeket, zenekari és kórustagokat képeztek, a tanárok munkájának külföldön is csodájára jártak (Szabó 1999: 20). Ám a zenei nevelés alapvető helyzete katasztrofálissá kezdett válni, az iskolákban nem megfelelő végzettségű, néha képesítés nélküli pedagógusok tanítottak.

Egyértelmű lett, hogy a közoktatás, főleg annak alsóbb foka számára több felsőoktatási intézményben több szakember képzése szükséges, minél előbb. Ennek volt

kezdőlépése egy, az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez nem sokkal azelőtt csatlakozott főiskolán az általános iskolai ének-zene tanárok képzésének megindítása – a korábban említett változási láncreakció „nulladik” fokozataként.

3. A kezdetek és a változások kezdetei

Az induló évek – visszatekintve – szinte romantikusnak mondható körülmények között zajlottak: két alagsori és két negyedik emeleti tanteremben, előbbieket az egyéni jellegű, utóbbiak a csoportos órák részére (Bodnár 2009a: 74). A felvett hallgatók – zeneakadémiai mintára – ének-zene-karvezetés szakra iratkozhattak be, a tanterv, a felvételi vizsga, valamint a kollokviumok követelményrendszere ugyancsak a nagy múltú intézményéhez hasonult, így a szak tulajdonképpen annak „kistestvéreként” vonult be a szakmai köztudatba – annál is inkább, mivel a kezdeti években a Zenei Tanszék által irányított szakon gimnáziumi tanárokat nem képezhettünk. Az ének-zene tanári pályát választani szándékozó felvételizők előtt tehát akkoriban, legalábbis Budapesten és vonzáskörzetében ez a két lehetőség állt. (Az ország más területeinek felsőoktatási intézményeiben az ének-zene rendszerint egyéb közismereti szakokkal volt szakpárba állítható.)

A húsz főt rendszerint meghaladó létszámú évfolyamok számára elsősorban karvezetés-központú óraterv készült, melyhez magas szintű elméleti és énekes-hangszeres egyéni oktatás társult (utóbbin túlnyomórészt a zongoratudás fejlesztése értendő, más hangszer csak kiegészítő szerepet kaphatott, s mivel az ilyen típusú oktatás nem is tanszéki keretekben ment végbe, a megszervezés és lebonyolítás nehézkesnek bizonyult, végül ez a szakterület „el is kopott”). A szakmódszertan és a gyakorlati tanítás természetszerűleg szintén fontos részt képviselt a tananyagban, a tárgyak felügyelete a tanszék feladata volt.

Az egyes tantárgyakat és tantárgycsoportokat a következőképpen lehetett tematikus kategóriákra bontani:

- A karvezetői tudás megszerzéséhez szükséges kurzusok: *Vezénylési gyakorlat, Kargyakorlat, Diplomakórus, Kórus* (ezek között az aktív vezénylési tudás és a kóruséneklés gyakorlata egyaránt szerepet kapott)
- Elméleti jellegű, de a teljesítéshez gyakorlati tudást is igénylő kurzusok: *Zeneelmélet, Zenetörténet* (ezen belül *Magyar zenetörténet* és *20. századi zenetörténet*), *Zenei analízis, Hangszerismeret, Transzponálás-partitúraolvasás, Szolfézs, Magyar népzene*
- Az ének- és beszédhang képzéséhez, valamint a hangszeres tudás fejlesztéséhez szükséges, elsősorban gyakorlati profilú kurzusok: *Magánének, Hangképzés, Beszédtechnika, Zongora, Zongorakíséret*

- Egyéb, kiegészítő tantárgyak: *Hangszeres népzene, Néptánc, Historikus tánc, Drámajáték, Kötelező speciális kollégium, Szakmai tanulmányút* (mely túlnyomórészt a kórus tevékenységéhez kapcsolódott)

Az iskolai tanítási gyakorlatok teljesítése és a szakdolgozat elkészítése után következhetett a komplex záróvizsga, ahol a hallgató egy adott zenemű történeti kontextusba helyezett, részletes bemutatásával, elméleti elemzésével és zongorás-énekes megszólaltatásával bizonyíthatta többoldalú felkészültségét.

Mindezt azért szükséges hangsúlyozni, mert a mindenkori oktatói testület a fenti tantárgyi struktúrát mindig is igyekezett egyrészt megtartani, másrészt – az oktatási koncepció központi változtatásai ellenére (vagy inkább hozzájuk alkalmazkodva) – szakmai tartalmát és minőségét megőrizni. Ez, úgy gondolom, mindvégig sikerrel járt, noha az állami szubvenció fokozatos lepadása az óraadó kollégák leépítését, ezáltal a kiegészítő jellegű tárgyak nagy részének elhagyását eredményezte, ugyanakkor a felvételizők általános tudásszintjének az évek során végbemenő csökkenése miatt a tananyag megtanítása egyre nagyobb erőfeszítést kívánt az oktatóktól.

4. Munkaerőpiaci indíttatású változások és hatásaik

Talán a szakmai színvonal állandóságának és megbízhatóságának is köszönhetőek az első periódus változtatásai, amelyek a képzési kínálat nagyfokú bővítését eredményezték. A visszajelzések alapján ugyanis jelentős igény mutatkozott olyan oklevél megszerzésére, ami igazából a szaktanári munka „könnyített”, tehát kisebb karvezetői tudással járó formájára jogosított, de az akkoriban „fehér foltként” számon tartott szolféztanári kiegészítő képzés elindítását is sokan tőlünk remélték, s többen tanítói vagy akár képesítés nélküli tanári munkájuk mellett szerették volna végezni tanulmányaikat. Így jöhetett létre az addigi ének-zene–karvezetés szak, illetve az újonnan bevezetett ének-zene tanár és szolféztanár szak több változata, nappali és esti tagozaton egyaránt. (Részletesebben: az ének-zene–karvezetés szakon 8 féléves nappali és esti tagozatos alapképzés és – felsőoktatási intézményben szerzett oklevéllel rendelkezők számára – 6 féléves kiegészítő képzés, az ének-zene tanár és a szolféztanár szakon 6 féléves „diplomás” esti képzés, utóbbin ennek nappali tagozatos lehetőségével kiegészülve.)

Az eredetileg egyedülként indítani tervezett ének-zene–karvezetés szak rövidesen specializációkkal is kiegészült, szintén a hallgatói észrevételek nyomán, akik ily módon zongora- és szolféztanári ismeretekkel gyarapíthatták tudásukat, és az ott szerzett oklevél melléklet a jövőbeli elhelyezkedési esélyeiket is javította.

A képzésbővítés természetesen új tantárgyak létrehozását is jelentette, így a szolféztanár szakon a *Szolféztanítási módszertan*, a *Hospitálás* és az *Iskolai szolféztanítási gyakorlat* oktatása/ellenőrzése is szakmódszertan-oktatóink feladata lett,

ami igen jelentős szakmai eredménynek számított. Ehhez csatlakozott a zongoratanári és a számítógépes kottagrafikai pedagógus-továbbképzési program akkreditálása, mely által a tanszék a felnőttképzésben is érdekeltté vált. Az utóbbi révén a szakmai és a metodikai profil is kibővült egy akkoriban még újdonságnak számító, de gyorsan fejlődő tudományággal. Az új területek bevonásával hallgatóink többirányú és összetettebb szakmódszertani képzést kaphattak.

5. Központilag kezdeményezett változtatások és hatásai

Az ezredfordulót követően a képzés alapvető struktúráját inkább a „felülről” jövő döntések határozták meg. Ennek első állomása az ELTE szervezeti rendszerének átalakítása volt, amely során az Egyetem főiskolai szakjai különböző karok képzéseibe integrálódtak (Borsodi–Tüskés 2010: 262). A Zenei Tanszék újabb költözés után a Bölcsészettudományi Kar része lett mint az ország legrégebbi egyetemének egyik legfiatalabb tanszéke (Bodnár 2009b: 2). A változásnak, noha a végleges határozat előtt meglehetősen nagy volt a bizonytalanság, számos előnyét tapasztalhattuk. Közülük talán a legfontosabb, hogy az addig meglehetősen elszigetelten működő zenészképzés bekapcsolódhatott a művészetekhez legközelebb álló humán tanszékek munkájába, valamint a sokszínű, állandóan „vibráló” kampusz életébe. (Az előny talán kölcsönösnek mondható, hiszen a tanszék kórusa és művész-oktatói időközben nélkülözhetetlenné váltak a kari rendezvényeken.)

Erre az időszakra tehető ugyanakkor az egyetemi szintű oklevelet adó képzések akkreditációjának visszautasítása: nem indulhatott el sem a 10 féléves egyházzene és népzene, sem az ugyanilyen időtartamúra tervezett, „meghosszabbított” ének-zene–karvezetés szak, természetesen szintén rajtunk kívül álló okokból. A mesterszintű tanárképzés közelgő bevezetésével számítanunk kellett arra, hogy a szolfézstanár szakot szintén elveszítjük, és az állami finanszírozás újraelosztása miatt a felvehető hallgatók létszámának csökkentése is várható volt. (Ez végül valamivel később következett be, ám a kapacitásmaximum az addigiak felére apadt.)

Mivel a metodikai szempontból is megújulást, feljebb lépést jelentő terveink meg nem valósulása és egy módszertanilag jelentős szakterület elvesztése lélektanilag is rossz hatással volt a tanszék oktatóira, úgy döntöttünk, ki kellene dolgoznunk – tulajdonképpen saját magunk megerősítésére – egy „szakmódszertani hitvallást”, melyre jó alkalom volt a megszűnt Tanárképző Főiskolai Kar oktatóinak összefogásával megszülető, „Tanuljunk, de hogyan?!” címet viselő tanulmódszertani kötet ének-zenei része. A könyv gyerekeknek készült, de rajtuk keresztül szándékoztott megszólítani a szülőket és a tanárokat, ezért közvetlen stílusban megfogalmazott információiba „becsempészhetők” voltak a fontos szakmódszertani elvek és a rájuk épülő gyakorlati tanácsok. Az ének-zene esetében mindezt annak tudatában kellett megírni, hogy az időközben jelentősen redukálódott iskolai óraszámban tanuló

gyerekek olyan alapvető dolgokat nem tudnak a zenéről, ami a megelőző generációknál még egyértelmű volt, miközben az iskolai és a „felnőtt” társadalom művészekhez való hozzáállása is egyre inkább elutasítónak vált. Ezért a fejezet bevezetése (a korábban divatosá vált „zenei anyanyelvünk” kifejezés analógiájára) „zenei idegen nyelvünkről” tesz említést (Bodnár – Kleeberg – Z. Juhász 2005: 270). A tanulmány végén erről a nyelvről – a példák, ötletek, tanácsok hatására – kiderül, hogy egyrészt nem is olyan idegen tőlünk, másrészt elsajátításával sok minden más tanulnivaló tehető könnyebbé, és talán még a világról alkotott képünk is jobbá válik általa. Mindez, összefoglalásként, igazából maguknak az alkotóknak is biztató volt.

5.1. Az osztott tanárképzés bevezetése

A BA-MA típusú képzések tantervkészítésében a legnagyobb kihívás az addigi, sok tekintetben különböző képzésfajták speciális tárgyainak egyetlen rendszerbe történő integrálása volt (Bodnár 2008: 19). Ez a munka viszont lehetőséget adott az addig valamelyest háttérbe szorított tehetséggondozás kiemelésére, például a megszűnő szolfézstanár szak elméleti tananyagának oktatására az ének-zene alapszakot végző, de az átlagot meghaladó képességű hallgatók számára létrehozott órákon, illetve az ének-zene–karvezetés szak magas szintű vezénylési anyagának továbbvitelére a karvezetés szakirány kurzusain. Ennek eredménye lett a tanszék tehetséggondozó programjának kidolgozása.

A tehetséggondozás az alapszakon igazából egy szükségszerűen kialakult képzési szelekció legfelső foka, hiszen a felvételt nyert jelentkezők előképzettségi szintjei és adottságai jelentősen eltérhetnek. Ezért is nehéz feladat a jól képzett átlagos képességűek és a kevésbé képzett, de tehetséges hallgatók megkülönböztetése, illetve szétválasztása (Bodnár 2009c: 9). Mesterfokon inkább a „tehetséggondozó-gondozásról” beszélhetünk, mivel a tanárjelölteket már nemcsak saját rendkívüli adottságaik kiművelésére, hanem a rájuk bízott fiatalok különleges képességeinek felismerésére és fejlesztésére is kell oktatni. A program vokális-hangszeres (inkább gyakorlati jellegű és egyéni oktatási módú) részének céljaként azt tűztük ki, hogy a tehetséges hallgatók külön foglalkozáson vehessenek részt, amelyek képzési tervét az adott szakcsoport oktatói előzetesen egyeztetik, és a szemeszterek végén értékelik (a tanszéki, kari és egyetemi rendezvények mindig is természetes közeget biztosítottak a kiváló hallgatók produkcióinak bemutatására). A tehetséggondozás elméleti formájának célja sem újabb ismeretek felhalmozása, hanem az egyes zeneművek többoldalú megközelítése, így az órákon integrálhatók lettek az összhangzattan, formatan, a zenei analízis és a zenetörténet egyes tárgykörei.

Az ének-zene alapszak tantervének kidolgozásakor a kényszerített változtatás más téren is járt nyereséggel: a szakterület addig nem igazán szoros együttműködésben dolgozó országos intézményei (az ELTE mellett a Zeneakadémia, valamint a különböző régiókban – Egerben, Nyíregyházán, Pécsen, Szegeden és Szombathelyen –

működő egyetemi és főiskolai tanszékek) az ügy érdekében konzorciumba tömörültek, és a szakalapítási/szakindítási kérelmet egyeztetve nyújtották be akkreditációra. Utóbbi öt társintézménnyel a Zenei Tanszék azóta a Magyar Rektori Konferencia Művészetközvetítő Bizottságában is együttműködik, vagyis az akkori kezdeményezésből az ének-zene tanárok képzését elősegítő szövetség alakult.

A szakmódszertan-oktatás az osztott tanárképzésben a tanári mesterszakra oktatók feladata lett. Az alapszakos tanulmányok csak a tanárképzés előkészítéséül szolgálhattak, mivel az ott végzettek elvben más, nem tanári terület felé is továbbléphettek – bár a mi gyakorlatunkban kevés ilyen példa akadt. A rendszer átalakítása következtében már nem csak a Zenei Tanszék felügyelte a hallgatók iskolai tanítását és a pedagógiai tantárgyakat, azok oktatása a Pedagógiai és Pszichológiai Karral (PPK) és a Bölcsészkaron megalakult Szakmódszertani Központtal való együttműködés keretében történt. Mindez újabb távlatokat nyitott, egyfelől a speciális pedagógiai tantárgyak, másfelől a sokszínű bölcsészképzés szakmódszertani sajátosságainak alaposabb megismerésében. Ugyanakkor a tantervkészítésben és a tananyag összeállításában az új képzési struktúra szakmai és tantárgy-metodikai szempontból is komoly kihívást jelentett: részben a módszertani együttműködés érdekében, részben viszont a szűkösebb szakmai kreditlehetőség okán újra kellett gondolni a zenei kurzusok csoportosítását, programjuk beosztását. Így jöttek létre olyan „hibrid” témakörök, mint „az iskolai zeneelmélet- és zeneirodalom-ismeret tanítása”, illetve ez okból történt némely korábbi, önálló „identitással” rendelkező tárgy (például a *Kórus*) kritérium-követelményként történő megjelentetése a tantervben.

5.2. A Zenei Tanszék új szakmai kapcsolatai az osztott képzés időszakában

Az osztott tanárképzés megindulását követően a tanszék hallgatói állománya, a fentebb említett, rajtuk kívülálló okok miatt csökkenni kezdett (mint később kiderült, szerencsére csak átmenetileg). A vezetés ennek némi ellensúlyozására olyan egyetemi és külső kapcsolatok felvételét kezdeményezte, amelyek szakmai-metodikai területen egyaránt szélesítették az oktatók és a hallgatók érdeklődési körét, egyben új perspektívákat nyitottak az ének-zene tanárok képzésében. Az első ilyen kontaktus az integrált művészetoktatás felé történő nyitás jegyében történt, ennek magyarországi „zászlóvivőjével” a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesülettel való megállapodás révén.

A 2002-ben alakult egyesület integratív programja a közelmúlt magyar zenepedagógiai hagyományaira, valamint a legújabb természet- és társadalomtudományi kutatásokra egyaránt alapoz (K. Udvari 2006: 18). Új típusú oktatási módszerük a művészeti élményben való aktív részvételre ösztönzi a gyerekeket és felnőtteket előzetes képzettségükre, anyagi helyzetükre és fizikai, egészségi állapotukra való tekintet nélkül. Ugyanakkor lehetőséget ad a tanároknak, hogy saját személyiségüknek, a tanulók érdeklődési körének és intézményük adottságainak megfelelő művészet-

pedagógiai metódusokat választhassák ki munkájukhoz (K. Udvari 2002: 5). A Zenei Tanszék és a Psalmus Humanus közös munkájának legfontosabb eredménye egy 30 órás – jelenleg is futó – posztgraduális továbbképzési projekt kidolgozása, melynek legfőbb oktatási módszere a tevékenység alapú interaktív foglalkozások, helyzetgyakorlatok, oktatási szituációk modellezése és gyakoroltatása, továbbá az interdiszciplináris (zenei, képzőművészeti és irodalmi) jellegű asszociatív feladatok készítése. Témakörei közül a legfontosabb a közösségformálás és a kreativitásfejlesztés: társas énekléssel, tánccal, drámajátékkal, az iskolán/munkahelyen kívüli programként megvalósuló komplex művészeti neveléssel (K. Udvari szerk. 2011: 4). Tanszékünk az együttműködés nyertesének tekinthető, hiszen több új módszertani eszközt próbálhattunk ki a gyakorlatban is: így az integrált nevelés perspektíváit, valamint a különböző nevelési feladatok egy alkotóműhelyen belüli feldolgozásának, továbbfejlesztésének a lehetőségét. „Cserébe” vállaltuk az új szemléletmód megjelenítését a felsőoktatásban – megfelelő szakemberek kellő szakmai kontroll melletti képzésével – és a művészi-tudományos munkát az egyesület által gondozott témakörökben. Az ügy érdekében végzett szakmai teljesítmény megbecsülését jelentette, hogy 2010-ben a két fél közösen delegálhatott képviselőt az UNESCO Szöulban rendezett 2. Művészeti Nevelési Világkonferenciájára (Bodnár 2010a: 58).

Ugyancsak rendkívül fontos állomás volt a tanszék életében, amikor bekapcsolódhattunk a több évtizedes múltra visszatekintő *Parlando* zenepedagógiai folyóirat szerkesztési munkálataiba. A Magyar Zeneművészek és Táncművészetek Szakszervezete által felügyelt, komoly szakmai elismertséggel rendelkező periodika a korábbi pályázati források csökkenése miatt néhány éve csak internetes formában tud megjelenni, ám a szerkesztőség – hasonlóan a fentebb bemutatott tanszéki „taktikához” – a szükséghelyzetből „előre menekült”, és a netes kapacitás megnövekedett mennyiségét rendkívül sokrétű, ám folyamatosan magas színvonalú írások közlésével minőségileg is szinten tudta tartani. A *Parlando* online zeneoktatási fórummá fejlődött, ami a korábbi papíralapú folyóirat – kétségkívül alaposan átgondolt és korrekten megfogalmazott, ám talán épp ezért nehezebben kommentálható, folytatható – cikkeinek világához képest új típusú szakmai-metodikai kommunikációs lehetőséget jelentett az olvasók számára. (Ezt jelzi szimbolikusan a tanulmány szakirodalmi anyaga is, amely – szándékoltan – túlnyomórészt ezen az elektronikus felületen megjelent írásokra alapoz.) Külön büszkeség a Zenei Tanszék számára, hogy oktatói, sőt, néhány éve a jelentősebb tudományos munkát felmutató hallgatói is publikálhatnak az oldalon, előbbieik főként különféle tanulmányokat, utóbbiak javarészt az intézményi és az országos tudományos diákköri konferenciákon elismert dolgozatokat.

A webes oktatási felületek elterjedése kapcsán meg kell említeni az infokommunikációs technológia (IKT) belépését az ének-zene tanárok képzésébe, ami jórészt a BTK Szakmódszertani Központja által koordinált tanfolyamoknak, illetve a Központ szervezésében lezajló konferenciáknak köszönhető. Közülük a legutóbbi,

III. Trefort-kerti Bölcsésztanári Konferencia IKT-műhelye adott alkalmat a zenei és a humán műveltségi tárgyak ilyen jellegű oktatásával kapcsolatos előadásoknak. A Zenei Tanszék munkatársai a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Zenei Gyűjteményével kooperációban e-learning tananyag kidolgozásában is részt vettek a Népzene-tár projekt keretében, amely tulajdonképpen egy interkulturális párbeszéd kezdeményezése: az egyes földrészek jellegzetes népzenei kultúrájának alapvető tudnivalóit teszi közzé, számos elemzéssel, leírással, hangszerbemutatással, hang- és képanyaggal. A máig egyedülálló projekt új tanítási eszközt is jelent, melyben talán a legfontosabb a megszokottaktól eltérő kulturális közegek figyelemfelkeltő hatása. (Megjegyzendő, hogy az ilyen típusú foglalkozássorozat beillesztése a tanítási folyamatba mindenképpen komplex oktatási modellt igényel, mely, ahogy a korábbiakban kifejtettem, a Zenei Tanszék tantervének is alapja.)

Egyetemközi együttműködés eredménye volt egy igazából mindaddig feltáratlannak vagy nagyon kevésbé kutatottnak mondható szakterület, a zenei szaknyelv sajátosságainak, „rendezetlenségének” vizsgálata, vagy legalábbis annak elindítása: a Zenei Tanszék ezirányú munkájának egyrészt a Miskolci Egyetem nyelvész oktatói által összeállítandó tanulmánykötet, másrészt a Pécsi Tudományegyetemen készült doktori értekezés szolgált alapjául. A kutatások, bár kezdeti állapotúak, olyan szerteágazó problémaköröket vetnek fel, melynek kifejtésére ebben a tanulmányban nincs elegendő hely. A két tudományág „beszélő viszonyának” illusztrálására elegendő lehet annak említése, hogy egy, a zene szaknyelvéről, de nyelvészek számára készített írást később, a zenepedagógiai portálon történő közlésekor csak a szöveg nagy részének újrafogalmazásával, „elmagyarázásával” lehetett közzétenni (Bodnár 2010b: 359; Bodnár 2012).

A tárgyalt időszak összefoglalásaként viszont mindenképpen megállapítható, hogy a tanszék jól „menedzselte” az átmeneti kudarcokkal járó központi intézkedéseket, nagyrészt az új szakmai kapcsolatok keresésével és a modern oktatási szemléletek tantervbe történő beépítésével, s így az osztott tanárképzés folyamatába való beilleszkedés sikeresnek bizonyult – mindaddig, míg maga az oktatási koncepció meg nem szűnt, és adta át helyét egy újabb szakmai elképzelésnek.

6. Az osztatlan, kétszakos tanárképzés bevezetése

Az új változások természetesen megfelelő jogszabályi kereteket kaptak. Ennek értelmében az ének-zene tanár szak az úgynevezett 2-es kategóriába került, melynek szakjai a közismereti tanárszakok közül az 1-eshez soroltakkal, valamint a saját kategórián belül a művészetközvetítéshez kapcsolódók túlnyomó többségével (dráma- és színházismeret-tanár; média-, mozgókép- és kommunikációtanár; népzene- és népikultúra-tanár; rajz- és vizuáliskultúra-tanár) állítható párba. Ily módon – jóllehet, az ELTE kapacitása erre meglenne, akár intézményközi együttműködés

keretében – néhány, a zenei profilhoz jól illeszkedő szakpár sajnos nem vehető fel az ének-zene tanárhoz. Elsősorban az újlatin nyelvek „fájóak” e téren, de jelenleg a művészettörténet-tanár szak besorolása is korlátozza annak rokon szakhoz történő illesztését. Reméljük, hogy a tapasztalatok alapján a megfelelő jogszabályi korrekciók idővel elvégezhetőek lesznek. (Itt kell megjegyezni, hogy tanszékünk számára rendkívül öröndetes a hallgatók számának jelentős növekedése, amely az osztatlan képzési forma bevezetésének és az alapszak megmaradásának köszönhető, s emellett külön öröm, hogy az utóbbira továbbra is rengeteg a jelentkező.)

A kétszakosság nagy előnyének mondható, hogy hallgatóink egyidejűleg több tudományterületen is tanulhatnak, ezért jövőbeli elhelyezkedésük biztosabbá válhat, emellett a Zenei Tanszék az ELTE Természettudományi, valamint Informatikai Karával is megerősítheti kapcsolatait. Az új képzési forma beindulásával ugyanakkor speciális gyakorlati tennivalók is jelentkeztek, melyek esetünkben azért fontosak, mert a tanszék eddigi működése során mind a kétszakosság, mind a közismereti szakpárral történő közvetlen együttműködés gyakorlatilag ismeretlen volt (amint erre a *Bevezetés*ben lévő felsorolás végén utalás történt), ezért oktatóinknak és hallgatóinknak meg kellett ismerkedni a mindennapos egyeztetések és kompromisszumok feladataival. Miután azonban a más egyetemi egységekkel történő sikeres együttműködésre korábban már számos példa akadt – a zenei szakmai tárgyak által igényelt időbeli elfoglaltság a humán és a pedagógiai szakokon megszokottnál mindig jóval több volt, így az egyeztetési „rutin” hamar kialakult –, a súrlódásokat tapasztalataink szerint sikerült a minimálisra csökkenteni. Ehhez jó partner az osztatlan tanárképzés koordinálására megalapított Tanárképző Központ, mely az új tanárszakosok „identitásának” megteremtése érdekében az adminisztratív irányítás mellett több szimbolikus lépést is tett (ilyen például az önálló tanévnyitó ünnepség, ahol a tanszék énekkara is közreműködik), bár a nagycsoportos foglalkozások központi nyilvántartása és az érdekelt intézetek/tanszékek közötti közvetlen párbeszéd tovább segítene az ügyben.

Röviden meg kell említeni az osztatlan képzésben létrejött ének-zene művésztanár szakot, mely a következő szakmai művészeti szakokkal párosítható: egyházzene-művész-tanár, kóruskarnagy-művész-tanár, zeneelmélet-tanár, zeneismeret-tanár. Mindez a közismereti szakpárban álló képzéseket, ilyenformán a Zenei Tanszék oktatási területeit nem érinti, de figyelemre méltó, hogy az ezzel kapcsolatos tapasztalatok összefoglalását adó, az interneten is hozzáférhető cikk e téren néhány megoldatlan problémát is felvet (Vas 2014).

7. A Zenei Tanszék szakmódszertan-oktatási tervei

Az újonnan bevezetett képzési forma keretei között a szakterületi szakmódszertan oktatása az 5–7. szemeszter, tehát három félév során valósul majd meg (a jövő idő itt

természetesen arra vonatkozik, hogy az adott időszak még nem érkeztetett el, hiszen az első ilyen évfolyam is csak a harmadik félévet végzi). Ez a beosztási mód az osztott mesterszakos tantervhez képest változást jelent mind a kezdés időpontja, mind az időtartam hosszúsága szempontjából, így a tananyag korábbi csoportosítási koncepcióján értelemszerűen változtatni kell. A tanszék elképzelése szerint a tanterv az alábbi blokkokba lesz összefogható:

- Az ének-zene szakterületi szakmódszertan oktatásának alapjai: Daltanítás hallás, kézjel, hangjegy után és betűjelekről, a zenehallgatás anyaga, a zenei bemutatás módja, eszközei, alkalmai. A ritmikai és dallami elemek tanításának általános sémái. Az olvasógyakorlatok helye a tanításban, feldolgozásmódjuk az órai munkában.
- A készségfejlesztés helye a képzésben: A zenei tevékenység automatizált részei és összetevői. A készségfejlesztési munka megtervezése, a relációtudat készséggé fejlesztése. A hangszín felismerése, a zenei tagolódásban, szerkezetben való jártasság fejlesztése.
- Tananyagismeret: A forgalomban lévő tankönyvek módszertani alapú feldolgozása, tanítási lehetőségeik elemzése – a népzenei és dalanyag, a zenetörténeti olvasmányok, zeneművek és művészeti korszakok tematikus áttekintése. (A középiskolai tankönyvek esetében a fő hangsúly a rendszerezésre, a zenetörténeti összefüggésekre, a képzőművészettel és irodalommal, valamint a történelmi eseményekkel feltárható kapcsolódásokra helyeződik.)

Kórusvezénylés-módszertani ismeretek:

- Kórushangképzés: A természetesség és a tudatosság fogalma a helyes hangképzésben, a hangadás folyamata, a hangképzés egyes fázisai. A légzés szerepe az éneklésben – helyes és helytelen légzéstípusok, illetve hangindítások. Az iskolai kórustípusok hangképzésének fő irányelvei, hangképző alapgyakorlatok, összefüggések a hangképzés és a vezénylő mozdulatok között.
- Prozódia: A hangzók felosztása, szerepük az éneklésben – a magyar nyelvű éneklés sajátosságai és az idegen nyelven történő énekeltetés problémái. A helyes szövegkiejtés kérdései, a zene és a szöveg kapcsolata (a hangzótörvények szerepe a kóruséneklésben, hangsúlyproblémák).
- A kórusvezetői munka általános és speciális feladatai: A szólambeosztás kérdései, a hangterjedelem és a szólamarányok. A kórusnevelés lehetőségei a próbán és próbán kívül, a szólampróba és az együttes próba előnyei, hátrányai, a hibajavítás irányelvei. Kórus szervezés különböző kórus- és iskolatípusoknál, a kórusmunka ösztönző motivációi, repertoárszervezés – a hangversenyműsorok összeállításának általános szempontjai (Erdős 2002: 555–556).

A szakterületi szakmódszertanhoz társul majd a 9–10. félévre osztott tanításkísérő szeminárium (teljes megnevezése szerint az „Összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő szakos szeminárium”), amely sok és sokféle elméleti újításra adhat módot – ezek

gyakorlati kipróbálása szinte azonnal megvalósulhat, amennyiben a hospitálás helyszínén a lehetőségek erre adottak lesznek.

8. Rövid összegzés

Az elmúlt harminc év változássorozata, amelynek megkíséreltem lényegre törő összefoglalását adni, azt a kérdést is felveti, sikerült-e végül valamelyest jobbítani az ének-zene tanárok képzésének általános helyzetén ahhoz képest, ahonnan három évtizede a tanszék története elindult.

Elsőként kiemelendő a – tudományos diákköri és más, oktatói és hallgatói eredmények, visszajelzések alapján is – magas szakmai színvonal állandósága. Ugyanez igaz a szakmódszertani koncepció egységességére és megvalósításának egyenletes szintjére. Folyamatos rosszabbodás tapasztalható viszont a felvételre jelentkezők általános előképzettségében, amit legnagyobb részben a közoktatás ének-zene órái számának csökkenése okoz – de ez, sajnos, önmagában is következmény, mégpedig a művészetek, különösen a „klasszikus” (vagy inkább „komoly”) zene társadalmi presztízsveszteségének velejárója. Fenti megállapítások mindegyike a tanszék oktatóinak folyamatos többletmunkáját vontja és vonja maga után, amely nélkül nem lenne megvalósítható sem a szakmai minőség fenntartása, sem a romló külső körülmények okozta bemeneti feltételek kiegyensúlyozása.

Világosan látható az is, hogy a tőlünk és a piactól függő változások a színvonal egyenes arányú javulását eredményezték az oktatásban, míg a központilag kezdeményezett esetekben egyrészt ki kellett egyenlíteni az esetleges negatív hatásokat, másrészt megtalálni nemcsak a kivezetőt, hanem a felfelé vezető utat. Ez az „aktív túlélés művészet”: nem egyszerűen megmaradni kell, hanem a lehetőségekhez képest újat alkotni, a szükségből erényt kovácsolni. De az angol gyep kiváló minőségének is feltétele, a gondozás (és a sok eső) mellett, az a néhány nyugalmas évszázad, ami egyszer majd nálunk is eltelik...

Szakirodalom

- Bodnár Gábor (2008): Bachelor-Master képzés az ELTE BTK Zenei Tanszékén. *Parlando* 50/3. 16–20. <http://www.parlando.hu/BODNAR%20GABOR20083.htm> (2014. 09. 15.)
- Bodnár Gábor (2009a): Negyed évszázad. Ünnepel a Zenei Tanszék. *Trefort-kert* 2/4. 74–75.
- Bodnár Gábor (2009b): *Zenei Tanszék: 25.* Budapest: ELTE BTK Zenei Tanszék. 1–24.

- Bodnár Gábor (2009c): Zenei tehetséggondozó program. *Tehetség* 17/2. 9–10. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsg/Tehetsegujsg_2009_2.pdf (2014. 09. 15.)
- Bodnár Gábor (2010a): A művészeti nevelés fejlesztéséért. UNESCO világkonferencia Szöulban. *Parlando* 52/5. 58–59. <http://www.parlando.hu/2010-5-19-UNESCO.htm> (2014. 09. 15.)
- Bodnár Gábor (2010b): A zene szaknyelvről. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Budapest: Tinta Kiadó. 359–376.
- Bodnár Gábor (2012): A zene szaknyelvről – zenészeknek. *Parlando*. <http://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-09.htm> (2014. 09. 15.)
- Bodnár Gábor – Kleeberg S. Mária – Z. Juhász Irén (2005): Az ének-zene tanulása. In: Katona András – Ládi László – Victor András (szerk.): *Tanuljunk, de hogyan!?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 270–279.
- Borsodi Csaba – Tüskés Anna (2010): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története képekben 1635–2010. Budapest: ELTE BTK. 6–293.
- Erdős Ákos (2002): Új lehetőségek a gimnáziumi kórusok repertoárjának gazdagítására. In: Katona András – Ládi László – Széplaki György – Szombatiné Kovács Margit (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata*. Budapest: ELTE TFK. 555–558.
- K. Udvari Katalin (2002): Psalmus Humanus. Művészetpedagógiai kísérlet az ezredfordulón. *Parlando* 44/4. 2–6. <http://www.parlando.hu/Kudvari1.htm> (2014. 09. 15.)
- K. Udvari Katalin (2006): *Integrált művészeti nevelés az iskolában és a családban*. Budapest: Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület. 5–156.
- K. Udvari Katalin szerk. (2011): *Tehetséggondozás Kodály szellemében. PAT továbbképzési program (30 óra). Képzési segédanyag*. Budapest: Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület. 4–71.
- Szabó Helga (1991): *A magyar énektanítás kálváriája*. Budapest: A szerző kiadása. 5–148.
- Szabó Helga (1999): Ének-zene. In: D. Kovács Júlia (szerk.): *Művészeti nevelés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 5–29.
- Vas Bence (2014): Az osztatlan tanárképzés. *Jelen, múlt és jövő. Parlando* 56/4. <http://www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-10-VasBence.htm> (2014. 09. 15.)

Ajánlott szakirodalom

283/2012. (X.4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. 1. sz. melléklet a 283/2012. (X.4.) Korm.

- rendeletéhez. Tanári mesterszakok jegyzéke. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR (2014. 09. 15.)
- Bérces Emese (2012): A zene terminológiája. Lexikográfiai, terminológiai és szemiológiai megközelítés. PhD értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. <http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/BercesEmese2012.pdf> (2014. 09. 15.)
- Dobos Csilla szerk. (2010): Szaknyelvi kommunikáció. Budapest: Tinta Kiadó.
- Dukkon Ágnes szerk. (1995): Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar. Tájékoztató. Budapest: ELTE TFK.
- ELTE BTK Szakmódszertani Központ. III. Trefort-kerti Bölcsésztanári Konferencia. http://www.btk.elte.hu/file/trefort-kerti_konferencia.pdf (2014. 09. 15.)
- Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Zenei Gyűjteménye. Népzene-tár. <http://nepzenetar.fszek.hu/index.php/Kezdolap> (2014. 09. 15.)
- Parlando. A Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezetének zenepedagógiai folyóirata. <http://www.parlando.hu/NEWPROBE/PARLANDO.html> (2014. 09. 15.)

Együttműködés a kreativitás fejlesztésében és a tehetséggondozásban

1. Rövid bevezetés

A tanulmány címe arra utal, hogy a felsőoktatási intézmények tanárképzési munkáját – ezen belül különösen a készségtárgyakra alapozó pedagógiai programokat – nem lehet kizárólagosan az adott oktatói testületek tevékenységére alapozni: a sikeres megvalósítás nélkülözhetetlen feltétele olyan nonformális oktatási struktúrák kidolgozása, amelyekhez mindenképp igénybe kell venni intézményekhez nem kötött szervezetek, egyesületek gyakorlati tapasztalatait. Még szerencsésebb, ha a két, különböző módszerekkel dolgozó szervezet együttműködési megállapodással is megerősíti kapcsolatait, mivel így a „szövetségkötés” eredményeit a felek kölcsönösen kontrollálni is tudják.

Pozitív példa erre az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Zenei Tanszéke és a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület immár többéves közös szakmai tevékenysége. A tanulmány azért is szeretné ezt bemutatni, hogy a felsőoktatásban, illetve egyéb pedagógiai-kulturális területen dolgozó kollégák kedvet kapjanak hasonló együttműködések létrehozásához.

2. A muzikalitás és a kreativitás összekapcsolása: tehetséggondozás leendő tanároknál

A Zenei Tanszék – mely az egykori Tanárképző Főiskolai Karon alakult meg 1984-ben – Budapesten és vonzáskörzetében, tehát az ország legfrekvenciáltabb területén végzi a közoktatásbeli ének-zene pedagógusok és közművelődési zenei szakemberek képzését. A sokéves gyakorlati tapasztalat összegzéseként született meg a tanszék tehetséggondozási programja – igaz, ennek gyakorlati okai is voltak, mint az osztott tanárképzés 2006-os bevezetésével megszűnő korábbi szakok magas szintű tananyagának további oktatási lehetősége. A testület azonban jelenleg is kiemelt feladatként tartja számon a tehetséges hallgatók speciális oktatási formájának sikerre vitelét. A tehetséggondozás és a kreativitásfejlesztés mindig is jelen volt a Zenei Tanszéken, ennek alapját képezte az itthon és külföldön egyaránt elismert kórusműhely: az ELTE Pro Musica Vegyeskar, egyben a kiemelten tehetséges énektudású – azóta több esetben akár énekes szólistaként dolgozó – hallgatók oktatási bázisát is adta, s a nemzetközi karvezetői konferenciák, kortárszenei szimpóziumok szintén több hallgató sikeres pályafutásának egyik első állomását jelentették.

2.1. A tehetséggondozó és kreativitásfejlesztő program általános ismertetése

A 2006-ban indult ének-zene alapszakon (BA) – mely a későbbiekben zenekultúra alapszak nevet kap –, valamint a 2013-tól létező osztatlan képzésű ének-zene tanár szak első három évfolyamán az ismert, évtizedek óta létező közoktatásbeli tendenciák okán a tehetséggondozás voltaképpen egy szükségszerűen kialakult képzési szelekció legfelső szintjét jelenti, amint ez a 2009-ben publikált, a programot általánosan ismertető tanulmányból is kiderül.

„Az alap- és középfokú ének-zene oktatás általános minősége az óraszámok és a tárgy presztízisének csökkenése miatt erősen visszaesett, így a zenei szakokra felvételizők többsége a korábban megszokottnál kisebb szakmai tudással érkezik a felsőoktatási intézményekbe. Ehhez alkalmazkodva szükségessé vált a főbb elméleti, készségfejlesztő és interpretációs tárgyak felzárkóztató képzésének erősítése (...) ugyanakkor a magasabban kvalifikáltak részére emelt szintű oktatást is lehetővé kellett tenni. [Így a képzés] három belső lépcsőre tagozódott, melyek között természetesen biztosítottuk az átjárás lehetőségét.” (Bodnár 2009: 9)

A fentiekből kiindulva a kifutó stádiumban lévő osztott tanári képzés ének-zene moduljában, valamint a helyébe lépő osztatlan tanárképzés ének-zene tanár szakának leendő felsőbb évfolyamain a kiemelkedő képességű hallgatók speciális oktatása már a tantervi oktatással párhuzamosan kerülhetett, illetve kerül előtérbe (az osztatlan tanári szakon az eddigi kezdeményezések egységesebb, négyéves struktúrába helyezésére is lehetőség nyílik).

2.2. Példák az egyetemi tehetséggondozó és kreativitásfejlesztő foglalkozások felépítésére

Következzék néhány példa rövid leírása annak megvilágítására, miként lehet a „hivatalos” oktatási anyagot a hallgatói kreativitás fejlesztésének, a tehetség kibontakoztatásának szolgálatába állítani. (Az alább leírtak az osztott képzés bevezetésekor elindított tehetséggondozó program alapvetéséből indulnak ki, melyet eredeti formájában Bodnár Gábor, Erdős Ákos és Horváth Ágnes dolgozott ki, mindhárman jelenleg is a tanszék oktatói.)

2.2.1. Tehetségfejlesztés zeneelmélet-szolfézs órákon

Az úgynevezett „kreatív stílusgyakorlatok” készítésére alapozó program főként rövid idő alatt teljesíthető feladatokat tartalmaz, melyek célja a memória- és az improvizációs készség fejlesztése. Kreatív stílusgyakorlatnak tekinthető akár egy klasszikus periódus összekevert ütemeinek helyes sorrendbe rakása: az oktató előzetes feladata ilyenkor, hogy az egyes ütemek harmóniai, dallami és ritmikai

„személyiségjegyeire” felhívja a figyelmet (ilyen lehet az elő- és utótag kezdőütemeinek esetleges hasonlósága vagy az utolsó előtti ütem „funkciósűrítő” szerepe). A részfeladat megoldását követően a dallamhangokhoz „vonzódó” akkordmenet önálló megszerkesztése is hasznos lehet.

Alapvetését tekintve a fentihez hasonló – és a tapasztalatok alapján jól hasznosuló – mintafeladat olyan négyyszólamú, kötött szólamvezetésű funkciós akkordmenet énekeltetése, amelyből egy-egy hang hiányzik. A hallgatók, rövid áttekintést követően, fejből is megszólaltathatják a „lyukas” harmóniafüzért, s a teljes hangzásra figyelve (saját szólamuk éneklésével egyidejűleg) rögzítik a kitalálendő hangokat, majd a fokszámokat is. De teljes korálsorok hiányzó szólamrészletei, sőt akár a koráldallam is „felfedezhető” ily módon, s a megfejtett szólam belső hallás alapján reprodukálható és/vagy lejegyezhető.

Az imitációs szerkesztésű zeneművekhez köthető feladatoknál a megosztott figyelem a többszólamú gondolkodáshoz szükséges készségeket fejleszti. Így a hallgatók egy kánon memorizálásakor a második szólambelépést énekelhetik, miközben egyidejűleg a továbblépő kezdőszólamra is figyelnek. A teljes kánon le is kottázható.

Természetesen még számos hasonló kreativitásfejlesztő példa szerkeszthető a fentiek alapján, a koncepció lényege azonban a munkamenet megfelelő felépítése – amely viszont minden esetben az adott hallgatói csoport összetételétől, a feladatokra történő reagálásuktól, sőt, esetleges aktív, „alkotótársi” kezdeményezéseiktől is függ. De nem csak a „kreativitás a kreativitásban” a fejlesztőmunka legfontosabb eleme, hiszen a zenéhez kapcsolódó tantárgyak alapvetése annyira eltérő lehet, hogy a tágabb témakörökhöz tartozó egyes résztárgyaknál sem lehetséges ugyanazt a koncepciót alkalmazni. Erre kézenfekvő példa a különböző zenetörténeti korszakok elmélete, amelynek megértéséhez és elsajátításához más-más kiindulópontból kell a készségfejlesztő feladatokat elkészíteni, de természetesen lényeges eltérés tapasztalható az alkotó- és előadó-művészetet központba állító tantárgyak tehetség gondozó/kreativitásfejlesztő anyagában. Utóbbin belül is „külön kategóriát” képez a kóruséneklés, melyhez az egyéni és csoportos, illetve alkotói és befogadói tevékenység összehangolása szükséges.

2.2.2. Tehetségfejlesztés a kórusmunka keretében

A munka megfelelő tervezése érdekében elengedhetetlen a kórustagok előzetes, egyéni meghallgatása, hangismeretük, előadói képességeik, zenei képzettségük felmérése, illetve a szólista adottságokkal rendelkező, valamint az énekes és hangszeres tanulmányokat folytató hallgatók kijelölése különleges feladatokra. A differenciált műsorválasztás szempontjából a személyes adottságok, lehetőségek figyelembevétele szintén nélkülözhetetlen, hiszen a megfelelő zeneművek kiválogatása – a kórus létszáma és összetétele mellett – az egyéni tudásszinttől is függ. Ezért ügyelni kell arra, hogy a választott program sokszínűsége adjon lehetőséget a fejlődésre, ugyanakkor feladatokat is biztosítson a tehetségesebbek számára, például

kisebb létszámot igénylő produkciók (kamaraének-együttes vagy szólóének-együttes) formájában. De a kórusmunka megkezdésekor fontos lehet olyan ülésrend kialakítása is, amelyben a képzetesebb vagy jobb adottságokkal rendelkező énekesek „körbefogják” a gyengébb képességűeket, hogy biztosabb intonációjukkal támogathassák őket.

A kórusnevelés szempontrendszerébe kiválóan illeszkedik a tehetséggondozás, mivel a jobb képességű hallgatók részt vehetnek a teljes alapozó munkában, sőt – esetleges rutinjuktól függően – összevonhatják vagy ki is hagyhatják annak egyes fokozatait. Mindemellett egyéni vagy kiscsoportos foglalkozások keretein belül emelt szintű felkészítő képzésben részesülhetnek (például nehezebben intonálható, bonyolultabb vagy hosszabb terjedelmű kórusművek megtanulásával). A tehetséges hallgatók segíthetnek társaik korrepetálásában, szerepet kaphatnak a felzárkóztatási munkában, valamint – mivel szólampróbák alkalmával az egyes kóruszólamok önállóan sajátíthatják el az adott szólam anyagát – lehetőségük nyílik a karnagy munkájának szólamvezetői segítésére, vagy akár a szólamanyag önálló betanítására.

A kiemelkedő hanggi adottsággal rendelkező kórusénekesek számára célszerű minél több szólólehetőség biztosítása – akár olyan zeneművekben, ahol a kórus és a szóló váltakozik, egymásnak felelget. Ezzel párhuzamosan szükséges olyan egyéni foglalkozások tartása, melyek keretében a tehetséges előadók jobban elmélyíthetik a stílusos interpretálás követelményeivel kapcsolatos tudásukat.

Rendkívül fontos az énekkar tagjai közül kikerülő hangszeres szólisták folyamatos foglalkoztatása, ezért a repertoárban folyamatosan fenn kell tartani erre alkalmas műveket. Az énekes-hangszeres összpróbákon a többirányú koncentráció, a kölcsönös egymásra figyelés és az együtt zenélés élménye a kreativitás fejlesztése és a tehetséges hallgatók szerepeltetése mellett az adott közösséget is erősíti.

3. A tehetséggondozás gyakorlati próbái: a zenei kreativitás kibontakoztatásának együttműködésen alapuló módszere

Alapvetően gyakorlati alapú tehetséggondozó programjához (hiszen, mint a fentiekből is látható, az oktatásban még a zeneelméleti területen is inkább a gyakorlati jellegű feladatok kerülnek előtérbe) az eltelt idő alatt a Zenei Tanszék számos együttműködő partnert keresett. Ezek közül a legtöbb lehetőséget ígérő közös munkaterv a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesülettel létrejött együttműködési megállapodás, mely szerint az oktatók bekapcsolódhattak az egyesület integrált tehetséggondozó programjának megvalósításába. A tanszék elsősorban a kreatív zenei analízis, az ének-zene tanítás és idegennyelv-oktatás, illetve a pedagógus kompetenciák témakörében vállal szerepet, de kiterjedt alumnus kapcsolatrendszeré révén a korábban diplomázott hallgatók tevékenységi területén is képviselheti magát. Mivel a Psalmus projekt a tehetség komplex, több irányból történő fejlesztését

tüzte ki célul, a program küldetése a gyerekekben és felnőttekben egyformán ott rejlő kreativitás (mint a tehetség megnyilvánulásához szükséges legfőbb motivációs eszköz) különböző módokon történő felszínre hozása lett.

Az együttműködés fontos eredményeként a Zenei Tanszék képviselője a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület – mint a magyar UNESCO Bizottság Oktatási Albizottságának egyedüli magyar tagja – küldötteként vehetett részt a 2010-ben, Szöulban megrendezett 2. Művészeti Nevelési Világkonferencián (2nd World Conference of Arts Education). Mint a konferenciáról készült beszámoló is hangsúlyozta: „A részvétel lehetősége rendkívüli fontosságú volt a hazai művészetoktatás fejlődésében, mivel a rendezvény orientációja, valamint a jelenlévők beszámolóí (...) egyértelműen azt mutatták, hogy az integrációs szemléletmód mára az oktatás nélkülözhetetlen, alapvető elemévé vált. (...) Megemlítendő még a zenetanítás fontosságának hangsúlyozása, hiszen a zene sajátos, általánosan használható jelrendszerénél fogva, az integrációs törekvések legfontosabb eszköze lehet.” (Bodnár 2010a: 58)

Természetesen az integrált művészetoktatás koncepciójának bemutatására több külföldi tanulmányúton is lehetőség nyílt a két intézmény delegáltjai számára. Ezek közül talán a legfontosabb a szerbiai Kikinda Tanárképző Főiskolájának nemzetközi konferenciáján való részvétel volt, főként a jelentős számú ottani magyar érdeklődő miatt. Az előadás anyaga a konferencia alapján készült tanulmánykötetben is megjelenhetett – köztük a Zenei Tanszék delegáltjává, aki írása fő céljaként a tanszék és a Psalmus Humanus Egyesület közötti, folyamatosan koordinált együttes munka kihívásainak és eredményeinek leírását jelölte meg (Bodnár 2014: 63).

3.1. Tehetséggondozás Kodály szellemében: egy sikeres együttműködés leírása

A tehetséggondozó program szemléltetése előtt szükséges annak létrehozója, a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület bemutatása, elsősorban a tevékenységéről, munkamódszereiről szóló írások idézésével. (A jelen tanulmányban közreadott információk az alapító elnök, K. Udvari Katalin jóváhagyásával kerültek a fejezet szövegebe.)

A 2002-ben megalakult „non-profit civil szervezet Kodály zenepedagógiai koncepciójára és az ének-zenei általános iskolák több évtizedes eredményeire alapozva keres új utakat a kodályi elvek megvalósításához”. Céljai között szerepel, a koncepcióra épülő jó gyakorlatok felkutatása és továbbadása mellett: „bizonyítani az iskolai és iskolán kívüli (...) művészettanulás életre szóló pozitív hatását (...), segítséget nyújtani a pedagógusoknak abban, hogy metodikai eszköztárukat megújíthassák és gazdagíthassák”. (Solymosi Tari 2007: 39)

A szándékok sikeres megvalósításához szükséges, elsősorban az integrált művészetpedagógiára és a tehetséggondozásra építő szakmai program több pedagógiai műhely együttes munkájával jött létre: a tudományos kutatásra és gyakorlati foglalkozásokra alapozott tevékenység az óvodai és iskolai zenei nevelést, valamint a felsőoktatást és a felnőttképzést egyaránt magába foglalja. „A program bizonyítani kívánja, hogy az interdiszciplináris művészetoktatás eredményesen fejleszti a memóriát, a szövegértési és nyelvtanulási készséget, a mozgáskoordinációt, s ezeken keresztül az egész személyiség kreativitását, ezért az oktatás részét képezi az egyéni és kóruséneklés, az aktív zenélés és mozgás (tánc, néptánc) általi részképesség-fejlesztés elméleti-gyakorlati ismeretköre, illetve a számítógép és a zenetanítás kapcsolata vagy a zenei munkaképesség-gondozás.” (Bodnár 2008: 17)

Tevékenysége lényegének összegzéseként az egyesület 2006-ban DVD-t adott ki – a magyar mellett több idegen nyelven is – (K. Udvari szerk. 2006), mely, egy recenziója szerint „afféle partitaként sorjáztat egymás után rövid bemutató foglalkozásokat”, ahol „ugyanakkor nem agyonkozmetikázott, valóság-idegen produkciókat látunk”. Ugyanez az írás az alábbiakban tulajdonképpen a kezdeményezés egészének legfontosabb gondolatait is megfogalmazza: „voltak-vannak-lesznek, akik a zene-centrikus szemléletmódot rávetítik a művészeti világ-térkép bármely más területére, s olyan határvonalakat keresnek, amelyek nem elválasztják egymástól a művészeti ágakat, hanem épp ellenkezőleg, érintkezési felületüket, érintkezési pontjaikat jelölik ki”. (Fittler 2007: 53–54)

A szakmai program hazai közéletben történő még szélesebb körű megismertetését két művészeti nevelési konferencia tette lehetővé: előbbi a *Tehetséggondozás az integrált művészetpedagógia eszközeivel*, utóbbi *A művészeti nevelés mint gazdasági tényező – a családban és a társadalomban* címet viselte. (Érdekes módon a helyszínek egyben a magyarországi művészeti nevelés helyzetének gyors változásait is szimbolizálják, hiszen 2009-ben az első tanácskozásnak az egyesület akkor még létező konzultációs központja adott otthont – de mivel arról a helyszínről anyagi okokból le kellett mondani, 2011-ben már az ELTE Bölcsészettudományi Kara fogadta a résztvevőket, hála a Zenei Tanszékkal kötött megállapodásnak.) A konferenciákról a tanszék és az egyesület munkáját egyaránt támogató *Parlando* című zenepedagógiai folyóirat számolt be (Hegedűsné 2010; Harmat 2011) – az előző analógiára „rímel”, hogy 2012-től ezt már kizárólag csak internetes folyóiratként teheti.

3.1.2. A tehetséggondozó program részletesebb bemutatása

A *Tehetséggondozás Kodály szellemében* pedagógus-továbbképzési program létrehozásával az együttműködő intézmények olyan pedagógusokat tudnak képezni, akik új ismereteik révén képesek tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, valamint a különböző adottságokkal, előzetes tudással rendelkező gyerekek és felnőttek életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére és kivitelezésére. Az új típusú oktatás célja a tanárok felkészítése a

művészetek integratív funkciójának megvalósítására, valamint az interdiszciplináris szemlélet mint lehetséges tanítási modell megismertetésére.

A kreativitás és az alkotóképességek fejlesztése a projekt zenei részében a következő fontosabb altémákra osztható (Bodnár 2008: 18):

- A tehetség fejlesztése az önálló analízis képességének kialakításával
- Tehetséggondozás és társas zenélés kapcsolata az iskolai és felnőtt énekkaroknál
- Ének-zene tanítás és idegennyelv-oktatás
- Közösségformálás és kreativitás a tánc segítségével
- Tehetségfejlesztés iskolán/munkahelyen kívüli, „szabadidős” programként megvalósuló komplex zenei-művészeti neveléssel
- Pedagógus kompetenciák a zenei tehetségek kibontakoztatásában
- Emellett kiemelten fontos a zenei reprodukálás, valamint a zeneértés képességének fejlesztése, a muzikalitás összekapcsolása a memória és a rögtönzési készség fejlesztésével, a figyelemösszpontosítás és a társas zenélés gyakorlásával, illetve az egyes zeneművek sokoldalú megközelítésével.

A megvalósításhoz szükséges főbb oktatási módszerek elsősorban az alábbiak szerint csoportosíthatók:

- Zenehallgatással, videó vetítésével és a kreativitást előtérbe helyező feladatokkal egybekötött előadások
- Tevékenység alapú oktatás: interaktív és kiscsoportos foglalkozások, helyzetgyakorlatok, oktatási szituációk modellezése és gyakoroltatása
- Kreativitást fejlesztő, zeneszerzés jellegű feladatok készítése az önfejlesztés képessége kialakításának elsajátítására
- Interdiszciplináris jellegű, asszociatív feladatok készítése (zenei, képzőművészeti és irodalmi témakörökben)
- Tehetségfejlesztés adott zeneművek kreatív feldolgozásával

Természetesen az aktuális szempontoknak megfelelően új elemekkel is gazdagodhat a program, illetve egyes elemek adott esetben ki is kerülhetnek belőle. Így például egy 2013-as leírásban némileg módosított képzési modell került bemutatásra, amelyben hangsúlyozottabban jelen volt a szociálisan hátrányos helyzetű és a fogyatékkal élő gyermekek nevelése, a drámapedagógia vagy a roma költészet (K. Udvari 2013: 15). A foglalkozásoknak mindenképp azt kell elősegíteniük, hogy a program lényege – a projekt megvalósításának eredményképpen a művészet-, ezen belül a zeneoktatás a társadalmi integráció hatékony eszközévé válhasson – minden esetben megvalósulhasson.

3.1.3. Egy példa a projekt zenei részéből

Az „ének-zene tanítás és angolnyelv-oktatás” című foglalkozást (melynek előadóját a Zenei Tanszék küldi) rendre nagy érdeklődés kíséri a tanfolyamokon, minden bizonnyal elsősorban az angol világnyelvvé válása miatt. Mivel ez a témakör épp népszerűsége miatt a zenepedagógusok számára talán az utóbbi évtizedekben keletkezett „karanténból” való kitörést is jelentheti, érdemes részletesebben megvizsgálni az interaktív jellegű előadás főbb metodikai programpontjait.

A kiindulópont, vagyis az angol nyelv nélkülözhetetlensége a zenében mindenki számára evidens: az angol mára nemcsak az egyik idegen nyelv lett a sok közül (vokális zenész eleve csak több európai nyelv kiejtési szabályainak, „dallamának” ismerete birtokában boldogulhat a pályán), hanem szinte a „pillanatnyi világállapot kifejezője”. Idegenbéli fellépés megszervezése és lebonyolítása sem „úszható meg” angol nyelvismeret híján, de a nemzetközi szakirodalom tanulmányozása és a szakmai tudás külföldön történő bemutatása is lehetetlenné válik angoltudás nélkül. De hogyan érjük el, hogy ne csak az éneket „angolosítsuk”, hanem a folyamat fordítva is működjön?

Első lépés lehet a zenetanulás hasznosságának a nyelvek általános tanulásában való szerepének felismertetésére a zene „idegen nyelvként” való felfogása (Bodnár – Kleeberg – Z. Juhász 2005: 270–271). Az európai zene jelrendszere viszonylag egységes, elsajátításával tehát egyfajta „előnyelvként” jelenthet segítséget bármely új nyelv nehézségeinek leküzdésében. Ismertebb, de tudományos szempontból vitatottabb terület a zene transzferhatása. Jelen esetben ugyanis távoli transzferről van szó, amely, természeténél fogva, nem mutatható ki azonnal, így az eredmény sok más hatásnak is tulajdonítható vagy egyszerűen megkérdőjelezhető. A tehetséggondozó projekt készítői e tekintetben Barkóczi Ilona és Pléh Csaba *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata* című tanulmányának (1977) eredményeire alapoznak – például a nyelvi intonáció, a hangzóformálás és a kiejtés, az elvont fogalmakkal történő műveletek és a szimbólumok felismerése tekintetében –, mivel az ott tett megállapítások azóta sem veszítették el érvényességüket (K. Udvari 2013: 15).

Az angol nyelvet (a fentebb vázolt okok miatt) ma már előbb tanulják a gyerekek, mint a zenét, mivel az oktatás legtöbbször az óvodában elkezdődik. Szerencsésnek mondható viszont, hogy ebben az életkorban máshogy, mint dallal és mondókéval, nem is lehet tanítani, ezért az angoltanítás ez esetben szorosan kapcsolódik az énektanításhoz. Az interaktív foglalkozás során így a résztvevőknek (akik között szinte minden esetben akad óvodapedagógus – de kisgyermekes szülő biztosan) feltett első kérdéskör ilyen témákról szólhat: Mikor – de inkább kitől és hogyan – kezdjen a gyerek angolt tanulni? Milyen helyszínt válasszunk a tanuláshoz? Mekkora az ideális csoportlétszám, és mennyi lehet a tanulásra fordított idő? És végül a legfontosabb: milyen dalokat válasszunk, és kikre bízható a dalok bemutatása, megtanítása? (A kérdés második része a szakemberképzésről kezdeményezhet vitát, az

első felében viszont a bőséges kínálat – melyet e tanulmánynak még részben sincs lehetősége bemutatni – minőségi szelektálásáról.)

Különválasztandó a közoktatásbeli angol- és ének-zene tanítás témakörében a 6–10, illetve a 10–16 évesek (nagyjából az alsó tagozatosok, illetve felsősök és gimnazisták) csoportja, mivel előbbi esetben az óvodai anyagra alapozott ismeretek fokozatos bővítéséről lehet szó. Itt a továbbképzés során a (szerencsére létező) kéttannyelvű énekkönyvekről eshet szó (Gállné–Kismartony 2006–2008).

A 10 éven felüliek számára mindez nyilvánvalóan nem elegendő, így itt felvetődhet a kérdés: milyen mennyiségben és minőségben foglalkozzék az ének-zene tanítás az angol nyelvű énekléssel e korosztály körében? Az európai műzene történetének oktatásakor a különféle stíluskorszakok legfontosabb zeneszerzőinek jelentős, de az adott életkorban megfelelően befogadható alkotásait igyekszünk a diákoknak megtanítani, ám ezek között nem túl magas százalékban fordulnak elő angol anyanyelvű vagy angol nyelven alkotó komponisták művei (bár a 20. századtól az arány javul). A szabadabban válogatható, iskolai énekkarok által is előadható repertoárban megjelenhetnek magyar zeneszerzők angol nyelvű darabjai, és helyt kaphatnak angolul éneklendő könnyűzenei alkotások. A gyarapodó és egyre nagyobb igénnyel megszólaltatni kívánt angol vokális irodalomnak azonban nincs önálló tantárgyi metodikája, a repertoár tulajdonképpen „vadon tenyészik”. Ezzel párhuzamosan az angolnyelv-oktatásban is megjelennek különféle angol dalok, de itt nincs igény a tudatos válogatásra, a kínálat java részét ismert gyerekdalok, slágerek, pop-rock számok, esetleg népszerű klasszikusok alkotják. Emellett a két oktatási ágnek e téren semmiféle kapcsolata nincs egymással.

Szolgálhat-e példaként ebben a témakörben az angliai énekközpontok *college*-rendszere? A mi szempontunkból az iskolákban énekelte repertoár a fontos, mivel az ott tanított énekek betölthetnék azt az űrt, ami a repertoárban a *nursery rhyme*-ok és Händel kompozíciói vagy a 20. századtól elburjánzó angol nyelvű könnyűzene között tátong. Erre sajnos nincs sok esély, de talán nem érdektelen röviden idézni egy, a már említett *Parlando* folyóiratban megjelent korábbi cikksorozatot annak tárgyában, alkalmazható-e nálunk az angliai szisztéma (Solymosi Tari 1998, Ittész 1999, Dobszay 1999). A *college* nem közoktatási intézmény, a katedrálisórusokban éneklő gyerekek nem az iskolában tanulnak kottát olvasni, nem játékos feladatokkal sajátítják el az énekeket, és a hibát sem korrigálják (egyszerűen „hagyják” azt megoldódni). Ugyanakkor a kórusban éneklő gyerek mindennap próbára teszi zenei tudását, felnőttekkel is együtt énekel, ezért sokkal többet hoz ki magából, valamint többet tapasztal a zenéből és a zenélésből is, mint amire életkora alapján képes lenne. Emellett arra a felismerésre is eljut, hogy az énekléskor tanultakra rajta kívül az egész társadalomnak is szüksége van.

A hazai felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés vonatkozásában megállapítható, hogy a vizsgált témakörben a területet a közoktatáshoz hasonló kondíciók jellemzik,

vagyis az ének-zene és az angol nyelv oktatása külön-külön szemlélve megfelelő, a két tudományág összekötése azonban csak a hallgatói tehetséggondozással, illetőleg az oktatók tudományos kutatómunkájával kapcsolatosan képzelhető el, noha sok olyan közös projekt lehetne, amely a zenetanárképzésben jelentőséggel bírna. Ilyen, egyebek közt, a magyar és angol zenei szaknyelv összehasonlítása (mivel az utóbbi egyre nagyobb tért hódít a hazai zenész szakmában). Jellemző példa erre a „kortárs zene” fogalma, amelyet a magyarban inkább az „ami nem napjaink könnyűzenéje” értelemben használunk, s amely nem fedhető le teljes mértékben az angol nyelvterület *contemporary music* kifejezésével, mivel az csak a megfelelő szövegkörnyezetben jelenti ugyanezt, egyébként az adott időszakban keletkezett zeneművek teljes spektrumára vonatkozik (Bodnár 2010b: 366, Bodnár 2012). Az *organology* egyezik a magyar *organológia* szakszó hangszerismereti jelentésével, nálunk viszont csak az utóbbit alkalmazzák, az eredeti alakot ilyen jelentéssel még a szakemberek is alig ismerik. De akadhatnak angol alakjukban jobban használható példák: a *new wave* például hitelesebb lehet, mint fordítása, az *új hullám*.

3.1.4. Visszajelzések

A továbbképzési programra jelentkezők kézhez kapják az induláskor készített képzési segédanyag kézikönyv formátumú változatát (K. Udvari szerk. 2011), amelynek mindenkori változata természetesen igazodik az aktuális teendőkhöz.

A tanfolyamot követően a résztvevők úgynevezett adaptációs tervet készítenek, ahol bemutatják, hogy saját intézményükre, szakterületükre, pedagógiai gyakorlatukba milyen módon építhetők be a továbbképzés során megismert művészetpedagógiai módszerek. Az adaptációs terv alapján a program készítői arra szeretnének választ kapni, hogy a jelenlévők milyen mértékben sajátították el a komplex művészeti nevelés elméleti és gyakorlati lehetőségeit, és képesek-e azokat alkalmazni saját oktatásukban, illetve intézményük pedagógiai programjában. Érdemes néhány rövid idézetet kiemelni egy korábbi pedagógus-továbbképzés visszajelzéseiből (K. Udvari 2013: 16): „A 30 óra komplex, globális egészet alkotott.” „A mai Magyarországon rendkívül fontosak az ilyen szervezetek, akik felvállalják a művészetoktatás fontosságát.” „Oktatási eszközeimet, stílusomat napról napra igazítanom kell az éppen aktuális korosztályhoz, ezért kifejezetten hasznosnak találtam a képzési programot, amely átfogó, könnyen alkalmazható módszereket, kidolgozott ötleteket mutatott be.” „Kodály nemcsak a mindennapos énekórákat és a szolmizációt tartotta fontosnak. Ennél sokkal komplettebb az általa megalkotott módszer. A zene mellett a néptánc, a rajz, a munkaképesség gondozása, az egészséges életmódra nevelés, a személyes és szociális készségfejlesztés, a komplex művészeti nevelés is méltán kapott jelentős szerepet ebben a programban.”

4. Rövid összegzés

Magyarországon – és talán egész Kelet-Közép-Európában – az oktatásban dolgozók jelentős erőfeszítése szükséges az utóbbi évtizedek gyakori koncepcióváltásainak követéséhez és az európai oktatási-nevelési tendenciáknak való megfeleléshez (Bodnár 2015). A formális, informális és nonformális tanulással foglalkozó oktatási szervezetek együttműködése nagy segítséget jelenthet a feladatok teljesítésében és az új irányvonalakhoz, kihívásokhoz történő alkalmazkodásban is. Jelen esetben egy ének-zene pedagógusok képzésével foglalkozó egyetemi tanszék és egy integrált művészetoktatást előtérbe helyező egyesület összefogása nemcsak bekapcsolódást jelenthet az adott témakörökkel foglalkozó nemzetközi találkozók tevékenységébe, hanem az ottani műhelymunka eredményeinek megismerését és a hazai szakmai közéletben való terjesztésének lehetőségét is magában hordozza.

Ilyen aktualitás adódott például a legutóbbi művészeti nevelési világkonferencián való (már említett) részvétellel, ahol a komplex művészetoktatás magyarországi helyzetének, lehetőségeinek bemutatása mellett az ott elfogadott *Seoul Agenda*, illetve az ebből kiinduló *Bonn Declaration* gondolatait, célkitűzéseit is sikerült elsőként megismerni, majd szakmai képzéseken továbbadni, illetve a tanítás során alkalmazni azokat (European Music Council ed. 2011; The Second World Conference of Arts Education ed. 2010). Minden jel arra mutat tehát, hogy a fentiekben bemutatott együttműködési modell – és minden hozzá hasonló törekvés – kitörési pontot jelenthet a művészetnek közéletünkben jelenleg betöltött helyzetéből, és segíthet a művészetpedagógusok társadalmi megbecsülésének visszaállításában.

Szakirodalom

- Barkóczy Ilona–Pléh Csaba (1977): Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Bodnár Gábor (2008): Bachelor-Master képzés az ELTE BTK Zenei Tanszékén. *Parlando* 50/3. 16–20. <http://www.parlando.hu/BODNAR%20GABOR20083.htm> (2015. 07. 20.)
- Bodnár Gábor (2009): Zenei tehetséggondozó program. *Tehetség* 17/2. 9–10. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2009_2.pdf (2015. 07. 20.)
- Bodnár Gábor (2010a): A művészeti nevelés fejlesztéséért. UNESCO világkonferencia Szöulban. *Parlando* 52/5. 58–59. <http://www.parlando.hu/2010-5-19-UNESCO.htm> (2015. 07. 20.)
- Bodnár Gábor (2010b): A zene szaknyelvéről. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Budapest: Tinta Kiadó. 359–376.

- Bodnár Gábor (2012): A zene szaknyelvéről – zenészeknek. *Parlando* 52/2. <http://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-09.htm> (2015. 07. 20.)
- Bodnár Gábor (2014): Postgraduate program 'Talent care in the spirit of Kodály' and the principles of teacher training at the Music Department of the ELTE University. In: Grujić, Tamara (ed.). *Methodical days 2013. Scientific conference 'Competences of preschool Teachers in Knowledge Society'*. Kikinda: Preschool Teachers' Training College in Kikinda. 63–67.
- Bodnár Gábor (2015): Az elmúlt évtizedek változó tanárképzési programjainak hatása az ének-zene tanárok képzésére. In: *Szakpedagógiai körkép. (Az „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” TÁMOP-program keretében megjelenő szakpedagógiai tanulmánykötet. Megjelenés alatt.)*
- Bodnár Gábor – Kleeberg S. Mária – Z. Juhász Irén (2005): Az ének-zene tanulása. In: Katona András – Ládi László – Victor András (szerk.): *Tanuljunk, de hogyan!?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 270–279.
- Dobszay László (1999): Számít-e az angol példa? Válasz Ittzés Mihálynak. *Parlando* 41/1–2. 9–12.
- European Music Council ed. (2011): Bonn Declaration. http://www.emc-imc.org/fileadmin/user_upload/Cultural_Policy/Bonn_Declaration.pdf (2015. 07. 20.)
- Fittler Katalin (2007): Psalmus Humanus – DVD-n. *Parlando* 49/6. 53–55. <http://www.parlando.hu/Fittler%20-%20Psalmus%20Humanus.htm> (2015. 07. 20.)
- Gállné Gróh Ilona – Kismartony Katalin (2006–2008): *My First Bilingual Songbook – Első kéttannyelvű énekkönyvem. My Second Bilingual Songbook – Második kéttannyelvű énekkönyvem. My Third Bilingual Songbook – Harmadik kéttannyelvű énekkönyvem. My Fourth Bilingual Songbook – Negyedik kéttannyelvű énekkönyvem.* Budapest: Konsept-H Könyvkiadó.
- Harmat László (2011): A művészeti nevelés mint gazdasági tényező – a családban és a társadalomban. <http://www.parlando.hu/2011/2011-4/02-Harmat.htm> (2015. 07. 20.)
- Hegedűsné Tóth Zsuzsanna (2010): Hogyan őrizhetjük meg Kodály nevelési elveit a 21. században? *Parlando* 52/2. 23–26. <http://www.parlando.hu/2010-2-08-Kodaly.htm> (2015. 07. 20.)
- Ittzés Mihály (1999): Az angliai példa: néhány megjegyzés Dobszay László nyilatkozatához. *Parlando* 41/1–2. 5–8.
- K. Udvari Katalin szerk. (2006): *Psalmus Humanus – „A zene mindenkié!”* (DVD). Budapest: Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület.
- K. Udvari Katalin szerk. (2011): *Tehetséggondozás Kodály szellemében. PAT továbbképzési program (30 óra). Képzési segédanyag.* Budapest: Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület.

- K. Udvari Katalin (2013): Tehetséggondozás Kodály szellemében – 30 órás tanár-továbbképzési program. *Zeneszó* 23/10. 14–17. <http://psalmusarts.hu/pic/38/kota201310.pdf> (2015. 07. 20.)
- Solymosi Tari Emőke (1998): Beszélgetés Dobszay Lászlóval a Magyar Egyházzenei Társaság által szervezett oxfordi-londoni tanulmányút után. *Parlando* 40/4. 1–6. <http://www.parlando.hu/Solymosi-Dobszay.html> (2015. 07. 20.)
- Solymosi Tari Emőke (2007): Ötéves a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület. *Parlando* 49/2. 39–42. <http://www.parlando.hu/Solymosi-Psalmus-5.html> (2015. 07. 20.)
- The Second World Conference of Arts Education ed. (2010): Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. http://unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf (2015. 07. 20.)

A médiaműveltség fejlesztésének módszertana

A tanulmány a médiaműveltség fejlesztésének módszertanát három megközelítésben tárgyalja: egyrészt keresztтанtervi területként, másrészt tematikai egység minőségében, illetve önálló tantárgyi formában, a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy keretében. A tanulmány a tantervi szabályozás jelenlegi helyzetéből indul ki, és sorra veszi azokat a módszertani lehetőségeket, amelyekkel a tanulók mozgókép- és médiaértése fejleszthető. A három megközelítés ugyan a fejlesztés három szintjét jelenti, hiszen a médiaműveltség fejlesztése az első két esetben nem a nevelés elsődleges célja, mégis érdemes őket egységben szemlélni.

1. A médiaműveltség fogalma

Médiaműveltségen a médiához való hozzáférést, a média és a médiatartalmak értését és kritikus szemmel való vizsgálatát, valamint a különféle kontextusokban megvalósuló kommunikációra való képességet értjük, ami kiterjed a média valamennyi válfajára. A befogadó ennek birtokában képes tudatosabban szemlélni azokat a médiaüzeneteket – műsorokat, filmeket, képeket, szövegeket, hangokat és weboldalakat – amelyek a különböző kommunikációs adathordozókon jelennek meg. A médiaműveltség fogalmát a legteljesebb módon az Európai Bizottság 2009. augusztus 20-i ajánlása fogalmazza meg (Commission).

A médiaműveltséget a kompetenciák rendszerének sokfajta összefüggésében lehet értelmezni. A megközelítések egyikének központjában az úgynevezett információs műveltség áll (Varga 2008), egy másik modell a médiaműveltséget a digitális műveltség kontextusába helyezi (Koltay 2009). A médiaműveltség szintjének értékelésére vonatkozó kritériumokat egy bizottsági jelentés tartalmazza (Celot–López–González–Thompson 2009).

2. A médiaműveltség fejlesztése mint kereszttantervi feladat

A kormány rendelete tartalmazza *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló előírásokat (NAT).

A NAT I. 1. 1. *Fejlesztési területek – nevelési célok* című fejezete ismerteti az iskolai nevelés úgynevezett kereszttantervi területeit. Ezek sorrendben a következők: *Az erkölcsi nevelés; Nemzeti öntudat, hazafias nevelés; Állampolgárságra, demokráciára*

nevelés; Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése; A családi életre nevelés; Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; Fenntarthatóság, környezettudatosság; ŰPályaorientáció; Gazdasági és pénzügyi nevelés; Médiatudatosságra nevelés; A tanulás tanítása.

A mozgóképkultúra és médiaismeret tanítása tulajdonképpen csaknem valamennyi keresztntantervi területet érinti, hiszen a mozgóképes bejátszások sokfajta nevelési célt szolgálhatnak. Jelen anyagunkban a médiaműveltség fejlesztését ugyanakkor nem kizárólag egy tantárgyhoz kötjük, hanem átfogó feladatként értelmezzük.

A teljesség igénye nélkül érdemes néhány példát felidézni. Az erkölcsi nevelés számára a tantárgy szinte minden fejezetének van mondanivalója, hiszen valamennyi film, televíziós műsor vagy internetes tartalom emberi történeteket közvetít, amelyekben a néző értékválasztásokkal szembesülhet. A mozgóképes alkotásokra természetesen nem tanmeseként tekintünk, hiszen az a bennük ábrázolt emberi viszonyok még a legegyszerűbbnek gondolt szappanoperákban is rendkívül ellentmondásosak és sokértelműek. A filmes blogok tartomelemzése megmutatta, hogy az egyes szereplők megítélése rendkívül széles skálán szóródik (Sziójártó 2012). Tulajdonképpen valamennyi mozgóképnek vannak ezért önismeretet fejlesztő vonatkozásai is. Ezt a blogok némileg közhelyesen úgy fogalmazzák meg, hogy a filmek „tükröt tartanak” a nézőnek, azaz a befogadás során a néző a fikciós szerkezetben megjelenő viszonyokat valamilyen módon a saját életére vonatkoztatja. A nemzeti öntudat formálására irányuló hazafias nevelés nemcsak a magyar vagy a magyar vonatkozású filmek tanulmányozásában jelenhet meg, hanem a magyar televíziós csatornák műsoraival kapcsolatban is, hiszen ezeknek is vannak nagyon jelentős nemzeti tartalmaik és olvasataik (ez vonatkozik akár az *Éjjel-nappal Budapest* című műsorra és társaira is). A tantárgyak feletti területek közül a tantárgynak a legnagyobb érintkezési felülete az állampolgári neveléssel van: azt mondhatjuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret a modern médiapolgár, a nyilvánosságot öntudatosan és felelősséggel használó közönség nevelésére szolgál. A tömegmédiák kínálatából választott mozgóképek mindegyikének elemzése tartalmazza az állampolgári ismeretek valamilyen elemét, így tehát szerepet kap a demokráciára nevelés és a társas kultúra fejlesztése. A környezettudatosság fejlesztését szolgálhatja a mozgóképes bejátszások valóságképének vizsgálata. A mozgóképek kritikus befogadásának nagyon jelentős tanulásmódszertani hozadéka van, hiszen ha a tantárgy célkitűzéseit megvizsgáljuk, kiderül, hogy az órákon a tanulók a vizuális közlések olvasását gyakorolják. Ha tehát feltételezzük, hogy a tanulók a világról szerzett ismereteik jó részét mozgóképekből szerzik, akkor a mozgóképértés fejlesztésének nagy hangsúlyt kell kapnia.

Szemponctunkból a *Médiatudatosságra nevelés* című rovat a legfontosabb, úgyhogy érdemes teljes terjedelmében idézni: „Médiatudatosságra nevelés. Cél, hogy a tanulók a mediatiszt, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a

demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékkelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusával, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.”

A médiaértés fejlesztése – a médiatudatosságra nevelés, a mozgóképértés fejlesztése – mint kereszttantervi terület tehát tulajdonképpen átfogja a magyar iskoláztatás egészét. Bizonyos műveltségi területeknek, nevelési céloknak vagy tantárgyaknak ugyanakkor nagyobb az érintkezési felülete a médianeveléssel, másoknak kisebbek.

A kereszttantervi terület szempontunkból fontos tartalma a tömegmédiumok hatás-keltő eszközei működésének értelmezése. A mozgóképes szemléltetések szerepe egyebek mellett tehát az, hogy a tanulók legyenek képesek értő módon nézni ezeket az internetről, a televízióból vagy más felületekről származó bejátszásokat. A leginkább meggyőzőnek tűnő természetfilm is használja ugyanis a mediális közlés fogásait, azaz a látszat ellenére nem nyers, közvetlen, átalakítás nélküli valóságot tálal a néző elé. A mozgóképekkel teremtett valóság vizsgálata a tanulók kritikai szemléletének fejlesztésében kaphat szerepet.

A mozgóképkultúra és médiaismeret csak bizonyos évfolyamokon kap külön óraszámot, ezért azt is értelmeznünk kell, hogy más tantárgyak rovataiban milyen utalások vannak a mozgóképes szemléltetésre és – ami szempontunkból sokkal fontosabb – a mozgóképek tanulmányozására.

Bizonyos értelemben ebben az anyagban az egyéb tantárgyak keresztutalásai fontosabbak, mint a pedagógiai szabályozásnak a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyra vonatkozó részei, hiszen ez utóbbiak a tantárgyi módszertan keretei között egységes szemléleti keretbe foglalhatók, míg más tantárgyak a médianevelést a saját céljaik alá rendelve tekintik. Ha a mozgóképi szövegértés fejlesztése a mozgóképkultúra és médiaismeret keretein kívül történik, akkor abban a mozgóképtanárnak is nagy szerepe lehet, hiszen egyrészt adott esetben maga is kétszakos, másrészt megnyílnak a lehetőségek a tantárgyközi együttműködésre. Ennek az együttműködésnek a módját a 8. évfolyammal bezárólag kell alaposabban kidolgozni, hiszen a 9. évfolyamig a mozgóképkultúra és médiaismeret kizárólag kereszttantervi területként szerepel. A médianevelés célrendszerét a következő megoldásokkal lehet teljesíteni: a képesítéssel rendelkező tanár segít a szaktanároknak a tanterv kialakításában; közreműködik bizonyos órarészletek megtartásában; elképzelhető a tevékenységek tömbösítése; bizonyos nevelési célok elérhetők iskolán kívüli – de a tanóra részét képező – tevékenységekkel (iskolamozi, iskolán kívüli mozilátogatás, stúdiólátogatás, kreatív projektek).

Az alábbiakban három tantárgy anyagában (magyar nyelv és irodalom, rajz és vizuális kultúra, földrajz) azt vizsgáljuk, hogy a három tantárgynak milyen kereszttantervi lehetőségei vannak a médiaműveltség fejlesztésében.

