

hozzállással adja elő, hol? stb.

Szorító körülmény

Gábor és szülei a nappaliban ülnek („Gyere csak, Gábor!”).

Improvizáció

- anya-apa-Gábor, este a nappaliban, a hír bejelentése

Belső hangok

Legyünk az apa fejében megjelenő gondolatok, aki a beszélgetést követő „gondolkodási idő” alatt a lehetséges viselkedési formákat fontolgatja!

Szembesítés – szerepcseré

Az eddig Gábort játszó gyerek apaként szembesül saját fiával, akit az eddig apát játszó gyerek alakít.

Írásbeli feladat

Rá se ránts, velem is megesett egyszer! (T'en fais pas, ca m'est arrivé á moi aussi!)

- egy ultraliberális szülő vigasztalása
- Mikor leszel te is olyan, mint...? (Quand seras-tu comme?)
- egy rossz tanuló panasza



Recenziók

Kútbanézők VI–VII.

Újabb művészetpedagógiai írások az Academia Ludi et Artis műhelyeiből

Szerkesztette: Debreceni Tibor

Budapest, 2001, 114 o.

A vékony kötet az 1999-2001 közt megszületett művészetpedagógiai írásokból közöl válogatást. A bevezető esszét (Bálványos Huba: A nevelés szépsége) követően az írásokat négy fejezetbe sorolta a szerkesztő. Az első két fejezetben (I. Inkább elmélet, II. Elmélet is, módszer is) hosszabb tanulmányokat, illetve tanulmányrészleteket olvashatunk a művészetpedagógia elméleti kérdéseiről, történetéről, feladatairól, a harmonikus személyiség kialakulásában betöltött lehetséges szerepéről és a motiváció kérdéséről a művészetpedagógiában. Az első fejezetben Trencsényi László, Kiss László, Wéber Péter és Laczó Zoltán írásai általában szólnak ezekről a problémákról, míg a másodikban egy-egy konkrét művészeti ághoz (báb, zene, irodalom) kapcsolódva értekeznek a szerzők (Szentirmai László, Urbánné Varga Katalin, Debreceni Tibor és Nits Márta) a művészetpedagógia feladatairól és lehetőségeiről. A harmadik fejezetben (Módszer és gyakorlat) olvasható írások már a gyakorlatról szólnak. Sándor Zsuzsa a sárospataki tanítóképző főiskolán indított komplex művészeti nevelési kurzusokról tudósít, Trencsényi László egy foglalkozást ír le a Kútbanézők művészeti tanterv alapján. Varvasovszky Jánosné egy fogyatékosok napközi otthonában végzett munka tapasztalatairól számol be: mi módon, milyen eredménnyel használható a zene terápiás célokra. Végül Kóvári Józsefné felvetéseit olvashatjuk az olvasóvá nevelés néhány lehetséges módjáról. Az utolsó fejezetben (Élmény és mód-

szer) pedagógusok élménybeszámolóit, könyvajánlásokat és Debreceni Tibor rövid tévéműsor-elemzéseit olvashatjuk. A kötet felépítése, a közölt szövegek műfaji sokfélesége (továbbá hogy az írások többsége egy nagyobb munka részlete) inkább igényes szakmai folyóiratra, mint egyszeri tanulmánykötetre emlékeztet. Sajnálatos módon néhány írásból kimaradtak az eredeti jegyzetek, illetve a szerkesztő elhagyta a bibliográfiát. Ez utóbbi azért zavaró, mert maga a szöveg csak röviden utal egy-egy műre, s az így visszakereshetetlen.

