

Deme Tamás:

A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció
(A művészeti- és művészettel nevelés mindennapossá tétele)

A Magyar Művészet 2015/1-es száma felelősségteljes és kemény kérdésekkel „nyitott” a művészeti nevelés valódi helyzetének bemutatása felé. Kulin Ferenc, Jankovics Marcell, Farkas Ádám, Kucsera Tamás és Barabás Márton problémafeltáró írásait összefogta Fekete György kérdése: **Tudjuk-e, mit akarunk?** Nos, már tudjuk. Éppen a MMA kezdeményezte tanácskozásokon sikerült az illetékes államtitkárok egyetértésével dönteni: elengedhetetlen a hazai művészeti nevelés megújítása. Az idén aztán a Magyar Tudományos Akadémia aktuális pályázatot írt ki a feladatok kutatására, megfogalmazására. A pályázat segítséget nyújtott a művészeti nevelés megújítási szemléleteinek újragondolására, megfogalmazására azzal, hogy a kodályi szemléletre hivatkozva átfogó, elvi javaslatokat kért.

Ez az igény lehetővé teszi, hogy a MMA a Magyar tudományos Akadémiával közös, egységes koncepciót hozzon létre, elszigetelt reform-ötletek helyett, s megvalósuljon a „mindennapos művészeti nevelés” hazánkban.

Tanulmányunk a megújulás alapkoncepciójához szeretne hozzájárulni pár gondolattal.

1. Mi lehet a célja a művészeti nevelés megújításának a közoktatásban?

Témánk a köznevelés iskolai és nem-iskolai, valamint pedagógusképzési szemléletének a vizsgálata, itt tehát nem foglalkozunk a speciális művészképzéssel, se művészeti iskolával. A művészeti nevelés az intézményes iskolai képzés ezer éves tradícióin túl, s a ciklikusan reformnak nevezett tanügyi változásokon túl – jelenünkben gyökeres, teljes megújulást kíván. Miért? Az megújulási késztetés oka a nemzedékek történelmileg átalakult társadalmi, lelki alkata, igénye. A tudásátadás eszközeként szolgáló iskolarendszer jelenleg nem ad elégséges garanciát a fiatalok társas érzelmi (azaz művészetileg viszonyuló) fejlesztésére. Igen röviden, a tények: ma az iskola elsősorban kognitív, racionális képzést, „oktatást” végez. A képességek (óvodában még meglévő) fejlesztése sokadrendű, „haszontalan” tárgyak óráira szorult vissza. A tantárgyak többsége elméleti. A régebben (épp Kodálytól származó) több énekóra és a korábban két órát igénylő rajz (vizuális nevelés) egy órás, megtűrt tárgyakká zsugorodtak... A testi nevelést ugyan örvendetesen mindennapossá kiterjesztette a sport-lobbi, de még most sincs benne a táncjuttúra, hiányzik a mozdulat-nevelés. Az irodalmi-, anyanyelvi művelődés fékezett habzású absztrakcióvá lett, felfalta egyrészt a hermeneutikai divat, másrészt a kórosan hatott rá a primitív nyelvvel megelégedő (informatikai technikák) nyelvromlás. Itt nem soroljuk fel az összes művészeti, kulturális fejlesztést, amely hiányzik a tantárgyakból (ez külön tanulmányok feladata lesz). A legfontosabb hiány viszont kimondható: **hiányzik a kölcsönös figyelem, a társas érzelmi viszonyok (művészetek), s az empátia gyakorlata.**

Célunk lehet a művészeti nevelés megújításában a fiatalok teljes lelki, társadalmi, művészeti tehetségének kibontása, fejlesztése. Felnőtté válásukhoz tartozik a képességfejlesztéssel, s azon túl, pozitív ismeretekkel, (önismerettel, hivatás, szakma- és társadalomismerettel), érzelmileg gazdag élmények nyelvi (művészeti nyelvi) kifejezésével való fejlesztés. Célunk a képzés neveléstudományi, művészetelméleti, s általános műveltségi alapjainak, művészeti gyakorlatának a **korszerűsítése** is. Ahogyan a XX. század legjobb elméi megfogalmazták: **modern, hatékony, minőségi, egyetemes és magyar nevelésre** van szüksége az ifjúságnak (miként a társadalom egészének). A szeretet, s az életszeretet kultúrájának része a művészet.

2. A művészeti nevelés megújításának koncepcionális alapelvei

A nevelés közösségi cselekvés. A nevelés növelés. A nevelés társasjáték. Előfeltétele a társas lelki alapviszony növendék és nevelő között. Lelkünk funkcióinak egyike érzelmeinken alapul. A társas érzelmi reláció - művészeti viszonyulás. Az intellektuális, kognitív képzés mai aránytalan túltengése mellett szükséges és lehetséges az ifjúság társas érzelmi (művészeti) fejlesztése. (Ld. „Érzelmi intelligencia”.) A művészeti nevelőnek nem kötelező művésznél lennie, de az igényelt, korszerű pedagógusképzésben elengedhetetlen saját képességeit fejlesztenie, mert erre a nevelésre csak az alkalmas, aki maga is alkotó személy, a „lélek professzora”. A tradicionális általános (tudományos alapú) képzés egyoldalú, nem elégséges. A fejlődő növendéknek joga és igénye van a művészeti nevelésre, mind a köznevelésben, az iskolán kívüli szabad művelődésben, mind a családban. Az iskolai tanítás merev tantárgyi feldaraboltsága beszűkít. A tehetséggondozó, alkotó képességfejlesztés egysége (integrációja) viszont kinyit, transzferál. A részképzések sima technikai, módszertani egymáshoz illesztése (ld. „komplex”) nem elégséges, nem hoz eredményt. Az igazi megoldás az integráció, amely motiváló és összegző hatású. Az integráció egyik feltétele a holisztikus (egészben látó, teljesség elvű) nevelés. Az integráció másik feltétele a nyelv. **Minden tanítás-tanulás egyúttal nyelvi nevelés.**

