

KAPUSI ANGÉLA

Jól nevelni

Gondolatok a művészetalapú módszerek
népszerűsítésének érdekében

1. BEVEZETÉS

[F]elugrottam a képkeret és a vászon közé, majd beléptem a festménybe, és fejest ugrottam a színes pöttyök óceánjába. Jómagam is egy apró pötty voltam csupán, egy zöld pötty, mert a pulcsim zöld színű volt, több ezer akvamarinkék pont közepette, amelyek valójában nem is a tengert voltak hivatottak ábrázolni, hanem egy kalapot, egy hölgynek a kalapját. [...] Úszás közben éreztem, ahogy az apró gyöngyök végiggördültek a nyakamon, a karomon, végig a vállamon és a hátamon. Olyan volt, mint egy lány simogatás – a festő szándéka szerint ez volt a hölgy ruhájának csipkés galérija. (*Gnone, 2022, 85–86. o.*)

Ezekkel a szavakkal írja le Elisabetta Gnone olasz író az *Olga, a papírlány* című ifjúsági regényében azt a pillanatot, amikor a történet főhőse, Talányka a múzeumban beleugrik az egyik pointillista festménybe, és úszik a képben megjelenő pacák között. A regényben olyan gyerekekről olvashatunk, akik a mindennapi élet, legfőképp az iskola okozta félelem elől a fantázia világába, pontosabban a képekbe, a könyvekbe és a festményekbe menekülnek. Ha adódik egy olyan élethelyzet, amikor szeretnének kilépni a valós életükből, akkor elmennek a múzeumba, és titokban

beleugranak egy festménybe, ahol azonosulhatnak a képben található világokkal és hőssökkel. Ezek a „szökések” abban segítik őket, hogy egy kicsit más szemszögből lássák a problémákat, ezáltal rátaláljanak a megoldásra. A múzeumban található műalkotások és maga a művészet így a regényben egy olyan, biztonságot adó környezetté válik, ahol nem kell megfelelni senkinek, egy kis időre el lehet bújni a feladatok és a gondok elől.

A regény ugyan fikatív történetet mesél el, de az abban megjelenő diáknézőpont és -probléma valóságos. „Valljuk be, az iskola tipikusan olyan hely, ahol mások elvárásainak kell megfelelnünk, és ezeknek az elvárásoknak megfelelő szerepeket kell játszsanunk. Ahol tehát nem lehetünk önmagunk” – írja Knausz Imre monográfiájában az iskola szerepével és légkörével kapcsolatban (*Knausz, 2018, 194. o.*). Ez a pedagógiai alaphelyzet gondolkodtatott el a tanárképzésben és a köznevelésben egyaránt tanító pedagógusként. Tanulmányomban a *művészetpedagógia*, valamint a *művészzel nevelés* fogalmát és lehetőségeit ismertetem. Ehhez kapcsolódóan, saját szakmai tevékenységem bemutatásával is arra törekszem, hogy ráirányítsam a figyelmet a művészetek alkalmazási lehetőségeire a felső- és közoktatásban egyaránt.

2. MŰVÉSZETTEL NEVELÉS ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIA

A *művészet – pedagógia* fogalompár kapcsolatából az idők során több további szakterminus alakult ki, amelyek mindegyike más tevékenységet és célokat helyez fókuszba. Ezek meghatározására és rögzítésére az elmúlt években *Kiss Virág* tett kísérletet tanulmányában (2010; 2014; 2017; 2021).

Ebben a halmazban a legtagabb jelentéssel bírnak a *művészetalapú módszerek*, amelyek magukban foglalják a *művészetterápia* és *művészetpedagógia* – egymással átfedésben lévő – további területeit. E

területekben közös, hogy olyan tevékenységformákkal dolgoznak, amelyekben a művészet eszközként jelenik meg valamilyen cél érdekében. E tevékenységek más és más szakmai kompetenciákat igényelnek, de közös bennük a szándékolt hatás tervezése, törekvés a befolyásolásra a művészet által, valamint az, hogy az alkotó emberi tevékenységre fókuszálnak (*Kiss*, 2017, 52. o.).