A kötet első felében, az elméleti kérdéseket (is) fejtegető tanulmányok többségében a szerzők megpróbálnak valamifajta – részletes vagy kevésbé kifejtett – helyzetjelentést adni arról a tágabb társadalmi, illetve szűkebb (iskolai) közegről, amelyben a művészetpedagógiának kulcsszerepet szánunk. Laczó Zoltán az ifjúság körében tapasztalható aggasztó társadalmi jelenségek közül az emberi kapcsolatok kiüresedését, a jövőkép kialakulatlanságát, az azonnali szükséglet-kielégítés igényét és a morális értékek iránti egyre erősödő érzéketlenséget emeli ki. Mindezek mögött okként a társadalom egyre erősebb szegmentálódására mutat rá: „A pluralizálódott társadalom – tagolt. ... Kisebb-nagyobb közösségek alakulnak, s válnak átjárhatatlanná. Elhatárolódások, kirekesztési szándékok realizálódnak, nehezen értve vagy meg sem értve egymás nyelvét, mentalitását.” (28. o.) Az iskoláról, az ott folyó oktatásról, a pedagógusok kompetenciájáról sem kapunk kedvezőbb képet. A szerzők kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy az iskola jelen állapotában képtelen megfelelni annak a feladatának, hogy értelmes célokra kitűzni képes és azokért dolgozni tudó, kiegyensúlyozott, önmaga képességeivel tisztában lévő, igényes, önálló és felelős fiatalokat neveljen. Ennek okaként – szintén kivétel nélkül – a jelen iskolai oktatás ra-

cionális, ismeretközpontú, információközlő jellegét emelik ki. Holott „az emberi életproblémák – mutat rá Wéber Péter – gyakran nem a racionálisnak vélt megoldási kísérletek hatására simulnak el. A nagy felismerésekhez igen sokszor nem a túlfegyelmezett ráció révén jutunk, hanem éppen azáltal, hogy intuitív gesztussal kilépünk a helyzetértelmezés szokásos keretei közül, ezzel hatástalanítjuk a kommunikációs paradoxonokat, előítéleteket, és elfogulatlanul újrafogalmazzuk a problémát.” (22. o.) Ennek a mindennek felett teljesítmény-orientált, ám nevelési és szocializációs funkcióit ellátni képtelen oktatásnak az egyik lehetséges megújítási módja az lehetne, ha a racionális helyett az intuitív, a passzív befogadói attitűd helyett az (újra)alkotót középpontba helyező művészetpedagógiának nagyobb teret juttathatnának. (Érvelésükben egyes szerzők különböző pedagógiai tekintélyekre hivatkoznak: Urbánné Varga Katalin Kodályra, Nits Márta Koch Sándorra és Pokorni Zoltánra, Debreceni Tibor Kiss Árpádra és Karácsony Sándorra.) Abban is egyetértenek a kötet szerzői, hogy ennek a személyiségközpontú nevelésnek a pedagógus a kulcsfigurája. Csak a harmonikus, elfogadó, kreatív, nyitott, a diák számára vonzó tanári személyiség képes úgy motiválni tanítványait, hogy a tanulás ne külső kényszer legyen számukra, hanem – egy idő után – belső igény. Annak a folyamatnak a felvázolásával viszont már adósok maradnak a kötet szerzői, hogy az „az alábecsült és rosszul fizetett pedagógus társadalom”, amely „maga sem rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, melyekkel a tanulókat kellene nekik felvértezniük” (Debreceni Tibor 55. o.), vajon hogyan fogja megközelíteni a fent leírt ideális állapotot. (Kivétel ez alól Sándor Zsuzsa, aki épp arról számol be, milyen lépéseket tett már efelé a tanítóképzés.)