Nyelvi alapja van minden alkotó művészeti kifejezésnek (verbális, zenei, képi és mozdulatnyelv). A művészeti nevelésnek nem újabb „módszerekre”, s nem „módszertanokra” hanem átfogó koncepcionális fejlesztésre van szüksége. Ilyen volt Kodály Zoltán pedagógiai műve is, amely a közhasznú kifejezéssel ellentétben nem módszer, hanem szemlélet, rendszer. A művészeti nevelés korlátozva erőltetett, nem-nyelvi módjai (ld: technicizmus, illusztrativitás, tematikusság, egyoldalú történetiség, merev absztrakció) nem integrálhatók. Cselekvéseink integrációja biológiai, idegrendszeri, tudati (társaslelki) folyamat. A művészeti nevelés területeinek integrációjánál ezért elengedhetetlen a nevelés egészének lélektani alapvetése. Evidencia: a neveléstudomány előszobája, kapuja, előtana, propedeutikája a **társaslélektan**. A **művészetpszichológia** pedig ugyanilyen része, értelmező segítője a művészeti nevelésnek.

A művészeti nevelés – teljesség elvű, holisztikus. Ennek fordítottja a részekből kiinduló, „puzzle” gondolkodás, amely sokféle régi didaktika erőszaktétele. A természetes észlelés, a biológiánkat s az észjárásunkat jellemző szemlélet mindig előbb az egészet térképezi fel, csak ezután bontja ki a részleteket. (Ld: fiziológia, látás, hallás; Heisenberg – rész és egész.)

Hisszük, tudjuk, hogy minden egészséges emberben van valamire való tehetség. (Kodály egyik legismertebb axiómája: „nincsen bofülű gyermek”.) Az általános művészeti nevelés esetünkben nem művészképzés, hanem tehetséggondozó „érzékenyítés”, az egészséges alkotó ember növelése. A **művészeti nevelés mindennaposá tételét** ugyanazért akarjuk, amiért a mindennapi mozgás, relaxáció gyakoriságát, rendszerességét igényeljük. Készségek alapos kialakításához folyamatos gyakorlás kell. A társas érzelmeink, viszonyaink kifejezése az emberi élet alapigénye – úgy, ahogyan a levegővétel és az étkezés. Az iskolarendszerben ezért (is) van **szükség a mindennapos művészeti nevelésre**. Egy régebbi oktatáspolitikai szónoklat mindennapos művészeti nevelést ígért. Most ezt kellene valóra váltani.

3. Művészettel való nevelés a nem-művészeti tárgyakban

Az ember lelki működése szinkron folyamat. Az iskola szokott tantárgyaival ellentétben nincs feldarabolva biológiai-fizikai-lelki életünk (ld: Hámori, Freund). Egyidejűleg látunk, hallunk, szagokat érzünk, teret és időt érzékelünk. Az úttesten átkelő gyerek nem úgy érzékel, mint ahogy azt iskolai tantárgyai szerint tenné (nem fél percig néz, fél percig hall, s utána mozdul), hanem egyidejűleg érzékel s cselekszik. Igaz ugyan, hogy lelki viszonyaink elhatárolhatók (a szép-jó-igaz-szent relációk jellegzetesen a hithez kapcsolódnak, a szeretet elsősorban akarati lelki eredetű (ld: Karácsony S.; E. Fromm, stb.). Ám az is igaz, minden lelki viszonyulásunk egyidejűleg áthatja a többit is, így tapasztalhatjuk, hogy mindenben van valamennyi érzélem. Ez még a ráció-elvű tudományoknál is így van (persze, az tantárgyi utálatban is van érzélem). S minden, ami valóban társas érzelmi viszonyon alapul – az a művészeti relációval leírható. Egyáltalán nem képtelenség a pozitív művészetszemlélet jelenléte bármely más területen. Idézhetnénk most több, művészethez is kapcsolódó híres, nagy tudóst (a matematikát a művészettel egyeztető Bolyai, Gauss, Einstein, Vasarely, Lábán, Escher, Le Corbusier, Lendvai, Bartók vagy Rényi Alfréd nevét, utóbbi a művészet és matematika kapcsolatáról könyvet is írt), de nincs mód ezeket itt mind felsorolni. Elég az **aranymetszés** törvényére gondolnunk, amely törvény jelen van az építészetben, zenében, irodalomban, képző- és iparművészetekben, táncművekben. És fordítva is, a művészetek örök evidens példák az aranymetszés matematikájában. Ugyanígy fellelhetjük a művészeti jelenléte a biológiában, a fajok diverzitásában, színeiben, formáiban, hangjaiban, a kémiai oldatok, vegyületek ragyogásában. S akkor még nem is beszéltünk a történelemtől, amelyről bizonyítható, hogy mélyen társasérzelmi töltésű, így voltaképpen (többek meglepetésére) művészeti tárgy. Említsük meg a művészeti példák, az illusztrációk nevelési lehetőségeit is. Az illusztratívást ugyan célként a par excellence művészeti nevelésben kerülnöndőnek tartjuk, de más tárgyaknál kifejezetten hasznos lehet a művészeti példával, illusztrációval való magyarázat. A klasszikus ókori görög **kalokagathia** eszméje a szépet, a jót s az igazat egyesítette, s ezek vallási értékük mellett jelen vannak a művészetben s a társadalomtudományokban is. Tudós szerzők említik, hogy valami „igaz” voltának tudományos bizonyítása akkor jó, ha a valami egyúttal szép is. A mozdulatkultúrában (néptáncban, társastáncokban) és a sportban a mozgásbiológiai elemzést sokszor felülírja az esztétikai-művészeti szempont. A fentiekből levonható következtetés: az iskolai tantárgyakba **beépíthető, megvalósítható a művészeti szemlélet**. Ráadásul régóta nemcsak tantárgyak vannak az iskolai tanításban, hanem **„művelődési területek”** is, amelyek eredendően interdiszciplinárisak, így befogadói a művészeti nevelésnek. Ezek éppen az MTA 1976-os távlati műveltségi ajánlásaiból (Fehér Könyv) s a későbbi NAT-ból ismertek.