A művészetterápia két fő irányzatra osztható: a *művészet-pszichoterápiára* és a szűk értelemben vett *művészetterápiára*. Előbbi modell esetében a középpontban a szimbolikus nyelv és a verbalitás van, utóbbinál pedig az alkotó folyamat a hangsúlyos (*Kiss*, 2017, 53. o.). *Illés Anikó* a művészetterápiát tovább bontja a *művészeti pedagógiai terápia* fogalmára, amelyben a művészetet közvetítő közegnek, valamint eszköznek tekintjük az önismeret fejlesztése, a stressz kezelése, a traumákból való felépülés érdekében. Ő összekapcsolja a művészet terápiás jellegét a pedagógusi tevékenységgel, és a művészet alkalmazásának lehetőségeit és szabályait

tárgyalja a köznevelés keretein belül. A művészeti pedagógiai terápiában a művészeti tevékenység aktuális lehetőséget ad a tanulóknak a verbálisan nehezen közölhető tartalmak kifejezésére (*Illés*, 2008, 235–236. o.; lásd még: *Várnai*, 2017, 103. o.).

A művészetpedagógia feladata egyrészt a művészet mint kulturális tartalom közvetítése, másrészt pedig a személyiségfejlesztés és az önismeret segítése (*Kiss*, 2014). Eszerint tehát a művészetpedagógia, irányultságának függvényében, tovább bontható a *művészettel nevelés* és a *művészetre nevelés* pedagógiájára. A *művészettel nevelés* (education through art) kifejezést Herbert Read vezette

be a szakirodalomba *Education through Art* című könyvében, 1943-ban, azal a céllal, hogy a művészet hatására alapozó, első-sorban esztétikai-morális célú képzést elkülönítse a

Read a művészet szerepét hangsúlyozza a világ megismerésében.

közhasználatú *művészetre nevelés* vagy *művészeti nevelés* (art education) szókapcsolattal jelölt, a művészetek nyelvét tanító iskolai módszerektől (idézi: *Kárpáti*, 2018, 767. o.). Read a művészet szerepét hangsúlyozza a világ megismerésében. Az ő felfogásában a művészettel nevelés során a művészetet eszközként alkalmazzuk a személyiség- és a képességfejlesztésben. Tehát az alkotótevékenység célja nem esztétikai, hanem az alkotás által és közben kialakult gondolatok megélése, és azoknak a tudatosítása (*Kiss*, 2010, 23. o.). Emellett a már említett *művészetre nevelés* két célt tűz ki maga elé: kialakítani a gyermekben azt az igényt, motivációt, hogy akarja magát nevelni a művészet által, akarjon kapcsolatba lépni a műalkotásokkal – és ezzel összefüggésben kifejleszteni azt az adottságot, amely segítségével a gyerekek képessé válik átérezni önmagán

az esztétikai élményt, azaz be tudja fogadni a művészeti alkotásokat (*Trencsényi*, 2000, 12. o.).

Saját szakmai és pedagógiai munkámban a művészettel nevelés lehetőségeit alkalmazom. Az oktatás különböző szintjein dolgozom fiatalokkal. A művészettel nevelés szempontjait figyelembe véve olyan gyakorlatokkal egészítem ki az új ismeretek feldolgozását, amelyek a személyiségfejlesztésre és az önismeretre fókuszálnak. Ezekből szeretnék néhány példát bemutatni – a teljesség igénye nélkül.