Fontos előzetes megjegyzés: nem arról van szó, hogy a három tantárgy keretében milyen szemléltetőanyagokat javasolunk felhasználni, hiszen ez szakmai és szakmódszertani probléma, hanem a bejátszott mozgóképek értelmezéséhez szeretnénk segítséget adni. Szakanyagunk tehát nem a mozgóképek segítségével megvalósított oktatásról beszél, hanem a mozgóképek természetének tanulmányozásához szeretnénk támpontokat adni. Szövegünk szemléleti alapja tehát az, hogy nem a mozgóképekkel segített tanulásról beszélünk, hanem a mozgóképeket vizsgáljuk, amelyek bizonyos pedagógiai cél elérésének érdekében kerülnek az órákra. Ez a cél legátfogóbban megfogalmazva a vizuális kultúra oktatása pedagógiai céljainak összessége, amelynek alárendeljük a diákok mozgóképértésének fejlesztését. Az alábbiakban idézett mozgóképeknek tehát nem a tartalmát és a három tantárgy tanításában érvényesülő hozadékait vizsgáljuk, hanem azt, hogy a mozgóképeket miként lehet kritikusán szemlélni.

A magyar nyelv és irodalom, a rajz és vizuális kultúra illetve a földrajz órákon használt filmes és televíziós, digitális bejátszások a világot mediatizált módon ábrázolják – módszertani segédanyagunk ennek a mikéntjét szeretné bemutatni. Az ilyen módon értelmezett vizuáliskultúratanítás a tantárgy készségfejlesztési rendszerének része. Jelen anyagunk tehát a magyar nyelv és irodalom, a rajz és vizuális kultúra, valamint a földrajz tanárjelöltek és a gyakorló tanárok szemléletének formálását és ismereteinek a bővítését szolgálja.

2.1. A médiaműveltség mint keresztntantervi elem a magyar nyelv és irodalom tanításában

Az EMMI a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről elnevezésű rendeletének melléklete tartalmazza az egyes iskolatípusokra, pedagógiai időszakaszokra, évfolyamokra, nevelési programokra, tantárgyakra vonatkozó, illetve egyes sajátos köznevelési feladatok teljesítéséhez szükséges kerettanterveket (EMMI 51/2012.).

2.1.1. Keresztntantervi tartalmak az alapelvek és a célok szintjén

A *Nemzeti alaptanterv* II. 3. 1. *Magyar nyelv és irodalom* fejezetének A) Alapelvek és célok rovatában ezt olvashatjuk: „Az egyén folyamatosan fejlődő szövegértési és -alkotási tudása teszi lehetővé, hogy önállóan, illetve másokkal együttműködve képes legyen a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére, elemzésére, kritikai feldolgozására.” A NAT ezen helye azt mutatja, hogy a magyarórákon is van helye a mozgóképértés kompetenciái fejlesztésének.

Ha a magyar nyelv és irodalom pedagógiai célkitűzéseit elkezdjük lefelé bontani, akkor kiderül, hogy a tömegművelődés közlési rendszere a magyarórákon több vonatkozásban előkerül. A *Beszédképesség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása* című rovatban például több helyen szerepel a tömegkommunikációban

használatos különféle közlési formák megfigyelése. Erre alkalmasak az egyes tömegkommunikációs eszközökben használatos nyelvi formák példái: a hírek közlését szolgáló írott és képes műfajok összehasonlítása, az irodalmi és a köznyelvi norma használatának megfigyelése. A tanulási képességek fejlesztése című rovatban ezt olvashatjuk: „Verbális és nem verbális információk célszerű gyűjtésének, szelekciójának, rendszerezésének, kritikájának és felhasználásának gyakorlása.” Ez a forráskritikai szellem tulajdonképpen valamennyi óra egyik kiemelt vonulata. Az audiovizuális úton történő ismeretszerzés kérdései jelen vannak az anyag II. 3. 4. *Ember és társadalom* című részében is. A magyar nyelv és irodalom *Irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése* című fejezet utal a történetmesélő szövegtípusokra – az irodalmi és a mozgóképes elbeszélés párhuzamainak és eltéréseinek vizsgálata különösen termékeny lehet az órákon.

A mozgóképkultúra és médiaismeret a II. 3. 4. *Művészetek* műveltségi területben kapott helyet. Az *Alapelvek és célok* című bevezető részben ezt olvashatjuk: „A Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának célja az alapvető médiaműveltség megszerzése, különös tekintettel a mozgóképi szövegértés fejlesztésére, a média társadalmi szerepének és működésmódjának feltárására. Olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulók magabiztosan tudjanak tájékozódni és választani a hagyományos és az új médiumok világában, hogy értő, kritikus, egyenrangú résztvevői lehessenek az új társadalmi színtereken zajló érintkezésnek. A médiademokrácia felelős állampolgárainak médiaműveltséggel (is) rendelkezniük kell.” A NAT a tartalmakat az 1.-től a 12. évfolyamig rögzíti. Látni fogjuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret ezen tartalmi nem minden évfolyamban kapnak tantárgyi kereteket. A tantárgyi szerkezet meghatározása a kerettanterv feladata.

A mozgóképértés fejlesztésével kapcsolatban a következőket érdemes kiemelni. A négyes tagolásban közölt fejlesztési feladatok (*Olvasás és szövegértés, elemzés; Ismeretszerzés; Kommunikáció; Kritikai gondolkodás*) mindegyike tulajdonképpen a médiaműveltség fejlesztésére irányul. A közműveltségi tartalmak felépítése egyes vonalú építkezést valósít meg, amelyben megvannak a megfelelő ismétlődési szakaszok. Az iskoláztatás három szakaszában (1–4., 5–8. és 9–12. évfolyam) ugyanaz a két rovat szerepel (*A média kifejezőeszközei, illetve A média társadalmi szerepe, használata*).

2.1.2. Kerettantervi tartalmak az egyes évfolyamok rovataiban

Magyar nyelv és irodalom 1–2. osztály

A kerettantervi fejezet bevezető részében ezt olvashatjuk: „A kisiskolások, akik korán találkoznak audiovizuális és hipertextes (internetes közegben működő) szövegekkel is (gyerekfilmek, reklámok, videojátékok, közösségi oldalak használata), megismerkednek a szövegek különböző modalitásaival, eltérő médiumok szövegalkotó sajátosságainak alapjaival is (az írott szöveg, a hang és a kép kapcsolatával

– egyszerű, játékos formában.)” Láthatjuk, hogy a tömegmédiák tartalmi egészen korán felbukkannak a tantervben. A szöveg itt arra hívja fel a figyelmet, hogy a mai gyerekek a kommunikáció legújabb formáival már azelőtt találkoznak, hogy megtanulnának írni-olvasni. A szövegekben való szabad tájékozódás (egy mesét lehet előre- és hátratekerni), a tartalmak személyre szabott jellege (nem kell a televízió adásidejéhez igazodni, lehetőség van a tartalmakba való nézői beavatkozásra) a gyerekek új befogadói stratégiáit alakította ki.

A továbbiakban azokat a témaköröket emeljük ki, amelyeknek van mondanivalója a médianevelés számára. Az első helyen a témakörök megnevezését szerepeltetjük, utána a fejlesztési célt, majd vagy a célok megfogalmazását, vagy pedig a tantárgyi kapcsolódásokat.

További példák: *Olvasás, az írott szöveg megértése 3. a szövegértő olvasás előkészítése.* „Vizuális kultúra: Mesék, gyermekirodalmi alkotások és azok animációs, filmes adaptációinak összehasonlítása, feldolgozása. Az olvasott/felolvasott szöveghez és a levetített adaptációhoz kapcsolódó élmények megjelenítése és feldolgozása (pl. rajzzal, montázskészítéssel). Médiaélmények (pl. tetszés, kíváncsiság, rossz élmény) felidézése, kifejezése és megjelenítése szóban, vizuálisan (pl. rajzolás, bábkészítés) vagy szerepjáttékkal. Jel, jelkép, piktogram.” Láthatjuk, hogy a NAT a gyerekek mozgóképes élményeit és az élmények feldolgozásának pedagógiai feladatait a nyelvi nevelés alapvető részeként kezeli.

Ez a témakör érinti a vizuális közeget használó szövegekben megjelenő arcok, gesztusok és viselkedési formák értelmezését is. Ehhez azonban érdemes hozzátenni, hogy az elemzési módnak megvannak a korlátai.

A tanulási képesség fejlesztése: „Mesék, gyermekirodalmi alkotások és azok animációs, filmes adaptációinak összehasonlítása, feldolgozása. Az olvasott/felolvasott szöveghez és a levetített adaptációhoz kapcsolódó élmények megjelenítése és feldolgozása (pl. rajzzal, montázskészítéssel).” Ez a célkitűzés a fentiekben szó szerint előfordult, csak itt a nevelési elképzeléseket a NAT a tanulásmódszertani célok szolgálatába állítja.

A NAT ugyan meglehetősen homályos szövegkörnyezetben és a tevékenységek körének bizonytalan kijelölésével, de kitér az internethasználatra „Az életkori sajátosságokhoz igazodó internethasználat kockázatainak és lehetőségeinek felismerése (pl. gyermekbarát honlapok böngészése).” A hasonló részeknél válik bizonyossá, hogy a tanároknak sok munkája és meglehetősen nagy mozgásteret van a NAT szövegének tanárává formálásában.

Magyar nyelv és irodalom 3–4. osztály

A *Tematikai egység/fejlesztési cél* rovatban ezt találjuk: *Beszédkészség, szóbeli szövegalkotás és a megértés fejlesztése:* „Médiaszövegek közötti különbségek

(pl. televíziós műsortípusok, animációs mesefilmek, sorozatok) felismerése saját médiaélmények felidézésén, megjelenítésén (pl. szerepjáték) és közvetlen példákon keresztül.” Láthatjuk, hogy a médiaélmények feldolgozása során nagy szerep jut a gyerekek szóbeli kifejezőképességének fejlesztésének, egy-egy filmről ugyanis a gyerekek nagyon szívesen beszélnek.

Tematikai egység / fejlesztési cél. Olvasás, az írott szöveg megértése: „Az elemi mozgóképi szövegalkotó kódok felismerése, médiaszöveg olvasása.” Az *Állatkert hátizsákban* című gyermekműsorral kapcsolatban érdemes megjeleníteni és a gyerekek számára élményszerűen feldolgozni, hogy egy ilyen műsor milyen mozgóképes hatáskeltő eszközöket használ: a Zaboo nevű majom alakja például egy valódi majomból és egy báuból van összerakva, miközben a majom megjelenik animációs betét szereplőjeként is.

A mozgóképes téridő megalkotásának eljárásait tehát ebben az életkorban is tanulmányozni lehet. A mozgókép érzéki természetéhez hozzátartozik, hogy a helyszíneket gyakran könnyen azonosítjuk: Budapest sok magyar filmben megjelenik, a televíziós tudósításokban felismerhetők bizonyos helyszínek stb.

Tematikai egység/fejlesztési cél. Fogalmazási alapismeretek: „Az elemi mozgóképi szövegalkotó kódok kreatív alkalmazása, médiaszöveg-írás. Egyszerű cselekmény megjelenítése képsorozattal (pl. rajz, digitális fotó, rövid animációs film) és hangokkal.” Látszólag különleges szakismeretet és technikai háttérrel igénylő célkitűzés, de teljesítésének több szintje lehetséges. A mozgóképet eredendően a mozgás ábrázolásának igénye hozta létre, tehát a mozgás a lehetséges bejátszások legfontosabb eleme.

Magyar nyelv és irodalom 5–6. osztály

A *János vitéz*ről szóló irodalmi tematikai egységben: „a *János vitéz* rajzfilmen, hangskönyvben.” A gyakorló tanárok figyelmét a hasonló párhuzamokkal kapcsolatban fel kell hívnunk arra, hogy az esetek bizonyos részében – ezek a parafrázisok vagy a feldolgozás kreatívabb formáit használó adaptációk – a filmváltozatoknak kevés közül van az eredeti irodalmi műhöz.

Más kötelező olvasmányoknál (*A Pál utcai fiúk*, *Egri csillagok*) egyébként nem szerepel a filmváltozat. „Jókai-regények filmes adaptációi” ugyan szerepel a 7–8. évfolyam irodalmi anyagában, de nem jelölik meg pontosabban, hogy ez mit jelent. Ugyanez vonatkozik erre a kapcsolódásra: „nagyepikai alkotások filmes feldolgozásai és hatásuk”.

Magyar nyelv és irodalom 7–8. osztály

„Ismeri a média működésének, társadalmi hatásainak alapvető összefüggéseit, a történetalkítás és elbeszélés mozgóképi eszközeit.”

Tematikai egység / fejlesztési cél. Lírai és átmeneti műfajok, műtípusok – óda, dal, epigramma, elégia...: „reklámeszközök és hatásuk”.

Tematikai egység / fejlesztési cél. Nagypikari alkotás az ifjúsági és/vagy a szórakoztató irodalom köréből...: „filmtípusok, műsortípusok (pl. sci-fi; krimi)”.

2.2. A médiaműveltség mint keresttantervi elem a vizuális nevelésben

A rendelkezések szerint (EMMI 51/2012.) „az 1–4. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret bizonyos kapcsolódó fejlesztési követelményeit a vizuális kultúra tantárgy óraszámkeretein belül kell végrehajtani. Az óraszámegosztást az adott iskolaszakaszbán, az 1–2. és 3–4. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret követelményeihez feltüntetett órakeret jelzi. Az általános iskola alsó tagozatában a médiatudatosság fejlesztése elsősorban a gyerekek saját médiaélményeinek feldolgozásán és a médiaszövegek kifejezőeszközeivel való ismerkedésen keresztül zajlik.”

A vizuális kultúra kerettantervi szövege az általános iskola 1. és 2. évfolyamára rendszeres mozgóképes ismereteket is tartalmaz. A két évfolyamos ciklus végére az alábbi mozgóképhez kapcsolható fejlődési eredményeket célozza meg:

- Médiumok azonosítása, igény kialakítása a médiahasználat során a tudatosabb választásra, illetve reflektív médiahasználat.
- Médiaélmények változásának és médiatapasztalattá alakíthatóságának felismerése.
- A médiaszövegek néhány elemi kódjának a (kép, hang, cselekmény) azonosítása, illetve ezzel kapcsolatos egyszerű összefüggések felismerése (pl. médiaszövegek emberek által mesterségesen előállított tartalmak, kreatív kifejező eszközöket használnak, amelyek befolyásolják azok hatását).
- A személyes kommunikáció és a közvetett kommunikáció közötti alapvető különbségek felismerése.
- Az életkorhoz igazodó internetes tevékenységek gyakorlása és az abban rejlő veszélyek felismerése.

Mozgóképes megjelenítés esetén érdemes már itt érzékeltetni a mozgóképi kifejezőeszközök működését. Fontos kiemelni, hogy a mozgóképértés fejlesztésének célkitűzése másodlagosnak tartja a mozgóképeken megjelenített szereplőknek, a környezetnek illusztratív jellegű megismerését (mit?); számunkra a megjelenítés mikéntje (hogyan?) a fontos.

Az Ismeretek/fejlesztési követelményekben az alábbiak szerepelnek:

- Különböző médiaszövegek (pl. animációs mesék, videojátékok) alapvető kifejezőeszközeinek (hanghatások, vizuális jellemzők) megfigyelése és értelmezése

- közvetlen példák alapján. A kép és hang szerepének megfigyelése a mesevilág teremtésében (pl. animációs meséken keresztül).
- Egyszerű médiaszövegek (pl. animációs mesék, reklám) cselekménye kezdő- és végpontjának, a cselekményelemek sorrendjének megfigyelése közvetlen példák alapján. Címadás.
 - A mediatisztált történetek szereplőinek (hősök és gonoszok) azonosítása, az animációs mese morális tanulságainak felismerése.
 - A hangok és képek által közvetített érzelmek (pl. öröm, szomorúság, düh, féltel) felismerése, kifejezése.
 - Egyszerű (pl. kitalált vagy átélt) cselekmény megjelenítése képekkel (pl. rajzzal, képsorozattal), megfelelő hanghatásokkal (pl. zörejjel, énekhanggal) kiegészítve.
 - Hangzó médiaszövegek megjelenítése rajzban.

A média társadalmi szerepe, használata/Személyes élmény, médiaélmény című tematikai egység ugyancsak a mozgóképkultúra és médiaismeret kapcsolódó fejlesztési követelményeit tartalmazza. Az *Ismeretek/fejlesztési követelményekből* az alábbiakat emeljük ki:

- A közvetlen és a közvetett kommunikáció közötti alapvető különbségek (pl. idő/térbeli szinkronitás, eltérés, jelenlét, érzékszervek használata) felismerése konkrét médiaszövegek (pl. könyv, gyermekműsor, gyerekeknek szóló koncertfilm, videoklip, sms, emotikonok) alapján.
- Ismerkedés különböző valóságstátuszú médiaszövegekkel. A valóság és fikció közötti különbség megragadása.

A valóság és fikció mozgóképes megjelenítése témát érdemes a mozgókép kettős természetének megbeszélésével kezdeni. A kamera által rögzített képek a való világ reprodukcióját adják, ugyanakkor egy kitalált, szerkesztett világot jelenítenek meg.

- Saját megélt élmények és tapasztalatok összevetése (pl. azonosságok, eltérések mentén) a média által közvetített, megjelenített világokkal (pl. gyermekműsorok, gyermekújságok, képregények, életkornak megfelelő rajzfilmek, gyerekeknek készülő internetes honlapok alapján). A különböző médiaszövegek (pl. tehetségkutató műsorok, sportközvetítés, sorozatok, animációs filmek, filmek, reality műsorok) szereplőivel való azonosulásra reflektálás lehetősége (pl. irányított beszélgetés keretében).

Az Állatkert a háztársakban című gyermekműsorral szemléltethetjük a mozgókép valóságábrázolásának eljárásait és a filmnyelvi hatáskeltő eszközöket.

A média társadalmi szerepe, használata/Tájékozódás a virtuális terekben című tematikai egység *A kreatív, kritikus internethasználat fejlesztése* fejezete a mozgóképkultúra és médiaismeret kapcsolódó fejlesztési követelményeinek egyik speciális

részére irányul, az *Ismeretek/fejlesztési követelmények* közül kiemeli az alábbiakat: Az életkori sajátosságokhoz igazodó internethasználat lehetőségeinek megismerése (pl. gyermekbarát honlapok böngészése).

A vizuális kultúra kerettantervi szövege az általános iskola 3. és 4. évfolyamára rendszeres mozgóképes ismereteket is tartalmaz. A két évfolyamos ciklus végére az alábbi mozgóképhez kapcsolható fejlődési eredményeket célozza meg:

- Látványok, műalkotások megfigyeléseinek során kialakult gondolatok, érzések elmondására a tantervben meghatározott legfontosabb fogalmak használatával, az életkornak megfelelően.
- Különböző típusú médiaszövegek felismerése, a médiatartalmak közötti tudatos választás.
- A médiaszövegekhez használt egyszerű kódok, kreatív kifejezőeszközök és azok érzelmi hatásának felismerése.
- Kép- és hangrögzítő eszközök használata elemi technikáinak ismerete. Az elsajátított kifejezőeszközök segítségével saját gondolatok, érzések megfogalmazása, rövid, egyszerű történet megformálása.
- A médiaszövegek előállításával, nyelvi jellemzőivel, használatával kapcsolatos alapfogalmak elsajátítása, helyes alkalmazása élőszóban.
- A média alapvető funkcióinak (tájékoztatás, szórakoztatás, ismeretszerzés) megismerése.
- A médiaszövegekben megjelenő információk valóságtartalmának felismerése.
- Az életkorhoz igazodó biztonságos internet- és mobilhasználat szabályainak ismerete, alkalmazása. A hálózati kommunikációban való részvétel során fontos és szükséges viselkedési szabályok elsajátítása, alkalmazása. Életkorhoz igazodó fejlesztő, kreatív internetes tevékenységek megismerése.

A *Kifejezés, képzőművészet/Természeti, épített és képzeletbeli tájak, helyek* című tematikai egységben a vizuális kifejezőképesség és ritmusérzék fejlesztése céljával az *Ismeretek/fejlesztési követelményekben* kapcsolódik a mozgóképkultúrához: „a média és művészettörténeti élményből származó valós és képzeletbeli helyszínek (pl. kerek erdő, malom, labirintus, vár, palotakert, folyó) megjelenítése.”

Itt is fontos lehet felhívni a figyelmet arra, hogy a képkészítő nemcsak rögzít, hanem ábrázol is. Amit látunk, az lehet ugyan valóságos helyszínen rögzített felvétel, de ugyanakkor ábrázolt, a készítő által kiválasztott képkivágatban és nézőpontból szerkesztett, sorrendbe rakott, megjelenített médiaszöveg.

A média társadalmi szerepe, használata/Médiahasználat, élménybefogadás, élményfeldolgozás/Médiumok a mindennapi környezetben című tematikai egység „A médiatartalmak közötti választás tudatosságának fejlesztése. Saját médiaélmények feldolgozása, önreflexiós készség fejlesztése. Médiaszöveg-típusok beazonosítását, tudatosítását segítő kompetenciák fejlesztése. Olvasási készség és szókinccs

fejlesztése médiaszövegekkel” célokkal a mozgóképkultúra és médiaismeret kapcsolódó fejlesztési követelményeit tartalmazza.

Az Ismeretek/fejlesztési követelmények rovatból a következőket indokolt kiemelni: „A saját és a közvetlen környezet médiahasználati szokásainak (internet, televízió, rádió, videojáték, mobilhasználat, könyv) tanulmányozása, megadott szempontok (pl. mennyiség, időrend, látogatott helyek, a kommunikációban résztvevők, műsorok) alapján. Bizonyos médiumokban megjelenő médiaszövegek (pl. televíziós műsortípusok, animációs mesefilmek, sorozatok) felismerése és azonosítása saját médiaélmények felidézése, megjelenítése (pl. szerepjáték) és közvetlen példák segítségével.”

Mesék, gyermekirodalmi alkotások és azok animációs, filmes adaptációinak összehasonlítása, feldolgozása. „Az olvasott/felolvasott szöveghez és a vetített adaptációhoz kapcsolódó élmények megjelenítése és feldolgozása (pl. rajzzal, montázskészítéssel).”

A média kifejezőeszközei/A médiaszövegek nyelvi jellemzői és érzelmi hatása című tematikai egység „Az elemi mozgóképi szövegalkotó kódok felismerését, médiaszöveg-olvasást segítő kompetenciák fejlesztése. Az elemi mozgóképi szövegalkotó kódok kreatív alkalmazása, médiaszöveg-írás. A médiaszövegek elemi szövegalkotó kódjai, kifejező eszközei által kiváltott érzelmek felismerése és kifejezése, az önreflexió fejlesztése.”

Az Ismeretek/fejlesztési követelmények rovat idetartozó pontjai: „A médiaszövegek kifejezőeszközeinek mélyebb megismerése. A karakterábrázolás filmes eszközeinek megismerése: a pozitív és negatív hősök megjelenítésének technikái, különös tekintettel a mozgókép nyelvére (pl. jelmez, smink, környezet/díszlet, világítás, kameramozgás) és a hangokra: (beszélt nyelv, zene, zaj, zörej) az életkornak megfelelő médiaszövegeken keresztül.” Egy példa: *A Napfény farm* egy angol farmon játszódik, ahol négy állatkölyök kalandjait követhetjük nyomon – az állatok a filmben emberi hangon beszélnek, de állatok módjára gondolkodnak.

A különböző médiaszövegekben megjelenő egyszerű helyszín- és időviszonylatok megfigyelése és értelmezése konkrét médiaszövegeken keresztül. Az elbeszélő személyének azonosítása különböző médiaszövegekben (pl. animációs mesék, filmek).

A média társadalmi szerepe, használata/Tájékozódás a világhálón, a virtuális terekben, biztonságos internethasználat című tematikai egység „Az internethasználat és mobiltelefon-használat lehetőségeinek és kockázatainak tudatosítása. Kreatív, kritikus internethasználat fejlesztése. Az online közösségekben való részvétel” célokkal kapcsolódik a mozgóképkultúra és médiaismeret fejlesztési követelményeihez.

Az 5–8. évfolyamon „a mozgóképkultúra és médiaismeret bizonyos kapcsolódó fejlesztési követelményeit a vizuális kultúra tantárgy óraszámkeretein belül kell végrehajtani. Az óraszámegosztást az adott iskolaszakaszbán, pontosabban a

7–8. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret követelményeihez feltüntetett órakeret jelzi.”

A *Vizuális kommunikáció / Idő- és térbeli változások* című tematikai egységben a „Mozgásélmények megfigyelése valóságos vagy mozgóképi példák alapján, a mozgássor fázisokra bontása (pl. mozgókép »kikockázása«)” rész kapcsolódik a mozgóképértés fejlesztéséhez.

A *Vizuális kommunikáció / Kép és szöveg* című tematikai egysége a következőképpen tartalmazza a mozgóképkultúra és médiaismeret kapcsolódó fejlesztési követelményeit: „Vizuális sűrítés és kiemelés fogalmának ismerete, megfelelő alkalmazása. Kép és szóbeli vagy írott szöveg együttes alkalmazása a jelentésmódosulások megfigyelésének céljával. A különböző kommunikációs felületeken megjelenő reklám hatásmechanizmusának értelmezése és alkotó használata. Médiatudatosság kialakítása a személyes preferenciák érvényre juttatásával.” Ehhez a következő *Ismeretek/fejlesztési követelmények* kapcsolódnak: Szöveg és kép együttes megjelenésének tanulmányozása (pl. plakát, képregény) után, az alkotóelemek variálásával a vizuális és verbális üzenet jelentésváltozásának megértése céljából, szabad játékos feladatokkal (pl. adott kép szövegaláírásának megváltoztatása, azonos szövegek különböző képekhez rendelése). Hang és kép együttes alkalmazása (pl. árnyjáték, dramatikus játék), szabad asszociációk megfogalmazása a létrejött üzenetek kapcsán. Reklámhordozó felületek (pl. folyóirat, póló, reklámszatyor, kitűző, hűtőmágnes) gyűjtése, csoportosítása, értelmezése a reklámkészítő szándéka és kifejezőmódja közötti összefüggés alapján. Nem mozgóképi reklámhordozók (pl. CD-borító, plakát, csomagolóanyag, termékcímke) tervezése, kivitelezése szabadon választott technikával (pl. digitális képszerkesztéssel, kollázs technikával vagy élőképben), a reklám hatásmechanizmusának tudatos használatával.

A vizuális kultúra kerettantervi szövege az általános iskola 7. és 8. évfolyamára rendszeres mozgóképes ismereteket is tartalmaz. A két évfolyamos ciklus végére az alábbi mozgóképhez kapcsolható fejlődési eredményeket célozza meg:

- Több jól megkülönböztethető technika, médium (pl. állókép-mozgókép, síkbeli-térbeli) tudatos használata az alkotótevékenység során.
- A médiatudatos gondolkodás megalapozása a vizuális kommunikációs eszközök és formák rendszerezőbb feldolgozása kapcsán.
- A mozgóképi közlésmód, az írott sajtó és az online kommunikáció szövegszervező alapeszközeinek felismerése.
- Mozgóképi szövegek megkülönböztetése a valóság ábrázolásához való viszony, alkotói szándék és nézői elvárás karaktere szerint.

Vizuális kommunikáció/Mozgóképi közlés című tematikai egységben „A mozgóképi nyelv alapjainak, működésének értelmezése, majd kreatív alkalmazása összetettebb feladat kapcsán (pl. story-board, kameraba vágott videoanyag készítése megadott

fogalomból vagy fotográfiákból kiindulva), mely a médium sajátos (nyelvi) működésének felismerését célozza meg” szöveg köthető a mozgóképértés fejlesztésének pedagógiai céljaihoz.

A *Vizuális kommunikáció/ Montázs* című tematikai egységből az alábbiakat emeljük ki: „Térben és időben egymástól távol eső elemek, részletek, motívumok egységes egészzé szervezése új információközlés, alkotás létrehozása, különféle technikával megvalósított konkrét feladatmegoldás (pl. fotókollázs, vagy »montázs-film« meglévő, »talált« mozgóképi részletek »összeszerelésével«) érdekében. A mozgóképi (tér-idő) szerkesztés jelentőségének, a montázs néhány alaptípusának felismerése, összehasonlítása konkrét rövidfilmek, illetve játékfilmrészletek példája alapján.”

A *Média és mozgóképkultúra – A média kifejezőeszközei/Reprodukálás és ábrázolás – a mozgókép kettős természete* című tematikai egység megfogalmazása: „Az életkornak megfelelő mozgóképi (film, televízió, videó, komputerjáték, web) szövegértés képességének fejlesztése, az önálló és kritikus attitűd kialakítása, a mozgóképi írás-olvasás tudás fejlesztése. Alapszintű mozgóképnyelvi tájékozottság megszerzése. A filmkép jelenidejűségének megtapasztalása, felismerése és a montázs alapfunkcióinak azonosítása a mozgóképi ábrázolásban (pl. a cselekmény folyamatosságának és ritmusának megteremtése, a mozgóképi szöveg terének és idejének létrehozása, jelentésalkotás) kreatív gyakorlatok kapcsán (pl. egyszerű történet vagy történet tervezése és felvétele »kamerába vágott« technikával), az alapvető montázstípusok és megoldások kipróbálása érdekében (pl. lineáris, párhuzamos montázs, flashback, flash forward). Művészeti példák (pl. képzőművészet, fotó, irodalom, zene) összevetésével a montázshatás általánosabb, emberi gondolkodást és kifejezést jellemző értelmének tanulmányozása.”

2.3. A médiaműveltség mint keresztntantervi elem a földrajz oktatásában

Ebben a fejezetben továbbra is a fentiekben idézett rendelkezés szövegét használjuk kiindulási pontként (EMMI 51/2012.). A földrajz (illetve az előzményeként felfogott környezetismeret és természetismeret) tanításának tantárgyközi nevelési lehetőségeit egyébként a környezetismeret 3–4. évfolyamra készült kerettanterve is hangsúlyozza: „Az önálló és kritikus információszerzés a természettudományos műveltség megalapozásának kulcseleme, de jelentős szerepe van a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésében, illetve az állampolgárságra, demokráciára való nevelésben is. (...) Érdemes az írott információk mellett a különböző multimédiás és infokommunikációs források adta lehetőségeket is kihasználni. Ez a korosztály a képi információkra különösen fogékony, és képek segítségével igen hatékonyan fejezi ki magát. Erre építve nemcsak a hatékony, önálló tanuláshoz, hanem az esztétikai-művészeti tudatosság fejlődéséhez is hozzájárulhatunk.” A 7–8. évfolyam számára készült kerettanterv hasonló elképzelést fogalmaz meg: „a tanítási-tanulási folyamatban nagy hangsúlyt kap az információszerzés és az információ-

feldolgozás képességének fejlesztése, különös tekintettel a tapasztalati és a digitális világ nyújtotta lehetőségek felhasználására.”

A NAT II. 3. 6. *Földünk – környezetünk* című fejezetének A) *Alapelvek – célok* című alfejezetében ezt olvashatjuk: „A tanítási-tanulási folyamatban nagy hangsúlyt kap az információszerzés és -feldolgozás készségének fejlesztése közvetlen (részben terepi) tapasztalatszerzéssel, megfigyelésekkel és a digitális világ nyújtotta lehetőségek felhasználásával.”

A NAT szövege ezen a helyen kétfajta tapasztalatszerzési lehetőséget említ. Könnyen belátható, hogy a terepmunka, azaz az ismeretszerzés közvetlen módja is igényel bizonyos forráskritikai munkát. Ugyanez vonatkozik a világ megismerésének közvetett, médiumok segítségével történő módjaira is.

Az alábbiakban a kerettanterv azon helyeit vizsgáljuk, amelyek utalásokat tartalmaznak a mozgóképek használatára. Ezeket a szöveghelyeket módszertani és szemléleti jellegű megjegyzésekkel kísérjük.

A Környezetismeret kerettantervi szövege az általános iskola 1. és 2. évfolyamára két mozgóképes vonulatot tartalmaz. Az *Anyagok körülöttünk* című tematikai egységben a szöveg kapcsolódási pontot jelöl meg a vizuális kultúrához: „a víz megjelenése a különböző műalkotásokban”. Kétségtelen, hogy a mozgóképeken megjelenített történetek fontos helyszíne a víz (mesék, kalandfilmek, történelmi filmek). Ha ilyen bejátszásokat használunk, érdemes megbeszélni a tanulókkal, hogy a fikciós műfajok a vizet nagyon gyakran nem csupán természeti jelenséggként vagy a cselekmény helyszínékként használják, hanem felruházzák metaforikus jelentésekkel is. Az *Élőlények közösségei* című egységben a kapcsolódás: „állatok és növények, életközösségek ábrázolása”. Éppen az itt felvázolt mintaórában lesz majd szó arról, hogy a filmek a természeti környezetet nagyon gyakran antropomorfizált módon és a mozgóképes hatáskeltés eszközeinek alkalmazásával ábrázolják.

A 3–4. évfolyam anyagából a következő utalásokat emeljük ki. A *Mennyi időnk van?* elnevezésű részben a szöveg a vizuális ábrázolás egyik nagyon fontos és izgalmas kérdését jelöli meg kapcsolódási pontként: „az idő képi ábrázolása”. Az idő képi megjelenítését bemutató filmekkel kapcsolatban a tanárnak alkalma nyílik arra, hogy megbeszélje a gyerekekkel a mozgóképi sűrítés jelenségét – a mozgóképen megjelenő idő ugyanis a vágástechnika eljárásainak köszönhetően nem az órával mérhető idő, hanem az adott műfaj szokásainak és ábrázolásrendjének megfelelően sajátos filmidő. A *Tájékozódás a tágabb térben* kapcsolódásai „nemzeti szimbólumaink, illetve az egyes tájegységekhez köthető képek”. Itt a mozgóképek eddig nem tárgyalt arca kerül előtérbe, amelyet éppen a földrajztanítás használ ki, ez pedig megismerő szerepük. Nagyon izgalmas módszertani és elemzéstechnikai problémákat vet fel az *Önismeret és viselkedés* című rész, illetve a kapcsolódás más tantárgyakhoz: „arckifejezések, testbeszéd megjelenítése művészeti alkotásokban”. A filmes blogok vizsgálata tárta fel, illetve az iskolai óralátogatások tapasztalata is megmutatta,

hogyan a tanulók túlságosan nagy szerepet tulajdonítanak a szereplők arckifejezésének és az úgynevezett színészi játék egészének („látszik az arcán” – ahogy ezt a tanulók általában megfogalmazzák). Érdekes tudatosítani a tanulóknál, hogy ezek az arckifejezések egyrészt nem vizsgálhatók önállóan, azaz a jelenetből kiszakítva, másrészt a színész csupán eszköz a rendező kezében, a színészi játék tehát a legtöbb esetben alá van rendelve a film egészének. Gondoljunk arra, hogy bizonyos filmes iskolák, rendezői koncepciók vagy a színészi munkával foglalkozó koncepciók egyenesen tiltják az érzelmek megjelenítését (pl. a Buster Keaton vagy Woody Allen szereplésével készült filmek, Jancsó Miklós bizonyos filmjei, a televíziós bemondók vagy hírolvasók megjelenését és szereplését szabályozó írott vagy íratlan szabályok). A *Vágtat mint a paripa* című fejezetben „a mozgás megjelenítése a művészetekben, mozgókép készítése” megjegyzést olvashatjuk. Az első ponthoz: a mozgóképet eredendően a mozgás ábrázolásának igénye hozta létre, tehát a mozgás a lehetséges bejátszások legfontosabb eleme. (Néhány javaslat: Eadweard Muybridge korai kísérletei a mozgás megjelenítésével kapcsolatban, a Lumière fivérek ugyancsak korai filmjei. A második ponthoz: ha a földrajztanár koncepciójába és a földrajzórák időkeretébe befér, a tanulókkal készíthetünk olyan képsorozatot, amelyek az öszozi első kísérleteit idézik: ceruzára feltekert fázisrajzok mozgatása, a füzet sarkába rajzolt fázisrajzok megmozdítása a füzet gyors lapozásával stb. Végül a *Kertben, mezőn* című témakör kapcsolódási javaslata: „mesterséges életközösségek (kert, mező) képi megjelenítése”.

Az általános iskola 5–6. évfolyamán szereplő Természetismeret kerettantervi anyagát több szinten célszerű áttekinteni. Az első szint: a tantárgyi kapcsolatok között több helyen szereplő történelmi, társadalmi és állampolgári ismeretek hordozója lehet mozgókép. Néhány példa: filmek Amerika felfedezésével és a földrész meghódításával kapcsolatban (játékfilmek Kolumbusz életéről és útjairól, a western mint az USA keletkezésmítosza). A második: az egyes témakörök tartalmának egy része előhív szemléltetésre és elemzésre alkalmas mozgóképeket. Példák: a sci-fi műfaja az *A Föld és a világegyetem* című fejezethez (ezek a filmek természetesen fikciós jellegűek, tehát a világegyetem berendezéséről, az embernek a kozmoszban elfoglalt helyéről szóló elképzelések bemutatására alkalmasak). Az Alföld megjelenítése filmekben (Móricz Zsigmond regényeiből készült feldolgozások). Harmadszor: az anyag megfogalmaz bizonyos kapcsolódásokat, amelyek a vizuális kultúra felé mutatnak. Az *ember szervezete és egészsége* című témakört tárgyaló rész jobb oldali rovatában ezt olvashatjuk: „az emberi test ábrázolása, a szép test fogalma a különböző korokban”. A kortárs kultúrában megjelenő testképek egyikének illusztrálásához kiválóan használhatók a reklámok. A szemléltetés a reklámok esetében történhet friss filmekkel, de a történelmi szempont érvényesítésére a régi reklámok alkalmasak. Ha az óra időkerete megengedi, végeztethetünk a tanulókkal olyan gyűjtést, amely mini esettanulmányok alapjául szolgálhatnak: viták a Benetton reklámjai körül; annak a húsgyári plakátnak az esete, amely egy női testet a húsboltokban látható módon osztott fel.

A Földrajz 7–8. évfolyamra szánt kerettanterve elsősorban a történelmi, társadalmi és állampolgári ismeretekkel kínál kapcsolódásokat. Ezek mozgóképes megjelenítése hatalmas szemléltetőanyagot kínál a tanároknak. Néhány műsortípus a lehetséges bejátszásokhoz: a tananyagban szereplő országok és tájegységek megjelenítése az adott országok tévéműsoraiban, elsősorban a híradókban; az országokat ismertető filmek, az országok történelmét feldolgozó dokumentum- és fikciós filmek.

A következő fejezetben a négyosztályos gimnáziumra készült kerettantervet vesszük figyelembe, amelyben a földrajz a 9–10. évfolyamon szerepel.

Két szempontot érvényesítünk: az első a kapcsolódások olyan tantárgyakhoz illetve műveltségi területekhez, amelyek az eddigiekben nem kerültek szóba, viszont fontosnak látszanak a mozgóképértés fejlesztésében. Az informatikával kapcsolatban a kerettanterv táblázatainak jobb oldala többször is ezt a megjegyzést tartalmazza: „digitális információforrások használata, informatikai eszközök használata”. Ehhez itt azt érdemes hozzátenni, hogy a mozgóképértés és a médiatudatosság fejlesztése azt feltételezi, hogy a tanulók ezeket az eszközöket ne csupán azok technikai oldaláról közelítsék meg, hanem értő használatukra törekedjenek. Az etikához a szöveg többfajta kapcsolatot talál: „más kultúrák iránti érdeklődés”, illetve „más kultúrák értékeinek tisztelete”. Ez tökéletesen fedi a tömegműveltségrel kapcsolatos pedagógiai törekvéseinket. Hasonlóképpen van ez a művészetek műveltségi területhez fűződő kapcsolatokkal is, amelyeket a szöveg így fogalmaz meg: „távoli tájak népeinek kulturális értékei”.

A második szempontsor keretei között a gimnáziumi földrajzoktatás kerettantervi anyagának egyes témaköreire is fűzünk tartalmi és módszertani megjegyzéseket – azokról a témakörökről van szó, amelyek ezt kínálják vagy lehetővé teszik.

A Föld kozmikus környezete című témakörhöz tartozhatnak azok a sci-fik, amelyeket már említettünk a fentiekben. Itt azt tennénk hozzá, hogy a gimnazistáknak tulajdonképpen a 18-as karikával jelzett filmek kivételével valamennyi olyan sci-fit megmutathatjuk, amely beleillik pedagógiai elképzeléseinkbe (a tanulók a megfigyeléseink szerint nagyon szeretik például Kubrick filmjeit, ezek tehát a tananyag hálás kiegészítői lehetnek).

A Föld mint kőzetbolygó szerkezete és folyamatai tartalmával kapcsolatban eszünkbe juthat az a játékfilm, amelyet a 2004-es cunamiról készítettek (*A lehetetlen*, 2013). A film közös megtekintése alkalmat adhat arra is, hogy a tanulók megfigyeljék a tragikus esemény feldolgozásának fikciós elemeit. A cunamiról egyébként számos korabeli híradórészlet is rendelkezésre áll. Ezek a műfaj követelményeinek megfelelően más szempontból mutatják be az eseményeket, azaz ugyan nem fikciós alkotások, de megfigyelhetjük benne a médium valóságábrázolásának jellegzetességeit.

A légkör földrajzával és A vízburok földrajzával kapcsolatban ugyancsak katasztrófa-filmeket említhetünk, hiszen számos, viharokkal, vulkánkitörésekkel és árvizekkel kapcsolatos film készült.

A *Társadalmi folyamatok a 21. század elején* rendkívül tág témakör, ezért tulajdonképpen előhívhatja a kortárs televíziós, internetes vagy filmes kínálat nagyon sok darabját. Egy példa: a *Gettómilliomos* című film a társadalmi jelenségek rendkívül tág körét érinti (szegénység, regionális különbségek, az úgynevezett fejlődő országok gazdasági fellendülése és a fellendülés ellentmondásai, a tömegtársadalom problémái, a globalizáció többfajta jelensége). Ugyanakkor rá kell mutatnunk arra is, hogy a *Gettómilliomos* ezeket a problémákat a középfajú film kiegyenlítő szemléletével ábrázolja.

A *világgazdaság jellemző folyamatai* ugyancsak alkalmat ad a legfrissebb példák bemutatására. A *közösségi háló* lehet ebben a témakörben az összefoglaló jellegű film, hiszen hasonlóképpen érinti az információs társadalom több problémáját.

Magyarország – helyünk a Kárpát-medencében és Európában című ugyancsak átfogó jellegű témakörrel kapcsolatban egy filmlistát közlünk a kortárs magyar film kínálatából: *Zsötem; Bolse vita; Chico; Edes Emma, drága Böbe; Vespa; Iszka utazása; A világ nagy és a megváltás a sarkon ólálkodik; Príma primavera; Csak a szél; Aglaja.*

A *társadalmi-gazdasági fejlődés regionális különbségei Európában* – ehhez a témakörhöz a híradófelvételeken kívül tulajdonképpen a kortárs európai film számos alkotását ajánlhatjuk, amihez azonban ismerni kell az egyes tanárok saját tantervét is. A bejátszások kiválasztásában tehát a szaktanárnak nagy szabadsága van.

Az *Európán kívüli kontinensek, tájak, országok társadalmi-gazdasági jellemzői* című fejezettel nagyjából ugyanez a helyzet. A szöveg záró témaköre a *Globális kihívások – a fenntarthatóság kérdőjelei*. A tanárok visszajelzése azt mutatják, hogy a tanulók szeretik a globális problémákkal kapcsolatos természetfilmeket – ezek filmnyelvi szempontú megközelítése feltárhatja valóságábrázoló eljárásaikat.

3. A médiaműveltség fejlesztése tantervi egységekben

A továbbiakban a kerettanterv azon helyeit vizsgáljuk, amelyekben meghatározott tantervi egységek írják elő a médiaműveltség fejlesztését (EMMI 51/2012.). A magyar nyelv és irodalom anyagában találjuk meg ezeket a teljes tematikai blokkokat, amelyek így szerkezeti helyükkel és tantervi koncepciójukkal emlékeztetnek a filmszétetikának, majd filmoktatásnak nevezett témakörök helyzetére, amelyek 1965-től tulajdonképpen az első NAT elfogadásáig a magyar nyelv és irodalom tananyagában szerepeltek.

Ezeket a szöveghelyeket módszertani és szemléleti jellegű megjegyzésekkel kísérik.

A 7–8. évfolyam anyagának bevezetőjében a kerettanterv megelőlegezi a tematikai egység fő vonulatait: „Ismeri a média működésének, társadalmi hatásainak alapvető összefüggéseit, a történetalakítás és elbeszélés mozgóképi eszközeit.”

Emeljük ki azokat a témaköröket, amelyek kifejezetten mozgóképes és médiás tartalmakat visznek a magyar nyelv és irodalom tanításába. Ezek a következők: *A média kifejezőeszközei* [1], *Történet és elbeszélés a mozgóképen* (3 óra); *A média kifejezőeszközei* [2], *A mozgóképi és az írott sajtó szövegeinek rendszerezése* (3 óra); *A média társadalmi szerepe, használata, A média nyelve, a médiaszövegek értelmezése* (4 óra). Láthatjuk, hogy tíz óráról van szó. Ennek a tíz órának a tematikája és pedagógiai célrendszere tulajdonképpen sűrítve tartalmazza a médiaműveltség fejlesztésének anyagát és feladatait.

„A fejlesztés várt eredményei” ennek megfelelően a következők: „Tisztában van a média alapvető kifejezőeszközeivel, az írott és az elektronikus sajtó műfajaival. Ismeri a média, kitüntetetten az audiovizuális média és az internet társadalmi szerepét, működési módjának legfőbb jellemzőit. Kialakul benne a médiatudatosság elemi szintje, az önálló, kritikus attitűd.”

A továbbiakban a négy tematikai egység hangsúlyos elemeihez szemléltetésre alkalmas mozgóképes példaanyagot ajánlunk, továbbá utalunk ezek szakmailag és didaktikailag indokolt felhasználására.

Ábrázolási rend. A tanterv átfogó koncepcionális és szemléleti jellemzője, hogy az egyes mozgóképes- vagy médiaszövegeket funkciójukban vizsgálja, azaz igyekszik rámutatni azokra a sajátos törvényszerűségekre, amelyek alakítják őket. Az *Éjjel-nappal Budapest*hez hasonló műsorok például dokurealityként, azaz a valóság és a fikció szétválaszthatatlan keverékeként határozzák meg magukat, azért sem a dokumentarizmust, sem a játékfilmszerűséget nem érdemes számon kérni rajtuk. Más az ábrázolási rendje a *Családi titkok*nak vagy a *Magánnyomozó*knak még akkor is, ha az utóbbit ugyancsak szokták dokureality műsorként jellemezni, hiszen ezek beállított-eljátszott jelenetekből állnak, azaz nagyobb bennük a fikció aránya. A tanulókkal közösen végzett műsorelemzések ugyanakkor a kritikus befogadás kialakítására irányulnak, ezért érdemes észrevenni valamennyi hasonló műsor stilizációs eszközeit.

Téridő. A fenti fogalomhoz szorosan kapcsolódik, hiszen arra mutat rá, hogy valamennyi mozgóképes szöveg sajátos tér- és időszerkezetet hoz létre. Egy szappanopera kevéssé utal a napszakok vagy az évszakok változásaira, a szereplőik életét nem ezek a külső rendek irányítják. Ezért van az, hogy a szappanoperák valamiféle időn kívüliségben vagy örök jelenben játszódnak. Mindennek a háttérben nyilvánvalóan az áll, hogy az alkotók a filmeket igyekeznek elszakítani az órával vagy naptárral mérhető időviszonyoktól, de az azonosítható tárgyi környezettől is. A szappanoperák így válnak globális terméké, így fordulhat elő, hogy egy-egy filmsorozatot több földrészén egyszerre és talán egyforma sikerrel játszanak.

Mozgóképnelv. Tudatosítanunk kell a tanulóknak, hogy az audiovizuális alkotások meghatározott kódot használnak – bár a szakkifejezés tulajdonképpen pontatlan, hiszen a mozgókép a szó szoros értelmében nem nyelvszerű. Ezt a kódot (vagy kódokat, hiszen láthattuk a fentiekben, hogy sokfajta konvencióról, ábrázolási

rendről, műfajról beszélünk) kell az órákon elsajátítani a tanulóknak. Egy helyi tanterv éppúgy kiindulhat a kézjegyet magukon viselő példákból, mint a populáris kultúra termékeiből, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az utóbbiak a tantervben és a tananyagban egyre nagyobb hangsúlyt kapnak.

A mozgóképek rendszerezése. A mozgóképes alkotások különféle szempontok alapján történő rendszerezését alapvetően az összehasonlítás módszerével végezhetjük el. Az összehasonlítást alapozhatjuk történeti elvre (a tudományos ismeretterjesztés régen és ma, a természetfilmek fejlődése az idők folyamán, filmtörténeti korszakok stb.) és szinkron szempontokra is egyaránt (tévéhíradók összevetése, vetélkedőműsorok dramaturgiájának és látványvilágának párhuzamos elemzése, internetes oldalak meghatározott szempontok alapján történő egymás mellé helyezése stb.).

Reprezentáció. Tulajdonképpen a tananyag központi fogalma, amennyiben a tömegmédiák valóságképéhez akarunk közelebb kerülni. Hálás téma és vonzó tanulói feladat lehet mikrokutatás keretében feldolgozni a nők ábrázolását a reklámokban, sokfajta társadalmi csoport megjelenését a legkülönbözőbb médiamegjelenésekben. Az ilyen minifelmérést alaposan elő kell készítenünk: meg kell határoznunk, hogy a tanulók hány szöveget vagy mozgóképes bejátszást vegyenek alapul (háromnál több semmiképpen ne legyen), a válogatás milyen szempontok alapján történjen, az elemzés milyen terjedelmű legyen (nem javasolnánk fél oldalnál nagyobb munkát).

Mozgóképipírás. A médiaműveltség fejlesztésének alapvető összetevője a kreatív feladatok megoldása. A gyakorlati munka terepe lehet természetesen az iskolaújság, a rádió vagy a televízió (és ezek számtalan előfordulási formája az iskolai ünnepek megörökítésétől a legkülönbözőbb, pályázatokra, versenyekre vagy tanórákra készült diákmunkákig). A kreatív munkák személyiségfejlesztő szerepe nyilvánvaló, a tapasztalatok szerint nagy hozadékuk van továbbá a kooperációs készségek kialakításában is.

4. A médiaműveltség fejlesztése tantárgyi keretben

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy elsődleges feladata a médiaműveltség fejlesztése. A tárgy a gimnáziumban két különböző módon kap külön órakeretet. Táblázatos formában ezt a következőképpen jeleníthetjük meg.

Óraterv a kerettantervekhez: 9–12. évfolyam, gimnázium				
Tantárgyak	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Vizuális kultúra	1	1		
Dráma és tánc / Mozgóképkultúra és médiaismeret*	1			
Művészetek**			2	2

* A két tantárgy valamelyikének választása kötelező. ** 11–12. évfolyamon a négy művészeti tárgy (ének-zene, vizuális kultúra, dráma és tánc, mozgóképkultúra és

médiaismeret) kerettanterveiből szabadon választhatóan tölthető fel a művészetek órakerete.

4.1. A mozgóképkultúra és médiaismeret kötelezően választható tárgyként

A kerettanterv *Mozgóképkultúra és médiaismeret* fejezetének bevezetője a következőképpen fogalmaz a tantárgy óraszámával kapcsolatban: „A szabályozás szerint a gimnázium 9(–10). évfolyamán kötelezően választható tantárgy a mozgóképkultúra és médiaismeret, míg 11–12. évfolyamon a művészetek műveltségterület tantárgyai közül (ének-zene, dráma és tánc, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret) az iskola döntheti el, hogy az adott órakeretből mely tantárgyakat és milyen arányban fogja tanítani. 11–12. évfolyamon a művészetek műveltségterület kötelező összes óraszámkerete heti 2 óra/évfolyam. Ennek megfelelően az iskola 11–12. évfolyamon a számára megfelelő jellemzőkkel ruházhatja fel a művészeti oktatását azáltal, hogy a számára megfelelő művészeti tantárgyak kiválasztásával, vagy akár komplex művészeti oktatásban gondolkodva alakítja ki a művészeti tantárgyak struktúráját a helyi tantervében.”

A kötelezően választható forma óraszámja 32 óra, ami tulajdonképpen egy tanévben heti egy órát jelent.

A tanterv és az iskolai munka legátfogóbb fogalma a média társadalmi szerepe. A tömegművelés termékeit az órán tehát azok társadalmi jelentőségében kell vizsgálni.

A kulcsfogalmak: mozgóképes kifejezőeszközök, a mozgókép utalásos természete, jelbőség és jelentésbizonytalanság, a mozgókép kettős természete, látványszervezés, mozgóképirás, műsorfajták, újmédia, kommunikációtörténet, médiaintézmény, médiaszöveg-használat és etika.

4.2. A mozgóképkultúra és médiaismeret a művészetek műveltségi terület részeként

A Művészetek műveltségi terület bevezetője a fentiekben idézett bevezetőszöveghez képest a következő kiegészítést tartalmazza: „Ebből következik, hogy minden művészeti tantárgy, így a mozgóképkultúra és médiaismeret is heti 2 óra/évfolyamra készítette el a kerettantervét, ám annak felhasználása az iskola igényeinek függvényében értelmezendő.”

A tantárgy céljait a fenti formák összefüggésében a szöveg így fogalmazza meg: „a 11. és 12. évfolyamokon a médiajelenségekkel kapcsolatos elvontabb társadalomtudományi gondolkodás fejlesztése és a konvenciókon túlmutató művészi alkotások, az új média-nyelvhasználat értő befogadása a célja”.

A tantárgy ebben a megjelenési formájában négy félévre van tervezve, heti két órával. Ez a lehető legmagasabb óraszámú beállított változat, ám elképzelhető egy, kettő és három féléves megoldás is.

Az óraszámok félévekre lebontva a következőképpen alakulnak: 32 + 32 + 34 + 34.

A kulcsfogalmak a következők: a kifejezőeszközök felismerése, értő befogadása, adekvát használata, a média társadalmi szerepe, tudatos médiahasználat, kifejezőeszközök, szövegépítkezés a hagyományos és az újműmediumokban, történetmesélés, nyilvánosság, médiaipar, tömegkultúra és elitkultúra, reprezentáció, tömegkommunikáció, befogadáselméletek, etika, szabályozás, fejezetek a szerzői és a tömegfilm történetéből.

Szakirodalom

Celot, Paolo – López, Lucia – González-Thompson, Naomi (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels: EAVI. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_access (2014. 11. 30.)

Commission = Commission Recommendation of 20 August 2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society (2009/625/EC). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:EN:PDF> (2014. 11. 30.)

EMMI 51/2012. = EMMI 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről. <http://kerettanterv.ofi.hu/> (2014. 11. 30.)

Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. Médiakutató 2009. tél.

http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_iras-tudas/?q=m%C3%A9diam%C5%B1veltség%C3%A9g#m%C3%A9diam%C5%B1veltség%C3%A9g (2014. 11. 30.)

NAT = A kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 66. szám, 2012. jún. 4. <http://www.ofi.hu/nat> (2014. 11. 30.)

Szűjártó Imre (2012): A blog mint a filmértés műfaja. In: Nádasi András (szerk.): Agriamedia. Eger: Líceum Kiadó. 77–87.

Varga Katalin (2008): A 21. század műveltsége. Az információs műveltség fogalma az európai és az Európán kívüli kultúrákban. <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm> (2014. 11. 30.)

Színház- és dráma- pedagógia

Eck Júlia

Drámajáték a magyar irodalom tanításában

„A játékhoz sok munka kell.
De amikor ez a munka a játék élményét adja,
nem érezzük többé munkának.
A színház – játék.”
(Peter Brook)

Bevezetés

Pályám kezdete óta próbálkozom azzal, hogy a közoktatásban a mai napig elsősorban használt és megszokott frontális osztálymunka helyett más, konstruktívabb, közvetlenebb megoldásokat találjak, melyek az ismeretek reprodukálása helyett **élmény** létrehozásával és megélésével segítik közelebb a diákokat a tananyagban meghatározott ismeretekhez: egy alkotóhoz, egy műhöz, egy problémához. A passzív befogadási forma helyett a nagyobb **tanulói aktivitást** igénylő megoldásokat keresem, melyek időigényesebbek, de több oldalról világítanak meg egy-egy kérdést, és nem a tanárt, hanem a tanítandó ismeretet helyezik az óra középpontjába.

A drámajáték nyújtotta lehetőségeket egyaránt alkalmazom magyar nyelvtan- és irodalomórák részeként, önálló dráma- és kommunikációfoglalkozások formájában, középiskolai diákszínjátszásra való felkészítésben, egyetemisták szakmai és módszertani képzésében és a pedagógus-továbbképzés keretein belül. Tapasztalataim minden területen igen jók, véleményem szerint drámajátékkal az iskolai munka jellegében és minőségében újítható meg. A lehetőségek tárháza óriási, ennek csak töredékét tükrözik az általam itt és a könyvemben bővebben leírtak (Eck 2000; 2015); néhány játékot az ott javasoltak közül most is megemlítek majd. Ennek az írásnak célja a figyelem felhívása is mindarra, amit a drámajáték nyújthat a közoktatás keretei között. Igazolni próbálja, hogy a drámajátéknak fontos helye és szerepe van az oktatásban, nemcsak módszerként, de akár pedagógiai stratégiaként is: a pedagógiai közvéleményben gyakran értelmetlennek, fegyelembontónak, gyerekcsalogató heccnek tartott drámajáték pozitívan befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti alapvető készségek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét fokozza.

Drámajáték

A *dráma* szó gyökerében őrzí az ógörög 'tenni, cselekedni' igét. A drámapedagógia mint oktatási módszer az 1920-as években terjedt el Európában, először Angliában,

később Dániában, Csehszlovákiában és az Egyesült Államokban. Magyarországon az 1970-es évek elején lett ismert, elsősorban cseh és angol hatásra. Ma már több képzett drámatanár dolgozik ezzel a módszerrel a nevelési és oktatási munka különböző területein, és több drámapedagógiai centrum létezik szerte az országban.

Gabnai Katalin meghatározása szerint „A drámajáték olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl. [Bekezdés.] A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja: a földézett 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 pedig a szervezett emberi cselekvés” (Gabnai 1999: 9).

A fenti definícióban megtalálhatóak a drámajátékos megközelítés legfontosabb jellemzői: a színház, színjáték területével rokon **megjelenítés**, azaz a résztvevők szerepbe lépése a foglalkozás folyamatában, mely közelebb visz a vizsgált probléma megvilágításához, megértéséhez; az **interakció**, azaz a közös térben lezajló vizsgálódási folyamatban jelen idejű kapcsolatot teremtő, egymást segítő részvétel; a már többször hangsúlyozott **cselekvés** a passzív befogadás helyett, és talán a leglényesebb elem: a **játék**, azaz a közös gondolkodás bizalomteli légkörben zajló derűs, kellemes, szórakoztató, kihívásokat és élményeket nyújtó közege. Ne feledjük, a gyerek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg. A 3-4 hónapos csecsemő már játszik (Mérei–Binét 1997: 122), és már az ősi törzsekben is készítettek játékokat a gyermekek számára (Pukánszky– Németh 1997: 15). „Ami a játékot leginkább elkülöníti a gyerek sok más tevékenységétől, az a játéktevékenység örömszínezete” (Mérei–Binét 1997: 122). A játék erős motiváló szereppel bír az oktatás folyamatában (Falus szerk. 2003: 285) Comenius sárospataki iskolájában a középpontban a drámajátékos tevékenység állt: „Schola Ludus” – „Az iskola mint játékszín” (Pukánszky– Németh 1997: 191).

Drámajátékaink mindig a teljes oktatási folyamat részeként, azzal összehangoltan jelennek meg, bármilyen területhez kapcsolódóan illesztjük is azokat a tanterv anyagába. A megszokottól eltérően itt nem a tanár, hanem a feldolgozandó téma és az általa kiváltott reakciók kerülnek a középpontba. Ennek két lényeges következménye van. Az egyik, hogy a drámajáték résztvevőinek – mind a tanárnak, mind a diákoknak – elkerülhetetlenül vállalniuk kell saját személyiségüket a közös munka során. A másik, hogy nevelési és oktatási célkitűzéseink összefonódnak.

Drámajáték az irodalomoktatásban

A magyar nyelv és irodalom tantárgy **bármely** részterületéhez kapcsolható drámapedagógiai megközelítés, a választást a felhasználás célja határozza meg. Az élmény megélése által szerzett tapasztalatok tartós bevésést, a szerepbelépés aktív, cselekvő részvételt, a közös munka személyes bevonódást eredményez, így az oktatási és nevelési területek együttesen fejleszthetők.

A drámajátékos feldolgozások során nincs olyan recept, amely mindenki számára egyaránt felhasználható, az adott foglalkozást mindig az adott csoport igényei és felkészültségi szintje szerint alakítjuk ki. Ezért nem használunk tankönyvet, előre megírt tananyagot sem, legfeljebb gyakorlat-gyűjtemények, ötletadó feladatsorok, pedagógusoknak szóló módszertani segédanyagok segíthetik az ismeretek átadását, a művészeti alkotások megközelítését, befogadását és feldolgozását a drámajáték módszertanával.

Ha a drámajátékot magyartanítás céljából használjuk, tehetjük ezt egész órás drámafoglalkozások keretében, vagy választhatjuk azt az utat is, hogy a hagyományos óraszerkezetbe drámajátékos feladatokat iktatunk.

Ha a ma széleskörűen használatos tantárgyi rendszerben gondolkodunk, a magyar irodalom kifejezésen leginkább azt az irodalomtörténeti-irodalomelméleti ismeret-halmazt értjük, amely hozzásegítheti tanulóinkat ahhoz, hogy teljesítsék az érettségi vizsga részletes követelményeit. Abbéli igyekezetünkben azonban, hogy minél alaposabban elsajátíttassuk ezt a diákokkal, hajlamosak vagyunk kevesebb figyelmet fordítani két igen fontos területre, márpedig a művészi szöveggel való kapcsolat kialakításának képességét és a művészeti alkotás befogadásának képességét is fejleszteniünk kell a magyar irodalom tanításakor. Ezek a folyamatok időigényesek, nehézkesek, kevés mérhető eredménnyel járnak, és módszertanilag sem könnyű feladatok. A drámajáték azonban ezeken a területeken is segítségünkre lehet.

A drámajáték ma már az irodalomtanítás közkedvelt eszköze. Gyakorlatait sok területen felhasználhatjuk, az atmoszférateremtő játékoktól a helyszínek érzékletesebbé tételén át az összefoglaló, rendszerező feladatokig. Legizgalmasabb területei mégis a műelemzés játéka. A szereplők kapcsolatrendszerének vizsgálata, a szerkezet vagy a konfliktusok megvilágítása, a motivációk, döntések és következményeik felszínre hozása, és nem utolsósorban a szöveg rétegeiben való értő elmélyedés örömteli élményt nyújt a diákoknak és drámatanár számára is. Célunk minden esetben az, hogy a drámajáték segítségével tanulóink közelebb kerüljenek az éppen vizsgált műhöz vagy korszakhoz, hogy ne csak felismerjék, de **meg is éljék** a felidézett érzést, gondolatot, hangulatot vagy problémát. Ha ez sikerül, akkor egyszerűen a játék belső izgalmától vezetve sajátítanak el minél többet a szigorúbb értelemben vett „tananyagból” is.

Tehát a passzív befogadói magatartás helyett diákjaink az intenzív élmény megélésén keresztül tanulnak. Ezzel nemcsak egy újfajta tanulási stratégiát ismernek meg, amely természeténél fogva mélyebben és tartósabban rögzített tudást eredményez, hanem megtanulják megélni, értelmezni és feldolgozni is az őket ért élményeket. Ez pedig a művészi alkotások befogadásának alapfeltétele. Emellett – és ez nem kevésbé fontos – a diákok és a művészi alkotások között létrejövő **kapcsolat** személyes, egyedi, amelynek kialakításában a tanár csak segítő, moderátor szerepben, nem pedig értelmezőként van jelen. Így a befogadás folyamata hitelesebb, közvetlenebb

lesz. Reményeink szerint a drámajáték így segíti kialakítani az efféle élményre való igényt is, melynek megléte egész életük során végigkísérheti a diákokat.

Emellett a drámajátékos foglalkozások módot adnak a művészi szöveg igen alapos, mély megismerésére és feldolgozására is, mely így felfedezhetővé, izgalmassá, élvezetessé és értékessé válik a tanulók számára.

Az itt ajánlott drámajátékos feladatok **önálló** drámaórákon is használhatóak, de **beilleszthetjük** azokat egy hagyományos óra keretébe is. Nem szükséges, hogy minden bemutatott művet ezzel a módszerrel közelítsünk meg, hiszen a drámajátékos tevékenységek nem épülnek egymásra. Élünk bátran tanári szabadságunkkal és döntünk: ott és olyan formában próbáljuk ki a drámajátékot, ahogy a leginkább izgalmasnak, érdekesnek találjuk. Kombináljuk bátran más oktatási formákkal, hiszen tanításunk csak így lesz teljes.

Ha nem irodalomórába illesztjük a játékokat, hanem drámaórát szentelünk egy-egy anyagrésznek, célszerűbb dupla órákban drámafoglalkozást tartani, mert ha egy játék jól sikerül, több időt is igénybe vehet a tervezettnél. Alapvető feltétel a megfelelő tér: az órákhoz nincs szükség padokra, csak tetszés szerint mozgatható székekre és a szabad mozgáshoz elegendő üres térre. A drámajátékos feladatokhoz a 15-25 fős létszám a legideálisabb.

Nem lehet elégszer hangsúlyozni: mindig csak az **adott** helyzetben, az adott gyerekcsoport ismeretében dönthetjük el azt, hogy mit, mikor, miért tartunk érdemesnek vagy szükségesnek drámajátékkal feldolgozni. Egy ugyanúgy felépített és levezetett drámaóra egyszer nagyszerűen, máskor, máshol, más csoporttal gyengébben sikerülhet. Sok minden függ az adott gyerekcsoport vagy osztály „személyiségétől”: mindig olyan feladatokkal érdemes megkínálnunk őket, amelyek örömteli izgalmat és kihívást, nem pedig kínos vagy unalmas perceket szereznek nekik.

A most említésre kerülő játékok között vannak könnyebb, kezdő csoportoknak is alkalmas gyakorlatsorok, de többségüket már a drámajátékkal jó ideje dolgozó, gyakorlottnak nevezhető osztályokban érdemes kipróbálni. Több drámajátékkal foglalkozó könyv (az irodalomjegyzék is segíthet a válogatásban) tartalmaz javaslatokat arról, hogy a drámajátékos megközelítés gyakorlataiba milyen sorrendben és milyen előkészítő játékokkal érdemes bevezetni a diákokat.

Csoportépítő, együttműködést erősítő játékok

A csoport összeszoktatásának fontos játéka az ún. **ismerkedő játékok**, amelyek a szerepbe lépést megelőző, drámás játékokat előkészítő eljárások közül talán a legismertebbek.

Néhány ilyen játék úgy is átalakítható, hogy eredeti játékcélját megtartva a csoport irodalmi ismereteit is bővítse, és közben megismerhetjük a csoport tagjainak egyéni gondolatait, érzésvilágát is.

A **név-lánc** játékot például játszhatjuk úgy is, ha keresztnévük (esetleg teljes nevük) után kedvenc író, költő, művészt, irodalmi hőst, esetleg kedvenc idézetet mondanak a gyerekek. A játék után érdemes visszafelé is kérdezni: ki kedvelte Esti Kornélt? Ki idézte az alábbi sort: „Vár állott, most kőhalom” (Kölcsey: *Himnusz*)? És melyik költőtől idézett?

Középiskolában már megpróbálkozhatunk azzal is, hogy **„én-sorokat”** várunk a diákoktól, bármilyen műnemű irodalmi alkotásból (valószínűleg leginkább dráma-részleteket kapunk majd). Ennek a játéknak érdekessége, hogy a választott idézet elmondásával diákjaink elkerülhetetlenül „szerepbe lépnek”, tehát az irodalmi szöveggel valamiféle közösséget vállalnak, vagy így, vagy úgy. Ezért lehet nagyon izgalmas, ha a bemutatkozáskor ilyen sorokat hallhatunk: „Sötét és semmi voltak: én valék” (Vörösmarty: *Csongor és Tünde*, V. felvonás, Éj monológja), „Én mondom: Még nem nagy az ember. / De képzeli...” (József Attila: *Ars poetica*), „... én rút vagyok, mint medve rút” (Shakespeare: *Szentivánéji álom*, II. felvonás 2. szín, Heléna monológja), „Kizökkent az idő; – ó, kárhozat! / Hogy én születtem helyre tolni azt” (Shakespeare: *Hamlet*, I. felvonás 5. szín, Hamlet monológja).

Kedvelt és meglehetősen zajos játékfajta, mikor saját neveiket, később az általuk választott szereplők neveit vagy kedvenc idézeteket **egyszerre** mondják-kiabálják-suttogják-ritmizálják a diákok, miközben járkálnak ide-oda a teremben. Így egyszerre adnak hangot, és figyelnek is egymásra. A cél itt is minél több név (és hozzájuk kapcsolt szereplő, idézet) megjegyzése, de közben természetes közegben oldódik a feszültség is, kisebb az egymás előtti szereplés kényelmetlenségének érzete.

Ha egymást nem ismerő gyerekcsoport összeszoktatása a célunk, nagyon fontos, hogy sok, különböző összetételű csoporttevékenységet ajánljunk fel nekik. Ezek között jó, ha vannak olyanok is, amelyek feltérképezik, milyen hozott ismeretanyaggal rendelkeznek, és nem baj az sem, ha ezt társaik is megtudják. Ezért érdemes olyan játékokat (versenyeket, vetélkedőket) is szerveznünk, melyben felmérhetjük, „ki mit tud”, és ha elég ötletes játékokat találunk ki, ezek még csoportépítő játékként is működhetnek. Pl.: a **szeretjük-nem szeretjük** játék lehetőséget adhat arra, hogy kiderüljön az osztály viszonya a kötelező olvasmányokhoz. A négyfős csoportnak közös döntésre kell jutnia: olyan műveket kell keresniük, amelyeket eddigi iskolájukban mindannyian olvastak, esetleg nem olvastak, illetve megállapodni abban, melyik kötelező olvasmány tetszett vagy nem tetszett mindannyiuknak. Ennek a játéknak a legfontosabb haszna a csoportos kommunikáció fejlődése, hiszen a feladat sikeres megoldásához nemcsak kommunikálniuk szükséges, de vitát is kell folytatniuk, melynek eredménye konszenzus kell legyen.

Az egymásra hangolódás időszakának fontos játékai a **koncentrációs játékok**, hiszen segítségükkel arra taníthatjuk meg a diákokat, amire tanulmányaik során folyamatosan szükségük lesz: a figyelem összpontosítására és az egymásra figyelésre. Ezekhez a játéktípusokhoz jó, ha a gyerekek ismernek egy-két memoritert, melyek a

játékok „anyagát” adják. Ha körben állva egységenként vagy soronként továbbadva ismételtetik ezeket, úgy, hogy a következő megszólaló kijelölése csak tekintettel történik, egyszerre több különböző dologra is figyelniük kell. Hiszen a **szövegmondás** mellett fontos, hogy bármikor sorra kerülhetnek, így bármelyik részlettől indulva folytatniuk kell a művet. (A szövegek ilyenkor végtelenített módon ismételhetők, az utolsó sor után az elsővel folytatjuk, mintha önmagába visszatérő magnószalagot hallgatnánk.) Emellett érdemes egy kis örömszerző játékoságot vinni a feladatba azzal, hogy az új megszólaló stílust, hangnemet válthat, és a szöveg onnantól operettként, romantikus szerelmi vallomásként vagy lelkesítő forradalmi beszédként hangzik majd tovább. A játék legfőbb erénye, hogy mindenki ugyanarra figyel, és mindenki megszólal a játék során, s ez a csoportépítés során fontos céljaink egyike.

A koncentrációs játékok másik kimeríthetetlen terepe az irodalmi szövegben való **böngészés**. Ha sikerül eléggé izgalmas feladatokat találnunk, diákjaink örömmel lapozzák át újra és újra a *Rómeó és Júliát*, hogy minél több Holddal kapcsolatos szövegrészletet találjanak, átnézik újra a *Szentivánéji álom* szövegét, hogy minél több állatra való utalást gyűjtsenek. Ennek a feladatnak semmi köze a drámajátékokhoz vagy a szóbeli kommunikációhoz, de eszköz lehet számunkra egy igen kényes feladatunkban: hozzásegít, hogy a diákok ne csak elolvassák, de meg is ismerjék az irodalmi szövegeket, fizikailag is minél többször kerüljenek kapcsolatba velük, kiismerjék magukat azok tagolásában, s hogy közülük legyen hozzá. Mindez alapvető ahhoz, hogy megszokják és megkedveljék a művészi szövegeket.

Készség- és képességfejlesztés

A magyaróra fontos készségfejlesztő gyakorlatai a különféle írásbeli feladatok. Bár a drámajáték elsődlegesen az „itt és most” helyzeteket, döntéseket, viszonyrendszereket vizsgálja, a feladatok között bátran elhelyezhetünk írásbeli munkákat is, akár órai csoportmunkaként, akár egyéni házi feladatként. Az **írásbeli feladatokat** minden irodalomtanár a saját ízléséhez hangolja, és ez nagyon helyes. Feltétlenül hangsúlyozni kell itt a sokféleség előnyeit: minél többféle írásművet kérünk diákjainktól, annál szélesebb skálán tanulnak meg biztonságosan fogalmazni, és annál könnyebb dolguk lesz az érettségi vizsgán is. A megszerzett biztonság nemcsak az írásbeli résznél, hanem a szóbeli feleletnél is hasznosul, hiszen a könnyedebb fogalmazási képesség a szóbeli megnyilatkozások biztonságát is megerősíti.

Az irodalmi művek megközelítése során, szerepbe lépve, írhatnak naplót is a gyerekek (pl. a hős döntéseinek előzményeit, okait megvilágítva), esetleg elképzelt monológot (hogy mondanám el neki, mit gondolok, vagy érzek, ha meg merném szólítani), vagy blog-bejegyzést, facebook-dialógust.

Jó blog-bejegyzések készülhetnek például az egyszerű műísmertet-visszakérdezéseknél: az egy-egy szereplő szemszögéből megírt blogok nemcsak annak ékes bizonyítékai,

hogyan viszonyul az adott szereplő a történetekhez (pl. Olga, Tatjana, Anyegin és Lenszkij blogjain ugyanannak az estének a kommentálásai).

Ha arra bátorítjuk a diákokat, hogy írjanak különféle **verseket** (hexametert, szonettet, epigrammát, dalszöveget, rap-számot stb.) vagy rövid drámai szövegeket, nemcsak a gondolataik kötött formában való megfogalmazása a cél. Így magától értetődő természetességgel sajátítják el az adott műfaj szabályait és kötöttségeit, és ez a tudás sajátjukká is válik, hiszen a formákat nemcsak megtanulták, de használták is.

Az ilyen módon születő **drámák** természetesen rövidített változatúak. Pl. antik tragédia: válassz ki a három tanult mondakörből egy drámában feldolgozható konfliktust, és írd belőle antik tragédiát prózai formában, melynek szerkezete a következő: prologosz – paradosz – epeiszodion – sztaszimon – kommosz – exodosz! Két színész, a kar és a karvezető áll rendelkezésedre. Ez a munka – mely előadás nem több 5-7 percnél – egy dupla órában csoportmunkában elvégezhető.

Vagy például: írd egy *commedia dell' arte* kanavászt, melyben az alaptípusok közül használj öt szereplőt, és legyen benne egy – bármilyen fajta – lazzi! Az előadás – mely szintén kb. 5-7 perces – természetesen improvizációra épül.

A diákok szeretik ezt a munkaformát, melynek legnagyobb értéke, hogy az egy órán bemutatott (a csoportok számától függően) 3-6 színdarabban az osztály 80-90%-a „színre lép”, és ez nem feszültséget okoz, hanem a játék természetes örömet nyújtja számukra.

Az emlékezet és a reprodukció készségének fejlesztését szolgálják a **memóriagyakorlatok**. Itt a megélt élmények részletező felidézése a cél, minél teljesebb és sokszínűbb válasz a „Milyen?” kérdésre, mely a figyelem erősítésének, és az érzékenyítésnek egyik legfontosabb kérdése Gabnai Katalin szerint (1999: 40). Fontos, hogy ne csak **tárgyak, helyszínek**, hanem **színek, illatok, hangulatok leírása** is tartozzon a feladatok közé. Minél pontosabbak, részletezőbbek a képek, annál könnyebbé teszik a „beleérkezést”: az „ott vagyok” élményvilágának létrehozását. Ha a valóság képeinek leírása sajátjukká válik, nem nehéz átlépni belőle a **fantázia képe-ihéz**, melyek az irodalom megélésének nélkülözhetetlen eszközei. Ebben az esetben közösen gondolkodunk (pl. körben haladva vagy kötetlen sorrendű megszólalással), és a „Milyen?” kérdést középpontba helyezve együtt idézzük fel a mű egy tárgyát (pl. a malomkövet a *Toldi*ből), együtt hozzuk létre az elképzelt teret (pl. írjuk le minél részletesebben Lőrinc barát celláját, vagy az erkélyt Júlia szobája előtt), vagy egy-egy mellékszereplő karakterszövegét (pl. a Csitri vagy az Előadónő Spiró György *Csirkefej* című drámájában, Iszméné vagy az őr az *Antigoné*ban stb.) Olyan figurát válasszunk, akiről lehetőleg nagyon kevés a szövegben lévő adat, de személye közelebb visz a mű egészéhez. Míután a fantázia sokirányú, ennél a játéknál fontos szabály az „ami elhangzott, az igaz” törvénye, nehogy egymásnak ellentmondó állításokba ütközzünk.

Bevezető, ráhangoló játékok

Egy-egy irodalmi korszak megközelítésénél, egy-egy alkotó pályaképének megismerésekor jó valami emlékezetessel, maradandó élménnyel nyitni az adott témával való ismerkedést. Célunk az érdeklődés felkeltése, és annak feltérképezése, hogy milyen előzetes ismeretekre számíthatunk a téma tárgyalásakor.

Ezért jól használhatóak itt a különféle **asszociációs játékok**, hiszen alkalmazásukkor kiderül, ki hol tart az adott ismeretszinten, kinek milyen mélységű a tudása, sőt, előbukkanhatnak az esetleges tévedések, félreértések is.

Ezek közül a legegyszerűbb a **szóra szó** játékforma, melyben egy adott szó – fogalom, megnevezés esetleg cím – más szavakat – fogalmakat, neveket, évszámokat, tárgyakat, stb. – juttat tanítványaink eszébe. Ezeket felírhatjuk a táblára, csoportosíthatjuk, továbbhaladhatunk bármely nekünk tetsző irányba.

Az asszociációs játékok jól használhatók az oktatásban darabokra tördelt művészeti korszakok egységes szemügyre vételére is. Hiszen a rajz és vizuális kultúra, az ének-zene, a történelem óráin már tanult ismereteket próbáljuk előhívni és összekötni azért, hogy egységes kultúrtörténeti gondolkodás alakuljon ki a diákokban, képek legyenek arra, hogy a tanult ismeretek rendszerré álljanak össze tudásukban. Ilyenkor kérdéseink irányítottak: a megadott szóra csak a megadott tantárgy vagy tantárgyak ismeretköréből várunk asszociációkat, de kérhetünk – esetleg csoportmunkában – egy szóhoz többféle, különböző „tantárgyhoz” köthető asszociációt is.

Az asszociációs játékok alkalmasak a sűrítésre (rövid idő alatt nagy mennyiségű ismeretanyag kerül elő), ezért a hagyományos oktatás rendkívül merev, 45 perces időegységekre tördelt mivoltának értelmesebb kihasználásában is segítséget nyújthatnak, hiszen gyorsan kivitelezhető, de széles ismeretanyagot átölelő feladatok.

Ugyancsak a sűrítés játéka, és jó lehetőségeket biztosítanak a különböző művészeti területekről szerzett ismeretek összekapcsolására az **állóképes játékok**.

Próbáljuk meg egy zenei alkotás által felidézett kort, hangulatot, gondolatot bemutatni állóképben! Fontos, hogy itt elkülönítsük az illusztrációt (a zene tartalmához kapcsolható állóképet, pl. egy vidéki életképet Beethoven 6., *Pastorale-szimfóniájának* allegro tételéhez, a nyüzsgő nagyvárosi élet képét Bartók *Csodálatos Mandarinjának* elején) a szimbolikus megfogalmazásoktól (pl. egy Chopin-etüd vagy egy Petrovics-dallam által keltett asszociációk). Mindkét megoldás használható, de tudatosítsuk, mit csinálunk!

Vagy vetítsünk ki a tárgyalásra kerülő művészeti korszakból festményeket, szobrokat, és helyezkedjünk bele a képbe: nézzük meg, honnan jöttek, és hová tartanak az ábrázolt szereplők, kik ők, milyen világban élnek. Apró jelenetek, dialógusok segítségével próbáljuk megteremteni az ábrázolt korszak hangulatát.

Talán még ennél is fontosabb terület a konkrét művek **elolvasása előtti** játékok világa, melyek között a drámajáték nagy szerepet kaphat.