4. Meglévő gyengeségek - s pozitív példák, megerősítendő értékek

Az iskolarendszer lassan és nehezen mozduló, nagyméretű hajóján sok még az elavult kacat, a használhatatlan technika, a rögződött rossz szokás, a bürokratikus hajózási utasítás (néha az is felismerhető, hogy rossz a térkép s az iránytű), így hát bajosan fordul. Lefordítva mindezt a nevelés területére: a képi kultúra világuralmának idején még jelenleg is tartja magát a rajzi foglalkozáson a ceruzával megrajzolt kontúr, ami után a formát „aranyosan beszínezi” a diák. A kisgyerekkorból (s később is) itt maradt a vonalas rajz dominanciája – jóllehet régóta tudható: a vonal a képi elvonatkoztatás magas, minőségi szintje, és nem lenne szabad ezzel indítani a látásnevelés fejlesztését. Képzésünkben a fejlődés alsó szintjein még helyénvaló utánzás (ami a kisgyerekeknek a tudás) még a nagyobbaknál is keményen őrzi a helyét, s nem enged teret a merészebb önállóságnak, kreatív művészeti rögtönzésnek, az improvizálásnak. A holisztikus megközelítés helyett (ahol a teljes forma átlátása kap előnyt) ma is általános a kis lépések „módszere”, amely nem ad élményt a sikerre vágyó gyerekeknek. Irodalomtanításban

rögzülni látszik az elméletieskedés („agyalás”), ahol a művet körbebeszélnek, összenyalazzák, magasztalják ahelyett, hogy az „alkotó írást”, a szójátékokat, improvizációt, alkotó verselést, dramatizálást használnának. A tegnap tudományára jellemző az analízis széles használata – ez is megmaradt, a tegnap szemléletével együtt. Minden művet szételemeznek az iskolában. A verset, regényt, szimfóniát, táncot, filmet megemésztik a kötelező analízis. Szinte sehol nincs a szintézis, s ritka az újrafogalmazás, újraalkotás. A tanórákon jelenleg is többnyire „frontális” foglalkozás zajlik, a csoportalkotás, közösségi értékelés fehér holló. Az értékelésnél az alsó tagozat véleményezéseit leszámítva, megmaradt a dermesztő osztályzás-mánia, amellyel a diák-egyént egy absztrakcióhoz, s spekulált teljesítmény-szinthez mérik, nem pedig saját korábbi teljesítményéhez. A pedagógus az idősebbeknél legtöbbször szónokolva „prelegál”, azaz előad, az együttműködő probléma-megoldás, eszme-csere ma ritkaságszámba megy.