Az iskola és a társadalmi elvárások kapcsolatáról gondolkodva a tanulmányok szerzői figyelmen kívül hagynak egy nagyon fontos tényezőt. Annak, hogy az oktatás alapvetően az információátadásra helyezi a hangsúlyt, nem kizárólag a tantervi követelményekben, az ismeretközpontú tananyagban és a tanári inkompetenciában kereshető az oka. A középiskolák egy részében egyre inkább érzékelhető egy folyamatosan erősödő szülői elvárás, hogy az iskola igenis tanítson, hiszen gyerekeik a jelenlegi felvételi szisztémában csak így kerülhetnek be a legkurrensebb egyetemi szakokra. Márpedig gyerekeik jövőjének (karrierjének, érvényesülésének, ezáltal boldogulásának) biztosítékát az (egy vagy több) egyetemi diplomában, nem pedig a középiskolai tanulmányokban látják. Annak inkább afféle egyetemi előkészítő szerepet szánnak, és az így működő oktatásban segítőkész partnernek bizonyulnak. Az iskolát akkor tartják eredményesnek, ha az ismeretátadás feladatát minél hatékonyabban és az idővel lehető legtakarékosabban gazdálkodva teljesítik. Vagyis durván fogalmazva: az iskola tanítsa meg, amit kell, és utána hagyja békén a gyereket, hogy szabadon azt csinálhassa, amihez hajlandósága van. Az önkifejezésnek, az alkotásnak, tartják, nem az iskola a terepe, hanem más közösségek. De nemcsak a középiskolások szüleiben erősödik ez az iskolakép, hanem a fiatalabb korosztályoknál is kezd valami hasonló megjelenni. Nemrégiben egy rádióriportban egy kb. 7-8 éves kislány beszélt arról, milyen öröm számára nyári táborok-

ban, illetve iskolán kívüli szakkörökben kézműves technikákat tanulni. De hogy ezt az iskolában is tehetné, azon csak nevetett egyet, és meg sem várva a kérdést kifejtette, hogy természetesen nem ezzel akar felnőtt korában foglalkozni, inkább ügyvéd vagy vállalatigazgató lesz. Ezek tudatában valahol anakronisztikusnak tűnik az a (tanulmányok egy részében megfogalmazódó) pedagógiai célkitűzés, hogy a pedagógiai munka – nem határában, hanem időben! – folytatódjon az iskolán kívül is. Hangsúlyozom, az általam említett elvárás egyelőre nem minden iskolában érzékelhető, de úgy vélem, egyre nagyobb teret nyer, éppen ezért nem lehet figyelmen kívül hagyni. Hiszen csak a szűkebb társadalmi közeg minél pontosabb megismerésével válik lehetővé az, hogy ne csak célok fogalmazódjanak meg, hanem az elérésükhöz vezető út is lassan kirajzolódjon.

Számos írás azt sugallja, hogy az a változás, amelyet a szerzők a hazai pedagógiában kívánatosnak tartanak, csupán a pedagógus elhatározásán múlik. Adós marad azonban a kötet olyan munkák közlésével, amelyek az elhatározáson már túl lévő tanárt segítenék munkájában. Az összeválogatott írásokban meglehetősen távolság mutatkozik eszme és gyakorlat között. A motiváció kérdésével foglalkozó írások sem nyújtanak valódi segítséget egy gyakorló pedagógusnak ahhoz a nehéz feladathoz, hogy az alapvetően biflázásra szocializált diákokat egy másfajta munkamódról vegyen rá. Legfőbb motiváló erőként az alkotói tevékenység közben átélt, illetve az elkészült művelettel érzett örömet emelik ki a szerzők, s ebben bizonyára nem is tévednek. De arra már nem térnek ki (csupán Wéber Péter egy rövid megjegyzés erejéig), hogy vajon mi módon juttathatók el a diákok (s itt inkább a felsős és középiskolás korosztályra gondolok) ahhoz a tapasztalathoz, hogy alkotni jó? Hogy fontos, amit létrehozunk? Hogyan oldhatók fel a kisebb-nagyobb kamaszokban hosszú évek alatt kialakult gátlások, hogy valódi örömmé váljon számukra az éneklés, zenélés, vagy hogy fel merjék tárni mások előtt is legbenső gondolataikat, érzéseiket irodalomórán? Természetesen egy kötetnyi írás nem tudja minderre megadni a választ (vagy ha választ nem is, de közelítéseket); talán egy hasonló szerkesztési elvekre épülő, de rendszeres időközönként, mondjuk félévente megjelenő periodika már kísérletet tehetne rá. És a kötet végén ismertetett könyvek között is van jó néhány olyan, amelyben komoly elméleti és módszertani segítséget találhat a magát képezni kívánó pedagógus.