A mai irodalomoktatás egyik alapvető feladatának tartom, hogy egy elolvasásra szánt irodalmi művet ne csak házi feladatként adjuk fel, hanem előtte keltsük fel a diákok érdeklődését, és segítsük az olvasás közbeni megértést. Magyartanárként gyakran kerültem abba a nehéz helyzetbe, hogy szorgalmas diákjaim elolvasták ugyan a kért háziolvasmányt, de az órán nehezen tudtak belőle részleteket felidézni, még a történet is alig-alig maradt meg bennük. És ez nem meglepő. Korunk a vizualitás, a gyors vágások, a harsány képi és hangeffektek világa. Diákjaink ebbe a világba nőttek bele, ehhez szoktak hozzá, sőt, emiatt tanulták meg azt is, hogyan védekezzenek a túláradó, érzékszerveiket igénybe vevő környezet ellen. Megtanultak „kikapcsolni”, nem is veszik észre a feléjük irányuló ingereket, ha erre külön nem hívjuk fel a figyelmüket. Emellett a dekódolás folyamata mára olyan könnyűvé vált, hogy az ingerszegény olvasás unalmas, nehéz munka lett. Tehát ha nem tesszük a tanulókat érdekeltté abban, hogy a szövegeket értő módon, értelmezve olvassák el, nem is teszik ezt meg. Tovább nehezíti a helyzetet a jelentős nyelvhasználatbeli különbség is, mely a mai kommunikációs formák és az olvasásra szánt irodalmi szöveg között van. Csak úgy lehet figyelmet szentelni egy lassan bonyolódó, nehézkes nyelvezetű szövegnek, ha a diákok nagyon motiváltak abban, hogy megértsék az ott leírtakat. Ehhez pedig fel kell keltenünk az érdeklődésüket. Erre olvasható néhány lehetőség a következőkben.

Ha kíváncsivá szeretnénk tenni diákjainkat egy mű iránt, két úton indulhatunk el: **ráhangelő játékaink** középpontjába vagy a műben megtalálható problémákat, konfliktusokat helyezzük, vagy pedig magát a szöveget. Lássunk példát ezekre!

A műben bemutatott **problémáról**, annak lehetséges értelmezéseiről, megoldási lehetőségeiről beszélgetünk abban az esetben, ha pl. az abban található **szimbólumot**, többértelmű motívumot vizsgáljuk meg a mű elolvasása előtt. Például: miről lehet szó abban a drámában, melynek központi szimbóluma egy lelőtt sirály (Csehov: *Sirály*), egy bezárt vadkacsa (Ibsen: *A vadkacsa*), egy boltoskocsi (Brecht: *Kurácsi mama és gyermekei*), egy torony (Ibsen: *Sollness építőmester*)? Akkor is izgalmas eredményekre juthatunk, ha ezekről a kérdésekről beszélgetünk, találgatunk az osztályban. De még jobb, ha játszani próbálunk: ki adhat valakinek egy lelőtt sirályt, és miért? Keressünk szereplőket, helyzeteket, és mutassunk variációs lehetőségeket a témára. Ki tarthat a padlásán vadkacsát? Ki tudhat még erről? Ismét jelenettel próbáljuk körüljárni a kérdést. Milyen helyzetek adódhatnak abból, ha egy kereskedő kocsijával a front mindkét oldalán állomásozó ellenséges katonákat akarja kiszolgálni? Milyen veszélyek, feszültségek adódhatnak ebből? Mutassunk meg néhány ilyen helyzetet!

Ezekre a játékokra akkor kerül sor, amikor a diákok még nem olvasták a műveket, tehát a drámához kapcsolódó és attól teljesen független megoldások is helyes változatok

lehetnek. Ugyanakkor mindenki előtt világos: egy leendő kötelező olvasmány problémájával szembesülünk. Tudjuk, hogy a megvilágításra kerülő, körüljárandó téma szoros kapcsolatban áll az elolvasandó művel.

A problémát megközelíthetjük a **szereplők** felől is. Például: Eddie Carbone olasz származású dokkmunkás. Bevándorlóként él New Yorkban, mikor híre jön, hogy illegálisan náluk szállna meg feleségének két unokatestvére, akik munkát és pénzt keresni érkeztek az országba. Ez veszélyes lehet. Befogadja-e őket (A. Miller: *Pillantás a hídról*)? Gyűjtsünk érveket mellette, ellene, és szomszédok, barátok, ismerősök szerepében vitassuk meg a kérdést! Vagy: két idősebb nő – testvérek – egymástól távol, két különböző országban élnek. Egyikük tolószékhez kötött. A kapcsolatot leginkább levélben és telefonon tartják. Milyen témáik lehetnek (Örkény István: *Macskajáték*)? Mutassuk meg egy telefonbeszélgetésüket!

Hasonlóan izgalmas, és szintén a műben felmerülő problémákra koncentrááló játékok lehetnek azok is, amelyekben egy-egy **tárgyról** próbáljuk meg kideríteni, milyen funkciója lehet a cselekményben. Ilyen kérdés lehet például a már említett malomkő – mit keres egy régi, használaton kívüli malomkő Toldi Lőrincné udvarházának kertjében (Arany János: *Toldi*)? És mit gondolunk, vajon milyen dramaturgiai funkciója lesz a későbbiekben? Mutassunk jeleneteket, melyekben előkerülhet! Vagy: milyen dramaturgiai funkciót kaphat egy árnyékszék (közönséges nevén budi) egy, a II. világháború idején játszódó cselekményű, békés, hátszágbeli mátrai faluban (Örkény István: *Tótiék*)? Miért válhat fontossá az egyébként igencsak hétköznapi helyszín a cselekményben? Szintén jelenet-variációkkal vizsgálódhatunk.

Izgalmas játékok lehetségesek, ha eláruljuk a szereplők (vagy egy részük) néhány **jellemzőjét**, és ezeknek az információknak alapján kérünk szerepháló-lehetőségeket diákjainktól. A találgatások során sok dramaturgiai ismeret is előkerülhet „melleslegesen” a szereplők súlyát, dramaturgiai és a szerephálóban elfoglalt helyét összevetve. A másik lehetséges megoldás, ha a konkrét **szövegből** indítjuk ráhangoló játékokat.

Kedvelt játék, ha egy műből egy vagy több **jelenet** kiemelt mondatait használjuk a feladathoz (akár előre elosztva a résztvevők között, akár a *Beugró* játék kiváló „Zsebszöveg”-feladataként), és a megadott mondatok alapján, azokat szabadon kiegészítve próbálunk jelenetet improvizálni az alapanyagból. Ez elsősorban stilisztikai szempontból fog közelebb vinni minket az olvasmányhoz.

Egy másik – már magukhoz a művekhez kapcsolódó – játék, ha az irodalmi alkotás **legelső mondatát** (vagy részfejezeteinek, felvonásainak, stb.) első mondatát alkalmazzuk kiindulópontként. Ebben az esetben az első mondatot nyitómondatként alkalmazva próbálunk meg ötleteket javasolni, mi következhet ezután.

Még konkrétabb a feladat, ha a művekből kiemelt **szállóigék**kel játszunk, megpróbálva az alkotások ismerete nélkül értelmezni jelentésüket. Nagyon hasznos feladatok

lehetnek ezek például nagy nemzeti drámáink esetében, melyek szövege nagyon nehezen érthető. Ha olvasás előtt elgondolkodunk arról, ki és miért, kinek mondhatja: „Csak hódolat illet meg, nem bírálat”, „Milliók egy miatt”, „A tett halála az okoskodás” vagy „Csak az a vég! – csak azt tudnám feledni!” (Madách: *Az ember tragédiája*), az eredménytől függetlenül rögzülnek a diákokban az adott mondatok, és mikor olvasás közben rájuk akadnak, a felfedezés élménye segíthet az olvasás nehézségeinek leküzdésében. A jelenetek kitalálása és bemutatása közben, illetve azok után zajló közös beszélgetéseken elhangzó lehetséges értelmezések pedig egybehangzanak vagy ellentmondanak majdani olvasatukkal, és így lesz mit megvitatni a mű olvasását követően is.

Utolsóként említhető a legalapvetőbb játék: az olvasmányból kiemelt **dialógusok** játéka. A tetszés szerinti választás eredményeként kiemelt szövegrészeket esetében feladat lehet a szereplők kitalálása, a szituáció megalkotása, a szöveg folytatásával pedig akár a probléma megközelítése is.

Ezekkel a játékokkal elárulunk ugyan apró részleteket az olvasandó művekből, megvilágítunk egyes momentumokat a cselekményből, felfedünk egyes szereplőket, elemeket, de megoldást, egyértelmű választ nem adunk rájuk, nem vesszük el a művektől a meglepetés erejét. Ugyanakkor megkönnyítjük a befogadásukat, mert kapaszkodókat kínálunk a cselekmény megértéséhez, valamint – és ez a fontosabb elem – felkeltjük diákjaink kíváncsiságát, érdeklődését az adott kötelező olvasmány iránt.

Az irodalomtörténet tanítása

A drámajáték közoktatásban történő felhasználásával kapcsolatban a leggyakrabban azt az ellenvetést hallani: nagyon kellemes lenne időnként megállni és elidőzni egy-egy múnél, eljátszogatni az adott témával, de sajnos a szorító tanterv, a megtanítandó nagy mennyiségű tananyag ezt nem teszi lehetővé. Vagyis: komoly dolgunk van, nem érünk rá játszani.

Tévedés azt gondolni, hogy a konkrét információk tanári narrációval történő átadása az egyetlen út, mellyel a diákokat a megtanulandó anyaghoz hozzájuttathatjuk. Ez amúgy sem igazán hatékony módszer, hiszen a passzív befogadáskor diákjaink nagy része „kikapcsol”, bár testben jelen van, szellemileg pihenőpályára áll, még akkor is, ha látszólag csillogó szemmel, jegyzetelve követi előadásunkat. (A mai oktatás nagy „eredménye”, hogy ezt a működést szinte minden diákunk kiválóan elsajátítja iskolánkban.)

Fontos tudnunk, hogy a középkor oktatásával ellentétben, amikor könyvnyomtatás hiányában a tanár valóban az ismeretek forrása volt, ma már ez nem így van. Bármely ismeretanyag frissebb, több szempontú megközelítése néhány másodperc alatt elérhető diákjaink számára, ráadásul ma már legtöbb esetben a mindig kezük ügyében

lévő telefonjukon. Az internet számukra a kapcsolattartás, a társasági élet egyik legfőbb terepe is, tehát nagy biztonsággal és gyakorlattal kezelik ezt az információforrást. A mi feladatunk, hogy eldöntsük, érdemes-e versenyre kelniünk ezzel a konkurenciával, vagy inkább más, alternatív megoldásokat keresnünk a diákok érdeklődésének fenntartására.

Fontos, hogy megtanítsuk a fiatalokat az internetről származó információk helyes kezelésére. Itt nemcsak a források pontos hivatkozását, a letöltés dátumának jelzését és egyéb formális elemeket érdemes elsajátíttatnunk, hanem azoknak az irodalmi szempontból megbízható oldalaknak a feltérképezését is, melyeken valóban kritikai szövegkiadásokat találhatnak, (és ezek világos elkülönítését például a blog-bejegyzéseken, személyes honlapokon közzétett – gyakran szöveghibákkal tűzdelt – versrészletektől), valamint néhány olyan szekunder anyagokat tartalmazó forrást, amelyeket szaktanárként ajánlanánk a bűvárkodáshoz. Emellett lényeges még, hogy fel kell hívnunk tanulóink figyelmét: ha olvastak is valahol valamilyen információt, attól az még nem biztos, hogy úgy is van, ne tekintsék tehát ténynek az olvasottakat addig, míg megbízható források másutt alá nem támasztják azokat.

Az irodalomtörténet és irodalomelmélet tanulásához sokszor érdemes kooperatív és projekt módszereket alkalmazni, melyek során a diákok önállóan térképeznek fel, gyűjtenek össze vagy fogalmaznak meg egyes tananyag-részeket. (Például: Az angol reneszánsz színpad metszete alapján próbáld meghatározni, milyen hatással lehetett az épület szerkezeti kialakítására a középkori misztériumok színpada, az angol fogadók, kocsmák belső tere, vagy a heterogén közönség jelenléte! Vagy: Milyen dramaturgiai hatása volt az angol reneszánsz színpad tagolásának Shakespeare drámáira?) Némi kutatás, gyűjtőmunka és közös gondolkodás eredményeképpen hihetetlenül izgalmas felfedezéseket tehetnek diákjaink, így jutva el azokhoz az információkhoz, melyeket a tanári előadás tartalmazott volna. Ha saját munkájuk eredményeként szerzik meg ezt a tudást, a tapasztalat sajátjukká is válik, mélyebben bevésszük, hiszen élmény kapcsolódott az elsajátításához.

Ebben a folyamatban is jelentős szerepet kaphat a drámajáték, hiszen szerepbe lépve és szerepben gondolkodva rendkívül sok érdekes irodalomtörténeti helyzet átgondolható, megérthető, megvizsgálható. **Rekonstruált helyzetekkel** például megérthetjük, hogy a drámai színház ellenében milyen célok elérését tűzte ki Brecht az epikus színházi előadásokkal. A diákok fantáziájára bízhatjuk, és ők nagy valószínűséggel össze is gyűjtik, milyen elidegenítő effektusokat használhatott mindehhez, és megnézhetjük, milyen hatást gyakorolhatott az epikus színház a kor nézőire. Szerepbe lépéssel megpróbálhatjuk megvilágítani, hogyan és miért töltődik fel mély politikai, szociális és társadalmi tartalommal a polgári dráma Csehov vagy Ibsen művészetében. De akár megnézhetünk egy elmérgesedett összeszólalkozást is, mely egy középkori kisváros céhekbe tömörült polgárai és az arra csavargó vágáns diákok között zajlik: ki milyen értékeket tekint sajátjának, miért nézi le vagy utasítja el a másik csoport érveit?

Érdekes felfedezésekre vezethet, ha a csoport az éppen tárgyalt **művész szerepébe** lép: így együttesen elgondolkodhatunk azon, milyen témájú kardalokat fogalmazzon Szophoklész az *Antigoné* című drámában és miért, vagy milyen műfajú verseket van kedve írni Arany Jánosnak Nagykőrösön vagy a Margitszigeten.

A műelemzés játéka

Annak idején minden magyartanár azért választotta ezt a pályát, mert örömét lelte az irodalmi műalkotásokban való elmélyülésben, és kedve volt ezt az élményt másokkal is megosztani. Mi lehet hát az oka, hogy ma a diákok nagy százaléka azt fogalmazza meg, a magyarórakon leginkább elemezni utál, esetleg még konkrétan: nem tud elemezni. Milyen visszajelzést ad nekünk, magyartanároknak ez a vélemény a mai oktatás műalkotás-megközelítéséről?

Azt hiszem, nincs jó és rossz műmegközelítés, egy művészeti alkotás nagyon sokféle gondolatot indíthat el a befogadóban.

A műelemzés elsajátításának véleményem szerint két alapköve van. Az első, hogy sikerüljön felkeltenünk diákjaink érdeklődését a művészeti alkotások iránt, vagyis legyen kedvük arra, hogy (Gabnai Katalin szavaival élve) „találkozzanak” a művel (2012). Enélkül csinálhatunk bármit – adhatunk elégtelent vagy jelest, írathatunk dolgozatot az elolvasott kötelező olvasmány tartalmából, lediktálhatjuk az elemzést stb. –, mindennek csak az adott osztályzat megszerzésére lesz következménye, a tanulási folyamatra nem. Diákjaink így könnyedén teljesíthetik a követelményeket anélkül, hogy iskolai pályafutásuk alatt akár egyszer is „megérintette” volna őket egy művészeti alkotás. Ha nem élték át ennek izgalmát és örömét, értelemszerűen nem is alakulhatott ki bennük a művészettel élés vágya, igénye sem.

A műelemzés elsajátításának második alapfeltétele pedig az, hogy diákjainkat ne kedvetlenítse és tántorítsa el, hogy hiányzik az eszköztáruk a megközelítéshez.

A műelemzéseknél nagyon fontosnak tartom a tanári önmegtartóztatást: ne adjunk „kész recepteket” diákjaink kezébe a „jó” megoldásokról, engedjük, hogy bejárják saját felfedezőútjukat! Más szóval: ne a mi értelmezésünkön átszűrve mutassuk meg nekik a művet, hanem hozzuk létre a közvetlen kapcsolatot mű és diák között.

Ehhez a folyamathoz is számtalan lehetőséget lelhetünk a különféle oktatási módszerek között. Itt is nagyon fontos a kollégákkal való együttműködés, a szigorú tantárgyhatárok felbontása, hiszen egy mű nagyon sok irányból közelíthető meg.

Ezek nehéz gyakorlatok. Sikerrel csak már bizonyos alapképzésben részt vett csoportoknál alkalmazhatjuk őket, mégis rendkívül hasznos játékok. A pontos megfigyelés mellett ugyanis rendkívül erős empátiát követelnek például a mű, a művész, a kor, a hangulat, a ritmus, a mozdulatok gyorsasága iránt, hogy csak néhány megközelíthető elemet említsek. A vizuális művészeti ágak megközelítésénél a feladat

kissé könnyebben megoldható, ezért az irodalmi példák előtt érdemes például festményeket megvizsgálnunk, akár figurális ábrázolásokat (pl. Jan van Eyck: *Arnolfini házaspár*), vagy azt lebontó műveket is (pl. Marc Chagall: *A zöld hegedűs, Magány*; Picasso: *Vasaló nő*).

A megközelítés útja fordított is lehet. Például a mozgásgyakorlatok eszköztárát felhasználva magunk is készíttethetünk diákjainkkal valamilyen mozgásos szertartást, rítust. Az együttmozgás varázsa erős hatású közösség- és személyiségformáló tevékenység. Ha a próbálkozások végén megbeszéljük az átélt és átértett tapasztalatokat, gyakorlatilag mindazok a jellemzők összegyűjthetőek, amelyeket a rítusokról tudniuk kell. (A ritmus, az ismétlés szerepe, a közösségvezető kiválasztása-kiválasztódása, a dallam–szöveg–mozgás összehangoltsága és szétválaszthatatlansága, a külső és belső szabályozottság érzete, az emelkedett hangulat megszületése, a kör, mint térforma – ahol mindenki egyenlő, ahol mindenkinek helye van – spontán létrejötté, a „része vagyok az egésznek” öröme, a közös akarat lenyűgöző ereje, stb.) Az így megélt tudás minden magyarázatot fölöslegessé tesz. Feladatunk csupán az információáradat rendszerezése. Ha ezeket a megtapasztalt ismereteket összekapcsoljuk az irodalomban megjelenő rítusokkal (pl. Shakespeare *A vihar* első jelenete, a *Szentivánéji álom* Titánia-altatója, Golding *A Legyek Urának* egyes jelenetei, vagy Radnóti Miklós *Bájolója* – hogy egészen különböző hangulatú és funkciójú példákat említsünk), a beszélgetés máshonnan, a tapasztalás szintjéről indítható el. A diákoknak közvetlenül megtapasztalt élményeik vannak, így az irodalmi műben megjelenő motívum hangulati és tartalmi elemeit is könnyebben fogadják be.

Következő lehetőségünk egy mű megközelítéséhez a **hang**, a **hangzás**, a **zene**. Tanulóink között általában sok a zenész, különböző hangszereken játszanak. Kezdehetjük a beszélgetésünket azzal, melyik hangszer hangja milyen hangulatú, milyen gondolati tartalomhoz kapcsolható, milyen érzelmeket fejezhet ki legkönnyebben. Ezután megismerkedünk a különböző hangszerekkel, hangjukkal, jellegükkel, a különböző korok jellegzetes hangszereivel stb.

Közben pedig a zenéhez elvezető egyik legfontosabb gyakorlatsor örömeit ízlelgetjük, a **ritmusgyakorlatok**ét. Egyszerű, visszakopogásos-visszatapsolós feladatoktól indulva érzünk rá a ritmus fontosságára. Örömteli feladat az is, ha aláfestő zörejeket hozunk létre, melyek egy-egy irodalmi mű hangulatához kapcsolódnak, vagy egy bizonyos hangulatúvá formáljuk a művet az aláfestéssel. (Ezek a játékok az irodalom – főképp a líra – formai elemeinek megközelítéséhez is közelebb visznek minket.) De ritmussal jellemezhetünk, bemutathatunk szereplőt, karaktert, akár alkotót is. Ekkor a hangzásvilág szimbolikus jelentésével találkozunk a diákok.

Ha zenei részletekkel dolgozunk (akár komoly-, akár könnyűzenével), kereshetünk hangulatukban illő zenét irodalmi művekhez, össze is vethetünk egy-két azonos műfajú művészeti alkotást (pl. Petőfi *Egy gondolat bánt engemet...* című versét Gershwin *Kék rapszódia*jával vagy Ravel *Spanyol rapszódia*jával – itt tartalmi és formai

elemek összevetésére is van lehetőségünk), megpróbálhatunk zenei portrét készíteni egy-egy alkotó pályaképehez. Ha a gyerekekre bízunk a válogatást, biztosan lehetünk benne, hogy rengeteg zenei művet meg fognak hallgatni, ami önmagában is nagy haszna a feladatnak.

A művek megközelítésének indító feladatai közül jó lehetőség a **szerepháló** használata, már a mű ismeretében. Ekkor élőképszerűen, gesztusokat, tekintetjátékot alkalmazva mutatjuk meg a szereplők viszonyrendszerét – és bizonyos, hogy a háló felállításakor parázs vitákra számíthatunk, amennyiben diákjaink tisztában vannak a játékforma jellemzőivel. Ugyanis egy szerepháló esetében konszenzust kialakítani rendkívül nehéz, az egyéni olvasatok nagyban befolyásolhatják a felállítandó rendszert. Valljuk be, ez a célunk a feladattal: a különböző vélemények megfogalmazása, ütköztetése, esetleg továbbgondolása akár csoportmunkában, például a szerepháló megmozdításával.

Az **állóképes** feladatok – mint már említettük – gyors, sűrítő játékok, ezért még a 45 perces órákban is érdemben megvalósíthatók. Ha egyes elemzendő kérdésekről, például a történet különböző pontjainak előzményeiről, okairól, esetleg lehetséges következményeiről gondolkodunk, **állókép-sorozatokkal** is dolgozhatunk. De elemezhetjük így egy vizsgált mű szerkezetét is, az egyes szerkezeti egységek állóképes megfogalmazásait megmutatva, esetleg csoportmunkában, összevetve a különböző véleményeket (pl. a vers tetőpontjának képe az egyes csoportok szerint).

Leggyakrabban a szereplők viszonyát vagy a cselekmény menetét, alakulását, az ábrázolt döntési helyzeteket vizsgáljuk meg. Ilyenkor a műből kilépve fantáziajátékos **dialógusokat** alkothatunk, amelyek a mű által ábrázolt időnél korábban, az alkotás idejében, annak egyes pontjain (a műben nem ábrázolt háttérbeszélgetések stb.), illetve később játszódnak. A szereplők a mű fő- és mellékszereplői, valamint kitalált karakterek egyaránt lehetnek.

A vizsgálódásunk (és dialógusaink) szervezőelve lehet a folyamat vizsgálatának szándéka, vagy bizonyos pillanatokba való alaposabb betekintés.

Ezalatt igen szoros kapcsolatba kerülünk a művészeti alkotás „anyagával”, vagyis az irodalmi szöveggel, annak különféle rétegeivel, kifejezőeszközeivel, utalási szintjeivel és kompozíciójával. A művek vizsgálata során ezzel az anyaggal dolgozunk, és ezt használjuk fel játékainkhoz is. Így szoros, élő kapcsolatot alakítunk ki a szöveggel, kimondjuk és átfogalmazzuk, képekké, hangokká és mozdulatokká alakítjuk, szétszedjük és továbbgondoljuk.

Ahogy eddig is, most is kiemelendő, hogy nem a megoldást keressük, hanem utakat próbálgatunk, melyekkel az egyéni értelmezések elérhetőek, megvilágíthatók. A közös ötletek ezt a képet valószínűleg befolyásolják majd, de hogy mennyiben, arról a diák egyéni véleménye dönt. A végcél, hogy tanulók minél alaposabban megismerjék azt az eszköztárat, mellyel egy irodalmi mű megközelíthető. Ne csak

önmagában, hanem hozzá kapcsolódó személyes értelmezésük révén is legyenek képesek feldolgozni a műveket. Így ezek „tanulása”, ábrázolt értékrendjük, szereplőik vívódásai, feltett kérdéseik is személyesen érinthetik meg őket. Befogadóvá, értő közönséggé válhatnak.

Önálló alkotómunka

Mit nevezünk önálló alkotómunkának? Egy olyan tudatos folyamatot, melynek során a diákok korábban elsajátított ismeretek és készségek birtokában, bármilyen külső segítség nélkül (persze tanári irányítás mellett) létrehoznak valamilyen önmagában létező, egységes alkotást, akár egyénileg, akár kiscsoportos, akár teljes csoportos formában.

Ilyen értelemben a korábban említett gyakorlatok közül feltétlenül ide kell sorolnunk a készségfejlesztő gyakorlatok **írásbeli feladatait**, valamint az irodalmi művekhez kapcsolódó **vizuális kifejezőmód** feladatait is: például jelmezek, díszletek, maszkok, illusztrációk készítését vagy rajzolását. Különböző dallamok, **zenei** alkotások, dalok szerzését, irodalmi művek megzenésítését, ritmizálását, eldobolását stb. A **mozgás**gyakorlatok közül bizonyos koreográfiákat, etűdöket, táncokat. **Szerkesztett játékok** létrehozását megadott vagy saját választású témakörökben. Mindezek egyértelműen az előbb definiált alkotómunka eredményeként születnek meg, és létrehozásuk az alkotás örömét nyújtja a diákoknak.

Legalább ennyire fontos alkotói tevékenység az **előadói munka** eredményeként megszülető átgondolt és tudatos versmondás, jelenetek bemutatása, színjátékos produkciók készítése. Ezekben a tevékenységekben nem a színészi munka az elsődleges, bár fontos, hogy megköveteljük például az érthető beszédet, a hiteles helyzeteket, a szerepformálásokat. Ugyanakkor sokkal fontosabb, hogy az előadás nyilvánossága – akár a saját csoport is elegendő közönség lehet – nagyon sokat fejleszt a személyiségen: a nézők figyelmének középpontjában, éles előadói helyzetekben edződve, a diákok bátrabban és többször nyilvánulnak meg, kommunikációs készségeik fejlődnek, szereplési bátorságuk és önbizalmuk nő, vállalják és képviselik önmagukat a mindennapok helyzeteiben is.

Befejezés

Az itt olvasható játékok csak néhány ötletet, lehetőséget villantanak fel a rendelkezésünkre álló számtalan lehetőségből, variációból. Bemutatásuk végére érve még egyszer hangsúlyoznunk kell: az irodalom tanítására rengeteg lehetőség, módszer és megoldás áll rendelkezésünkre. Az itt ajánlottak részei a választéknak, mely tetszés szerint bővíthető. Örölnénk, ha lennének, akik hasznosítható gondolatokat vagy játékokat találnának benne, de az irodalomtanítás éppen az a terület, ahol senki sem

kerülheti el, hogy megtalálja és kidolgozza a saját stílusát, módszereit, gondolatmenetét, megtalálja saját kedvenc játékait és példáit. Éljük szabadon a választás lehetőségével!

Források

- Brook, Peter (1973): Az üres tér. Budapest: Európa.
- Falus Iván szerk. (2003): Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Eck Júlia (2000): Drámajáték a középiskolai irodalomórán. Budapest: Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet.
- Eck Júlia (2015): Drámajáték a középiskolai irodalomórán. Második, bővített kiadás. Budapest: Protea.
- Gabnai Katalin (1999): Drámajátékok. Budapest: Helikon.
- Gabnai Katalin (2012): Színházas könyv. Budapest: Helikon.
- Mérei Ferenc – Binét Ágnes (1997): Gyermeklélektan. Budapest: Medicina.
- Pukánszky Béla – Németh András (1997): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Ajánlott irodalom

- Debreczeni Tibor szerk. (1981): Szín-kör-játék. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
- Előd Nóra (1997): Drámajátékok. Multikutúra 3. Budapest: Másképp.
- Előd Nóra szerk. (1997): Add tovább! Veszprém: Candy.
- Ferencz Győző (1995): Gyakorlati verstan és verstani gyakorlatok. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Géher István (1991): Rádiókollégium. Pozsony: Kalligram.
- Hegedűs Géza – Kónya Judit (1969): Kecskéének. Budapest: Gondolat.
- Honti Katalin (1978): Színház és látvány I–II. Budapest: Corvina.
- Johnstone, Keith (1993): Impro. Tatabánya: A Közművelődés Háza.
- Kaposi László szerk. (1995a): Drámapedagógiai olvasókönyv. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kaposi László szerk. (1995b): Színház és dráma a tanításban. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Kaposi László (2002): Játékkönyv, Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kecskés András – Szilágyi Péter – Szuromi Lajos (1984): Kis magyar verstan. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

- Mezei Éva (1979): Játsszunk színházat! Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Montágh Imre (1982a): A tiszta beszéd. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
- Montágh Imre (1982b): Gyermekszínházok beszédnevelő könyve. Budapest: Múzsák.
- Montágh Imre (1985): Mondjam vagy mutassam? Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Montágh Imre (1989): Nyelvművesség. Budapest: Múzsák.
- Montágh Imre (1996): Figyelem vagy fegyelem?! Budapest: Holnap.
- Nánay István (1999): A színpadi rendezésről. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Pease, Allan (2005): Testbeszéd. Budapest: Park.
- Perényi Balázs (2009): Improvizációs gyakorlatok. Zenta: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet.
- Popper Péter (2005): Kinyílt az Ég? Budapest: Saxum.
- Popper Péter (2006): Kizökkent az idő. Budapest: Saxum.
- Rudas János (1990): Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Samu Ágnes (2004): Kreatív írás. Budapest: Holnap.
- Sándor Zsuzsa (2001): Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal. Veszprém: Candy.
- Simhandl, Peter (1998): Színháztörténet. Budapest: Helikon.
- Szaunder Erik szerk. (1994): Dráma, oktatás, nevelés. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Székely György (1986): A színháték világa. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Trencsényi László (2012): Gyerekek színpadon-nézőtéren. Budapest: Fapadoskonyv.hu.
- Vekerdy Tamás (1974): A színészi hatás eszközei – Zeami mester művei szerint. Budapest: Ursa Minor.
- Walker, Jamie (1996): Feszültségoldás az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Honlapok

- A Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapja: <http://www.drama.hu>
 A Drámapedagógiai Magazin számai (letölthető: <http://www.drama.hu>)

Alkalmazott színház

A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása

1. Bevezető

Ez a tanulmány betekintést nyújt a színház különböző művészeti célokon túli alkalmazásába. Rendszerezi és bemutatja, hogy milyen módokon használják a színházat különböző célok elérése érdekében, különös tekintettel arra, hogy milyen felhasználási módjai vannak pedagógiai szándékok mentén. Az írás erősen épít, és többször hivatkozik a *Színházi nevelési programok kézikönyvére* (Cziboly–Bethlenfalvy 2013), amely a Cziboly Ádám által vezetett színházi nevelési kutatás eredményeit foglalta össze, hiánypótló módon kínálva átfogó képet, rendszerezést erről a megközelítésekben, módszerekben gazdag, ám sokszor nehezen átlátható területről.

Azért hasznos a színház-pedagógia mellett más területek bemutatása is, mert gyakran hasonló módszertanok, hasonló formák alkalmazásával találkozhatunk a különböző területeken; rendszeresen vesznek át egymástól technikákat, vagy dolgoznak akár több területen egyszerre a szakemberek. Amennyiben a tanulmány olvasóját kizárólag a színházi nevelés, a színház-pedagógia, a drámapedagógia érdekli, akkor megteheti, hogy a második rész után, a harmadikat átugorva rögtön a negyedikre tér, ahol részletesen bemutatom ezt az önmagában is rendkívül sokoldalú, különböző módszertanokkal és eltérő közegekben és körülmények között dolgozó metodikákat.

Az összekötő elem minden esetben a színház, így ez a tanulmány is a színház irányából indul neki feltérképezni ezt a területet. Először arra tesz kísérletet, hogy az alkalmazott színházat definiálja, majd azt próbálja meg áttekinteni, hogy milyen elemeit vagy tulajdonságait használják különböző célok mentén a színháznak. Végül azt tekinti át, hogy milyen célok megvalósítása érdekében használják ezeket az elemeket.

2. Alkalmazott színház

Jelen tanulmány témáját figyelembe véve nem lenne hasznos a tágan értelmezett *színházművészet* fogalmának definiálásából kiindulni, hiszen az elkerülhetetlenül valamelyik színházi irányzat vagy színházelmélet mellett tenné le a voksot. Ennél hasznosabbnak tűnik az *alkalmazott színház* fogalomnak a definiálása, és azoknak

az elemeknek az összeszedése és rendszerezése, amelyeket az alkalmazott színház területén használnak.

Az alkalmazott színház halmazába tartoznak a legkülönbözőbb célú és módszertanú tevékenységformák, amelyek színházi elemeket használva dolgoznak valamilyen közösséggel. Ez a rendkívül tág fogalom egy ernyő alá veszi a szélsőségesen eltérő elméleti háttérrel működő és rendkívül diverzifikált célközönséggel dolgozó metodikákat, így az egyetlen összekötő elemet köztük maga a színház alkalmazása jelenti. A nemzetközi szakirodalom különbséget szokott tenni az alkalmazott színház és az alkalmazott dráma között. Saxton és Prendergast (2009: vi) például azt jelöli megkülönböztető jegyként, hogy az alkalmazott dráma inkább a folyamatra koncentrálnak, míg az alkalmazott színházban mindig van egy előadáselem (még ha azt nem professzionális előadók hozzák is létre). Azonban, mint azt például a tanítási dráma területén zajló több évtizedes vita kapcsán láthattuk, a folyamat és a produktum szembeállítására nem feltétlen termékeny ellentétpár (Bolton 1999:261), hiszen minden produktum mögött folyamat áll, és minden folyamatnak vannak előadói helyzetet létrehozó pillanatai is (Fleming 1994:17). Ez az ellentétpár véleményem szerint könnyen félreveheti a figyelmet a fontosabb különbségekről, így az egyszerűség kedvéért ebben a tanulmányban nem építkezem erre a kettősségre.

Az alkalmazott színházat az összes olyan módszertant jelölő gyűjtőfogalomként használom, amelyben a nézői szerepkörből kimozdulva kerülnek interakcióba a színház valamely elemével a tevékenység célcsoportjának tagjai. Tehát, leegyszerűsítve a kérdés az, hogy mit csinálnak a színházzal, ha nem csak nézik a nézők.

Gyakran arról van szó, hogy **előadást hoznak létre** nem professzionális előadók, ilyen tevékenységgel találkozhatunk akár a diákszínházi területén, akár a dráma-terápia módszertanában, de a közösségi színház területén is – a látszólagos hasonlóság mögött nagyon eltérő célok és nagyon különböző folyamatok állnak.

Más módszertanoknál **a színháznak csak bizonyos formáit, elemeit használják**. Ezek terjedhetnek a próbákon használt színházi gyakorlatoktól, játékoktól a színpadi fikció egyes elemeiig, egy konkrét improvizációs gyakorlattól az alkotói munka mögött rejlő fogalmakig, mint például kontraszt vagy feszültség. Az ilyen elemek használatával rendkívül széles területen találkozhatunk, a szervezetfejlesztéstől a tanítási drámáig. A felhasznált elemek és a felhasználás módjai is annyira különbözőek, hogy csupán a rendszerezés végett érdemes őket egy kalap alá venni.

A harmadik nagy csoportja az alkalmazott színháznak **a megvalósuló előadásokhoz kapcsolódó interakciók**. Ezekkel gyakran találkozhatunk a színházi nevelési programok esetében, de itt is számtalan elemmel hozható létre kapcsolódás a történettel, annak egyes szituációival, az előadásban megjelenő problémákkal, szerepekkel vagy a színházi formanyelvvel, hogy csak a legfontosabbak közül soroljunk fel néhányat.

Talán az eddigiekből az derül ki leginkább, hogy az alkalmazott színház akkora területet fed le, hogy gyakorlati szempontból könnyen áttekinthetetlené válik. A fenti három kategória, amely arra épül, hogy miként viszonyul a színházhoz, melyik elemeit használja egy-egy tevékenységforma, nem teremt nagyobb átláthatóságot, hasznosabb szétválasztani a célokat, amik megvalósításáért alkalmaznak színházat.

3. Célok

Négy főbb céllal alkalmaznak színházi eszközöket: ezek a terápiás, a közösségfejlesztési, a szervezetfejlesztési, illetve a pedagógiai célok. Az első hármat röviden összefoglalva mutatja csak be az írás, hogy az olvasók számára beazonosíthatóak legyenek a ma fellelhető műfajok, csak a pedagógiai céllal alkalmazott színházi eszközök lesznek részletesen bemutatva.

Egy dolgot azonban érdemes a rendszerezés bemutatása előtt tisztázni. Az elsődleges célok nem kizárólagosak, egyrészt gyakran előfordul, hogy van valamilyen átfedés közöttük, másrészt bátran kijelenthető, hogy leginkább akkor érhetik el hatásukat, ha esztétikai, művészeti vagy alkotói célok is jelen vannak a folyamatban, eseményben, és a „színház” része marad az „alkalmazásnak”.

Fontos jeleznem, hogy az itt nagyon vázlatosan felsorolt szakterületek nagy része külön-külön is könyvtárnyi szakirodalommal rendelkezik, itt leginkább a létezésük tudatosítása a cél.

3.1. Terápiás célok

Közismertek a terápiás céllal működő színházi gyakorlatok. Ilyen például a pszichodráma, mely módszertanának kialakítása Jacob L. Moreno nevéhez kapcsolódik. A pszichodramában egy csoport résztvevőinek személyes történeteit veszik górcső alá, és dramatikus formák használatával próbálják lehetővé tenni, hogy saját helyzetéről többet, illetve mást értsen meg vagy éljen meg a terápiában résztvevő egyén. (További információ: <http://www.pszichodrama.hu/>.) A Playback színház is hasonló módszertanra épülő forma, és ezt nem csak terápiás céllal alkalmazzák manapság.

A színházterápia elsősorban előadás létrehozását célozza meg. Például függőséggel küzdő csoport esetében a folyamat során egy olyan előadás jön létre, amelynek szereplői, de akár szerzői, kitalálói is a terápiában résztvevők.

Meg szokták különböztetni a drámaterápiát is, itt gyakran fogyatékkal élőkkel dolgoznak dramatikus formákkal készségek fejlesztésén. Ez esetben általában nem készül előadás, leginkább az alkalmak során történő fejlesztés, terápia a cél.

Mindegyik módszer képzettséget és sokoldalú felkészültséget igényel a tevékenység vezetőjétől.

3.2. Közösségfejlesztés

A közösségfejlesztés céljával létrehozott programok, színházi formák elsősorban egy közösségen belüli változás előidézést tűzik ki célul.

A „community theatre” gyakran egy adott közösség speciális problémáját járja körbe. Itt készülhet előadás egy közösség számára vagy annak részvételével is. Gyakran kapcsolódik hozzá valamilyen interaktív elem, beszélgetés vagy feldolgozás is. A példák áttekintése során találunk olyat, amelyben egy falu fontos történeti eseményéből készül a falubeliek részvételével előadás, és olyat is találunk, ahol a közösség egy adott rétegének helyzetét vagy a közösség egészét érintő problémát dolgozza fel az előadás.

Egyre nagyobb teret nyer magának az Augusto Boal nevéhez kapcsolódó elnyomottak színháza (Boal 1979) amelynek számos formája közül a fórum színház talán a legismertebb. Gyakran a közösség egy részének részvételével létrehozott előadás az elnyomás valamilyen formájának bemutatására koncentrál. Az előadást megszakítva adnak lehetőséget a közönségnek, hogy az előadásba bekapcsolódva próbáljanak változtatni az elnyomott szerepéből a helyzeten. Egy másik forma, a jogalkotó színház célja kimondottan a színházi munka és a jogalkotás összekapcsolása. Alapjai arra épülnek, hogy helyzetek színházi tesztelésén keresztül jutnak el törvényjavaslatok megfogalmazásához egy közösség tagjai.

3.3. Szervezetfejlesztés

A szervezetfejlesztési cél leggyakrabban a for-profit szektorban végzett színházi alapú tevékenységekben jelenik meg.

A színháztréningben leggyakrabban a színészképzés gyakorlatai jelennek meg kommunikációs tréning gyanánt, vagy szituációs gyakorlatok, „role-play” segítségével dolgozhatnak fel egyes problémahelyzeteket keresve rájuk a helyes megoldást. Itt sokszor alkalmazzák a Keith Johnston *Impró* (1979) című könyvében található gyakorlatokat is.

A drámatréningben inkább komplexebb, történet alapú folyamatokon mehetnek végig a résztvevők. Itt a tanítási dráma eszköztárát alkalmazzák leginkább szervezeti problémák, munkaközösségi problémák feldolgozása érdekében.

Gyakran használnak play back technikát is szervezetfejlesztés céljából. Sőt ironikus módon az erős kapitalizmuskritikára épülő elnyomottak színházának fórumtechnikák

módszertanát is alkalmazzák cégek gördülékenyebb működésének megsegítése érdekében.

3.4. Pedagógiai célok

A színházat és a dramatikus módszereket sok száz éve használják pedagógiai célok megvalósítása érdekében.

Kelemen István (http://artportal.hu/pdf/27_Jezsuita3.pdf) például egy XI. századi példát hoz arra, hogy papnövendékek passiójátékokat adtak elő, de a jezsuita iskoladrámák elterjedt használatáról számtalan kötet tanúskodik.

A színjátszás mellett, ami klasszikusan jelen volt az iskolai tevékenységek részeként vagy azt kiegészítve, számtalan formájában van jelen a színházi nevelés, a drámapedagógia a mai magyar oktatásban és színházi életben. A tanulmány következő részeit fogja részletesen bemutatni.

4. Színház-pedagógia, színházi nevelés, drámapedagógia

Mivel a tanulmány a pedagógia területén dolgozóknak szól, ezért elsőként talán azt érdemes leszögezni, hogy van kimutatható létjogosultsága a színház és a dráma pedagógiai célú alkalmazásának. Erre a 2010-ben lezárult DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*)¹ kutatás kínál bizonyítékot. A magyar Káva Kulturális Műhely által vezetett, 12 országon átívelő, szignifikáns mintának tekinthető ötezer diákkal és ugyanekkora kontrolcsoporttal végzett kvantitatív kutatás kimutatta, hogy a dráma pozitívan hat a vizsgált öt lisszaboni kulcskompetenciára. A kutatás arra jutott, hogy a drámapedagógiai tevékenységet végző diákok huszonegy területen emelkednek ki a kontrolcsoport diákjaihoz képest. Hely hiányában csak a legérdekesebbeket sorolom itt:

- „1. tanáraik értékelése szerint minden szempontból jobb teljesítményt nyújtanak;
2. magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit;
3. magabiztosabban kommunikálnak;
5. jobban szeretnek iskolába járni;
6. nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban;
7. jobban oldják meg a problémákat;
8. hatékonyabban küzdenek meg a stresszel;

¹ A DICE kutatással kapcsolatos anyagok ingyenesen letölthetők a www.dramanetwork.eu oldalról.

9. szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel;
10. aktívabb állampolgárok;
13. empatikusabbak: figyelembe veszik a többi embert is;
14. inkább képesek arra, hogy nézőpontot váltsanak;
15. kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek;
18. több időt töltenek az iskolában, több időt töltenek olvasással, házi munkával, játékkal, beszélgetéssel; (...)
21. jobb a humorérzékük” (Cziboly 2010: 6–7).

Úgy gondolom, a felsoroltakat lehet érvként használni a legkülönbözőbb helyzetekben, ha bárkit meg kell győzni a dráma pedagógiai hasznáról.

Nincs általánosan elfogadott definíció ennek a résznek a címében szereplő három kifejezésre, annak ellenére, hogy ezek gyakran használt fogalmak. Ha csak a pedagógia területét nézzük, azt tapasztaljuk, hogy rendkívül különböző aktivitásokat sorolnak ezek alá a gyűjtőfogalmak alá. Pont emiatt döntöttek úgy a *Színházi nevelési programok kézikönyve* szerzői, hogy pár mondatos definíciók helyett inkább három kritériumot határoznak meg, amelyek együttes teljesülése esetén tartják a tevékenységet a színházi nevelés vagy a színház-pedagógia területéhez tartozónak. Ezek a kritériumok a következők:

- „1. elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági korosztály vesz benne részt,
2. elsődlegesen pedagógiai szándéka van a tevékenység vezetőinek,
3. akik dramatikus eszközökkel és/vagy színházi tartalommal dolgoznak”
(Cziboly–Bethlenfalvy 2013: 418).

A három kritériumnak megfelelnek azok a klasszikus színházi eszközökkel is dolgozó formák is, amelyek több évtizede részei az informális oktatásnak, mint például a gyermek- vagy diákszínjátszás vagy a nyelvoktatásban elterjedt „role-play”, a szituációs gyakorlatok és a NAT-ban is önálló tantárgyként szereplő dráma és tánc (Magyar Közlöny 2012: 10790) tartalmi. Ez utóbbival kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy bár a rendelet minden évre határoz meg tartalmakat, óraszámot sajnos csak az ötödik és a kilencedik évfolyamban kap a tárgy.²

De emellett megfelelnek a három kritériumnak azok a színházak által végzett tevékenységek, amelyek interaktív elemeket, beszélgetést vagy foglalkozást kapcsolnak a színházi előadásokhoz.

Mielőtt megtárgyalnánk ezeknek a különböző formáknak a jellemzőit és előfordulását a közoktatásban és annak környékén, egy rövid kitérőt teszünk a nagy halmazon belüli rendszerezés céljából.

A magyarországi drámapedagógia nagy változáson esett át a kilencvenes évek elején, és ebben fontos szerepe volt az angol nyelvű szakirodalomból történő fordításnak

² A kerettantervekkel kapcsolatos vélemények megtalálhatók a Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapján: <http://www.drama.hu/node/425>

is, ez elsősorban Szauder Erik nevéhez fűződik. Magyarországon 1993-ban jelent meg Gavin Bolton angolul másfél évtizeddel korábban publikált könyve *A tanítási dráma elmélete*. Ebben Bolton a *drama in education* (DIE), *tanítási dráma* néven magyarított tevékenység elméletét próbálta megfogalmazni. Szerinte a tanítási dráma három különböző típusú aktivitás ötvözete: a **gyakorlatok**, szabályjátékok (A típus), a **gyermeki „mintha”-játék** (B típus) és a **színház** (C típus) elemeiből áll össze (1993: 12). Ezekből az aktivitásokból áll össze egy negyedik: a D típus, maga a **tanítási dráma**.

Bolton késői összefoglaló munkájában egy másfajta rendszerezésre tért át. Ezt a tanítási drámáról szóló részben fogom majd bemutatni.

A pedagógiai célú színházi tevékenységek bemutatását azonban jól szolgálja Bolton rendszerezése, erre alapozva, de egyben ettől valamelyest eltérve mutatom be a következőkben a területet.

4.1. Gyakorlatok, szabályjátékok

Gyakran azonosítják a drámapedagógiát olyan gyakorlatokkal, amelyek a színész-képzésből erednek, vagy olyan játékokkal, amelyek különböző készségek fejlesztése céljából valósulhatnak meg.

Ezek a gyakorlatok általában rövid, lezártágra törekvő aktivitások, amelyek konkrét pedagógiai szándékkal valósulhatnak meg, akár önálló egységként, akár egy szerkesztett játéksor részeként.

Például egy fogócska vagy egy névtanuló játék ide tartozhat. Sokan ismerik például a tükörgyakorlatot, amikor párok egymással szembe állva próbálják a lehető legpontosabban utánozni a másik mozdulatait. Sokféle helyzetben kerülnek elő az asszociációs játékok vagy a különböző népi játékok, amelyek szintén ebbe a kategóriába tartoznak.

Sok száz ilyen játék, gyakorlat létezik, és folyamatosan találnak ki újakat, vagy vezetnek be új variációkat a régebbi játékokhoz azok, akik ilyenekkel dolgoznak.

Ezeket, és az ehhez hasonló játékokat a legkülönbözőbb pedagógiai helyzetekben szokták alkalmazni. Lehet akár egy matekórát megszakítani egy gyors koncentrációs játékkal, vagy egy tábort elindítani egy ismerkedő játéksorral. De akár más dramatikus tevékenység részeként is lehet alkalmazni, például egy színjátszó szakkör bemelegítése során vagy egy tanítási dráma részeként.

Ezekből a játékokból, gyakorlatokból nagy gyűjtemények találhatók meg az interneten, többféle kiadványban találkozhat velük az érdeklődő. Nem kizárólagosan drámapedagógiai témájú könyvekben, hiszen sokféle pedagógiai metodika alapkellék-tárához tartoznak játékok.

Jogosan merül fel a kérdés, hogy a szabályjátékok egyáltalán a drámapedagógia területéhez tartoznak-e. Kaposi László (2008: 2) például azt állítja, hogy a szabályjáték nem dráma, mert nyoma sincs benne fiktív helyzetnek, amit Kaposi a dráma alapjának tart. Gabnai Katalin korai *drámajáték*-definíciójába beleillenek ezek a gyakorlatok is, hiszen szerinte „drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás; megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér, az idő; tartószervezete: a szervezett emberi cselekvés” (1987: 5). Később Gabnai kiegészíti definícióját, és azt mondja, hogy a drámajátékban „legalább egy ember (akár maga a vezető) játékbeli szerepbe lép” (Prezsmér 2013).

Az ehhez hasonló véleménykülönbségek is hozzátartoznak a területhez, és a két véleményből leginkább az látszik, hogy a dráma, a drámapedagógia színházi részének mibenlétében különböznek a vélemények.

A következő kategória drámapedagógiához tartozásáról minden bizonnyal egyetértene a hazai drámapedagógia alakulásának két kulcsszereplője, Gabnai Katalin és Kaposi László.

4.2. Dramatikus játék

Az alapvetően a gyermeki „mintha”-játékhhoz hasonlítható dramatikus játék elsősorban a fiktív történet eljátszásáról szól. A gyerekek kötetlen játékához hasonlóan ez a forma is nagyfokú szabadságot kínál a résztvevőknek.

A dramatikus játék állhat egy felolvasott történet eljátszásából vagy pusztán egy elindított szituációból, amit a résztvevők szönek történeté. Gyakoriak az ismétlődő szcenáriók, hasonlóan az klasszikus „indiános” játékhoz, itt is lehetnek olyan alaptematikák, amiket egy csoport újra és újra elővesz, és más-más módon alkot történeté.

Leggyakrabban az óvodában, vagy az iskola alsó tagozatában találkozhatunk ezzel a típusú játékkal, amely kötetlenségében és spontaneitásában élesen elválnak az előző kategóriától. Közös pontjuk az, hogy mindkettő a részvétel, a játék örömeért történik, és nincs közvetlen produktum, vagy közönsége a tevékenységnek. Bolton tizenöt pontban határozza meg ennek a dramatikus formának a jellemzőit (1993: 15), a terjedelem szűke miatt itt csak néhányat jelöltem meg.

4.3. Színjátás

Talán a drámapedagógia legismertebb formája a színjátás, ami több oknak is betudható. Egyrészt ez rendelkezik a legnagyobb hagyománnyal a magyar oktatásban,

másrészt jellemzően van valamilyen kifelé felmutatható produktuma ennek a tevékenységnek, így jóval nagyobb eséllyel találkozik vele egy kívülálló, mint például egy dramatikus játékkal.

A színjátszásnak általában az a célja, hogy gyerekek vagy diákok részvételével jöjjön létre egy színházi előadás. A képlet természetesen nem ilyen egyszerű, hiszen nyilvánvalóan nem pusztán egy produktumról van szó, az előadás létrehozásának a folyamata nyit teret leginkább pedagógiai munkára. A közösség építésén túl kulcsfontosságú a választott anyag is, hiszen egy előadás valamilyen formában feldolgoz egy anyagot, akár színdarabról, akár meséről vagy improvizációk alapján összerakott etűdsorról van szó.

Bár az iskolai ünnepi műsorok közül sok felfogható színjátszó előadásként, azért fontos figyelembe venni, hogy ilyen esetekben rengeteg külső paraméter határozza meg azt, hogy mit csinálnak a diákok vagy az őket vezető tanár, és így a jó színjátszó csoportok működésére jellemző pedagógiai szempontok háttérbe szorulhatnak.

A színjátszó csoportok jellemzően hosszabb időn át, gyakran több éven, vagy akár több diákgeneráción át működő, többnyire egy-egy színjátszó-rendező pedagógus nevéhez kötődő közösségek. Egy intenzíven működő színjátszó csoportban alapos közösségépítés, elmélyült színházi munka lehetséges, és nem elhanyagolható tényező a színjátszó identitás sem, ami fontos szerepet játszhat a tagok egyéni identitásában is. Emellett működnek projektszerűen létrehozott előadások is, amelyek a legkülönbözőbb célokkal valósulnak meg. Gyakran közösségépítés céljából, egy-egy osztály együttműködésének javítására, csoportdinamikájának megváltoztatására használják pedagógusok az alkotófolyamatot, de elterjedt hazánkban az idegen nyelvű színjátszás is, ez esetben valamelyik tanult nyelvükön játszanak a diákok. A Waldorf gimnáziumok végzős osztályának gyakran az a feladata, hogy közösen egy színházi előadást hozzanak létre.

Kulcskérdés minden esetben az anyagválasztás, hiszen jó esetben az előadás létrehozása során annak helyzeteiben, problémáiban, szereplőinek gondolkodásában mélyednek el a diákok, és abban, hogy milyen színházi formákat használjanak az anyag megjelenítésére. Természetesen hasonlóan fontos a csoportnak, életkornak, összetételnek, speciális jellemzőnek megfelelő színházi formanyelv megtalálása is.

Az is fontos szempont lehet egy ilyen munkafolyamatban, hogy kiknek és mikor mutatja meg a csoport a létrehozott produktumot, hiszen egyfelől ez egy igen kiszolgáltatott helyzet lehet a diák számára, másfelől meg éppen a megmutatás legitimizálja a munkába befektetett energiákat. De egyáltalán nem mindegy, hogy szülőknak, családtagoknak, más diákoknak vagy egy fesztivál közönségének mutatja-e be a csoport az előadást.

Egyre több színháznál találkozhatunk az *Ádámok és Évák* fesztiváljával például, amelyen iskolai csoportok a színház színpadán mutatják be egymás után az egy

kiadott témára (pl. *Az ember tragédiája* vagy a *Biblia*) létrehozott produktumot. Míg a lehetőség maga rendkívül vonzó lehet a diákok számára, érdemes utánajárni, hogy van-e bármilyen szakmai konzultáció vagy visszajelzési lehetőség, vannak-e pedagógiai szempontok az anyagválasztásnál, illetve a program szervezése mögött.

Hasonlóan, a színjátszás kategóriájához állnak a legközelebb azok a komplex színház-pedagógiai projektek, amelyekben fiatalok hosszabb időn keresztül dolgoznak előadások létrehozásán, például a színház repertoárján lévő előadásra reflektálva vagy más tematika alapján együtt dolgozva. Ezek a projektek nagyon különbözhetnek abban, hogy mennyire van középpontban az előadás, és mennyire koncentrálnak a folyamatra, a feldolgozásra. Ezek a csoportok gyakran több szalon kapcsolódnak a színház működéséhez, de maga a tevékenységforma a színjátszást idézi.

Számos fesztivál, esemény kínál lehetőséget arra, hogy a diákok és a csoportvezetők megosszák egymással munkájukat, találkozzanak mások munkájával, és visszajelzést kapjanak előadásukról. A Magyar Drámapedagógiai Társaság a gyermekszínház területén (7–14 éves korig), az Országos Diákszínház Egyesület a 14–18 éves korosztály számára rendez felmenő rendszerű országos fesztivált.

Többek közt ez a két civil szervezet is kínál szakmai képzésre is lehetőséget, az időről időre induló színjátszó rendezői tanfolyam mellett rendszeresen szerveznek más szakmai fórumokat is. Az MDPT által kiadott Drámapedagógiai Magazin, amelynek korábbi számai ingyenesen letölthetők a Társaság honlapjáról (www.drama.hu), rendszeresen publikál a színjátszással kapcsolatos írásokat.

4.4. Tanítási dráma

Előd Nóra sorozatszerkesztőként hosszan magyarázza, hogy milyen bonyolult választás volt az angol *educational drama* és azon belül is a *drama in education* kifejezések magyarítása, és hogy végül miért döntöttek a *tanítási dráma* kifejezés mellett (1993: 8). Előd arra hivatkozik, hogy a 90-es évek elején David Davis közvetítésével Magyarországra került drámapedagógiai megközelítés, amely Dorothy Heathcote és Gavin Bolton munkásságára épít, nem mond ellent a már meglévő magyar drámapedagógiai hagyománynak, hanem éppen kiegészíti, gazdagabbá teszi azt.

Bolton rendszerezésében a tanítási dráma a D típus, amiben találkoznak a gyakorlatok, szabályjátékok elemei a dramatikus játékkal és a színház elemeivel. Szokták „**komplex dráma**”ként is jellemezni.

„A tanítási dráma a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma” – állítja Kaposi László (2008: 2), majd a drámát általánosabban a következő módon definiálja: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (2008: 2).

A definíciót talán konkrét példákkal lehet kézzelfoghatóvá tenni. Elképzelhető, hogy harmadik-negyedikes gyerekekkel egy középkori falu lakóinak történetét játssza a drámatanár, akikhez eljut a pestis veszélyének a híre. Egy ilyen játék lehetőséget teremt arra, hogy történelemlről, egészségügyről, kultúráról és közösségről gondolkodjanak, tanuljanak a diákok, miközben a tanár csak a játék vázát kínálja, a gyerekek maguk töltik azt föl, és aktívan alakítják a történetet. Számptalan más példát lehetne sorolni a különböző korosztályokra írt drámaórákból, itt hely hiányában ezt nem teszem. Az ezekből megjelent kötetek elérhetőek, és a Drámapedagógiai Magazin oldalain is rengeteg óravázlat megtalálható.

A fent példaként bemutatott játék az iskola különböző évfolyamaiban (az életkorhoz igazodó formákat használva) megvalósulhatna történelemórán, vagy ha valamilyen olvasmányélményhez kapcsolódik, akkor irodalomórán vagy osztályfőnöki órán, ha éppen nincs keret drámaórára. Az óra szerkezete sokféle tanulási célhoz adaptálható, hogy kielégítse a különböző tantervi elvárásokat. A központi eleme, ami drámává teszi, az az, hogy a diákok fiktív helyzetbe kerülnek, és abban problémával találkoznak.

Gavin Bolton késői írásában még emellé teszi azt is, hogy fontos eleme a *process drama*-nak³ – mert közben egyre szélesebb körben veszi át ez a kifejezés a *drama in education* helyét – az, hogy a résztvevők maguk alakítják a fikciót, és ez egy kettős állapotot, metaxist hoz létre, amelyben egyszerre önmaga és egyben a maga által alkotott fiktív világ résztvevője a játsszó. Bolton a dráma legerősebb pedagógiai hatását ennek a metaxisnak tulajdonítja (Bolton 1999: 180), hiszen szerinte ez nyitja meg a lehetőséget a saját cselekedeteink, értékrendünk, önmagunk vizsgálatára a fikción keresztül, anélkül, hogy ezt feltétlenül bármikor verbalizálnánk. A metaxis leginkább **kettős tudatként** írható le.

Éppen ez a gondolat vezethetett ahhoz, hogy Bolton a kilencvenes évek végén megjelent, többek között a brit drámapedagógia történetét is feldolgozó könyvében, az *Acting in classroom drama*-ban már más megközelítésből rendszerezi a dramatikus tevékenységeket. Itt a külső forma helyett inkább azt vizsgálja, hogy mit csinálnak a résztvevő diákok, és ebből a nézőpontból háromféle tevékenységet határoz meg (1999: 263).

A **presenting** (prezentálás), ami minden olyan tevékenységet takar, ami valamilyen tartalom közönséggel való megosztását fedi, még ha ez a közönség pusztán az osztálytársakat jelenti, akkor is. Ennek egy alkategóriája Boltonszerint a **performing**, valaminek az előadása, eljátszása közönség felé. A harmadik kategória pedig a **making**, valaminek a létrehozása, csinálása, ami Bolton szerint a tanítási dráma fő működési módja kell, hogy legyen, hiszen a diákok aktív résztvevőként a fikción

³ A process drama kifejezést Cecily O'Neill munkája kapcsán kezdték el használni, magyarul a folyamatdráma kifejezést használjuk. A műfaji meghatározást egyre többen, köztük Bolton és Davis is használják saját megközelítésük leírásaként is.

belül „csinálják” a történetet. Ez egy pedagógiai szempontból igen hasznos tudatállapotot hoz létre, amelyben egyszerre lehet benne a résztvevő a fiktív helyzetben és élhet meg valamilyen szinten egy fiktív szituációt, és emellett lehet tudatos alkotója a fikciónak a történeten belüli reakcióival.

Visszatérve a gyakorlathoz, érdemes tisztázni, hogy a magyarországi tanítási dráma módszertanára legnagyobb hatással talán Jonothan Neelands konvenciói voltak. Ezek olyan különálló munkaformák, technikák, amelyek sokszor kapcsolódnak színházi formákhoz. Ezek a Kaposi által szerkesztett Drámapedagógiai Olvasókönyvben (2013) magyarul is megtalálhatóak.

A Neelands által kínált munkaformák azt is lehetővé teszik, hogy tanárok ne teljes drámaórákat, hanem csak egy-egy formát alkalmazzanak tantárgyi órákon, ezzel bontva a frontális oktatási formát és a diákok számára is színesebbé téve az órát.

Emellett létezik természetesen más hagyomány is a tanórába illesztett dramatikus formákra. A magyartanításban alkalmazott formáiról ízelítőt kaphatunk például Eck Julia (2000) könyvéből.

Merőben mást kínál a **Mantle of the Expert**, magyarul *szakértői dráma*-ként ismert dramatikus forma. Ez a dramatikus módszertan egy egészen más megközelítéssel próbálja a tantervi elvárásokat és a drámát közelebb hozni egymáshoz. A Heathcote nevéhez kapcsolható megközelítés egy olyan fiktív szakértői keretbe helyezi a diákokat, amelybe a legkülönbözőbb iskolai tevékenységek beilleszthetők. Például egy filmdíszlettervező cég tagjait játszva egy történelmi esemény (amiről készül a film) vagy a legkülönbözőbb matematikai gyakorlatok (a költségvetés készítés vagy akár díszletterv ábrázolása is kínál ilyeneket) és nyelvi feladatok is (különböző anyagok megírása vagy olvasása, értelmezése) beépíthetők a fiktív keretbe.⁴

A drámapedagógia tanórai alkalmazására felkészítő képzések közül több is elérhető Magyarországon. Két évtizedes múltja van a Magyar Drámapedagógiai Társaság által akkreditált 120 órás drámapedagógia tanfolyamnak, ami akkreditált pedagógus-továbbképzésként valósul meg. Emellett a veszprémi Pannon Egyetemen létesült drámapedagógia-tanári MA képzés, illetve indulnak időről időre más akkreditált és nem akkreditált képzések, rendszeresen rendeznek szakmai fórumokat, párnapos képzéseket a témában.

4.5. Színházi nevelési programok

Egyre több színház kínál különböző olyan programokat iskolai osztályoknak, fiataloknak, amelyek kapcsolódnak színházi előadáshoz és tartalmazznak valamilyen előadáshoz kapcsolódó interaktív egységet is.

⁴ A www.mantleoftheexpert.com sok ingyenesen letölthető anyagot kínál a témában.

Ezeket a programokat vizsgálta az a 2013-as kutatás, melynek rendszerezését használok a következőkben. A kutatás azt találta, hogy a területen 2010 körül történt egy ugrásszerű növekedés, amihez nem társult különösebb anyagi forrásbeli növekedés, így valószínűleg egyrészt a színházak saját feladatkörüknek az újraértelmezéséhez kapcsolódik, illetve a csökkenő nézőszám, az elöregedő színházi közönség jelentette veszélyhez kapcsolható.

A kutatás végül 118 színház, színházi műhely 172 programját mutatja be. Ebből is látható, hogy milyen nagy kínálat van, és előrebecsélhető az is, hogy mind formában, mind pedagógiai megközelítésben rendkívül heterogén kínálatról van szó.

A következő öt kritériumnak együttesen megfelelő programokat sorolták a színházi nevelési programok tág kategóriájába a kutatás végén megjelent könyv szerzői:

- „1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készült a program,
2. színházi, bábszínházi vagy táncszínházi előadás vagy jelenetsor van a programban,
3. pedagógiai szándéka van a program alkotóinak,
4. a résztvevők a program során a program menetét érdemben befolyásoló vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakciókban vehetnek részt,
5. repertoárszerűen többször, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott program; minden program egyszeri alkalom, az alkalomhoz kapcsolódva elő- és utókövetés lehetséges” (Cziboly– Bethlenfalvy 2013: 341).

Ezeknek a szempontoknak szerencsére rengeteg program megfelel az országban, bár egyértelmű a túlsúlyuk Budapesten. Ezek közül a programok közül általában a pedagógusok választanak, ők döntenek el, hogy melyikre viszik el osztályukat, így különösen nagy felelősségük van abban, hogy melyik színházi nevelési programot választják. A tájékozódásban, a terület átlátásában kíván segítséget nyújtani a tanulmány most következő része és a 2013-ban megjelent könyv is, valamint a remélhetőleg 2015 végéig elinduló www.szinhazineveles.hu oldal is.

A kutatás során a fenti öt szempontnak megfelelő összes programot vizsgálva alakítottuk ki a terület rendszerezését. A kategóriákat utólag alkottuk meg, hogy az eredmény inkább a gyakorlatot tükrözze és ne a preconcepciókat, azt a fennálló terminológiai zavart, ami áthálózta a területet.

Több módon lehet rendszerezni a programokat, de úgy láttuk, hogy hasznos legalább kétféle szempontot figyelembe venni, hogy érdembeli mankót jelentsen a rendszerezés. Az egyik szempont a **forma** volt, a másik pedig a **pedagógiai cél** alapján történő rendszerezés. A következőkben ezek alapján fogom bemutatni a területet.

4.5.1. Rendszerezés forma alapján

A forma alapján történő rendszerezés középpontjában a színházi előadás, vagy jelenetsor áll, ami bármilyen színházi műfajt képviselhet. Ehhez a színházi blokkhoz

kapcsolódhatnak a legkülönbözőbb módon az interaktív elemek. Az alábbi táblázat talán segíti az eligazodást:

1. táblázat
Rendszerezés a forma alapján (Cziboly–Bethlenfalvy 2013: 342)

interaktív értelmező osztályterem-báb-/tánc-	színház	felkészítő beszélgetéssel/foglalkozással feldolgozó beszélgetéssel/foglalkozással
komplex színházi nevelési előadás (TIE)		

Itt látható, hogy nagyon különböző műfajú színházi tartalmakhoz kapcsolódnak interaktív részek. Például a könyv önálló színházi műfajként jelöli meg az osztályteremszínházat, ami egy olyan előadás, amely az osztályteremben valósul meg, vagy az interaktív színházat, ami zárt – az előadás menetét vagy annak résztvevő megértését érdemben nem befolyásoló – interakciókkal egészíti ki a hagyományos színházi helyzetet. Ilyen lehet például, ha egy szöveget olvastatnak fel egy nézővel, vagy azt kérdezik meg, hogy milyen magasan legyen az erkély a *Rómeó és Júliában*. Ezek segíthetik a bevonódást, de a bevont néző nem tesz hozzá tartalmilag az előadáshoz.

Az előadás, amihez interakció kapcsolódik, lehet báb- vagy táncszínházi is, természetesen. A színházi részekhez kapcsolódhatnak beszélgetések vagy a diákoknak másféle tevékenységet is kínáló foglalkozások, és ezek megelőzhetik vagy követhetik az előadást, az egyik esetben felkészítve rá a nézőket, a másik esetben feldolgozva a látottakat. Különböző esetekben más-más kombinációkban kapcsolódhatnak interaktív részek, például egy bábszínházi előadáshoz kapcsolódhat felkészítő foglalkozás. Ez megvalósulhat akár közvetlenül az előadást megelőzően, vagy napokkal korábban az iskolában, és kapcsolódhat hozzá feldolgozó beszélgetés közvetlenül az előadás után. Lehetne sorolni a példákat, de az olvasó maga is össze tudja állítani a táblázatban felsorolt elemekből a variációkat. A különböző színházi formák pontosabb meghatározása megtalálható a *Színházi nevelési programok kézikönyvében* (2013).

Egy különálló tétel szerepel a táblázatban, amely további magyarázatot igényel, ez a *komplex színházi nevelési előadás* (TIE) néven szereplő forma.

Az Angliában 1965-ben Coventry-ből induló „theatre in education” mozgalom által létrehozott színházi nevelési forma 1992-ben, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ munkáján keresztül Kaposi László irányításával került be Magyarországra. A komplex színházi nevelési előadás (TIE) olyan színházi nevelési program, „amelyben színházi előadásrészletek vagy jelenetsorok, felkészítő és feldolgozó beszélgetések és dramatikus munkaformák egyaránt megtalálhatók, jellemzően többféle munkaformát, ezekben gyakran többféle szerepet és nézőpontot kínálnak a résztvevőknek, ezen munkaformák között gyakoriak a váltások, a színházi részek és a felkészítő/feldolgozó részek nem válnak el, hanem együttesen adnak ki egy szerves

egészet” (2013: 416). Jellemzően egy-egy ilyen előadás meghatározott korcsoportra és többnyire egy-egy osztályra korlátozott létszám részvételével valósul meg.

A magyarországi színházi nevelési programok mindegyikét pontosan meg lehet határozni forma szerint ebben a rendszerezési keretben.

A forma mellett nagyon fontos lehet a pedagógusnak a pedagógiai célt is figyelembe vennie, amikor programot választ a csoportjának.

4.5.2. Rendszerezés pedagógiai cél alapján

Az összes színházi nevelési programban megjelennek különböző pedagógiai célok, de szinte mindegyikben felismerhető egy-egy központi pedagógiai cél.

Az öt kategória a következő:

- **„Emberi/társadalmi kérdéseket felvető:** morális, emberi, társadalmi, filozófiai kérdéseket vizsgáló programok. Ezek a programok gyakran valamilyen központi kérdést, központi állítást vagy központi problémát vizsgálnak. (...)
- **Beavató:** a színházi formanyelv értését, a darab értelmezését, a szöveg nyelvezetét, a rendező szándékát, a színház működésének megismerését segítő programok. (...)
- **Ismeretátadó:** elsődlegesen a NAT-hoz kapcsolódó tananyagismeret átadását (pl. irodalom) vagy egyéb ismeret átadását célzó programok. Megítélésünk szerint a rendhagyó irodalomóra mint pedagógiai cél értelmezhető: ezen programok az irodalom tananyagához kapcsolódnak. (...)
- **Prevenációs:** a függőség és a szerhasználat megelőzésére, pszichológiai vagy pszichiátriai problémák kezelésére vagy baleset- és bűnmegelőzésre szakosodott programok. (...)
- **Készségfejlesztő:** különféle kompetenciákat, készségeket (pl. kommunikáció, idegen nyelv, kreativitás, mozgás, nonverbalitás, kézügyesség stb.) fejlesztő programok.” (2013: 361)

A színházi nevelési programok készítői nem mindig határozzák meg maguk számára tudatosan a pedagógiai célt, illetve sok esetben az itt felsoroltnál sokkal szűkebb fókuszot határoznak meg maguknak. De egyértelműen ezek a főbb irányok, a pedagógusok számára pedig mérlegelendő az, hogy mi az, amiben egy színházi program többet tud kínálni annál, amit iskolai szituációban egy egyedül dolgozó tanár meg tud valósítani, hiszen ez jelentheti a fő érvet az ilyen programok mellett.

5. Összefoglaló

A tanulmány a színház különböző célú alkalmazásait mutatta be. Fő célja az volt, hogy rendszerezze az olvasó számára az alkalmazott színház különböző elemeit.

Miután a cikk bemutatta, hogy milyen elemeit használják a színháznak, arra tért át, hogy prezentálja azokat a célokat, amik mentén dramatikus formákat alkalmaznak.

A terápiás, közösségfejlesztési, szervezetfejlesztési célok mellett kiemelten foglalkozott az írás a színház pedagógiai célú alkalmazásával.

A színházi nevelés és színház-pedagógia fogalmán belül különböző típusú dramatikus munkák kerültek bemutatásra. A gyakorlatok, szabályjátékok mellett a dramatikus játék, a színjátszás és a tanítási dráma és végül a színházi nevelési programok kerültek leírásra.

Ez a tanulmány nem próbált állást foglalni, történeti áttekintést adni vagy mélyre menően bemutatni egy-egy tevékenységformát, hanem pusztán körképet kívánt kínálni erről a sokszínű területről.

Szakirodalom

Boal, Augusto (1979): *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, Augusto (2002): *Games for Actors and Non-Actors*. Second Edition. London: Routledge.

Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Bolton, Gavin (1999): *Acting in classroom drama*. American Edition. Portland: Calendar Island Publishers.

Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok* kézikönyve. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Eck Júlia (2000): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Budapest: Országos Színháztörténeti Múzeum.

Előd Nóra (1993): Előszó. In: Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ. 4–10

Fleming, Michael (1994): *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publishers.

Gabnai Katalin (1987): *Drámajátékok gyermekeknek, felnőtteknek, fiataloknak*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Johnston, Keith (1979): *Impro*. London: Faber and Faber.

Kaposi László (2008): *Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház*. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók*

- integrált nevelésének elősegítésére. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kaposi László szerk. (2013): Drámapedagógiai olvasókönyv. Javított kiadás. Budapest: Marcibányi Téri Művelődési Központ.
- Kilián István (é. n.): Jezsuita színjátszás Magyarországon. http://artportal.hu/pdf/27_Jezsuita3.pdf (2015. 02. 27.)
- Magyar Közlöny (2012): Dráma és Tánc. <http://www.magyarokozlony.hu/pdf/13006>. (2015. 02. 27.)
- Prezsmér Boglárka (2013): Hódolni kell a padlizsánnak. Interjú Gabnai Katalinnal. <http://www.jatekter.ro/?p=4480>. (2015. 02. 27.)
- Saxton, Juliana – Prendergast, Monica ed. (2009): Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice. Bristol: Intellect Books.

Játék a múzeumban

Drámapedagógiai lehetőségek irodalmi kiállításokban

A Petőfi Irodalmi Múzeumban az elmúlt két évben összesen 1083 szervezett csoportot fogadtunk múzeumi órára. A múzeum sajátos jellege és a tantárgyi kötődés miatt általában a magyar irodalmat tanító tanárok hozzák a diákjaikat. Az aktuális tantárgyi ismeretek átadása mellett számunkra a legfontosabb cél az élményszerű feldolgozáson keresztül a múzeumi látogatóvá nevelés. A múzeumlátogatásnak helyt kell állnia a szabadidős tevékenységek piacán, és élményszerűségében meg kell közelítenie a piacon jelenlevő többi aktivitást. Az alábbiakban egy konkrét kiállításhoz kapcsolódva mutatom be a múzeumi óra azon elemeit, amelyekben a drámapedagógia eszköztárát alkalmazzuk a fenti cél elérése érdekében.

1. Egy irodalmi kiállítás kihívásai

A XXI. században az irodalom a kulturális emlékezet perifériájára látszik kerülni. Az irodalmi kiállítások jelentősége pont abban rejlik, hogy rendhagyó módon közéletnek egy-egy szöveghalmazhoz, vonzerejük az elsősorban írott anyag képi megjelenítéséből fakad.

Az irodalmi kiállítások legnagyobb kihívása, hogy szövegeket kell vizualizálni egy adott térben. Az adott költőkhöz, írókhoz kapcsolódó emlékkiállítások személyes tárgyakat, képzőművészeti alkotásokat, a korabeli élet hangulatát érzékeltető installációkat tartalmaznak ugyan, de a főszereplő mégiscsak az adott alkotó életműve. Ezt a minden esetben gazdag és hatalmas szövegmennyiséget kell bizonyos elképzelés mentén szűkíteni, rendezni. Mondhatjuk tehát, hogy az irodalmi kiállítás kultúránk egy adott, irodalmi vonatkozással rendelkező részének bizonyos szempont szerint történő bemutatása kapcsolódó szövegekkel, tárgyi és egyéb emlékekkel és a koncepciót támogató vizuális elemekkel.

Egy irodalmi kiállítás az alkotó csoport elképzelése és megállapodása szerint mutatja be a kiállítás anyagát, a tárlat vizualitása a koncepció mentén alakul. Az irodalmi kiállítás izgalmát az adhatja, hogy adott időben, adott térben, egy adott csoport elképzelése rajzolódik ki egy olyan gazdag anyagrendszerrel, amely a látogató számára kedvétől, idejétől, tájékozottságától függően több utat kínál a felfedezéshez. Ennek a típusú ismeretbővítésnek, kalandozásnak, felfedezésnek a tere ma már a világháló. A virtuális kiállítások korláta azonban tárgyi és egyéb emlékek megélhetőségének élményéről, a térbeliségről való lemondás, tehát végső soron dimenzióvesztés.

A kiállítás megtekintése a látogató részéről egy kettős megértési folyamat. Egyrészt a kiállítás logikáját, másrészt a kiállított tartalmat kell megértenie. Egy kiállítás akkor működik jól, ha a kiállítás felépítésének logikája segíti a tényleges tartalom befogadását. A kiállítások kialakításakor érdemes figyelembe venni a megváltozott kultúrafogyasztási (az egy olvasásra befogadható szövegmenyiség csökkenő mértéke, előzetes tudást egyre kevésbé igénylő információk dominanciája stb.) és látogatói szokásokat (a múzeum mint a tartalmas szabadidő eltöltésének tere, tehát bizonyos látogatói körnek igényes szórakozás stb.).

A múzeumlátogatók elvárásai, igényei tehát változóban vannak. Megnőtt az érdeklődés az interaktív megoldások iránt: a rendezett ismeretátadással szemben a gyors impulzusokra épülő látványos és népszerű kiállítások részesülnek előnyben. A látogatók a múzeumtól a tartalmas és élménygazdag kikapcsolódást is várják, nem csupán a részletekre koncentráló szakmai elmélyülést. A befogadó által választott információk megszerzéséhez a falon futó elemző szövegeket sokszor váltják fel az installációkba épített, alternatív módon igénybe vehető, interaktív adatbázisok. Ezt a megváltozott igényt a múzeumi órák tervezésekor is szem előtt kell tartani.

Az ország minden részéből érkeznek hozzánk általános iskolás és gimnáziumi csoportok, nekik az iskolai tananyaghoz illeszkedő kiállításaink, programjaink segítséget nyújtanak tanulmányaikban. Ezeknél a csoportoknál elvárásként szintén az élményszerűség, interaktivitás fogalmazódik meg. Külön nehézség, hogy az iskolai csoportoknál a múzeum meglátogatásának döntését általában a tanárok hozzák meg, így a diákok a múzeumlátogatás kötelező jellege miatt sokszor kevésbé motiváltak érkeznek.

Esetükben különösen fontos, hogy a múzeumpedagógus a szöveget interaktív módon helyzetbe hozó megoldásokon túl színesebb, a frontális tárlatvezetést gyakran játékokkal, csoportos és egyéni munkával megtörve személyes és tartalmas élményhez segítse őket.

2. A drámapedagógia szerepe

A múzeumpedagógia és a drámapedagógia egyaránt szerepjátékra hív. Egy-egy régi kéziratot, dokumentumot vagy relikviát vizsgálva egy letűnt korszak kerül elérhető közelségbe, továbbgondolásra, beleélésre, közös pontok keresésére ösztönözve minket.

A tárgyak elérhető közelségbe kerülnek, de csak a szem számára. A „Mindent a szemnek, semmit a kéznek!” mondat minden igyekezetünk ellenére hordoz igazságtartalmat. Ez műtárgyvédelmi okokból nem is lehet másképpen. Egy cukrászda hűtőpultjában levő tortát nagyon nehéz az üvegen keresztül megizleltetnünk akárkivel is. Az ízlelés, tapintás iránti vágyunk természetes. Azt a tortát nem tudjuk látogatóinknak felszolgálni, a receptet, az összetevőket, a torta pontos mását, illetve a beleharapáskor érzett hasonló élményt tudjuk csak megéreztetni.

A drámapedagógia és a múzeumpedagógia több ponton találkoznak. Mindkét módszerrel a **konkrét tapasztaláson** van a hangsúly, együttműködésen alapuló, **közösségközpontú tanulásra** alapozva. A drámapedagógia módszerként felhasználható a múzeumpedagógiai foglalkozásfajták mindegyikéhez, sőt, az aktivitásra és kreativitásra épülő múzeumi foglalkozás, ha célt akar érni, alkalmaz drámapedagógiai elemeket.

A Petőfi Irodalmi Múzeum múzeumi órái leginkább a szakórákon alkalmazott dramatikus tevékenységformákkal mutatnak rokonságot, főleg szabályjátékokból és dramatikus játékból állnak.

A szabályjátékok rövid távú, általában lezárt, pontos instrukció alapján működő, megismételhető gyakorlatok, melyek világos szabályok szerint működnek, és a résztvevőktől koncentrációt és erőfeszítést igényelnek (Bolton 1993: 14). (Lásd később a forradalmi akadályverseny játékeit.)

A dramatikus játékok azok a szituációs játékok, melyeknek nincs határozott lezárása, a szabályok nem minden esetben egyértelműek, a tanulóktól magas energiaszintet és szerepbelépést várnak. Egy alapszituációban különböző jellemek bontakoztatnak ki, valamint fő hatásmechanizmusa a konfliktus és a feszültségteremtés. Gabnai Katalin (1997) definíciója szerint a dramatikus játék olyan játék, amelyben legalább egy valaki **játékbeli szerepben** van. Olyan játékos emberi megnyilvánulás, társas interakció, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek fel.