3. ÚJ TARTALOM A MAGYARTANÁRTANÍTÁSBAN

A Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetében magyartanár-jelölt hallgatóknak *Szakmódszertan* órát tartok, ahol a magyartanítás módszertanával ismerkedünk. Az óra keretén belül a hallgatók többek között megismerkednek a magyar nyelv és irodalom tantárgyat érintő aktuális tartalmi szabályozókkal, amelyek leendő magyartanárokként a köznevelésben az oktatási tevékenységüket meghatározzák. Ugyanakkor fontosnak tartom közvetíteni azt a gondolkodásmódot és szemléletet, amely szerint pedagógusként a tananyag tartalmát a tanmenethez igazítva úgy építjük fel, hogy az oktatási-nevelési munkánkban megjelenjenek a művészet-alapú módszerek. Ezeken az órákon az elmélet mellett a tanár szakos hallgatók egyrészt kapnak egy olyan módszertani csomagot is, amelynek része a művészettel nevelés programja. Mindezen eszköztárak megismerésével bővülnek a lehetőségeik,

mivel elsajátíthatnak egy olyan módszert, amely a művészetet nemcsak a nevelésben, az önismeretben, hanem a hatékony kommunikáció fejlesztésében is alkalmazza. Másrészt pedig (és határozottan azt látom, hogy ez elengedhetetlen) ezek a foglalkozások lehetőséget adnak az egyetemista hallgatóknak önismereti működésük és éntudatuk megélésére, valamint a nehezen elmondható gondolatok megfogalmazására is.

A félév programját úgy építem fel, hogy az elmélet oktatása mellett zajló gyakorlatok a művészet minden ágát képviseljék (képzőművészet, festés, irodalom, zene és ezeknek a kombinálása). Minden esetben a szabad önkifejezés, valamint maga az alkotófolyamat megélése, majd reflektív narrálása tudatosítása a cél. A foglalkozás így pedagógiai keretek között zajlik, de védett terápiás térben, ezzel segítve a feladatok mély és impulzív megélését. A *képzőművészeti pedagógiai*

terápiát Sándor Éva sokatmondóan így jellemzi:

„szabad festés védelem alatt” (idézi *Kiss*, 2010, 22. o.). Lényege, hogy olyan tanulási feladat elvégzését segítse pedagógiai eszkö-

zökkel, amely során az érzékelés megerősödik, és az egyén alkotóképessé válik. Ennek, a Sándor-féle modellnek felel meg az a gyakorlat, amelyet a tanár szakos hallgatókkal végzek a *Szakmódszertan* óra keretén belül. Tudatosan válogatott, majd meghatározott sorrendbe rendezett instrumentális modern zenét, vagy ugyanilyen klasszikus/kortárs komolyzenét játszom nekik az órán, és arra kérem őket, hogy miközben a zenét hallgatják, fessenek szabadon. Az alkotásban a „bármit, bármivel, bárhogyan” elve érvényesül, csak egyetlen előírás van: foltokban, pacákban, színekben

pedagógiai keretek között zajlik, de védett terápiás térben

gondolkodjanak, kerülve a képi valóságra törekvő megjelenítést, a képekben való ábrázolást. Annak megjelenítésére törekedjenek, hogy milyen érzéseket kelt bennük a zene, milyen színeket látnak maguk előtt, hogyan hat rájuk a ritmus és a dallam.

A hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy az első alkalmakkor még igen komoly frusztrációt okoz nekik a konkrét instrukciók nélküli alkotótevékenység, hiszen azt szokták meg, hogy szabályokat és kereteket kapnak, feladatot kell teljesíteniük, amit utána a pedagógus egy adott szempontrendszer szerint értékkel. Pontos-

an ezért szükséges a non-figuratív ábrázolás szabadsága, amely oldja azt a rajzi frusztrációt a hallgatókban, hogy nem tudják *ábrázolni*