Maradva „hajós” metaforánknál, jó nézni a pozitív navigációt. Üdítően váltanak irányt, és képesek gyorsítani haladásukon a könnyű járású naszádok, légpárnás kis hajók. A művészeti nevelés terén ilyen gyorsmozgásúnak, irányváltónak mondhatók a művészeti mozgalmak, alkotóházak, alkotó- és „gondolkodó”- táborok, a hagyományt korszerűségbe áttemelő kézműves műhelyek, építészeti vándoriskolák, alapfokú művészeti és középfokú szakiskolák. Tehát az intézményen kívüli szabadművelődési formák, közösségformáló események. Példa: egy adott korcsoport (a „nomád nemzedék”) hozta létre a 70-es évekbeli táncmozgalmat, amely az autentikus néptánc s népzene forrása lett (népzene-műhelyek, zenei „revival”). Sebő Ferenc, Halmos Béla, a Muzsikás, és a táncmuzsikusok Erdély-járó zenetanulása nem iskolai tananyag volt. Ugyancsak intézményen kívül, ugyanebből a korosztályból teremtett a Fiala Népművészek Stúdiója, ahonnan néprajzosok, építészek, népművelők, festők, szövek segítségével nőtt ki a kézművesek újrafelfedezése. Szintén intézményen kívüli helyről nőtt ki Makovecz Imre organikus építészeti műhelye, Csete György tervezőcsoportja, Lantos Ferenc és Apagyi Mária zenei-vizuális szakköre, a „Vetésforgó” szabadidős integratív művészeti nevelési kísérlete, Koltai Magdolna, Ribó-Pongrácz Éva cigány festő-szövő tanítása, a közös murális festmények, tájházi kézműves tanítások. Tímár Sándor amatőr vidéki néptáncosokkal kezdte el a tánc-anyanyelv (világon elterjedt) alkotó tanítássorozatát. A szórakoztató ifjúsági kultúrában már művelődéstörténeti tény, hogy a beat-rock-pop zenék tanulása is intézményen kívüli eseményeken edződött, a közösségi nevelés pedig a „dokumentumfilmek társadalmi forgalmazásában” (Dárday István, Szalai Gyögyi, Vitézy László) kapott erőre a művelődési házak és munkahelyek szabadidős programjaiban.

A művészeti nevelés „házon kívüli” mozgalmi, civil kezdeményezései közül később sokan megtalálták, illetve létrehozták a maguk intézményeit. Sebőék-Halmosék-Muzsikásék és társaik – Tímár Sándorékkal együtt – megteremtették a negyven éve folyamatosan bővülő táncmozgalmak intézményét (Fonó...). Kobzos Kiss Tamás és a hangszeres népzenei képzés – autonómiáját megőrizve – beépült a hazai zeneiskolai hálózatba (Óbudai Népzenei Iskola) és a népzenei képzés hivatalos felsőoktatási formája is megjelent a Zeneművészeti Egyetemen. A népi kézművesség megformálta a Hagyományok Házát. A Makovecz-féle vándorépitész mozgalom pedig létrehozta a Kós Károly Egyesülést és (művészeti ágazatokat összefogva, itthoni és határon túli alkotókat egyesítő keretben), nemzeti modellként, köztestületként megteremtette a Magyar Művészeti Akadémiát. Ami nem mindennapos teljesítmény... A fentiekből látható – mindegyik fejlesztés értékes, szükséges. Az intézményen kívüli és az intézményes építés összeépíthető. (Ha jók a tervek. Az alagutat is két irányból kezdik fúrni.) Az eredmények az alkotóközösség számára lehetnek mindennaposak s mélyen művészinak mondhatók – de a szabadművelődési mozgalmak sajnos még nem a mindennapos (iskolai) művészeti nevelés példái. Ám tapasztalataik beépíthetők lennének, hiszen fejlesztő példái, motiváló modelljei, jövőképző tartalékai lehetnek a köznevelési gyakorlatnak.

5. Felismerhető értékek, szemléletek, elvek

Minden kommunikációnk nyelvi alapon működik, jeleket használ. A nevelés általános törvényének felismeréseként mondhatjuk: **minden nevelés egyúttal nyelvi nevelés is.** Nyelve van a matematikának, a biológiának, a fizikának, de nyelve van a zenének, a mozgásnak, a képző- és iparművészeteknek, az építészetnek és persze az irodalomnak. Gondolkodásunk az élet és a világ változó helyzeteihez különböző módon viszonyul, ennek megfelelően a változó helyzetekben más és más nyelvi formákat, jeleket használ. A művészeti, azaz társasérzelmi relációt kifejező nyelv a hétköznapitól teljesen eltérő módon működik - a jelet jelképpé alakítja. Az irodalomról, mint par excellence művészeti nyelvről írta le ezt a megállapítást Karácsony Sándor: „A nyelv „egysége” a mondat, az irodalomé a stílus. Ha a jelrendszerben mozogva jelt tud adni a beszélő a hallgatóságának vagy a mester a tanítványának, akkor a mondatot megértik. Ha (...) jelképrendszerré kényszerítvén kiöntheti lelkét, megmutathatja magát a költő, s közönsége vállalja a jelképet, magára ösmér benne, akkor a stílus sikerült. **A nyelvből irodalom lett; mert a jel jelképpé, a jelrendszer jelképrendszerré, a beszélő költővé, a hallgatóság közönséggé, a mondat stílussá, a megértés sikerré változott.** A különbség fokbeli, melyet az az izgalom okozott, hogy a kifejezés élet-halál kérdésévé vált. Az én Énem megmutatása elsőbrendű érdeké a Te megértésednél. A jelentéssel meg kellett harcolni egészen az egyetemes jelentésig. Az irodalom tehát társaslelki jelenség, mégpedig érzelmi jelenség, mert az izgalom miatt a harc folyamán a nyelv értelmi funkciója a művészet érzelmi funkciójává hevül és olvad.” (Irodalmi nevelés, 1941.)