Dramatikus játékkal színesíteni lehet a tárlatvezetést oly módon, hogy a játszott szituációkban a diákok felhasználhassák az addig elhangzott információkat. Ezeknél a szituációs játékoknál szempont volna a drámatechnikák előzetes ismerete, mégsem lehet mindegyik osztállyal elvégeztetni. Erről a múzeumpedagógusnak a szituációs játék előtt együtt töltött idő alapján kell döntenie. Tapasztalatom szerint a csoportban uralkodó elfogadó légkör a legfontosabb feltétele a játék alkalmazásának. Ha kellő mértékű háttér-információ van a játszóknak birtokában, akkor a színészi játék helyett sokkal inkább az átélt meggyőzésre koncentrálhatnak a játszóknak. Ezeknek a játékoknak a múzeumi alkalmazása során nem a minőségi színészi játék a cél, hanem a szituáció átélése és a felkínált konfliktus feloldása. Nem a szerep megformálásán, hanem az alakított figura véleményén, érvelésén van a hangsúly.

Ilyen típusú játék a Radnóti-kiállításban egy megjelenésre szánt vers korrektúrája körül zajlott. A játszóknak a *Meredek út egyik példányára* című Radnóti-verset kapták meg a végén kétféle zárlattal: „Olyan, kit végül is megölnek, / mert maga még sosem ölt.” vagy „Olyan, kit végül is megölnek, / mert maga sosem ölt.” A szerkesztőket szorította a lapzárt, ezért döntenük kellett, melyik változatban jelenjen meg a Nyugatban. A vita után szavaztak, majd a múzeumpedagógus elmesélte az esethez tartozó történetet, melyet Radnóti Miklós írt meg Naplójában. Gellért Oszkárral találkozott a vers megjelenése után egy kávéházban, és elpanaszolta neki, hogy sajtóhibásan jelent meg a verse a Nyugatban, hiszen kimaradt a *még* szócska verse

utolsó sorából. Erre Gellért Oszkár elmagyarázta, hogy Mihállyal (Babits) húzták ki, mert az volt a meglátásuk, hogy kicsit zavarossá tette tartalmilag ez a szócska a befejezést: „Ma még nem [öl], de holnap majd esetleg igen? Nem ezt akartad mondani!” Radnóti erre felháborodottan kiáltott: „De tönkretettétek a daktiluszt!” (Radnóti 1989: 60–61)

3. A múzeum

A belvárosban található Károlyi-palota a klasszicista építészet egyik jelentős emléke. A 2000-ben befejeződő felújításnak köszönhetően a főszárny teremsorából öt helyiség őrizte meg eredeti kialakítását. A reformkorban irodalmi szalonnak adott otthont, így megfordult itt Vörösmarty Mihály, Liszt Ferenc, Kölcsey Ferenc, Batthyány Lajos, Szemere Pál, Wesselényi Miklós. Az 1948/49-es szabadságharc leverése után Haynau hadiszállása volt. 1957-től a Petőfi Irodalmi Múzeum otthona (T. Ridovics 2004). Az öt impozáns terem színházi díszletként is felfogható. Az alsó tagozatosok számára kínált foglalkozásunk egy hasonló korú Károlyi-gyermek egy napját dolgozza fel.

A Petőfi Irodalmi Múzeum (továbbiakban PIM) a teljes klasszikus és kortárs magyar irodalom országos hatáskörű intézménye, amely alapfeladatként az írói hagyatékok írott, nyomtatott és tárgyi emlékeit gyűjti, tárolja, feldolgozza, kutathatóvá teszi, és kulturális javait minél változatosabb módon és formában tárja az érdeklődők elé. Összehangolja a magyarországi és határon túli magyar irodalmi emlékeket őrző gyűjtemények és muzeológusok munkáját. Szakmailag felügyeli, segíti az irodalmi emlékházakban folyó munkát, részt vesz a kiállítások létrehozásában. Feladata a magyar nyelv és irodalom egyediségének, sajátosságainak őrzése és népszerűsítése, a sokszínű nemzetközi kulturális közösségben.

A PIM gyűjteményeit a Könyvtár és Médiatár, a Kézirattár, a Művészeti és Relikviatár és a Múzeumi és Dokumentációs Adattár őrzi, rendszerezi. Fiókinézetű fiókintézményei, fiálái a főépületen kívül elhelyezett Mesemúzeum és Meseműhely, a Kassák Múzeum, az Ady Emlékszoba és a Jókai Emlékszoba, valamint A Magyar Nyelv Múzeuma. A PIM állománya több mint 400 ezer könyvtári egységet, több mint egymillió kéziratot, 300 ezer fényképfelvételt, képzőművészeti alkotást és relikviát tartalmaz. A múzeum gyűjteményébe tartozik például József Attila *Szabad ötletek jegyzéke két ülésben* című írásának kézirata, Petőfi Sándor *Nemzeti dal*ának kézirata 1848. márciusi keltezéssel és az általa dedikált összes költeményeinek kötete, Babits Mihály hangja egy orvosi célra egyszer már felhasznált röntgenlapon rögzítve, Molnár Ferenc jogosítványa, Ady Endre „vétkes, könnyelmű hitelfüzeté”-nek egy oldala, egy oldal Tamási Áron iskolai füzetéből tanári javítással, Lázár Ervin barátai nyakából levágott nyakkendőgyűjteménye stb.

A PIM állandó Petőfi-kiállítása mellett az évfordulókhoz kapcsolódva számos időszaki kiállításnak ad helyet. A teljesség igénye nélkül a 2009 és 2015 közötti, a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz közvetlen kapcsolódó kiállítások a következők voltak:

- 100 éves a Nyugat
- *A Szép és a Jó* – Kazinczy és a művészetek
- „...az égre írj, ha minden összetört!” – 100 éve született Radnóti Miklós
- „Egyszer volt, hol nem volt...” – Benedek Elek emlékkiállítás
- *REND / VESZTŐ / MÚLT / IDŐ* Mikszáth Kálmán Fekete városai
- „Az arnyékból szőtt lélek” – Tóth Árpád emlékkiállítás
- *A Láthatatlan ember arcai* – Gárdonyi Géza-kiállítás
- *Mi mennyi?* – Örkény István százéves
- *Minden megvan* – Ottlik Géza-kiállítás
- *Madách Retro* – A Tragédia színei 1964/2014
- *Számadás a tálentomról* – Karinthy Frigyes emlékkiállítás
- *A megmozdult szótár* – Weöres Sándor 100 éves

Sokszínű gyűjteményei, tudományos feldolgozó munkája és közművelődési tevékenysége révén múzeumunk a magyar irodalom egyedi szempontú bemutatására rendelt intézmény. Az irodalom és a színház, zene, képzőművészet, fotóművészet együttes megjelenése nemcsak a kiállítások, hanem a rendezvények profiljának alakításában is jelentős szempont. A múzeum alapfeladataiból következik, hogy a kortárs irodalommal való együttműködés mellett irodalomhoz közeli képzőművészeti, zenei, színházi eseményeknek is helyet ad. (Lásd még: www.pim.hu.)

4. A kiállítás

2011 szeptemberében új nézőpontokat, műtárgyakat és értelmezéseket kínáló *Ki vagyok én? Nem mondom meg!... Petőfi választásai* címmel nyílt kiállítás múzeumunkban (1. kép).

Petőfi Sándor költészete a *Nemzeti alaptanterv* által meghatározott *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterületen általános iskolától kezdve a tananyag részét képezi, középiskolában érettségi tétel formájában a teljes életút ismerete az elvárás. Ezért a kiállítás forgatókönyvének összeállításakor a kurátorok számára fontos szempont volt, hogy a bemutatott anyaggal kapcsolódni tudjanak az iskolák irodalomóráihoz, hiszen a múzeumi látogatók közel 70%-a a közoktatásból érkezik.

A múzeumpedagógia a maga sajátos szempontrendszerével kezdetektől fogva bekapcsolódott a kiállításrendezési munkálatokba azzal a céllal, hogy a többnyire tananyagként ismert költőt a jelenkor elvárásaival érkező látogatókhoz közel hozza.

Alapvető nehézséget jelentett, hogy a Petőfi Sándort szinte halála óta rendületlenül övező kultusz, a nevéhez tapadó szimbolikus jelentések szoborszerűvé merevítették a költő alakját, és eltávolították a szubjektív értelmezésektől. Saját tanári tapasztalataink is visszaigazolták, hogy ez a távolság a diákok elzárkózásához vezetett. Az új Petőfi-kiállítás e tapasztalok birtokában arra vállalkozott, hogy múlt és jelen folyamatos egymásba játszatásával csökkentse ezt a távolságot, a látogató bevonásával teremtse meg a személyes befogadás lehetőségét, és inspiráljon egy saját Petőfi-kép kialakítására. Ezt az elképzelést az egyéni látogatás során a következő múzeumpedagógiai pontok segítik a kiállításban:



1. kép
Csoport a Petőfi-kiállításon

- A kiállítási térben lépőkockákra írt életúton sétál végig a látogató. A főhős élete, szinkroneseményként jelenik meg számára, élményként, mely a tanulási folyamatot izgalmassá teszi. A kiállításban interaktív elemek teremtik meg a Petőfi kora és a jelenkor közötti mozgás lehetőségét, ezáltal a Petőfi-történet személyes vonásokkal, egyéni olvasatokkal színeződik át.
- Kultusz-fal (1. terem): Hogy csökkentjük a látogató és a tankönyvekben, ünnepeken, szobrokban megtestesülő Petőfi-kép közötti távolságot és megteremtjük a befogadás új lehetőségét, grafikailag is megjelenítettük a Petőfihez kötődő leggyakoribb jelenkori sztereotípiákat. Négyszáz 8 és 18 év közötti diák válaszait dolgoztuk fel egy címkefelhőbe, akik múzeumpedagógiai foglalkozásaink során arra a bevezető kérdésre válaszoltak: Mi az a három dolog, ami eszedbe jut Petőfiről?
- Örbódé (2. terem): Az életnagyságban megjelenő örbódé a katonaévek viszonyaiba való beleélést segíti. Az örbódében a vállalkozó kedvűeknek korabeli német nyelvű vezényszavakat kell végrehajtaniuk egy ábrásor segítségével.
- Színpad (2. terem): A terem másik végében a látogató vándorszínésznek öltözhet, korabeli férfi és női ruhákból és kalapokból választhat. A színpadon a diákok Petőfi képzeletbeli alakja mellé állhatnak, akit abban a sárga gombos lila frakkban idézünk meg, amiben Jókai Mór a kecskeméti társulat tagjaként lefestette.
- Forradalmi számítógépes játék (3. terem): A kiállítás egyik legnépszerűbb számítógépes alkalmazása rendhagyó módon dolgozza fel a március 15-i eseményeket. A játékosoknak forradalmi tömeget kell maguk mögé gyűjteniük, minden helyszínen egy-egy kérdésre válaszolva. Rossz válasz esetén csökken,

- jó válasz esetén gyarapodik a március 15-i tömeg. A játék grafikája a helyszíneket fele részben a mai, fele részben korabeli állapotokban ábrázolja.
- Hologram (3. terem): Ez az alkalmazás is a korok egymásra játszását szolgálja. Modern hologramos technikával megelevenedik a Pilvax-kör, az eredeti kávéházi asztal mögött négy márciusi ifjú, köztük Jókai Mór és Petőfi beszélget.
 - Youtube-fal (5. terem): Petőfi „digitális lábnyoma”, ahol az érdeklődő az érintőképernyő segítségével a Youtube elnevezésű videómegosztón található megzenésített verseiből válogathat.

Az egyéni látogatást segítheti kalandfüzetünk, a kisiskolásokat és hozzánk látogató családokat izgalmas kalandjátékokra invitáló múzeumpedagógiai kiadványunk.

Ez a füzet nem az ismeretek szisztematikus visszakérdésére és a Petőfi-életrajz adatainak pontos rögzítésére koncentrál. A kiállítás csomópontjaiban a költő választásai, döntéshelyzetekre adott válaszai jelennek meg, így a füzet sem egy általános értelmezést kíván adni, hanem lehetőséget biztosít a diákok számára saját Petőfi-képük kialakításához.

A füzet szerepjátékot kínál: a kitöltő Petőfi Sándorként dönthet különböző élethelyzetekben, és döntése szerint lapozhat a megadott oldalakra (pl. a színészetet, a katonaságot, vagy az újságírást próbálja-e ki az írás mellett). A füzet három ponton kínál három különböző választási lehetőséget. Célunk, hogy a diákokat egy-egy korszak vagy egy-egy kiállítási tárgy, kézirat behatóbb, alaposabb vizsgálatára ösztönözzük, s a füzet végén megszülethessen egy olyan egyéni Petőfi-visszaemlékezés, amely a diákok saját olvasatában, ugyanakkor valós adatokkal, megfigyelésekkel mutatja be a költő szerteágazó életének egy szeletét. A döntési szabadság megadásával – az előzetes felmérések szerint, melyet eddig kb. 300 tanulóval végeztünk – izgalmasabbá tudjuk tenni a kiállítás felfedezését, és személyesebb élmény kialakítására adunk lehetőséget. A füzet különféle feladatait előzetesen idelátogató csoportokon teszteltük, észrevételeiket beépítettük.

5. A csoportos látogatás játéka

Az alábbiakban olyan, a múzeumban megvalósult foglalkozásrészleteket mutatok be, mely sikeresen alkalmazta a drámapedagógiai módszereket a múzeumpedagógiai munka során. A diákokat fokozatosan hangoljuk rá ezekre a játékokra. Az alábbi bemelegítő játék ugyan nem tartalmaz drámapedagógiai elemeket, de együttműködésre épít, és felkészíti az esetenként meglepett diákokat az ilyen módszertani elemeket tartalmazó múzeumi órára. A játék arra is alkalmas, hogy a múzeumpedagógus felmérje, milyen típusú együttműködésre és nyitottságra számíthat a csoporttól. A találkozás csak akkor zárulhat a csoport és a múzeumpedagógus számára tartalmas élménnyel, ha a múzeumpedagógus figyelembe veszi a csoport aktuális állapotát

(érdeklődési szint, motiváció, fáradtság stb.). Egy fáradt, ebédidőben érkező és szakadó esőben megázott csoportnak más gyakorlatokat, játékokat érdemes kínálni, mint egy jutalomút során a napsütéses Budapestre látogató magyar fakultációs csoportnak.

Az igények és az aktuális állapot felmérésre szolgáló, témára hangoló játék a négyöt csoportban játszható Petőfihez kapcsolódó tippelés. Egy-egy kérdés elhangzása után a csoportoknak fél percük van egy közös tipp egyeztetésére, majd a megoldáshoz legközelebb járó csoport kap egy pontot. A játék kérdései például:

- Tippeld meg hány találatot ad ki a Google, ha beütöd Petőfi Sándor nevét? (Érdemes az aznapi találattal játszani.)
- Hány verset írt Koltón a mézeshetei alatt? (22)
- Mennyi idő alatt tette meg az utat Debrecenből Pestre 1844 februárjában? (10 nap)
- Hányszor szavalta el a Nemzeti dalt 1848. március 15-én? (Négyszer: a Pilvax kávéházban, az orvosi egyetem előtt, a jogi egyetem előtt, a nyomdánál.)
- A *Nemzeti dal* című versében hányszor szerepel a *rabok* szó? (8)
- Hány éves volt, amikor megírta a János vitézt? (22)
- Milyen hosszú a Petőfi Sándor utca Pest belvárosában? (400 m)
- Hány évesen játssza el Shakespeare Lear királyából a Bohóc/Bolond szerepét? (20)

5.1. Forradalmi akadályverseny – szabályjátékok

Diákcsoportok látogatása szempontjából kiemelkedő hónapunk a március. Egész iskolák érkeznek hozzánk nemzeti ünnepünk apropóján. Az általános iskolás korosztály számára alakítottunk át néhány drámajátékot, ezeket csoportokban teljesítve gyűjthetik össze a 12 pontot, melyet a nálunk levő eredeti Landerer-Heckenast nyomdán nyomtatott 12 pontra és *Nemzeti dalra* cserélhetnek. Pár játék a folyton megújuló repertoárból a forradalomra alakítva (a játékok egy részének alapötlete: Kaposi szerk. 2002):

1. Őrjáték Tánicsics Mihály kiszabadításához szükséges kulcsért

Az őr furcsán lát, csak a mozgást érzékeli, az álló alakokat nem veszi észre. A terem egyik falánál áll, háttal a szemben lévő falnál, egyvonalban felsorakozott játékosoknak. Az őr háta mögött lerakva található a börtön kulcsa, ezt kell megszerezni. Amikor az őr visszafordul, mindenkinek meg kell merevednie abban a pózban, amilyenben éppen van. Akit mozogni lát az őr, azt visszaküldheti az alapvonalra. Az őr bármikor, a neki tetsző (lehetőleg kiszámíthatatlan) ritmusban fordul hátra. Az kulcsot nemcsak megszerezni kell, hanem sikeresen vissza is kell vele jutni az alapvonalon túlra.

2. Arra van a Pilvax! – A Varázsország¹ alapján

A játéktér egyik falánál sorakoznak a játékosok, a terem közepén áll az osztrák tiszt, a játékosokkal szemben. Egyszer csak a háta mögé mutat, és elkiáltja magát: Arra van Landererek nyomdája! A csoport tagjai megpróbálnak átjutni a szemközti falhoz úgy, hogy az őr ne kapja el őket. Akit az őr megérint, szoborrá változik, s mikor újra elkiáltja magát, ismét a háta mögé mutatva, a megmaradt játékosoknak nemcsak az őrt kell kicselezniük, hanem vigyázniuk kell, hogy ne érjenek a szobrokhoz, mert így ők is szoborrá változhatnak.

3. Mi az igazság? – A Börtönjáték egyik fajtája alapján

A csoportot két részre osztjuk. Az egyik része a forradalom leverése után bebörtönzött ifjak csapata, a másik a cenzúramentes sajtót képviselő külföldi újságírók társasága. Az osztrák hatóság engedélyezi a látogatást, azonban csak öt méterről és összesen két percig. A forradalmárok célja, hogy a március 15-i események minél több mozzanatát megismertessék az újságírókkal, akik ezt igyekeznek megjegyezni. A forradalmi csapat tagjai egy-egy eseményt húznak, majd két perc áll rendelkezésükre, hogy megjegyezzék. A papírcetlik visszaadása után a játékban már semmilyen segédeszközt nem használnak a játszóok. A játék kezdetekor a két csoport párokban felsorakozik egymással szemben ötméteres távolságban (páratlan résztvevő esetén a leghosszabb információt két újságíró is figyeli). Az osztrák tiszt jelzésére két perc áll rendelkezésre, hogy a megjegyzett eseményt a börtönben levő forradalmár átüvöltse az információra éhes újságíró párjának. A feladatot nehezíti, hogy az osztrák tiszt a forradalmárok és az újságírók közötti sávon járkal fel és alá.

A kiosztható események (Kerényi 1998: 94–95. alapján), a létszámtól függően bővíthető vagy összevonható:

- Március 15-én reggel 8 órától gyülekeztünk a Pilvax kávéházban.
- A Pilvaxból az egyetem orvosi kara elé mentünk szakadó esőben.
- Az orvosi egyetem udvarából a mérnöki karhoz majd a jogi egyetem elé vonultunk.
- Az egyetemistákkal együtt a Landerer és Heckenast nyomdába mentünk, hogy a *Nemzeti dalt* és a 12 pontot kinyomtassuk.
- A nyomdánál Irinyi József bejelentette a forradalmi ebédszünetet, így mindenki hazament.
- Ebéd után, délután három órakor találkoztunk újra a Nemzeti Múzeum előtt.
- A Nemzeti Múzeumtól a pesti városháza felé vettük az irányt. A városi tanács tagjai aláírták a 12 pontot.
- A városi tanácstól a Helytartótanács elé járultunk, és követeltük Táncsics szabadon bocsátását.

¹ Az alapjátékot Erre van Varázsország! címen a Káva Kulturális Műhely egyik táborában tanul-tam.

- A Helytartótanácsnál tett látogatás után a József-kaszárnyához vonultunk, hogy kiszabadítsuk Táncsics Mihályt.
- A börtöntől a Nemzeti Színházhoz tódultunk, ahol nem kerül sor az eredetileg meghirdetett *Bánk bán* előadásra.
- Úgy tudjuk, ezen a napon a Közcsendi Bizottmány hajnalig ülésezett a városházán.

A két perc leteltével az újságírók – forradalmár párjokkal – idővonalba állva ismétlik el hangosan a megértett forradalmi eseményeket.

1. Nincs számodra hely! – az egyik típusú székfoglaló mintájára

A Pilvaxban egy osztrák kém jelent meg, aki mindenáron le szeretne ülni az egyetlen üres székre a kávéházban. A forradalmi ifjak feladata ezt megakadályozni. A székek elszórva, rendszer nélkül helyezkednek el a térben. Mindegyik széken ül egy ifjú, de sajnos eggyel több szék van. Erre a székre szeretne leülni az osztrák kém, hogy megfigyelje a Pilvax életét. Elindul a szék felé, mire a széktől legtávolabbi embernek megelőzve a kémet le kell ülnie arra. A kém megfordul, és a most felszabaduló szék felé veszi az irányt. Erre valaki őt megelőzve ismét leül arra. A cél az, hogy a tiszt egy üres székre se tudjon leülni. A játék közben az ifjak nem beszélhetnek, nehogy szervezettségükre felhívják a figyelmet.

2. Mondatsugdosó – A Sugdosó-játék alapján

Kémek ütötték fel a fejüket reggel a Pilvaxban. A kávéházi közönségnek a nap eseményeinek pontos menetét úgy kell egymás tudomására hozniuk, hogy lehetőleg a kém semmit ne halljon belőle. A játékvezető egy-egy cetlire írt információt indít el mindkét oldalon. Az egyik oldalon a délelőtti, a másikon a délutáni eseményeket kell rögzíteni a játék végére.

Délelőtt:

- 8 órától gyülekező a Pilvax kávéházban.
- 9 órakor az orvosi egyetem előtt leszünk. A szakadó eső sem lehet akadály.
- ½ 10-kor a mérnökhallgatókkal kiegészülve a jogi egyetem előtt gyülekezünk.
- 10-kor irány a Landerer és Heckenast nyomda, hogy kinyomtathassuk a Nemzeti dalt és a 12 pontot.
- Délben forradalmi ebédszünet, mindenki hazamegy.

Délután:

- 3-kor találkozó a Nemzeti Múzeum előtt.
- 4-re a pesti városházánál leszünk a városi tanáccsal aláíratni a 12 pontot.
- 5-kor a Helytartótanács épülete előtt találkozunk.
- ½ 6-kor a József-kaszárnyából kiszabadítjuk Táncsics Mihályt.

- 7-kor a Nemzeti Színháznál leszünk.
- 10-től a Közcsendi Bizottmány hajnalig ülésezik a városházán.

3. Ki a vezető? – a Titkos karmester alapján

Az osztrák hatóság a forradalom vezetőit keresi. A csoport megbeszéli, ki lesz a forradalom vezetője, azaz kinek a mozdulatait kell utánózni úgy, hogy az minél kevésbé legyen észrevehető. Fontos, hogy tekintetükkel se árulják el, ki irányítja a csoport mozgását. A játékvezető lesz az osztrák tiszt, a szabályok ismertetése után kimegy, majd szerepben visszajön, és megpróbálja kitalálni, ki a vezető.

4. Talpra magyar! – forradalmi színekavalkád

A diákok a *Nemzeti dal* szétvágtott verssorai szerint versszakokba állnak, és egy nagy papírra festék és ecset segítségével a saját versszakuk formáját és színét próbálják megalkotni. Minden versszakcsoport kiválaszt egy hangsúlyos szót saját versszakából, utána a versszak hangulatát megidéző színekkel formát talál a szöveghez. A közös lap közepén egy A4-es területet kijelölünk, azt üresen kell hagyniuk a rajzolóknak, mert a közös alkotás megszületése után oda kerül a Nemzeti dal Landerer- Heckenast nyomdán aznap nyomtatott példánya.

5. Forradalmi ifjak

A résztvevők egy-egy nevet húznak a forradalmi ifjak közül. A nevet megjegyzi, majd elindulnak a térben. A szembejövő szemébe néznek, és bemutatkoznak. A játék célja, hogy minél több nevet megjegyezzenek a bemutatkozók közül. A következő játékban körben állnak a résztvevők, és a múzeumpedagógus osztrák tisztként középről közelít egy-egy ember felé. A többiek úgy tudják megmenteni társukat a letartóztatástól, ha igazolják őt, vagyis, ha minél gyorsabban bekiabálják a nevét. Természetesen második játékként bármilyen más, névtanulást szolgáló szabályjáték is alkalmazható. A gyakorlatok után elmondjuk a résztvevőknek, hogy a kiállításunk harmadik termében találnak egy olyan számítógépes adatbázist, amelyik segítségével többet megtudhatnak az általuk kapott márciusi ifjú életéről, főleg 1849 utáni sorsáról.

5.2. Dramatikus játékok

A kiállításban kalandozás során a csoportoknak gyakran kínálunk fel olyan játékot, melyhez a kiállításban kell anyagot gyűjteniük és adott szempontok szerint feldolgozniuk. A múzeumpedagógus ismertet egy szituációt, a diákok önállóan vagy pedagógiai segítséggel csoportokat alakítanak, és tizenöt percet kapnak, hogy megszerezzék a játékot segítő háttér-információkat. Ha például az egyik csoportnak egy tantestületi értekezleten magyartanárként kell majd Petőfi felvételi kérelmével kapcsolatban érvelni, a diákok az értekezlet idejéig megalkotott Petőfi-műveket vizsgálják. Ehhez a gyűjtőmunka megkezdésekor a múzeumpedagógustól egy olyan segítő kérdéssort kapnak, amely segít a kiállítótérben tájékozódni, és odairá-

nyítja a figyelmet a vizsgálandó kiállításelemekhez. A **situációs játékban** legalább négy releváns adatot kell felhasználniuk. Az idő letelte után a múzeumpedagógus szerepbe lépve indítja a jelenetet.

Ilyen situációs alapok például:

- Tantestületi értekezlet Pápán arról, hogy megengedik-e a túlkoros (19 éves) Petőfinek, hogy a pápai iskolában érettségizzen? A jelenetben különböző tantárgyat tanító tanárok szólalnak meg.
- Szendrey Júlia barátainak bejelenti azon döntését, miszerint hozzámegy Petőfi Sándorhoz. Életrajzi adatokat felhasználva a józan barátok helytelenítsék, a romantikusok pedig rajongva támogassák az esküvő tervét. A jelenetben érvként vagy ellenérvként bármilyen életrajzi adat felhasználható. A játékban 30 fős osztály esetén nem mindenki játszik. 15-15 fős beszélgetés is kezdeményezhető, melynek során az egyik csoport le, a másik rá akarja beszélni Szendrey Júliát a szóban forgó esküvőre.
- Különböző városok polgármesterei versengenek azért, hogy a Petőfi-évet megrendezhessék. Mindegyik polgármester azt próbálja bebizonyítani, hogy Petőfi életének egyik legfontosabb állomása az általa képviselt város volt.
- Drámajátékban jártas kis létszámú csoportoknak a **beszélő tárgyak** játékot is fel lehet ajánlani. A kiállítás öt termében az unott, a nagyképű, a lelkes és a rettegő bútor, kiállítási installáció, relikvia beszélgetnek a kiállítás témáját szolgáló személyről, Petőfi Sándorról a terem által bemutatott korszak kapcsán. A jelenet utolsó mondata, lezárása így hangzik: „Pszt, jön egy csoport!”

A játékok úgy is kivitelezhetőek, hogy a diákoktól nem követel szerepbe lépést. Játshatjuk például azt, hogy tipikus szülői félelmeket, intelmeket, aggodalmakat kell megfogalmazni Szendrey Ignác nevében, aki félti lányát ettől a kapcsolattól. A diákoknak a kiállításban talált információk alapján (2. kép) az alábbi nyitott mondatokat kell kiegészíteniük:

- „Nem hozzád való ez a fiú, mert...”
- „Ne legyen igazam, de attól félek, hogy Petőfi...”
- „Ha ezzel a fiúval alapítasz családot, számíts rá, hogy...”



2. kép
Kutatómunka a situációs
játék előtt

A megbeszélés és egyeztetés után a diákok megkeresik azokat az információkat a következő termekben, melyek az aggódó apa félelmeinek beigazolására vagy cáfolására szolgálnak.

5.3. A Petőfi-tárgyalás

Általános iskolák felső tagozatosait és középiskolásokat a tananyag élményszerű feldolgozásában segítő **komplex foglalkozássorozatok**: *Arcostársak* és *Múltcsem-pészek*.



3. kép

Arany János felszólalása a Petőfi-tárgyaláson

A három alkalomból álló foglalkozásunk középpontjában a Petőfivel való fiktív találkozások állnak: a diákok saját történeteiken keresztül szűrik át az életutat és életművet, és az így született személyes történeteket tárják a többiek elé egy közösen épített kiállítás keretein belül. A diákok csoportokban dolgoznak, az életútnak csak egy részét kutatják, abban mélyülnek el, és a harmadik alkalommal ennek a munkának felfedezéseit, tapasztalatait, ismereteit összegzik saját kiállításukban. 4-5 fő alkot egy

csoportot, ezért hét, a teljes Petőfi-életutat lefedő tematikus kutatótémát (Petőfi mint költő; Petőfi mint katona; Petőfi mint színész; Petőfi mint újságíró a Pesti Divatlapnál; Petőfi kora, a reformkor; Petőfi szerelmei; Petőfi iskolái) ajánlunk. A három alkalomból az elsőt és a harmadikat a múzeumban, a másodikat az iskolában, az osztály saját tantermében tartjuk. A megépült kiállítást egy hétig a múzeumban, utána az iskolában láthatják az érdeklődők. Az alkalmak között négy-öt nap telik el. A foglalkozássorozat tematikája röviden:

1. Az első nap egy drámapedagógiai foglalkozással kezdődik: **bírósági tárgyalás** tanúiként és bíráiként lépnek szerepbe a diákok (3. kép). A tárgyalás egy konkrét történelmi tényből indul ki, és tétje a költő katonai alkalmassága. A csoportok 2-2 szerepkártyát kapnak, melyeken konkrét történelmi információkat olvashatnak az adott személy és Petőfi viszonyáról. Ezután a csoport feladata felkészíteni két csapattagot a tanúvallomások megtételére, akik igyekeznek bizonyítani/cáfolni Petőfi katonai kompetenciáit. Az élményközpontú ismeretbővítés során a diákok az önálló ítéletalkotás, szövegértési és szövegalkotási képességeikben is fejlődnek.

Egyéni elmélyülésre ad lehetőséget a következő tevékenység: adott szempontrendszer mentén a résztvevők feldolgozzák a kiállításban közölt ismeretanyagot. A tapasztalatok megbeszélése és az információk rögzítése után kapják meg a csoportok

a közös tematikus kutatódossziét, illetve sor kerül az ebben található egyéni kutatási feladatok szétosztására.

2. A második alkalommal az iskolában a **saját kiállítást előkészítő kutatás** munkálatai zajlanak a magyartanár vezetésével. Csapatvetélkedőn, 12 pontból álló tematikus feladatlap kitöltésén és kreatív szövegalkotási gyakorlaton keresztül bővítik tovább ismereteiket Petőfi Sándorról és koráról: a szövegértési és szövegalkotási kompetenciákat mozgósító kérdések nagymértékű együttműködést, egymás véleményének értő meghallgatását, majd az elhangzó vélemények mérlegelését és azok közül egy kiválasztását igénylik a csapattagoktól. A foglalkozás hátralevő részében egyéni munka során fognak hozzá saját kutatási témájukban az anyag elkészítésének. Így születik több Petőfi-versről képregény vagy filmforgatókönyv, Szendrey Júlia és Petőfi Sándor esküvői ruhájának terve és Petőfi facebookos felületére posztolt versének kommentjei kortárs írótól, költőktől. *Beugró*-jelenet a híres aszódi bizonyítványkikérésről, Petőfi eltűntnek hitt országgyűlési felszólalása a színjátszás helyzetéről, valamint Szendrey Júlia barátnőinek egy-egy megkerült levele, melyben le akarják beszélni barátnőjüket a költővel kötendő házassági tervéről. Petőfi europassos önéletrajza, melyben színésznek jelentkezik a Nemzeti Színházba, Ferenczi Györgyék által megzenésített Petőfi-versek magyarországi turnéja, mely Petőfi életében legfontosabb helyszíneket érinti útvonaltervvel és magyarázattal stb.

3. A harmadik témanapot a múzeum kiállításában kezdjük. Ezen a foglalkozáson a kiállításra mint **az irodalom és a vizualitás találkozási terepére** tekintünk, megvizsgáljuk szerkezetét, jellegzetességeit. A diákok tanulmányozzák a szöveg és a kép arányát, a feliratok informativitását, az anyag szerkesztettségét, már a saját kiállításukhoz gyűjtve hasznos ismereteket. A foglalkozás második felében az általuk elkészített anyagokat rögzítik, kutatócsoportonként, mobil paravánokra, és megrendezik saját kiállítás-megnyitójukat (4. kép). Egy hét múlva a kiállítás anyaga az adott iskolához kerül, ahol a diákok az osztálytermükben vagy más közösségi térben építhetik fel újra az elkészült tárlatot.



4. kép
Készül a Petőfi-kiállítás

Ehhez a tematikához tartozik számítógépes fejlesztésünk, az *Arcra magyar!* szoftver. Ennek segítségével a diákok számítógépes foglalkoztató termünkben saját arcképüket illeszthetik Petőfi Sándorról, Szendrey Juliáról, Petőfi Zoltánról készült olajfestményekbe, metszetekbe, kiegészítve általuk ténylegesen használt tárgyakkal (Petőfi házi sapkájával, pipájával, Júlia legyezőjével stb.). Az így megszerkesztett

alkotásokat kinyomtatják saját kiállításuk számára, és megoszthatják különböző közösségi portálokon.

A visszajelzések igazolták az új foglalkozástípus hasznosságát, leggyakoribb értékelések a diákok részéről a következők voltak: „fontos, mert része a műveltségnek”, „új dolgokat játékos módon tanultam”, „könnyebben jegyeztem meg az új információkat”, „olyan információkhoz jutottunk, amelyekről tanórán nem hallhatunk”, „megismerhettük, hogyan épül egy kiállítás”, „korábban tanult ismeretek felfrissítése, összefoglalása”, „érettségim hasznosíthatom az itt tanultakat”, „közelebb kerültünk Petőfi korához (nemcsak a sablont ismerem most már)”, „nem volt unalmas”, „szórakoztató volt, főleg azért, mert mi is részt vettünk benne”, „nem egyoldalú tanítás volt”, „szép környezetben dolgozhattunk”, „jobban megismertük Petőfit az izgalmas feladatok által”, „összekovácsolódott az osztály”.

Az alábbiakban az első nap egy részletét, a tárgyalást mutatom be részletesebben.

A tárgyalás egy olyan dramatikus játék, amely szándékaink szerint többoldalúan mutat be egy személyiséget, hibáival együtt is, ami életszerűbbé teheti az ikonikus Petőfi-képet a diákok számára. Továbbá segít megérteni egy korszak dilemmáit, ezzel kritikai gondolkodásra és ugyanakkor empátiára nevelve.

A tárgyaláson egy osztály vesz részt. A teremben már kutatótémájuk szerint hét csoportra osztva ülnek le a diákok, egy csoportban 4-5 ember dolgozik. A fiktív tárgyalás **Petőfi katonai alkalmasságát** vizsgálja. Előzetesen arról beszélgetünk a diákokkal, hogy „Milyen tulajdonságok jelentenek előnyt egy katonai szolgálatnál?”, „Milyen szabályokat kell betartani egy katonának?”, „Mit tehet és mit nem egy közkatona?” stb. A tárgyalás megkezdése előtt a múzeumpedagógus ismerteti a játék szabályait: a tárgyalást ő vezeti le, a tényállás ismertetése után a csoportoknak 15 percük van a rájuk kiosztott két tanú felkészítésére. A tanúvallomás kb. öt mondat lehet, mely az előre megbeszélt tulajdonságok alapján alátámasztja vagy kétségbe vonja Petőfi katonai alkalmasságát a személyes szimpátiától függetlenül.

A tényállás (megtörtént eset alapján: vö. Dienes 1985: 143–165; Kedves 2009: 142–147):

Bem tábornok 1849. árpilis 19-én ezerfős seregével Lugosra érkezett, mert lehetsége nyílt rá, hogy a bánáti osztrák haderőket összeroppantsa. Ehhez azonban szükség volt a környező magyar csapatokra, így azonnal futárokat küldött hozzájuk, hogy azok csatlakozzanak hozzá. A közelben táborozó Villám alezredes azonnal Bem segítségére sietett, anélkül, hogy felettese, Vécsei Károly tábornok engedélyező parancsát megvárta volna. Erre Vécsei nemcsak, hogy visszahívta a már Lugosra érkezett csapatot, hanem még el is mozdította Villám alezredest, mert az ellenségnek elébe mert menni. Ezt a vezetői magatartást Bem bepanaszolta a Honvédelmi Bizottmánynál egy levélben, melyben jogának és kötelességének tartotta Vécsei tábornokot „a kormány előtt vagy hazaárulónak nevezni, vagy olly gyáva és minden

tehetség nélküli tisztnek, kire soha többé semmiféle hadi parancsnokságot nem kell bizni”, és amelyben kérte továbbá Villám alezredesnek ezredessé kinevezését és Vécseinek letételét.

A levél szövege megjelent a *Honvéd* című lap 1849. április 28-i számában. Ez komolyan megbotránkoztatta a kormányt, háborús időkben különösen veszélyes a csapaton belüli feszültségek, gyengeségek nyilvánosságra hozása. Kossuth Lajos azzal a feltételezéssel élt, hogy nem lehetett Bem műve a levél nyilvánosságra hozatala, hanem hogy a hibát, Bem előzetes tudása nélkül, „egy bizonyos személy felelőtlen könnyelműségéből eredően” követte el. A gyanú árnyéka Petőfire vetült.

Az affér már-már elcsitulni látszott, mikor május 3-án a *Marczius Tizenötödike* fővárosi lap is leköszölte a levelet, ami végtelenül felháborította a hadsereg egységét féltő hadügyminisztériumot. Klapka György, aki a hadügyminiszter helyettesítésére utazott Debrecenbe, már azzal a hírral szembesült, hogy a botrány okozója csakis Petőfi lehetett. Petőfi mint Bem futárja érkezett Debrecenbe Kossuthhoz. Klapka magához is rendelte Petőfit, és kérdőre vonta nemcsak a levél miatt, hanem mert őrnagyi ruhában jelent meg előtte, holott hivatalos kinevezést még nem kapott, majd úgy döntött, vizsgálatot indít a levél ügyében, és megtiltotta a költőnek Debrecen elhagyását. Petőfi ezt megtagadta mondván, hogy Pestre kell indulnia fontos ügyeket intézni, majd dühében lemondott tiszti rangjáról, és bejelentette kilépését a hadseregtől. Pestre történő utazása alatt Szolnokról még írt egy levelet Klapkának, amelyben visszavonta lemondását, és választás elé állította a helyettes hadügyminisztert: ha nem szolgáltat neki elégtételt őrnagyi fokozata visszaadásával és a kért szabadsága engedélyezésével, akkor a hírlapokban fog a nyilvánossághoz fordulni: „igen élesen fogom megírni, mert az én tollam olyan éles, mint akármelyik kard a hadseregben” – figyelmeztette Klapkát.

Pestre érkezvén Petőfi felkereste Görgey Arthur tábornokot, a honvédsereg budai fővezérét. Ám épp ekkor érkezett ide Debrecenből Klapka, nyomban letartóztatta Petőfit, és bezáratta az Óra-villa valamelyik szobájába. Görgey kérésére engedték csak ki egy rövid idő múlva innen a költőt, aki elhatározta a honvédtiszti karból való végleges kilépését is. Az eset nem tűr halasztást. Dönteni kell! Mi legyen Petőfi további sorsa? Alkalmas-e katonának? Ha igen, milyen pozícióba folytassa katonai pályafutását?

A tényállás ismertetése után a levezető pedagógus kiosztja a tanúkárttyákat. Ezek a kártyákon korabeli visszaemlékezések vannak az adott személy és Petőfi viszonyával kapcsolatban, történetek, melyek Petőfi karakteréhez visznek közelebb, valamint magyarázatok, összefoglalás. A Petőfi szerelmei témában kutató csoport Szendrey Júliát és Szendrey Ignácot kelti életre a tárgyaláson. A diákok Júlia apjához írt leveléből tudhatják meg, hogy Petőfi hűvös fogadtatásban részesült Szendrey Ignác részéről, aki megbízhatatlan vadpoétának tartotta a fiatal költőt, és lányát jómódú, idősebb férfihoz kívánta hozzáadni. Végül a fiatalok házasságkötésére 1847. szeptember 8-án Erdődön sor került, de atyai áldás és anyagi támogatás nélkül indultak neki az életnek.

A Petőfi iskolás éveit vizsgáló csoport Sass Istvánt, Petőfi sárszentlőrinci padtársát és Koren Istvánt, Petőfi aszódi osztályfőnökét jeleníti meg. Tanúvallomást tesz még Egressy Gábor, ünnepezt színész, Vargáné, ki több ízben hitelezett pénzt Petőfi színészei alatt, Vahot Imre, a Pesti Divatlap szerkesztője és B. Dániel, kinek versei Petőfi kegyetlen humorú visszautasítása miatt nem jelenhettek meg ebben a lapban. Tanúskodik továbbá Klapka György, helyettes hadügyminiszter és Bem tábornok, Arany János és Szemere Miklós, valamint két pszichológus, akik Petőfi egy-egy verse alapján (*Egy estém otthon, A természet vadvirága*) próbálják kikövetkeztetni a költő apjával való kapcsolatát, az őt ért kritikákra adott érzelmi reakcióit stb.

Az alábbiakban álljon itt két tanúkártya a könnyebb elképzelhetőség kedvéért a Petőfi iskolái kutatócsoportból):

1. Sass István, Petőfi padtársa Sárszentlőrincen

„Soha se feledhetem el azt az élvezetes pillanatot, midőn mellényzsebéből kihúzván láncon hordott kulcsát, felnyitá ládáját s végig legeltethetém szemeimet a gondosan rendezett ruháktól elkülönítve tartott szép, puha, fehér kalácson s a fényes piros almákon. Mintegy özöne az illatnak áradott onnan szét, míg a dagadó karéj kalácsot s a kiszemelt almát együtt elköltöttük. **Jó szíve az igaz pajtáság minden tulajdonával bírt (...).**

„...**szorgalmas tanuló s feltűnőleg szép író volt.** Ezen mindig vetélkedtünk s jó Lehr tanárunk – áldott legyen emlékezete – neki adta az elsőséget. De ez meg nem zavará barátságunkat,...

„...**Nyugodtan látott dolgához, az útbaigazítást szívesen fogadá, társaival békében élt, kiket nem szeretett, lehetőleg kerülte, de összeütközésbe velük soha nem jött. Távol volt a makacsság vagy dacnak minden látszatától.**”

„Korához aránylag igen **komoly volt**, de ha társai közé keveredett, játék vagy egyéb szórakozás alkalmával, viszont igen **derült, virgonc lett**, mint a csík. (...) Nagy hajlama s kellő bátorsága volt testi erejét túlhaladó vállalatokba bocsátkozni s így az ugrásnál, birkózásnál mindig szerepelt, mit mi ő benne nagyra becsültünk.”

„Tél volt. Csuszkálni indultunk Sz..dy, (...) akkor 6-ik syntaxista diákkal. – Amint a falu alatt elnyúló urasági kukorica görék mögé jutottunk, elértük a vékony jégkéreggel borított folyócskát. (...) Itt a rubiconnál megállt a széles termetű kamasz Sz..dy. »Na gyerekek, ki ezt átugorja, az jöhet velünk, aki nem, az marad.« – Én mértem a folyót, s látva a szélességet, a jég törekeny hártáját, állva maradtam, nem mozdultam. Ő az első biztató szóra egy kicsit hátrálva, nekifut s ugrik. Puff! bele a közepébe, derékig a leszakadt jég közé, honnan nagy ügyel-bajjal a túlsó partra övig vizesen hatolt ki. (...) És így tön élete végeig dicsőségesen, míg én a sok kerülőt még most is megfogyva taposom.” (Hatvany 1980: 130, 132–134)

2. Koren István, Petőfi aszódi osztályfőnöke:

Szigorú tanár vagy, mindenről beszámolsz Petőfi apjának, hiszen Petőfi azért váltott iskolát, mert apja nem nézte jó szemmel, hogy Pesten fia a színházak körül ólálkodott, ezért rögtön Aszódra vitte. Az osztályfőnökként többször megfedded újdonsült tanítványod, mert engedetlen és öntörvényű. Ezt írod:

„Eljött egy reggelen hozzám azon kéréssel, hogy neki az iskolai bizonyítványt adjam ki, mert ő színész lesz s a nélkül a színészek befogadni nem akarják. Ezen természetesen sikertelen üzelve felől általam tudósított atyja nem késett eljönni s amúgy mérszáros módon jobb útra terelni.”

Petőfi így emlékezik vissza:

„Azt tudjátok – szólt – hogy Aszódon Borcsába fülig szerelmes voltam s hogy miatta akartam már akkor színésszé lenni s a társasággal elmenni. Az igazgató azonban csak úgy akart felvenni, ha az iskolai bizonyítványomat előmutatom (...)

Koren azonnal írt apámnak (Miután előzőleg ki akarta porolni a diák nadrágját – F. S.), kérve őt, sietne fel Aszódra, mert Sándor fia rossz úton van, s attól lehet tartani, hogy ha a színészek elmennek, Sándor is utánok oldja a kereket.

Apám Koren levelére fel is látogatott Aszódra. Midőn őt felém hömpölyögni láttam (saját kifejezése), elébe siettem és kezét meg akartam csókolni, de ő hátravonván mind a két kezét, nem engedé meg (...)

Lakásomra visszatérve szobámba léptünk, hol apám anélkül, hogy észrevettem volna, becsukta az ajtót. Azután mogorván és szótlanul újra útítaskájához lépett, felnyitá azt, s kivett belőle egy olyanfélét, amivel a marhákat szokták terelni (Kemény lapalji jegyzete: »Tisztán emlékezem, hogy ezt a kifejezést használta.«) s kegyetlenül elverte rajtam a port – közbe-közbe felkiáltva: »Hát kell-e Borcsa? Kellenek-e a komédiások?«» (Hatvany 1980: 202, 205)

A felkészülés után mind a hét csoport egy-egy bírót delegál a hétfős döntéshozatali testületbe, majd megkezdődik a tárgyalás. A levezető egyenként szólítja a tanúkat, hét vallomás után a bírók kérdezhetnek. Az összes vallomás megtétele után a bírók ismét visszahívhatnak egy-egy tanút, majd döntéshozatalra visszavonulnak. A levezető addig a többiekkel arról beszél, milyen döntésre számítanak, számukra melyik volt a legmeggyőzőbb érv, ők hogyan döntenének stb.

A csoportok tanúként és bíróként sem szereplő tagjai tárgyalási jegyzőkönyvet készítenek az alábbi sablon alapján, felosztják egymást között más csoportok tanúvallomásainak lejegyzését, az összesített jegyzőkönyv a harmadik nap végén szintén kikerül a kiállításba:

A Fővárosi Irodalmi Ítéletáblánál **1849. május 2.** napján a 4. Bf. tanács elé a Károlyi Palota Vörös termébe kitzúzott

Tárgyalás jegyzőkönyve

I. A katonai tárgyalást a mai napon..... (név) ügyében hívták össze. A vádlott az alábbi kihágást követte el:.....
.....
.....

Az összehívott bíróság a beidézett tanúk vallomásai után a vádlott katonai alkalmassága ügyében hozza meg ítéletét.

II. A bírói testület létszáma: FŐ

III. A **beidézett tanúk** közül (felszólalás sorrendjében) a következő személyek voltak jelen:

NEVE	DÖNTÉSE		DÖNTÉS RÖVID INDOKLÁSA
	IGEN	NEM	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

IV. A végzés:

A vádlott ügyében a bíróság az alábbi ítéletet hozta meg. A vádlottat, -t(név); született (születési hely, idő) a bíróság katonailag ALKALMASNAK // ALKALMATLANNAK nyilvánította.

A bírósági testület döntését dr. (név) bíró úr/úrhölgy azzal indokolta, hogy
.....
.....

Kelt: Pest-Budán, év hónap napján.

A jegyzőkönyvet összeállította:

..... újságíró

A tárgyalás lezárásaként a bírói testület bevonul, és ismertetik az ítéletet.

A Petőfi Irodalmi Múzeumban eltöltött éveim alatt a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának elkötelezett híveként igyekeztem színesebbé, változatosabbá, élményközpontúvá tenni a diákok számára a múzeumlátogatást. A jövőben abban látom a feladatunkat, hogy az iskolai tanmenetekhez alkalmazkodva hosszú távú együttműködések alakítsunk ki hasonló gondolkodású pedagógusokkal, és múzeumszerető, múzeumi élményeket igénylő felnőtteket neveljünk.

Szakirodalom

- Bolton, Gavin (1993): A tanítási dráma elmélete. Budapest: Marczibányi téri Művelődési Központ.
- Dienes András (1958): Petőfi a szabadságharcban. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Fekete Sándor (1973): Petőfi Sándor életrajza I. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gabnai Katalin (1997): Drámapedagógia (címszó). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): Pedagógiai Lexikon I. Budapest: Keraban Kiadó.
- Hatvany Lajos (1980): Így élt Petőfi I. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Kaposi László szerk. (2002): Játékkönyv. (A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ gondozásában.) Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kedves Gyula – Ratzky Rita (2009): Csataterek Petőfije. Budapest: Timp® Kiadó.
- Kerényi Ferenc (1998): Petőfi Sándor élete és kora. Budapest: Unikornis Kiadó.
- Radnóti Miklós (1989): Napló. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- T. Ridovics Anna (2004): A Károlyi-palota. Szalon folyóirat 8/1. 6–19.

Új színházi civilizáció

A Maladype Színház színházi nevelési programja

1. A Maladype Színházról

A 2001-ben alakult, állandó társulattal és alkotótársakkal működő Maladype Színház független színház, társulatunk kizárólag pályázati forrásokból és támogatásokból tartja fenn magát. Függetlenségünk azonban nemcsak szervezeti formánknak, hanem szellemiségünknek és a színházról alkotott elképzeléseinknek is lényege. Ennek köszönhető, hogy színházunk az elmúlt évek során önmagát mindig újrafogalmazni képes társulat maradt, amely új kontextusokba helyezkedve, új felismerésekre tett szert, és aki a mindenkori változást a színházcsinálás természetes folyamatának tekinti. Tudatosan keressük a színházi és a nem színházi terek adta váratlan lehetőségeket, a szabálytalan színészi megoldásokat, és azokat a közvetlen nézői reakciókat, melyek mentesek a hagyományos színházi elvárásoktól és klasszikus viselkedésformáktól. A Maladypére jellemző sajátos színházi nyelv és gondolkodás legfőképpen a koncentrált műhelymunkára, az intenzív színészi együttlétre és a közönséggel való folyamatos kommunikációra épít. Ezért fontosnak tartjuk a színészek elemző és szintetizáló képességének fejlesztését, kifejezésmódjuk mindennapi hangvételét, és a rögtönzéseken alapuló színészi játék kreatív részének folytonos kondicionálását, amely azonnal és élenken reagál a nézőkkel közös térben keletkező történésekre is. Újító törekvéseink fókuszában a színészi játék, a rendezői-társulat-építői koncepció, a színpadi esemény újraértelmezése és nem utolsósorban a nézőkkel kialakítandó lehetséges kapcsolatok aspektusai állnak. A Maladype Színház Balázs Zoltán rendező-művészeti vezető irányításával létrehozott előadásai komoly szakmai visszhangot kiváltó, új színházi nyelvvel kísérletező produkciók, melyeket a szakma és a közönség jelentős díjakkal honorál (pl. Színikritikusok Díja, ARTISJUS előadóművészeti díj, Nádasdy Kálmán-díj, Jászai Mari-díj, Soós Imre-díj, Óze Lajos-díj, Súgó Csiga díj, Junior Prima díj, legjobb előadás díja, nemzetközi fesztiváldíjak) és amelyek a Maladype társulatát a hazai és nemzetközi színházi élet egyik legizgalmasabb és legszínvonalasabb független formációjává tették.

1.1. A Maladype Színház állandó játszóhelye

A Maladype Bázis olyan nyitott műhelyként funkcionáló hely, ahol közönségünkkel szisztematikusabb és személyesebb viszonyt tudunk kiépíteni és fenntartani. Játszóhelyeink író-, olvasó-, közönségtalálkozók, vitafórumok, vetítések, kiállítások és

különböző nevelési célokból szervezett programok helyszíneiként is szolgálnak. Színterei a szellemi innovációt előmozdító programoknak, melyek elsősorban a közönséggel történő közös párbeszéd, a kreatív együtt gondolkodás és a társadalmi-erkölcsi normák vizsgálatának lehetőségét keresik, kutatják. A színház megváltozott társadalmi szerepéből következő feladatunknak tartjuk a színház és közönsége új szemléletű kapcsolatrendszerének és kommunikációjának tudatos építését. Meggyőződésünk, hogy a korszerű, egészségesen fejlődő társadalom egyik alapfontosságú feltétele az élethosszig tartó tanulás, ezért a színházi nevelést sem csupán a diákság privilégiumának tekintjük, a műveltség és a személyiség állandó fejlesztése minden ember egyéni joga. Véleményünk szerint a kortárs színház megkerülhetetlen feladata, hogy a társadalom tagjainak a művészeteken keresztül olyan lehetőségeket kínáljon, melyben tudásukat, kreativitásukat, innovációs és kooperációs készségüket kiteljesíthetik. Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a különböző generációk egy közös, mindnyájuk számára örömet jelentő élmény, teremtő munka során ismerjék meg, értsék meg egymás gondolkodásmódját, értékeit, elsajátíthassák az egymásra figyelés, a megértés „tudományát”. Ezért évek óta olyan szellemi műhely létrehozásán munkálkodtunk, ahol minden korosztály megszólíttatik, tevékenyen részt vehet társulatunk életében, nyitott párbeszéd formájában cserélheti ki gondolatait egymással a világról és a művészetről.

1.2. Új ködszurkálók: A Maladype nyitott színházi modellje

A múlt század második felében, Latinovits Zoltán írta *Ködszurkáló* című esszéjében: „Köd telepedett a színházra. Ellepte a színpadot, gomolyog a nézőtéren. Jó lenne – ködszurkálóként – fényt hasítani, de legalább agresszív kérdőjeleket vézni ebbe a szélcsendes káoszba. Jó lenne az alapfogalmakat tisztázni, valamilyen koordináta-rendszert rajzolni” (Budapest: Háttér Kiadó, 1994). Latinovits a színházi világ belső kontextusairól negyvenöt éve leírt bírálata sajnos ma is érvényes. Kevesen vannak, akik saját útjukat járva megpróbálnak „fényt hasítani a szélcsendes káoszba”, és személyes felelősségvállalással, etikai hitelességgel, a művészi személyiség kvalitásának hitelével tudnak és mernek új utakon elindulni, új értékeket kijelölni, új színházi nyelvet keresni, új módon gondolkodni.

A Maladype Színház művészei új művésztípust képviselnek, más életszemléletű, más színházi identitású, a társadalommal, a köznapi élettel elevenebb, egyenrangúbb kapcsolati rendszert fenntartó, a művészi „elefántcsonttornyot” lebontó új generációt. Színházi hitvallásuk, akarásuk azonban azonos töről fakad a kivételes tudású nagy elődeikkel. A társulat különleges stílusa és a színház mibenlétéről alkotott egyedi gondolkodásmódja aligha illeszthető bármiféle hazai színházi hagyományba. Különleges értéket képező alkotómunkájuknak biztos alapja az innovatív szemléletű műhelymunka, melynek legjellemzőbb ismertetője a folytonos kísérletezés, új utak keresése. A kísérlet az ő esetükben nem cél, hanem az élő színjátszás

alkotófolyamatának fejlesztő eszköze. Újító törekvések fókuszában a színészi játék, a rendezői-társulatépítési koncepció, a színpadi esemény újraértelmezése és nem utolsósorban a nézőkkel kialakítandó lehetséges kapcsolatok aspektusai állnak.

1.3. A színész és néző viszonyának megújítása mint rendező elv

A XIX–XX. század fordulójától napjainkig a színházi kísérletek úttörői, formai újítói törvényszerűen jutottak el ahhoz a gondolathoz, melyet többek között az ezzel a témával szisztematikusan foglalkozó Grotowski is megfogalmazott: „A színház akkor képes megújulni, ha visszafordul saját lényegéhez: a színész és a néző kapcsolatához.” (Kékesi Kun Árpád: *A rendezés színháza*. Budapest: Osiris, 2007). Az utóbbi években egyre divatosabb beszédtema lett ez a kérdés a magyar színházi életben. Sokan beszélnek erről, de igen kevesen gondolják át a színházcsinálás forradalmárainak eredményeit, elakadásaiknak konzekvenciáit. Még kevesebben próbálnak a mai emberi, társadalmi, színházelméleti és gyakorlati összefüggéseknek megfelelő, saját művészi koncepciójukba illeszkedő új megoldásokat megkeresni, vagyis: tenni és változtatni.

Balázs Zoltán, a Maladype Színház szellemiségét meghatározó rendező és társulatvezető hosszú távú, minden momentumában összefüggő rendszert alkotott, egylényegű koncepciót, filozófiát munkált ki, melynek rendezőelve éppen a színész és néző viszony működésének megújítása lett. Az elgondolás megvalósítása érdekében a Maladype társulata a kezdetektől lépésről lépésre következetesen formálta az alkotók és a befogadók partneri viszonyát. Minden produkcióban a néző közreműködésére és fantáziájára épített, tágítani kívánta a közönségnek azon körét, amely megérti azt a fajta gondolkodásmódot, nyelvezetet mely előadásaiban kifejezésre jutott, egyszersmind ki akarta billenteni a nézőit a megfigyelő státuszából, abból a célból, hogy az alkotófolyamat részeseivé válhassanak.

A Maladype gondolatserkentő, érzéki színháza ennek a manifesztációnak a jegyében járja a maga útját ma is. Természetesen a kezdeti időkben a színháznak saját közönségét kellett megtalálnia, és azokat a módszereket kellett felfedeznie, melyek segítségével a nézőt kibillentheti a beidegződött színész-néző viszonyrendszert érintő színházi megszokásokból. Az alkotókat és befogadókat elválasztó virtuális határ tágítását elsősorban előadásaikkal alapozták meg.

1.4. A rendező mint játékmester

A társulat már a 2001-es első bemutatótól kezdve a nézők teljes érzelmi és intellektuális valóját kívánta megszólítani. A résztvevők affektív ráhangolódásának érdekében a társulatvezető-rendező mintegy játékmesterként fogadta az előadásokon a

nézőket, szóba elegyedett velük, hellyel kínálta őket. A nézők a nézőtér ajtajának kitárásakor azonnal a játszott darab világába, hangulatába csöppentek, egy olyan közös térbe, ahol a játszó (színészek, zenészek) felkészült állapotban várahoztak. Az említett játékmesteri funkció később a 2004-es *Néger* előadásban tovább gazdagodott azzal, hogy a rendező, Balázs Zoltán, Archibald szerepében bonyolította az eseményeket, irányította a játékot. (A 2007-ben bemutatott *Leonce és Léna* előadásban a rendezői tevékenység lehetséges határait – játékmester szerepében –, tartalmában és formájában szélesebbre tágitotta.)

1.5. A színész és a néző látványtérbe emelése

Balázs Zoltán már az első rendezésétől kezdve túllépett a hagyományos színházi terek használatán, az előadásokat (kevés kivétellel) olyan látványtérbe helyezte, mely egyszerre foglalta magába azt a teret, melyet a színészek, és azt a teret, melyet a nézők foglaltak el – a színházi fény ekkor még jelezte a színészek játékterének határait. Az így létrehozott intim tér eredményeképp a színész és a néző egymás aurájába került, a testközelségben a színész leszállt a piedesztálról és a maga konkrét testiségében, esendő emberségében mutatkozott meg, ugyanakkor ebben a helyzetben színészi játékának mimikai és gesztusbeli finom megoldásai kerültek fókuszba. A játékosok testi közelsége miatt a néző egy olyan sajátos közegbe került, mely egyszerre volt nyilvános és privát. Ugyan a néző a hagyományos szerepének megfelelően továbbra is saját biztonságából figyelhette a játékot, metakommunikatív síkon mégis megindulhatott egy intenzív nonverbális párbeszéd, és mindez együtt segíthetett egyfajta közösségi érzés létrejöttében.

A Maladype társulata munkamódszerével, merész formai és tartalmi újításaival, előadásaival, társulatépítő céljaival mindig a halott, a biztonságos színház ellen dolgozott. A társulat első öt évének eredményeit végiggondolva megállapítható, hogy az alapkonceptióban kitűzött célok megvalósítása jó irányba haladt, de az igazi kibontakozáshoz tovább kellett lépni, hatékonyabban kellett erősíteni a színház művészei és nézői közötti egyenrangú partneri viszonyt, ezért célszerű lett új kapcsolati rendszert és információs bázist kiépíteni, új érintkezési formákat, a művészetek minden ágát érintő tartalmakat és kommunikációs stílust keresni. Az addig megtett út tanulságait megfontolva teljesen új színházi szemléletet és gyakorlatot kellett kialakítani, mely természetesen számolt a független társulat speciális adottságaival, sajátos feltételrendszerével.

1.6. Közbevetés

A megújítási folyamat szempontjából nem szabad figyelmen kívül hagyni Balázs Zoltán színészi minőségében szerzett tapasztalatait sem, melyeket a Tim Caroll rendezte *Hamlet* címszerepének eljátszása (a Bárka Színház előadása, 2003) során

összegzett. Carroll rendezői koncepciója folyamatos improvizációra és a közönséggel való együttes játékra épült. A 2003 és 2006 között játszott nyolcvanhat előadás során minden este más és más Hamlet született meg a színészek és a közönség együttes játékában. Az alkotók közül senki sem tudta előre, hogy az előadás a meghatározott szabályrendszer keretein belül hogyan működik majd, milyen szakmai meglepetéseket okozhat, és a permanens improvizáció a maga fegyelmezett szabadságával hová vezet. A váratlanul, pillanatról pillanatra kialakult, kiszámíthatatlan helyzetekre adott rögtönzései közben hihetetlen mennyiségű konkrét tapasztalatot szerzett a színész és néző közös, véletlen vezérelte játékának működéséről, lehetséges jó megoldásairól és gátló tényezőiről is. A Hamletben kipróbált önálló színészi megoldásainak tanulságai és a közös játék során a partnerekkel (színész és néző) szerzett impressziói is erős hajtóerői lehettek annak az innovációnak, melyet rendezői metodikájában Balázs Zoltán továbbfejlesztett, fokról fokra kialakított és tervszerűen tovább formál ma is. Nevezetesen, hogy a színészt és a színészi játékot, valamint a színész és a néző kapcsolatát összehangolt struktúrában szemléli.

2. A kezdetek (2001–2006)

2.1. Közönségtalálkozók – A Maladype színházi nevelési koncepciójának alapjai

Kezdetben leginkább a közönségtalálkozók lehetőségeit használtuk színházi nevelésre. Ezeken a véleménycseréken a teljes társulat részt vett. A beszélgetésekre való felkészülésben figyelembe vettük a jelenlévők korosztályi összetételét. Ha diákok voltak jelen, azzal is számoltunk, hogy melyik középiskolából, egyetemről jöttek, milyen szakon tanulnak, a tanárokkal való előzetes konzultációból megtudtuk, hogy hol tartanak az adott mű megismerésében, és milyen az érdeklődési körük. Tehát alapos felkészülés után ezekből az információkból kiindulva alakítottuk személyre, korosztályra, helyzetre szabva a színházi műveltségi tartalmakat. Egyre inkább éreztük, hogy ez a színházi nevelési forma működőképes, de még inkább hatékony megoldást kerestünk törekvéseink számára.

3. Egy új korszak kezdete (2007–2009)

3.1. Georg Büchner: *Leonce és Léna* – A Maladype beavató színházának kialakulása

A kitűzött cél megvalósításának igazi lendületet 2007-ben Büchner: *Leonce és Léna* című darabjának bemutatása adott. A rendezői koncepció a nézők aktív részvételére számított, a darabot a nézők nyilvánossága előtt dekonstrukciós módszerrel

darabjaira szedte, majd segítségükkel újra összerakta, minden előadáson új értelmezések, új kontextusok felfedezésére adott alkalmat, egyszeri és megismételhetetlen változatát adva az előadásnak. Ez a sajátos játék alapjaiban változtatta meg a Maladype és közönsége viszonyát. Sajátosságai miatt különösen alkalmasnak mutatkozott arra, hogy beavató színházi foglalkozásaink alapanyagául a *Leonce és Léna* előadásunkat használjuk. Abból kiindulva, hogy minél fiatalabb a közönség, annál szabadabban reagál, életkori sajátosságai következtében nyitottabb az újra, első nekifutásra a középiskolai, főiskolai és egyetemi diákságot vettük célba beavató színházi programjainkkal. Célunk az volt, hogy kíváncsivá, fogékonyá tegyük a fiatalokat a Maladype sajátos színházi nyelvére és gondolkodásmódjára; színházértő közönséget neveljünk iskolai helyszíneken, a saját közegükben megszervezett beavató foglalkozásokon, nyílt próbákon. Elsősorban gimnáziumokat, szakközépiskolákat, művészeti iskolákat, szakképző-, és speciális iskolákat keresünk meg. Figyelemmel kísérjük, hogy széles spektrumon legyenek megszólítva az intézmények: az elit iskolák tehetséges, jó képességű diákjaitól a többnyire szociokulturálisan és/vagy a személyi hátrányokkal küzdő diákokat tanító intézményekig. Két alapvető nevelési területet tartunk hangsúlyosan szem előtt a kiválasztásnál: a tehetséggondozást és a hátrányos helyzetű diákok integrálását, felzárkóztatását. Ezeket az általában két órát kitevő alkalmakon a résztvevők interaktív szituációba kerülve megtapasztalhatták, hogyan zajlik egy próba, mit kezd szerepével a színész, hányféle értelmezése és színészi megoldása lehet egy szövegnek, megismerhették a Maladypére jellemző színházi jelrendszer és színházi gesztusok hatásának működését. Mindez megváltoztatta a fiatalok színházról alkotott általános elképzeléseit, mert egy korszerűbb színházi szemlélettel és gondolkodásmóddal is megismerkedhettek. A társulat tagjaival folytatott jelen idejű, közvetlen hangvételű beszélgetéseik hosszú távú személyes elkötelezettséget eredményeztek a Maladype Színház iránt. A Maladype közönséget közösséggé formálni szándékozó társulata a *Leonce és Léna* előadásával letette az alkotómunka folyamatába tevékenyen bevont nézők társalkotóként feltételezett kapcsolati rendszerének alapjait. Programunk lehangsúlyosabban a társadalmi magatartásformák és szemléletmódok alakításában meghatározó szerepet játszó szellemiség fejlesztésére koncentrált, különös tekintettel a nyitott kommunikációra, a fogalmazási képességre, az együttműködési készségre, toleranciára, a probléma felismerésének és a probléma megoldásának képességére, a vállalkozó szellemre, a kockázatvállalásra, az igényességre és a folytonosan megújuló ismeretek befogadására. Jelenleg intézményi kérésre bármelyik repertoáron futó darabunkhoz kapcsolódva tartunk beavató színházi nevelési foglalkozásokat.

3.2. Még távolabb a biztonságos színházról

A *Leonce és Léna* előadás a meghatározott és a váratlan mozzanatok szálainak bonyolult szövedéke. A rendező koncepciója a veretes klasszikus költői szöveg

változatlansága mellett szabadon hagyta a mozgásteret a színészek számára, de egyidejűleg meghatározta azt is, ahol ezt a szabadságot korlátozni, támogatni vagy irányítani lehet, sőt kell. A szöveggönyv huszonöt jelenetét a színészek a rendező irányításával, különböző műfajban, hangulatban, tempóban, jelenetenként négy variációban hozták létre.

Az előadás rendezői koncepciója egymásután formálta át, vagy szükség szerint tette félre saját megszokott konvencióit, megteremtve ezzel a Maladype Színház második korszakának új stílusát. Az előadás látványtere most is testközelbe hozta a nézőket és a színészeket, de hatását tovább erősítette a néző- és a játéktér egyetlen körbe ölelő világítás, mely a játszóhelyként értelmezett fehér tatami fényreflexe segítségével a színészeket mégis sűrített térbe helyezte. A kellékként használt bambuszrudak, valamint a színészek fekete, rugalmas anyagból készült, szükség szerint a nézők szeme előtt alakítható jelmeze, a folyton változó látvány- és díszletelemként is használt színészi testek folyamatosan dekódolásra készítették a nézőt, fokozták a közönség intellektuális bevonását. A bármiből lehet bármi élménye beindította a nézők teremítő fantáziáját és gyermeki játékoságát. Nem véletlen, hogy gyakran előfordult, hogy a néző a játék felszabadult mámorában önkéntes játszópartnerre vált, és egy-egy jelenet atmoszférájának megteremtésében is részt vett.

A rendező játékmesterként foglal helyet a nézőtér és a játéktér határán. Az előadás előtt a színészek nem tudják, hogy melyik jelenetvariációt kéri majd tőlük. Minden jelenet lejátszása után felkínálja a lehetőséget a nézőknek, hogy válasszák ki, hogy az adott jelenetet melyik változatban kívánják újra látni. A színészeknek adott instrukcióival, vagy a jelenetek sorrendjének megváltoztatásával, jelenet-összevonásokkal a nézők nyilvánossága előtt változtathat a darab szerkezetén is. A színészek a játéktér szélén, személyes énjüket képviselve koncentrált jelenléttel, készenlétben várják, hogy mikor, melyik jelenetbe és melyik szerepalképviselésében léphetnek játékba. E „kettős én” egyidejű jelenlétéből fakadó feszültség és vibrálás okozza azt az indulati és intellektuális energiát, mely az előadást magas szinten tudja működtetni. A színészi játék a komoly fizikai és szellemi felkészülés biztos alapjaira támaszkodva az önfeledt gyermeki játék irányába mozdul el, tágítva ezzel a teatralitás határait. A színészek tisztában vannak azzal, hogy az előre kiszámított reakció bénítja a játék elevenségét. Ezért vállalva a kockázatot itt és most reflektálnak a váratlan eseményekre, ennek következtében az előadás jelenben zajló folyamat: közvetlen, nyílt részvétellel, felszabadult, hiteles reakciókkal, melyben minden résztvevő folyamatosan a pillanat megszületésének élményét élheti át. Ez a fajta intenzív figyelem vezérelte játék elképesztő nyitottságot és bizalmat feltételez a színész és a néző részéről egyaránt. A színészek bátor és önfeledt játéka készíti arra a nézőket, hogy feloldódjanak, kilépjenek a megfigyelő szerepéből és homo ludensszé válva igazi játszótárssá formálódjanak.

Pilinszky véleménye szerint „A költői szó lényege szerint beszédes csend, amihez mérten minden egyéb üres fecsegés.” Ezért a rendezői koncepció a szöveg és a

színpad automatikus egységét megszüntetve elvette a színészekről a beszédet mint a színészi kifejezés legfontosabb támasztékát, és a színész testének kifejezőképességét, jelenlétének auráját tette a középpontba. A belső folyamatokat, érzelmeket, gondolatokat nonverbális eszközökkel látható szenzitív játék most még sokkal árnyaltabban és mélyebben vonta test- és lélekközelbe a nézőt és a színészt. Az előadás nem mutat be semmilyen általános történetet vagy cselekményt, hanem a meglepetésként megszólaló zenére rögtönzött mozgásgegek és mozgásetűdök sorozatából épül fel. A könnyed és felszabadult színészi játék, a folyamatos lélekcseré, a megszülető színpadi költészet a férfi-nő kapcsolatáról, a szerelemről, az életről kelt intenzív emóciókat, impressziókat a befogadókban. Olyan játék ez, melyben semmi sem rögzített, kivéve a rögtönzött játék gerincét alkotó belső szabályokat. A játékban a ritmus, a zene és a test erotikája dominál. A legerőteljesebb színházi jel a színész teste a maga intenzitásával, gesztusaival, jelenlétével és külső-belső feszültségeivel. A tér szemtől szembeni, testközeli elrendezése erőteljes fizikai hatást gyakorol a nézőkre, motiválja őket a játékban való részvételre, belépésre. A színészek a játékteret folyamatosan változtatják, így újabb és újabb ritmikus terek jönnek létre. A térrel és a különböző tárgyakkal való játék és mozgás improvizáció, fantáziát, megosztott figyelmet és gyors döntéseket követel a színészekről. A képek, jelek, mozdulatok permanens áradata, a játék intenzitása, intenzív mozzanatainak szimultaneitása kollázsszerű, montázszerű játéktextúrát hoz létre. A nézők szeme előtt megszülető koncentrált színészi gondolatok, ötletek befogadásához a néző nyitottságára, játékra való hajlandóságára, asszociatív képességeinek gyors tempójára, érzelmi intelligenciájára és aktív részvételére van szükség. A színészek koncentráltasága, kisugárzása és nyitottsága következtében a színész és néző közti szoros együttműködés élvezet-tel, sodró, eksztatikus játékba torkollik.

3.3. Belépni a néző közegébe

A Maladype közönséget közösséggé formálni szándékozó társulata a *Leonce és Léna* és *Tojáséj* előadásaival letette az alkotómunka folyamatába tevékenyen bevont nézők társalkotóként feltételezett kapcsolati rendszerének alapjait. Az új körülmények adta lehetőségeknek megfelelően az új befogadó színház (Thália), később a saját játszóhely birtoklása (Bázis) nagyobb teret adott a nézőkkel való személyes találkozásainak/beszélgetéseiknek. Az előadást követő közönségtalálkozók sokkal gyakoribbá váltak. Ezekben a véleménycseréken a teljes társulat részt vett. A beszélgetésekre való felkészülésben figyelembe vették a jelenlévők korosztályi összetételét. Ha diákok voltak jelen, azzal is számoltak, hogy melyik középiskolából, egyetemről jöttek, milyen szakon tanulnak, a tanárokkal való előzetes konzultációból megtudták, hogy hol tartanak az adott mű megismerésében, és milyen az érdeklődési körük. Tehát alapos felkészülés után ezekből az információkból kiindulva alakították személyre, korosztályra, helyzetre szabva a (színházi) műveltségi tartalmakat. Amellett,

hogy megtartották és továbbfejlesztették a közönségtalálkozók rendszerét, elkezdték kiépíteni a kapcsolati rendszer új szervezeti formáit is.

4. Kitárni az ajtókat (2009–2010)

4.1. Alfred Jarry: *Übü király* – A Maladype Műhely létrehozása

2009-ben a Maladype munkájának feltételei alapvetően megváltoztak. A befogadó színházi (Thália Színház) jelenlét mellett önálló játszóhelyre tettünk szert. Itt volt az idő és a lehetőség, hogy egy nem színházi célra épült térben, a Maladype Bázison teljesebben ki a színház közönség- és közösségépítő munkája. Ha eddig beavató programjaink által a társulat lépett be a nézők személyes közegébe, most egy nagyon bátor gesztussal az *Übü király* nyílt próbáira, saját bázisunkra hívtuk meg nézőinket. Magyarországon először vitte végig egy társulat a nézőkkel együtt egy készülő előadás próbafolyamatát. A Maladype közönségére a generációs sokszínűség a jellemző, ezért az újonnan megjelenő színházi nevelési programunk tervezésénél ezt hangsúlyosan figyelembe kellett vennünk. Hat héten át mindennap átlagosan negyvenöt, különféle társadalmi réteget és korosztályt képviselő néző volt jelen a próbáinkon. Az *Übü király* nyílt próbáinak kettős célja volt. A közönség formálása szempontjából betekintést engedtünk alkotói módszerünkbe, olyan utakat nyitottunk meg a nézők számára, melyek a színházzal kapcsolatos kérdéseikre választ adhattak, korszerűbb színházi gondolkodást tanulhattak, és aktív részvételük közben személyes tapasztalatokat szerezve belülről, az alkotópartner státuszából szemléltették a színház működését. A társulatépítés és színházi nevelés szempontjából számításba kellett venni azt a tényt, hogy a lakásszínház körülményei között játszott előadásokon a szokatlanul szoros testközelség miatt a színészek ki vannak szolgáltatva a minden irányból jövő pillantásoknak. Tehát nagyon fontos volt, hogy a Maladype színészei védőháló nélkül próbálhassák ki magukat, a játékosok és nézők egyenrangú, együttes alkotómunkája során, hogy még nagyobb rutint szerezhessünk a gátak és gátlások nélküli, koncentrált, minden effektre reagáló színészi játékban: növelhessük a színészi jelenlét érettségi fokát. Ennek a teljes lelki lemezteledésnek a bevállalása súlyos és bátor döntés volt: nagy odaadást igényelt a színészeink részéről a próbák során. A résztvevők folyamatos, örömteli közös játékra hívta elő a négy színész öntörvényű előadásmódjának eredeti megoldásait, a szerepváltások fergeteges tempóját, merészségét és könnyedségét. A nézők az *Übü király* próbafolyamata alatt a színészek számára játszótársakká, figyelmesen értékelő, inspiráló szemtanúkká váltak. Sajátjukként tekintettek az elkészült produkcióra és a társulat egészére is.

5. A platóni szabadgondolkodás útján (2010–2012)

5.1. Szabad Akadémia – Nyilvános előadássorozat minden korosztály számára

2010-ben induló *Szabad Akadémia* programsorozatunk az azt megelőző évek élményeiből született. Úgy gondoltuk, hogy mélyebbre kívánunk merülni a műveltségi tartalmakat illetően. Fontosnak tartottuk, hogy a művészeket és nézőket egyaránt érintő tanulási folyamat szereplői (Maladype és közönsége) között korszerű, új színházi műveltséget felmutató gondolati szintézis jöjjön létre egy kialakulóban levő új színházi civilizáció alapjait erősítve. Ugyanakkor meg kívántuk tartani azt a széles korosztályi merítést, mely az *Übü király* nyílt próbáin olyan kitűnően működött, mivel egyenrangú, partneri szemléletével és helyzeteivel elősegítette a valódi kooperációt a különféle generációk között, ezért társadalmi integrációs szerepet tölthetett be a még „útjukat kereső” kamasz és a fiatalok részvevői számára. Ekkor már évek óta dolgoztunk beavató programjainkon az ELTE német, orosz és francia szakos diákjaival, tanáraival. A közös munka és az *Übü király* műhelymunkájának tapasztalatai generálták számunkra azt a gondolatot, hogy szorosabba fűzzük kapcsolatunkat a színház és a német nyelv és irodalom „szakemberei” között, a kooperatív műhelymunka során összeadjuk speciális tudásunkat, tervszerű és rendszeres innovatív kutató- és alkotómunka közben új összefüggéseket keressünk. Az akkor készülő új produkciónk, Schiller *Don Carlos*ának próbaidőszaka jó lehetőséget adott minderre. A műhelymunka résztvevői – egyetemi hallgatók, tanárok és a színház művészei – integrálhatták sajátos tudásukat a készülő produkció szövetébe, új, szokatlan aspektusból kiindulva szerezhettek új ismereteket, így gazdagíthatták meglévő tudásukat, elősegítve ezzel ismereteiknek és tapasztalataiknak újrarendeződését.

6. Új színházi civilizáció (2012-től)

6.1. A Carlos-ügy

Több éve sikerrel működő színházi nevelési programjaink benyomásaiból arra a következtetésre jutottunk, hogy minden programunkban erőteljesen körvonalazódó tapasztalat a közös munkában résztvevők kifejező kommunikációjának, helyes fogalmazási képességének és vitakultúrájának gyengesége. Ezért egy olyan többfázisú programsorozatot indítottunk útjára, mely végső formáját terveink szerint 2014 májusában egy nyilvános per/tárgyalás keretében nyeri majd el. A társulat 2010-ben, a miskolci *Tudásgyár* keretein belül szervezett színháznevelési tábor és workshop tapasztalataiból kiindulva kezdett el hasonló rendszerben gondolkodni. Az egyedi színházi vállalkozás alapja Schiller *Don Carlos* című műve, melynek főszereplője esélyt kap ügyének rekonstruálására, újratárgyalására. Egy olyan társadalomban,

melynek tagjai egyre inkább képtelenek nyitottan, aktívan, észérvekkel kommunikálni, fontos beszélnünk ennek következményeiről és hiányáról. A *Carlos-ügy* alkalom lehet mindannyiunk számára, hogy újrafogalmazzuk gondolatainkat, hogy ki tudjuk fejteni önmagunkat, hogy érvekkel és ellenérvekkel – felnőtt társadalom polgáraihoz méltóan – vitakultúránkat pallérozhassuk, kommunikációnkat fejleszthessük. A *Carlos-ügy* programja ezt az utat, ezt az önbecsülési, önkifejezési és fogalmazási folyamatot tudta elindítani azzal a fejlődő generációval együtt (14–18 év), akinek saját értékeivel és lehetőségeivel most kell tisztába kerülnie, hogy később valódi, igaz és saját döntéseket tudjon hozni, mely egy nyitott, valódi párbeszédet generáló társadalom egészére hatással lehetnek.