azt, amit maguk előtt látnak a zene hatására. S noha az egyéb instrukciók hiánya miatt kezdetben nehézséget okoz nekik a „látszólag semmi” lefestése, lépésenként feloldódnak a gyakorlatban, és átadják magukat a ritmus és a hangulat játéknak. Ennek érdekében nagyon fontos a tanári kommunikáció, a bizalmas és nyugodt légkör megteremtése, valamint a tanári megerősítés és biztatás. A foglalkozásokon a képeket nem értelmezzük, nem értékeljük, de minden festmény elkészítését egy tartalmas beszélgetés követi. „A művészettel nevelés során erőteljesen kínálják magukat azok a helyzetek, amikor a tanár/nevelő terapeutaként nyilvánulhat meg” – mondja Illés Anikó. Ugyanakkor hozzáteszi: „A beavatkozás helyes mértékének, módjának megválasztása csaknem klinikusi felkészültséget feltételez. A terápiás és pedagógiai munkának hiába vannak közös gyökerei, a két szakma teljesen önálló diszciplínákban különül el” (Illés, 2009, 237. o.). Jól látjuk tehát:

átadják magukat a ritmus és a hangulat játéknak

elengedhetetlen, hogy a pedagógus tisztában legyen saját kompetenciájával és szakmai felkészültségével, és képes legyen arra, hogy meghatározza foglalkozása határait és szabályait – mint a titoktartás, a pontosság és az ítélkezésmertesség. Ha ezeket a foglalkozás elején közösen rögzítjük, és figyelünk a betartásukra, a gyakorlatok nemcsak a személyiség és a kreativitás fejlesztésére adnak lehetőséget, hanem felszabadító hatást érhetünk el velük a fiatalok körében.

A hallgatókban fellépő kezdeti gátlások és korlátozó érzések feloldása után az alkotótevékenység segít a gondolatok és az érzések tudatosításában, valamint rendszerezésében. Az órákon alkalmazott művészetalapú módszerek terápiás

szemléletűek, de keretei pedagógiai jellegűek. A feladatvégzés alatt az *itt és most* alaphelyzetére koncentrálunk, megengedve a frusztráló és negatív érzések jogosultságát is. Az alkotómunkát minden esetben egy mély beszélgetés követi, amelyben nincsenek kötöttségek, mindenki csak annyit mutat meg és mond ki, amennyit az adott helyzetben komfortosnak érez. Egy művészetalapú módszer tehát mélységében és célját tekintve eltér a pszichoterápiás jellegű munkától, azonban segíti az egyént az önismeretben, a feszültségoldásban, a flow-élmény megélésében, a döntések és a személyes preferenciák tudatosításában (Kiss, 2017, 53. o.). *Deszpot Gabriella* tanulmányában arról ír, hogy az ehhez hasonló, a felsőoktatásban megvalósult „sajátélményű gyakorlatokon alapuló továbbképzéseken” az ismeretek, készségek és módszerek jobban átadhatóak, mert az ismeretátadás elsődlegesen cselekvéseken, tevékenységeken keresztül történik (2008, 44. o.).

Ugyanakkor a tapasztalatom az, hogy ezeken a képzéseken, jelesül a tanárképzésben, a tananyagban, azaz a művészettel nevelés módszerének közvetítésén és megértésén kívül a sajátélmény segít az egyéni személyiségfejlődésben is.

4. MŰVÉSZETPEDAGÓGIA A KÖZNEVELÉSBEN: A SZOCIOKULTURÁLISAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK NEVELÉSE

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek a családjuk körében hosszú években keresztül olyan környezetben fejlődnek, amelyben a tanulás-tudás értéke általában háttérbe szorul, hiányzik a verbális-szekvenciális-elemző gondolkodás, a gyermekek nem tanulják meg a konstruktív megküzdési stratégiákat, és hiányoznak azok az anyagi javak, amelyek a testi és mentális fejlődésüket közvetlenül elősegítenék (Gyarmathy, 2010, 10. o.). Az iskolában ezek a gyermekek a hátrányos helyzetből adódóan a legtöbb esetben nem képesek az ott tanult és kapott információk feldolgozására, az elvárásoknak nem tudnak megfelelni, így gyakran évismétlésre szorulnak. Továbbá a hátrányos szociokulturális háttérrel rendelkező gyermek nemcsak azért nem tud a kultúra és az iskola elvárásainak megfelelni, mert a családi háttér nem ad arra lehetőséget. Már maga a család is hátrányban van azért, mert a sikerhez szükséges jó verbális készségek helyett *más képességekkel* rendelkeznek, és e kommunikációs kód – a többségi vagy állami norma szemszögéből nézve *korlátozott kód* – használatát nemcsak a környezeti hatások, hanem