Míg a tudományos jel egyetlen jelentésű, **a művészeti nyelv jelentése egyetemes.** A víz vagy az oxigén tudományos vegyjele a világon mindenütt azonos. A köznapi nyelvben elég egy jel-utalás a tárgy anyagára. Ám ugyanaz a fogalom teljesen mást mond művészeti (esetünkben irodalmi) jelképként. Jó példája ennek Kosztolányi Dezső „Zászló” című verse, ahol a költő a zászló többféle jelentését tárja fel. Leírja, hogy köznapok nyelvén ez a „valami” csak bot és vászon. A bot és a vászon ugyan nem tudományos, de köznapi, közel egy jelentésű nyelvi jel. Biológiailag, kémiailag a fára, textilre utaló szó, magyarul azonosítható a tárgy. Ám a vers csattanójában a tagadás utáni állítás („nem bot és vászon – zászló!”) viszont már megvilágítja az érzelmi gazdagságú, tág asszociációjú jelkép lényegét, az **új, művészi jelentést, amely egyetemes.** Botért, vászonért nem áldoznak életeteket. Zászló esetében ilyen már megtörtént.

Az alkotó nyelvhasználatra a művészeti nevelés páratlan lehetőséget kap. A művészeti nevelő egyrészt megtaníthatja a művészeti nyelv általános szimbolikájának összefüggéseit; másrészt, több különböző művészeti ág formanyelvét tudatosíthatja. Nagyon röviden, egyszerű fogalmi listával utalhatunk erre: zenei nyelvben: abszolút és relatív; terc, kvint, oktáv, zárlat, skála, hangsor, hangnem, diatónia, pentatónia, kromatika, összhangzat, tempó, szonáta, szimfónia, szólam, kotta, stb. Mozdulatnyelvben a statikus, dinamikus, forgó, egyéni, páros, profil, ugrás, csapás, feszítés, lazítás, gesztus, stb. Térbeli és képző-művészetekben: sík, tér, vonal, szín, színskála, színharmónia, szíkontraszt, színdinamika, plaszticitás, egyenes, ferde, kontraposzt, tömb, homlokzat, támasz, tető, felülnézet, oldalnézet, axonometria, perspektíva, anyag-szerkezet, organikus, funkcionális, stb. Verbális művészetekben a vers, monológ, dialógus, rímképlet, regény, mesterszonett, gondolatrítmus, hasonlat, metafora, metonímia, szójáték, virágnyelv, parataxis, hypotaxis, dráma, időmértékek, prózavers, bonyodalom, vígjáték,

tragédia, stb. stb. Ezek minden egyes művészeti ágban az adott nyelv elemei, szerkezetei. A nyelv általi művészeti nevelés integrációjában viszont ott van a különös esély ezen nyelvek közös megragadására, egymásra vetítésére, nyelvi „fordítására”.

Sajátos állítás következik ebből – nemcsak a művészet nyelvként való nevelésének, sőt csak a művészeti nyelvi nevelés értelmességnek a hangsúlyozása, hanem az is bátran állítható, hogy az egységesítő (integratív) nevelés tantárgyközi áttételei (transzfer hatás) révén **a művészeti nevelés pedagógiai katalizátor lesz**. Gyorsítja, könnyíti a másféle társasviszonyulások, különböző tárgyak felfogását, ismeretek feldolgozását, összefüggéseinek megértését. Ezt korábbi pszichológiai kutatások igazolták. (Pl: Barkóczy-Pléh „Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata”, valamint Buda Béla: Empátia c. műve.)

A szemléleti segítségek, amelyek a művészeti nevelés gyökeres reformjához szükségesek, rendelkezésre állnak. Kiindulópontunk Kodály Zoltán (és Ádám Jenő) pedagógiai életműve, zenei nevelési koncepciója volt. Kiegészítője Lendvai Ernő tengelyrendszere, arany metszés elmélete, Gáll Ilona „Ringató” gyermekénekeltetése, Karl Orff vagy Dalcroze ritmikai improvizációs módszere, Willems, Menuhin, Suzuki, Yamaha elvei, s a hazai Varró Margit, Apagyai Mária zongoratanítási módszertana, Kokas Klára improvizatív tréningjei, Pécsi Géza zenehallgatási programja, a Muzsikás együttes rendkívüli órái. Velük rokon a tánc tanításban, mozdulat kultúrában Dienes Valéria, Lábán Rudolf, Maurice Béjart, Molnár István, Markó Iván, az orkesztika-műhelyek, Novák Ferenc, Foltin Jolán, Jánosi Sándor, Tímár Sándor sikeres táncnyelvi (Jánosinál: „anyalábi”) modellje. A képző- és iparművészeti, építészeti, tárgyformáló, kézműves tanítási (összefoglalóan vizuális- vagy látásnevelési) szemléletek, koncepciók esetében a bőséges háttér értékeinek felsorolására itt nincs alkalom. Rövidítve csak a fontosabbak említhetők. Elméleti, világlátást megújító szemléletek mellett (Gábor Dénes, Gombrich, Panofsky, Moholy-Nagy, Erika Landau, Fülep Lajos, Kepes György, Victor Vasarely, Francois Molnar, Jadranka Damjanov, Lükő Gábor, Schrammel Imre, Molnár V. József, Nagy Dénes) több ágazati kutatás eredményei a képzésben hozzáférhetők (pl. színelméletben Goethe, Itten, Nemcsics, Horváth D; Szelényi K.). A konkrét vizuális nevelési kísérletekből jelzés-szerűen: Vargha Balázs, Lantos Ferenc, Fekete György, Makovecz Imre, Cs. Varga Györgyi, Szabados Árpád, Horváth Dénes, Szemadám György, Baktay Patrícia, Deme Tamás, Winkler Márta, Lucien Hervé, Jadanka Damjanov, Buglya Sándor, Dárday István, Szalai Györgyi, illetve a kézműves hagyományok kultúra-átadói: Arday Ildikó, Beszprémy Katalin, Vidák István és társaik. Az irodalmi (s benne a dramatikus) nevelési háttér visszagombolható a középkori verselés-tanulásokig, a protestáns és katolikus iskoladrámáig, misztériumjátékokig, és jól hasznosítható a XX. század eleji olvasóköri, íróműhelyek tapasztalata. Elméleti háttérként A. Hauser, P. Brook. U. Eco, Szerb Antal, Karácsony Sándor, Németh László, Vargha Balázs, Bécsy Tamás, Hankiss Elemér szemlélete támpont ma is. Közelmúltbeli, vagy kortárs alkotó írói, költői, drámapedagógiai programok megismerhetők G. Bolton, P. Brook, S. Davis, Páll István, Debreczeni Tibor, Jordán Tamás, az Írószövetségi Íróiskola, Mezey Katalin, Nagy Jenőné, Vörös István és Lackfi János műhelymunkáiban.