6.2. A Maladype komplex színházi nevelési programsorozatának további állomásai

2012–2014:

- *Felolvasó színház*, Janisch Attila filmrendező, érdemes művész, egyetemi tanár filmművészeti előadássorozata
- *Szem/Fény/Vesztés* – Orosz István Kossuth-díjas grafikusművész képzőművészeti előadássorozata

2014-től:

- *Numeral!*
- Kamarakonzertek
- Felolvasószínház

6.3. A Kravcsenko-ügy (2014-től)

Néhány évvel ezelőtt újból intellektuális viták tárgyává lett a világ jó néhány pontján az ún. „Kravcsenko-ügy”, miután 2009-ben megjelent John Fleming ideológiatörténeti bestsellere, az *Antikommunista kiáltvány: négy könyv, amelyik meghatározta a hidegháborút*, s miután 2008-ban egy lengyel kiadó – elsőként a volt kommunista blokk országai közül – jelentős sajtóvisszhang mellett közreadta Kravcsenko vádirattal felérő önéletrajzát. Magyarországot azonban elkerülték ezek a viták – igaz, maga a könyv is. Mai aktualitásának oka viszont, ha úgy tetszik, épp ez a hiány: a Kravcsenko-ügy elfeledése, elhallgatása, zárójelbe tétele azt jelzi, hogy nem néztünk szembe teljes mélységében a II. világháború után kialakult történelmi helyzetünk azon a kérdéseivel, amelyeket az 1946-os mű annak idején direkt módon felvetett, a szerző sorsa pedig a maga tragikus fordulataival áttételesen, de nagyon világosan és kegyetlen egyértelműséggel megjelenít. Viktor Kravcsenkót 1942-ben nevezik ki az Oroszországi Népbiztosság Hadseregellátási Főigazgatósága vezetőjének, ahol végképp szembesül az általános terrorra épülő rezsim működési mechanizmusával. 1943 júniusában küldik az Egyesült Államokba, a szovjet fegyverszállítási és vásárlási

bizottság tagjaként. 1944 áprilisában elhagyja a szovjet missziót, és „az amerikai közvélemény védelmére” bizza magát. Ezt az élettörténetet írja meg Kravcsenko az *Én a szabadságot választottam* című könyvben. Kravcsenko világsikerű könyve Magyarországon először a kizárólagos jogok birtokában, a Maladype Színház Közhasznú Egyesület kiadásában, Konok Péter fordításában jelenik meg. A kötetből színpadi adaptáció készül, amely felolvasószínházi programsorozatunkban kap helyet, később Balázs Zoltán előadásában „egyszemélyes kiáltvány”-ként új bemutatónként jelenik meg. A fentiekre épül a Maladype 2014-től induló színházi nevelési programja. A *Kravcsenko-ügy* többfázisú projekt, végső formáját 2016 februárjában Kravcsenko 1948-as franciaországi perének nyilvános újratárgyalásában nyeri el. A per alapja Viktor Kravcsenko *Én a szabadságot választottam* című könyve. A könyvre és a perre épülő projekt az I., előkészítő fázisába, a színházi előadás nyitott próbafolyamatába a felkért szakértőket (bírók, ügyészek, ügyvédek, történészek, irodalomtörténészek, szociológusok) és pedagógusokat partnerként integrálja. Itt adja át a művészeti vezető a dekonstrukciós folyamatokra épülő, sajátos, analitikus módszert (reflektív attitűdöt kondicionáló gyakorlatokat és módszertani eljárásokat). A II., beavatató fázisban a pedagógusokkal és szakértőkkel már előkészített projektet az előadás megtekintése által megnyitjuk a diákok számára, akikben mini tárgyalások résztvevőiként (bíró, ügyész, ügyvéd, alperes, felperes) fokozatosan, közösen alakítjuk ki a különböző igazságokat ütköztető felismeréseket. A III., értékelő fázisban a stáb egyéni interjúkkal, fókuszcsoporthoz és kérdőíves technikákkal elemzi és dolgozza fel a projekt eredményeit. Az eredményeket felhasználva, a konklúziókat levonva és beépítve a projekt következő, IV., kiteljesedő ütemébe, a tárgyalások a demokratikus állampolgári jogok terén elszenvedett sérelmek intenzív vizsgálatára koncentrálnak. Az V. fázisban az összes intézmény, pedagógus, szakember és vidéki iskolák részvételével három egymást követő napon tárgyaljuk újra Kravcsenko perét. A projekt alkalmat teremt mindannyiunk számára, hogy megfogalmazzuk gondolatainkat, hogy ki tudjuk fejteni önmagunkat, hogy érvekkel és ellenérvekkel – felnőtt társadalom polgáraihoz méltóan – vitakultúránkat pallérozhassuk, kommunikációnkat fejleszthessük. Később a pedagógusok önállóan tudják alkalmazni és továbbfejleszteni, és a nevelés során tanítványaikat segíthetik a részrehajlás és előítélet felismerésére és azonosítására, az információ és érzelmi reakció összekapcsolására, az események és következmények kulturális és társadalmi környezettől való függetlenítésére.

6.4. Az Aranybogár-módszer (2014-től)

Balázs Zoltán színművész, rendező, a Maladype Színház társulatvezetőjének kreatív kommunikációs, analitikai tréningje pedagógusok, tanárok, tanítók, drámapedagógusok számára. Az Aranybogár maga a tudás. *Az Aranybogár-módszer* elnevezését Edgar Allan Poe ihlette, akinek főhősei tudásalapú elemző és értékelő készségeikre építve jutnak el céljuk eléréséhez.

Különös tapasztalat, hogy bizonyos alapvető szabályok, melyek rendezni és alakítani próbálják egy egyén vagy egy csapat életét, akkor válnak igazán izgalmassá, ha bármikor felülírhatja őket a bizonytalan és a véletlen. Így azonban konvencióink által támogatott biztonságérzetünket és nyugalunkat jól megszervezett világunk akár el is elveszítheti. Miért nyitunk teret mégis a külvilág által felkínált véletlennek és bizonytalanoknak? Talán, mert van valami, ami képes megsokszorozni azt a hatékonyságot, amit a kockázat és a kihívás vállalása tartogat számunkra: a játék. A tudásbázis alapú kockázatos, kihívásokkal teli, de egyben teremtő játék, amely a tudatos kapcsolatépítés és kapcsolatfejlesztés új alternatíváit kínálja, és amelynek a hagyományos gyakorlatoktól eltérő új törvényei és szabályai vannak. Ez a tudásbázisra épülő elemző és értékelő szemlélet az alapja rendhagyó kommunikációs tréningünknek, melynek elméleti és gyakorlati lényegét a Maladype Színház színházról és közönségkapcsolatáról alkotott látásmódjára alapozott, színészeinkkel és közönségünkkel több éve kifejlesztett egyéni módszerünk adja.

Módszerünkkel a tréning során azokat a váratlan helyzeteket, ismeretlen területeket és szituációkat fedezzük fel, ahol mindennapjaink megszokott ok-okozati összefüggései és rendszerei már nem működnek, ahol az új viszonylatokat új struktúrák jelentik, és ahol a figyelem, az ügyesség, a rögtönzés képessége, valamint a kreativitás és a változó szabályok egyaránt alakíthatják kommunikációs lehetőségeinket. A játék izgalma akkor fokozható a végletekig, ha két, vagy több ember figyelme, akarata egybejár, vagy versenyez egymással. Ennek a kiélezett versenynek a kereteit különböző logikai, stratégiai, kooperációs és kommunikációs egyéni és csapatjátékok adják, melyek mind a közösség, mind az egyén számára szokatlan játék-helyzeteket teremtenek. A szituációk eredendő feszültségét és spontán dinamikáját tovább növelve a résztvevők között tágabbra nyithatjuk az asszociációs teret, és kifejleszthetjük azokat a gyors reakció- és megoldóképességeket, elemző, értékelő és kombinációs készségeket, valamint helyzetfelismerő és helyzetkezelő tudást, amelynek birtokában a kommunikációról alkotott fogalmaink új jelentéstartalmakat kaphatnak. A pillanat és a környezet változásaira azonnal reagáló kapcsolatteremtési gyakorlatokkal alkalmat teremthetünk gondolataink megfogalmazására, önmagunk pontos kifejezésére, vitakultúránk pallérozására és asszertív kommunikációs technikánk fejlesztésére. A kreatív tréningen résztvevők módszerünk segítségével tisztába kerülhetnek saját képességeikkel és lehetőségeikkel, hogy egyénként, illetve összetartó közösségként még inkább alkalmasabbá váljanak az általuk képviselt értékrend és szellemiség felelősségteljes és hiteles tolmácsolására.

7. A nyitott színházi modell új szintézise

A Maladype példaadó színházi műhelyének különleges színvonalú alkotómunkája, mely az alkotópartner, a rendező és a színész csapatmunkáját minél tökéletesebbé szándékozik fejleszteni, a nézőt egyenrangú partnereként tekintő szemléletével és

gyakorlatával e csapat negyedik tényezőjeként szintetizálja. A társulat próbálja kibillenteni a nézőt hagyományos szerepéből, nem konfrontálódva, nem provokálva, hanem megértéssel és bizalommal szólítja meg, invitálja játékba. Minden formai és tartalmi újítása a színész és a néző közt megszülető közvetlenségnek, együtt gondolkodásnak rendelődik alá. Ebben a szokásosnál sokkal kreatívabb, gazdagabb helyzetben a művészek részéről nagyobb felelősségvállalásra, a nézők részéről nagyobb nyitottságra van szükség. A Maladype Színház hagyományostól eltérő működése, tevékenységi formái módot adnak arra, hogy a társulat új ködszurkálói a nézőkkel együtt szintetizálják azokat az új színházi eszméket és eredeti látásmódokat, melyek kockázatvállaló, igényes alkotómunkájukat meghatározzák, lehetővé teszik, hogy színész és néző viszonyát új alapokra helyezve a nézőt alkotótárrá léptessék elő, tovább építve, formálva ezzel a teremtő képzelet házának – a színháznak – a jövőjét.

7.1. Nyitott színházi modellünk programválasztéka

- **Beavató/feldolgozó foglalkozások:** beavató/feldolgozó programjainkkal célunk az, hogy kíváncsivá, fogékonyá tegyük a fiatalokat a Maladype sajátos színházi nyelvére és gondolkodásmódjára, színházértő közönséget neveljünk a saját közegükben – iskolai helyszíneken –, vagy a Maladype Bázis lakásszínházi közegében megszervezett beavató, illetve feldolgozó foglalkozásokon. Ezen az általában két órát kitevő alkalmakon a résztvevők megismerhetik a színházi jelrendszer és a színházi gesztusok hatásának működését. Tágítani kívánjuk a közönség azon körét, amely mélységében érti azt a fajta gondolkodásmódot, nyelvezetet, mely előadásában kifejezésre jut, egyszersmind ki akarjuk billenteni a megfigyelő státuszából, abból a célból, hogy az alkotói folyamat részeseivé váljanak. A művész és befogadó beidegződött viszonyrendszerét a próbafolyamat során a résztvevők aktív részvételével (és ismeretei, ötletei felhasználásával) alkotópartneri viszonyra formáljuk. A program középpontjában a kommunikáció formáinak kifejező, hiteles és igényes használata áll.
- **Felkészítő/feldolgozó beszélgetések:** színházi előadáshoz kapcsolódó alkotók által moderált beszélgetések, közönségtalálkozók
- **Felkészítő/feldolgozó foglalkozások:** színházi előadáshoz kapcsolódó alkotók által vezetett, dramatikus elemeket tartalmazó foglalkozások
- **Részletesebb információk a Maladype Színház színházi nevelési programjáról:** <http://www.maladype.hu/hu/programs/2877>

7.2. Pedagógiai célok

- **Színház-pedagógiai szempontok:** A résztvevő diákok aktív részvétel közben szerezzenek alapfokon konkrét tapasztalatokat olyan színházi fogalmakról, mint a tér szervezése, a színész, nonverbális jel, jelenlét–energia–feszültség,

gondolat és kifejezés, a beszéd és cselekmény viszonya, a „karakterépítés” személyes kontextusai, kapcsolat a játsszók között, az improvizációk funkciója, az asszociáció szükségessége stb. – ismerkedjenek a színházi nyelvvel.

- **Általános pedagógiai szempontok:** a feldolgozott darab kontextusából kiinduló az adott csoport tagjait személyesen érintő emberi helyzetek, viszonylatok lehetséges megoldásai.
- **Megcélzott korosztályok:** elsősorban gimnáziumokat, szakközépiskolákat, művészeti iskolákat, szakképző- és speciális iskolákat kerestünk meg. Figyelemmel kísértük, hogy széles spektrumon legyenek megszólítva az intézmények: az elit iskolák tehetséges, jó képességű diákjaitól a többnyire szociokulturálisan és/vagy a személyi hátrányokkal küzdő diákokat tanító intézményekig. Két alapvető nevelési területet tartunk hangsúlyosan szem előtt a kiválasztásnál: a képességfejlesztést, tehetséggondozást, valamint a hátrányos helyzetű diákok integrálását, felzárkóztatását.
- **Helyszínek:** Többnyire hátrányos helyzetű diákokat nevelő iskoláknak inkább a színházi közegünkben szervezzük ezeket a programokat. Ez különösen nagy élménynek bizonyul a diákok számára és számunkra is.

„Szabadok a fafejű hivatalnokok akadékoskodásától: miért tolul be a játékba egyik, vagy másik jel? Mit akar vele a színház közölni? Nincs főnökük. Nincs elvárás velük szemben. Nem utasítják őket, mit játsszanak, hogyan játsszanak. Nincs kötelező penzumuk. Igaz pénzük sincs, de majd csak lesz valahogy. Tehetségük (és a jószerecse) kihúzza őket a bajból. Nincs titkuk. Nyilvánosság előtt próbálnak. Nem rejtik zárt ajtóik mögé felkészülésüket. Nyíltan megmutatják próbakinjajaikat, ügyetlen keresgélésüket és a rátalálás örömét. Szoktatják magukat a nézőkhöz és nézőiket a színházhoz. Van közönségük. Értő, kitartó, hűséges. Szabadok. Bátran elvetik tegnapi eredményeiket holnapi újrakezdésükért. Irigylendően magányosak. A különböző nyelvrendszerek határátlépésével kutat a rendező. A valóság és az álom közötti köztes bizonytalanságot méri fel. A féltudatos homályban keresi kérdéseire a választ. Szükségszerűen többértelmű válaszokat nyer. Szerelmi lírája fenyegetésekkel terhes. Tragikum a csiklandozóan nevetséges. Komikum a elkomorító. Balázs Zoltán következetesen az irracionalitás határmezsgyéjén járnak. Je ne sai quoi, így szólítja a francia a körülírhatatlant. Izé volna magyar megfelelője. Balázs előadásai az izét keresik. És van bennük izé. Spanyolul duendének hívják, merthogy démon munkál benne.” (Molnár Gál Péter: Maladype 10 év/years, 2011. november.)

Tanulj! Alkoss! Gondolkozz!

A Krétakör edukációs programjairól

A tanári asztal az autokratizmus szimbóluma. Pusztá jelenléte azt sugallja, hogy valaki jelentékenyebb tagja a közösségnek, valakinek több helyre van szüksége a térben. Az asztal arra való, hogy a tanító kitegye elének jelentékeny könyveit, táskáját, és amiye van. Az asztal lehetővé teszi, hogy a tanító rákönyököljön, megpihentesse rajta gondokkal terhes fejét. Az asztalnál dolgozik a tanár, míg a többi, kisebb asztalnál dolgoznak a diákok. Mindenki dolgozik. Szabad-e ugrálni mindeközben a tanári asztalon?

Amikor a tanár áll és beszél, a diák pedig ül és hallgat, az nem demokratikus helyzet. Ettől még lehet hatékony, hiszen ha az előadó elég érdekes, felkészült, mondani-valója pedig releváns, akkor a hallgató sokat tanulhat, amennyiben maga is készen áll a befogadásra. De mi van, ha még nem áll készen? Nem áll készen, mert nem képes koncentrálni, mert nem érti az összefüggéseket, mert nem érdekli őt az egész, és így tovább.

Van azonban egy olyan helyzet is, amikor azért nem áll készen a befogadó, mert nem adott felhatalmazást a beszélőnek, a beszélő pedig nem kért engedélyt arra, hogy szónokoljon.

Van egy lányom, aki idén hatéves, ezért iskolába kell mennie. Állami iskolákat látogatok, és megdöbbenve tapasztalom, hogy a tanítás alapja ma is ugyanaz, mint harmincöt évvel ezelőtt, amikor én mentem iskolába. 1980-at írtunk akkor, és még javában tombolt az államszocializmus. Akkoriban a szüleimnek stabil munkahelye volt, és abból indultak ki, hogy onnan mehetnek nyugdíjba, egyáltalán lesz nyugdíjuk, és abban a házban halnak meg, ahol születtem. Ma biztosan tudom, hogy sem nekem, sem a lányomnak nem lesz nyugdíja, sem nekem, sem neki nem lesz olyan munkahelye, ahol negyven éven át dolgozhat, és nem ott fogok meghalni, ahol születtem.

Minden megváltozott, kivéve az iskolát, ahol továbbra is az alapvetés, hogy a tantárgyak állnak a tanítás fókuszában, ezek a tantárgyak egymástól függetlenül taníthatók és tanulhatók, ahogy a diákok is egymástól függetlenül tanulnak, az oktatás-nevelés keretein belül nincs közöttük kapcsolat, a tanár tudása megkérdőjelezhetetlen, a diák feladata a tanár által elmondottak szó szerinti visszaisméltése, a tudás alapja az adat, a diák az iskolai hierarchia legalján helyezkedik el, közvetlenül a szülei alá szorítva, jegyek által gúzsba kötve, állandó versenyben és stresszben, némán és szótlánul, mint a sír.

Innen szép nyerni, mondhatnánk. Aki ezt túléli, abból lesz valaki. Vagy nem. Vanak szerencsések, akiknek a szülei gazdagok, és elkerülhetik az állami iskolát. Olyanok is akadnak, akik kifognak egy jó tanítót vagy tanárt. Lehet, hogy a szülők vagy egy jó baráti társaság tudja pótolni, amit az iskola elmulasztott. Az is lehet, hogy a diák, akiről beszélünk egy zseni, és teljesen mindegy, hogy mit csinál az iskola, a tehetsége a betont is átviszi. Teher alatt nő a pálma, ahogy mondani szokás.

A baj csak az, hogy a diákok többsége egy olyan világba kerül, ahol minden változik, és az iskolában szerzett tudással képtelenség érvényesülni. Mert mi a legfontosabb elvárás egy tizennyolc éves diákkal szemben? Hogy legyen felnőtt, és hozzon olyan döntéseket, mint például, hogy mit akar kezdeni az életével, hol akar tanulni, dolgozni, hol szeretne élni, kikkel és miből, tudjon együttműködni, értse meg, ha beszélnek hozzá, legyen nyitott, tanulni kész, és ne omoljon össze az első kudarc után, ami nagy valószínűséggel elkerülhetetlen lesz a számára.

Hogy is van ez? Legyen együttműködő? De hiszen ezt soha nem kérte tőle senki. Ült egy padban, és magolt, aztán vagy vissza tudta öklendezni az adathalmazt, vagy sem. Egyedül volt mindig, kivéve a szüneteket. Legyen alkalmazkodó? A megalkuvást, a meghunyászkodást beléverték, de mi a helyzet az adaptációval? Megérteni a helyzetet, felmérni annak előnyeit és hátrányait, megtalálni benne a hasznot és a feladatot, felépíteni a megfelelő szerepet és beleállni. Hogyan tudná mindezt a szerencsétlen, hiszen soha nem tréningezhette intézményes keretek között az önreflexiót és az érdekérvényesítést?

A gyermeknek azt mondjuk, hatéves korodig játszatsz, utána ezt felejtsd el, és kezd el a menetelést a felnőttkor felé. Tizennyolc éves korára sikeresen kiöljük a diákból a játékkedvet, a gondolkodás örömét, a természetes igényét az együttműködésre. Kiöljük a skilleket, és helyette egy rakás haszontalansággal töltjük tele a fejét, majd elvárjuk tőle, hogy helytálljon. Hogyan?

A demokratikus iskola első és legfontosabb állítása, hogy az iskola fókuszában a gyerek áll. Nem ő van az iskoláért, hanem az iskola van érte. Minden diák más, éppen ezért a legfontosabb kérdés, hogyan tudjuk egyben tartani ezt a sokféle embert? A tanító vagy tanár kompetenciái közül az első a közösségfejlesztés. Nem szétszedni kell ezt a sok személyiséget, hanem összerakni. De nem úgy, hogy merev szabályokkal és büntetéssel kényszerítjük ki a fegyelmet. A fegyelem hasznos lehet egy háborúban, de semmit sem ér a tanulási folyamatban. A diák akkor is tanul, ha történetesen üvölt, mint a fába szorult féreg, mert megtapasztal valamit. Például azt, hogy figyelnek rá, vagy sem. Eléri-e, amit akar, és ha igen, milyen áron, ha nem, miért nem? Ha egy tanár azt akarja, hogy a diákjai valóban tanuljanak valamit, akkor elsősorban a közösségre figyel.

A közösség nem pusztán a benne lévő emberek összessége, hanem egy magasabb minőségű életforma. Amikor egy tanár arra panaszkodik, hogy ő annyit foglalkozik a gyerekekkel, mindenkivel külön-külön is, és mégsem érzi, hogy előrébb tartanak,

akkor elfeledkeznek arról, hogy nemcsak ő tanít, hanem a diákok is tanítják, pontosabban taníthatják egymást. A diákok egymás közötti interakciója épp annyira fontos, mint a tanárral fenntartott kapcsolat. A diákok látják, érzik és értik egymást. Megfelelő segítséggel kialakíthatják a maguk világát, amelyben elhelyezhetik magukat és a másikat. Gyakran hangzik el, hogy a diákok maguktól is kialakítják a saját közösségeiket. A klikkjeiket igen, de a közösségüket csak megfelelő külső segítséggel képesek létrehozni. A közösség létrehozása, fenntartása és működtetése ugyanis szakértelmet igényel, amelyet tanulnunk kell. Amennyiben ezt egy tanár érti, és felkészült a feladatra, a diákok partnerévé válhat, és ugyanez történik fordítva is: létrejön egy együttműködő közösség, amely már önmagában is annyi élményt és tapasztalatot generál, amely felér bármely tantárggyal.

A jelenlegi iskolai intézményeknek csak elenyésző hányada tekinthető közösségnek, mert ahhoz, hogy egyáltalán közösségről beszélhessünk, a szereplőknek aktív résztvevőkké, törvényalkotókká és joggyakorlókká kellene válniuk. A magyar állami iskolarendszer nem ismeri a diákok jogait, sőt kifejezetten a jogfosztottságra épül, hiszen a diákoktól eleve alkalmazkodást vár el, és soha nem végez igényfelmérést: utasít és megvon. Az iskola akkor közösség, ha a diák beleszólhat az intézmény ügyeibe, ha ezt nem teheti meg, akkor nincs közösség. Ha azonban nincs közösség, vagyis a diák nem érdekelt az iskola ügyeiben, ezen keresztül a tanítás folyamatában, akkor teljesen mindegy, hogy mit tanítanak, rendszerszinten nem lesz hatékony az oktatás. **Ahhoz, hogy egy iskola hatékony legyen, közösségi módon kell, hogy működjön.**

A közösség pedig akkor fenntartható, ha demokratikus, mert csak a demokratikus, vagyis bevonó és átlátható formák teszik érdekeltté a résztvevőket a rendszer hosszú távú fenntartásában.

Az én állításom tehát az, hogy ha nem tesszük érdekeltté a diákot a tanulásban, ha nem tesszük partnerré az oktatás folyamatában, ha nem engedjük, hogy aktív alakítója legyen az iskolának, amelyben napjai egyharmadát tölti, akkor soha nem válik felnőtté, és teljesen értelmetlen rajta számon kérni bármit is, hiszen azt sem érti, hogy minek kellene egyáltalán tanulnia.

A közösség fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze a dráma. A drámai helyzet egy élethelyzet sűrített, stilizált formája, amely lehetőséget ad arra, hogy laboratóriumi, vagyis biztonságos közegben vizsgáljuk meg, hogyan tudnánk helytállni különféle konfliktusokban. A dráma nemcsak arra jó tehát, hogy az irodalom fontos szövegeit megismerjük, hanem arra is jó, hogy az egyes tudásanyagok hasznát felismerjük. Minden tudás a hasznán keresztül mérettetik meg. Az a tudás, amely haszontalan, értéktelen. A dráma felismerteti az egyes tudásanyagok szükségességét, és alkalmazásuk módját. A demokratikus oktatási mechanizmus azt a jogot is megadja a diáknak, hogy kellő körültekintéssel, önreflexióval és közösségi tapasztalással eldöntse, mire van szüksége, és mire nincs. A dráma veszélyes terep,

mert nem pusztán a diák, hanem a tanár szerepére is rákérdez, és kifordítja, áttetszővé teszi azt. Tanár legyen a talpán, aki kibírja a demokratikus alapú oktatást. Ha azonban kibírja, akkor nyugodtan elmeget politikusnak, mert nem fog diktatúrát játszani a demokrácia álarcában.

Egy demokráciában leginkább a társadalmi igény telíti tartalommal az államot. Amennyiben a közösség úgy érzi, hogy az állami intézmények által nyújtott szolgáltatás színvonala romlik, képviselőin keresztül arra ösztönzi a kormányt, hogy az változtasson jelenlegi gyakorlatán. Ha nem érzik az emberek, hogy amit az iskolában útravalóul kapnak, az haszontalan, akkor vagy minden rendben van, vagy semmi sincs rendben.

A Krétakör megalakulása

1995-ben alapítottam Magyarországon egyik legsikeresebb független színházat, a Krétakör Színházat. Ebben az évben mutattuk be *A nagy játék* című előadást, és ekkor született meg a színházi társulat elnevezése is. A név Bertolt Brecht *Kaukázusi krétakör* című drámájára, azon belül is a bibliai Salamon történetre hivatkozik, amelyben a krétával földre rajzolt kör az igazságszolgáltatás helyszíne. A kréta a mulandóság és az újjászületés szimbóluma: ha megrajzoljuk a kört, elkezdünk valamit, és amikor végeztünk, feltöröljük a krétaport magunk után. De a kör az a fórum is, ahol a művész és a közönség találkozik.

A Krétakör Színház számára a legfontosabb kérdés az volt, hogy mire jó a színház. Mi a hatása a színháznak mint művészeti ágának arra a közösségre, amelyet közönségének tekint? Ezért nem mindegy, kiknek, mit és miért adunk elő. **A színház a közvetlen találkozás, az interakció művészete.** Egy megismételhetetlen pillanat, megismételhetetlen összetételű közönség előtt. Ennek felelőssége elöl nem szabad menekülnünk, feladatunk, hogy megértsük törvényszerűségeit és továbbfejlesszük az alkotásmódokat. Nem véletlen, hogy a Krétakör mottója is Brecht darabjából származik: „Hogy azoké legyen, ami van, akik jól bánnak vele.” (Eörsi István fordítása).

A Krétakör korszakai

A Krétakör 1995-ös megalakulása óta többen írtak működéséről, munkáját, tevékenységét korszakokra bontva elemezték, írták le (Schilling 2002; Vágó 2005; Jászay 2013).

Jászay Tamás PhD-értékezésében például hétéves korszakolás szerint mutatja be a színház működését. Az első szakasz 1995–2001, a második 2002–2008 közé tehető.

Míg az első szakaszban az előadásokban mindig külön szerződöttetett alkotók játszottak, addig a második hét évet az állandó társulat jellemezte, amely soha nem rendelkezett állandó hellyel. A Krétakör tízéves évfordulóján Vágó Róbert így összegezte a színházi társulat munkáját: „Schilling Árpád kísérlete, egy független szabadcsapat, egy nyitott, önálló, ambiciózus alkotó közösség, egy szellemi műhely 2005-ben tizedik évfordulójához érkezett. Közel húsz önálló színházi produkció, több mint száz munkásságukat elismerő kül- és belföldi plecsni, oklevél, tucatnyi nemzetközi fesztivál-részvétel, ezeken való sikerekkel a magyar kultúra öregbítése, egy új irányzat úttörő szerepe, a kortárs művészetek felélesztésében mutatott kiemelkedő eredmények (...). Csak néhány meghatározó vázlatpontja a Krétakör tízéves történetének. Ennek a modern magyar színházkultúrában példanélküli sikertörténetnek. Egy saját színház nélküli SZÍNHÁZ sikertörténetének.” (Vágó 2005: 32)

2008 nyarára a Krétakör Színház Gáspár Máté ügyvezető irányítása alatt a legmeghatározóbb független társulattá vált, nemzetközi renoméja a Katona József Színházéval vetekedett. Minden évadban három bemutatót tartottunk, rendezett nálunk Mundruczó Kornél és Zsótér Sándor is. Évadonként 200-300 előadást tartottunk, amely jelentős része külföldi vendégszereplésekből állt. Ebben az időszakban a Krétakör volt a külföldön legtöbbet turnézó magyar színház.

2008-tól a művészeti működés teljesen új irányt vett: a Krétakör Színház elhagyta a színház szót a nevéből, és mint Krétakör produkciós iroda folytatta a munkáját. Ekkor lett projekt- majd később ügyvezető Gulyás Márton. 2008-tól fogva a csapat már nem színházi repertoár kidolgozásával foglalkozott, hanem projektmunkákat készített. A művészi munka középpontjában új, érvényes színházi (valamint média-művészeti) formával az aktuális politikai és társadalmi kérdések felvetése állt.

A 2008-as váltást követően egyértelmű alapvetéseket fektettünk le küldetési nyilatkozatunkban, amelyek a szervezet kulturális koncepciójaként értelmezhetőek:

A Krétakör kortárs művészeti központ és produkciós iroda, amely a társadalomtudományok tapasztalatainak felhasználásával hoz létre kreatív közösségi játékokat.

Kreatív – a társadalmi kérdésekhez, problémákhoz újszerű, kreatív módon viszonyul; a résztvevők számára ismereteket közvetít, felébreszti aktivitásukat és döntésre készíti őket.

Közösségi – a partnerre, résztvevőre együttműködőként tekint; feladatának tartja a civil önrendelkezés erősítését és az alulról szerveződő kezdeményezések támogatását.

Játék – a létrehozandó eseményt a játék fogalmával írja le, vagyis az élményszerű tapasztalatszerzést tartja az egyedüli konstruktív pedagógiai és szocializációs módszernek.

A társadalmi szerepvállalás, színházi nevelés

A Krétakör missziójához szorosan hozzátartozik és évek óta kiemelt jelentőségű az ifjúsági generációk színházi nevelése. A TIE (Theatre in Education) módszertanához a Káva Kulturális Műhellyel közös projektek segítettek közelebb minket. A színházi nevelés egy kimeríthetetlen éléskamra, hiszen minden fiatal, aki részt vesz egy előadáson/foglalkozáson, az újabb és újabb szemszögből közelíti meg az alkotók által felvetett problémát.

„Ezek az útkeresések szorosan kapcsolódnak Schilling régi eszméjéhez a hasznos színházról, ami társadalmilag releváns kérdéseket vet fel, és a nézőtől nem egyszerűen bólogatást vagy elutasítást, hanem valódi részvételt és érett véleménynyilvánítást követel. Felületes szemlélő gondolhatja azt, hogy Schilling vagy a Krétakör valamifajta hatalomátvételtre tört a színházi nevelés berkeiben, ám másról van szó. A Krétakör egyrészt észrevette és reflektorfénybe emelte a nem eléggé megbecsült műfajt és annak nemzetközileg már rég jegyzett hazai képviselőit, saját márkanévét tudatosan felhasználva arra, hogy olyanokkal is megismertesse a színházi nevelés területét, akik eddig ilyen-olyan okokból kimaradtak belőle, másrészt eközben nem szégyellt minél többet tanulni a műfaj legjobbjaitól, mindvégig felvállalva a tévutak és kudarcok lehetőségét is. És végül: Schilling szerint ez, színház és pedagógia metszete, vagyis a két, sokak fejében még mindig egymást kizáró irány harmonizálása lehet-lesz a következő évek legizgalmasabb színházi ajánlata.” (Jászay 2015)

hamlet.ws

2007-ben mutattuk be a 3 színésszel készült, iskolai környezetbe szánt Hamlet adaptációt. Az előadás a két évvel korábbi, a bécsi Burgtheaterben szintén három színésszel bemutatott Hamlet3 koncepcióját fejlesztette tovább. A középiskolás korosztály számára az osztályteremben játszott produkciót minden alkalommal beszélgetés követi. Az előadás áttörést hozott a hazai előadóművészek edukációs törekvéseiben, számos iskolában bemutatott előadás jött létre ezt követően, és egy, a Krétakör produkciójára hivatkozó fesztivál, az ilyen jellegű produkciókat támogató Tantermi Színházi Szemle is elindult, Polgár András támogatásával. Eleinte díszletekben játszottuk az előadásainkat. Aztán olyan helyszíneket kerestünk, amelyek atmoszférája illeszkedik a darabhoz. 2007-ben már sem a díszlet, sem a speciális helyszín nem játszott szerepet az alkotási folyamatban. A színház, amennyiben világosan fogalmaz, bármilyen teret képes átalakítani a maga képére. S ebben partnerként kezeli nézőit is, akiket játszótársának tekint. A közel 200 előadást megért produkciót máig repertoáron tartjuk, és iskolákban diákok számára játsszuk.

Csáki Judit az alábbi kritikát írta a darabról: „A színház sok, hagyományosnak tudott kelléke ugyanis feltűnően hiányzik a hamlet.ws című előadásból – nincs díszlet, jelmez, színpad, függöny, kellék és sok egyéb –, de még ami van, az is eltér a szokásos formától. Az előadás előtt például a színészek »civilben« (ez persze már megérdemel legalább egy kérdőjelet, tessék: ?) igazítják el a nézőket a gimnáziumi

terem körülményei közt, figyelmeztetnek a melegre, az előadás hosszára, válaszolnak a kérdésekre, köszönnek az ismerősöknek – vagyis leszállnak a piederstárlól, azaz a színpadról. [Bekezdés.] És utána elmondják a szöveget. Eljátsszák, megelevenítik. Figurákat teremtenek, és viszonyokat köztük. Körünkben ülnek, és mindvégig kapcsolatot tartanak velünk; nemcsak a – mondjuk, stúdióterben szokásos vagy lehetséges – szemkontaktust, hanem mást, és többet is annál. A szerepeket váltogatják – mindenki játszik mindenkit –, és bár látszólag random, vagyis tetszőleges a szerepformálások rendje, mégsem az, hisz minden spontaneitást, minden »sörmellettiséget«, lazaságot megrendeztek itt; még a váratlan és kiszámíthatatlan helyzetekre való felkészülést is (ezt például a színészek kondíciójára, tehetségére építve). [Bekezdés.] Schilling Árpád és a színészek – Gyabronka József, Nagy Zsolt és Rába Roland – a Hamlet szoros és evidens olvasatát teszik élénk: mintha a mából metszetek volna ki a történetet; legfőljebb mutatis mutandis királyfi, kard, király, Dánia. Nádasdy Ádám kutakodó, a klasszikus homály mögé furakodó, értelmező, értelmes és megvilágító fordítása egyenrangú alkotótárs a produkcióban: olyan nyelven közvetíti a drámát (nem a műre, hanem a benne tárgyalt drámára gondolok most), ahogy a fiatalok a Pótkulcsban beszélnek, ha nem ráznák le magukról a gyerekszobát. [Bekezdés.] Ez az előadás fiataloknak készült, gimnáziumokban játsszák a színészek, és kötetlen, bár nagyon is figyelmes és munkás beszélgetés követi a látottakat. Ez nem elsősorban a régi időket idéző népművelési gesztus, hanem önös, vagyis színházi érdek által vezérelt céltudatos tevékenység. Aki ezen a Hamleten nevelődik színházra, annak nem lesz gond a Peer Gynt három és fél órája, sőt. Aki ezen a Hamleten szereti meg a színházat, az tudja, mi a legfontosabb benne: a hitelesség. És azt is tudja, hogy ehhez nem maszk, díszlet meg a nézőtől való távolság kell, hanem jó színészek és tiszta célok. A Krétakör visszavándorolt a színházcsinálás kezdetéhez – Shakespeare előttre. Amikor a színházhoz még nem kellett más, csak a játzó személyek és a közönség. A darab később jött a képbe. [Bekezdés.] A közönség pedig velük tart ezen az úton; jól emlékszem a diákok vihogással-nevetgéssel oldott feszültségére az első percekben (amikor hónapokkal ezelőtt az igazi célközönséggel láttam az előadást); majd a felismerés okozta fokozott figyelemre, aztán az ellazulásra, a felszabadultságra. Ez utóbbi teremti az aktív közönséget, amely épp úgy dolgozik az előadás sikeréért, mint a színészek, csak más eszközökkel.” (Csáki 2007; Elérhető videófelveledek: <https://www.youtube.com/watch?v=bxhuCyQaJDI>; <http://indavideo.hu/video/hamletws> [2015. 03. 20.]])

Akadályverseny (színházi nevelési program)

Az *Akadályverseny* a Káva Kulturális Műhely és a Krétakör együttműködéséből létrejött színházi nevelési program volt. Még 2008-ban döntöttünk úgy, hogy a két szervezet innovatív kísérletet hajt végre, melyben megpróbáljuk egyesíteni a konstruktív pedagógia és a kortárs színház eszközeit.

A Káva elsősorban TIE (Theatre In Education) és DIE (Drama In Education) foglalkozásokat épít fel és vezet le különböző korcsoportok számára. A foglalkozások

középpontjában az adott csoport számára releváns probléma(felvetés) áll, amelynek körülménye, feldolgozása a színész-drámatanárok és a résztvevők közös ügye. (Szerepjátékok, megírt és improvizatív jelenetek, beszélgetések sora vezet a foglalkozás végéig, amikor a résztvevők nem egy kész választ, hanem rengeteg kérdést és a többiek véleményét „vihetik haza”, hogy később esetleg a foglalkozás keretein kívül is foglalkozzanak a felvetett problémával. Hogy a foglalkozás kellően inspiráló és hasznos legyen, az a résztvevők közös felelőssége.

A programban olyan edukatív programot fejlesztettünk ki, amely konfliktusos modellhelyzetek elé állítja a diákokat, felkínálva számukra a cselekvő részvétel lehetőségét. A foglalkozás során azt állítottuk, hogy az emberi csapdahelyzet magában hordozza a szabadulás lehetőségét.

2009-ben azt a kérdést tettük fel, hogy lehet-e ma az iskola közös ügy, válhat-e a diákok számára is fontossá a működtetése.

A foglalkozás sok tekintetben eltért egy hagyományos színházi nevelési foglalkozástól. A színházi és drámapedagógiai részek közös dramaturgia mentén haladva a diákok saját közegében, az iskola tereiben valósultak meg. A közel kétórás fiktív történet díszlete maga az iskola volt, amelynek osztálytermeiben, folyosóin, sőt igazgatói irodájában is zajlottak jelenetek. A diákoknak elsősorban magukat kellett képviselniük, de bizonyos dramaturgiai pontokon tanári és szülői szerepbe léphetek, így tapasztalva meg a különböző szempontok érvényességét.

A fiatalokat (az Akadályverseny célcsoportja a 16–18 évesek) önálló tapasztalatokkal rendelkező autonóm személyiségeknek tekintettük, akik számára lehetőséget kell teremtenünk, hogy biztonságos környezetben tegyék próbára és alakítsák értékrendjüket, hogy egészséges, szociálisan gondolkodó emberek legyenek.

A program fókuszában a szabadság, mint az egyeztetések és kompromisszumok komplex rendszere állt. Mint általában a színházi nevelési programok, a miénk sem fogalmazott meg egy végső állítást, hiszen a módszertan a bizonytalanság folyamatos fenntartására, az állandó kérdésre és együttműködésre épül.

A foglalkozás menete a következő volt: Az előkészítési szakaszban a színész-drámatanárok megismerik az osztályt, a közvetlenül szerzett tapasztalat beépül a foglalkozásba, ami ez által mindig más, helyspecifikus. A játék használja és átlényegíti az iskola tereit, a fiatalok végig helyzetbe hozva aktív formálói a történetnek, s az iskola valódi tanárai is lehetőséget kapnak a szerepbe lépésre. A folyamat közös reflexiós szakasszal zárul, s mivel eredményeit tudományos kutatás és dokumentumfilm rögzíti, az utánkövetés és a hatásvizsgálat is biztosított.

A Krétakör ezzel a projekttel *A szabadulóművész apológiájában* meghirdetett művészeti programot vitte tovább, amelynek központi alapvetése olyan műalkotások létrehozása, amelyek elősegíthetik a reflektált, demokratikus társadalom kialakulását Magyarországon. (Videófelvétel: <https://www.youtube.com/watch?v=v4IfxICNzqY> [2015. 03. 20.]

Új néző (közösségfejlesztő program)

2010 nyarán a Káva Kulturális Műhely, az anBlokks Egyesület és a Krétakör együttműködésével létrejött program célja az volt, hogy két északkelet-magyarországi település (Ároktő és Szomolya) roma és nem roma származású, vagyis kisebbségi és többségi lakosainak párbeszédéhez szolgáltatson fórumot a színházi nevelés, a fórum színház és a kortárs művészetek eszközeinek segítségével.

Olyan dramatizált szituációk kialakítására törekedtünk, amelyeket a közösség tagjai szabadon véleményezhettek, sőt formálhattak, és amelyeken keresztül nyilvánossá teheték mindennapi tapasztalataikat. Megfigyeléseink szerint ezekben a falvakban a lappangó vagy éppen felvállalt feszültségek ellenére is komoly igény mutatkozik az egyeztetésre, amely számára egy kortárs művészeti projekt adekvátabb keretet biztosíthat egy politikai rendezvénynél. A projekt minden résztvevő számára átélhetővé tette a közös kulturális tapasztalat és a konstruktív együttműködés közösségmegtartó és -fejlesztő erejét.

Az első faluban eljátszott történetünk szerint egy fiatal házaspár költözött Ároktőre, akik a falura jellemző, életszerű problémákkal találták szembe magukat. A játszók minden este mint színészek és moderátorok léptek a nézők elé. Az adott estéken feldobott témák kapcsán (pl. Házat kell venni, vagy kocsit? Mit kezdünk a feltornyosult hiteleinkkel?) a nézők saját maguk adhattak tanácsot az ifjú párnak, és érveleiket a játszók beépítették a színházi jelenetekbe.

A falu fiataljai külön munka keretében kidolgozták, milyennek képzelik a jövő Ároktőjét. A fiatalok 12 pontban foglalták össze, mit kívánnak az ároktői fiatalok.

Mit kívánnak az ároktői ifjak?

1. Legyen összetartás, segítő kezek, amelyek a lelkeinket ápolják és bizalom!
2. Egyeztessünk véleményeinkről! Becsüljük magunkat jobban!
3. Aktívabb ifjúsági részvétel a falu életében!
4. Egymás elfogadása nemzetiségtől és hovatartozástól függetlenül, a békés együttélésért!
5. Több megértést az egyéni nézőpontoknak!
6. Közös elköteleződést az aktívabb közösségi-kulturális élet irányába!
7. Több bizalmat az álmainknak!
8. Hagyományörző kezdeményezéseket!
9. Nagyobb nyitottságot a külvilág felé, több mobilitást!
10. Gyarapítsuk tovább sportéletünk eredményeit!
11. Változatos és egyedi szórakozási lehetőségeket!
12. Ne csak a lelkünket, de a kezeinket is mozgassuk meg a fenti célok elérésének érdekében!

Szomolyán négy helyi fiatalal egy fikciós kisjátékfilmet forgattunk, melynek történetét maguk írták, a szerepeket maguk játszották. A filmben egy olyan szomolyai, nem cigány fiú kálváriáját ismerhették meg a nézők, aki csak nagy keservek árán jut el odáig, hogy végül felvállalja cigány szerelmét.

A felnőtteknek szánt programban Szomolyán bátrabban építettünk a fórum-színházi technikára. Egyszerűbb helyzeteket tettünk a színpadra, amelybe könnyebben tudott belépni az „amatőr szereplő”, vagyis a néző. Az eseménysorozat csúcspontja az volt, amikor egy utcai találkozás szituációjából (a fehér lakos nem köszön a barna bőrűnek) két órás vita alakult ki, a nézők közül többen is beálltak a jelenetbe, hogy érveiket a konkrét helyzeten keresztül igazolják. A szomolyai munkánk lezárásaképpen, akárcsak Ároktón, levetítettünk egy összevágott anyagot a színházi esték reakcióiból.

„A Krétakör és a Káva programja, miközben – teljesen logikusan – egymásba ágyazza a színházesztétika, a színházi nevelés, a DIE, a TIE, a szociológia és a közösségfejlesztés egyes irányait, a XX. századi színházmegújítók, például Grotowski kísérleteihez hasonlóan számos konvencióval leszámol, és számos, a mai magyar színházi struktúrában megkérdőjelezhetetlen, már-már axiomatikus törvényszerűség működésképtelenségét bizonyítja be. A projekt immár minden tekintetben túllép a rendszerváltozás óta lényegében érintetlen színházi közegen, teljesen elszakadva minden kötöttségtől, ám szigorúan ragaszkodva a kiinduló elvekhez. [Bekezdés.] Mit bizonyít az Új Néző Színház, illetve az az út, amelyet a társulat bejárt? Nagy vonalakban, a társadalom oldaláról: azt, hogy a színház használható egy közösség megszólítására, képes arra figyelve és belőle kiindulva beszélni. Hogy képes egy csoport problémáinak, konfliktusainak felvetésére és megmutatására, és az előadás kapcsán kommunikációt kiváltani a feldolgozás, a megoldás igényével, mindarról, amit az ember egyedül vagy szűk környezetében nem tenne, nem mondana, pedig szükséges, sőt elengedhetetlen az együttéléshez, a fejlődéshez és az emberi kapcsolatokhoz. Hogy képes még olyan kényes kérdésekről is ítélezés nélkül beszélni, mint a cigány-magyar ellentét, arra készítetve a résztvevőket, hogy ne csupán a problémaelfedés szintjén foglalkozzanak vele.

Érdeemes tételesen azt is megvizsgálni, milyen tekintetben mutat újat a kezdeményezés a színház oldaláról. Először is: nem az emberek zarándokolnak a színházba, hanem a színház megy a nézőhöz, mégpedig nem a tájolás vagy a hakni amúgy igen széles körben űzött kommersziális motivációjából, hanem abból az elvi álláspontból kiindulva, hogy az első lépést a művész teszi, és nem a néző, hisz nem ő van a színházért, hanem fordítva. Fontos, hogy ez nem a közsínházi lét cáfolata, hanem annak az igénynek az artikulálása, hogy a színház(épület) elsősorban a közönségé, abban mindegyikről kell szólnia, nem pedig a benne dolgozó emberekről. Mindennek – az érkezésnek, az alkalomnak, a néző-színház viszonyának – az alapja nem a művész és a

művészet kiteljesedése (vö. tiszteletadás Thalia templomában), hanem a másokra való kíváncsiság. A művész megnyitja a kerekasztalt, felvet egy témát, s igazgatja-koordinálja a munkát, miközben nem akar sem okosabbnak, sem többnek mutatkozni a nézőnél. Nincs lila ködös művészkedés, és hangsúlyozottan nincs mondanivaló (vö. a színháznak példát kell mutatnia), csak színházi nyelven indukált párbeszéd, amit a koordinátor segít értelmezni (de nem ő értelmezi!), hogy hétköznapi nyelven gördüljön tovább a dialógus, amit aztán a színház visszafordít színházi nyelvre, és így tovább. Vagyis egy folyamatos visszacsatolást igénylő kommunikációs rendszer jön létre, amelyben a feladó és a címzett szerepe mindig felcserélődik.” (Nyulassy–Ugrai–Zsedényi 2010; videó: <http://kretakor.eu/project/uj-nezo/> [2015. 03. 20.]

Mobil (színházi-nevelési program)

Az *Akadályversennyel* elindított iskolai térben játszódó színházi-nevelési játékok következő állomása a Mobil volt, immáron a Krétakör saját fejlesztésében. Egyfajta reality game volt ez is, amely lehetőséget adott arra, hogy a résztvevő középiskolás diákok saját valóságukkal alakítsanak ki reflektív viszonyt. A játék egy képzeletbeli iskolában játszódott: egy diák telefonjával titokban felvételt készít a tanárnőjéről, amit annak tudta és hozzájárulása nélkül feltesz egy közösségi videomegosztó oldalra. A játék a tett következményeit vizsgálta: mit jelent mindez a tettes, az áldozat, az osztálytársak, a tanárok, valamint az iskola számára.

Mivel a *Mobil* egy interaktív színházi játék volt, a program során a színészek és a résztvevők együtt játszották el a történetet, amely előre kitalált, pontosan körülhatárolható helyzetekből állt, melyeket a színészek indítottak el: szerepbe léptek, és az adott szereplőnek valamint helyzetnek megfelelően beszéltek és cselekedtek. A diákoknak a színészek játékból kellett rájönniük arra, hogy az adott helyzet milyen szerepet kínál nekik a bekapcsolódásra. A *Mobil* esetében szinte minden játéknál azt tapasztaltuk, hogy a kezdeti bizalmatlanság és visszahúzódság a játék folyamán valamennyi csoport esetében feloldódik, mivel a játék minden közösségnek megadja a lehetőséget, hogy saját tempója és ritmusa szerint kapcsolódjon be a történésekbe.

Az elképzelt világ védelmet nyújt a diákok és a tanárok számára is, így a *Mobil* résztvevői jóval szabadabban mertek gondolkodni, nyíltabban fogalmazni a mindennapi dilemmáikról a fikció oltalma alatt. A *Mobil* megnyitotta a teret, és adott egy kis időt, hogy a nehezen kimondható, vagy idő hiányában elhallgatott problémákról is szó essen: melyek a tanár-diák viszony határai, szabad-e az iskolában mobilt használni, hogyan fejezhetik ki a diákok egy tanárral szembeni ellenérzésüket?

A játékban hártványékony lepel választja el a valóságot és a fikciót (iskolában vagyunk, padokban ülünk, előttünk a tábla, kicsöngetnek, becsöngetnek), mégis éppen ez az átlátszó anyag segít abban, hogy leleplezzük, hogyan működik ma az iskola és benne az ember.

„Amin a Krétakör indult el – a színház társadalmi lehetőségeinek társadalmilag célracionális föltérképezése. Vagyis: annak megmutatása, hogy színházi eszközökkel hogyan lehet tudatos és öntudatos, véleményformálásra és -kifejezésre, döntésre képes polgárokat nevelni. Az apolitikusság, illetve a szolgálai engedelmesség e legújabb aranykorában a gondolkodást, vitát, mérlegelést föléleszteni, a kisebb és nagyobb összefüggéseket megvilágítani, valamint az állásfoglalás következményeit fölmérni és vállalni. Vagyis: a színház veszélyes üzem.” (Csáki Judit 2012; videó: <http://kretakor.eu/project/mobil/> [2015. 03. 20.]

A papnő

Szintén színházi nevelési gyakorlatra alapozva született *A papnő* című előadás is, amit a Krízis Trilógia utolsó részeként mutattunk be a Trafóban 2011-ben. Résztevői erdélyi, Sepsiszentgyörgy környékén élő fiatalok voltak, akiket a sepsiszentgyörgyi Osonó Színházműhely bevonásával választottunk ki. A gyerekeket a város és a környező városok középiskolaiból, a Dévai Szent Ferenc Alapítvány tusnádi házából, illetve a település határán lévő, örkői romatelepen működő Caritas program mentoráltjai közül választottuk. A tábort az Osonó tagjai és a Krétakör munkatársai együtt vezették, de jelen volt az előadás két hivatásos szereplője is, Sárosdi Lilla és Terhes Sándor, akik a tábor során kiválasztott húsz gyerekkel játszottak együtt az előadásban.

A trilógia harmadik részének története: Gát Lilla, az egykoron ünnepeelt fővárosi színésznő jelenleg egy Budapesttől távoli magyar falu elkötelezett drámapedagógusaként dolgozik. Környezete idegenkedve figyeli sajátos pedagógiai módszereit. Vállalkozása kudarcba fullad: előbb tanártársai, később a falu lakói, majd diákjai, végül saját fia fordul ellene, így el kell hagynia a falut, vissza kell utaznia a fővárosba.

„A papnő kerete egy elhúzódo drámapedagógiai foglalkozás: beszédes, a vetített képsorokon is megörökített közegről sokat eláruló, változatos hangvételi szituációkat látunk, melyeket a résztvevők olykor megállítanak azért, hogy a történetekre ki-ki reflektálhasson. Világossá válik, hogy az előzetesen megírt forgatókönyv csupán keret, melyet valódi tartalommal a résztvevők töltenek meg: az előadásban fellépő erdélyi gyerekek által alakított szerepek alighanem nagyon közel állnak valódi énjükhöz, ám nyilvánvalóan nem egyeznek meg tökéletesen vele. És ezen a ponton az alkotók már a nézőnek is felkínálják a részvételi lehetőséget: az egyik játszó fiú magabiztosan áll fel, néz ki ránk, hogy feltegye a minket is foglalkoztató kérdéseket – »Mit jelképeznek ezek a gyerekek? Miért vannak ezek a gyerekek?«” (Jászay, 2011; fotók: <https://www.flickr.com/photos/kretakor/sets/72157627523960411/>; videók: <http://kretakor.eu/project/a-papno/> [2015. 03. 20.]

TAG (edukációs program)

Tanulj, Alkoss, Gondolkozz! A 2012/2013-as tanévben több ferencvárosi középiskolával együttműködve egy tanár-diák közös játékot hoztunk létre Juhász Bálint vezetésével.¹

A program egyben egy diákoknak szóló, az iskolai tanmenethez kapcsolódó kommunikációs fejlesztő műhely volt, a résztvevő pedagógusok számára pedig egy olyan kurzus, amelyben a gyakorlatukban előforduló pedagógiai problémákat vizsgálták a színház-pedagógia eszközárának segítségével.

A közös munka eredményeként *Autonómia* címmel egy olyan színházi-nevelési játékot hoztunk létre, amelyet később a résztvevő tanárok és diákok vezettek más tanárok és diákok számára. A játék egy iskolai történeten keresztül egy közösség önrendelkezési igényével járó kihívásokra hívta fel a figyelmet. (Videó: <http://kretakor.eu/project/tag/> [2015. 03. 20.]

Szabadiskola

A *Szabadiskola* a Krétakör saját fejlesztésű művészeti és közéleti programja a középiskolás (14–18 éves) korosztály számára. A Szabadiskola programja a közösségi életben való részvételre, a tájékozódásra, a véleményformálásra, a mondanivaló innovatív kifejtésére ösztönöz. A program során a diákoknak egy közéleti kérdéseket felvető akciót is létre kell hozniuk.

Az első szabadiskolás csoport 2013 őszén indult Juhász Bálint koordinálásával. A résztvevők több hónapon keresztül, tanórán kívüli hétvégi foglalkozásokon egy-egy konkrét társadalmi problémáról (pl. Snowden-ügy, az előítéletek, a nemzeti értékek helye) érvelhettek, vitatkozhattak, gondolkodhattak úgy, hogy a témák szakértőivel is találkozhattak, beszélhettek. Az évfolyam a Krétakör *A párt* című előadásának részesévé is vált.

A *Szabadiskola* második évfolyama a Goethe Intézet támogatásával indulhatott el. Ebben a már nemzetközi programban közel 50 budapesti, miskolci és berlini diák vett részt.

Mindhárom csoport különböző témákkal foglalkozott. A pesti csoportban olyan diákok vettek részt, akiknek volt már valami tapasztalatuk a közügyekkel, illetve az érdekképviselettel kapcsolatban, például diákönkormányzatok vagy valamilyen aktivista csoport tagjai. A budapesti csoport Tóth Ridovics Máté szakmai vezetésével a lakhatási szegénységgel foglalkozott, melynek keretében plakátkampányt készítettek Budapest utcáin.

¹ A tanulmány címe is Juhász Bálinttól származik, aki 2011–2014 között volt a Krétakör pedagógiai műhelyének vezetője.

Miskolcon olyan fiatalok voltak a Mészáros György által vezetett csoport tagjai, akiknél fel se merül annak a lehetősége, hogy beleszóljanak az őket érintő kérdésekbe. Itt a cél az volt, hogy ennek az igényét és tudatosságát megteremtjük bennük. A körükben vizsgált kérdések: milyen kirekesztő helyzetek vannak a társadalomban, vagy a különböző hatalmi státuszokhoz milyen gyakorlatok társulnak, illetve mindezt ők hogyan tapasztalják a mindennapokban. A mindennapi élet kirekesztéséről kezdve az iskolán belüli szegregáción át több témát vetettek föl a tanulók. De szó volt a miskolci telepfelezési programról, melynek keretében beszélgettünk ott élő családokkal, szociológusokkal és az ügyel foglalkozó aktivistákkal is. A falvak elnéptelenedése témakör kapcsán ellátogattunk az érintett helyszínekre, és az ott élőkkel, illetve szakemberekkel készítették a diákok interjúkat.

A német csoport programját a Goethe Intézettel közösen kiválasztott *Theater an der Parkaue* ifjúsági színház, valamint az *Interrobang* nevű társulat két tagja vezette, azt vizsgálva, hogy a német diákok hogyan vélekednek a mostani német politikai pártokról. Ők egy közéleti performanszt hoztak létre, amelyben abszurd pártokat vonultattak fel, és azzal foglalkoztak, hogy egy mai fiatal hogyan találja meg a helyét a demokráciában, ahol pártokra kell szavazni.

A három hónapon keresztül tartó projekt zárásaként 2014 decemberében került megrendezésre a *Fiatalok. Társadalom. Részvétel* című interaktív konferencia, amelyen az érintett diákok mellett pedagógusok, színházi nevelési szakemberek, civil szervezetek képviselői, újságírók is részt vettek. A diákcsoportok különböző módon mutatták be a projekteket. A kétnapos rendezvényt vitaszínházi előadás zárta, amely a jelenlegi magyar köznevelési rendszer kapcsán vetett fel éles kérdéseket. (Honlap: <http://szabadiskola.kretakor.eu/> [2015. 03. 20.]

Szakirodalom

- Csáki Judit (2007): „Mintha egy sör mellett” – Krétakör – hamlet.ws (színház). Magyar Narancs 35. http://magyarnarancs.hu/zene2/mintha_egy_sor_mellett_-_kretakor_-_hamletws_szinhaz-67572 (2015. 03. 20.)
- Csáki Judit (2012): Az élet is derűs iskola lesz. Krétakör: Mobil. Magyar Narancs 32. <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/az-elet-is-derus-iskola-lesz-81227> (2015. 03. 20.)
- Jászay Tamás (2011): Családi (Kréta)kör. Revizor. <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/3743/krisis-trilogia-kretakor-trafo/> (2015. 03. 20.)
- Jászay Tamás (2013): Körülírások. (Fejezetek a krétakör színház történetéből: 1995–2011) PhD értekezés, kézirat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1924/1/jaszay_phd.pdf (2015. 03. 20.)
- Jászay Tamás (2015): Egy másik Magyarország. Krétakörről, politikáról, szabadiskoláról. Színház2015. március. http://szinhaz.net/index.php?option=com_

content&view=article&id=37283:egy-masik-magyarorszag&catid=104:2015-marcius&Itemid=7 (2015. 04. 30.)

Nyulassy Attila – Ugrai István – Zsedényi Balázs (2010): Színház használatra. Az Új Néző Társulat színházi projektjéről. Színház 2010. november. http://szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=35866:szinhaz-hasznalatra&catid=48:2010-november&Itemid=7 (2015. 03. 20.)

Schilling Árpád (2002): A Krétakör története. Kézirat.

Vágó Róbert (2005): „Színházat!” A Krétakör Színház története 1995–2005. http://www.theater.hu/dl_win.php?type=csatolmany&id=42 (2015. 03. 20.)

Honlapok

<http://kretakor.eu/>

https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fkretakor.eu%2Fwp-content%2Fuploads%2Freports%2Fkretakor_strat_0810_130531.doc

<https://www.facebook.com/szabadiskola?fref=nf>

https://www.facebook.com/hashtag/budapesticsoport?source=feed_text&story_id=739595812783592

A vizuális nevelés pedagógiája

A 21. századi vizuális nevelés új paradigmái

1. A rajztanítástól a vizuális nevelésig: 20. századi művészetpedagógiai modellek

A tanulmány szerzője 1993-ban öt paradigma köré csoportosítva ismertette a magyar rajztanítás másfél évszázadának főbb pedagógiai irányzatait. Módszere a rajzpedagógusok szerepmodelljei és a kapcsolódó tantervi dokumentumok elemzése volt. A mérnök technokrata képi világa, a reneszánsz *pictor doctus* utóda, a képzett alkotó tudományos világképe, a művész önkifejezési törekvései, a hazafi nacionalista indulatai, a pártfunkcionárius országépítő tervei, a művész naturalista paradigmája és a vizuális nyelv szakemberének kommunikációs paradigmája alapvetően különböző rajzpedagógiát eredményeztek. A szerepmodell befolyásolta az oktatás tartalmát és módszereit egyaránt (Kárpáti 1993).

Most, 22 évvel a paradigmák első számbavétele után, a magyar művészetpedagógiára leginkább ható angolszász és német gyakorlat áttekintésével a művészetpedagógiai koncepciókat és tanári szerep-elképzeléseket vetjük össze a kortárs magyar vizuális nevelés gyakorlatával. Kortársaink ifjúsági szubkultúrákra építő, a digitális kreativitást támogató, a multikulturális érzékenységet fejlesztő, a művészetközi integrációt elősegítő és a környezetkultúrát a középpontba állító paradigmáiban közös, hogy a „rajztanítást” sikeresen bővítették a „köznapi” és az „ünnepi” vizuális nyelv elsajátítását szolgáló, nélkülözhetetlen diszciplínává.

A fejezet első részében áttekintjük, mennyit őrzött meg a kortárs művészetpedagógia a 19. század végének és a 20. század első felének örökségéből, majd a második részben a 20. század végén feltűnt és mai gyakorlatunknak progresszív irányt mutató modelleket vesszük számba. Mint minden áttekintés, ez sem teljes: jelzi, de nem értékeli a tantervekben tükröződő irányzatokat, és nem foglalkozik a hagyományosan kiváló magyar alternatív művészetpedagógiával: a múzeumi gyermekműhelyek, kultúrházi szakkörök iskolai képzésnél szabadabb, hiszen jórészt ellenőrizetlen világgal. A korszakhatárok jelentős hatású, új tantervek megjelenését jelzik, melyekről részletesen más közleményekben olvashatunk (Csöregyházi 1991; Kárpáti 1993; Gaul 1994; Köves 2009).

1.1. A mérnök technokrata képi világa (1777 – kb. 1789)

Mária Terézia közoktatási rendeletével, a *Ratio Educationis*szal szokás kezdeni. Ez az 1777-ben kiadott rendelet intézkedik arról, hogy Magyarországon minden nagyobb

városban nyissanak „nemzeti rajziskolát”, ahol a tanulók – elsősorban a leendő iparosok, de egyre több gimnazista is – a műszaki ábrázolás alapelemeit elsajátíthatják. Az első „királyi rajzitanítók” építészek, mérnökök, technikusok voltak, akik a mesterségükhöz szükséges rajzi műveltséggel rendelkeztek, és ezt adták tovább.

A technokrata paradigma jegyében, a *Ratio Educationis* szellemében a környezet-kultúra technikai oldalát ismerhették meg a tanulók: használati tárgyak, épületek és egyszerű szerkezetek formáját és díszítését. Szóbeli vagy vizuális elemzés helyett másoltak, az esztétikai megfontolások helyett pedig a praktikusság és a „helyes stílus” szabályainak megértetése volt a cél. A *Ratio Educationis* korának az építészettel való ismerkedés mellett volt még egy „modern” eleme, amely szintén csak több mint egy évszázad múlva jelenik meg ismét a rajzitanítás tananyagában: a mintázás, szobrászkodás tanítása. Ez minden osztály tananyagában szerepel, de hogy milyen eredménnyel, azt sajnos nem tudjuk, mert még tanítói vázlatok sem maradtak fenn az elkészült plasztikákról. Nem vitás, hogy ezek az alkotások is praktikus célt szolgáltak: az épületszobrászat, a térbeli ornamentika alapelemeit tanították a mintázási gyakorlatokkal. Ez az oktatási modell jelentős hozzájárulás volt a magyar „műipar” kialakulásához, de a művészetpedagógia hazai kezdetének még nem tekinthető.

1.2. A képzett festőművész (*pictor doctus*) tudományos világképe (1879–1904)

A századvég magyar rajzpedagógusa a természettudományokból merít inspirációt, **a környezet egyedi, mulandó jelenségeinél jobban érdeklik a látható világ formai törvényszerűségei.** A természet utáni ábrázolás csak a geometriai szerkesztések megismerése után következhetett, a tananyagban az utolsó helyen szerepelt. Ez az a paradigma, amely a későbbiekben a legtöbb bírálatot kapta, s amelynek tagadására a 20. század második felében rajzterületi reformok sora épült. Kritizálták fejlődéslélektani oldalról, hiszen nagyon korán gátat vetett a spontán ábrázolásnak, s így nemcsak a firkáló-keresgélő szakasz rövidült le, de további fontos fejlődési korszakok is kimaradtak a vizuális nyelv kialakulásának folyamatából. Művészi oldalról azért bírálták, mert nem a megfelelő konvenciókat közvetítette: távlatot szerkeszteni megtanított, de a realista ábrázolásmódhoz szintén nélkülözhetetlen árnyékolás, takarás, térszervezés módszereit nem ismertette meg (Xantus 1960). Némileg módosulva ez az eszmerendszer maradt fenn a 20. század elejéig.

A tantárgy tartalmát a következő, máig aktuális módon határozza meg a kizárólag gyakorló pedagógusokból (tehát nem művészekből, nem mérnökökből) álló tantervszerkesztői kollektíva: „A rajzolás mint grafikai kifejezőmód **úgy a művészet, mint a tudomány és technika szolgálatában állhat**, a szabad, festői és az értelmi-szerkesztő ábrázolásmódoknál fogva. (...) A nyelvekhez mint a kifejezőmódok egyike, s mint a szépérzék fejlesztésének eszköze csatlakozik. (...) A matematikához

és a természettudományokhoz, mint térelképzelést és formai felfogást nevelő diszciplína kapcsolódik.” (Tanterv 1868; kiemelés tőlem: K. A.).

A fő „gyakorlatmenetek” – a rajztanításban elsajátított tevékenységek – alapvetően az objektív megismerést és nem a művészi-szubjektív kifejezést és kommunikációt szolgálják. A tanterv nyolcféle tevékenységet sorol fel, s ezek közül csak kettő olyan, amelyet a művészi alkotói praxissal közvetlen kapcsolatba hozhatunk: a „kombinálási és tervezési gyakorlatok” és az „emlékezet, elképzelés és adatok utáni rajzolás”. Az önálló alkotás és tervezés megjelent, de egyelőre csak lehetőségként, hiszen az iskolai gyakorlatban a tanulók mintagyűjteményekből vett motívumokat kombináltak és megadott paraméterekkel, előírt módon terveztek egyszerű díszítményeket. Az emlékezet és képzelet utáni rajz ritkán került sorra, s az elemző rajzokon iskolázott gyerekek ilyenkor legtöbbször nem az élményeiket ábrázolták, hanem korábban begyakorolt sémákat alkalmaztak.

1.3. A művész önkifejezési törekvései (1905–1914)

Ellen Key 1900-ban megjelent könyve, *A gyermek évszázada*, amely a 20. századi pedagógiában bekövetkezett alapvető koncepcióváltást szimbolizálja, különösen jelentős korszakot nyitott a rajztanításban. A század első éveiben születtek az első, tudományosan megalapozott rajzfejlődés-elméletek, Franz Cziczek *Gyermekművészeti Tárlatot* nyitott Zürichben, Viktor Lowenfeld megvetette a gyermekrajzok és személyiségvonások összevetésén alapuló alkotói tipológiája alapjait. (Ezekről részletesen: Kárpáti 2013. Lowenfeld korszakairól: Kárpáti 2005; 2015.)

A 20. század első évtizedeinek egyik legjelentősebb magyar pedagógiai gondolkodója, Nagy László oktatásszervezői munkája mellett a vizuális képességek empirikus vizsgálatának alapjait is megvetette Magyarországon (Nagy 1905). A középiskolának szóló 1915-ös *Normál-tanmenet*ben, melyet kutatásaira alapozva szerkesztett, a rajz tantárgy neve: *Közhasználati rajz*. A név a tantárgyat a kötelező diszciplínák sorából száműzni kívánó kortársaknak szól, akik szerint a rajznak semmi köze a való éléhez, céltalan időtöltés csupán, amelyet helyénvaló minden rendelkezésre álló tanügyi eszközzel korlátozni. A *Normál-tanmenet* jelentős érdeme, hogy gyakorlatsorai számításba vették a gyermek korosztályok eltérő vizuális képességfejlődési szintjét. Követelményrendszere immár nemcsak az ipar igényeit, hanem kortárs fejlődés-lélektani kutatási eredményeit is számításba vette (Utasítás 1905).

A magyar rajzpedagógiát máig jellemzi a „megszüntette megőrzés”: az oktatási elképzelések sosem tűnnek el teljesen. Oppozícióban is hatnak vagy részévé válnak az új képzési modellnek. A 20. század első éveiben két rajzpedagógiai irányzat állt szemben egymással: az „objektív” vagy „konstruktív” iskola követői (a tudományos paradigma hívei) és ellenfeleik, akik a „szabad”, azaz természeti modellek megfigyelésén, s nem tárgyak konvenciórendszereket követő ábrázolásán alapuló

rajzolóstanítás hívei. A művészi látásmód átmeneti győzelmet aratott: az 1915-ös népiskolai tantervben az immár véglegesen a művészeti diszciplínák közé sorolt, a matematikától elkülönült, az ábrázoló geometria oktatásától megszabadult rajztanítás középpontjába a természet alkotó megismerése került. Eddig a mértani formák szerkesztése volt az alap, ehelyett most a természeti formák közvetlen megfigyelése az első lépés, s ezek ábrázolása után következhet csak a geometrikus ábrázolási rendszerek megtanulása.

Az iskolai rajzoktatás történetében először szabad saját élményeket ábrázolni, mesékhez fantáziaképeket készíteni. A környezetkultúra szempontjából fontos, hogy a bemutatott modellek szép és változatos tárgyi világot tártak a tanulók elé: a szecesszió igényes használati tárgyait, hiteles műtárgymásolatokat, népi textíliákat. Fontos az illusztráció mint új iskolai műfaj: az alkalmazott grafika, a könyvművészet, a szépírás és a tipográfia ezúton jelenik meg a rajzteremben. Mindennapi vizuális kultúránk fontos komponensei jelennek meg az 1915-ös tantervben, hogy alig több mint egy évtized múlva kiszoruljanak. A képi nyelv tanítása majd csak az 1990-es évek rajzpedagógiájában válik központi témává.

1.4. A hazafi nacionalista paradigmája (1925–1945)

A Horthy-korszak közoktatási irányítása minden területen megkövetelte a „nemzetnevelési szempontok határozottabb érvényesülését”. A magyar rajzpedagógia történetében ekkor válik először ideológiai célok kiszolgálójává tantárgyunk. A tanterv általános részében azt is olvashatjuk, hogy „a sok ismeret megzavarja a gyermekek lelkét”, s ezek után már nem meglepő, hogy a rajz tantárgyról szóló tantervi dokumentumokban a leggyakrabban visszatérő szó: *kézügyesítés*, ami a síkbeli ábrázolási drillekre szorítkozik, ijesztő tevékenységmegnevezésekkel: *vonalvezetési gyakorlatok, díszítő tervezetések*. (Tanterv 1925).

A „népnemzeti tematika” tantervben és utasításban is szinte minden tevékenységformánál tetten érhető. A környezetkultúra szempontjából örvedetesen sok ornamentális tervezési feladatnál például vitézkötéseket és a régi magyar úri viseletre jellemző sujtásos díszeket kell tervezni, a műalkotások elemzése a nemzeti gyásznapi napjainkat megörökítő, illetve az elvesztett területek visszaszerzésére ösztönző alkotások témáinak megbeszélést jelenti. A tananyagban bőven szerepelnek népművészeti tárgyak, és elemzésük is alaposabb az eddig megszokottnál, hiszen a tájegységek ismertetése az elszakított területek bemutatására ad lehetőséget. A hímzés- minták a magyaros motívumokat a gyerekek ábrázolási formakincsének részévé kívánják tenni. Szó kerül a „jellegzetesen ősmagyar” motívumok szimbolikus jelentéseiről, de feltárják a népi tárgyakon és épületeken az anyagok, technikák és rendeltetések kapcsolatait is. Ebben a korszakban válik fontossá a rajztanítással párhuzamos munkaoktatás – a későbbi politechnika, gyakorlati foglalkozás, majd technika –, amely skandináv példák nyomán indul, és (félíg beváltott) esélyt ad a környezetkultúra iskolai megjelenítésére (Gaul 1994).

A gimnáziumi tanterv legnagyobb újtása a **szintéziskeresés a műszaki és művészi jellegű ábrázolási módok oktatásában**. A célokról szólva a tanterv első része az ötven évvel későbbi uralkodó irányzatot, a vizuális kommunikációt idézi: „készség a rajzolásnak, mint kifejezésmódnak használatában és mások rajzi közléseinek megértésében”. A korszak rajzpedagógiája tehát érzékletes képét adta a magyar vidéki környezetnek, megismertetett a magyar tárgykultúra és építőművészet kiemelkedő alkotásaival, de a tantervi célok jelzik, hogy a rajzórán (is) elsősorban etikai, és nem esztétikai nevelés folyik.

1.5. A pártfunkcionárius országépítő tervei (1949–1955)

Az „országépítő” korszak paradigmája a kortárs politikához alkalmazkodó rajzpedagógia, amely felfedezi a tantárgyunkban rejlő lehetőségeket a „szocialista építőmunkához”. Két korábbi pedagógiai modell egyesül: a rajz most egyszerre lesz **a hazafias és a technikai nevelés eszköze**. Ez a modell a környezetkultúra oktatása szempontjából a legtöbbet a műszaki rajzi jellegű munkakeretek körének kibővítésével hozta. Jelentősen bővült az elsajátítandó technikai jellegű ábrázolási konvenciók köre, bár a környezetkultúra tanítása szempontjából igen fontos magyarázó rajz kimarad a tantervből. Helyette a tananyagba visszakerül a természettanulmány. A legtöbb beállítás csendéletet ábrázol, a későbbi kritika „csendéletfestési kultuszról”, „művészeti nevelési maximalizmusról” beszél (Xantus 1960; Székácsné Vida 1980).

Nagy hátránya ennek a tantervnek, hogy elődei minden játékos feladatát praktikus ujjgyakorlatokkal váltotta fel. Visszahozta a háború után a tantervekből kihagyott népművészetet, de mint siktervezési feladatok forrását. A másik vezértéma a társadalmi ünnepekhez kapcsolódó, direkt agitatív célú tematikus rajz. Az ötvenes-hatvanas években kiadott tantervi utasítások és „irányító tanmeneteik” hetekre lebontva, naptári dátummal közlik, mikor, milyen megemlékezés az aktuális, s milyen ennek a legmegfelelőbb rajzi kifejezésmódja. Az így kialakított „szocialista ikonográfia” szinte észrevétlenül vált a tanulók vizuális nyelvének részévé, sőt az ábrázolási klisék visszaköszönnek az elődek ideológiájával gyökeresen ellentétes elvek mentén működő mozgalmak arculatában is.

A **magyarázó rajz**, ez az iparban, tudományban egyaránt nélkülözhetetlen ábrázolási forma visszakerül a tananyagba: ismét van vetületi ábrázolás, csonkolás és rekonstrukció, geometrikus testek ábrázolása vonalrajzban és satírozással. A tanulók azonban kizárólag a rajzórán alkalmazzák ezeket az egyébként praktikus, közhasznú jelrendszereket (Balogh 1954). A többi tantárggyal, ahol mindezek használhatóak: a többi művészeti ággal vagy a természettudományokkal, de még a „gyakorlati foglalkozás” nevű tantárggyal való integráció is elképzelhetetlen, ezért a tanulók nem is érthetik meg, mire is valók a vizuális nyelv tanult dialektusai.

A műalkotások elemzésének programjában egyetlen iparművészeti vagy építészeti mű sem szerepel. A ritka művészettörténeti órákon az európai festészet „realisztikus”

irányzatait veszik sorra, majd a századvégről egyenesen az ötvenes évekre ugorva – az „izmusok” kihagyásával - a „kritikai és szocialista realizmus” magyar és szovjet képviselőit mutatja be. Ahogyan a rajzterv nem tartalmaz egyetlen plasztikai vagy tervezési feladatot sem, úgy **a műelemzés is a festészetre korlátozódik.** A festészettechnikai megoldások esztétikai hatásának elemzése, a motívumok és kompozíciós típusok megfigyelése, vagyis a képzőművészeti akadémiák módszere alsóbb szinteken inkább elriaszt, mint közel hoz a művekhez (Kárpáti 1981).

1.6. A művész naturalista paradigmája (1956–1977)

A „naturalista” paradigma **a képzőművészet, mint tudomány és mesterség** elsajátítását tűzi ki célul. A festői stílus, amelyet választ – a realizmus, illetve a naturalizmus némi impresszionista lágyítással – a környezet megfigyelését, vizuális elemzését írja elő. A tervezési feladatok formálisak, legtöbbször csak díszítő jellegűek (Tanterv 1962). A legfontosabb módszer a természeti modellből kiinduló, azt rajzok és festmények segítségével elemző, majd absztraháló, végül díszítő motívummá alakító feladatsor. Ez a módszer a mértani szerkezetek elemzésére alapozott „kockológia” mellett a századfordulói uralkodó marad a hazai rajztanításban (Balogh–Xantus 1969).

A rajztanítás emancipációját jelentő **vizuális-esztétikai nevelési irányzat**, amely a rajzpedagógia naturalista paradigmájából fejlődött tovább, a rajzot a világ vizuális megismerése eszközeként tekintette. Elméletírói szerint a rajzolás egy lényegű a tudományos megismerés útjaival, de azoknál szemléletesebb és közérthetőbb. A gimnáziumi tantervben ekkor jelent meg először a környezetkultúra szinte valamennyi fontos területe és számos lényeges készségszempontja (Paál 1977). Újjáéledt a vizuális képességek kutatása, s ezek eredményeiként elsőként modernizálódott és lett integratív, játékos, kreativitásra orientált az óvodai és az alsó tagozatos rajzpedagógia (Székácsné Vida 1980).

1.7. A vizuális nyelv szakemberének kommunikációs paradigmája (1978–)

A rajzolás tanításától a vizuális nevelés felé vezető úton alapvető jelentőségű az ábrázolási konvenciók helyett a képi nyelv alapjainak elsajátítását segítő *Tér-forma-szín* című tankönyv (Környeiné Gere – Reegné Kuntler 1978) és a kapcsolódó módszertani kiadványok (pl. Környeiné Gere 1985). A képi kifejezés tanításában Balogh Jenő **látványelemzési** hagyományait követő új tanterv a műelemzés és az alkotó munka integrálásában is új utakat követ. A tanuló a művész szerepmódeljét követi, amikor „vizuális problémák” megoldását keresi. A korszak művelődéspolitikájának sajátossága, hogy a műelemzés tankönyvében előbb jelennek meg a 20. század második felének nemzetközi irányzatai, mint a kiállítótermekben (Beke 1986).

Az 1980-as években *Környezet- és Vizuális Kultúra* néven megjelenik egy pedagógiai program, amely a legelterjedtebb alternatív iskolamodell, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP) részeként az ország több, mint 100 iskolájában évtizedeken át fejlődik. Az ÉKP tanterv- és tankönyvcsaládja a kortárs nemzetközi irányzatokkal egy időben tér át a művészetpedagógiáról a vizuális kommunikáció és környezetformálás tanítására (Heffner é. n.). Ebben a programban a népművészet, az építészet és várostervezés, a tárgykultúra története és kortárs műfajai (az iparművészet és a design) a képzőművészeti anyagrészekkel egyenrangúan vannak jelen. Az alsó tagozat tankönyveiben a környezetkultúra megjelenése a mindennapi életben a kiindulópont, erre épül a vizuális nyelv elemeinek és szerkezeteinek megismerése.

A környezetkultúra számos más kísérleti programban is központi szerepet kapott. Gaul Emil a környezetkultúra képességrendszerének kutatásával és a *Tervezzünk tárgyakat* versennyel, majd a rajztanárképzés új, a környezetkultúra szakirányban speciális képzést nyújtó programjának kidolgozásával vezette be a magyar rajztanításba ezt a világszerte elismert, a mindennapi élet szempontjából alapvető fontosságú területet (Gaul 1992; 1993; 2014; Gaul–Köves–Németh 2007; Gaul–Kárpáti 2011). Tatai Erzsébet és Tatai Mária kerekegyházi iskolakísérlete anyagok, technikák és műfajok megismerésére építi fel a rajz és a technika tantárgyakat integráló általános iskolai programját (Tatai E. – Tatai M. 1992). Kárpáti Andrea a képnyelvi elemzést kiegészítő kultúrtörténeti, életmódközpontú elemzéshez készített tankönyveket (Kárpáti 1998; 1999). Ezekhez Deszpot Gabriella (1992) kultúrtörténeti tananyagot dolgozott ki a nagykovácsi Általános Iskolában. Itt a történelem, irodalom és földrajz tantárgyakkal kapcsolódik össze a technika és a rajz tanítása, történeti korok életformái elevenednek meg a **projekt módszerű** órákon. Az integratív pedagógiai modellre később tankönyv-család épült (Deszpot 1998; 1999; Kárpáti 1998; 1999). A fiatalok konstruáló képességét és tárgykultúráját széles körű adatfelvétellel, a képességkutatást kulturális antropológiai módszerekkel ötvözve vizsgálják (Gaul 2001; 2014; Pataky 2012).

1995-től *Vizuális kultúra* a tantárgy neve, amely a világ legkorszerűbb pedagógiai modelljét a hasonló tartalmú amerikai és német tantervi reformokkal egy időben honosítja meg. (Bodóczky 2002). Megalakulnak a **gyermek vizuális nyelvét bemutató hazai gyűjtemények**. Bene Kinga vezetésével Zánkán hazai és nemzetközi rajzversenyek legjobb alkotásaiból gyűjtemény alakul, Kárpáti Andrea és Köves Szilvia létrehozta a Magyar Iparművészeti Főiskola, később Egyetem Tanárképző Tanszékén a Vizuális Nevelési Tanulmányi Gyűjteményt, a Sub Rosa Egyesület gondozásában Kecskeméten gyermekrajzművészeti műhelyt és galériát nyitnak. Zombori Béla megszervezi a Középiszkolai Rajzversenyt (később OKTV-t), amelynek alkotásai a vizuális gondolkodás egyedülálló dokumentumgyűjteménye. A fiatalok munkanaplóit az idén (2015) húszéves fennállását ünneplő Kaptár Műhely Archívumban őrzik. Ebben a fejezetben csak az iskolai rajztanítással foglalkozunk, de egy mondatban meg kell említenünk a kiváló múzeumpedagógiai műhelyeket is, például a Magyar Nemzeti Galéria GYÍK Műhelyét, a Szépművészeti Múzeum

Szépműhelyét, melyek évtizedek óta a progresszív magyar vizuális nevelés nemzetközi szintű képviselői.