a többségi vagy állami norma szemszögéből nézve *korlátozott kód*

(a kultúrtörténettől nem független) idegrendszeri tényezők is erősítik. A keleti kultúrák inkább hajlanak a jobb agyféltekei működés használatára – így például a cigány kultúrára kevésbé jellemző az írásbeliség, ám annál inkább a mozgásos-zenei-vizuális tevékenységek. Ezáltal a cigány származású gyermekek eleve nehezebben tudnak a kultúrájuktól eltérő közegben, jelesül a „normál” iskolában teljesíteni, ahol jellemzően más értékek mentén értékelik őket (Gyarmathy, 2010, 13. o.). Az ilyen helyzetbe került tanuló hamar úgy érzi, hogy a tanulás „nem neki való”, számára nem jelent értéket. A hátrányos helyzet miatt kudarcosan indul az életben, lelki egészsége a sok negatív élmény hatására gyengül, esetleg tudatosan passzívvá válik, ezzel erősítve önértéket. Megküzdési stratégiái tehát inkább védekezőek lesznek (Gyarmathy, 2010, 15. o.).

A fentiekből az következik, hogy a szociokulturálisan

hátrányos helyzetű gyermekek esetében más eszközök szükségesek az iskolai tudás és információ közvetítéséhez. Az ő gondolkodási képességeik fejlesztéséhez olyan gyakorlatokat kell alkalmazni, amelyekhez a jobb agyféltekéhez inkább köthető képességeket lehet használni. A vizuális művészetek, a mozgás, a zene jó kiindulási alapjai a gondolkodás fejlesztésének és a személyiség megerősödésének.

A művészeti és művészettel nevelést ezeknél a gyermekeknél már egészen kicsi korban érdemes elkezdni. Tekintettel arra, hogy helyzetükből adódóan a család valószínűleg nem fordít figyelmet ezeknek a képességeknek az erősítésére, az óvodára vagy az iskolára hárul annak megvalósítása. Ha idősebb gyermekekkel kezdünk el a művészet

segítségével dolgozni, akkor nagyon fontos felmérni, hogy ők milyen készségekkel rendelkeznek, és ehhez igazítva kell az elvárásokat megfogalmazni, a tevékenységet megtervezni. A művészetalapú módszerek a közoktatásban jól alkalmazhatóak egyrészt azzal a céllal, hogy a tananyagot és annak tartalmát a művészet különböző ágait segítségül hívva kínáljuk fel a gyermekeknek, így elősegítve a mélyebb megértést, fejlesztve a kreativitásukat, a személyiségüket és önismeretüket. Másrészt a művészzel nevelés lehetőséget ad arra, hogy párbeszéd induljon el olyan gyermekekkel, akik az érzéseiket, a problémáikat és a világról alkotott véleményüket a normakövetéshez szükséges verbális készségeik hiányában nem vagy nehezen tudják elmondani.

Az egyetem mellett egy miskolci középiskolában is tanítok óraadóként *Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom*, valamint *Történelem és társadalomismeret* tantárgyakat. Olyan gyermekekkel foglalkozom, akik ezekből a tárgyakból nem tesznek érettségi vizsgát, hanem három év után, a szakvizsga megszerzésével az építőiparban helyezkednek el ácsként, burkolóként, szobafestő-mázolóként. Mindkét tantárgy esetében a kiadott tanmenetjavaslat a műveltségközvetítésre, a hétköznapi életre való felkészítésre és a kommunikáció fejlesztésére koncentrál. Mindebben nehézséget és lehetőséget is látok. Nehéz a helyzet, mert a csoportokba járó gyermekek szociokulturálisan hátrányos helyzetűek, és teljesen motíválatlanok a tanulásban, így képességeik, valamint érdeklődési körük legtöbb esetben nem vagy nehezen összeegyeztethető a tanmenetben meghatározott tartalommal. Ez