Mindezek csak felvillantott színek a nevelési megújulás rendelkezésre álló színeköréből. A mindennapi gyakorlatban ennél sokkal nagyobb a művészetpedagógiai kínálat – ha igénylik.

6. A pedagógusképzés igényei, igénytelenségei, lehetőségei és szükségszerűségei

„Nem különb a tanítvány mesterénél” – olvashatjuk Máténál (10,24) s rögtön alkalmazható ez a gondolat a pedagógiában is. Milyen minőségben tanítják nálunk a pedagógusjelölteket az egyetemi, főiskolai képzésben? Nyilván ennek határfokától, eredményességétől függ az utód korosztály növendékeinek eredménye, fejlődése a közoktatási rendszerben. Mivel témánk itt nem a speciális művészképzés, célszerű az óvodapedagógus-, tanító-, általános iskolai- és középiskolai tanárképzés értékét, hatásosságát megvizsgálnunk. Az általános tapasztalat nem megnyugtató.

A **pedagógusképzés szerkezetében** az elmúlt két évtizedben ugyan némi emelkedés volt az óvodai és tanítóképzés szintjén, de az abszurd ősi ellentmondás máig nem szűnt meg. Miről van szó?

Arról, hogy **minél kisebb gyerekeket tanít a pedagógus, annál kevesebb tudásra van szüksége, annál rövidebb ideig kell tanulnia a felsőoktatásban?** Hol van olyan bizonyíték, amely ezt igazolja? Hogyan tudjuk az áttekintő tudást, a több életkort ismerő tapasztalatot átadni, ha a képzés egyik tartama és a másik tartam között dupla évmennyiség a különbség? A XX. század elejének gyermekközpontú tudományos érvei közt felmerült az a javaslat, amely máig nem valósulhatott meg – nevezetesen az, hogy „**a tanító az egyetemre méltó!**” Mára hozzátehetjük: az óvodapedagógus is. Igen, egyszerű logikával belátható: a megváltozott világ és a változó életkörülmények másfajta nevelői hozzáállást igényelnek. Az életkori szintek nem választhatók el merev vonallal egymástól. Gyermek és a növegyerek (prepubescens), valamint a kamasz és az ifjú (pubescens és adolescens) fejlődési állapota igen sokféle. A pszichológusok, mentálhigiénészek okkal jelzik, hogy sok a gyorsan érő kamasz, másrésztől igen gyakori a kamasz- vagy adolescens szinten megmaradó, felnőtté válni nem tudó ember.

Megoldás lenne, ha az óvodapedagógusok képzése a 6-8 éves gyereknevelésre is kiterjedne, ha a tanítóképzés a kamaszkort is ismerhetné s egy szaktárgyat elsajátíthatna, valamint a mai „felsőtagozatos” tanár az egyetemen foglalkozhatna a középiskolás korosztály pedagógiai lélektanával, s a mai középiskolásokra szakosított tanárjelöltek ismerhetnék teljes életkori hosszúságban a növendékek fejlődését, gondjait, lehetőségeit. A tehetséggondozásban kiemelkedő nemzetközi példák vannak az **együttlátó nevelés** előnyeire (World Council for Gifted and Talented Children). Ez terv a magyar felsőoktatási rendszer teljes modernizálását, hatékonnyá válását eredményezné.

A művészeti nevelésben lehetőség lenne a nem-rövid, hanem hosszútávú figyelemmel kísérelő fejlesztésre, ahol a pedagógus több éven át láthatná, segíthetné a rá bízott csoport munkáját. Ma már nálunk is vannak alapítványi iskolák, ahol ez a modell bevált, működőképes, sikeres.