Ismételten felbukkan az írásokban az a gondolat, hogy művészetpedagógia egyik fő célja, hogy a másik embert, csoportot, kultúrát megismerő és elfogadó, azzal kommunikálni képes embereket neveljen. Kővári Józsefné az olvasóvá nevelés kapcsán foglalja össze, milyen fokozatokon át vezethet az út az alkotó olvasásig, vagy egy másik írás szavaival: az irodalom mint művészet kreatív befogadásaig. Kővári Józsefné a szövegértés négy szintjét különbözteti meg (88. o.): szó szerinti, értelmező, kritikai és alkotó-kreatív szintet. Úgy vélem, bármennyire is ez utóbbi elérését tűzze ki célul a pedagógus önmaga, illetve diákjai elé, nagy hibát követ el, ha nem fordít elegendő figyelmet az azt megalapozó első két szintre. Nemrégiben Komoróczy Géza beszélt egy interjúban (olvasható volt az Élet és Irodalomban) egy aggasztó jelenségről, amit

tanítványai körében tapasztalt: a bölcsészhallgatók jó része képtelen alapszinten egy szöveget megérteni. Nem tudnak, mondja keserűen a professzor, egy egyszerű elbeszélő forrásszöveget reprodukálni, mert az olvasott információk helyett már a második mondatban arról kezdenek beszélni, hogy ők mit gondolnak az olvasottakról – holott azt valójában meg sem értették. (Hogy ez a jelenség – tények helyett vélemény közlése – mennyire általánossá vált mindennapjaink kommunikációjában, ahhoz elég öt percig nézni bármelyik tévéhíradót.) Ugyanebbe a hibába esik bele Debreceni Tibor is, amikor a tévékuratórium számára műsorelemzést készít egy Jovanovics Györggyel készített interjúról (101. o.): a műsor korrekt ismertetése helyett a szobrász által kifejtett ars poeticával száll szembe („a szoborban szívesebben látnék másfajta filozófiát...”). Éppen ezért tartom alapvető tévedésnek Debreceni Tibor célkitűzésének kizárólagosságát az irodalom tanításában: „csak azt búvárlom, hol vagyok én a versben...” (59. o.)

Végezetül: visszas érzés volt úgy végigolvasni ezt a kötetet, hogy közben alapvető helyesírási hibákba és slamos betűtévesztésekbe ütköztem. A pontosságnak és az igényességnek ezen a kevésbé kreatív szinten is meg kellett volna jelennie.

Szűcs Mónika

Reformkönyha: zsíros bődön helyett salátástál

VEGYED-E füzetek 7.

Dráma-játék-tanulás (Alkalmazott drámajátékok 1-10. osztály)

Gyűjtötte, összeállította, szerkesztette: Szűcsné Pintér Rozália

Candy Kiadó, Veszprém

Egy személyes élmény jutott eszembe a kiadvány olvasása közben. Életem első drámapedagógiával kapcsolatos megmérettetésén egy egyetemi (elméleti) vizsga formájában estem át. E vizsgán így hangzott a kifejtendő tétel: Milyen műveltségi területeken (tanórákon) hasznosítható az iskolában a dráma? A hosszas felkészülés, ám annál rövidebb vizsga-beszélgetés konklúziója pedig az volt, hogy lényegében bárhol, de azért leginkább... Persze kézenfekvő, hogy használjuk a drámát az irodalomórán, történelemórán, osztályfőnöki órán és kevesebbszer, de azért gyakran előfordul a többi humán területen is. Én akkor jelest kaptam, és bár erre semmi jogosítványom nincs, de hasonlóan szép osztályzatot adnék az általam bemutatandó kiadványnak is.

A szerkesztő a következőket írja a könyv bevezetőjében: „Jelen füzetünk tehát egy »salátástál«, melyben sokféle összetevő található. Az olvasó lehet, hogy nem fogja mindegyiket egyformán szeretni, de bízom abban, így együtt »fogyasztható«.” Ezt a többféleképpen értelmezhető előrejelzést igazolják is az olvasottak. Egyáltalán ne gondoljuk azonban, hogy ez a *saláta* valamiféle degradáló kifejezés lenne. Sokkal inkább tekinthetjük úgy ezt a válogatást, mint egyfajta bizonyíték arra nézvést, hogy merjük bátran bevállalni a drámát azokon az órákon is,

ahol addig csak a legbátrabbak alkalmazták, és olyan formákban is amelyekről eddig nem tanultunk.