azonban lehetőség is egyben. Ugyanis azért, hogy a tantárgy nem érettségi tárgy – tehát nincs a diákok számára kimeneti követelmény az adott tárgyból –, szabadon alkalmazhatom a művészzel nevelés eszközeit a fent említett tanmenetben meghatározott tananyag közvetítése során.

A gyakorlatokat minden esetben úgy állítom össze, hogy figyelembe veszem az adott csoportba járók – akik mindannyian

kamasz fiúk – képességeit és érdeklődési körét. A feladatkiírás fontos alapelve, hogy lehetőséget biztosítson a szabad alkotótevékenységre, érvényesüljön a „bármit, bármivel, bárhogyan” elve, ugyanakkor, mivel ezek a gyerekek a fenti értelemben korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, sajátos módon kell meghatározni számukra a feladat kereteit, úgy, hogy az biztonságot adjon nekik a tevékenység végzése közben.

Egyik tevékenységünk címe: „Alkosd meg a szörnyed!” – A diákokat 4-5 fős csoportokba rendezzük, középre pedig elhelyezünk egy nagy csomagolópapírt. Instrumentális rapzene hallgatása közben szabad firkálásra biztatjuk a diákokat a közös papíron. A zene leképződése mindig a beszédközponttól eltérő agyféltekében található. A passzív zenehallgatás, a háttérzene hangulatot kelt, nem kell rá figyelni, tudattalanul hat (*Gyarmathy*, 2010, 135–136. o.). Ebben az esetben azonban a zene egyben kíséri az alkotótevékenységet, és hatással van arra, ezért fontos, hogy olyan zenét válasszunk a tevékenységhez, amelyben nincs verbalitás, ahol csak a ritmus és a dallam érvényesül. Magam is tapasztalom, hogy aszociokulturálisan hátrányos helyzetű, különösen cigány származású gyermekek között

Egyik tevékenységünk címe: „Alkosd meg a szörnyed!”

sok zenei tehetség van, az ő erősségük a zenéhez való kapcsolódás, és a zene által megélt érzések kifejezése. A szabad firka lehetőségét biztosít számukra a feladatra való hangolódásra. Ezt követően a közös teret elhagyjuk, és a diákok készítik a saját lapjukon egy egyéni firkát. Ez lesz az alapja a saját szörnyeik elkészítésének, amit megint egy új lapon kell megalkotni, a firkát felhasználva, bármilyen eszközzel vagy technikával: festékekkel, újságból kivágott képekkel, színes ceruzával. A foglalkozást a tanmenetben rögzített, *Avantgárd. Lázadó művészeti irányzatok* elnevezésű témakör kapcsán valószínűsítem meg. A fent leírt gyakorlat egyrészt segítette az új ismeretre való hangolódást, másrészt ráirányította a gyerekek figyelmét a művészetek, az alkotómunka jótékony hatására. A művészetpedagógiai foglalkozás után, arra építve dolgoztuk fel a tananyag tartalmát, és értekezünk a művészetéről, az avantgárd sajátosságairól, saját egyéni alkotásaikat felhasználva.