Az építészet és a belsőépítészet meghatározó szerepet tölthetne be az iskolai megújításban. Látható, tapasztalható, hogy a több funkciós terek és a nem-szögletes, nem-merev épületkonstrukciók kedveznek az unalom-elkerülő, koncentrációt, alkotást segítő pedagógiának. Egy korszerű **iskolaépítészeti program** lehetővé tenné a helyi természeti és épített környezet ismeretét, valamint napi idejük nagyobb részét (!) iskolában töltő növendékek otthonosságát, pozitív közérzetét. Ide értendő a közművelődésben korábban bevált „előtér-program” (Beke, Varga, Makovecz), a műhelyfoglalkozásokat lehetővé tevő modell (Magyarlukafa), a jövőre talán megvalósuló relaxációs-lazító rendszer (Bagdy Emőke), a tánctanítási igény (tükörfalak) és a szellemi fejlesztés (ökumenikus ima-, vagy meditációs terem) igényének tapasztalata. Mindez belsőépítészeti segítséget kér, s az iskolabútorok fokozatos megváltoztatását abban az országban, ahol évszázadokon keresztül a rögzített padokkal, s a merev frontális ülésrenddel „szoktatták” rendre, fegyelemre a diákokat. Az iskolai jelenben ma se fegyelem, se rend. Az anakronizmus pedig már elviselhetetlen. Ugyanez vonatkozik a pedagógusképzés tér- és idő-

keretére. A kiscsoport foglalkozásokhoz szükséges „körbeülős” termek kellenek. A száz, vagy negyven fősnél nagyobb előadótermeket a szükség (és a pénzügyi tervezés) hozta létre, ma ezekre alig van szükség, elég abból egy is. Az időtervezésnél a heti kontakt foglalkozások elengedhetetlenek, a „tömbösített” órák a rossz hatásfokú „anyagleadást” jelentik, ahol veréb szinten végeznek a levelezős énekesmadarak.

Az idő kérdésénél a legsúlyosabb gondot kell egyértelműsíteni. Az osztott pedagógusképzés, (a **bolognainak nevezett gyökértelen forma**) **megbukott, használhatatlan**. Orvost és tanárt csak folyamatos, osztatlan képzésben, nagy gyakorlati idő-aránnyal érdemes képezni. (Ld: „**egységes tanárképzés**”, Szentágothai János, Kontra György, Szépe György, MTA EKB refrom-modell). A művészetszemlélet pedagógusképzésbe illeszthető lehetősége formailag az interdiszciplináris képzésen, tartalmilag a művészeti alapkoncepció meglétén, a művészet- és neveléspolitikai szándékon és a használható modellen múlik. (Ezt nevezhetnénk jelenkori összművészeti és egységes pedagógiai Kodály-modellnek is.)

7. Interdiszciplinaritások, transzformációk, alkotások, fogalmak

A művészettel való nevelés az a „piros fonal”, amely a tanítás-tanulás-megértés folyamatában a legkülönbözőbb tárgyak esetében végighúzódik. Ebben a művészeti szemlélet legnagyobb segítségére a köztes tárgyak, interdiszciplinák lehetnek. A jelelmélet (szemiotika), a biofizika, biokémia, kommunikációelmélet, a környezeti nevelés (természetvédelem s az ökológia), a művelődéstörténet stb. folyamatosan utalhat a művészeti alkotások, szimbólumok, alkotástörténetek, alkotás-lélektani hátterek tényeire, példáira. Különösen tanulságos a tudományos és a művészeti kifejezés különbségeinek megismerése. A XX. század eleji neveléstudományi tanulmányok gazdag példákat sorolnak a jelből jelképpé alakulás, a művészeti kommunikáció „anatómiájából”.

A művészet legkülönbözőbb területein – irodalomban, drámában, táncban, építészetben, belsőépítészetben, fotóban, filmben, énekben, hangszeres zenében a társas érzelmileg telített alkotó művészileg megformált közlései jönnek felszínre, ezekben fejezi ki, adja tovább belső élményeit a szemlélő-hallgató-befogadónak. A jó „befogadóról” persze régóta tudatta az alkotáslelektan, hogy az nemcsak befogadó, és nem is passzív, hanem nagyonis aktív lelki alkotótársa, közönségként kiegészítője a művésznek. A műélményben észreveszi a jelektől különböző jelképek értelmét, felfedezi jelentésüket, s a valóban **művészi szimbólumok egyetemes jelentésében** magára ismer. Ahogy Karácsony Sándor írta erről: „*Rábukkanunk (...) a jelképből rejtőző egyetemes jelentésre, mindegy, ki vagy mi juttatta eszünkbe. A nyelvi jelentések mélyén rejtőző egyetemes jelentés a jelkép, tehát az irodalom is az, és nem a jelek.*”

Az általános művészeti nevelés semmiképp sem elégedhet meg a korábbi „befogadóvá nevelés” jelszavával, nem elégedhet meg az amúgy szükséges, fontos művészettörténeti stúdiumokkal, a többi tárgytól elkülönülő elmélettel, nem elégedhet meg a művészeti „csőlátással”, de még a divattá vált „komplexitás” halmazaival sem (nem attól lesz alkotó, hogy egymással össze nem függő képzések egymásutániságát kapja). Amikor Shakespeare Hamlet-jét elolvastatják a diákoknak (e dolgozat írásakor épp hiányzik az irodalmi kánonból), az csak része a művészeti nevelésnek. Amikor drámapedagógiai játékban a diák ráeszmél, hogy „én vagyok Hamlet” (lehetnék), vagy a Hamlet-mű az angoltanulásban, a magyar nyelvtan tanulásánál is modell lehet, netalán történelmileg összevethetik ugyane korszak magyarországi és más országbeli színjátékait, a Globe színház épületét francia, német épületekkel, öltözeteit a kortárs keleti ruhaviseletekkel, akkor a művészettel való nevelés

valóban képes lesz hatni a nyelvi nevelésre, a történelemtanításra és más tárgyak tartalmaira. A példa megvalósult már több helyen, dokumentálódott a szinkron-diakron szintézis kísérleti leírásánál (Deme, 1984).