Az ELTE és a Magyar Iparművészeti Egyetem (ma: Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, MOME) együttműködésével Kárpáti Andrea és Gaul Emil vizuális képességkutató csoportot alapított. (A kutatók közül kerültek ki a szakmai mai arculatát meghatározó, első neveléstudományi PhD fokozatot elnyert művésztanárok). A tantervek megalapozására folyamatosak a képességvizsgálatok, rajzpedagógusok és kutatók együttműködésével elkészült a Magyar Vizuális Képesség Framework (Kárpáti–Gaul 2013; Kárpáti 2013). A vizuális alkotó és befogadó képességelemekhez mintegy száz, a hagyományos rajztanítási környezetben felhasználható értékelő feladat készült. Ezek bevélszvizsgálatára alapozva megindult az országos, digitális tesztkörnyezetben zajló kompetenciavizsgálat vizuáliskultúra-feladatrendszerének kidolgozása (Babály–Budai–Kárpáti 2013; Kárpáti–Simon 2014).

Bodóczy István (2003) a művészképzésről írva hasonlóan fogalmazza meg a közoktatásra is érvényes gondolatait, amikor olyan rajzpedagógia mellett áll ki, amely a mintakövetés helyett a problémamegoldásra összpontosít, a képzés tartalmát műfaji, technikai stúdiumok helyett vizuális problémák köré csoportosítja, keresve az alkalmazási lehetőségeket. Képzési modelljében a legfőbb érték a problémaérzékenység, az adekvát „válaszok” keresése. A művészképzés sajátosságairól szóló elemzése az új vizuális nevelési koncepciók alapelveit is megfogalmazza:

- A mintakövetés helyett a problémamegoldásra fókuszál.
- A képzés tartalmát nem műfaji, technikai stúdiumok mentén szervezi, hanem problémák köré csoportosítva, vagyis az adott problémákhoz keresi a legmegfelelőbbnek tűnő megoldásokat és nem a megoldási lehetőségekhez (technikai adottságok, készségek, képességek) az alkalmazási lehetőségeket.
- A képzés tartalma csak a növendék személyisége és az időszerű művészeti-társadalmi problémák függvényében aktualizálható.
- A tanítás helyett a tanulásra összpontosít, a mester helyett a növendékre.
- A hagyományok ismeretét nem öncélnak tekinti, hanem az alkotás szellemi alapjának, amely a közölhetőséget is biztosítja.
- Legfőbb értéknek a problémaérzékenységet, az adekvát „válaszok” keresését tartja. A különözés, a másság, az eredetiség (az egyéni stílus kialakítása) nem célja az alkotásnak, hanem forrása.
- Az alkotásokat nem tekinti univerzális érvényűnek, azokat az adott kontextus függvényében ítéli meg.
- A képzőművészet–alkalmazott művészet kategóriák iskolán belüli éles megkülönböztetését nem tekinti szükségszerűnek, mert nem a mű technikája, hanem kontextusa – célja, a felhasználás módja, a közeg, amelyben megjelenik – határozza meg, hogy az alkotás hova sorolható.

- Ösztönzi a kísérletezést, a hagyományos művészeti technikák elsajátítása mellett lehetőséget nyújt interdiszciplináris alkotások létrehozására.

A Nemzeti Alaptanterv 1995-ben alapvetően megváltoztatta a korábban képzőművészetre koncentráltó tantárgy tartalmát. A *Vizuális kultúra* műveltségterületen belül négy műveltségtartalom fogalmazódott meg: 1. vizuális nyelv, 2. képzőművészet, 3. vizuális kommunikáció, 4. tárgy- és környezetkultúra. Az utóbbi három a 2010-es évekig önálló tantárgy névként is szerepelt, kifejezve a helyi tantervek oktatási hangsúlyait. A jelenleg *Vizuális kultúra* néven szereplő tantárgy sikeres oktatásához számos feltétel évtizedek óta hiányzik. Európai szinten is igen csekély az óraszám, kevés iskola tud szaktantermet, szertárt biztosítani, és a tankönyvellátás ezen a jogdíjas, színes műalkotásokat és egyéb illusztrációkat igénylő területen különösen nehéz. Kevés a példa a tantárgyi koncentrációra, integrációra (egy jó példa ebben a kötetben Pallag Andrea írása). A legkorszerűbb képességfejlesztési módnak tekintett projektmódszer, amely középiskolai tanulmányi verseny formájában immár két évtizede jelen van (vö. Zombori Béla a tanulmányát ebben a műben), főként a reformpedagógiai elveket valló iskolákban terjedt el.

2. A vizuális neveléstől a kulturális nyelvgyakorlásig: 21. századi pedagógiai paradigmák a nemzetközi rajzpedagógiában

A „vizuális kultúra” kortárs modelljei újraértelmezik a *művészet* és a *művészi* fogalmát. Immár nem lehet az uralkodó képi stílus megtanulása a cél, hiszen a 20. század első felében megszűntek a homogén korstílusok, nincs átfogó művészi világkép. A tantárgy a nemzetközi gyakorlatban a 21. század első éveitől napjainkig uralkodó irányzatát egy, az építészeti kritikából származó, majd a 20. század utolsó harmadának „társadalmi közérzetét” definiáló fogalommal *posztmodern* művészetpedagógiának szokás nevezni (Eisner–Day 2004). Napjainkban az immár idézőjelbe kívánkozó „művészetoktatás” messze túlmegegy a képzőművészet egyre rugalmasabbá váló keretein is. Tananyagába emeli a köznapit és közönségest, a hasznosat és önmagáért valót, a géppel készített képmást és a nyomtatott másolatot éppúgy, mint az egyszeri és tárgyá nem váló művészi gesztust és az utca „outsider” művészetét (Freedman 2003). Az „Új Képkorszakban” (Peternák 1989) alapvetően átalakult a kép és valóság viszonya, megváltozott a képmás fogalma. A számítógéppel segített képalkotás mindennapivá válásával beléptünk a *posztfotografikus* korbba, ahol az interaktív művészeti formák természetesebbek, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak és a *homo faber* egyúttal *homo digitalis*, illetve *homo interneticus* is (Kárpáti 2011).

A „személyessé tétel”, a privát üzenet napjaink művészetpedagógiájában egyre jelentősebb szerepet kap. A kortárs amerikai és nyugat-európai vizuális nevelés elsősorban reflektál, kifejez, értelmez, s csak másodsorban ábrázol. Ahogyan a

posztmodern stílusirányzat újraértelmezi és képi idézetként használja a klasszikus művészet formakincsét, témáit és ábrázolásmódjait, úgy emeli be tantervi programjába napjaink „posztmodern” művészetoktatója Leonardo gondolatait éppúgy, mint a közösségi informatikai alkalmazásokat. A posztmodern művész rózsaszínre festett gipszből mintáz ion oszlopot, amely úgy jelenik meg a homlokzaton, akár a gondolatok logikus sorában hirtelen felbukkanó emlék: praktikus funkciója nincs, jelentése annál gazdagabb.

2.1. Ifjúsági szubkultúrák, vizuáliskultúra-tanuló közösségek

A fiatalok a „kultúra azonos” (Boreczky 2000) csoportjaiban folyó alkotó, bemutató és (ön)reflexiós tevékenységek pedagógiai programmá alakítása megnöveli a fejlesztés hatékonyságát, nem kell hozzá motiválás, és még közösségi élményt is nyújt (Mészáros 2014). Ott, ahol a rajztanárban megvan az érdeklődés, és „megtanulja” a fiatalok világának egy szeletét, akár az iskolai oktatás részévé is válhat. A **digitális vizuális világ** ma már több mint eszközhasználat: identitást, csoporthoz tartozást is jelent. A szerepjátékok vizuális világa, a Facebook oldal háttérképének, portréjának stílusa önkifejezési lehetőséget nyújt a fiatalok számára is, és ez a terület bekapcsolható az iskolai vizuális nevelésbe is.

A 21. század művészetpedagógiai újdonsága: a fiatalok saját szervezésén működő, az őket érdeklő műfajokkal kísérletező, számukra releváns üzeneteket megfogalmazó vizuáliskultúra-tanuló közösség. (A nemzetközi szakirodalomban: *Visual Culture Learning Communities*, vö. Freedman et al. 2013). A képkalkító közösségek tagjai kezdetben olyan, a művészeti kánonon kívüli műfajok köré szerveződtek, amelyeket a formális oktatás nem tartott értékesnek, a fiatalok körében viszont a vizuális kultúra legkedveltebb területei lettek. Ilyen például a képregény, különösen ennek japán változata, a manga, a graffiti és ennek a külső tér teljesebb átformálására törekvő „utcaművészet” (street art), vagy a rajongói weboldalak digitális fotóadaptációi, melyeken a sztárok egy új történetben kelnek életre (Freedman 2003; 2006). A közösségek világszerte több millió tagot számlálnak, és Magyarországon is van olyan vizuális kultúrához kapcsolódó közösség – a *manga* képregények rajzolói és az ezekhez kapcsolódó szerepjátékosok – amelynek több, mint százezer tagja van.

A társadalmi hálózatok kiépülésével könnyebb lett a szakértők és laikusok közötti kapcsolattartás, a digitális technológiák pedig számos vizuális területen teszik képessé az amatőröket arra, hogy ötleteiket professzionális módon jelenítsék meg. Mindez természetesen nem jelenti a formális képzés jelentőségének csökkenését. A közösségek előnye éppen a tanulási lehetőségekben rejlik: a társak egymást segítve jutnak előre olyan utakon, ahol a közoktatásban világszerte a minimumra csökkentett művészetoktatás nem adhat segítséget. A 21. század a „részvevői kultúra” (*participation culture*) kora, ezért a vizuáliskultúra-tanuló közösségek munkáját jól leírhatjuk az alkotó közösség (magyarra nehezen lefordítható angol kifejezéssel:

community of practice) és a környezethez kötődő tanulás (*situated learning*) elméletével (Lave–Wenger 1991). Modelljükben a tanulás mindig társadalmi tevékenységek (*social practices*) keretében megy végbe, és csakis közösségi kontextusban értelmezhető.

Az informális tanulás az élet egészét átszövi, hiszen az ember napjait különböző közösségek tagjaként, folyamatos, bár nem mindig tudatos tanulással tölti. 2009-ben nemzetközi kutatócsoport alakult, amelynek tagjai (az angol Cambridge-i Egyetem, az amerikai Észak-Illinoisi Egyetem, a finn Aalto Egyetem, a holland Amszterdami Egyetem, a tajvani Taihua Egyetem és a magyar ELTE kutatói) négy nagyváros: Amsterdam, Budapest, Chicago, Helsinki vizuáliskultúra-tanuló közösségeit vizsgálják. A nemzetközi művészetpedagógiai projekt feladata az új, vizuális alkotó és (egymástól) tanuló közösségek felkutatása, s a csoportokban dokumentálható pedagógiai elvek és módszerek iskolai alkalmazásának vizsgálata. A kutatásba bevont, hatásos és innovatív képi megjelenésű szubkultúrák, melyek pedagógiai relevanciával bírnak:

- a manga és a hozzá kapcsolódó „cosplay”: virtuális és valós találkozásokon alapuló, képregény figuráit életre keltő játék;
- a dokumentum-, portré- és művészi videofilmek készítése saját és közösségi problémákról;
- a „demoscene” (művészi igényű, innovatív számítógépes alkalmazások);
- a „fanart”: rajongói munkák, amelyek a digitális grafika eszközeivel tovább szövik játék- és tévéfilmek és könyvek cselekményét vagy egyéb módon dolgozzák fel egy népszerű alkotó portré fotóit és műveit.

A 16–22 év közötti, 15-50 tagú közösségek valamennyi tagját bevonó fókuszcsoportos interjúkkal, kérdőívekkel, a közösségi alkotások elemzésével és a csoportműködés résztvevő megfigyelőként való elemzésével kiderült, hogy a közösségek elsősorban önkifejező, identitásteremtő erejük miatt vonzóak a fiataloknak. Tagnak lenni erős elköteleződés, amely a folyamatos technikai fejlődés mellett a társak önzetlen támogatását is jelenti. A vizuáliskultúra-tanuló közösségek tehát az informális tanulás motiváló, s ezért rohamosan terjedő, új művészetpedagógiai terepét jelentik. Témáik és módszereik nagyrészt alkalmasak arra, hogy a formális rajzpedagógiába is beépüljenek. Ennek az esélye éppen annyi, mint minden más, korszerű irányzaté. Ha a tanárképzés és továbbképzés részévé válik az ifjúsági szubkultúrák képi világának megismerése, kreatív lehetőségeik felfedezése, a céljaikkal és stílusukkal azonosulni tudó tanár új, izgalmas pedagógiai eszköztárhoz juthat általuk (Freedman et al. 2013; Kárpáti–Papp 2013).

2.2. Digitális kreativitás

Az informatikai eszközök alapvető fordulatot hoztak a kommunikációban, és ennek egy sajátos formájában, a képzőművészetben is. Az alkotások többsége egyetlen

elemében sem hasonlít mondjuk egy olajfestményre, hiszen mozog, hangot ad, tetzés szerinti, egymással minden tulajdonságában azonos „eredeti” példányban előállítható, vagy csak dokumentumfelvételeken, illetve szöveges leírásban van nyoma, hiszen egyetlen egyszer, művészeti akció részeként volt látható. A hagyományos és digitális képkeltetés a vizuális kifejezés egyenrangú, bár sajátos útjai. Az iskolai rajzpedagógiában fontos képességfejlesztési felismerésekhez vezet, ha elfogadjuk ezt az állítást. A digitális műfajok, melyek mára polgárjogot nyertek a rajztanításban: avatarok (számítógépes játékosokat megjelenítő, mozgó figurák) és más személyes jelképek tervezése, filmszkeccsek készítése, blogok és Facebook oldalak tervezése, környezetalakítás virtuális terekben (mint például a sok felhasználót mozgósító játékok, angol kifejezéssel: *Multiple User Domain, MUD*; Stokrocki 2014).

Napjaink digitális kultúrája közösségi működés, hiszen a megosztás és kommentálás, értékelés műveletein alapul. Ez a kollaboratív módon alakuló, képi-szöveges világ alapvetően befolyásolja a fiatalok vizuális nyelvének tartalmát, műfajait és végső soron újradefiniálja a képi nyelv fejlődését is. A kulturális antropológiai szemlélet alapján álló kutatók (pl. Shirky 2010; Darras 2011; Polhemus 2011) szerint stíluscsoportok (*style tribes*) befolyásolják az „új gyermekrajzot”. Azonos öltözködésű, hasonló zenét és filmet fogyasztó, hasonló szórakozási módokat gyakorló fiatalok összetartó közösségei „termelik ki” az első vizuális közléseket. Egy másik, a nemzetközi szakirodalomban *Vizuális kultúra* néven ismertté vált irányzat képviselői szerint (Duncum 2001; Freedman 2004) a kortárs vizuális kultúra esztétikuma és az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kommunikációs és kreatív apparátusa hatására formálódik a 21. századi „digitális kreativitás” (Gaul–Havasi–Orosz 2015).

2.3. Társadalmi érzékenység

„A kortárs képzőművészeti alkotások kvalitását a jelenünk problémáihoz való kapcsolódás, a problémafelvetés, a megfogalmazás árnyaltsága, mélysége határozza meg. A felkavaró, gondolkodást igénylő kortárs művek viszont nálunk többnyire nem népszerűek, különösen, ha a már elfogadott esztétikai sztenderdekhez sem igazodnak. A pedagógia ezen a téren sokat segíthetne.” – írja Bodóczy István (2011), rámutatva egy életszerű kapcsolódási pontra, amely közelebb hozhatja a fiatalokat napjaink vizuális művészetéhez. Boreczky Ágnes (2009) gondolatai az emlékezetéről, a családi szocializációról és ezek hatásáról a roma fiatalok kognitív fejlődésére a művészetpedagógia számára is fontos feladatokat fogalmaznak meg ezen a területen.

Az nemzetközi művészetpedagógia egyre több képviselője véli úgy, hogy a személyes relevanciájú művek, a tanulót foglalkoztató problémák képi megoldásai vezetnek el egy intenzív, maradandó kapcsolathoz a művészettel. Különösen igaz ez a nemzeti kultúrájukból kiszakítottan, idegen tájak, életmód és művészeti világok megismerése közben saját identitását kereső közösségeknél. A **multikulturális**

művészetpedagógia pedagógiai modellje (Mason–Boughton szerk. 1999) megmutatja, hogyan válhat értékke a származási ország kultúrája a befogadók (művészet) pedagógiájában. Ehhez az irányzathoz kapcsolhatók a hazánk iskoláinak közel negyedét kitevő hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását a vizuális nevelés eszközeivel eredményesen segítő programok. Az L. Ritók Nóra vezette Igazgyöngy Alapítványi Alapfokú Művészeti Iskola példaértékű gyakorlata a művészet talaján értékeket közvetít és öntudatot épít: az önmagában, jövőjében bízó, alkotó ember életfelfogását is átadja (L. Ritók 2005; 2008; 2010). De itt említhető Deszpot Gabriella roma fiatalok körében végzett fejlesztő és képességkutató munkája is (2005). A művészi alkotás énkifejező, agressziófeloldó hatását valósítja meg egyéni művészetterápiát és csoportos, közösségépítő alkotást egyesítő pedagógiai programjával Hortoványi (azelőtt Bergmann) Judit is (2013).

Az elemzésre kiválasztott alkotások társadalmi problémákat dolgoznak fel, ezért nevezik ezt az oktatási modellt a társadalmi elkötelezettség (*social engagement*) művészetpedagógiájának is (Eisner–Day 2004; Freedman 2010). A szöveg egyenértékű a képpel, és a géppel segített alkotás éppoly természetes része az óráknak, mint az évszázados népművészeti technika. Kortársaktól és klasszikus mesterektől merít a tanuló, az elitkultúra jelképeiből és csak az egyén számára jelentős, köznapi jelekből, a tömegkultúra ikonjaiból egyaránt építhet saját alkotást, melyet osztálytársaival és tanárával megvitát, értelmez.

A projekt módszer és a számítógéppel segített kollaboratív tanulás, a konstruktivizmus és az élménypedagógia egyaránt természetes része ennek az új rajzpedagógiának, amelynek immár nem központi feladata a történeti ábrázolásmódok megtanítása és a művészettörténet lineáris bemutatása. Ehelyett az egyéni alkotóképesség, a **kreatív vizuálisnyelv-használat** áll a középpontban (Steers 2009).

Nálunk is teret nyert a környezettudatos gondolkodásra, a mindennapi élet vizuális problémáira fókuszáló, környezettudatos **ökoművészeti nevelés**, (vö. pl. az ÖKO-PACK Környezeti Nevelési programot) amely főként Európa északi felén, Németországban, Hollandiában és Kanadában hódít. A módszer különösen hatásos, ha a hátrányos helyzetű fiatalok „kulturális emancipációjára”, saját környezetük értékeinek felismertetésére épül (Markovich 2013).

2.4. Vissza a képességfejlesztéshez?

A tantárgy jövőjét alapvetően befolyásoló kérdés, vajon a rajztanár az esztéta, a kulturális antropológus vagy a képességkutató és -fejlesztő pedagógus szerepében találja-e meg új, 21. századi önmagát? Amint a fejezet első felében láthattuk, a rajz(olás)tanítás elsődleges célja a tantárgy működésének első évtizedeiben mindennünt, és később is (például a kelet-európai régióban) a technikai készségek fejlesztése volt. Ez a tematika a nonfiguratív irányzatok megjelenésével, a múlt század ötvenes

éveiben megkérdőjelezhetővé vált, majd a koncepuális stílusok (*Fluxus, pop art, concept art*) lelkes közönsége végérvényesen szakított azzal az elvárással, hogy a képzőművészet a világ mesteri leképezése legyen.

Ha egy rajzterv legfőbb célja a fejlesztés, a vizuális képességek kutatása alapvető fontosságú. Ha viszont az önkifejezés, az egyéni világkép létrehozása a cél az osztályteremben, a tesztek és értékelő feladatok tiltólistára kerülnek. Ez a folyamat jól nyomon követhető a rajztanítás nemzetközi folyóiratainak elnevezésében. Az 1940-es évek óta működők címei: *Rajztanítási Tanulmányok (Studies in Art Education)*, *Vizuális Művészeti Kutatások (Visual Arts Research)*, *A Művészettel Nevelés Nemzetközi Folyóirata (International Journal of Education through Art)* és *Rajz- és Designoktatás (Journal of Art and Design Education)*. A 21. században alapított két angol nyelvű, nemzetközi rajzpedagógiai folyóiratot viszont *Művészetalapú Kutatásnak (Arts Based Research)* és *Vizuális Vizsgálatoknak (Visual Inquiry)* hívják.

Az Egyesült Államokban, amely a vizuális képességek kutatásában a 19. század vége óta élen járt (vö. a jelentős amerikai rajzpedagógiai kutatási projektekről: Madeja 2013), az 1980-as években az angol nyelven megjelenő tanulmányok túlnyomó része egy módszer hatékonyságát vagy egy vizuális képességelem fejlődését tárta fel. Ma ennél sokkal gyakoribbak a saját művekkel illusztrált önéletrajzi narratívák, a társadalmi konfliktusokat feldolgozó projektek vagy a kortárs művészeti irányzatokra reflektáló, esztéta szerepben megjelenő rajzpedagógusok írásai, bár időről időre megjelennek az egy vizuális képességterületet mélyen elemző, empirikus kutatásokon alapuló áttekintések is (pl. Newcombe–Huttenlocher 2003).

A képességkutatás központja azonban, úgy tűnik, jelenleg a német nyelvterületen van. Német nyelvűek a gyermekrajzfejlődés lélektani és pedagógiai vizsgálatait szintetizáló új fejlődésleírások, mint például Walter Schrader beszédes című műve: *A lélekkel teli gyermekrajz* (Schrader 2003). A mintegy ötezer alkotás vizsgálatán alapuló, a 2–12 évesek vizuális nyelvi fejlődésére koncentrálnó munka érdekessége, hogy az életkori standardok mellett nagy teret szentel az életkorra jellemző kifejezési módtól való különbözőségek, egyéni sajátosságok feltárásának és magyarázatának. Német kutatók kezdték vizsgálni, hogyan hat a digitális kultúra a hagyományos ábrázolásra (Wiegelmann-Bals 2009). Német nyelven jelentek meg az elmúlt két évtized térszemlélettel kapcsolatos, nagymintás vizsgálatokra alapozva végzett, új eredményeket hozó rajzpedagógiai kutatásai is (Gaus-Hegner et al., 2009; Glaser-Henzer et al. 2012). Német kezdeményezésre, mintegy harminc német, osztrák és svájci részvétellel, két-két holland és magyar és egy francia kutató közreműködésével itt működik például az Európai Vizuális Képességstruktúrát megalkotni kívánó, EnVIL kutatócsoport is. (A rövidítés a „nyelvi gettó” elkerülésére, a nemzetközi kutatói közösséghez való tartozás jeleként angol elnevezést takar: *European Network of Visual Literacy*, azaz a *Vizuális Írástudás Európai Közössége*, vö. EnVIL é. n.).

A vizuális nevelés módszertana tehát a jövőben is képességkutatások és esettanulmányok, interjúk, műelemzések kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt használó értékelési repertoárján alapul majd. Úgy tűnik, a fejezet első részében bemutatott 19–20. századi paradigmák máig működnek és hatnak. A mérnök technokrata képi világa tovább él a géppel segített képalkotást támogató irányzatokban, amelyek a digitális eszközökkel végzett tervezést, modellezést és a virtuális térben végzett képalkotó munkát is tanítják. A képzett művész (*pictor doctus*) tudományos világszemlélete a kortárs integratív pedagógiában ismerhető fel, amely a művészetek és természettudományok közös gyökereire épít. A művész önkifejezési törekvései valamennyi pedagógiai modell részei, hiszen napjaink képi „népművészete” immár nem a fotó, hanem ennek mozgással, hanggal bővített digitális változatai: a filmszkeccs, a manipulált kép, a sorozatmű. A hazafi nacionalista indulatai jelen vannak a magyarság (tudományosan igazolt vagy csak vágyott) történelmi gyökereit bemutató szemléltető eszközökben és a közkézen forgó jelképekben. A klasszikus művészeti elvek bemutatása mellett a kortárs vizuális kultúra kifejezőmódjaival megismertető, a képi nyelv változatos és változékony kifejezőeszközait és nem ábrázolási konvenciókat tanító paradigma mára központi szerephez jutott. Egyetlen modell van, amely eddig még nem tért vissza: az 1950-es éveket jellemző, aktuálpolitikai töltésű művészetpedagógia. A kortárs magyar vizuális nevelés multikulturális, a fiatalok képi világát integrálni igyekvő, innovatív és reménykeltően nyitott.

Szakirodalom

- Babály Bernadett – Budai László – Kárpáti Andrea (2013): A térszemlélet fejlődésének vizsgálata statikus és mozgó ábrás tesztekkel. *Iskolakultúra* 11. 6–19.
- Balogh Jenő (1954): *A rajztanítás elvi alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Balogh Jenő – Xantus Gyula (1969): *A vizuális nevelés pedagógiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bergmann Judit (2013): Az 5 szimbólum rajzi feladatsor eredményességének vizsgálata. Az Országos Neveléstudományi Konferencia (Eger, 2013) Videó Archívuma. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, <https://www.youtube.com/watch?v=rBC6ErgQRyg> (2015. 04. 26.)
- Beke László (1986): *Műalkotások elemzése*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bodóczky István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Budapest: Oktatókutató Intézet. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-Bodoczky-Rajz.html> (2015. 03. 08.)
- Bodóczky István (2003): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle* 2003/7. 7–8. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00073/2003-07-ta-Bodoczky-Vizualis.html> (2015. 03. 08.)

- Bodóczy István (2011): Kortárs művészet vagy populáris kultúra? Tani-Tani Info. http://www.tani-tani.info/kortars_muveszet (2015. 03. 08.)
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia – A differenciáláson innen és túl. Új Pedagógiai Szemle 2000/7. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Boreczky-Kulturaazonos.html> (2015. 04. 26.)
- Boreczky Ágnes (2009): A cigányokról – másképpen. Tanulmányok az emlékezetről, a családi szocializációról és a gyerekek kognitív fejlődéséről. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Buday Lajos (1957): A magyar rajzoktatás 100 éve (1800-1900). In: Lerner Károly (szerk.): A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve I. Szeged: Szegedi Pedagógiai Főiskola. 63–79.
- Csöregyhéi Éva (1991): Rajzoktatásunk története. Eidos füzetek 5. Budapest: Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete.
- Darras, Bernard (2013): From artistic and cultural education to the art of living. Evaluation of the French situation. In: Kárpáti, Andrea – Gaul, Emil (szerk.): From Child Art to Visual Culture of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education. Bristol: Intellect Publishers. 55–74.
- Deszpot Gabriella (1992): A környezetkultúra oktatása Nagykovácsiban. In: Kárpáti Andrea (szerk.): A Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje. Budapest: Akadémiai Kiadó. 64–78.
- Deszpot Gabriella (1998): Újkor I. (Munkafüzet a Művészet és élet tankönyvhöz.) Budapest: Helikon Kiadó.
- Deszpot Gabriella (1999): Újkor II. (Munkafüzet a Művészet és élet tankönyvhöz.) Budapest: Helikon Kiadó.
- Deszpot Gabriella (2005): A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében. Doktori értekezés. Kézirat. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Duncum, Paul (2001): Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. Studies in Art Education 42/ 2. 101–112.
- Eisner, Elliot – Day, Michael. szerk. (2004): Handbook of Research and Policy in Arts Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- EnVIL = European Network of Visual Literacy (é. n.): <http://envil.eu/> (2015. 03. 13.)
- Fineberg, Jonathan szerk. (1995): Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts. München: Verlag Gerd Hatje.
- Freedman, Kerry (2003): Teaching Visual Culture. New York: Teachers College Press.
- Freedman, Kerry (2010): Rethinking creativity: a definition to support contemporary practices. Art Education 63/2. 8–15.

- Freedman, Kerry – Hejnen, Emiel – Kallio-Tavin, Mira – Kárpáti, Andrea – Papp, László (2013): Visual Culture Networks for Learning: What and How Students Learn in Informal Visual Culture Groups. *Studies in Art Education*, 54/2. 103–115.
- Gaul Emil (1992): Mi a környezetkultúra? In: Kárpáti Andrea (szerk.): A Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje. Budapest: Akadémiai Kiadó. 52–60.
- Gaul Emil (1993): Kézművesség kézikönyv. Budapest: Tölggyfa Kiadó.
- Gaul Emil (1994): Egy tantárgy vajúdik – a magyar munkaoktatás ötven éve. *Magyar Pedagógia* 94/1–2. 37–51.
- Gaul Emil (2001): A tervező - konstruáló képességek szerkezete és fejlődése 12–16 éves korban. PhD értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gaul Emil (2014): Fiatalok tárgyai. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.
- Gaul Emil – Kárpáti Andrea (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő – Zsolnai Anikó (szerk.): Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 41–82.
- Gaul Emil – Kárpáti Andrea (2013): Kunstunterricht in Ungarn – eine zeitgenössische Perspektive. In: Bering, Kunibert – Hölscher, Stefan – Niehoff, Rolf, – Pauls, Karina (szerk.): *Visual Learning: Positionen im internationalen Vergleich*. ARTIFICIUM. Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung. Band 46. Oberhausen: Athena Verlag. 201–220.
- Gaul Emil – Köves Szilvia – Németh Márta szerk. (2007): 20 éves a tanárképzés 1986–2006. Budapest: Vizuális és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány.
- Gaul Emil – Havasi Tamás – Orosz Csaba (2015): Fiatalok digitális nyelve. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.
- Gaus-Hegner, Elisabeth – Hellmüller, Andreas – Weber, Jan – Wagner, Ernst szerk. (2009): Raum erfahren – Raum gestalten. Architektur mit Kindern und Jugendlichen. Zürich: Athena Verlag Pestalozzianum.
- Glaser-Henzer, Edith – Ludwig Diehl – Luitgard Diehl Ott – Georg Peez (2012): Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: Kopaed Verlag.
- Heffner Anna (é. n.) A látás világa. Budapest: Calibra Kiadó.
- Kárpáti Andrea (1993): Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. *Magyar Pedagógia* 93/1–2. 19–35. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Karpati_MP9312pdf (2015. 03. 13.)
- Kárpáti Andrea (1995): Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle* 1995/11. 18–28. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Karpati_MP9734.pdf (2015. 03. 08.)
- Kárpáti Andrea (1998, 1999): Művészet és élet I.-II. Budapest: Helikon Kiadó.

- Kárpáti Andrea (1998): *Művészet és élet I.* Budapest: Helikon Kiadó.
- Kárpáti Andrea (1999): *Művészet és élet II.* Budapest: Helikon Kiadó.
- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kárpáti Andrea (2011): *Esztétikai nevelés az Új Képkorszakban: a gyermekrajzoktól a vizuális nyelvig.* Magyar Tudomány 2011/9. 1058–1064. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/05.htm> (2015. 03. 08.)
- Kárpáti Andrea (2013): „Gyermekrajz” a 21. században: egy új fejlődésemélet felé. In: Molnár Gyöngyvér – Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 105–122.
- Kárpáti Andrea (2014): *Vizuális tanulás.* In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből: tanulás és környezete.* Budapest: Eötvös Kiadó. 193–215.
- Kárpáti Andrea (2015): *Gyermekrajz óvodás és kisiskolás korban. A nyomhagyástól a képi nyelvig.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Kárpáti Andrea – Papp László (2013). *Vizuális tanuló közösségek.* In: Benedek András – Tóth Péter (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2012. A munka és a nevelés világa a tudományban.* Budapest: Eötvös Kiadó. 61–78.
- Kárpáti Andrea – Gaul Emil (2013): *The Hungarian Visual Skills Assessment Study.* In: Kárpáti Andrea – Gaul Emil (szerk.): *From Child Art to Visual Language of Youth – New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art education.* Bristol: Intellect Publishers. 75–100.
- Kárpáti Andrea – Simon Tünde (2014): *Symbolisation in child art – creation and interpretation of visual metaphors.* In: Benedek, András – Nyíri, Kristóf (szerk.): *The Power of the Image. Emotion, Expression, Explanation.* Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag. 143–160.
- Környeiné Gere Zsuzsa – Reegné Kuntler Teréz (1978): *Tér–forma–szín.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Környeiné Gere Zsuzsa (1985): *Művészeti vizuális nevelés.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Köves Szilvia (2009): *A hazai rajzoktatás története (1777–1944) kortárs nevelési és művészeti irányzatok tükrében.* PhD értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=3332> (2015. 03. 08.)
- L. Ritók Nóra (2005): *Alkossunk együtt! Kooperatív módszertani kiadvány.* Budapest: SuliNova.
- L. Ritók Nóra (2008): *Projektpedagógia a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában.* Budapest: Educatio Kht.

- L. Ritók Nóra (2010): Kompetenciafejlesztés a művészetek eszközeivel. Nagyvárad: Prológ Kiadó.
- Madeja, Stanley (2013): The status of assessment in the visual arts in the United States. In: Kárpáti Andrea – Gaul Emil (szerk.): From Child Art to Visual Language of Youth. – New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education. Bristol: Intellect Publishers. 3–32.
- Markovich, Dalya Yafa (2013): Mű-alkotás, identitásteremtés. In: Gaul Emil – Kárpáti Andrea – Pataky Gabriella – Illés Anikó (szerk.): A művészetoktatás terei. Tanulmányok a vizuális nevelés nemzetközi szakirodalmából. Budapest: Magyar Rajzpedagógusok Országos Szövetsége. 75–80.
- Mason, Rachel – Boughton, Douglas (1999): Beyond Multicultural Art Education. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Mészáros György (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. Budapest: Iskolakultúra – Gondolat Kiadó.
- Nagy László (1905): Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Budapest: Singer és Wolfner.
- Newcombe, Nora S. – Huttenlocher, Janellen (2003): Making Space. The Development of Spatial Representation and Reasoning. Cambridge, Massachusetts – London, England: The MIT Press.
- ÖKO-PACK Környezeti Nevelési program (é. n.): <http://okopack.hu/hu/nevelisiprogram> (2015. 03. 08.)
- Paál Ákos (1977): Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6–12 éves korban. Magyar Pszichológiai Szemle XXXIV/5. 495–504.
- Pataky Gabriella (2012): Vizuális képességek fejlődése 6–12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén. Budapest: ELTE Tanító és Óvóképző Kara.
- Peternák Miklós (1989): Új képkorszak határán – a számítógépes grafika és animáció kezdetei. Budapest: Számalk.
- Polhemus, Ted (2011): Fashion & Anti-fashion: Exploring adornment and dress from an anthropological perspective. London: Thames and Hutson.
- Shirky, Clay (2010): Cognitive Surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age. New York – London: Penguin Press.
- Schrader, Walter (2000): Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen. Baltmansweiler: Schneider Verlag.
- Steers, John (2009) ‘Creativity: Delusions, Reality, Opportunities and Challenges’. International Journal of Art & Design Education 28/2. 126–138.
- Stokrocki, Mary szerk. (2014): Explorations in Virtual Worlds: New Digital Multi-Literacy Investigations for Art Education. Reston: National Art Education Association.

- Székácsné Vida Mária (1980): A művészeti nevelés hatásrendszere. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tanterv 1868. = Tanterv a népiskolák számára 1868. Buda: Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.
- Tanterv 1925. = Tanterv és útmutatások az elemi és népiskola számára 1925. Budapest: Magyar Királyi Vallás- és Közoktatási Minisztérium.
- Tanterv 1962. = Tanterv és utasítás 1962. Rajz. Budapest: Művelődési Minisztérium és Tankönyvkiadó.
- Tatai Erzsébet – Tatai Mária (1992): Kísérleti tanítás az általános iskola felső tagozatán. In: Kárpáti Andrea (szerk.): A Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje. Budapest: Akadémiai Kiadó. 61–64.
- Utasítás 1905. = Utasítás az elemi népiskola számára 1905. Budapest: Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.
- Wiegmann-Bals, Annette (2009): Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Xantus Gyula (1960): Hazai rajzoktatásunk története különös tekintettel a munkakeretek rendszerének és összefüggéseinek alakulására. In: Faludi Szilárd (szerk.): Tantárgytörténeti tanulmányok. Budapest: Tankönyvkiadó. 367–499.

Komplex művészeti nevelés programfejlesztése 6–14 évesek számára

Egy iskolai kísérlet tapasztalatai

1. A programfejlesztés keretei

A Társadalmi Megújulás Operatív Programban 2012 őszétől 2015 elejéig az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben többek között olyan nevelési-oktatói programok fejlesztése zajlott, amelyek az egész napos iskola tanulásszervezési forma szakmai munkájának támogatása érdekében a tanulók tanórán kívüli hatékony fejlesztéséhez tudnak segítséget nyújtani az iskolának. E fejlesztés keretében elkészült az egész napos iskola koncepciója, amely megkülönbözteti magát a délelőtti tanórán és délután napköziben végzett tevékenységek által meghatározott iskolától, illetve készültek olyan konkrét programleírások, amelyek az egész napos iskola tanórán kívüli fejlesztéséhez kínálnak alternatívákat mind az alsó, mind a felső tagozat számára természettudomány, komplex művészet, gyakorlati élet, ökológia-fenntarthatóság témákban.

E koncepció szerint az egész napos iskola célja, hogy a központi tantervekkel szabályozott tanórai fejlesztő tevékenységeket egy a gyermek számára iskolában hozzáférhető, céltudatosan tervezett tanórán kívüli fejlesztés lehetőségével egészítse ki az esélyegyenlőség megteremtése érdekében. A hagyományos délelőtti tanórai oktatással szemben e tanulásszervezési forma hatékonyságát az biztosítja, hogy az iskolai napirend teljes időtartamára értelmezett fejlesztési folyamat változatos tevékenység-típusai és kiegyensúlyozottabb ritmusa miatt kevésbé megterhelő, illetve hogy az együtt töltött idő képes jobban igazodni a tanulók egyéni igényeihez, aminek következtében nagyobb esélyt ad a tanulás sikerére. Ezen értelmezés az egész napos iskolát egy olyan rugalmas munkarendben működő közösségi, szociális közegként értelmezi, amely úgy foglalja egységes keretbe a gyerekek egész napos tevékenységét, hogy a tanuláson kívül más feladatokat is ellát.

A programfejlesztés során ezeknek a rendszerszintű fejlesztési céloknak az elérését olyan innovatív kutató-fejlesztő tevékenység szolgálta, amely többféle kutatási technikával teoretikusan is megalapozta az egész napos iskola koncepcióját, illetve a konkrét tematikus programok iskolai megvalósíthatóságát. A fejlesztési folyamatot így több fázisra osztható kutatási tevékenység kísérte végig, amelynek jelentős része

szorosan a gyakorlatba ágyazottan, kísérleti iskolák bevonásával, az adott iskolák gyakorló pedagógusainak segítségével jött létre.

Az iskolákkal közösen megvalósuló kutatás-fejlesztési tevékenység két fontos egysege volt: egyrészt a több részből álló nevelési-oktatási program kidolgozása, másrészt a program tanítási egységeinek dokumentált intézményi kipróbálása. A nevelési-oktatási program olyan iskolai tervezést-szervezést segítő műfaj, amely egy adott pedagógiai koncepcióhoz kapcsolódva, nagy részletességgel mutatja be a koncepcióhoz tartozó programtervezési és szervezési elemeket. Ennek megfelelően kidolgozásra került a tanórán kívüli komplex művészeti nevelés pedagógiai koncepciója, tanulási-tanítási programja, továbbá elkészült a tanítási egységek, a tanítási egységek tevékenységeit támogató eszközrendszer, valamint a teljesítmények visszacsatolását segítő értékelési rendszer részletes leírása, majd a megvalósulást biztosító célzott továbbképzési program, illetve megfogalmazódtak a fenntarthatóság



1. kép
Modulkipróbálás: Közös háló készül,
miközben beszélgetnek a gyerekek

támogatásának legfontosabb elvei. Az iskolai kipróbálás fontos – kutatási szempontból jól felhasználható – jellemzője volt a folyamat nyomon követése és teljes körű dokumentációja, hisz a program eredményes továbbfejlesztésének feltétele a megvalósulás tapasztalatainak reflektív elemzése volt. A kipróbálás tapasztalatainak felhasználása nem csupán a fejlesztés eredményeit befolyásolták pozitív irányba, hanem közvetlen hatása volt a fejlesztésben résztvevő kísérleti intézmények pedagógiai munkájára is.

2. A kísérleti programfejlesztés megalapozása kutatással

2.1. Kutatási keretek

Kiváltképp a rendszerszintű fejlesztések esetében fontos olyan tapasztalati tényeken alapuló kutatások megvalósítása, amelyek képesek a fejlesztési beavatkozások oksági kapcsolatainak feltárására, így a fejlesztés eredményei által kiváltott változások jelzésére és reflektálására. Ennek megfelelően a fejlesztés eredményeihez kapcsolódó változások megállapítása érdekében – szorosan a fejlesztési folyamat részeként – hatás- és bevalásvizsgálatok készültek.

A hatás- és bevélasvizsgálat fogalma bár rokonságot mutat, jelentésük nem azonos. A hatásvizsgálatok elsődleges célja jellemzően a fejlesztések hatásainak és eredményeinek mérése, az azok közötti kapcsolatok feltárásával. Miután a hatásvizsgálatoknak elsősorban a szándékolt hatásokat kell mérniük, a fejlesztésünk eredményeit a kitűzött célok kontextusában vizsgáltuk, amelyek a programfejlesztés koncepcionális céljai mentén megvalósuló mérési eredmények által értelmezhetők. A bevélasvizsgálat értelmezési tartománya ennél szélesebb (Halász 2012: 4), hisz a bevélas vizsgálata olyan a tudományos vizsgálódás keretein kívül eső momentumokat is tartalmazhat, amelyek az adott fejlesztést több oldalról, minden eredő erő mentén próbálja megvizsgálni.

A programfejlesztést kísérő hatásvizsgálatot időben három szakaszra: az előzetes, köztes és utólagos vizsgálati szakaszra bontottuk. Az előzetes vizsgálatra alapvetően a fejlesztést megelőzően került sor, azzal a céllal, hogy feltárja a fejlesztés kiinduló körülményeit, illetve megbecsülje a fejlesztés hatásait. E szakaszban a hatásvizsgálat megalapozása két különböző irányban indult el. Egyrészt a komplex művészeti nevelés fogalmához kapcsolódó, többféle kvalitatív módszerrel vizsgált helyzetfeltárással, másrészt a programfejlesztéshez szorosan kapcsolódó kilenc kísérleti intézmény megismerésével, azaz az iskolák szakembereinek, az érintett fejlesztő pedagógusok nézeteinek, főbb motivációinak felmérésével, és a programban résztvevő tanulók bizonyos képességeinek, attitűdjének bemeneti mérésével. A köztes vizsgálat a kísérleti program kipróbálás közbeni tapasztalatait értékelte a tervezett komplex művészeti nevelés koncepció tükrében. E vizsgálati szakasz lényeges tulajdonsága, hogy abban a közegben valósult meg, ahol a program a későbbiek során bevezetésre kerülhet, így a részvételi akciókutatás eredményei nagy eséllyel közvetlenül – a szereplők tudásán alapulva – épülhettek be a fejlesztésbe. Az akciókutatás egyik legfontosabb feladata az volt, hogy az iskolák pedagógusai és a külső fejlesztő szakemberek megtervezzék a program tanítási egységeit/moduljait, majd a modulkipróbálások szakaszában részt vegyenek az iskolai kipróbálások folyamatos megfigyelésében, végül a kipróbálás külső és saját tapasztalatai alapján az átdolgozásban és az adaptálás lehetőségének mérlegelésében. Az utólagos vizsgálati szakasz a fejlesztés alapján levont végső következtetések megfogalmazására volt alkalmas, amely a program végleges átdolgozását segítette. Az előzetes és utólagos vizsgálati szakaszt ugyanakkor összeköti, hogy a program hatásának mérésére a tanulók körében két adatfelvételes, kérdőíves mérést végeztünk el, amivel a program közvetlen, a tanulókra gyakorolt fejlesztő hatásának kimutatható eredményére voltunk kíváncsiak. A hatásmérés két adatfelvétele (bemeneti-kimeneti mérés) párosított minta segítségével a program előtti és utáni helyzetet vizsgálta. A vizsgálat során a programban résztvevő tanulók – pedagógiai koncepció által meghatározott – képességeit, illetve ezek változásait mértük. A programfejlesztés során pedagógusokra gyakorolt hatást is vizsgálatuk, a résztvevő szereplők fejlesztést megelőző, majd fejlesztést követő tapasztalatainak megkérdezésével.

2.2. A kutatás kiindulása

Miután a célunk az volt, hogy az iskola számára általánosan elfogadható komplex művészeti nevelési programot készítsünk, nagyon fontos volt a komplex fejlesztési lehetőségek pontos értelmezése, míg ezen keresztül az iskolai megvalósíthatóság feltételeinek feltárása. A fejlesztést megelőzően (az előzetes kutatás részeként) tehát olyan konkrét – a kutatási irányokat meghatározó – kérdéseket fogalmaztunk meg, hogy hogyan értelmezhetjük a komplex művészeti nevelés fogalmát, milyen fejlesztési hatásai vannak, illetve hogyan valósítható meg a formális iskola – például egy egész napos iskola tanórán kívüli – keretei között (Pallag 2014: 3). Különösen érdemes ezeket a kérdéseket megvizsgálni annak tükrében, hogy a hazai iskolai oktatásban nem általánosan elfogadott sem a különböző tantárgyak integrációja, és még inkább valós, a tantárgyi rendszer kereteit átlépő komplex fejlesztési célok érvényesítése.

A fenti kutatási kérdésekre alapozva a kiindulásunk tehát az a feltételezés, hogy – miután az általános iskola keretei között a rendszer egyik eleme (pl. tantárgyi struktúra, tartalmi szabályozás, tanárképzés) sem támogat egy valós komplex fejlesztési törekvést – a tanórán kívüli forma alkalmasabb a komplex szemléletű művészeti nevelés megvalósítására, mint a tanórai.

Kiindulásunk továbbá az a feltételezés, hogy az adott tanórán kívüli keret miatt a komplex megközelítés fejlesztési hatásait érdemes szélesen értelmezni. Olyan komplex művészeti fejlesztési program megvalósítása lehet tehát a cél, amely részben támogathatja a művészeti tantárgyak szakmai követelményeit, de azokkal alapvetően nem azonos, és amely a művészeti kifejezési formák segítségével alapvető készségek, képességek fejlesztésén keresztül a teljes személyiségre fejt ki hatását.

További fontos feltételezésünk, hogy a komplex művészeti fejlesztés megvalósításának a megszokottól eltérő tárgyi és személyi feltételei vannak. Személyi szempontból mind módszertanilag, mind szakmailag sajátos felkészültségre, így felkészítésre van szüksége a pedagógusoknak.

2.3. A komplex művészeti nevelés fogalomértelmezése különböző kutatási eszközökkel

A fejlesztési keretek és a pedagógiai koncepció kidolgozása érdekében – a kiinduló kérdéseinknek megfelelően – először értelmeznünk kellett a komplex művészeti nevelés fogalmát. A fogalomértelmezéshez többféle kvalitatív módszert alkalmaztunk. Először a komplex művészeti nevelés létező gyakorlatainak szakirodalmi feltárását végeztük el, majd a nyert információk alapján Delphi módszerrel kerestük a komplex művészeti nevelés lehetséges fejlesztő hatásait vagy sikerkritériumait, illetve a komplex művészeti nevelés fogalmának további árnyalására – például módszertani jellemzőinek részletezésére – a programba bevont pedagógusok komplex művészeti neveléssel kapcsolatos nézeteit fogalomtérkép segítségével vizsgáltuk.

2.3.1. Létező komplex művészeti gyakorlatok feltárása a szakirodalom alapján

A komplex művészeti nevelés hazai és nemzetközi gyakorlatait széleskörűen próbáltuk megvizsgálni. Kerestünk példákat az iskolarendszerben, illetve az azon kívül elhelyezkedő gyakorlatokra, figyeltük az adott programok komplexitásértelmezési fókuszait, illetve vizsgáltuk, hogy az adott program komplexitásra utaló elemei milyen szinten és milyen koherenciákkal jelennek meg.

A szakirodalom vizsgálata alapján összességében a komplex művészeti nevelési példák teoretikus irányait, azok komplexitás értelmezési fókuszai szerint három csoportba soroltuk (Skrapits 2014: 1). Az első csoportba tartozó programok a komplexitást összművészeti megnyilvánulásként kezelik, amelyeknek célja, hogy a művészeti ágak (pl. zene, képzőművészet, tánc, irodalom) különböző tevékenységeit az átjárhatóság és összekapcsolódás jellemezze. Bár az összművészet gondolata a romantikában gyökerezik, koherens, művészeti nevelési rendszerként a Bauhaus elveiként vált elfogadottá. E szemlélet a világ megismerését a különböző művészeti területek komplex kifejezési tevékenységein keresztül kognitív és hangsúlyosan affektív folyamatként értelmezi. E működésnek köszönhetően a különböző művészeti formák összetett kifejezési nyelvét a megismerési folyamat magasabb rendű formáinak, a gondolkodás és az alkotó képzelet eredményeképpen egy „gazdagabb” üzenatként kódolhatjuk, illetve dekódolhatjuk. Amennyiben az e csoportba sorolható komplex művészeti nevelési programok célját szűkebben értelmezzük, úgy ezek a programok mutatnak szorosabb kapcsolatot az esztétikai neveléssel, így az e csoportba tartozó komplex programok állnak a legközelebb a művészeti tantárgyak tanórai esztétikai fejlesztési igényéhez. (Pallag 2014: 5)

A második fontos irány, amely a tanulás során a valóság megismerése érdekében a művészet és tudomány megismerési lehetőségeit és céljait együtt használja fel. E szemlélet legfontosabb célja az objektív valóság keresése, ezen keresztül akár egy egységes világkép megteremtése, amelynek fontos útja a két különböző terület közötti összefüggések feltárása. A komplexitás elsősorban e területek metszeti, s így univerzálisnak mondható problémáira reflektál, célja a közös kapcsolódási pontok és analógiák megtalálása, ezzel együtt a világ holisztikus megismerésének több nézőpontú vizsgálata és problémamegoldáson alapuló megközelítése. E szemlélet a 20. század tudományos gondolkodásának új lehetőségeit hordozza magában, így oktatási hatása is jelentőssé vált. (Pallag 2014: 5)

Az említett két irány metszeteként a harmadik csoport a komplex eszközökkel történő fejlesztést helyezi fókuszba, így gyökere kifejezetten pedagógiai indíttatású. Ezen elmélet középpontjában olyan összetett és valós problémákból eredeztethető tartalmakon alapuló kreatív tevékenység gyakorlása áll, amelynek legfőbb célja a világ megismerésére és megélésére alkalmas, nyitott, magával és másokkal harmóniára törekvő személyiség fejlesztése. Ezt a szemléletet olyan koherens – iskolarendszerben is működő modell értékű – pedagógiai rendszerek képviselik, amelyek a

komplexitást elsősorban eszközként használják, ugyanakkor komplex fejlesztési törekvésük pedagógiai koncepciójuknak, így pedagógiai módszereik felhasználásának is a meghatározó célja. (Pallag 2014: 6)

Bármely teoretikus irány konkrét megvalósulási formáját is vizsgáljuk, közös elemük, hogy olyan törekvések jellemzik, amelyek az egység és egészlegesség irányába hatnak. A meglévő gyakorlatok elemzésének fontos tanulsága tehát, hogy amint a komplex rendszereknek alapvető tulajdonsága az, hogy a rendszer elemeiből egy új, önálló struktúrát alkotó egység jön létre, úgy a komplex művészeti fejlesztésnek is fontos feltétele, hogy a sokféle, erős kölcsönhatásban álló fejlesztési tevékenység eredményeképpen minőségileg új, a résztvevőkönél eltérő hatást fejtsen ki. (Pallag 2014: 6)



2. kép
Közösen készített „óriás” társasjátékot játszanak a gyerekek

2.3.2. A Delphi-módszer, azaz a komplex művészeti nevelés fejlesztő hatásai

A szakirodalom vizsgálatának eredményei egy újabb kvalitatív kutatási technika, az úgynevezett Delphi-módszer alkalmazását segítették, ami a komplex művészeti nevelés lehetséges fejlesztő hatásának vagy sikerkritériumainak feltérképezését tette lehetővé.

A Delphi többciklusos szakértői becslési módszerét először bizonyos várható változások, jövőbeni folyamatok, történések előrejelzésére, kutatására alkalmazták, majd kipróbálták nagy bizonytalansággal bíró, összetett fogalmak vizsgálatára is. A Delphi-vizsgálat folyamatának lényege az adott témában jártas szakemberek véleményének egymásra épülő, többlépcsős elemzése és összegzése, annak érdekében, hogy az adott kutatási problémával kapcsolatban minél szélesebb szakértői kör tudásán és véleményén alapuló konszenzusos álláspont jöjjön létre. A több körből álló, különböző eszközökkel történő véleménynyilvánítás lehetősége a módszer alkalmazásának előnye. Míg a vizsgálat első körében befolyásmentes helyzetben, kérdőív segítségével fogalmazhatják meg az álláspontjukat a véleményezők, a folytatásban személyes szakértői megbeszélés keretében lehetőség van a vélemények megvitatására annak érdekében, hogy valós megállapodáson alapuló végeredmény jöjjön létre a vizsgált problémával kapcsolatban.

Az adott vizsgálatban a Delphi többciklusos becslés első lépéseként a „public Delphi” eljárást alkalmaztuk, azaz a komplex művészeti neveléshez kapcsolódó szélesebb

érdekcsoportok véleményére is kíváncsiak voltunk (pl. szülők, tanulók). A vizsgálat első lépésében az online kérdőív kiinduló megállapításainak megfogalmazását a feltárt szakirodalom alapján végeztük el. A kérdőív négyfokú Likert-skála segítségével kereste a komplex művészeti neveléssel, annak fejlesztő hatásával kapcsolatos kijelentések valóságtartalmát. A kérdőív eredményei egy újabb, az alapvető kritériumcsoportokat árnyaltabban értelmező, nyílt kérdéseket is tartalmazó online kérdőív összeállítását tették lehetővé, amelynek célcsoportja egy szűkebb szakmai csoport volt. E második online kérdőív eredményei konkrét sikerkritériumok megfogalmazását segítették, amelyek végeredményben egy célzott szakértői csoport műhelymunkájának vitaindításához biztosították a nyersanyagot. A fentiekből következik, hogy az első két kör eredményeinek elemzése nem önálló következtetések megállapítását szolgálta, hanem kizárólag a vizsgált kérdés sokrétű körüljárására, árnyalására, végeredményben az utolsó, szakértői megbeszélés megalapozására volt alkalmas (Pallag 2014: 8). Az utolsó körben felkért szakértői csoport munkájának végeredménye a tanórán kívüli komplex művészeti nevelés legfontosabb hatásának, azaz sikerkritériumainak megfogalmazása volt.

A Delphi-kutatás eredményei szerint a tanórán kívüli komplex művészeti nevelés akkor lehet sikeres, ha a művészet mint a fejlesztés eszköze van jelen a folyamatban, ha sokrétű fejlesztési lehetőségeit az önkifejezési formák gyakorlásán keresztül fejti ki, amelynek kommunikációs és mentális feladatai is vannak, így a teljes személyiségre fejti ki a hatását, és amelynek nemcsak az esztétikai érzékenység, hanem a kreativitás fejlesztése is fontos célja. Módszertani szempontból sikeres, ha játékos, gyakorlati tevékenységen alapul, képes az egyéni különbségek figyelembevételére, így a tanulási motiváció fokozására. A siker fontos feltétele továbbá, a szakmailag felkészült, nyitott, kellő innovációs hajlandósággal, belső motivációval bíró pedagógus személye.

2.3.3. Fogalomtérkép vizsgálat a komplex művészeti nevelés módszertani jellemzésére

A Delphi-módszer eredményeit a programfejlesztésben résztvevő pedagógusok körében végzett fogalomtérkép vizsgálat egészítette ki, amellyel egyrészt megerősíteni vagy cáfolni próbáltuk a Delphi-módszer tapasztalatait, másrészt a komplex művészeti nevelés jellemzőinek domináns – módszertani szempontból is definiálható – elemeit tudtuk meghatározni.

A fogalomtérkép módszerének a lényege, hogy egy adott fogalom asszociációs körébe tartozó további fogalmak viszonyának, kapcsolódásainak vizuális megjelenítésével többletinformációkhoz jutunk az eredetileg vizsgált fogalom jelentéséről. Ezt az a feltételezés támasztja alá, hogy a fogalmak árnyalt jelentését azok jelentéstani kapcsolódása vagy kontextusa tárja fel igazán, illetve hogy a textuálisan nehezebben megközelíthető struktúrák elemeinek és kapcsolatának vizuális megjelenítése segítheti a gondolkodást az adott témával kapcsolatban.

A vizsgálatunkban az adott, központi fogalom természetesen a *komplex művészeti nevelés* fogalma volt. A résztvevők összegyűjtötték a komplex művészeti nevelés asszociációs körébe tartozó további fogalmakat, ezeket rendezték egymáshoz képest, jelölve viszonyaikat, kapcsolataikat, fontosságukat. Ennek megfelelően elemeztük az elkészült szöveges ábrákat a fogalmak és jelentéstani kapcsolataik, kategóriáik, asszociációs hatásköreik vagy csoportjaik, továbbá az összefüggések szemléltetése, például elrendezése, viszonyinak esetleges vizuális jelölése, központi vagy periférikus fogalmak megjelenése, illetve a legfontosabbnak tartott kulcsfogalmak alapján.

A pedagógusok számos, különböző további fogalommal írták körül a komplex művészeti nevelés fogalmát, azaz jellemző a fogalmak sokfélesége, de gyakoriság, jelentéstani csoport és központi megjelenés alapján kiemelhetők az általánosként elfogadható legfontosabb jegyek. A legfontosabb jegyek között vannak a vélt fejlesztési hatásra vonatkozó jellemzők, amelyek párhuzamot mutatnak a Delphi-vizsgálat eredményeivel (pl. önkifejezés és kreativitás fejlesztése), és vannak olyan, a tevékenység módszertanát érintő jellemzők is, amelyek a komplex fejlesztés szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak (pl. játékoság, együttműködés, nyitottság).



3. kép
Talált tárgyak is jelentőséget nyernek
a közös feladatmegoldás során

A Delphi-módszer és a fogalomtérkép-vizsgálat eredményei a komplex művészeti nevelés jellemzői és fejlesztő hatása tekintetében összefüggést mutattak tehát, annak ellenére, hogy a két kutatási technika természetéből következően mindkét esetben különbözött a komplex művészeti nevelés fogalom megközelítése. Míg a Delphi-módszer a szakirodalom megállapításaira alapozva – egy zártabb fogalomhasználati körből kiindulva – sokféle és viszonylag nagyszámú vélemények közös nevezője

alján, addig a fogalomháló vizsgálat egy szabad asszociációs körből kiindulva, a gyakorló pedagógusok által a fejlesztő folyamatot mikroszintjén értelmező, személyes aspektusából vizsgálja ugyanazt a kérdést. Ebből következően a két vizsgálat kontextusa ugyan különbözik, eredményeiben több közös vonás fedezhető fel. A komplex művészeti nevelés jellemzésére és lehetséges sikeres iskolai megvalósítására vonatkozó kutatásaink eredményei tehát végeredményben egy olyan komplex művészeti nevelési program koncepcióját vetítik elénk, amelynek legfőbb célja egy inspiráló iskolai közeg biztosítása, amely a komplexitás eszközével teszi lehetővé a világot nyitottan szemlélő, önmagával és kapcsolataiban harmonikus személyiség fejlesztését, amelyet ugyanakkor a különböző művészi önkifejezési formák gyakorlásával ér el.

3. A komplex művészeti nevelési program koncepciója

Ahogy a fentebb leírt kutatási folyamatból kiderült, a komplex művészeti nevelés koncepcióját többféle kutatás eredményei alapozták meg. Az egész napos iskolai keretek között működő komplex művészet nevelési-oktatási program sajátos feladata, hogy a komplexitást eszközként alkalmazva, a művészetek különböző területeihez kapcsolódó kreatív tevékenységek gyakorlásával a világ megismerésére és megélésére vágyó, nyitott, magával és másokkal harmóniára képes személyiség fejlesztését segítse. E tanórán kívüli program támogatja a tanórai művészeti tantárgyak tantervi követelményeit, de lényegi komplex jellemzője miatt nem azonos azokkal, illetve nem egyszerű tantárgyi integrációs célokat szolgál (Komplex művészet NOP 2015: 2). A vizsgálatok eredményeit felhasználva e fejlesztési koncepció szerint a komplex művészeti nevelés hatékony eszköz lehet az iskolában, amely elsősorban a szociális kompetencia, ezen belül a társas kapcsolatok fejlesztését segítheti. Ennek érdekében a tanórán kívüli komplex művészeti nevelés lényege a sokrétű, játékos tevékenységen alapuló – pl. mozgás, beszéd, zene, vizuális megjelenítés – képességfejlesztés, amelynek fontos célja az önkifejezés és kommunikáció bátorítása, továbbá miután ezek a tevékenységek esztétikai élményeken keresztül fejtik ki hatásukat, így hatékonyan fejlesztheti az esztétikai érzékenységet és kreativitást.

A pedagógiai koncepcióban a szociális kompetencia olyan átfogó meghatározását használtuk, amely szerint azt olyan szociális készségek összességéként értelmezzük, amelyek képessé teszik az egyént arra, hogy különböző társas interakciókban a megoldási lehetőségek mérlegelésével, mások megelégedésével érje el céljait, azaz az egyén eredményes szocializációjának majd a sikeres közösségi létezés megnyilvánulási formáinak összessége (Zsolnai 1994: 293).

A sokféle komponensből álló és eltérő fókusszal megkülönböztetett szociális képességek rendszeréből a program elsősorban olyan, a személyiség szociális fakto-



4. kép
Közös rajz készül

rainak nevezett képességek fejlesztését tűzte ki célul, amelyek iskolai fejlesztése lehetséges, és a sikeres és egészséges emberi lét mindennapi gyakorlását támogatják. Miután a program fontos feladata az önkifejezés gyakorlása, és miután az érzelmek kifejezése az önkifejezés készségei közé sorolhatók, kiemelt fejlesztési cél olyan, a személyes érzelmek kifejezéséhez, megértéséhez, felismeréséhez és szabályozásához kapcsolódó készségek fejlesztése, amelyek ugyanakkor szerepet

játszanak a társas viselkedésben is. Az érzelmi folyamatok szoros összefüggést mutatnak a gondolkodási folyamatokkal, így a szociális kompetenciafejlesztés nem hagyhatja figyelmen kívül a kognitív összetevőket sem (Zsolnai 2008: 120). Ennek megfelelően az adott program komplex megközelítésének fejlesztési bázisa alapvetően három pilléren nyugszik, amelyek a szociális kompetencia fejlődéséhez szükséges személyes és társas, továbbá a mindkettő működését támogató kognitív képességek fejlesztését jelenti.

4. A komplex művészeti nevelés mint tanulási-tanítási program

4.1. A program megvalósítása

A komplex művészeti nevelési program koncepciója alapján a művészeti nevelés sajátos lehetőségein keresztül legfőképpen a művészetek önkifejezést, önismeretet, társas kultúrát, kreativitást, kommunikációt fejlesztő szerepét tantárgyi keretektől függetlenül, komplex módon használja fel. Kiemelt cél tehát a szociális kompetencia fejlesztése, amelyet a megfelelő személyes és társas képességcsoportok fejlesztése támogatja, továbbá a szükséges kognitív fejlesztés kíséri. (Komplex művészet NOP 2015: 6–7)

Mindezt alapvetően a konstruktív tanuláselméletek pedagógiai és módszertani elveire támaszkodva, a humanisztikus pedagógia hitvallásával valósítja meg. Ennek



5. kép

Mindenkinek saját „háza” van, de a játék közös célok érdekében folyik

megfelelően sokféle önkifejező/alkotó tevékenységen keresztül fejlesztéscentrikus, tanulóközpontú, azaz egyénre szabott fejlesztési lehetőséget is biztosít, ugyanakkor kihasználja a kooperatív csoportmunka lehetőségét. Szemlélete élményszerű, játékos, ugyanakkor valós problémahelyzetekből indul ki, így kreativitásra, önálló gondolkodásra ösztönöz. A tanár és a tanulók viszonyát a partnerség jellemzi, ugyanakkor a világosan meghatározott célok mentén a tanári irányítás segítő jellegén alapszik, amelyet a felek közötti folyamatos kommunikáció kísér. A megfelelő visszacsatolás érdekében a programot a felek kommunikációján alapuló fejlesztő szemléletű értékelési stratégia jellemzi. (Komplex művészet NOP 2015: 19)

Mind a program komplexitásfelfogásából, mind annak módszertani alapállásából következik, hogy az adott program iskolai elindításának és működtetésének vannak sajátos tárgyi és személyi feltételei. A programban meghatározott tárgyi feltételeit a minimalitás és újrahasznosítás elve jellemzi. Ez azt jelenti, hogy a megvalósításnak van bizonyos eszközfeltétele, illetve bizonyos térigénye, azonban törekedni kell az egyszerű, környezetünkben is megtalálható anyagok és eszközök felhasználására, újrahasznosítására, illetve az iskolai terek optimális kihasználására. A személyi és tárgyi lehetőségekhez alkalmazkodó helyi felhasználást támogatja, hogy a program részletes tanítási egységei gyakran különböző feladatváltozatokkal, tevékenységfókuszokkal próbálják megadni a sajátos viszonyokhoz alkalmazkodó adaptáció lehetőségét. (Komplex művészet NOP 2015: 20–21)

Ahogy a program iskolai kipróbálása is igazolta, az iskolai megvalósítás személyi feltételeit tekintve felkészítést és felkészülést igényel, hisz a hazai iskolai gyakorlatunk – így az ehhez kapcsolódó pedagógusképzésünk is –, miután tantárgyi rendszeren alapszik, kevésbé támogatja a komplexitási törekvéseket. A felkészítés szorosan a programhoz kapcsolódó – a fejlesztési folyamat részeként elkészült – akkreditált továbbképzési program elvégzésével biztosítható az iskolai szereplők részére, a felkészülést pedig olyan, a tanulás szervezés szempontjából újszerű megoldás jelentheti, amely szerint érdemes a komplex foglalkozásokat pedagóguspárok bevonásával, illetve szélesebb iskolai együttműködéssel megvalósítani.

4.2. A modul koncepció sajátos elemei

A szóban forgó komplex művészeti program fontos sajátossága, hogy foglalkozásainak idő- és tartalomtervezése a megvalósíthatóságot támogató és rugalmas kereteket biztosító modulrendszeren alapszik. A modul a tananyag egy jól körülhatárolható, koherens logikai egységet alkotó része, amely ebben a programban egy 3 tanórányi autonóm egység, ugyanakkor egy hosszabb távú fejlesztési folyamat – különböző logika szerint összekapcsolható – részegysége. A modulrendszer fontos jellemzője a rugalmasság, azaz változatos modulkapcsolatok segítségével árnyalt, változatos célok megvalósítását szolgálja, a helyi pedagógiai szükségletekhez és igényekhez alkalmazkodva.

A programban minden modul egy adott modultéma köré épül fel. A modultémák, a komplex művészeti fejlesztés szellemiségét, illetve ez által megalapozott modul koncepciót szolgálva úgy kerültek meghatározásra, hogy a problémamegoldó gondolkodást serkentő absztrakt, több rétegű, tágabb értelmezési tartományban mozgó fogalmak legyenek, például *véletlen*, *metamorfózis*, *igazság*. Ezen absztrakt fogalmak szokatlan, meghökkentő jellegüknél fogva a tanárok számára inspirációs lehetőséget, figyelemfelkeltő, önmagában rejlő motivációs erejük miatt pedig a tanulók számára indirektebb fejlesztési felhívást jelentenek. A modultéma minden esetben további három altémára bomlik. A fejlesztés személyes, társas és kognitív fókuszait

erősítve a modulkoncepció szerint egy adott modul is három nagy, tematikusan is megkülönböztethető fejlesztési megközelítésre bomlik. Minden téma feldolgozása olyan tartalmi megközelítésből történik, ahol a tanulók az adott téma szempontjából mikroszinten, azaz saját személyük vizsgálatán keresztül; ahol mezoszinten, azaz interperszonális, társas kapcsolatainkban; illetve makroszinten, azaz a világban való létezésünk, annak kognitív úton történő megismerése tekintetében értelmezhetik a témát. A komplex művészeti nevelés pedagógiai koncepciójára reflektálva így a modulkoncepcióban is visszatér a célok hármasságára, azaz a személyes, társas és kognitív fejlesztési aspektusok. (Komplex művészet NOP 2015: 9)

A részletesen kidolgozott, és a program részeként becsatolt 80 darab modul úgy segíti a közvetlen vagy adaptív felhasználást, hogy felépítésük azonos. Természetesen minden modul tartalmaz olyan információkat (pl. a tevékenységeket meghatározó téma/altémák, ajánlott életkor, konkrét fejlesztési célok) – mint bármely más tanulás-tanítási terv – amelyek segítik a felhasználást. A modulkoncepció további újszerűségét leginkább a modul tevékenység-meghatározásának a kontextusa mutatja, amelynek célja a feldolgozás problémacentrikus megközelítésének a hangsúlyozása. Ennek megfelelően a modul tevékenységeit a probléma–feldolgozás–megoldás/produktum hármasságára építettük fel. Az adott témában felmerülő lehetséges problémák, azaz a szándék szerint tanulási motivációt is fokozó megoldásra váró helyzetek általában kérdésként fogalmazódnak meg. A helyzet megoldását, a kérdésekre adandó válaszok keresését – azaz a feldolgozást – a kapcsolódó tevékenységek és feladatok formájában mutatja be a terv. A tevékenység az adott probléma/kérdés megválaszolása érdekében megvalósuló, egymással logikai egysé-



6. kép

Nem csak a megszokott módon lehet képet készíteni

get alkotó, koherens tanulói/tanári tevékenységek felsorolása, időbeosztással. A megoldás/produktum a konkrét feladatokhoz kapcsolódó lehetséges elvárt eredmények, bizonyos esetekben konkrét produktumok vagy produkció megnevezése és minősítő jellemzése. Kettős elnevezése utal a komplexitásból fakadó variabilitás jelenlétére. Megoldásként értelmezhető például egy feldolgozást segítő beszélgetés, egy mozgásos játékban való aktív részvétel vagy adott szempontok szerint megfelelő

szerepjáték bemutatása, míg produktumként például egy vizuálisan is megjelenő tárgy: rajz, báb, makett, installáció. (Komplex művészet NOP 2015: 9)

Konkrét modulpéldaként egy, az 1–2. évfolyam számára *Visszhang* témában készült modul rövid, értelmező leírása szolgálhat. E modul három altémája, érdekes további

hívókifejezései a *Variációk*, *Oda-vissza*, *Amit kaptam*, amely altémák alapvetően verbális, zenei és vizuális feldolgozási hangsúlyokkal kerültek kidolgozásra az adott modulpéldában. A modulokat általában több viszonylag rövid idő alatt megoldható, koherensen kapcsolható feladatok sora alkotja, gyakran változó, különböző feldolgozási tevékenységekkel. Az adott modulban a „Hogyan születik a visszhang?”, „Hogyan alakul az „üzenet?”, „Hogyan befolyásolja mások reakcióit az én viselkedésem?” kérdésekre keressük a válaszokat egyszerű mozgásos, nyelvi és zenei játékokkal. A *visszhang* asszociációra olyan nyelvi játékok alkalmazhatók, mint a „magánhangzójáték”, amelynek érdekes változata a versmondás csak magánhangzókkal (pl. Kányádi Sándor, Weöres Sándor), a „csalóka visszhang” nevű játék a szóképzés különböző variációi, például hasonló hangzású vagy rímelő szavak gyűjtése, egyszerű rövid szavakból szóösszetételek gyűjtése, szóösszetételekből értelmes szavak keresése. A szójátékok egyszerű ritmusedobolással, tapsolással (pl. visszhangtapsolás szöveggel, kánonban) vagy változatos hangképzéssel (pl. adott hang megtalálása énekhanggal vagy egyszerű hangszerrel) zenei játékokká alakíthatók. A „páros sutogó” játék lényege a szájról olvasás, míg a „ritmusposta” lényege, hogy a hosszú sorban felálló gyerekek egymás hátán ledobolt ritmust továbbítanak a sor elejéig, amelynek a végén érdekes megbeszélni, hogy az elindított ritmus hogyan alakulhat át a továbbítás során. Az „Azt csiripelték a madarak” elnevezésű játék egymás jobb megismerését teszi lehetővé, hisz a gyerekek tulajdonságaira, élményeire, tapasztalataira vonatkozó kijelentések szerint kell gyorsan csoportokba rendeződni a megadott közös mozgás szabályai szerint. A feladatsor végén egyszerű papírtányér összehajtásával tudunk hintázó, színes madarat készíteni, például olyan színhangulatban, amely a kiválasztott társamnak biztosan elnyeri a tetszését, így a sikeres feladatmegoldáshoz szükséges a társak ismerete. A leírt játékok sora elsősorban a beszédfejlesztést, a tudatos és intenzív figyelem erősítését és az asszociációs gondolkodást segítik, továbbá a ritmus-, hang- és zeneihallás-készséget erősítik, ezeken kívül az egymásra való odafigyelést, a másokkal kapcsolatos kíváncsiság erősítését, az analógias és vizuális absztrakciós gondolkodás tudatosítását, végeredményben pedig a kreativitást fejlesztik.

A fentebb leírtakból látható tehát, hogy e tanórán kívüli komplex művészeti nevelés programja egy olyan koherens, minden elemében a komplex fejlesztés szükségleteit kielégítő program, amely a megvalósítás szempontjából az iskolától egyrészt megalapozott elhatározást, majd felkészülést igényel, ugyanakkor fejlesztési céljai, módszertani kihívásai szempontjából mind a fejlesztésben résztvevő tanulóknak, mind a fejlesztést végző pedagógusoknak sokat ígér.

5. A programfejlesztés eredményei

A komplex művészeti nevelés tanórán kívüli programja leginkább újszerű elemeinek bemutatása után visszatérve a kutatási fókuszra, a hatásvizsgálat részeként lebonyolított bemeneti és kimeneti mérés eredményeinek megosztása a cél, hisz ez igazolhatja a pedagógiai koncepció által elvárt fejlesztési hatás megvalósulását.

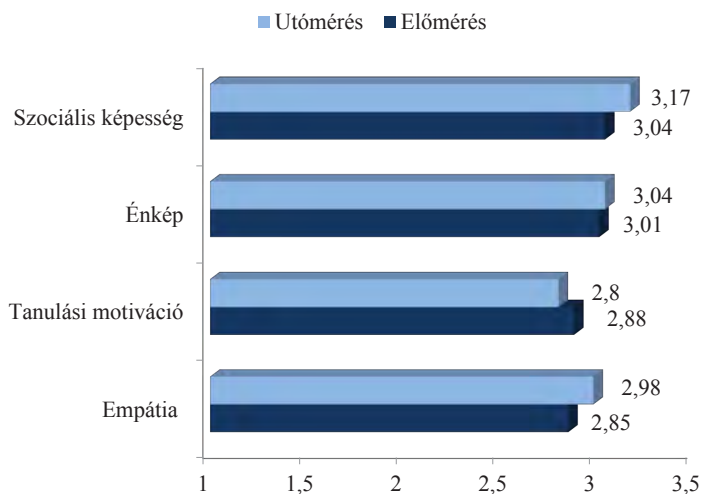
A hatásvizsgálat elsődleges célja annak feltárása volt tehát, hogy a kísérlet ideje alatt az adott koncepció alapján tervezett fejlesztés milyen hatást gyakorolt a fejlesztésbe bevont tanulók, tanulócsoporthoz fejlődésére, illetve hogy a fejlesztési folyamat hogyan befolyásolta a pedagógusok attitűdjét. A program hatását értelemszerűen a kilenc kísérleti partnerintézmény tanulóinak és pedagógusainak bemeneti és kimeneti mérésével vizsgáltuk. Ahogyan a kutatás kereteit leíró részben kiderült, a tanulók és a pedagógusok bemeneti mérésére az előzetes vizsgálati szakaszban a fejlesztés-kipróbálást megelőzően került sor, míg a kimeneti mérésre az utólagos vizsgálati szakaszban, azaz a program iskolai befejezése után. A fejlesztési folyamat kipróbálási szakaszának időbeli ütemezése – alkalmazkodva a tanév rendjéhez – egyetlen félévre korlátozódott csupán, ami – tekintve a fejlesztési célt – nem garantálhatta a kimutatható fejlesztési eredményt. Mindkét szakaszban, mindkét vizsgálati csoport esetében kérdőív segítségével vettük fel az adatokat. A tanulói kérdőív a komplex művészet nevelési-oktatási programunk koncepciójának megfelelően elsősorban az énkép, a szociális kompetencia (pl. együttműködés, empátia, társakkal való kapcsolat), illetve iskolai motiváció esetleges változását mérte, kontrollcsoport segítségével, míg a tanári kérdőív leginkább a tanári munkával kapcsolatos álláspontok változását vizsgálta a fejlesztésben szerzett tapasztalatok alapján.

5.1. Tanulói eredmények

A tanulókkal készült vizsgálat elsődleges célja a komplex művészeti nevelési program fejlesztésébe bevont tanulókra gyakorolt hatásának a feltárása volt tehát. Az adatfelvétel során kontrollcsoport bevonásával elsősorban a különböző – komplex művészeti nevelés koncepciója által meghatározott – képességeket mértük, majd a kimeneti mérés során a diákok programmal kapcsolatos véleményét is megkérdeztük. A koncepcióknak megfelelően négy dimenzióban vártunk a tanulók fejlődésében pozitív változásokat: énkép, például a tanulók önbizalmában és önértékelésében mutatkozó különbségekkel; a szociális kompetencia társas képességcsoportjában, amelyet leginkább az együttműködésre, az osztályon belüli helyzetre, társas kapcsolatokra vonatkozó kérdések jellemeztek a kérdőívben; az empátiában, amelyet a szociális kompetencián belül megkülönböztettük és kiemeltük; illetve a tanulási motivációiban. A fejlesztési eredmények mérésére a hatásmérés jól beláthatóan hatékony módszerét alkalmaztuk, azaz két adatfelvétellel (bemeneti-kimeneti mérés), kontrollcsoport bevonásával párosított mintán vizsgáltuk a program előtti és a program utáni helyzetet. A párosított minta lényege, hogy minden, a programban részt vevő tanuló változását olyan tanulók fejlődéséhez hasonlítjuk, akik háttérváltozók tekintetében hasonlóak a fejlesztésben résztvevőkhöz, de nem vesznek részt a programban (ők alkotják az ún. kontrollcsoportot). A fejlesztés átlagos hatását a programban résztvevők és a kontrollcsoportban résztvevők átlagos eredményeinek a különbsége adja, figyelembe véve a két csoport különbségéből adódó torzítások kezelését is. (Kalocsai 2014: 6)

A be- és kimeneti mérésben 714 (ebből 398 kísérleti csoportot alkotó), illetve 753 (ebből 428 kísérleti csoportot alkotó) tanuló vett részt. A kimeneti mérés magasabb tanulólétszámának okai egyrészt a bemeneti mérés hiányzóinak, másrészt a fejlesztés későbbi fázisában bevont új tanulóknak a számára vezethető vissza. A tanulók 47%-a fiú, míg 53%-a lány volt. A kísérleti és a kontrollcsoport között a különböző háttérváltozók alapján csupán a tanulmányi eredmények, illetve az iskolába járási kedv alapján találtunk szignifikáns eltérést. A fejlesztésben részt vett tanulók tanulmányi eredménye – és az esetlegesen ebből következő iskolába járási kedve is – jobb volt már a fejlesztés elején, mint a kontrollcsoportba bevont tanulóké. (Kalocsai 2014: 6)

Ahogy korábban is említettük, a fejlesztés eredményeként a tanulók körében négy fontos fejlesztési cél tekintetében vártunk változást az énkép alakulása, az empátia és egyéb ezen kívül eső szociális képességek, továbbá a tanulási motiváció vonatkozásában. A négy dimenziót különböző állításokkal való egyet-, illetve egyet nem értéssel vizsgáltunk, melyeket négyfokú skálán értékelhettek a tanulók. Minden terület jellemzésére több állítást használtunk, amelyek sorrendje véletlenszerű volt a kérdőívben. A következő ábra a diákok válaszainak átlagát mutatja, a meghatározott dimenziók köré csoportosítva.

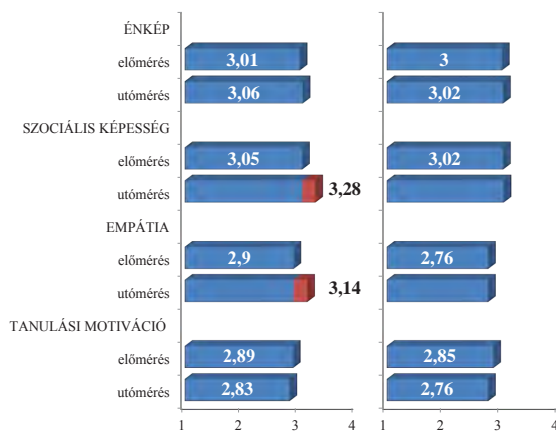


1. ábra
A kísérleti csoport eredményei
a kiválasztott fejlesztési célok szerint elő- és utómérésnél

A négy dimenzió közül a legmagasabb értékeket a diákok szociális képessége érte el, míg a legalacsonyabbat a tanulási motiváció és az empátia. Megállapítható továbbá, hogy már a bemeneti mérés esetében viszonylag magas értéket ért el mind a szociális képességekre, leginkább társas kapcsolatokra, egymással való együttműködésre vonatkozó kérdéscsoport, illetve az önértékelésre, leginkább pozitív énképre,

önbizalomra vonatkozó kérdéscsoport. Látható továbbá, hogy a fejlesztési folyamatnak van észlelhető pozitív hatása a tanulási motiváció kivételével minden kiválasztott fejlesztési cél vonatkozásában.