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulóknál a pedagógusok sok esetben viselkedési zavarokat látnak, és a hiperaktivitás jegyeit fedezik fel (*Gyarmathy, 2010, 28. o.*). A fent leírt feladatban a vizuális tevékenység lehetőséget biztosít az elmélyülésre és a megnyugvásra. Az alkotótevékenységet kísérő instrumentális rapzene műfaját tekintve megfelel egyrészt az ő érdeklődési körüknek, másrészt, mivel nem tartalmaz szöveget, passzívan segíti az elmélyült munkát. Az egyéni szörnyek megalkotása után egy történetet kell írniuk a diákoknak az általuk létrehozott karakterről. Ez lehet egy mese, egy életút, egy vágy vagy álom megfogalmazása. Az írásbeli kifejezőképesség

fejlődése nemcsak azt jelenti, hogy jó elvárt írásprodukcóra képes a diák, hanem azt is, hogy a gondolatait írásban meg tudja jeleníteni. Ez utóbbi a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulóknál nagyon nehezen megy, így az ehhez szükséges készségek fejlesztése különösen fontos az ő esetükben. Erre alkalmas a szabad gondolatok kifejezését biztosító rövid történet, mese vagy vers írása – egy ennek megfelelően szabad alkotói helyzetben (*Gyarmathy, 2010, 70. o.*).

Tapasztalataim szerint a foglalkozások során eleinte a tanulók nagyon passzívak és elutasítóak voltak mind az alkotómunka iránt, mind pedig az önkifejezésben és a

beszélni kezdtek az alkotásaikról, ezáltal pedig önmagukról

kommunikációban. Azonban a tanári kommunikációnak, a biztonságos környezet megteremtésének és a határok kijelölésének köszönhetően a diákok az órákon egyre oldottabbá és

kifejezőbbé váltak. A nyílt végű feladatok és az alkotótevékenység lehetővé tette számukra egyrészt a sikerélmény adta önbizalom erősödését, másrészt a feladatoknak köszönhetően beszélni kezdtek az alkotásaikról, ezáltal pedig önmagukról. Volt, aki a csoport előtt tette ezt, de akadt, aki a szünetben személyesen engem keresett meg.

Azt gondolom, hogy a művészettel nevelés alkalmazása az oktatás valamennyi szintjén szükséges, hogy megjelenjen. A pedagógusnak ismernie kell az intézményi lehetőségeket és saját, egyéni határait, valamint kompetenciáit, és ennek megfelelően időnként olyan gyakorlatokat alkalmazni a gyermekek körében, a tananyagot úgy felkínálni, hogy a feldolgozásban helyet kaphassanak a művészetalapú oktatási módszerek.

5. „JÓL NEVELNI” – ÖSSZEGZÉS

„Rossz voltam, s te azt mondtad, jó vagyok.
Csúf, de te gyönyörűnek találtál.
Végig hallgattad mindig, amit mondtam.
Halandóból így lettem halhatatlan.”

Pilinszky János

Pilinszky János *Átváltozás* című verse a fentiek kontextusában egy fontos pedagógiai alapelvre világít rá: a figyelem, a szeretet és a (tehetség)gondozás szükségessége alapvető olyan gyermekek, diákok esetében, akiknek ez a családban vagy a megszokott környezetükben nem, vagy csak részben adatik meg. Az ő személyiségfejlődésüknek elengedhetetlen része, hogy a pedagógus olyan eszközökkel dolgozzon velük, amelyek erősségeik megtalálásában és fejlesztésében segítik őket. Az oktatás értelme egy olyan viszony kialakítása a gyermekekkel, amelyben a nevelő a növekedék személyiségére figyel, és felelősséget vállal a fejlődéséért. Mindez pedig úgy valósítható meg, ha a pedagógus nyitott és figyel a tanulók kultúrájára, a gondolati fejlődésükre, érdeklődési körükre, majd ennek megfelelően válogatja meg eszközeit ahhoz, hogy segítse a gyerekeket saját világuk megértésében (Knausz, 2015, 63. o.).

Tanulmányomban a művészetalapú módszerek, szűkebb értelemben a művészetpedagógia és a művészzel nevelés fogalmának áttekintése és rendszerezése után bemutattam egy, a saját oktatói-pedagógusi munkámban alkalmazott tevékenységet azaz a céllal, hogy ráirányítsam a figyelmet a

művészetek szerepére és fontosságára a tanári-nevelői szakmában.