Dicsérnem kell a könyv szerkesztőjének munkáját, ugyanis nemcsak a válogatásnál engedett tág teret a különböző stílusú pedagógusok munkáinak, hanem lehetőséget biztosított az alkotóknak, hogy a vázlatok előtt az órához nem közvetlenül kapcsolódó, de a témához kötődő gondolataikat kifejtsek. Sajnos ezzel nem mindegyikük élt. Értékesek és megszívlelendők Vatai Éva, Zalavári András és Török László szövszenetei is. Nagyon jó, hogy néhány esetben a játékok, konvenciók (Török László elnevezését használva: drámamódok) alkalmazásakor, azt is meg tudjuk, hogy miért azt a formát választotta a terv készítője, és hogy mit vár az adott játéktól. Ugyanakkor néhány esetben maradtak a vázlatokban stilisztikai egyenetlenségek, nehezen érthető feladatközlések is. (És csupán zárójelben jegyzem meg: egy picit több a nyomdahi-ba a szokásosnál.)

A kiadvány két fő részre tagolódik. Az első részben a magyar nyelv- és irodalom műveltségterülethez kapcsolódó foglalkozások, ötlettárak(?) találhatóak, a második részben pedig az egyéb műveltségi területekhez kapcsolódó foglalkozások. Bár a felosztás megfelel a drámás hagyományoknak, továbbá követi a kiadvány megjelenésekor még életben lévő NAT rendszerét is, sőt első látásra még logikusnak is tűnik, mégis jobbnak tartanám ennek a mechanikus felosztásnak az elvetését, hiszen felépítését tekintve sokkal közelebb állhat egy már-már hagyományosnak tekintett drámás irodalom órához egy alsós természetismeret vagy egy énekóra, mint a hangalak és jelentés viszonyát taglaló ötödikes nyelvtan óra.

A kiadvány látszólag két lehetséges megközelítési módot mutat be, az érdeklődő pedagógusoknak. Bár nem tartom helyesnek az egyes foglalkozásvázlatok szigorú formai kategorizálását, s ezt némely esetben nehéz is megtenni, mégis szembeötlő az eltérés a komplex tanítási drámára irányuló kísérletek, illetve a játékokat, gyakorlatokat alkalmazó ötlettárak, gyakorlatsorok közt. Egyik *út* sem helyezendő a másik elé értékét, hatékonyságát tekintve – mindkettőre akad a kiadványban kiemelkedő és kevésbé kiemelkedő példa.

A két nagyobb formai irány mellett talákoztam több, külön is említésre méltó megközelítési móddal, illetve a határterületen mozgó kísérletekkel. Fontos tanulságokkal szolgál Horváthné Arvai Mária 7-8 éves tanulóknak készült Titanic című szakértői játéka. Mivel a szakértői játékok kialakulása egyértelműen köthető az iskolai keretek közt folyó oktatási tevékenység és a drámajáték közti szorosabb kapcsolat megteremtésének szándékához, nagyon fontosnak tartom e formának a magyarországi közoktatásban történő térhódítását, vagy legalább ennek elősegítését. Ugyanakkor hatékony alkalmazásának előfeltétele a szakértői játék alapvető törvényszerűségeinek ismerete és betartása. Természetesen az időkeret meghatározása nem tartozik e törvények hatálya alá, mégis e foglalkozás esetében elnagyoltnak és nem elég megalapozottnak érzem a gyerekek számára megajánlott szakértői szerepet, s ez talán épp az időhiánynak „köszönhető”. A két tanórai időkeret csupán a szakértő köntösében konvenció (drámamód) alkalmazását tenné lehetővé. És itt nem csupán a tipologizálás körül folytatott vitát saját magammal,