Amennyiben az egyes tényezők változását nemcsak a két adatfelvétel, hanem a kísérleti és kontrollcsoport vonatkozásában vizsgáljuk, akkor a szociális képességek, valamint ennek részeként az empátia dimenziójában találtunk szignifikáns különbséget az elő- és utómérés, valamint a kísérleti és kontroll csoport között, azaz ahogyan az alábbi ábra mutatja a fejlesztésben résztvevő tanulók empatikus és egyéb szociális készségeik a fejlesztés hatására az adott idő alatt kimutathatóan javultak. (Kalocsai 2014: 10)



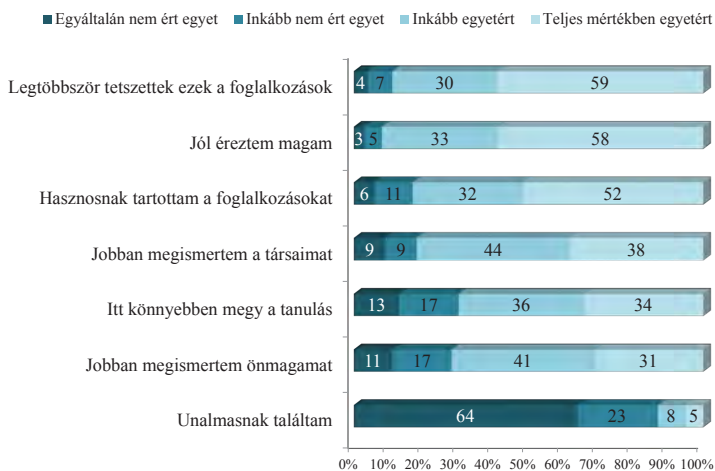
2. ábra

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményei a kiválasztott fejlesztési célok szerint elő- és utómérésnél

Ha az egyes képességdimenziókat a különböző háttérváltozók szerint elemezzük, nemek szerint a lányok magasabb empátiával és tanulói motivációval, míg a fiúk jobb szociális készségekkel rendelkeznek. Összességében az énkép dimenziójában nem találtunk szignifikáns eltérést sem az elő- és utómérés, sem pedig a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között. Ugyanakkor évfolyamonként vizsgálva a kisebbek, azaz az alsó tagozatos diákok között az énkép dimenziójában is szignifikáns növekedést tapasztaltunk a kísérleti és a kontrollcsoport között. A szükségesnél rövidebb kipróbálási szakasz mérési eredményei is azt mutatják tehát, hogy a program – különösen alacsonyabb életkorban – valós fejlesztő erővel bír, hisz a fiatalabb korosztályban a komplex művészeti nevelés fejlesztő hatása nemcsak a szociális és empatikus képességek területén volt mérhető, hanem az énképpel kapcsolatban is pozitív irányú változás mutatkozott.

A kísérletben résztvevő tanulóknak a program végén megkérdeztük a programmal kapcsolatos érzéseiket is. Ahogyan az alábbi ábra mutatja, a fejlesztésben részt vett tanulók 88%-a szerette a művészeti nevelés program során kipróbált modul-

foglalkozásokat, illetve 39%-a nagyon érdekesnek, míg további 46% érdekesnek találta a programot. A tanulók többségének tetszettek tehát a foglalkozások, és nemcsak jól érezték itt magukat, de hasznosnak is ítélték a programot, hisz a vélemények szerint a foglalkozásokon jobban megismerték önmagukat, társaikat és a tanulás is könnyebben ment az órákon. A pedagógusokkal készült interjúk is alátámasztották, hogy a fejlesztésben részt vett tanulók élvezték a tevékenységet és örömmel vettek részt a modulkipróbálásokon. Háttérváltozók szerint a program megítélése a lányok, illetve a fiatalabbak körében volt kedvezőbb. (Kalocsai 2014: 8-9)



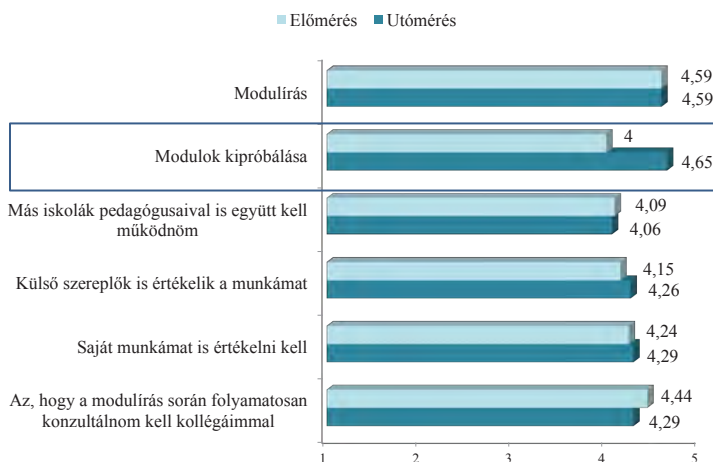
3. ábra
Tanulói vélemények a komplex művészeti program kipróbálásáról

5.2. A pedagógusok eredményei

A pedagógusok számára készített kérdőív segítségével a program elején a pedagógusok előzetes várakozásait, attitűdjeit, míg a program végén a fejlesztés hatására bekövetkezett attitűdbeli változásokat mértük. A pedagógusok hozzáállását, attitűdjeit különböző, a művészeti neveléshez kapcsolódó állításokkal való egyet-, illetve egyet nem értéssel vizsgáltuk. A programban részt vevő tanároknak egy ellentétpárokat tartalmazó, egytől tízig terjedő skálán kellett értékelniük a komplex művészeti neveléssel mint pedagógiai módszerrel kapcsolatos elvárásaikat. A pedagógusoknak a programmal kapcsolatos elvárásait az alábbi területeken kellett értékelniük: a tanulók iskolai tanulási eredményei, a pedagógusok teljesítménye, a tanulók szociális, továbbá kognitív fejlődése, ezen belül problémamegoldó képessége, a tanár-diák kapcsolat alakulása, a tanulók iskolába járási kedve és végül a programnak az egész iskolai légkörre gyakorolt hatása.

A ki- és bemeneti kérdőívet 34, a komplex művészeti nevelési program fejlesztésében résztvevő pedagógus töltötte ki. A válaszadó pedagógusok 85%-a nő, míg 15%-a férfi. Az érdemben válaszolók 32%-a alsó tagozaton, 15%-a felső tagozaton, míg a kérdőívet kitöltő pedagógusok 53%-a mind a két képzési típusban tanít. A programban résztvevő pedagógusok viszonylag nagy tapasztalattal rendelkeznek a tanítás terén, hisz 59%-uk több, mint húsz éve van a tanári pályán. (Kalocsai 2014: 2)

A tanároknak már a program elején viszonylag magas pozitív irányú várakozásai voltak a komplex művészeti nevelés hatásának összes vizsgált dimenzióját nézve. A fejlesztés várakozásait tekintve a legerősebb pozitív irányú változást a tanulók olyan kognitív és szociális képességeiben várták, mint például koncentráció, problémamegoldás, továbbá az önbecsülés, az együttműködés. Szintén nagyon magasra becsülték a saját szakmai munkájukban bekövetkező pozitív változásokat. A legalacsonyabb várakozásokat azok a dimenziók kapták, melyek a program szélesebb hatását mérték, mint például az iskolai légkör, illetve a tanulók iskolába járási kedve. A ki- és bemeneti mérések átlageredményeit összehasonlítva elmondható, hogy az eltérő időpontban felvett adatok között nem mutatható ki szignifikáns eltérés, tehát a pedagógusok program előtti várakozásai nem különböztek a program végén tapasztaltaktól. Ez azt jelenti, hogy a programban részt vett pedagógusok azt kapták a fejlesztéstől, amit kezdetben vártak tőle. (Kalocsai 2014: 4)



4. ábra

A fejlesztési tevékenység pedagógiai munkára gyakorolt hatása

A pedagógusokat az állítások értékelése után arra kértük, hogy a komplex művészeti nevelés programfejlesztése során szerzett közvetlen tapasztalataikat is értékeljék. A következőkben a modulírás és modulkipróbálás, a más iskolák pedagógusaival való együttműködés, a külső értékelők szerepe, a saját munkára való reflexió, valamint a modulírást kísérő konzultációk pedagógusok általi értékelésének alapeloszlásait

és átlagait láthatjuk mind az elő-, mind az utómérés esetében. A pedagógusok minden dimenzió esetében először egy egytől ötig terjedő skálán értékelték az egyes tényezőket, majd nyitott kérdés keretében bővebben is kifejtették válaszaikat.

A pedagógusok a programfejlesztés tevékenységeit pozitívan értékelték mind az elő-, mind az utómérés során, mivel nem volt olyan kategória, melynek megítélése a 4-es átlagérték alá került volna. Ebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusok már a program elején pozitív irányú várakozásokat fogalmaztak meg a programfejlesztés egyes elemeit illetően, amelyek a fejlesztés végére sem változott számottevően.

Ha a program egyes összetevőire adott válaszokat összességében nézzük, az elő- és utómérés eredményei szignifikáns eltérést csupán a modulok kipróbálása dimenziójában mutatnak, vagyis a pedagógusok kisebb jelentőséget tulajdonítottak a program során kifejlesztett modulok kipróbálásának a program elején, mint a program végén. A többi dimenzióban a pedagógusok előzetes várakozásai megegyeztek a program végén tapasztalt hatásokkal. A bővebb válaszkifejtésből arra következtetünk, hogy a modulkipróbálás fejlesztés utáni pozitívabb megítélésének az egyik legfontosabb oka a tanár-diák kapcsolat kipróbálás közbeni elmélyülésével és szorosabbá válásával magyarázható.

A nyitott kérdések eredményeinek csoportba rendezése szerint a pedagógusok a fejlesztéstől leginkább a motiváció növekedését, az eszköztár színesítését várták, valamint fontos volt számukra a fejlesztési feladatban rejlő kihívás. Több esetben elhangzott még az önreflexió és a tapasztalatszerzés lehetőségének kihasználása. A pedagógusokra gyakorolt pozitív hatásoknál a tanulók is megjelentek. A modulkipróbálástól a tanulókra gyakorolt fejlesztő hatás szempontjából leginkább azt várták, hogy serkenti a diákok motivációját, valamint közösségi együttműködésüket és problémamegoldó gondolkodásukat, illetve a tanár-diák kapcsolat erősödésével kapcsolatos várakozás is jellemző volt. A programfejlesztés legnagyobb hozadéaként a program végére a pedagógusok a tanár-diák kapcsolat elmélyülését, szorosabbá válását, egymás alaposabb megismerését említették elsősorban. Kevesebb utalással, de megjelent továbbá az új pedagógiai módszerek kipróbálása és megtanulása, a szakmai kihívás, illetve a modul kipróbálások alatt a gyerekek pozitív visszajelzése tényező is.

5.3. Összefoglalás

E programban egy olyan tanórán kívüli komplex művészeti program, kutatással alátámasztott fejlesztése volt tehát a cél, amelynek megvalósíthatósága a hagyományos tantárgyi struktúra által meghatározott iskola keretei között is biztosítható lehet. Ennek a szempontnak, továbbá egy valós szakmai haszonnal megvalósuló egész napos iskolai koncepciónak megfelelően e komplex művészeti program a művészeti önkifejezési formák gyakorlásán keresztül a szociális kompetencia fejlesztésére teszi a hangsúlyt. A fejlesztést támogató hatásmérés eredményei szerint a program

kipróbálása alatt pozitív változás történt a kísérletben résztvevő tanulók bizonyos szociális képességeiben, például az együttműködésben, a társakkal való kapcsolatban, az empátiában, illetve a kisebbek esetében az önértékelésben is. A fejlesztést kísérő kutatási eredmények által igazoltnak látszanak tehát az adott koncepció legfontosabb fejlesztési céljai, illetve egyéb tanítást-tanulást is befolyásoló hatások is észlelhetők voltak. Ez alapján arra következtethetünk, hogy egy céltudatosan tervezett egész napos iskola összetett konstrukciójában a tanórán kívüli, például komplex művészeti fejlesztés transzfer hatásai, különösen alsó tagozaton, jól szolgálják az iskolai fejlesztés összetett feladatait. A kipróbálással támogatott fejlesztés megmutatta továbbá, hogy egy újszerű gondolkodásmód, egy módszertani kihívás pozitív irányba befolyásolja a pedagógusok tanításhoz-tanuláshoz való viszonyát is. A komplex művészeti program kimutatható hatást gyakorolt a pedagógusok mindennapi munkájára, amely közvetlenül a tanár-diák kapcsolat javulásában, elmélyülésében jelentkezett, ami indirekt módon hat a tanulás eredményességre, illetve az iskolai hangulatra is.

Szakirodalom

- Halász Gábor (2012): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és bevéálsvizsgálati rendszere. http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf (2014. 01. 24.)
- Kalocsai Janka (2014): Hatásvizsgálat és bevéálsmérés a komplex művészeti program esetében. Tapasztalatok, összegző tanulmány. Kézirat. Budapest: OFI.
- Komplex művészet NOP 2015. = Komplex művészet nevelési-oktatási programja 2015, tervezet. Kézirat. Budapest: OFI.
- Pallag Andrea (2014): A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége. A komplex művészeti nevelés koncepciójának megalapozása, vizsgálat kvalitatív eszközökkel. Budapest: OFI.
- Skrapits Borbála (2014): Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példákon keresztül. <http://www.ofi.hu/publikacio/komplex-muveszeti-nevelés-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan> (2014. 03. 17.)
- Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. Magyar Pedagógia 1994/3–4. 293–302.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. Iskolakultúra Online 2008/1. 119–140. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf (2014. 01. 26.)

Ajánlott szakirodalom

- Darvas Ágnes – Kende Ágnes (2009): Az egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély* 2010/3. http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/02darvaskende_indd.pdf (2013. 03. 26.)
- Deszpot Gabriella (2005): A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a hámozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Falus Iván – Környei László – Németh Szilvia – Sallai Éva szerk. (2012): Pedagógiai rendszer – Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Budapest: Educatio Kft.
- Gordon, Theodore J. – Helmer, Olaf (1964): Report On a Long-range Forecasting Study. <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2005/P2982.pdf> (2014. 03. 17.)
- Kalocsai Janka (2013): A hatásvizsgálat és bevérlásmérés protokolljának kidolgozása a komplex művészeti program esetében. Kézirat. Budapest: OFI.
- Kalocsai Janka (2014): Hatásvizsgálat és bevérlásmérés a komplex művészeti program esetében – Empirikus kutatás, gyorsjelentés. Kézirat. Budapest: OFI.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 97/2. 21–33, 97/3. 22–40, 97/4. 3–20.
- NAT = 110/2012. (VI. 4) Korm. rend. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (4. Nevelési-oktatási Program, 6. §.)
- Novak, Joseph D. – Cañas Alberto J. (2006): The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm> (2014. 02. 27)
- Pataky Gabriella (2012): Komplex művészeti nevelés nemzetközi tapasztalatai. Kézirat. Budapest: OFI.
- Szepesi Balázs (2013): Hatásvizsgálati kézikönyv II.: Hatásvizsgálat szervezőknek. http://hetfa.hu/hatasvizsgalat/kezikonyv_szervezo.pdf (2014. 02. 16)
- Zsolnai Anikó szerk. (2003): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Zsolnai Anikó – Kasik László szerk. (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai Anikó: A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra* 2012/9. 12–23.

Integratív esztétikai nevelés – eredmények és lehetőségek

1. Az „összművészettől” az integratív esztétikai nevelésig

Kép, zene, gesztusok és tánc, viselet és jelképes tárgyak – a gyermekek és fiatalok kortárs kultúrája ötvözi a művészeti ágakat, műfajokat. Ebben a tanulmányban olyan pedagógiai programokat mutatunk be, amelyek a 20. század végén megjelent **poliszenzoriális** (több érzékszervet egyszerre fejlesztő, értékelő) művészetpedagógiai modell mentén, **integratív** módszerekkel fejlesztik a képi, zenei, verbális és kinetikus kifejezőkészséget. A programok némelyike tantárgyösszevonást szorgalmaz. Ezzel a mai pedagógiai kultúrában nem lehet egyetérteni, hiszen a tantárgyak alapjául szolgáló művészeti és tudományágak specializálódása nélkülözhetetlenné teszi az egy területre koncentrálnó alapképzést, képességfejlesztést.

A sikeres kortárs modellekben a hagyományos diszciplináris tantárgyi szerkezet adja az ismeretek, képességek tartalmát, és a tananyag feldolgozásának eredményeként jön létre az integratív pedagógiai program. **Az integrativitás több, mint tantervszervező modell: pedagógiai szemlélet is**, amely helyet kaphat a tantárgyi rendszerű oktatásban. Projektheteken, iskolai kirándulások során vagy egy-egy korszak történetét és művészetét bemutató tanóra szervezésekor alkalmazhatjuk a művészeti és tudományágak között kapcsolatokat építő, integratív oktatási módszereket.

Az általános iskoláinkban immár kötelező délutáni képességfejlesztő és tudás-elmélyítő informális tanulási alkalmak pedig lehetőséget teremtenek a művészetközi kapcsolatok kiépítésére, amint ezt ebben a kötetben Pallag Andrea tanulmánya is bizonyítja, aki az Országos Pedagógiai Kutató és Fejlesztő Intézet gondozásában nemrég megvalósult esztétikai nevelési projektjének ismertetésével a módszer kortárs megjelenési formáit is bemutatja. Az integratív esztétikai nevelésnek sok évszázados hagyománya van. Ebben a fejezetben áttekintjük a gondolat művészet- és neveléstörténeti gyökereit, 20. századi pedagógiai modelljeit, majd felidézünk egy, Kodály Zoltán zenei nevelési programját a képzőművészet, irodalom és matematika rokon témáival összekapcsoló integratív esztétikai nevelési kísérletet.

A tantárgy-integráció nem feltétlenül jelent összevonást. Célja a kapcsolatteremtés, amely megvalósítható úgy is, hogy a diszciplináris tárgyak közötti határok megmaradnak. Chrappán Magdolna (1998) így írta le a tantárgyközi kapcsolatok formáit:

- **tantárgyi koordináció:** összefüggő ismeretek egymásra hivatkozó oktatása diszciplináris tanórákon

- **koncentráció:** a más tantárgyban tanultak bővítése, megerősítése, „az egymástól függetlenül létező tantárgyakban a pedagógusok tudatosan keresik a véletlenszerűen kínálkozó érintkezési pontokat”
- **tantárgyblokk:** két vagy több tantárgy összevonásával alkotott új, integrált diszciplína, amelyben az összefüggések bemutatása szerint rendeződnek tartalmi és módszertani egységekbe. A tantárgyak önállósága megmarad, a blokkokban saját ismeretköreikkel vannak jelen
- **integráló és szintetizáló tantárgy:** „a tantárgyi integráció olyan tartalomki-választási, tananyag-elrendezési módszer, amelyik két vagy több diszciplináris tantárgyat von össze egy új tárgy keretei közé úgy, hogy az eredeti tantárgyak határvonalai részben vagy teljesen feloldódnak, bár azok sajátos arculata nem mosódik el. Az érintett diszciplináktól származó ismeretek közös struktúrái-hoz tartozó alapfogalmakat és összefüggéseket egységes szemlélettel tárgyalja úgy, hogy a tananyag tartalmi, a módszerek és a tevékenységek valamilyen vezérmotívum (rendszerképző elv) alapján rendeződnek a tantervben és a tanítási-tanulási folyamatban egyaránt.”
- **komplex tantárgy:** egy előre megalkotott egységes világmagyarázat képezi a kiindulási alapot, és abból lefelé haladva bomlik ki a tantárgyak rendszere és a tananyag

A művészetpedagógiában valamennyi formára találunk példát. A cél sosem a művészi ágak közötti határok megszüntetése, sokkal inkább egy-egy műfaj, művészeti nyelvi jelenség, téma vagy egy sokrétű értelmezést kínáló alkotás érzékletes és alapos bemutatása. Az integráció, ha a tantárgyak (művészet ágak) tisztelete vezérli, gazdagít és inspirál.

1.1 Több múzsának hódoló mesterek – az integratív esztétikai nevelés kultúrtörténeti hagyományai

„Azt írta rólam a jegyző tolla, inkább festő maradtam volna.
/ De én úgy határoztam, / Nem hagyom addig abba, / Míg
újakat tanulhatok: / A bölcs ezért megróni nem szokott.”

A fűzfapoéta, akit eltanácsolnak a versfaragástól, s visszaküldik „művészi kaptafája” mellé: Albrecht Dürer. (Albrecht Dürer versének részletét Tandori Dezső fordításában közli Gábor György [1972: 6, 58].) Egy azok közül, akik többféle formában és anyagban próbálták megfogalmazni, amit megismertek és megörökítendőnek tartottak. A *Ingres hegedűje* szóösszetételéről már nemcsak a francia neoklasszicizmus nagymesterének, a kiváló festőnek és tisztas-középszerű muzsikusként hangszere jut az eszünkbe, hanem valamennyi sokarcú, soknyelvű alkotó, „ikergéniusz” vagy lelkes „dilettante”, aki művésze egy másik ágnak. Az előbbire példa Michelangelo, aki

költőként is klasszikus, E. T. A. Hoffmann, „a költő-karmester-komponista-grafikus-díszlettervező fenomén”, William Blake, a költő-festő, de leginkább Richard Wagner, az „összművészet” elméletének megteremtője, monumentális zenedrámák szövegköltője és komponistája, „látványtervezője” és színpadra állítója. (Az integratív művészi alkotás történetéről vö. pl. Gábor 1972.)

A második típus sokkal gyakoribb, s pedagógiai szempontból érdekesebb is. Ide sorolhatók azok az alkotók, akik egy művészeti ágban kiemelkedő, s egy-két másikban ezt élményben-gondolatokban kiegészítő műveket hoztak létre. Azonos a világlátás, az alkotói szándék egymásba kapcsolódik, sajátos esztétikai egészeket alkot a remekmű s szerényebb minőségű, más nyelven szóló társa. Turner versei, D. H. Lawrence festményei, Goethe tanulmányrajzai, Jókai arcképei és zsánerfestményei vagy Fellini skiccei helyzetekről, jellemekről a művészi gondolkodásmód jellegzetességeit mutatják, és igazolják a műzák testvériségét. Hogy miért nyúl tollhoz a szobrász és rajzlaphoz a filmrendező, annak leggyakoribb oka a megismerés vágya egy másik nyelv közegében. Rendszerezés, amely hozzásegíthet a formálódó művészi ötlet kifejezéséhez. Az „összművészeti alkotás” (*Gesamtkunstwerk*) fogalmának megteremtője és első reprezentánsainak életre hívója Richard Wagner, így fogalmazza meg szándékait:

„Az egyes művészeti ágak ma már semmi újat nem hozhatnak, s ez nemcsak a képzőművészetre, hanem a táncra, a hangszeres zenére és a költészetre is igaz. Valamennyi művészeti ág elérte lehetőségeinek csúcsát, s a továbbfejlődés csak együttesen, a dráma összművészetében egyesülve, az élet teljességének ábrázolásával lehetséges.” (Idézi: Szeemann 1983: 169)

„A nagy összművészeti alkotás (*Gesamtkunstwerk*), amely magába foglalja valamennyi művészet produktumait, ezek hatását felerősíti és egyediségét a közösen vállalt cél érdekében megsemmisíti, végső soron az emberi nem teljességének ábrázolására hivatott, – ez a nagy *Gesamtkunstwerk* már nem az egyedi tettek önkényessége, hanem a jövő emberiségének szükségszerűen kollektív alkotása.” (Idézi: Szeemann 1983: 170)

Wagner a művészeti ágakat egy magasabb rendű egységgé kívánja összeolvasztani, melyben a zene, a költészet, a dráma, a tánc és a képzőművészet, bár elveszti egyedi karakterének néhány vonását, nyer is vele: a tartalom („üzenet”) integrál, ennek kisugárzása a soknyelvű, mégis egységes alkotás. Wagner operái zenedrámák, minden egyéb csupán kiegészítő hatáselem: a muzsika vitathatatlannal a fő művészeti ág, amely diktál és szabályoz. Ha végigkövetjük az integratív esztétikai nevelés fejlődését, újra és újra tapasztalni fogjuk, hogyan válik ki a művészeti ágak, műfajok „összművészeti kórusból” egyik vagy másik „énekes”, hogy gondolati irányt és stílust adjon a közösségi műnek.

1.2. A 20. század első felének komplex művészeti törekvései

A történelem, irodalom, zene és képzőművészet egymáshoz kapcsolódó tanítása, azaz a *tantárgyi koncentráció*, a 19. század egyik nagy hatású pedagógiai gondolkodója, Johann-Friedrich Herbart (1776-1841) nevéhez fűződik. A jó mű Herbart szerint ellenállhatatlanul kiváltja az esztétikai élményt, ezért a pedagógus feladata a remekművek kiválasztása és hatásos bemutatása. **Az esztétikai nevelés a herbartiánus iskolában a művelt közönség képzése**, vagyis a tanító ízlésének reprodukálása. A műbefogadói magatartás a 19. század második felében nem igényel külön erőfeszítést, hiszen a romantika, a realizmus és a klasszicizmus **a társadalmi élet része**, jelen van a magánszférában is, megindító, élvezhető. A művészetek történetének utolsó, az egész „művelt világot” – azaz Európát és az egyelőre követő szerepben megjelenő Észak-Amerikát – átfogó korstílusainak közös jellemzője az erkölcsre ható üzenet, az érthető és átérezhető tartalom.

A herbarti esztétikai nevelést akár passzívnak is nevezhetnénk, hiszen a műalkotások befogadása, a csendes szemlélődés programja ez. Szó sincs azonban önfelelt elfogadásról, nyugodt gyönyörködésről. A műelemzés dinamikus, alapos tudást, figyelmet és fegyelmet követelő aktus. A tanulónak meg kell küzdenie az élményért: az alkotás korát, a társművészetek remekeit ismernie kell, hogy alaposan megérthesse a mű herbartiánus lényegét: az erkölcsnemesítő üzenetet. Az esztétikai tevékenység célja tehát a rádöbbenés, megtisztulás és megerősödés, nem pusztán a gyönyörködés, tisztelet és megbecsülés. Ez az elmélet egyszerre felértékeli és elszegényíti a művészi élményt, hiszen a remekművet egyszersmind igaznak és jónak tételezi, de az egyértelműen, sugárzóan erkölcsös alkotás mint sajátos művészeti nyelven készült mű: tárgy, szöveg vagy dallam, nem értékes. Anyaga, nyelvi szövete, kompozíciója nem vizsgálendő, hiszen csak az üzenet az, amelyre a herbarti pedagógusnak szüksége van. Az első tantárgyi koncentrációs elképzelés, „a remekmű, mint iskolapélda” olyan modellt, amely hosszú évtizedekre meghatározza a műalkotások befogadásának pedagógiai módszereit (Kárpáti 1997).

A tantárgyközi kapcsolatok tervezett kialakításának egyik első megfogalmazója, az amerikai Francis W. Parker (1937) szerint valamennyi tantárgy lényege, hogy gondolatokat közöl, tehát megítélésre és megfigyelésre készítet. A tananyagot célszerű olyan problémák köré csoportosítani, amelyek több tantárgyban is felmerülnek, de ez nem mehet a szakképzés rovására. Parker nem integrálni – összegezni, egybefűzni – akar, hanem csupán koncentrálni, vagyis az egybeeső csomópontokat együttesen, illetve párhuzamosan kívánja tanítani. Szerinte a művészeti ágaknak minden tantárgy anyagában ott a helyük, más-más súllyal és szerepben. Egyszer elsődleges ismeretforrásként, máskor mint a felfedezés vagy adatrögzítés eszközeire vagy alkotó, illetve reprodukáló/visszaadó médiumként van szükség rájuk. Szerinte a forma és a szám (mérték) az a két alapminőség, amelyhez a figyelem, a kifejezés és a megítélés műveletei kapcsolódnak, amelyek eszközei az érzékszervek, módszerei a

kifejezési formák (a nyelv, a mozgás, a zene, a kép stb.) és szakterületei az egyes tudományágak, művészeti műfajok.

Rosszallja a túl korán bevezetett szaktanári rendszert, mert emiatt nem értenek az osztálytanítók a művészetekhez, s ahhoz sem, hogyan tehetik az esztétikai nevelést napi nevelési-oktatási gyakorlatuk részévé. Parker szerint a tantárgyak koncentrációja eleve kudarcra van ítélve, ha a képzés „pedagógus szakbarbárokat” nevel. A tantárgyközi kapcsolatok kialakításának lehetőségei és problémái tehát már a gondolat megjelenésekor világosan megfogalmazódtak – és máig sem oldódtak meg teljesen.

Leon L. Winslow (1949), egy másik amerikai kutató a tantárgyi integrációt csak az alsóbb osztályokban vélte lehetségesnek. Ahol egyetlen tanító oktatja az összes tárgyat, a tantárgyközi kapcsolatok kiépítésének személyi vagy szervezési akadálya nem lehet. Winslow az alsó fokú oktatás tanterveit már a 30-as évek elején „tanítási egységeként”, „ismerettömbökbe” kívánta rendezni. Tanterve egymást követő, hasonló témájú, de a szakterülethez igazodó metodikájú részegységekből áll, és a szerteágazó tudásterületek közötti katalizátor szerepét az esztétikai nevelésre bízta. Szerinte ez a tantárgycsoport, amely alkotó és elemző, reprodukív és kreatív tevékenységekre épül, kellőképpen sokoldalú ahhoz, hogy sajátosságait megőrizve alkalmazkodjon a többi tantárgy igényeihez. Winslow úgy véli, a térlátás, színérzékelés és formaelrendezés, vagy a zenei hangvilág rendszere (a ritmus, a hangszín, a kompozíció elemei), illetve a próza és a vers szerkezetei, kifejezőeszközei és mindhárom művészeti ág üzenete és stílusa, nyelve és kultúrája nélkülözhetetlen elemei az egységes és dinamikus világképnek, amelynek átadása az iskola legfontosabb feladata.

A vizuális nevelés elméletét és gyakorlatát mindmáig meghatározó angol művészet-történész, Herbert Read 1943-ban íródott alapműve, az *Education Through Art* (Nevelés a művészet által) szintén integratív szemléletű. Bevezetőjében aszerint rendszerezi az esztétikai nevelés körébe sorolható tárgyakat, hogy milyen érzékszervek működését fejlesztik. Szerinte az ének és a zene, az irodalom és a színjátás, a képző- és ipaművészetek között a kapcsolat: a ritmus és a mozgás. A vizuális nevelés másik alapművének szerzője, Victor Lowenfeld *Creative and Mental Growth* (Kreatív és szellemi fejlődés) című, először 1949-ben megjelent munkája viszont a lehető leghatározottabban integrációellenes. A pszichológusból lett rajzpedagógus, aki az amerikai Pennsylvanai Állami Egyetemen a 20. század derekán megalapította az Egyesült Államok egyik legkorábbi vizuális nevelési kutatóközpontját, s szerte a világon évtizedekre irányt szabott a tudományos munkának és pedagógiai fejlesztésnek egyaránt, úgy vélte, hogy az integráció a szaktárgy határain túl nem lépve valószínűsíthető meg:

„A művészeti nevelésben az integráció akkor valósul meg, mikor a kreatív tapasztalathoz vezető részkészségek egységes, megbonthatatlan egésszé állnak össze. Olyan egységgé, amelyben egyetlen tapasztalatelem sem marad elkülönülve, izolálódva, tehát felhasználatlanul. Négy tapasztalattípust tartok alapvetően fontosnak:

1. Érzelmi tapasztalatok;
2. Intellektuális tapasztalatok;
3. Perceptuális tapasztalatok;
4. Esztétikai tapasztalatok.

Egyikük sem létezik tiszta formában, a többiek nélkül.

(...) Az integráció nem jelenti azt, hogy korrelációt alakítunk ki, vagy magyarázunk egy másik tantárgyat, s kilépünk a képzőművészet keretei közül. Ez talán a legnagyobb félreértés, amit a tanárokkal beszélgetve tapasztaltam. Azt hiszik, ha műalkotásokkal illusztráljuk, vagy értelmezzük a történelmet, akkor a két tantárgy máris kapcsolatba került, integrálódott. Ez semmiképpen sem igaz. (...) Az integráció belülről jön, ezt minden ember a maga sajátos, individuális módján éri el, amikor gondolati-érzelmi szintézist teremt élményei között. Az egyéntől függ tehát, mennyire és milyen módon képes integrálni benyomásait, amelyeket a nevelés folyamatában felkínálunk neki.” (Lowenfeld 1964: 45–50)

Lowenfeld elismeri, hogy vannak azért olyan területek, ahol érdemes megszervezni, elősegíteni az integrált élmény kialakulását. Ilyen például az olvasás és az illusztrálás – tehát az irodalmi mű verbális és vizuális feldolgozása. Valószínű, hogy azért véli elfogadhatónak az ilyen programokat, mert a kísérletező pszichológus Lowenfeldet meggyőzte – a képzőművészet primátusát védő, vizuális nevelő Lowenfeld érveivel szemben – az a vizsgálatosorozat, amely az olvasási és narratív képalkotási készségek közötti kapcsolatokat tárta fel.

1.3 A Bauhaus-pedagógia

Az esztétikai élmény kiteljesítésére, multiszenzoriális hatásra törekszik a 20. század első évtizedeiben a Bauhaus művészeti szakiskola alkotóközössége is, mikor létrehozta a színek és formák jelentéséről és pszichikai hatásáról szóló elméleteit és bemutatja „mechanikus balettjeit” (Schmidt 1975).

„A festés különböző világok mennydörgő összeütközése, melyek egymással csatázva új világ teremtésére születtek, amelynek neve: műalkotás. Mindegyik mű technikailag ugyanúgy keletkezik, mint a Kozmosz: katasztrófák által, ahogyan a hangszerek zsvajából létrejön a szférák zenéje, egy szimfónia. Az alkotás – világteremtés. (...) Három alkotóelem van, amelyek külsőleges eszközeikkel közös belső értékeket teremtenek:

1. A zenei hang és ennek mozgása;
2. A testi-lelki összhang, amely az emberek mozgásával és tárgyak mozgásával válik láthatóvá;
3. A színek tónusai és ezek mozgása (mint speciális színpadi hatás). Mindhárom elem egyformán fontos, külsődlegesen független marad és egyenrangúan kezeljük, alárendelve a mű egésze belső céljainak.” (Kandinszkij 1983: 270).

A Bauhaus növendékei az első tanévben az úgynevezett Alapkurzusra jártak. A világ jelenségeinek egységes szemlélete, komplex művek létrehozása, a sokféle érzékszervet mozgósító, *multiszenzoriális* tapasztalatok szerzése volt és maradt az oktatás legfontosabb célja. Johannes Itten 1919-től 1923-ig volt a Bauhaus tanára. Alapkurzusát a következő témák köré csoportosította: *Sötét és világos; Anyag és textúra; A szín; Forma; Ritmus; Expresszív forma; Szubjektív forma.*

A témák mindegyike tartalmazott integratív szemléletű gyakorlatokat: asszociációs nyelvi játékokat, anyagok zenei hangminőségeinek megfigyelését, költői és zenei formák vizuális analógiáinak megkeresését, többféle művészeti ágban hasonló műfaj és tematika felfedezését stb. Az ötödik téma, a ritmus azonban alapvetően az érzékszervek együttműködésére épült, ezeket együttesen fejlesztő gyakorlatok sorozatából állt (Itten 1978).

„A mai fiatalok alapvető ritmusélménye a jazz és a tánc. Ennek alapján állítottam össze azt a gyakorlatsort, amellyel az egyszerűbb ritmikus formaképleteket mutattam be. Először arra kértem a növendékeket, hogy járjanak a katonai menetelés ritmusában, körben, a teremben, és a lépések ütemére tapsoljanak. Ezután különféle lépésvariációkat kértem tapssal, majd szinkópákat is tartalmazó tánc improvizációt, zenére. A mozgásos gyakorlatok után nekiláttunk, hogy képi jelekkel ábrázoljuk, amit átéltünk. A menetelés ritmusát könnyed és erőteljes vonásokkal, a triolás ritmusképletet körökkel, melyek elhelyezkedése és lazasága jól visszaadta a gyorsan pergő mozgássorozatot stb.

Újra mozgássorozat következett, de most élesen különböző tempójú, melódiájú, hirtelen abbamaradó, majd újra elinduló zenére. Szinte fáj, annyira éreztük a lüktetés változását és a hirtelen szüneteket. A körkörös mozgásívek érzékeltetésére nehéz tárgyakkal – üvegekkel és botokkal – húztunk vonásokat a levegőbe. Erősen koncentráltunk arra, hogy a dallamívet és a ritmusváltozatokat is kövessük.

Minden mozgásos gyakorlatot újraéltünk, megismételtünk festéssel vagy grafikával is. A lebegés érzete különösen szép, harmonikus képekben öltött formát. Egy mondatot mondtam, amelyben egymásba folytak, egyetlen harmóniává álltak össze a szavak. A növendékek grafikai jelekkel követték a szófüzért. Majd kétszer olyan gyorsan mondtam ugyanazt a frázist, aztán egyre gyorsabban, ahogyan csak bírtam, és ők írták, írták... végül meglepődve tapasztalták, hogy a betűk milyen pontosan rögzítették egyre lendületesebb, redukáltabb alakban a szavak dinamikáját.” (Itten 1975: 129).

Zene, kép és mozgás – a három világot nyelvszerűségük kapcsolja össze. Mindhárom jelek szabályos, értelmes rendszere, amelyek hatáselemzésével kapcsolatok sora tárható fel. A Bauhaus mesterei a vizualitás mint fő művészeti terület rendező elvei alapján hozták létre a „totális élményt”, a képelemeket zenével és mozgással életre keltő mechanikus balettet.

„Az alapgondolat, amelyből kiindultunk: mutassuk be mozgásban, szabadítsuk meg kompozíciójának rögzítettségétől az absztrakt festmények formáiban rejlő dinamikus erőket! Elevedjenek meg a képelemek közötti ritmikus intervallumok, s a kis és a nagy, a kerek és a szögletes, a harmonikus és diszharmonikus formák közötti feszültségek!

A Mechanikus balett konstruktív formákat mutatott be táncszerű mozgásban. Nem az emberi testből levezetett formák fokozásán, kiemelésén volt a hangsúly, ellenkezőleg: az emberi testnek erősen háttérbe kellett vonulnia, hogy a tiszta formák színes, tarka játéka érvényesüljön.” (Schmidt 1975: 209).

A Bauhaus magyar tanárai és növendékei – többek között Moholy-Nagy László, Breuer Marcell és Molnár Farkas – hatottak a hazai képzőművészeti iskolák tevékenységére, s ösztönözték az interdiszciplináris művészetpedagógia első magyar műhelyeinek kialakulását. Molnár Farkas, Bortnyik Sándor és Kassák Lajos 1925–26-ban telepednek haza Bécsből. Kassák több lapot alapított a legkorszerűbb irodalmi, zenei és képzőművészeti irányzatok megismertetésére. Közülük egy, a *Munka*, rendszeres kapcsolatban állt a Bauhauossal, cikkeket, fotókat vett át az iskola újságjából, sőt maga is írt benne a „szocialista munka-szabadiskola” ifjú művészeiről. (Köztük volt Képes György, Korniss Dezső, Vajda Lajos is.) A Munka-Kör átvette az „összművészet” gondolatát, számos rendezvényén működtek együtt a fotós, képzőművész, irodalmár és zenész alkotók (Mezei 1975). A magyar vizuális nevelés egyik meghatározó kutatója, Székácsné Vida Mária képzőművész és pszichológus, a Bauhaus elveit alkalmazva dolgozta ki az 1970-es években Winkler Mára kísérleti iskolája számára a vizuális művészeteket, zenét, irodalmat és táncot ötvöző pedagógiai programjait (Székácsné Vida 1980). Tanítványa, e fejezet írója, az ő modelljeire alapozott, mikor az itt, később röviden bemutatott „Kép, nyelv, zene, matematika” programot tervezte a kecskeméti Kodály Iskola részére (Kárpáti 1979; 2015).

A művészeti ágak alkotásainak közös hatáseggyüttesbe rendezése fontos kifejezőeszköz az 1910-es, 20-as évek orosz avantgárd kultúrája, Majakovszkij és csoportja számára is. Majakovszkij és társai vonatokra, szekerekre, kirakatablakokba helyezték el tanképverseiket – közülük a leghatásosabbak, a ROSZTA-ablakok faliújságtablói több tízezer példányban az egész szovjet földet bejárták. Nem véletlen, hogy a hatvanas évek „totális művészetéről” beszámoló szakmunkák gyakran említik a happening, performance és akcióművészet szellemi elődeiként a tablók előtt éneklő-játszó, minden művészeti ágat közösen művelve dolgozó „agitátor-csoportokat” (Könczöl 1978).

A Bauhaus-pedagógia továbbélésével alakult művészeti-tudományos műhelyek közül a bostoni Massachusetts Institute of Technology (MIT) Kepes György által vezetett laboratóriuma vitte tovább a legtöbb eredménnyel a művészeti-tudományos integráció gondolatát. Elsőként javasolta a fényképezést mint művészi alkotó és világmegismerő módszert a tudomány és művészet határterületeinek felfedezésére (Kepes 1979). A művészképzésben a salzburgi Mozarteum Integratív Zenepedagógiai és Poliesztétikai Intézete (Institut für Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung) – oktatói között volt Bauhaus-növendékekkel, köztük Claus Thomas zenedráma-rendezővel – máig élő oktatási modellt fejlesztett ki a művészeti ágak közötti egység pedagógiai megalapozására (Roscher 1983). Az intézetben alapított Nemzetközi Poliesztétikai Társaság évenkénti szemináriumai mindmáig teret adnak az integratív szemléletű színpadi munkáknak és művészetelméleti, neveléstudományi kutatásoknak.¹

2. Pedagógiai hidak a művészet, a tudomány és a gyakorlati élet között

„A tengerész és az utazó, az anatómus, a vegyész, a csillagász, a geológus, a frenológus, a lélekbúvár, a matematikus, a történész és a lexikográfus maguk nem költők ugyan, de ők adnak törvényt a költőknek, és az ő eredményeikre épül minden tökéletes költemény.”

(Walt Whitman: Előszó a „Fűszálak”-hoz, részlet)

Ebben a fejezetben nem szerepelnek negatív példák, kudarcba fulladt integratív kezdeményezések. Nem szorgalmazzuk a tantárgyi határok feloldását sem, hiszen elfogadjuk a szaktudományokon alapuló tantárgyi struktúra alapvető jelentőségét a képességfejlesztésben és az alapműveltség átadásában. Fontosnak tartjuk azonban a művészetek és tudományok közötti kapcsolódások iskolai megjelenítését is. Célunk a sikeres, elterjedt integratív modellek felidézésével az, hogy felhívjuk a figyelmet egy olyan hagyományra, amely ma, az egész napos iskolai oktatás-nevelés rendszerében az informális tanulási alkalmak gyarapodásával ismét aktuális lehet.

2.1. Az integratív esztétikai nevelés történeti modelljei

Az integráció, mint pedagógiai probléma, tulajdonképpen egyidős az iskolai neveléssel. A szellem, az intellektus útján elsajátítható „szabad művészeteket” (*artes liberales*), az ókori görög iskolában is különválasztották az érzékszervek útján befogadható, s ezért alacsonyabb rendűnek ítélt „szolgai művészetek”-től (*artes serviles*).

¹ Az Internationale Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung (Nemzetközi Poliesztétikai Társaság, IGPE) honlapja, az évenkénti szemináriumok és kiadványok adataival: www.igpe.eu

Az „esztétikai nevelés” ebben a korban a „szabad művészetek” közül az irodalom és a szónoklás, a „szolgaiak” közül a zene és a tánc gyakorlását jelentette. Maga a szó is görög eredetű, s lényegét tekintve magában hordozza az egységes művészetpedagógia gondolatát: *aisthesis* annyi, mint az érzékszervek útján való tapasztalat-szerzés, tanulás (Poszler 1980).

A reneszánsz korában a művészetek „egyenjogúsítása” következtében a képzőművészet is megjelenik az esztétikai nevelés körébe vonható művészeti ágak között. A királyi, nemesi és gazdag polgári udvarokban működő, néhány fős tanulócsoporthoz együtt találjuk az irodalom (versírás és -mondás, prózai mű szerkesztése és szónoklás), a zene (improvizálás, komponálás és kottaolvasás, előadás hangszeren és énekkel), valamint a rajz (festés, rajzolás modell után, illetve díszítő munkák) „tantárgyait”. A tananyagban egyaránt megtalálhatók az antikvitás, a klasszikus kultúra, és a kortárs mesterek művei. A művészek mecénásaik környezetében, egymás szeme előtt alkotnak, s a művek kölcsönösen inspirálják egymást. Mester és növendék így részesül – a művészeti élet „poliesztétikai” szerveződése miatt – integrált esztétikai nevelésben. Egyszerre oktató és növendék, s a szó: *dilettante* még nem sértés, ellenkezőleg: elismerés a művészetek iránt érdeklődő, művelt amatőr jelzője ebben a korban (Aretino 1959).

Johann Heinrich Pestalozzi volt talán az első jelentős pedagógiai elméletíró, aki a vizuális művészeteket és a zenét az iskolai oktatás fontos részévé tette. Szerinte a tanulás alapja mindkét művészeti ágnál azonos, hiszen mind a kettő nyelv: meghatározott jelkészlete van. A feladat: írni, olvasni és beszélni ezeket a nyelveket. Szerinte a világ érzékszervi benyomások (*Anschauungen*) halmaza, melyek az agy rendszeres működése révén válnak érthető jelekké, jelzésekké, s végső soron tudássá. Az oktató feladata a jelek megtanítása, azaz a látható és hangzó világ sokféleségének elemzése – vagy inkább: redukciója néhány alapjellé, amelyek könnyen megtanulhatók, kombinációs szabályaikkal együtt. Nem tart sokáig, és kevésbé invenciózus követői már pontosan úgy tanítják a rajzolást és az éneklést, mint a betűvetést: egyenes és görbe vonalak, alacsony és magas hangértékű „jelek” drill-szerű begyakoroltatásával, tanképek másolásával, tandalok ismételtetésével. Szükség a megtanulandó jelek tára, merevek a kombinálás szabályai, s komponálásra, azaz dallamírásra, képalkotásra vagy ilyenek meghallgatására, megnézésére csak ritkán jut mód. A koncentráció itt még nem jelent többet a módszerek hasonlóságának, az alapelemek közötti kapcsolatoknak szóbeli közlésénél. A vonal és a dallamív iránya, ritmusa, hossza megfigyelés tárgya már a 19. század elején alakuló pestalozziánus iskolában is, de a megfigyelés nem válik élménnyé, a felismerésből még nem születik mű, csak „ujjgyakorlat” (Efland 1983).

A közös nyelv (azaz: stílus, irány) és a nyelvszerűség mint közös tulajdonság összekapcsolásával születhetett meg az a művészetpedagógiai rendszer, amely a modern esztétikai nevelést megalapozta: John Dewey nevelési koncepciója. Ez már nem szorítkozik a hagyományosan művészeti tárgyakra: a környezetalakítás, tárgykészítés,

az étel elkészítése és tálalása mind jó alkalom a technikai és a vele szorosan összekapcsolódó esztétikai nevelésre.

Dewey célja az, hogy a művészet mint esztétikai élmény (*art as experience*) a mindennapi életben éppolyan nyilvánvaló legyen, mint a múzeumokban, színházakban és koncerttermekben. Elképzelt iskolaépületének földszintjén konyha, ebédlő, termelésre alkalmas műhelyek és a könyvtár helyezkedik el, emeletén laboratóriumok és a művészetek művelésére alkalmas helységek vannak, a múzeummal a középpontban. Ebben az épületben nem különülnek el a munka, a tudomány, a mindennapi élet és a tanulás szférái, azaz minden helység egyszerre élettér és oktatási helyszín. Ez a szemlélet tükröződött a magyar munkaiskolában, Szentlőrincen, a Gáspár László (1981) által beindított iskolakísérletben. Itt igen korszerűnek számító, integratív szellemű, az irodalomra alapozott, de a társművészetekkel partneri viszonyt kiépítő esztétikai nevelési tanterv szerint tanultak a diákok, és ez a képzőművészetet, építészetet, tárgy- és környezetkultúrát integráló módszer jól egészítette ki a technikai képzést. A környezetkultúra oktatásának a hetvenes évek skandináv államaiban és Angliában indult vizuális nevelési irányzata Magyarországon a Nemzeti alaptantervbe foglalt műveltségterületében valósult meg (Gaul–Kárpáti 2013).

Dewey tanítványa, William Heard Kilpatrick a projekt módszer kidolgozásával a reformpedagógia egyik fontos munkaformáját teremtette meg. A tanulók érdeklődését felkeltő, az életből vett témák köré csoportosított feladatok megújították az értékelés gyakorlatát is. Az 1970-es években a holland rajz és környezetkultúra érettségi vizsga új koncepciójába is beépültek, s a kiváló vizsgaprojekteken keresztül világszerte hatottak a tantárgyak oktatására is. A holland pedagógiában olyannyira teret nyert a tematikus (egy téma több műfajú feldolgozására módot adó) megközelítés, hogy jelenleg (2015) már öt éve egyetlen, integratív szemléletű művészeti tárgy feladata az esztétikai nevelés körébe sorolt diszciplínák ismeretanyagának összehangolása és a szakterületek szerinti képességfejlesztés (Schönau 2012).

Egy másik, az integratív gondolatot támogató, nagy hatású esztétikai nevelési elképzelés a reformpedagógiának köszönhető. Rudolf Steiner Waldorf-iskolájában a vizuális művészetek valamennyi tárgy programjának természetes részei. A képes jegyzetelés, a szokásos illusztrációknál jóval informatívabb folyamatábrák, diagramok, szerkezeti rajzok, térképek és dokumentatív ábrázolások készítése, vázlatok, ábrák készítése éppúgy jelen van, mint a tananyagok tartalmait megjelenítő, kifejező festmény vagy szobor. A természettudományos tárgyakhoz anyag- és technikai kísérletek, a történeti tárgyakhoz pedig korok életmódját felidéző viseletek és tárgyak elkészítése kapcsolódik, s a nagyobb témaköröket lezáró színpadi előadásokban is fontos szerepet kap a saját tervezésű és megvalósítású díszlet, jelmez.

A steineri modellben ezúttal a vizuális kommunikáció áll a középpontban, ennek a napjainkban talán legfontosabb vizuális nevelési irányzatnak valószínűleg első pedagógiai megvalósítása. Megtalálhatjuk ezt a koncepciót a számos hazai reform-

pedagógiai iskola szintén tantárgyblokkos (epohális) felépítésű programjában is, ahol *Művészetek* tantárgycsoportja szintén az egy időben, egy helyen létrejött alkotások, megtörtént események kapcsolatainak megvilágítására épül. A zene és a mozgás Rudolf Steiner improvizáción alapuló zene- és táncpedagógiája, a Jacques Dalcroze világszerte elterjedt módszerével, az euritmiával rokon, az ugyanúgy nevezett módszerrel kapcsolódik össze.

Celestin Freinet szintén integratívnak mondható esztétikai nevelési módszere egészen más, nem kapcsolódik témában, stílusban egy-egy tantárgy anyagához, a szabad önkifejezésen alapul. A gyerekek az iskolai munkát bevezető reggeli élménybeszámoló során elmondják, majd leírják, ami foglalkoztatja őket. Később ezeket az improvizált szövegeket illusztrálják, tervezik és készítik el írott levél vagy nyomtatott újság formájában. A zene- és dalszerzés fontosabb, mint mások műveinek betanulása. Az anyagok és technikák megismerését szolgáló kísérletező-barkácsoló munka, az egymástól több száz, néha több ezer kilométerre lakó osztályok levelezése, a művészien összeállított „kultúra-közvetítő” csomagok mind azt a célt szolgálják, hogy a tanulók saját tapasztalataikra hagyatkozva, ne tanítóik útmutatását követve fedezzék fel közvetlen környezetüket és a tágabb világot.

A művészi kifejezés inspirálója a „szabad séta”, a hagyományos iskola kereteit lazító természetmegfigyelési lehetőség. A táj esztétikumának felfedezése később is nagy szerepet játszik: a Freinet iskolák tantermeiben sok a növény, az „évszak-asztalon” megjelennek az idő múlását idéző, ünnepeket jelölő növények és tárgyak. Középpontban: az élmény. Megszerzése és megosztása – kifejező, művészi formába öntése – egyaránt fontos. (A reformpedagógiákról I. pl. Németh 1993; esztétikai neveléséről Kárpáti 1997.)

2.2. A tantárgyi integráció gondolata Magyarországon

Az esztétikai nevelés mint pedagógiai irányzat, az egyes művészet ágak technikai és művészettörténeti ismeretei oktatásával szemben a művészet iránti érzékenység kialakítását, és a mindennapi élet esztétikumának felismerését tartja fontosnak. A 20. század harmincas éveiben a német művészetpedagógiában válik uralkodó irányzattá (*Ästhetische Erziehung*), a hatvanas években éli virágkorát, és az 1968-as diákmozgalmakat kísérő, az esztétikum helyett a praktikumra és politikumra koncentráló irányzatokkal ér véget. Előzménye a „múzsai nevelés” (*Musische Erziehung*), amely a művészetet az emberi jellem fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszközének tekintette, és az esztétikai jellegű tantárgyak legfőbb képzési céljának az erkölcsi nevelést tartotta.

A tanítási órákon bemutatott műalkotásokat aszerint válogatták, mennyire érthető és fontos, „felemelő” morális üzenetet hordoznak. A történeti és vallásos témákat feldolgozó irodalom és festészet, az emlékműszobrászat és a programzene alkotta a

„múzsai nevelési programok” gerincét. Az alkotások üzenetének megfejtéséhez szükséges történelmi, stílustörténeti és ikonográfiai ismeretek megszerzése mellett igen kevés idő maradt az alkotói képességek fejlesztésére, így ez az irányzat egyoldalúan csak a befogadói magatartásra, egy viszonylag szűk műalkotás-repertoár főként tartalmi értelmezésére, átélésére nevelt. A kortárs esztétikai nevelés ezzel szemben a művészeti és a mindennapi életben rejlő esztétikum megismertetésére alkalmasnak találja a modern médiumokat (fotó, film, videó, számítógépes grafika, multimédia), a könnyűzene, tánc és színjátszás bármely műfaját és korszakát is. Hasonló indíttatásból születtek mintegy száz éve Alexander Bernát írásai (1908).

A művészeti nevelési, főként német irányzatokat, jól ismerő színikritikus, és filozófus, Alexander Bernát így gondolkozik a témáról:

„Az esztétikai nevelésnek egyetemesnek kell lennie, a művészet minden ága, a szép minden fajtája iránt fogékonnyá kell tennünk a fiatalokat. Most csak az irodalmi nevelésre vetünk súlyt (...). Könnyű és hangzatos egyetemességről a művészi nevelésben beszélni, de van-e módunkban ily célt csak némileg is megközelíteni! (...) Tanáraink közül a legjobbak nagyon érthető idegenkedéssel beszélnek erről az egész ügyről, melynek sok eddigi szószólója határozatlan beszédével inkább ártott, mint használt. Idegenkednek tőle, mert félnek, hogy az egész művészi nevelés valami határozatlan, ködös elemet visz be a középiskolába. (...)

A legfontosabb azonban az egész kérdésben az a körülmény, hogy a legkülönbözőbb művészetek formáiban is van valami, ami közös és ennek a közöségnek észlelése rendkívül tanulságos és élvezetes, mert egyrészt élesíti a művészi formák megérzését, másrészt meg elvezet a formák egyetemes, gondolkodó fölfogásához. Csak néhány tényre utalok. Ritmusról beszélünk a szülő művészetekben, de a vonalnak is van ritmusuk. Van szín-, de van hangharmónia is, a gondolatok és érzések harmóniájáról is joggal beszélünk; valamely épület részei is harmonikusan illeszkedhetnek egymáshoz. Minden műalkotásnak van hangulati értéke; valamely emberi alakról, valamely épületről, versről, képről egyaránt mondhatjuk, hogy bájos.

Dekoratív elem van az építőművészetben, de a költészetben is. A drámának van elő- és hátere, csakúgy, mint a képnek. A szobormű lehet patetikus, mint az óda. Lírai lendülete van a dalnak, de a rajznak is. Színes a kép, a szimfónia, a költemény. Minden műalkotásnak van szerkezete, legyen az szonáta vagy dráma, épület vagy szobormű, vagy kép. (...) Végül, hogy sok egyebet mellőzzünk, minden műalkotásnak van stílusa, mindegyik tükrözi szerzőjének, korának, környezetének, iskolájának előadásmódját, mindegyik alkalmazkodik annak az anyagnak a követelményeihez, melyből készült. Ezeknek a közösségeknek az észrevevése intenzívebbé teszi megértésüket és midőn a közösség mellett a különbséget is érezhetőbbé teszi, fokozza esztétikai élvezetünket. Az egyetemes esztétikai formák variálhatóságának fölismerése éppoly élvezetes, mint tanulságos. (...)

A művészi alkotás a lélek érzéseinek egységes forrásából származik, de alkalmazkodik az egyes művészetek anyagának természetéhez, amint évezredek gyakorlata ezzel az anyaggal bánni megtanított. E különbözőségeken keresztül fölismerni amaz érzések közösségét és mivoltát, élesíti érzésünket és fölvilágosítja esztétikai eszmélkedésünket. De ennek legalább elemeit úgy szerezhethetjük meg, ha a művészi nevelésben bizonyos fokig egyetemességre törekszünk.” (Alexander 1908: 117–126.)

Az idézetben benne rejlik szinte minden érv, amelyet Magyarországon tantervi viták és kutatási tanácskozások során az integráció hívei felsorakoztattak. Mintegy ötven évvel később a kortárs Németh László írásait szintén gyakran és meglehetősen reménytelenül idézik azok, akik az adott és megváltoztathatatlan tünő tantárgyi kereteket kívánják lazítani, az egyoldalúságra ítélő tematikákat egységes egészzé ötvözni:

„Régi meggyőződésem volt, hogy a történelmet és irodalomtörténetet pocskolás külön tanítani, s a történelemben száz-kétszáz évvel az irodalomtörténet mögött járni: Zrínyi novemberben írja meg a Zrínyiászt és májusban égeti föl az eszéki hidat. Nagy, hétórás tárgyat csináltam hát a kettőből, ahol az irodalomtörténet illusztrációja lett az egyre duzzadó történelemnek. S mint-hogy a nemzeti történet is összehasonlítható tudomány, ezt is párhuzamosan tanítottam a világtörténettel. (...)

Ha ez a tárgy a gazdaság-, tudomány-, művészet-, zenetörténet elemeit is fölszívta, a tanrend közepén szinte magától nőtt ki az egész műveltséget tartó sátorrúd-tárgy. S önkényesen tettük azzá? Nem ennek az anyaga az, amit (még a természettudományi pályán dolgozók is) műveltségnek tekintenek? Hogy események, könyvek, képek, zeneművek halmazán áttekintésük legyen, s egy kis érzékük is hozzá? (...)

Ma már látom, hogy a tárgyak eltörténelmiesítése, melyet én követtem, csak egyik módja a vezető tárgy kiépítésének. A másik a térben szinte az elemi részekből építené föl a világ épületét, s a fizikai, vegyi, biológiai emeletek fölött a szociológiáin futna az időhöz, a történelemhez. Az igazi humán- és reáliskola nem a tantárgyak más-más kombinációjából, óraszámából, hanem e két törzstárgy következetes kiépítéséből születne meg.” (Németh 1968: 102–103.)

Hogy mi lehet Németh László szerint az új középiskola magva? Az anyanyelvet elveti, hiszen nem ez az egyetlen út a művelődéshez. A matematikát mint rendezőelvet nem tartja megfelelőnek a 15–18 éves korosztály számára. Oktatómunkája során hosszas kísérletezés után választja a természetismeretet és a történelmet. Saját orvosegyetemi tanulmányainak emléke indítja arra, hogy „tantárgykombinátokat” alkosson: így hívja az összetartozó tudományos és művészeti területeket oktató diszciplínákat. Az integráció elveit a pedagógia és a tudomány történetében már bevált modellekből szűri ki: a természetismereti tantárgyblokk mintája az angolszász iskolarendszerben már a 19. század végén is oktatott „science”, amely a fizika, kémia és biológia alapismereteit rendszerezi s végső soron a materialista világnézet

alapozhatja meg. A tudományágak differenciálódása miatt ez a gondolat ma már nem megvalósítható, de a művészeti és történeti integráció a szaktárgyi oktatás kiegészítőjeként fontos lehet. (Ez a szemlélet volt az alapja „Művészet, tudomány, technika” című kultúrtörténeti oktatási programjainknak, melyek a már említett „Kép, nyelv, zene, matematika” programok folytatásaként az informális tanulás keretei között valósultak meg az 1990-es években (vö. Kárpáti 1998; 1999).

A Bauhaus Alapkurzusának egyik programadó mestere, Paul Klee, a zene és festészet közös nyelvi és expresszív tulajdonságait értelmező teoretikus hatott a festő és grafikus Jaschik Álmos műhely iskolájában folyó munkára is. 1926-ban például írásművészeti bemutatót rendeztek, ahol „a magyar nyelv karakterének legmegfelelőbb betűvetési stílust” bemutató lapokon kívül az irodalom és képzőművészet határán mozgó kalligráfiák, kollázsok, betűképek is szerepeltek. Áruművészeti kiállításuk a magyar kereskedelmi reklám művészi, etikai és technikai alapelveit fektette le évtizedekre, színpadművészeti bemutatójukon pedig a kor legmodernebb szcenikai újításai és előadói kísérleteit tárták a magyar közönség elé (Köves 2009). A képző- és iparművészképzésben az integráció gondolata viszonylag korán megjelent. Magyarországon már a század tízes-húszas éveiben tért hódított az integratív szellem, ám az általános iskolai képzés reformjáról csak az elméletírók (mint például a fentebb idézett Alexander Bernát vagy Németh László) és néhány művészcsoporthoz kiáltványai szóltak.

2.3 Hazai integratív esztétikai nevelési irányzatok a 20. század második felében

A 20. század esztétikai nevelés programja: a „nagy művészet” és a hétköznapok kultúrájának ötvözése. Ha a művészetpedagógia meg akarja tartani az egyre sokszínűbbé váló modern iskolában is a helyét, melyet a klasszikus műveltségre alapuló, hagyományos oktatás korábban sohasem kérdőjelezett meg, életszerűnek, aktuálisnak és hozzáférhetőnek kell lennie. Nem mondhat le a kulturális hagyományok közvetítéséről, de a mindennapi kommunikációra is fel kell készítenie. A cél nem elsősorban a művészetekkel kapcsolatos tudás átadása, inkább a művészetek beépítése a tanulók életébe. A 20. század utolsó évtizedeiben az alternatív pedagógiai programok már nem a patinás művészeti ágak fejlődéstörténetének egymáshoz illesztésével, a befogadói szférában „integrálnak”, hanem magában az alkotás folyamatában oldják fel a kifejezőeszközök és műformák határait. Ebben az időszakban a legizgalmasabb integrációs modellek a művészetek és (természet)tudományok közötti összefüggések, Whitman „törvényei” feltárására vállalkoztak. Kodály Zoltán és Rényi Alfréd, a zeneszerző és a matematikus egymástól függetlenül ugyanazt a gondolatot fogalmazzák meg: „Tudomány és művészet gyökere egy” (Juhász A. – Juhász D. 2012).

Az 1986-os Velencei Biennálé címe *A művészet és a tudomány* volt. A programadó kurátor, Maurizio Calvesi (Calvesi–Ballocco 1986) bevezetőjében a két szféra közös vonásait hangsúlyozta: mindkettő megismerési forma, az egységes világkép, a „visio mundi” kifejezője. A legtisztábban érzékelhető ez a kapcsolat a tér értelmezésében és ábrázolásában, amely a kiállításon is központi témaként szerepelt. A Biennálé ebben az évben számos interdiszciplináris témát mutatott be tudományos munkák és sokféle művészeti ághoz tartozó alkotások együttes szerepetetésével. Szó volt a térről, *A centrális perspektívától az új dimenzióig* című kiállításrészben. A *Művészet és biológia, avagy a láthatatlan világ naturalizmusa* témakör termeiben mikroszkópos felvételeket láthattunk az élő és élettelen természet alapegységeiről és hasonló szerkezetű modern műalkotásokat is. A *Szín – elmélet, kutatás, intuíció* című egység természettudósok és művészek egymásra reflektáló vizsgálódásait mutatta be. Ahány téma, annyi modell az integratív pedagógia számára. A korábban említett tartalmi-expresszív és szerkezeti kapcsolatok mellett itt a funkcionális megközelítésre – egy közös probléma sokféle alkotó módszerrel való megközelítésére kaphattunk ötletet.

A 20. század második felének művészetében a vizuális logikai rendszerek felmutatása tudományos modellszerű sorozatműveken ismét olyan tendencia, amely a „két kultúra” ismeretanyagát egyszerre felhasználó, szerkezetfeltáró megközelítést igényel. Lendvai Ernő zenetörténész (1979) és Tusa Erzsébet zongoraművész, zenepedagógus adtak otthont az 1980-as években működött *INTART* (*Inter artes* – művészetek között) elnevezésű, tudományos és művészeti problémák integratív elemzésére szerveződött társaságnak. A társaság szemináriumain a szavakkal, képekkel és zenei improvizációkkal a hozzászólók látszólag teljesen különböző jelenségeket kapcsoltak össze, rámutatva az alapkaraktert megadó szerkezet hasonlóságára. A természettudományos vizsgálódások itt pedagógiai modellt inspirálnak: a strukturális analógiákat alkotó-elemző módszerekkel feltáró, egyszerre esztétikai és egzakt szemléletű, a szó szoros értelmében is világképformáló integratív programok ihletőivé válnak.

1984-ben az Országos Oktatástechnikai Központ az UNESCO megbízásából nemzetközi szimpóziumot rendezett *INTART – Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben* címmel. Eredetileg a téma elméleti megvitatására gondoltunk, de a beérkező előadások arról győzték meg minket, hogy külföldi kollégáink túljutottak az „elvi alapvetések” szintjén, s elsősorban a megvalósítás módszerei és a velük kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok érdekelték őket. Közös rendezőelveket kerestünk, amelyek a látszatra igen különböző pedagógiai programokat összeköthetik. Négy pedagógiai alapmodell köré szerveződtek a bemutatók (Abonyi–Kárpáti 1987):

- az *expresszív-tartalmi* (hasonló témáról, gondolatokról, művészi tartalmakról szólnak az alkotás és a befogadás összehangolt foglalkozásai),
- a *nyelvi-szerkezeti* (az analógiákra épülő integratív programok a kompozíció felől közelítik meg a tartalmat, és az elrendezéstől jutnak el – ennek szimbolikus

- értelmezésével, interdiszciplináris elemzésével – a művészeti nyelvek szerkeze-
zeteinek sajátos jelentéstartalmaihoz),
- a *történeti* (korok, stílusok és életmódok szellemi rokonságait bemutató),
 - a *környezetesztétikai*, illetve környezetvédelmi integráció.

A kortárs művészetpedagógia nagy kihívása, hogy egységes tanítási programba foglalja a mindennapi élet esztétikai jelenségeit és a művészeteket, s egyszerre, egymásra építve tanítson meg a kifejezés hagyományos és új módszereire. A népművészet, ipari formatervezés és design éppolyan fontos szerepet kell, hogy kapjon ezekben a programokban, mint amilyent a kortárs vizuális kultúrában játszanak. A „hétköznapi” és „ünnepi” esztétikumot összeegyeztető modellt az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP) keretében, Zsolnai József, Heffner Anna és munkatársaik dolgozták ki. (Zsolnai 1995). Ebben a pedagógiai modellben a rajzórából „vizuális és környezetkultúra” lett, amelyben a népi hagyományok, a kortárs tárgykultúra és a képzőművészet, építészet egyaránt helyet kapott. Zsolnai József a program esztétikai nevelési koncepciójának kifejtésekor Poszler György (1980) véleményét osztja: az esztétikai érzékelés és a világ esztétikai birtokbavétele egyszerre érzéki és intellektuális folyamat, a kettő szintézise.

A NYIK az iskolában töltött délutáni szabad időre is ad az esztétikai nevelés körébe tartozó kínálatot. Vannak egyéves és 10–12 tanéven át végig oktatott tárgyak is, így könnyebben megteremthető a művészeti képzéshez nélkülözhetetlen változatosság. Az esztétikai nevelési blokkban külön tantárgyat kapnak a hagyományos iskolából hiányzó vagy ritka, egzotikus időtöltésnek számító, fontos vizuális képességfejlesztő területek: a néprajz, a makettezés-modellezés, kiállításrendezés, művészettörténet, esztétika, fotó és videó, bábjáték, virágkötészet. Az ének-zene a Kodály-módszerre alapul, aktív zenéléssel, népi tánccal. A színjátás, videofilmezés a mozgás, a gesztusok és a megszerkesztett, filmes és színpadi látvány eszközeivel gazdagítja.

A képzőművészeti és zenei integráció mesteri megvalósítói Lantos Ferenc (1980; 2013) és Apagyai Mária (1984). A képzőművész Lantos Ferenc beszédes című művében (*Természet, látás, alkotás* [1980]) a természeti jelenségek művészetben és tudományban leképeződő, közös rendező elveit mutatja fel. Apagyai Máriával közös improvizációs pedagógiai modelljük (Lantos–Apagyai 1984) a szerkezeti analógiákat kreatívfejlesztő oktatási programban tanították. Ez a világgép jelent meg Vargha Balázs, Dimény Judit és Loporits Éva az irodalom, zene és matematika rokonvilágait bemutató gyermekkönyvében is (1977). Mindkét program hatott a fejezet szerzőjének integratív pedagógiai kísérleteire, amelyek a művészetben és tudományban egyaránt rendező elvként működő szerkezeteket, illetve egy korszak életmódját, tudományát és művészetét mutatták be egységes keretben, szaktantárgyi alapokra építve, a napközi otthon informális közegében. Közülük egyet a következő részben részletesebben bemutatunk.

3. „Kép, nyelv, zene, matematika” – a Kodály módszer és az integratív esztétikai nevelés

Az ELTE Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Iparművészeti Főiskola (ma Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) kutatóiból szerveződött csoportunk 1982–90 között, a kecskeméti Kodály Iskolában és a megye harminc más iskolájában *Kép, nyelv, zene, matematika* címmel végzett oktatási kísérletet a kecskeméti Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános Iskolában (Kárpáti 1979; 1984; 1988a; 1998). A pedagógiai kísérletben, a művészetekben és a természettudományokban is rendező elvként működő szerkezetek – például a szimmetria, a ritmus, az arányrendszerek – és a két területen átívelő témák köré szerveződtek az informális, élményalapú délutáni tanulási programok. Később, 1990-től a Békés megyei iskolákban próbáltuk ki a *Művészet, tudomány, technika* programot, amelyben a „két kultúra” kölcsönhatásait élhették át a tizenévesek, alkotó és elemző projektmunkák során. A szerkezeti, tematikus és kulturális integrációs modellek tapasztalatai alapján készültek a *Művészet és élet* kultúrtörténeti tankönyvek, amelyekben egy-egy korszak életmódját, tudományát és művészetét ismerhették meg a diákok. (A rajz és vizuális kultúra tantárgy számára készült, de más tantárgyak oktatásánál is használt tankönyvek: Kárpáti 1998; 1999).

A *Kép, nyelv, zene, matematika* programban két integrációs modellt használtunk. Az első az **expresszív-tartalmi** tananyag szervezési mód, amely a művészetek kifejezőerejét használja kötőanyagul. Azonos témáról – jó esetben: hasonló gondolatokról, művészi tartalmakról – szólnak az alkotás és a befogadás összehangolt foglalkozásai, amelyeken a téma („üzenet”) megfogalmazására a résztvevők (többnyire kisgyerekek vagy felnőtt amatőrök) a számukra legrokonszenvesebb művészi kifejezésformákat használják fel. A többféle médiumban született alkotások együtt fejezik ki a centrális gondolat rétegeit, ezek felfedezésével a művészeti ágak sajátosságai is bemutatathatók, és a különbségeket sem fedi el a tartalom hasonlósága.

A második a **nyelvi-szerkezeti analógiákra épülő** integratív modell, amely a kompozíció felől közelíti meg a tartalmat, és az elrendezéstől jut el a művészeti nyelvek szerkezeteinek sajátos jelentéstartalmaihoz. Ehhez a módszerhez már nélkülözhetetlenek a mélyebb, tantárgyspecifikus alapismeretek. Az egyes művészetek és tudományágak alapjainak elsajátítása nélkül a magasabb szintű rendszerezés elképzelhetetlen. Úgy tűnik azonban, elég, ha egy területen szerzett már alaposabb jártasságot a tanuló, a precízen megtervezett, kapcsolatrendszereket bemutató integratív program segíti az ismeretek generalizálását, a készségek transzferét. Önmagában alkalmazva azonban könnyen szárazzá, élettől, művészettől idegenné válik ez a módszer. A leghatásosabb akkor talán, ha az expresszív-tartalmi modellel épül, s azzal párhuzamosan alkalmazzák, így egyre magasabb szintekre jutva bővíti komplex elemző módszertárát a programok résztvevője.

Tantárgyközi kapcsolatokat alakítottunk ki, nem pedig egy új, „összművészeti” tantárgyat hozunk létre. Felhasználtuk benne azokat az ismereteket, készségeket, amelyeket a gyerekek a rajz, a magyar nyelv és irodalom, ének-zene órákon tanultak,

s ezeket bővítettük a képzőművészet és a zene hasonló szintű, a tantervben előírt tudásanyagot elmélyítő, készségeket fejlesztő alkotásaival. A foglalkozás-sorozatot Magyarországon napközi otthonokban próbáltuk ki, ahol ez a komplex művészeti kiegészítő anyag jól szolgálta az iskolai törzsanyag elsajátítását. A foglalkozások ezeket a pedagógiai alapelveket követték:

- A „komplex”, azaz több művészeti ágat együtt bemutató, gyakoroltató foglalkozások csak alapos szaktárgyi képzés kiegészítőiként alkalmazhatók.
- Minden foglalkozáson volt „középponti műfaj” vagy művészeti ág, de a program egészében nincs „fő” és „mellék” művészeti nyelv: a művészet ágai nagyjából azonos súllyal, szándékaink szerint egyenlő fontossággal szerepelnek a programban.
- Egy-egy témával *foglalkozássorozatokon* – több héten, esetleg hónapon keresztül dolgoztunk. Kihasnáltuk a napközi otthonnak a tanulás utáni szabadidőkeretét, a témákat műelemző, műalkotó, előadásnéző órákon és kirándulásokon jártuk körül. Minden művészeti ágban lehetőség nyílik a kapcsolódó elméleti és gyakorlati ismeretek, készségek gyakorlására akkor is, ha a tantervekben ezek a szorosan anyagrészek egymástól időben igencsak távol esnek.

Hasonlóságokat és sajátosságokat kerestünk, kapcsolatokat művek, alkotók és művészeti nyelvek között. Elemzési szempontokat kínáltunk, de tudtuk, hogy a 8–10 évesek nem tárhatják fel a műalkotások minden rétegét. Az érzékeny elemzés közelít a művészi munkához. Reméljük, hogy elindítottuk őket a művek felé, melyekhez életük során többször, több élménnyel, tudással, kicsit más emberként, de szeretettel és érdeklődve térnek majd vissza. A napköziben rendelkezésre áll a (komplex) művészeti nevelés egyik igen fontos feltétele: az idő. Lehetőség van rá, hogy több oldalról, többféle módon nyúljunk a művekhez, hogy ne csak bemutassuk őket, és tanári előadás formájában, enyhe erőszakkal mederben tartva a beszélgetést, „kérdve kifejti” módszerrel közöljük adatainkat és gondolatainkat a gyerekekkel. Megszólalhatnak ők is, vagy más módon: rajzzal, játékkal mondhatják el gondolataikat, közvetíthetik érzéseiket. A *Kép, nyelv, zene, matematika* című tantárgy-integrációs program foglalkozásait évtizedekig használtuk, javítottuk, végül tanári kézikönyv részeként publikáltuk (Kárpáti 2015).²

² Az esztétikai nevelési foglalkozás-sorozatot e fejezet szerzője koordinálta, és az iskola tanárai: Brenyó Mihályné matematikatanár, igazgatóhelyettes és Rajz Istvánné napközis nevelő vettek részt benne. Az ének-zene tanárok folyamatosan segítették a kísérleti oktatást, amelynek eredményeit még ma is alkalmazzák a Bács-Kiskun megyei iskolákban. A Játékház megbízásából C. Károly Anna népművelő havonként találkozott a csoport tagjaival a néprajzos foglalkozásokon. Hangszertanárok és zenei szakközépiskolai növendékek a napközis csoportban szervezett zenehallgatásokon gyermekközelbe hozták az integratív esztétikai nevelési témákhoz kapcsolódó zeneműveket, és játékokkal igazi koncertélményt adtak a gyerekeknek. A Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános Iskola és Gimnázium igazgatója, dr. Romhány Pálné mindvégig támogatta a Kodály módszert más művészeti ágakkal és a matematika tantárgy kapcsolódó ismereteivel gazdagító kísérletet.

Az integratív esztétikai nevelési foglalkozássorozat második tanévének végén 4. osztályosokkal hatásvizsgálatokat végeztünk, hogy a program képességfejlesztő hatását bemutassuk. A rajzfeladatokat tartalmazó intelligenciatesztek közül a *Goodenough Rajzolja Egy Embert Tesztben* Uhrin Mária pedagógiai kutató a motorikus koordináció elemzésekor megfigyelte, hogy a magasabb pontszámot elért kísérleti csoport tanulóinak rajzaira jellemzőbb volt a részletezettség, a több vonallal megoldott emberalak rajza. A kísérletben résztvevő kecskeméti csoport emberrajzait kifejező részletmegoldások, az egyes testrészek valóságghű ábrázolását, és a helyes arányok jellemezték. A *Torrance „Körök” Teszt* részleteit, a formaalkotó és képkiegészítő tesztfeladatok Gabnai Lilla pszichológus értékelte. A kecskeméti kísérleti osztály minden feladatban, tesztben igen jól teljesített, sőt egy kivétellel a legjobb lett. Néhány értékelési szempont: az alkotás egyedisége, az átlagos megoldásoktól való különbözősége, a gondolkodás rugalmassága; a feladat feltételeihez való alkalmazkodás; a feladatra adott többféle megoldás, az ötletesség.

A Kodály Iskola kísérleti csoportban tanuló 8–10 éveseknek intelligenciája és vizuális nyelvhasználata a kategóriák többségében a legjobbnak bizonyult. A program eredményességét igazolja továbbá, hogy a pedagógiai kísérletbe bekapcsolódott miskolci bányászkerületi iskola és a békéscsabai rosszul felszerelt, városszéli iskola tanulói gyakran teljesítettek jobban a kecskeméti kontroll osztálynál, amelynél év elején lényegesen gyengébbek voltak.

Vajon van-e összefüggés az egyes művészeti területeken nyújtott műelemzői teljesítmények között? Transzferálódik-e az elemző módszerek, fogalmak ismerete és alkalmazási képessége akkor is, ha speciális pedagógiai eljárásokkal nem segítjük ezt elő? Műelemzőképesség-vizsgálatunkban az összehasonlítási alapul szolgáló tesztek felvételében és értékelésében közreműködő munkatárs Kaposi Endre, az esztergomi Tanítóképző Főiskola, Vizuális Nevelési Tanszékének vezetője volt (Kárpáti–Kaposi 1985). A kecskeméti kísérleti csoport részletesebben, hosszabban szólt nemcsak a figuratív, „mesélhető” Raffaello festményről, de Miro nem a jól felismerhető formák nyelvén, hanem a valóságra való utalásokat csak részben tartalmazó, absztrakt formák és színfoltok együtteséből álló alkotásáról is. A *Kép, nyelv, zene, matematika* kísérletben résztvevő tanulók a képelemek közül többet, árnyaltabban vettek észre és foglaltak be elemzéseikbe. A fotót a képekhez hasonlóan műalkotásként tudták értékelni, a festményeknél kevésbé formagazdag felvétel jellegzetességeire is érzékenyen reagáltak. Felmerülhet a kérdés, hogy különbséget tettünk-e helyes és helytelen megállapítások között. Részben igen, az egyértelműen helytelen megállapításokat kiszűrtük. Az asszociációkat, hasonlatokat viszont, mint a korosztály műelemző magatartásának jellemzőit, beszámítottuk az értékelhető megnyilvánulások közé.

Az elemző megközelítésmódok fajtáit sorra véve megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatunk idején érvényben lévő alsó tagozatos rajzterületen az 1–3. osztályok számára előírt „tartalomleíró” megközelítés egyik csoportban sem jelent problémát.

A jelzőszegény „tárgylistánál” részletesebb, a képelemeket árnyaltan bemutató „részletes leírás” azonban már a kísérleti csoportban lényegesen nagyobb százalékban van. A színeket túlnyomó többségük említi, és több mint a fél csoport szól a színek hatásáról is. Különösen örvendetes a tartalom („téma”, „hangulat”, a tanterv pontosabban nem értelmezett megfogalmazásai szerint) és forma összefüggéseinek megfigyelése. Ezt a negyedik osztályban említette először követelményként a tanterv, s mint látható, elég helytelenül, hiszen egyetlen tanév az esztergomi csoportokban sem volt elegendő ennek a megközelítésmódnak az elsajátíttatására. A kísérleti csoport a program kezdetétől, a 3. osztálytól így tanulta szemlélni a műalkotásokat, ezért ér el lényegesen magasabb eredményt. A kísérlet egyik célja az volt, hogy a vizuális nyelv elemeinek, egyszerű szerkezeteinek alapos alkotó és elemző elsajátíttatásával előkészítse a felső tagozaton, a program folytatásában megtanítandó „kultúrtörténeti” elemzőmódszer elsajátítását.