A módszerekkel kapcsolatban többször kifejtettük, hogy Kodály Zoltán nevelési rendszere és koncepciója nem módszer, hanem annál sokkal több. Ugyanezt mondhatnók Dienes Valéria táncrendszeréről, Lendvai Ernő zenei szemléletéről, Makovecz Imre építészeti elveiről. Van, létezik viszont sokféle módszer, amelyek a maguk módján segítő eszközök lehetnek. Több festői, kézműves, mozdulati és írói módszer van, amelyek természetesen színezik a művészeti nevelés elméletét, gyakorlatát. Technikai, anyaghasználati, formálási módszerek alkalmasak különböző hatások elérésére. Ezek nevelési használatánál viszont jó tudni, hogy mi a módszer és mi nem az. Hasznosságuk általában a konkrét szemléletességnél, induktív megközelítésnél lesz nyilvánvaló. Az a rossz szokássá vált pedagógiai ráhatás viszont, amely minden elem, mű és alkotás megtanítását egyedül absztrakciókkal akarja elérni, megmagyarázni, az sem nem módszer, se nem nevelés, csak unalmas didaktikai pótcselekvés.

Összegzés

A művészeti nevelés megújítása korunk kötelező feladata. Adósai vagyunk már az előző, XX, századnak is. Az akkori legjobb kezdeményezések, modellek megvalósítását nem hagyhatjuk utódainkra. Most volna lehetőség szemléleti változtatásra. Ennek helye, terepe a pedagógusok korszerűvé tett képzése s továbbképzése. Minden megújulás először a tudatban válik valóvá. Szükséges a nemzeti, szakmai egyeztetés, a témák részletesebb megkutatása, kísérleti iskolák, továbbképzések kijelölése. Ezekre a feladatokra vannak – korábbi munkájukkal bizonyított és friss kezdeményezéseikkel most jelentkező – felkészült emberek, a „lélek professzorai”. Őket kell kérdezni, s a megújító munkákat támogatni. Ahogy a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága (MTA EKB) már korábban (1976-ban) kidolgozott konkrét terveket a köznevelés modernizálására, azonképpen a MTA és a Magyar Művészeti Akadémia most együttesen készíthetné el a művészeti nevelés korszerű, hatékony új modelljét.

A művészeti nevelés – kodályi alapokon – igényli az alkotó képességfejlesztés elterjesztését, a művészetek nyelvként való, integrált tanítását, holisztikus, interdiszciplináris tanterveket, amelyek lehetővé teszik a társasérzelmi viszonyulás képességeinek fejlesztését, a művészeti szemlélet más tárgyakban való részeseződését (művészet által, művészettel való hatás révén). A köznevelésnek Bartók Béla, Kodály Zoltán, Lucien Hervé, Moholy-Nagy László, Kepes György, Karácsony Sándor, Hamvas Béla, Victor Vasarely, Makovecz Imre és Wöres Sándor művét, gondolatait létrehozó országban külön figyelemmel kell lennie a művészeti nevelés gyökeres megújítása iránt.

Budapest, 2015, november

Felhasznált irodalom

Albert Gábor, Apagyai Mária, Lantos Ferenc, Bagdy Emőke, Barkóczi Ilona, Buda Béla, Csete György, Csókos Varga Györgyi, Damjanov Jadranka, Dávid Katalin, Debreczeni Tibor, Deme Tamás, Dienes Valéria, Eco Umberto, Eysenck, Hans és Michel, Farkas Ádám, Fekete György, Forrai Katalin, Freud Sigmund, Freund Tamás, Fromm Erich, Goleman Daniel, Gombrich E. H.; Halász László, Hantos Károly, Hámori József, Heltai Miklós, Bókay Antal, Erős Ferenc, Hauser Arnold, Hervé Lucien, Horváth Dénes, Jánosi Sándor, Jung Carl Gustav, Karácsony Sándor, Kepes

György, Keserű Katalin, Kiss Ferenc, Kobzos Kiss Tamás, Kontra György, Kokas Klára, Kövendi Dénes, Kulin Ferenc, Landau Erika, Lantos Ferenc, Lányi Gusztáv, Lendvai Ernő, Lindenbergné Kardos Erzsébet, Makovecz Imre, Mezei Árpád, Mezey Katalin, Moholy-Nagy László, Molnar Francois, Nagy Dénes, Az MTA Állásfoglalásai, ajánlásai a távlati műveltség tartalmára, és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére („Fehér könyv”), Nagy Mari, NAT, Orisek Márta, Panofsky Ervin, Pataki Ferenc, Pécsi Géza, Pléh Csaba, Pongrácz Éva Zsuzsanna, Rényi Alfréd, Sebő Ferenc, Sepsi Enikő, Szelényi Károly, Szépe György, Szilágyi N. Sándor, Timár Sándor, Varga Tamás, Vargha Balázs, Vekerdi László, Victor András, Vidák István, Vigotszkij L. Sz. művei.