A művészzel nevelés alkalmazása nem minden esetben könnyű feladat. Egyrészt, mert a művészzel nevelés során erőteljesen kínálják magukat azok a helyzetek, amikor a tanár terapeutaként nyilvánulhat meg, így nagyon fontos figyelni az *Illés Anikó* által megfogalmazott etikai megfontolásokra. A pedagógusnak tisztában kell lennie egyéni határaival, és törekednie kell a foglalkozásokon a szabályok és keretek betartására (Illés, 2009, Kiss, 2021). A másik, amivel meg kell küzdenie a pedagógusnak: ha a művészzel szeretne nevelni, az a motiváció hiányával való megküzdést és a tanulók hoz-

zott korlátainak lebontását is igényli. A diákok többsége az iskolai rendszernek köszönhetően folyamatosan az elvárásokkal és az egyéni kudarcokkal szembeesül. Ennek feloldása nagyon nehéz feladat, ami türelmet, biztatást és a szabad alkotásra való lehetőség megadását kívánja

ahogyan a negatív sémák is hosszú idő alatt épülnek be a gyermekek tudatába, éppúgy a pozitív megerősítés elmélyítéséhez is idő kell

annak érdekében, hogy a gyermekek minél több sikert éljenek meg a tanulási folyamatban. Ahogyan a negatív sémák is hosszú idő alatt épülnek be a gyermekek tudatába, éppúgy a pozitív megerősítés elmélyítéséhez is idő kell. Ezt jelentené a folyamatos, tudatos pedagógiai elvek mentén történő személyközpontú (tehetség)gondozás. Azonban az osztálytermi módszerek és keretek nem minden esetben alkalmasak ennek megvalósítására.

Azt gondolom, napjainkban nemcsak az iskolában, de az egyéni életünkben is több teret kellene adni a művészetekkel való találkozásnak. A művészetek segítik a világot és

önmagunk megértését, lehetőséget adnak arra, hogy képesek legyünk elhelyezni és definiálni magunkat a világban. Munkámban törekszem arra, hogy a tanárképzésben tanuló hallgatók számára tudatosítsam

ezeknek a módszereknek a létjogosultságát, valamint alkalmazom a művészettel nevelés lehetőségeit a szociokulturálisan hátrányos helyzetű diákok tanulási-nevelési folyamatában.

IRODALOM

- Deszpot Gabriella (2008): A művészetpedagógiai lehetőségei a „különleges különbözők” iskolai társadalmi befogadásában – egy kutatás továbbgondolása. *Gyógypedagógiai Szemle*. **36**. 1. 38–50. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03000/03047/00040/pdf/EPA03047_gyosze_2008_1_038-050.pdf (2022. 10. 20.).
- Elisabetta Gnone (2022): *Olga, a papírlány: Talányka*. Móra Könyvkiadó, Debrecen.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny: A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 5. sz., 233–240. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf (2022. 10. 20.).
- Kárpáti Andrea (2018): Művészetpedagógia. *Magyar Tudomány*. **179**. 6. sz., 761–772. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/matud_216 (2022. 10. 20.).
- Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*. **20**. 10. sz., 18–31. Letöltés: http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeperatum.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés. a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*. **1**. 69–81. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_1_69-81.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *„A világ új kép a művészetben és a tudományban”: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest. 52–53. Letöltés: http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss Virág (2021): Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. *Vizuális kultúra*. **1**. 2. sz., 46–52. Letöltés: http://vizualiskulturaujsag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf (2022. 10. 20.).
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükré: A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Knausz Imre (2018): *Műveltség és demokrácia: Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/18800/18805/18805.pdf> (2022. 10. 10.).
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker, Budapest.
- Várnai Zsuzsanna (2017): Művészettel nevelés és művészetterápia a közoktatásban – érintkezési pontok és határvonalak. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *„A világ új kép a művészetben és a tudományban”: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest. 103–104. Letöltés: http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (2022. 10. 20.).