A kísérleti és a kontrollként szolgáló esztergomi csoport írásbeli teljesítményei azt bizonyítják, hogy a szóbeli eredmények értékelésekor kimutatott különbségek az írásos megközelítés területén is fennállnak a tanulók között. A tetszésítéletek meglétét vagy hiányát vizsgálva elsősorban nem arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekeknek tetszik-e vagy nem Raffaello és Miro műve, vagy a Bakócz-kápolna diaposzítív változata, hanem, hogy közlik-e ezt a véleményüket a tanulók, és ha igen, milyen formában: elemzésükre támaszkodva, vagy egyszerű elfogadásként vagy elutasításként. A kísérletben résztvevő tanulók többsége indokolt ítéleteket alkotott.

A vizuális alkotó képességet vizsgáló tesztben a nyitott rajzi feladatok közül az egyik hatrészes képregény elkészítését kért. (A mérőeszköz a *Vizuális Narratív Teszt* volt, vö. Kárpáti 2005). A kecskeméti kísérleti csoport tagjai érdekes, jó képi ábrázolólehetőségeket kínáló témákat választottak. Rajzaikon erős tartalmi és formai kapcsolat fűzte össze a képregény kockáit. Sokféle ábrázolási nézetet, filmes „plánt” használtak, s ezek szorosan kapcsolódtak a tartalomhoz. A kísérleti csoport rajzain kevesebb volt a képregényséma és több volt az originális megoldás. A *Vizuális Narratív Feladat* csakúgy, mint a többi képességeteszt, a képi kommunikáció sikeres elsajátítását, gazdag vizuális kifejezőeszköz-készletet jeleztek. (Feltételezhető, hogy zenei és nyelvi területen is megnyilvánult a kísérlet fejlesztő hatása, de ezt nem vizsgáltuk.)

4. Az integratív esztétikai nevelés esélyei

Basil Bernstein (1974) a hagyományos iskolai tananyagszervezési módszert „gyűjteményes kódnak”, míg a kapcsolatokra épülőt „integratív, vagy integrált kódnak” nevezi. Az „integrált kód” jellemzői:

- Az integrált kód a tudásanyag mélystruktúrájából indult ki, és így halad a felszíni struktúra felé. Így már alapfokon lényeges és érvényes ismeretekhez

juttatja a tanulókat, míg a gyűjteményes kód a felszínről indul, részinformációkat nyújt, amelyek már a középfokon tovább nem tanulók számára is irrelevánsak, s végső soron csak az egyetemen (mint az egyetemes tudás megszerzésének színhelyén) váltják valóra az oktatás implicit ígérését: a valóság mélystruktúráinak feltárását.

- Fontos a tanárok szemléleti egysége – közös látásmód, értékrend, világkép, amely az integratív szemlélet kohéziós erejét adja. Megváltozik az oktatók közötti kapcsolat – a hierarchikus rendszert egyenrangú teamtagok bajtársi kapcsolatának kell felváltania, egyébként az integrált kód nem működik.
- Az integráló eszmét világosan kell megfogalmazni, s az összehangoló tudásanyagok kapcsolatait alaposan ki kell munkálni.
- Érzékeny visszacsatolási rendszerrel kell pótolni a szaktárgyi keretben könnyebben megvalósítható teljesítményértékelést. Ha a többoldalú fejlesztő folyamatot és „végtermékét” egyaránt bírálni akarjuk, akkor újra ki kell dolgozni, mely képességek és hogyan értékelhetők.

Bernstein pontosan látja, milyen társadalmi, tudati tényezők nehezítik meg az integráció térhódítását:

„A gyűjteményes kód közepszerű oktatószemélyzet esetén is működhet. Az integrált kódokhoz azonban magas szintű szintetizáló és analógiateremtő erő szükséges, valamint az, hogy az érdekeltek képesek legyenek a tudás és a társadalmi kapcsolatok szintjén felmerülő többértelműség tolerálására és élvezésére.” (Bernstein 1974: 147)

A legfőbb esélyt a tanárképzésben a művészeti és tudományágak közötti rokon vonások kiemelése hozhatja. Ilyen, az integratív esztétikai nevelésre felkészítő képzés például az ELTE Bölcsészettudományi Karán megvalósuló ének-zene tanárképzés (Bodnár 2008, 2009).

1977-ben a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága hét műveltségterületet határozott meg (Rét 1980): a nyelvi-kommunikációs nevelés, a matematika, a természettudományok, a történelem, az esztétikai nevelés, a szomatikus nevelés és a technikai műveltség területeit.³ Ez a tantárgyak helyett műveltségi területekben gondolkodó szemlélet jelent meg az 1995-ös Nemzeti Alaptantervben, amely tíz elkülöníthető műveltségkörbe szervezte az iskolában elsajátítandó tudást. Már a felsorolásból is látható, hogy az iskola tantárgyközpontú szemléletéhez képest az MTA EKB műveltségeszménye integratív (Poszler 1980). Egységbe foglalta a rokon tudományos és művészeti területeket, ezek kapcsolatait jobban hangsúlyozza, mint a tantárgyak határait. Ez az elrendezés esélyt adott a műveltséget nehezen összerendezhető tudáselemekként közvetítő magyar közoktatásnak (Csapó–Kárpáti 2002).

³ Jelenleg a 2014-ben újjáalakult és Csépe Valéria vezetésével működő Közoktatási Elnöki Bizottság segíti az innovatív pedagógiai modellek kidolgozását.

Az integratív gondolat évszázadok óta jelen van a pedagógiában. A mai iskolai szerkezetben és tantervi rendszerben is helye lehet, ha teret engedünk a tantárgyközi kapcsolatokat erősítő projektmódszereknek, és kihasználjuk az iskolán belüli informális tanulás alkalmait.

Szakirodalom

- Abonyi Vera – Kárpáti Andrea szerk. (1987): *Interdisciplinarity in Aesthetic Education: Ideas, Results, Prospects.* (Különszám.) *Journal of Aesthetic Education* 1987/3.
- Alexander Bernát (1908): *Művészet. A művészet értékéről. A művészeti nevelésről.* Budapest: Franklin Társulat.
- Apagyai Mária (1984): *Szerkesztés és rögtönzés.* Budapest: Országos Közművelődési Központ.
- Aretino, Pietro (1959): *Válogatott írások.* Budapest: Gondolat
- Bernstein, Leonard (1974): *Hangversenyek fiataloknak.* Budapest: Zeneműkiadó.
- Bodnár Gábor (2008): *Bachelor-Master képzés az ELTE BTK Zenei Tanszékén.* *Parlando* 50/3. 16–20. <http://www.parlando.hu/BODNAR%20GABOR20083.htm> (2014. 09. 15.)
- Bodnár Gábor (2009): *Zenei tehetséggondozó program.* *Tehetség* 17/2. 9–10. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsg/Tehetsegujsg_2009_2.pdf (2014. 09. 15.)
- Calvesi, Mario – Ballocco, Mario (1986): *XLII. Esposizione Internazionale d'Arte la Biennale di Venezia. Arte e Scienza. Catalogo generale 1986, La Biennale di Venezia.* Venezia: Electa.
- Chrappán Magdolna (1998): *A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig.* *Új Pedagógiai Szemle* 1998/12. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00022/1998-12-ta-Chrappan-Diszciplinaris.html> (2015. 04. 23.)
- Csapó Benő – Kárpáti Andrea (2002): *Műveltség az ezredforduló után.* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Budapest: Osiris. 299–312.
- Dewey, John (2012): *Az iskola és a társadalom.* Budapest: Lampl.
- Efland, Arthur (1983): *School Art and Its Social Origins.* *Studies in Art Education* 24 / 3. 149–157.
- Gaul Emil – Kárpáti Andrea (2013): *Kunstunterricht in Ungarn – eine zeitgenössische Perspektive.* In: Bering, Kunibert – Hölscher, Stefan – Niehoff, Rolf – Pauls, Karina (Hg.): *Visual Learning: Positionen im internationalen Vergleich.* ARTIFICIUM. *Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung.* Band 46. Oberhausen: Athena Verlag. 201–220.
- Gábor György (1972): *Ingres hegedűje.* Budapest: Magvető.

- Gáspár László (1981): *Egységes világbkép, komplex tananyag*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Itten, Johannes (1975): *Két tanulmány az Alapkurzusról*. In: Mezei Ottó (szerk.): *A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból*. Budapest: Gondolat. 71–92.
- Itten, Johannes (1978): *A színek művészete*. Budapest: Corvina
- Juhász András – Juhász Dávid (2012): *Természettudomány és művészet*. In: *A fizika, matematika és művészet találkozása az oktatásban, kutatásban. Nemzetközi konferencia magyarul tanító művésztanárok és szaktanárok számára Marosvásárhely, 2012. augusztus 15–18. 32–38.* <http://fiztan.phd.elte.hu/letolt/konfkotet2012.pdf> (2015. 02. 21.)
- Kandinszkij, Vaszilij (1983): *Rückblicke, 1901–1913*. In: Szeemann, Harald (szerk.): *Der Hang zum Gesamtkunstwerk*. Zürich: Kunsthau Zürich. 260–270.
- Kárpáti Andrea (1979): *Képzőművészeti foglalkozások napköziseknek*. Magyar Pedagógia 1979/1. 35–42.
- Kárpáti Andrea (1984): *Art, Arts or Culture? An Educational Dilemma from a Hungarian Perspective*. *Studies in Art Education* 26/1. 14–19.
- Kárpáti Andrea (1988a): *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kárpáti Andrea (1988b): *Interdisciplinarity: A New Perspective in Hungarian Art Education*. *Journal of Music Education* 1988/4. 37–48.
- Kárpáti Andrea (1993): *Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig*. Magyar Pedagógia 1993/1–2. 19–35.
- Kárpáti Andrea (1995): *Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben*. *Új Pedagógiai Szemle* 1995/11. 18–28.
- Kárpáti Andrea (1997): *Az esztétikai tevékenység kitüntetett szerepe a reformpedagógiában*. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz. 86–115.
- Kárpáti Andrea (1998): *Művészet és élet I*. Budapest: Helikon.
- Kárpáti Andrea (1999): *Művészet és élet II*. Budapest: Helikon.
- Kárpáti Andrea (2005): *Arts Bridge: The Art – Language – Music – Mathematics Project*. In: Stockrocki, Mary (ed.): *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*. Reston, VA: National Art Education Association (NAEA). 60–75.
- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kárpáti Andrea (2015): *A nyomhagyástól a képi nyelvig. Gyermekrajz óvodás és kisiskolás korban*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Kárpáti Andrea – Kaposi Endre (1985): *Az alsó tagozatos tanulók műelemző képességvizsgálatának tapasztalatai*. Magyar Pedagógia 1985/1. 50–62.

- Kepes György (1979): A világ új képe a művészetben és a tudományban. Budapest: Corvina.
- Klinborg, Arne – Carlgren, Frans (2003): Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról. Budapest: Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány.
- Könczöl Csaba (1979): Oroszország, a művészet és mi. Budapest: Corvina.
- Köves Szilvia (2009): A hazai rajzoktatás története (1777–1944) kortárs nevelési és művészeti irányzatok tükrében. PhD értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=3332> (2015. 03. 08.)
- Lantos Ferenc (1980): Rokonvilágok. Budapest: Móra Ferenc Kiadó.
- Lantos Ferenc (2013): Gondolatok a művészeti iskolákról, a művészeti nevelésről és a tehetséggondozásról. Pécs: Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola.
- Lantos Ferenc – Apagyai Mária (1992): A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségük. In: Czeizel Endre – Batta András (szerk.): A zenei tehetség gyökerei. Budapest: Arktisz Kiadó.
- Lendvai Ernő (1979): Szimmetria a zenében. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Mezei Ottó szerk. (1975): A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból. Budapest: Gondolat.
- Németh András (1993): A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Németh László (1968): Kiadatlan tanulmányok. Budapest: Magvető.
- Parker, Francis W. (1937): Talks on Pedagogies. New York – Chicago: Kellogg
- Poszler György (1980): Az esztétikai nevelésről. In: Poszler György (szerk.): Vélemények / viták az esztétikai nevelésről. Budapest: Kossuth Könyvkiadó. 92–108.
- Read, Herbert (1943): Education through Art. London: Faber.
- Rét Rózsa szerk. (1980): Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Roscher, Wolfgang szerk. (1983): Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung. Wilhelmshaven: Heinrichshofen Verlag
- Schönau, Diederik (2012): Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in school. International Journal of Education Through Art 8/1. 49–58.
- Schmidt, Kurt (1975): A „Mechanikus balett” mint Bauhaus-munka. In: Mezei Ottó (szerk.): A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból. Budapest: Gondolat. 209–211.
- Srosberg, Elaine (2001): Art and Science. New York: Aberville Press.

- Szeemann, Harald szerk. (1983): Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Zürich: Kunsthaus Zürich.
- Székácsné Vida Mária (1980): A művészeti nevelés hatásrendszere. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vargha Balázs – Dimény Judit – Loparits Éva (1977): Nyelv, zene, matematika. Budapest: RTV–Minerva.
- Whitman, Walt (1964): Fűszálak. Összes Költemények. Budapest: Magyar Helikon.
- Winslow, Leon L. (1949): The integrated school art program. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Zsolnai József (1995): Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP). Budapest: ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó.

Művek, terek, megoldások

Térkifejezési, térábrázolási változatok a középiskolai tanulmányi versenyek alkotásaiban

Jelenleg a Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (röviden OKTV) első fordulójára évenként 250-300 alkotás érkezik az ország minden tájáról. A beküldött alkotásoknak a zsűrizés során kiválasztott legjobbjai (mintegy 40-60 alkotás) kerülnek a Kaptár Műhelyarchívumba, ahol őrizzük az OKTV közvetlen, szinte mindenben megegyező elődjének, az országos középiskolai Vizuális Versenynek az alkotásait is.

E versenyek jellegéből következően – hogy csak középiskolások indulhatnak rajta, illetve általában az érdeklődő, esetleg tehetséges diákok vesznek részt benne –, a művek sajátos keresztmetszetet adnak a hazai vizuális nevelésről. Tulajdonképpen felerősödnek bennük az értékek és a hiányosságok is, ugyanis a művek a kiválóak tudását mutatják, akiknél a hiányosságok is nagyobb súllyal esnek latba. **Tanulmányunkban ezeknek, az első fordulóra beérkezett legjobb pályamunkáknak térszemléletével, a téri tartalmak kifejezésével foglalkozunk, a térábrázolással kapcsolatos jegyeit, módszereit, minőségét mutatjuk be.**

Bízunk abban, hogy segítséget, indítást adhatunk további részletes kutatásokhoz, a hazai vizuális nevelésre vonatkozó érvényes tanulságok levonásához. Egyúttal örömmel mutatjuk be azokat a minőségi alkotásokat, melyek a magyar diákok nemegyszer meglepő ötleteit, tehetségét mutatják.

Ahhoz, hogy érvényes jellemzőket fogalmazzunk meg, röviden ismertetnünk kell a verseny céljait, szerkezetét, működését.

1. A Rajz OKTV ismertetése

Húsz éve az akkori Iparművészeti Főiskola (ma MOME) Tanárképző Tanszékének tanárai úgy gondolták, lehetőséget kell adni a fiataloknak, hogy a vizuális művészetek területén is kipróbálják magukat, összemérjék tudásukat, tehetségüket. Ezért a szakma egyetértésével 1996-ban meghírdették az országos középiskolai Vizuális Versenyt, amelyet azután évenként megrendeztek. A tíz éven át tartó versenyek és az ezeket záró kiállítások sikere tette lehetővé, hogy **2006-ban az Oktatási Minisztérium a rendezvényt Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Versennyé nyilvánítsa.**

A verseny létrehozása, koncepciója a vizuális nevelésben akkoriban lezajló átalakulás, fejlődés fő sodrába illeszkedett. Háttérét azok a kutatási eredmények és programok alkották, amelyek többek között a rajz és vizuális kultúra érettségi megvalósítását eredményezték. Így a versenyek is elsősorban arra – az akkori NAT vizuális kultúra területének is lényegét jelentő – szemléletre épültek, amely szerint: „a vizuális nevelés a vizuális kultúra egészének használatára, alakítására készít fel [...], s így célja, hogy a tanulók vizuális kommunikációt magas szinten folytató [...], a tárgy- és környezetkultúra tájékozott és felelősségérzettel bíró használóivá és létrehozóivá váljanak.” (Báthory–Falus 1997: 652)

A verseny alapját képező első forduló feladata a klasszikus projektformából kialakított sajátos „**alkotó-tervező projekt**” azóta is kiválóan működik a versenyszituációban; egyszerre nyitott a konkrét megjelenés, az eszközrendszer, valamint az ábrázolási nyelv tekintetében és kellőképpen zárt tartalmi és formai szempontból az értékelhetőség igényének megfelelően. Nagyban hozzájárultak a Vizuális versenyek megtervezéséhez a **holland-magyar standardizált érettségi vizsga-kutatás** elméleti és gyakorlati eredményei.

1.1. A verseny szerkezete, rendszere, céljai

A verseny **háromfordulós**. Az első fordulóban a beküldött alkotások vesznek részt, a **másodikba** bejutott versenyzők **félalakos portrét** készítenek, a **harmadikban** pedig **művészettörténeti tesztet** és **vizuális nyelvi kreatív feladatot** oldanak meg.

A verseny lényegét az **első forduló** meghirdetett témája hordozza. Mivel a legfontosabb cél, hogy alkotói lehetőséghez és élményhez juttassa a fiatalokat, ezért mindig **ösztönző, személyes tematikájú feladatokat és széles körű műfaji, mediális választási lehetőségeket** hirdet meg. A témának viszont azon túl, hogy vonzónak kell lennie a diákok szemében, lehetőséget kell nyújtania arra, hogy **három különböző műfajcsoportban** ki lehessen rá írni konkrét feladatokat. E három műfajcsoport, s így a verseny feladatai mintegy lefedik a vizuális kultúra illetve nevelés fő területeit: a **képzőművészetet, a kommunikatív tervezést, valamint a tárgy és környezetkultúrát**. Így például „A hely szelleme” feladatnál be lehetett küldeni képző- és fotóművészeti alkotást, idegenforgalmi nyomtatványnak, illetve a versenyző saját szobájának a tervét. A téma és a feladatok megadásakor az is cél, hogy a résztvevő fiatalok lehetőleg ne általánosságban alkossanak formális, akadémikus tanulmányokat, hanem vizuális szervezőerőiket egy konkrét, gyakorlati cél elérésére mozgósítsák. Tehát lehetőség szerint a műnek az önkifejezésen kívüli célja is legyen, s nem csak egy versenyen, hanem a mindennapi életben is betölthessen valamilyen funkciót. (Természetesen a kifejezés és a funkció más szerepet kap egy szobor, egy prospektus vagy egy használati tárgy esetén.) Jól jelképezi ezt a szándékot a legelső verseny témája: „Valaki, aki fontos nekem”. De a következő témák is megszólították a fiatalokat: „Kapcsolatok; Kontrasztok; RETROSpektív”. Ha az adott évhez

valamilyen jelentős évforduló, esemény kötődik, a verseny témája erre is épülhet. Ilyen volt az Európai Unióba belépés éve, amikor a „Hungaricum (egy kis hazai)” témára lehetett alkotást létrehozni, vagy a 2009. év, amely a „Zenepavilon, avagy Haydn emlékezete” témával tisztelgett a nagy zeneszerző emléke előtt. Jól látható, hogy a meghirdetett témákkal a „rajztanítást” a vizuális nevelés irányába szándékoztunk fordítani, ahol minden megjelenő vonalnak, színnek, formának belső személyes oka és/vagy az alkotón kívül álló feladata, célja van.

Nagyon lényeges sajátága a versenyben alkalmazott projektformának, hogy – bár a „mű-tárgy” elkészítése a cél, ez hordozza az esztétikai-praktikus értékeket –, az alkotómunka tudatosításához, ismételhetőségéhez és természetesen a verseny értékeléséhez elengedhetetlen az alkotófolyamat rögzítése a **munkanaplóban**. Ennek szerepe és feladata kettős. A projekt elkészítője (a versenyző) számára az alkotó dokumentáció eszköz: a gyűjtések, kutatások lejegyzése adja az információt a mű létrehozásához, a tervek, vázlatok, variációk készítése pedig elengedhetetlen az optimális megoldás megtalálásához. A külső szemlélőnek – így a zsűrinek is – a munkanapló a tájékozódás, értékelés lehetőségét nyújtja, olyan ismertető dokumentáció, amelyben a kutatások mennyisége, szélessége mutatja meg az alkotó külső, tárgyi keresőmunkáját, a tervek minősége, változatossága pedig belső, szellemi értékeit.

Mint a legtöbb OKTV-nek, ennek a versenynek is jelentős célja lehetne a felsőoktatásba való bejutás könnyítése. Ezzel kapcsolatos szándék egyelőre azonban csak az lehet, hogy a felsőoktatás szűk bejárata mellett nyíljon meg – nem egy új kapu! –, hanem egy új ösvény, amelyen végighaladva a fiatalok ne csak az egyetemhez, főiskolához jussanak közelebb, hanem a megmérettetés után önmagukhoz, képességeik jobb megismeréséhez (Zombori 1997).

1.2. A beküldött mű értékelési szempontjai

A beérkező alkotásokat gimnáziumi és egyetemi tanárok, képző- és iparművészek, művészettörténészek értékelik. Az értékelés kétszintű, az első szinten bírálati lappal rosta történik, majd a továbbjutó művek pontozása következik több szempontú értékelés alapján. Itt mindhárom műfaj alkotásainak értékeléséhez azonos rendszer szerinti, de önálló értékelési szempontsort alkalmaznak, melyek feladatonként módosulnak.

- Az 1. szempontsor az alkotások tartalmi, szimbolikus oldalát értékeli, az alkotók kifejező-kommunikációs képességeit.
- A 2. szempontsor az alkotás formai, funkcionális minőségét pontozza, az alkotók ábrázoló-tervező képességeit.
- A 3. szempontsor az anyag-eszköz-technika megválasztásának és használatának képességét minősíti.
- A 4. szempont a mű egyediségét, újdonságértékét értékeli.
- A munkanaplókat formai és tartalmi szempontok alapján bírálják.

Már a verseny kezdetén eldöntöttük, hogy az értékelés több szempontú lesz. Emellett a zsűrivel folytatott megbeszélés során felhívjuk a figyelmet arra, hogy a mű és a munkanapló értékelési kritériumait önállóan, egyenként bírálják el, ugyanis, ahogy az érettségi kutatások kimutatták, a zsűritagokat általában valamennyi szempont szerinti értékelésnél erősen befolyásolja globális ítéletük (Kárpáti et al. 1997).

Mindegyik értékelési szempontban – ugyanúgy, mint a versenymű egészében – jelen van a térrel kapcsolatos elem, a 2., azaz a formai szempontsorban kifejezetten, a többiben rejtetten. A tanulmányban található műelemzéseknél megfigyelhető, hogyan függ össze a tartalom, az eszközhasználat a választott térábrázolási-térkifejezési módszerrel, s hogyan szolgálja mindez az originalitást.

A zsűrizések egyébként nagyon tanulságosak a résztvevő zsűritagoknak, ugyanis ritka a vizuális neveléssel foglalkozók ilyen széles körű, együttes értékelő tevékenysége.

2. A téralkotás és térábrázolás bemutatásának fogalmi kerete

Ahogy a bevezetőben írtuk, a verseny első fordulójára beküldött pályamunkáknak, versenyanyagának a téri tartalmak kifejezésével és a térábrázolással kapcsolatos jegyeit, módszereit, minőségét mutatjuk be, vizsgáljuk. Ehhez tudni kell, hogy a feladatok elsősorban nem formai (így nem a térrel mint formával kapcsolatos), hanem **tartalmi tematikára** reflektáló műveket várnak. Ugyanakkor az ábrázoló/kifejező/tervező jellegű művek minden esetben formaelemek megalkotásával – s így konkrét téri formákban – öltönek testet. Mindemellett több feladat – így például a már említett „A hely szelleme” – már tartalmában is utal a „tér”-re, s így bennük **tartalmi-formai összefüggésben jelenik meg a diákalkotók térszemlélete**. Ezért a művek bemutatása, elemzése mindkét vonatkozásban lehetséges, és bízunk benne, hogy hasznos.

Úgy véljük, hogy be kell mutatni azt a **fogalmi és szerkezeti keretet**, amelyben a művek kiválasztása, bemutatása és elemzése történik. Ennek kulcsszava a „térszemlélet”. Két dolgot értünk ez alatt. A téri tartalmaknak, a minket körülvevő términőségeknek a diákalkotók által való kiválasztását, kifejezését, megtervezését, a tárgyalkotó, iparművészeti, építészeti, esetleg szobrászi tevékenységet, „**tér-alkotást**”, valamint ennek a térnek megformálását a vizuális nyelv eszköztárával (szabályokkal, konvenciókkal), a művekben tükröződő módszereket, minőségeket, kompetenciákat, a „**tér-ábrázolást**”. Ez a két oldal a művekben összefonódik, különböző módon összekapcsolódik.

A verseny alkotásainak beküldői, a középiskolások, ösztönös térszemléletük mellé az oktatásban nyerik el különböző mértékben az alábbi **téri kompetenciáknak** a beküldött művekben is tükröződő és bemutatott, elemzett egyedi minőségét. E kompetenciák csoportosítását egy friss térszemlélet kutatás eredménye alapján adjuk meg:

A téri kompetencia tevékenység-elemei (Babály-Budai-Kárpáti 2013/11)

- Térérzékelés, térészlelés, térbeli tájékozódás,
- Térbeli struktúrák, szerkezeti felépítések értelmezése,
- Térábrázolási rendszerek ismerete (síkban, térben),
- Tér absztrahálása, redukálása gyakorlatban és elméletben,
- Tér rekonstruálása, konstruálás (síkban és térben),
- Térábrázolás,
- Időben változó térélmények ábrázolása (mozgás),
- Tértervezés, alakítás, téralkotás.

E kompetenciákkal összefüggésben olvashatók le a művekből azok a **térábrázolási fogások, módszerek**, melyek évezredek alatt alakultak ki, s melyeket különböző mértékben adnak át az iskolákban. Ezeknek alapvetően két fajtája van. Az egyikbe tartoznak a *szokássá, íratlan szabállyá lett ábrázolási módok*, mint például a „tapasztalati távlatlan” módszerei, a **konvenciók**, a másikba pedig a tudományosan kidolgozott **ábrázolási rendszerek**, melyeket főként a tervezés során alkalmaznak, azonban a képzőművészet is gyakran él vele.

Térábrázolási konvenciók és ábrázolási rendszerek:

- legjellemzőbb nézetre való redukció, alaprajz, metszetrajz, térkép
- fény-árnyékkal való térábrázolás
- Monge-féle, vagy vetületi ábrázolás
- axonometrikus ábrázolás
 - izometrikus
 - dimetrikus
 - Kavalier-perspektíva (a leggyakoribb)
 - katona-perspektíva
- perspektivikus ábrázolás
 - méretperspektíva, takarás
 - vonalperspektíva (egy-, két-, több iránypontú)
 - levegőperspektíva, színperspektíva(!)
 - textúraperspektíva (a távolba vesző felszín szerkezeti sűrűsége nő) (Hall, E. T. 1975)
- speciális térábrázolások (pl. anamorfózis)

Ezeket a térábrázolási módokat – különböző minőségben – alkalmazva készítik el a versenyzők alkotásaikat, illetve előzetes terveiket. A tárgyalgató művek, tervek inkább a műszaki jellegű konvenciókat alkalmazzák. A képzőművészeti jellegű

alkotásokban felfedezhetők a különböző korokban, stílusokban is megjelenő, a tartalommal összefüggő, jellegzetes térfelfogást tükröző képalkotási módok:

Térhasználati módok, térfelfogások (Tatai 2002; Pázmány–Permai 1991):

- Térhiányos képalkotás,
- Látványszerű képalkotás,
- Több nézetű, kevert nézőpontú ábrázolás,
- Belső, szubjektív nézőpontú (imaginárius) ábrázolás

Az alkalmazott térábrázolási módszert jelentősen meghatározza a feladatokban megadott **műfaji** elvárás. Így például az „Útközben” című feladat **képzőművészeti** alkotása, mely egy valódi vagy elképzelt táj bemutatását kívánta meg, más térformálást, konvencióhasználatot igényelt, mint az a **tárgyalkotó** feladat, amely saját szobát terveztetett „A hely szelleme” című feladatban.

Meg kell jegyezni, hogy a térszemlélet aktuális működését, módszereit a témán és műfajon kívül meghatározza a **választott technika**, azaz az anyag- és eszközrendszer. Nem mindegy, hogy például pasztellel vagy ceruzával, esetleg számítógéppel készül a mű. Ezt tudva széles mediális lehetőséget nyújt a verseny, mint az idáig legutolsó 2015-ös verseny kiírásában is: „műfajok, anyagok és technikák közül szabadon lehet választani. Beküldhető grafika (egyedi vagy sokszorosított), képregény, festmény (javasoljuk a vízbázisú festékeket), fotó, plasztika. Készíthető mű a kortárs képzőművészet műfajaiban is, így beküldhető environment, installáció grafikai minőségű terve...”

A téma megközelítésében egyébként nagyon gyakran szerepel a következő is: „A témák lehetnek személyesek vagy általánosak, komolyak vagy humorosak”, ez jelentős inspirációt jelent a fiatalos kreatív formai (téri) megoldásokhoz is.

Nagyban bővíti a pályázó diákok térábrázolási lehetőségeit, hogy a **munkanaplóban**, melyben „a tudatosságot, az alkotófolyamat rövid ismertetését, ötletek, vázlatok, gyűjtések bemutatását értékeli a versenybizottság” bármilyen téri megfogalmazás alkalmazható, sőt azon is múlhat a munkanapló formai megfelelése, hogy mennyire invenciózus a versenyző a választott térábrázolás módszer(ek) kiválasztásában és megoldásában.

A térszemlélet működése nagyon **szoros kapcsolatban** van a többi ábrázoló-kifejező formaelem, a szín, az alak, a faktúra stb. alkalmazásának minőségével.

3. Térkifejezési, térábrázolási változatok a verseny műveiben

Tulajdonképpen a 20 év minden feladata igényelte a térkifejezés, térábrázolás valamilyen módját. Emellett több téma és műfaji elvárás kifejezetten kedvezett a téri tartalmak és téri formák megfogalmazásának.

A bemutatás időbeli sorrendet követ. Először közöljük az adott év összefoglaló feladatát, majd a (rövidített) kiírást azokban a műfajcsoportokban, melyekben a térszemlélet működése jól megnyilvánulhatott. A bemutatás lehetőség szerint az egyszerűbb térformálást alkalmazó művektől halad a bonyolultabbak felé, azzal a megjegyzéssel, hogy a tartalomhoz való helyes térformaválasztás minőségmeghatározó.

(A képaláírások közül néhányban hiányzik az iskola neve, ennek oka, hogy a verseny első éveiben egyéni volt.)

1997. ÚTKÖZBEN

Képzőművészet

Készíts alkotást egy **valódi vagy elképzelt tájról**, amely lehet lakott vagy lakatlan, városi vagy vidéki, emberi vagy természeti környezet! A mű a táj ábrázolásán túl a képzőművészet eszközeivel fejezze ki az ábrázolt táj hangulatát, rád gyakorolt hatását is!

Kommunikatív tervezés

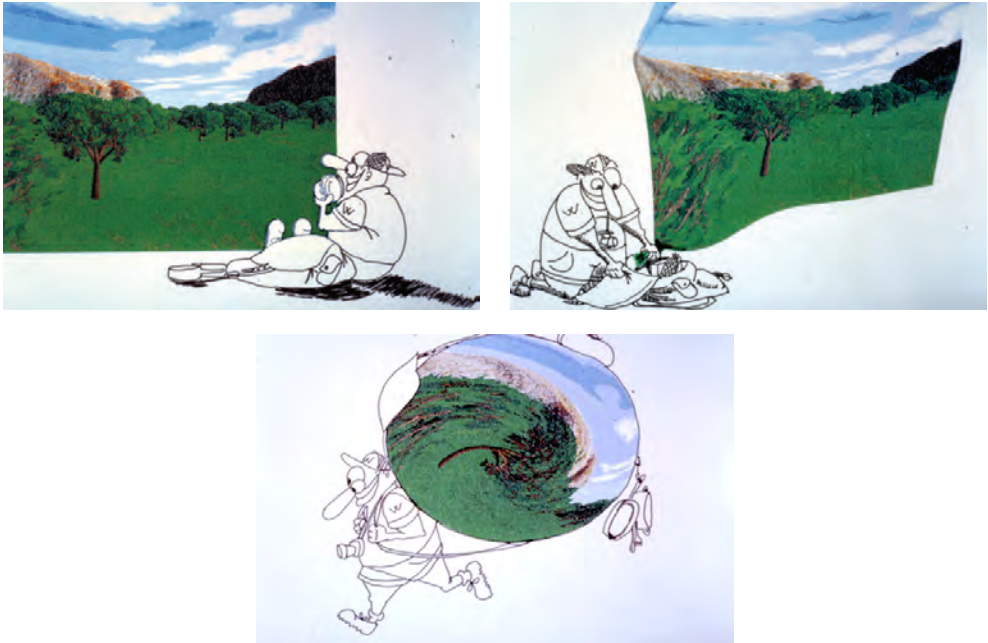
Készítsd el egy valódi vagy elképzelt táj, falu vagy város felhívó jellegű bemutatására, propagálására a következő alkalmazott grafikai alkotások valamelyikét: **levelezőlap sorozat, útikönyv címlap, idegenforgalmi prospektus!**

Tárgyalás

Tervezz olyan kisméretű **táskát**, melyben az utazás során biztonságban tarthatod okmányaidat és pénzedet!

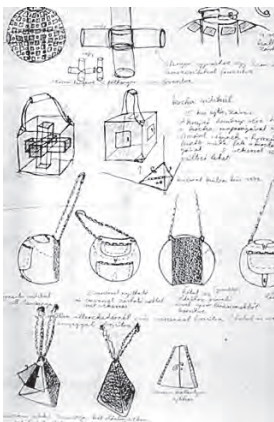
Az 1997-es feladat volt az egyik, amelyik kifejezetten a „térben játszódik”. Nyitott szemmel járó fiatalokról lévén szó, arra számítottunk, hogy környezetükről és utazásaikról, kóborlásaikról adnak hírt. A művekben mindez frappánsan megjelent: Pécs, Szentendre, Közel-Kelet tájai ugyanúgy feltűntek a változatos formái, és így téri megoldásokon, mint fantáziatájak.

Témánknak, a térrel való foglalatosságnak szinte emblematikus összefoglalása mind tartalmi, mind formai szempontból a következő alkotás, egy „térkarikatúra”.



1. a,b,c kép
Köves Károly: Walter túrja

A rendkívül kreatív megközelítésű „képregény” (1. a–c kép), a kép-tér-forma regénye is. Azt sikerül megoldani a versenyzőnek, hogy egy hagyományosan ábrázolt, egy nézőpontú, méretperspektívát tartalmazó tájat hogyan lehet összecsomagolni, azaz a látványos téréből imaginárius teret létrehozni. Különösen értékes megoldás, ha belegondolunk, hogy ez 1997-ben történt, a hazai számítógéppalkalmazás korai korszakában.



De általában nem összecsomagolni, hanem megkonstruálni kell az alkotóknak valamit, képet, jelet, tárgyat. Ehhez a legegyszerűbb és legraktikusabb eszköz a rajz. Szabadon áramolhatnak, épülhetnek egymásra az ötletek, elvetve az ügyetlent, továbbfejlesztve a megfelelőt.



2. a, b kép
Tari Eszter: Tórusztáska – terv és tárgy (Művészeti SZKI, Pécs)

Tari Eszter táskája (2. a, b kép) is hosszas rajzos (és írott) tervezés során jött létre, amely tervezésnek a tér-ábrázolás az egyik alapvető vizuális nyelvi módja. A vázlaton a

különböző ábrázolási konvenciók szabad, célszerű felhasználásával szinte mindegyik rajz a térben van elképzelve, megfogalmazva, modellezve, s ezáltal mintegy kipróbálva a térábrázolást a tervezés szolgálatában.



3. kép
Tóth Edina: Borsod – papírmetszet

szűk tériséget a kerítés és mögötte levő ólajtó között, mely szűkösség, kilátástalanság tartalmi jellemzője a régiónak.

A játékos kvázi-prospektus afrikai sziklarajz-imitációjában (4. kép) az egyik legegyszerűbb és itt tartalmilag is hiteles térkifejezést alkalmazza, a takarást. Egyúttal az is látszik, hogy az elől-hátul kifejezéséhez a takarás esetében határozott tónus vagy színkülönbség kell, különben olyan téri zavar támadhat, amely grafikailag zavaró (jobb oldal).



4. kép
Pápai Gáspár: Szeretem Afrikát – prospektus

Részlet a kép kísérőszövegéből, a prospektusból (5. kép): „A fenti képen a Templomdomb egy részlete látható az ezredforduló óta bekövetkezett praktikus változásokkal..., amelyek a bevásárlóközpontokhoz szokott, maxiigényekkel fellépő vendégek



5. kép
Baranyai Éva: Szentendre 2012-ben

igényét is teljes mértékben kielégíti.” Az ironikus pályázati munka fontos és aktuális figyelmeztetést tartalmaz. Jó látni, hogy a fiatalok mennyire védik örökségüket, s azt is, hogy mindezt milyen érzékeny humorral és megformálással teszik. A ceruzarajz mértéktartóan bánik a térábrázolással. Viszszafogott tónuskülönbséggel és határozott vonalakkal választja el a három térsíkot, s emeli ki kevés színnel a reklámtáblákat, úgy, hogy a kép síkja egyöntetű marad. A két iránypontos perspektíva kicsit billegő

alkalmazása (feliratok) sem zavarja meg ezt az egységet, sőt tulajdonképpen ez segít a szövegeknek jól olvashatóan a kép felületén maradni.



6. kép
Majláth Zita: Erdei fény

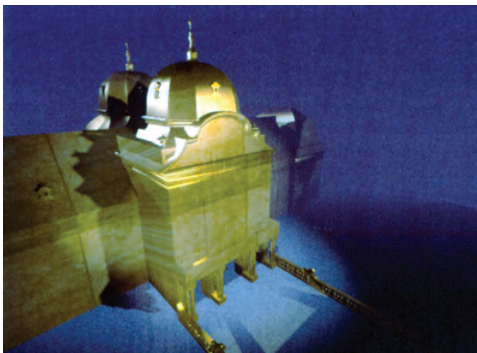


7. kép
Stark Attila: Pályaudvar

Nagyon tanulságos e két képet (6–7. kép) egymás mellett, egymással összehasonlítva szemlélni. Megtanulható belőlük, hogy az egyértelműnek tűnő elméleti fogalmak, meghatározások, konkrét megjelenésükben mennyire sokfélék, és ezáltal mennyire különbözhetnek egymástól. Mindkét alkotó színnel, folttal, tónussal, vonallal dolgozik, mindkettő alkalmazza a méretperspektívát, a takarást, a tónus-, színperspektívát. A téri helyzetek megjelenítésére azonban az azonos térkonstruáló elemeket (is) nagyon különböző módon használják. Majláth Zita képén mindez finomabban, „festőien” jelentkezik, Stark Attila dinamikus képe pedig kemény színes grafika. Az első képen a színek, tónusok következetes térlépcsőt alkotnak – például a talajon a meleg színektől a hidegebbek felé –, a fák formái elől tömörebbek, hátrébb egyre lágyabbak, s a kép egésze a sötét előtértől a fénylő háttér felé halad. A második kép úgyszintén kivilágosodik a messzeségben, ellenben a tér fokozatai sokkal nyersebbek. Kemény, sötét színű vonalak húzódnak az előtérben – melyek aztán a klasszikus perspektíva irányvonalaiaként feszítik ki a teret –, a háttér színes foltjai a levegőperspektíva megoldását színekre törve használják. A két mű eltérő térábrázolása két művészi alkat lenyomata, és ebben az esetben szerencsésen korrelál a képi tartalommal is, hiszen míg az egyik kép egy csendes, nyugodt erdőt, a másik egy eleven, mozgalmas pályaudvart ábrázol.

Megtudjuk a munkanaplóból, hogy Lőrincz Áron részt vett a kastély Erzsébet termék restaurálásában. A pályázatra számítógépes programmal (Autodesk 3D Studio R4 és Animátor Pro) készített a kastélyról levelezőlap sorozatot (8. a–d kép). Mindegyik képén más módon alkalmazza a perspektivikus képszerkesztést. Az első képen a két iránypontos módszerrel megrajzolt a főhomlokzat, felette a „történelem viharával” a leginkább látványos, a másodikon a mélyen elhelyezett horizontvonalra építve a kastélyt, annak monumentalitását állítja eléink. A harmadik kép, melynek szerkesztett változatát is láthatjuk, az „aranyba öntött változat, a hatalmas érték

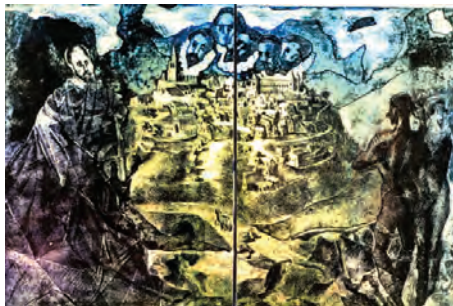
kifejezője”, elegáns három iránypontú megoldással készült. Ezen a képen az is látszik, hogy a jól megrajzolt ön- és vetett árnyék mennyire fokozza a tériséget.



8. a, b, c, d kép

Lőrincz Áron: Grassalkovich-kastély – levelezőlapok és terv
(Református Gimn., Gödöllő)

Következő képekre eltérő mértékben jellemző a **szubjektív nézőpontú téralkotás**.



9. kép

Szoboszlai Eszter: A barokk Toledó – prospektus (Katona J. Gimn., Kecskemét)

A barokk Toledó kép úgy mutatja a várost, hogy közben el Greco alakjai keretezik (9. kép). Ezt csak kevert térábrázolással lehet megoldani. Bár a kép minden része látványszerű, a nézőpont szabadon kószál a térben. A dombon levő város – mely

sűrített térrel, de jól artikulálva jelenik meg – máshonnan „látszik” mint a figurák, főként a szürrealista hatású arcok a város felett. A kevert tér mintegy megengedi a realista és kubista (köpeny) felületmegoldás együttes alkalmazását.



10. kép
Koltai Dávid: Pihenő

A „Pihenő” című képen (10. kép) mintha a térábrázolási konvenciók fel lennének függesztve, maguk is „pihennének”. A nagyvonalú axonometria mellett a méretperspektíva és a textúraperspektíva is megtalálható, de egyik sincs mereven alkalmazva. Az előtérben levő mélység és az árnyékos üreg ugyanakkor baljóslatúvá teszi a jelenetet.

A beküldött képzőművészeti alkotások jelentős része leképező, ábrázoló jellegű volt. Azonban voltak néhányan, akik elvontabb tartalmi-formai megoldást választottak. Így Kovács András, aki József Attila *Külvárosi éj*-ének alakította ki képi megfelelőjét (11. kép). Különös



11. kép
Kovács András: Külvárosi éj (Tóparti Gimn. és Művészeti SZKI, Székesfehérvár)

kép a térhez való viszonyában is. A címben megadott valóságot, a „külvárosi éjt” látjuk szinte minden konkrét, tárgyszerű utalás nélkül. Csak a mesterien elhelyezett fehér négyszög utal kivilágított ablakra. Mégis teret érezhetünk, éjszakai falakat, fényeket. A sajátos imaginárius téralkotásnak olyan elemei, mint a térbe távolodó síkok és formák a József Attila-versnek éles, feszített dimenzióját ragadják meg.



12. a, b, c kép
Rajnai Szilárd: Pécs, ahogy én látom a várost – prospektus (Művészeti SZKI, Pécs)

A számítógéppel készített prospektus (12. a–c kép) abban rendkívüli – a térhez való viszonya szempontjából –, hogy nem csak ábrázolja, hanem lényegében valóságosan is megformálja a teret. A fotoperspektíva jellemzőit hordozó fényképek és a szövegek több dimenzióban helyezkednek el. A kétdimenziós átlátszó pauszlapok ugyanis, rajtuk a város tájaival, épületeivel a térben egymás mögött derengenek fel, mintegy

kifejezve a visszaemlékezés negyedik, azaz idődimenzióját: „Az áttetszőség egyfajta körsétára invitálja az olvasót, így ... valóban ráláthatunk Pécs történelmi belvárosára...” (Idézet a munkanaplóból.)

1998. „EZERNYOLCSZÁZNEGYVENNYOLCZ, TE CSILLAG...”

Képzőművészet

Készíts olyan alkotást, amelyben az 1848-as magyar forradalom tükröződik!

Kommunikatív tervezés

Készíts **plakátot** (óriásplakátot)!

Beadandó: a plakát vázlatai, tervei

Tárgyalás

Az időjárás elleni védelem és a láthatóság szempontjait figyelembe véve tervezd meg azt az **ideiglenes (tető)szerkezetet**, amely egy március 15-i ünnepség, esemény helyszínéül szolgál!

Várakozással tekintettünk a verseny elé 1998-ban, mivel ekkor írtunk ki először „történelmi” témát. Örömmel tapasztaltuk, hogy több munka újszerű, fiatalos szemlélettel készült. Ezek úgy ünneplik '48-at, hogy közben át is értelmezik a mai fiatalok nézőpontjából.

És bár nem kimondottan „térközpontú” téma, néhány alkotás jól sikerült, nemegyszer egyedi térhasználattal bír.

A „Látomás” ügyesen alkalmazza 1848 képi motívumait, lendületes, dinamikus kompozíciót alkot belőlük (13. kép). Valójában több térsikkal dolgozó montázs, amely felhasználja a kép a képben motívumot. Az előtérben széttört lánc felett megtévesztően, pontos ön- és vetett árnyék viszonytal megfogalmazva a térben



13. kép
Madarassy András: Látomás
(II. Rákóczi F. Gimn., Budapest)

szinte kiemelkedve egy kokárdát látunk, egy trompe-l'oeil-t azaz „szemcsaló” térformát. Ez a térben már hátrébb levő Petőfi képhez simul, mögötte szabályszerű perspektívával a márciusi tömeg a Nemzeti Múzeum előtt, miközben az égből a tizenkét pont lapjai hullnak. Mindegyik más iránypontok szerint megrajzolja. A térsíkok összefüggését kiválóan oldotta meg az alkotó, mégpedig úgy, hogy a visszafogott színkezeléssel el is választja őket a hatás érdekében.

Jó példa ez a plakát (14. kép), arra, hogyan lehet egy közismert, jelszószerű mondatnak új, hatásos formát adni. Az ötletes, fiatalos, humoros plakáton a perspektív ábrázolás olyan kulcsfogalmait lehet felismerni, mint a rövidülés, nézőpont, alacsony horizont. Kevésbé vesszük észre, hogy erősen segíti a téri benyomást a meleg sárga padló a piros betűkkel és a hidegkék háttér színperspektívája.



14. kép
Remsey Dávid Talpra magyar!
– plakát (Gödöllői Református
Liceum)



15. kép
Hüber Edit: 48-as térképszászló
(részlet a sorozatból)



16. kép
Fekete Dorottya: 1848 hagyatéka – plakát
(Művészeti SZKI Budapest)

Egy kitalált eseményt propagál a plakát (16. kép). Fekete Dorottya ügyesen talál rá a fő motívumra, a szűk képkivágáson attól ilyen lenyűgöző ez a plakát, hogy a térben a műhöz közel és alul veszi fel a nézőpontját. Így a fényképezőgép speciális tér- és tömegformálása alakítja ki a mű monumentalitását, mellyel ellentétet alkot a finom betűtípus.

Rózsa Béla hatásos, elegáns ünnepi tetőszerkezetének modellje (17. a, b kép) nagy sikert aratott a kiállításon. A hozzá készített szinte professzionista vázlatok térábrázolásában a feszített perspektíva nemcsak a formák áramvonalas alakjában, hanem a vonal vastagságában is megmutatkozik.



17. a, b kép

Rózsa Béla: Tetőszerkezet az ünnepséghez – modell és vázlat (Művészeti SZKI, Pécs)

1999. KAPCSOLATOK

Képzőművészet

Készíts olyan alkotást, amelyben emberek, tárgyak, gondolatok, formák stb. közötti kapcsolat tükröződik!

Kommunikatív tervezés

Tervezz **lemez-** vagy **CD-borítót** egy általad választott zenei anyaghoz!

Tárgykultúra (választható)

Tervezz olyan **ékszer** fiatalok számára, amely megjelenésében két anyag és/vagy forma kapcsolatára épít!

A beküldött munkák megmutatták, hogy milyenek látják, és milyenek szeretnék látni az emberek, dolgok közti viszonyokat, összefüggéseket, kapcsolatokat a fiatalok. Ahogy egy munkanaplóban írták, e szó kulcsfogalom, ami gyökeresen áthatja életünket.

Majer Nóra akvarellsorozata (18. a–c kép) a metróroutázás mindennapi látványában mutatja meg az emberi kapcsolatok sajátos arcát, ahogyan az emberek kontaktus nélkül elmennek, elnéznek egymás mellett, s ezzel szemben egymásra borulva alszik két hajléktalan. Formailag mindezt úgy éri el, hogy a „kapcsolatnélküli” embereket erősen perspektivikus, mély térben ábrázolja, ahol – mintegy a tér hatására –

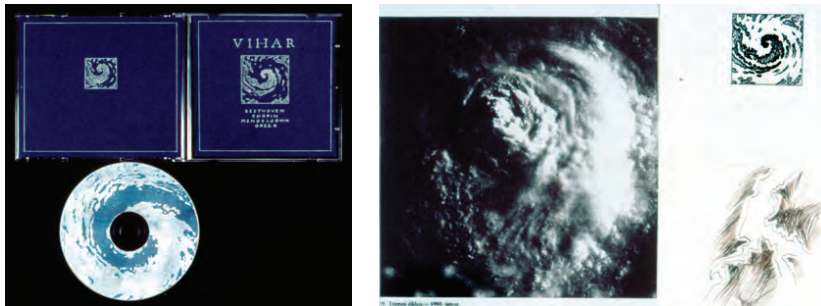
elhúzódnak, eltávolodnak egymástól. A szoros kapcsolatban levő hajléktalanokat pedig zárt, lapos térbe helyezi, ahol helyzetük, egymásra utaltságuk félreérthetetlen.



18. a, b, c, d kép

Majer Nóra: Emberek a metrón – sorozat (Tóparti Gimn. és Művészeti SZKI)

Dimenzióváltást használ Remsey Dávid ahhoz, hogy Vihar CD-jének tartalmi és formai elemét megalkossa (19. a, b kép). A ciklonfelhőt ábrázoló fotó térbeli felhőtömegéből kiváló grafikai érzékkel alakít síkbeli motívumot, amely szellemes kapcsolatot teremt a beethoveni zene, egy ciklon úrfotója és a CD pörgő mozgása között.



19. a, b kép

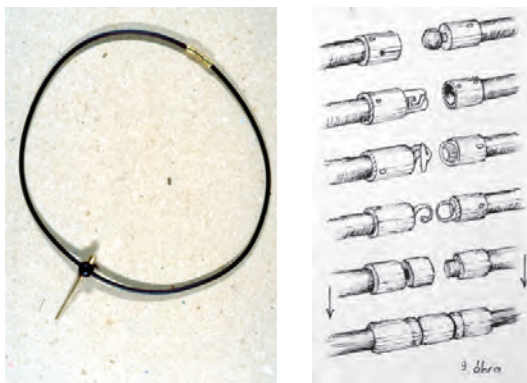
Remsey Dávid: Vihar – CD borító és vázlat (Gödöllői Református Líceum)

A kiírás szerint az ékszernek két anyag vagy motívum kapcsolatát kellett megvalósítania. Zsendovits Gergely egyszerre felel meg mindkét feltételnek. Ékszere (20. a, b kép) a gömb- és a pálcaforma valamint a kő és a fém kombinációjára épül. A tervezés folyamán azonban nagyon fontos volt kitalálni a rögzítését is, adott esetben a nyakon. A versenyző pontos látszati rajzon, a síkra transzponálva mutatja

be, hogy hányféle módon kapcsolódhat össze a háromdimenziós térben a nyakdísz két vége.

Gábor Szabó Sarolta szellemes megoldású medálja (21. a, b kép), amelyen egy szerelmespár profiljainak negatívja alkot összekapcsolódó, szívalakra is utaló formarendszert. A munkanaplóban jól látható, hogy az arcok térbeli képén megrajzolt sziluettek hogyan fordítják síkban mozgó vonal lá a térformát. Az is nagyon ötletes, ahogyan a két arc közötti üres tér a színes zománc alakzatban testet ölt.

Fröchlích Nóra rendkívül elmés ötletével egy félszéknek és árnyékának



20. a, b kép
Zsendovits Gergely: Nyakdísz és tervrajz
(Művészeti SZKI, Pécs)



21. a, b kép
Gábor Szabó Sarolta: Veled – ékszer és
lap a munkanaplóból
(Varga Katalin Gimn., Szolnok)



fotójával (22. kép) be tudja mutatni, milyen művészi viszony lehet a töredékes valóság és a teljesnek ható képmás között. Mindezt tulajdonképpen a háromdimenziós téri forma és kétdimenziós árnyékának egybeolvasztásával éri el.



22. kép
Fröchlích Nóra: Szék (részlet a fotósorozatból) (Kecskeméti Művészeti SZKI)

2000. AZ ÁLLAMALAPÍTÁS MŰVE ÉS KORA

Tárgyalkotás

Készíts a mai kor igényeinek megfelelő **használati tárgyat, öltözetet** vagy **iparművészeti alkotást** az államalapítás korabeli magyarok jellegzetes tárgyainak vagy jeleinek, díszjeleinek, esetleg technikáinak és anyagainak felhasználásával!

Nagyon változatos anyag érkezett a versenyre, melynek talán legnagyobb értéke, hogy a fiatalok, akik mindig a jelenben élnek, a régi (nagy) dolgokat is rögtön átálakítják, beépítik az életükbe, mindennapjaikba.

Drescher Edina másfelől közelítette meg a témát pályázati anyagával (23. kép). A korabeli apró ékszerek motívumait nagy formai leleménnyel stilizálta, majd felragasztotta ezeket a különös, lóhámrá emlékeztető ruhakiegészítőre. A bőrpánt kollekció finom erotikája erőteljes megjelenéssel párosul, melyet úgy ért el a versenyző, hogy az emberi test térbeli formáin elől-hátul futtatta végig.



23. kép

Drescher Edina: Szent István kori ruha-kiegészítők (Tóparti Gimnázium és Művészeti SZKI, Székesfehérvár)

Szentes Kata Ivócsészék című sorozata, a nagyszentmiklósi kincs egyik különös darabját, a „bikafejes ivócsanakot” alakította át mai használatra (24. a–c kép). Ebben a tárgyban a fiatal iparművész funkcionális szempontból megújította a csészeformát, egy teljesen új fület formált meg, amely a térben szinte belekapaszkodik az ember kezébe, és rendkívül kényelmessé teszi a használatot. Ez a csésze egyaránt igénybe vehető kompótos, müzlis, teás edény céljára. A munkanaplóban levő vázlaton jól látszik, hogy egy téri formaelem kimunkálása hogyan történik meg a síkban.



24. a, b, c kép

Szentes Kata: Ivócsészék (Tóparti Gimn. és Művészeti SZKI, Székesfehérvár)

2001. IDŐVÁLTOZÁS

Képzőművészet

Készíts olyan alkotást, amelyben a művészet eszközeivel kifejezed az idő „természetét”, szerepét, működését vagy az új évezred várható új arculatát; vagy emléket állíts az időszámítás különleges dátumának!

Kommunikatív tervezés

Készíts **logotípíát** a következő szöveggel: 2001 – IDŐVÁLTOZÁS!

Tárgyalkotás

Tervezz **időmérő eszközt!** A készülék feleljen meg a használhatóság követelményének, ugyanakkor betölthet szimbolikus és dekoratív szerepet is.

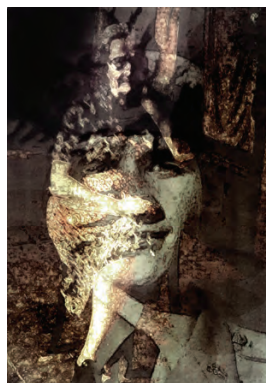
2001-en kezdődött az új évezred, ezért az évet a verseny az időnek szentelte. A beküldött munkák nagyobb része az időt olyan értéknek fogta fel, amely a benne élő ember számára fejlődést, kiteljesedést hoz.

Az időt égitestek, dolgok forgásával ábrázolja Tóth Tímea alumíniumkarc-technikával készült sorozatán (25. kép). Az egymás fedő formák térisége jól megoldott. Különböző módon vannak a síkba transzponálva – például a nap jobban, a szem kevésbé –, ez nem zavaró, egymás elé-mögé helyezésük pedig a tartalmat szolgálja.

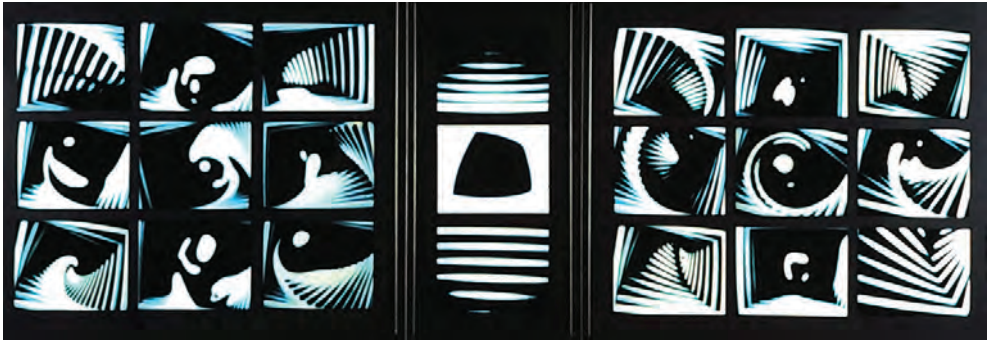
Az idő múlásához hozzátartozik az öregedés és emlékezés. A grafika (26. kép) a múlt és jelen egymást átható jelentéseire utal. A kép síkjait alkotó figura és arcról nem tudható, hogy elől vagy hátul helyezkedik-e el, formáik áthatják egymást, de nem rombolják szét, mivel a számítógépes rajzolóprogrammal megoldott felületalkítást jól használja az alkotó.



25. kép
Tóth Tímea: Asztro-kerék –
részlet (Zrínyi Ilona Gimn.,
Miskolc)



26. kép
Sztrakay Orsolya: Emlékek
(Modell Ruháipari SZKI,
Budapest)

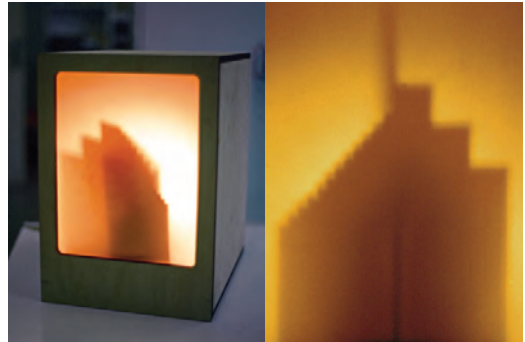


27. kép

Detkovics Anikó: Az eltűnt idő nyomában
(Tömörkény I. Gimn. és Művészeti SZKI, Szeged)

Ezen a számítógépes fotó-grafika sorozaton (27. kép) az alkotó metaforikusan térrel, azaz a térhelyzetek szekvenciájával fejezi ki az időt. A közepén levő kép síkján mintegy áll az idő, míg a két oldalon különböző módon csavarodó térformák „az eltűnt idő” lenyomatát mutatják.

Az alkotás (28. a, b kép) egy fénymobil. A dobozban forgó fogazott téri idomok állandóan változó árnyékformákat rajzoltak ki a homályos üvegfelület síkján, melyek hol prekolumbián piramisokra, hol modern épületekre emlékeztettek. A felületen a téri elem sík képpé változott.



28. a, b kép

Vincze Izabella: Idővár – mobil és kép
(Képzőművészeti SZKI, Kecskemét)

A legjobb logotípiá, kiváló ötlet, következetes megformálás (29. kép). A vizuális alapformák nyelvén megalakított elegáns, célratörő grafika, amely a látóhatáron felemelkedő új nap lendületét sugallja. Ugyanakkor bár egyértelműen síkformákból épül, a ferde horizont

mögött teret érzékelünk.

Az időmérő szerkezetek alkotásának lehetősége inspirálta legjobban a fiatalokat. Nagyon sok ötlet, lelemény, sokféle forma, térjáték, szerkezet jellemezte ezeket.



29. kép

Böhm Gergely: 2001 (Pécsi Művészeti SZKI)

A verseny egyik győztese lett Molnár Zsuzsa, akinek zsebórája, azon túl, hogy a mindennapokban is használható szépen kivitelezett időmérő eszköz, mely gondolatot



30. a, b kép

Molnár Zsuzsa: Paradoxon – zsebóra zárva, nyitva (Tömörkény I. Gimn. és Művészeti. SZKI, Szeged)

fogalmaz meg eredeti formában. Kifejezi az idő sajátos paradoxonját, azt ugyanis, hogy az idő azáltal, hogy előre megy, valójában fog. Ezt úgy érte el, hogy a zsebóra mutatója visszafelé mozog, s a pontos időt a fedelében levő tükörképről lehet csak leolvasni. A mű felhasználja a tükörnek azt a tulajdonságát, hogy a teret is megfordítja, benne az óra mozgásának – így az időnek – irányával.

Az abszurd címűnek tűnő alkotás ragyogó ötletet, következetes megoldást és ugyanakkor érdekes metaforát takar. A digitális homokóra ötvözi a régies formavilágot és egy új modern technikát, ezzel abszurd összeköttetést teremtve a régmúlt és a jelen között. Az óra két gúla-formájú részében, melyekben régen homok pergett lefelé, ma digitális számok hullnak alá, s töltik ki lassan az alsó piramist. A téri mozgást helyettesíti a sík képernyőn való mozgással.

Az abszurd címűnek tűnő alkotás ragyogó ötletet, következetes



31. kép

Fülöp Sára: Digitális homokóra (Tóparti Gimn. és Művészeti SZKI, Székesfehérvár)

2002. JÁTÉKPARÁDÉ

Készíts olyan alkotást, amelyben a művészet eszközeivel bemutatsz valamilyen játékot, vagy kifejezed a játék örömét, izgalmát!

Kommunikatív tervezés

- Tervezz táblás (társas)játékot!
- Tervezz játékkártyát!

Nagyon sikeres volt ez a téma a fiatalok körében, sokféle izgalmas téri formamegoldás született.

Szinte emblémája, jelképe lehetne a „Játéparádé” témájának ez a kisplasztika, felszabadult, kötetlen anyaghasználat, kedves megjelenése alapján. A főmotívum – a hinta – telitalálat, ezt színezik virágmotívumok és az eleven, kontrasztos színhasználat. Azért illik a kiemelt térhasználatú művek közé, mivel nemcsak statikus szobor, hanem a kortárs művészetben kinetizmusnak nevezett műfajú, a térbe is kimozduló „mobil”.

Egy híres képpel „játszik” alkotója, képből teret szerkeszt. A papírpasztikát Picasso *Akrobata labdával* című képének parafrázisaként készítette el, úgy, hogy a képen egymás mögött látható virtuális térsíkokat valódi papír térlemezekké alakította át, melyeket, mint a harmonikát, lehet kinyitni és térbe állítani. Reichardt Anna alkotása hasonló a kortárs művészetben „kisajátításnak” (appropriation art) nevezett megoldáshoz. Jó szemmel vette észre az eredeti képen rejlő lehetőséget, melyet lényegre törő módon formált át. (A vizuális nevelésben is használható tevékenység lehet ez a gyakorlat.)



32. kép
Fekete Réka: Hinta
(Alternatív Közgazdasági
Gimn., Budapest)

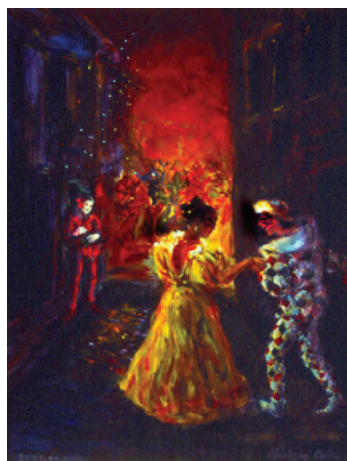


33. kép
Reichardt Anna: Tér-Kép
(Avasi Gimn., Miskolc)

Komoly mondanivalóval bír Nagy Sarolta pasztell munkája (34. kép): az emberi szabadság problematikáját feszegeti. Egyúttal nehéz térábrázolási feladatot is magára vállal azzal, hogy egy képen érzékeltet rá- és alálátást. Visszafogott színvilágú pasztikus alakzatokkal dolgozik. Bravúrosan oldja meg a mozgatókereszt erős perspektíváját, ugyanakkor az alaplap lejtős, síkba hajló formája a bizonytalan-ság érzetét kelti a kifejezés érdekében.



34. kép
Nagy Sarolta: Játék és Valóság
(Medgyessy F. Gimn. és
Művészeti SZKI)



35. a, b kép
Várhelyi Csilla:
A karnevál szerelmesei
és kép a munkanaplóból
(Varga Katalin Gimn.,
Szolnok)



A verseny komoly feladata volt a társasjáték-tervezés. Meg kellett tervezni magát a játékot, a figurákat, a dobozt. Sőt el is kellett készíteni eredeti vagy modellformában, így egyszerre volt grafikai és pasztikus tevékenység. A kisgyerekeknek szóló GYÜM pontosan és mértéktartóan megfelelt a kiírásnak (36. kép). A szín és forma játékos felismeréséhez síkba transzponálta a természeti formákat, a gyümölcsöket és a fákat, ehhez a legnagyobb felület törvényét, határozott körvonalakat és egyértelmű színeket

használt. Tömzsi bábu jól illeszkedik a kisgyerekek kezébe. Nem szerencsés azonban, hogy magán a játéklapon a szöveg beleér a képbe.

Az előző játéknál is szikárabb a régi klasszikus játék, az ostábla konstruktív minimalista megformálása (37. kép). A takarékos anyaghasználat (hullámpapír) és főként a papírelemek térbeli formálása példaszerű. Ráadásul a játékot félbehajtva keskeny dobozba is befér.



37. kép

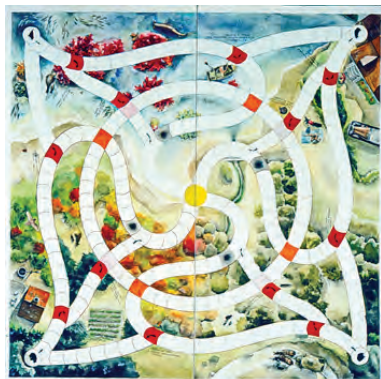
Kardulecz Nóra: Ostábla (Zichy M. Iparművészeti SZKI, Kaposvár)

A kifejezetten dekoratív mintázatú társasjáték valójában egy erdős tengerpartot mutat felülnézetben. A jól kivitelezett akvarellen csónak, napozó férfi, ház, halak, autó között zajlik a játék. A figurák megformálása, a bonyolult téri elemek lényegre törő leegyszerűsítése a funkciót (foghatóság) szolgálja.



36. kép

Démuth Réka: GYÜM
(Zichy M. Iparművészeti SZKI, Kaposvár)



38. a, b, c kép

Dvorzsák Alíz: Ki nevet a végén – társasjáték, részlet és bábuk
(Zichy M. Iparművészeti SZKI, Kaposvár)

Hoffer Károly munkája (39. a, b kép) mesebeli megjelenésével, rendkívül gazdag ornamentikájával és színességével aratott sikert. A ma oly divatos fantasy világ itt kézzelfogható tárgyban öltött testet. Különös téri elemeket, sziklákat, kutakat, hidakat rejt, amelyek között kell kalandokon végigmenni tündérek és koboldok kíséretében. A játéknak nem kell csomagolás, ugyanis félbehajtva bezáródik.



39. a, b kép

Hoffer Károly: Csodaelixír – társasjáték zárva, nyitva
(Berzsenyi D. Evangélikus Gimn., Sopron)

2008. A HELY SZELLEME

Képzőművészeti, fotóművészeti alkotás

Készítsen olyan alkotást, amelyben kifejezi a választott hellyel kapcsolatos elképzeléseit, érzéseit, mondanivalóját!

Kommunikatív tervezés

Készítsen egy **idegenforgalmi nyomtatványt** (prospektus, plakát, hirdetés), amelynek a témája egy valódi vagy elképzelt hely, amit érdemes felkeresni (pl. ország, város, természeti érték, esemény színhelye)!

Tárgyalkotás

Tervezze **meg a szobáját, azt a teret**, amelyben igazán otthon érzi magát, és amely alkalmas tanulásra, munkára, szórakozásra, pihenésre!

Ez a téma a térről (is) szól. A „választott hely” a térben elfoglalt terület, és ezzel kapcsolatban lehetett a versenyzőknek mondanivalójukat, elképzeléseiket, érzéseiket vizuális eszközökkel bemutatni, ábrázolni, kifejezni.

A következő három képzőművészeti alkotás bár hasonló abban, hogy a síkon teret ábrázol, megoldásának módjában alapvetően különbözik.

Ez a diófapáccal készült monokróom képsorozat (40. kép) az „elhagyott szoba” különböző mélységű tereit fényképszerű realitással ábrázolja. Korrekt perspektíva mellett jelentős a fény-árnyék szerepe, mely megadja a szoba és a tárgyak kitapintható tériségét. A jól kiválasztott, jellemző képkivágások mellett ennyi, amit a mű tér- és formalakításáról elmondható. Azonban pont ez a visszafogott realitás teszi hitelessé a művet tartalmilag, ettől érzi át a néző valakinek a hiányát.



40. kép

Lázár Gerda: Elhagyott szoba (Deák Ferenc Műv. SZKI, Kazincbarcika)

A következő képen (41. kép) nem a látható valóságot látjuk, hanem az elképzeltet. Egy fiatal művész rajzol egy nagy fa alatt, melynek ágai között régi és új épületek, templom, oszlopok tűnnek fel. Hol, milyen térben? Ahogy a munkanaplóból megtudjuk, Barbara iskolai szakkörével Portugáliában járt és alkotott. Ezt az élményt fejezi ki a visszaemlékezés meghatározatlan dimenziójában, ahol montázszerűen egymást hatják át a faágak és az épületek ornamentikává alakult térformái. Nincs meghatározott mélység, nincs egyirányú fény, mindent elönt és összefog az emlékek kék színe.



41. kép

Imreh Réka alkotása (42. kép) azért jelentős, mert képes az előző két – elvileg ellentétes – térmegoldást egy képen, tartalmilag-formailag hitelesen megoldani. A képi metafora segítségével eggyé válnak a rendkívül nagy méretkülönbséggel bíró valóságelemek. A klasszikus perspektív térábrázolással megoldott térbe, hegyekre, völgyekre helyezi egy csángó

Kratancsik Barbara: Kék táj

(Vörösmarty Mihály Gimn., Kápolnásnyék)

magyar kézi szőtt mintasorát, mely eredendően síkdíszítés, de úgy hajlítja a mintázatot, ahogy az a valóságban is meggyűrődhet. A visszafogott színhasználat és a grafikus megoldás eltávolít a fényképszerűségtől, ezért tudjuk a képi valóságot elfogadni.



42. kép

Imreh Réka: Huhejta (Piarista Iskola, Nagykanizsa)

A „Bőrönd” egy különleges leporelló (43. a–c kép), amely Amerikába való kívándorlási fotókat őriz – ahogy a munkanaplóban látszik –, mely így kiállítva bemutatható. Így a háromdimenziós tárgy és a sík képek együtt egy bőrönd alakú objektet alkotnak. Különösen érdekes, hogy mivel több elágazása van, többféle módon nézhető, és állítható ki a térben.



43. a, b, c kép

Albert Máté: Bőrönd csukva, nyitva, kiállítási terv
(Tóparti Gimn. és Műv. SZKI, Székesfehérvár)

Vannak környezetünkben olyan tárgyak, építmények, melyek mérete megszokott, olyannyira, hogy hozzá viszonyítjuk a környezetüket. Ilyen ez a romos, ütött-kopott buszmegálló is (44. a–c kép). Nem csoda, hogy jó nézőpontból fotózott apró modelljét normális méretűnek látjuk, s így a mellette levő sziámi cica ember nagyságúnak tűnik. Az elmés fotósorozat jó példája a több nézetű, kevert nézőpontú térfelfogást alkalmazó alkotómódszernek.

A tárgyalás feladat is jól mutatja, hogy a felhívó jellegű, a mindennapi élethez kapcsolódó nyitott téma milyen jó és változatos megoldású alkotói válaszokat eredményez. Ugyanakkor kitapinthatók az egyéni sajátságok a tervek és a modellek megoldásában, minőségében.



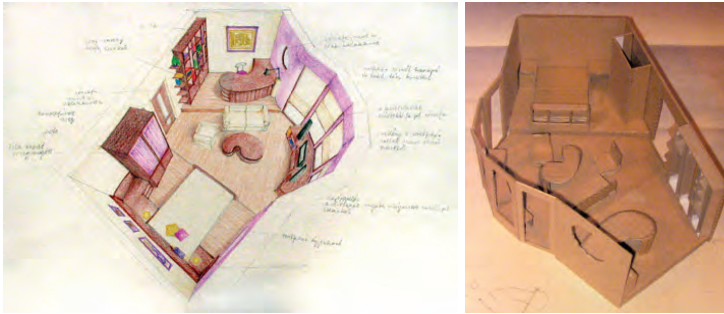
44. a, b, c kép
Barta Bence: Óriás szellemcica – fotósorozat
(Medgyessy F. Gimn. és Művészeti SZKI, Debrecen)



45. a, b kép
Batuska Ágnes: Vacakmanó című terv és modell (Móricz Zsigmond Gimn., Szentendre)

A lendületesen megoldott, de közepes színvonalú rajzon hagyományos elemekből hoz létre tervezője jól használható lányszobát (45. a, b kép). Vázlatos axonometriája megoldja a térnek síkon való ábrázolását. Örömmel végzett alkotómunkát azonban

a valódi térben, gazdag anyaghasználattal megvalósuló modellt mutat, ahol valóban kitervelni és megoldani kellett minden kis részletet. Jó látható, hogy az alkotó sokkal otthonosabb az iparművészeti jellegű, díszítő szándékú kivitelezésben, mint a belsőépítészeti tervezésben.



46. a, b kép
Benke Kata: Ívekből című terv és modell
(Zichy M. Iparművészeti SZKI, Kaposvár)

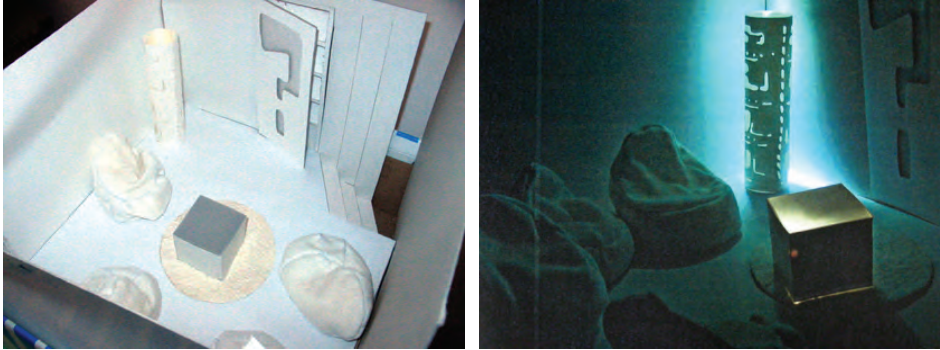
Benke Kata szobájának megoldása, modellje és rajza már a profi designert mutatja (46. a, b kép). Izgalmas ívekből épített teret képzel el, ahol a bútorok a célnak megfelelően vannak kiválasztva és az íves térre rímelve, kellemes színekkel megformálva. Térformálása mind a tervnél, mind a modellnél célszerű és kiemelkedő. A terv tartalmazza a szoba három iránypontú perspektívával megrajzolt látszati képét az anyagok, színek és szerkezet megadásával, a modell pedig az egyszerű és célszerű anyagból készült téri alakzatokat. Ellentétben az előző munkával, itt a rajz is és a modell is a belsőépítész tervezőt mutatja a kézműves kivitelezővel szemben.



47. a, b kép
Bíró András: Átlátszó tér című terv és modell (Zichy M. Iparművészeti SZKI, Kaposvár)

Volt azonban olyan pályázati munka is, amely megoldásában és technikájában eltért a megszokottól. Az „Átlátszó tér” című épület (47. a, b kép) különleges, minimalista elgondolást valósított meg, ugyanis geometriai alapformákból épül fel. Egy nagy téglatestben egy másik kisebb alkotja az épület vázrendszerét. Fából és üvegből

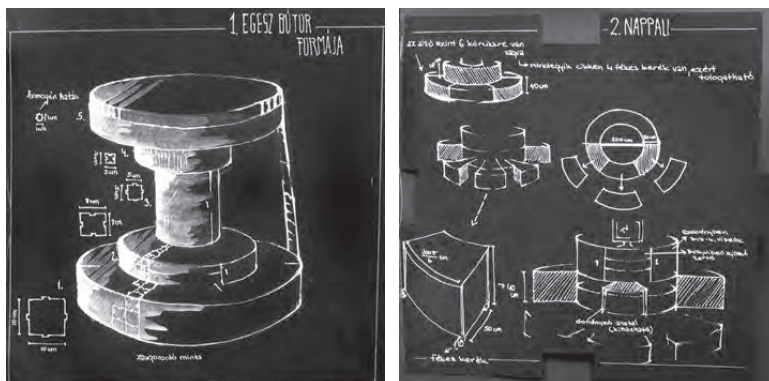
elképzelt, teljesen áttekinthető, nagy nyílt térben helyezte el a különböző funkciójú (virtuális) téregységeket, benne a lépcsővel és bútorokkal. Mindezt számítógépes programmal készítette el. A terveken több nézőpontból vonalakkal ábrázolta a teret, a virtuális modellben pedig kitöltötte a felületeket, valódi három dimenziót sugalló fényhatást alkalmazva. Mindehhez feszes két iránypontos perspektívát használt.



48. a, b kép

Vándor Krisztina: Fény-árnyék című terv, modell és modell bevilágítva
(Tóparti Gimn. és Művészeti SZKI, Szekesfehervár)

Krisztina egyszerű modellje nem mutatja, hogy leleményesen bevilágítva milyen esztétikussá alakul (48. a, b kép). Az egyszerű bútor- és lámpamakettek izgalmas teret alkotnak. Mindezt úgy éri el, hogy a puritán térelemek a fény és árnyék dimenziójától feldúsulnak, és a sík fotón a közeli nézőponttól impozánssá válnak. Az a paradox fordulat történik, hogy magasabb rendűvé alakul a két dimenzió a három dimenzióánál.



49. a, b kép

Sándor Viktória: Súlyzó című terv zárva, nyitva (Városmajori Gimn., Budapest)

Ez volt az az alkotás, amelyik teljesen a tér és forma összefüggésében, egységében oldotta meg a feladatot. A súlyzó alakú elem magában, térformájában rejtje a szoba minden bútorát, melyek egy tengely körül kihajtva válnak használhatóvá.

A Rajz és vizuális OKTV-nek és elődjének, az országos középiskolai Vizuális Versenynek a Kaptár Műhelyarchívumban összegyűjtött művei közül kiválasztott alkotásokon világosan látszik, hogy milyen rendkívül gazdag térszemlélet jellemzi a tehetséges hazai középiskolásokat. Reméljük, hogy bemutatásukkal hozzájárultunk a vizuális nevelés lehetőségeinek bővítéséhez.

Szakirodalom

- Babály Bernadett – Budai László – Kárpáti Andrea (2013): A térszemlélet fejlődésének vizsgálata statikus és mozgó ábrás tesztekkel. *Iskolakultúra* 2013/11. 6–19.
- Báthory Zoltán – Falus Iván szerk. (1997): *Pedagógiai Lexikon* 3. Budapest: Keraban Kiadó.
- Hall, Edward T. (1973): *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat.
- Kárpáti Andrea et al. (1997): A zsűrizés, mint értékelési módszer a vizuális nevelésben. *Magyar Pedagógia* 97/3–4. 203–234.
- Pázmány Ágnes – Permay Éva (1991): *Látás és ábrázolás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tatai Erzsébet (2002): *Művészettörténeti ismeretek*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Zombori Béla (1997): „Útközben” a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra* 97/8. 56–64.

A kötet szerzői:

Balázs Zoltán (zsolt.olah@maladype.hu)
Bethlenfalvy Ádám (bfalvy@gmail.com)
dr. Bodnár Gábor (bodnar.gabor@btk.elte.hu)
Bujtor Anna (bujtoranna@gmail.com)
Czakó Dóra (czakodora@gmail.com)
dr. Eck Júlia (eckjulia@freemail.hu)
dr. Kárpáti Andrea (karpati.andrea@ttk.elte.hu)
Pallag Andrea (pallag.andrea@gmail.com)
Schilling Árpád (schilling.arpad@kretakor.eu)
dr. Szíjártó Imre (szimre@ektf.hu)
dr. Zombori Béla (b.zombori@gmail.com)

ISSN 2416-1942

ISBN 978-963-284-619-4

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu


Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://methodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE