

BÓRA FERENC
Kaposvár

A harmadik és negyedik osztályos általános iskolai tanulók színházi élménye fogalmazványaik tükrében

Az általános iskola feladatai közé tartozik az általános kulturális képző-nevelő funkció erősítése, a tanulók kulturális színvonalának emelése. A további fejlődésnek elengedhetetlen követelménye, hogy az iskolák felelősséget érezzenek növendékeik művelődésének fejlesztéséért, s egyre többet tegyenek a művészetekben való eligazodásuk és izlésük nevelése érdekében. A társadalmi igények egyre jobban nőnek az iskolával szemben, s arra készítetik, hogy a tanórán belül meg nem oldható nevelési feladatokkal is foglalkozzanak a tantestületek. Ennek következménye, hogy a pedagógusok a gyerekek szabad idejének egy részét irányításuk és szervezésük alá vonják. A korszerű műveltség fogalmába szorosan beletartozik a színházi műveltség is, mely nagy segítséget nyújthat a tanórán kívüli nevelőhatások gazdagításában. Ezért fogalmazza meg „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” a következő feladatokat: „Az iskola átfogja, befolyásolja a fiatalok egész élettevékenységét; a tanulást, a közösségi-közéleti, munka és a szabadidő-tevékenységet egyaránt.” Együttműködést alakít ki a közművelődési intézményekkel, s biztosítja, hogy a múzeumok, a gyerekek számára rendezett színházi előadások, hangversenyek, filmvetítések... stb. az iskolai pedagógiai tevékenység segítői legyenek. A tanterv és a nevelési terv megszabja azokat a konkrét feladatokat, amelyek az egyes tantárgyak és foglalkozások keretében a színházi élmény nevelőhatását biztosítják.

A közösségben az együttes érzelmi élmények révén gazdagodnak, színesebbé, élénkebbé válnak a gyermek szociális tapasztalatai.¹ A színházat látogató tanulók fejlettségi szintjének megfelelő tudatállapotban és érzelmi beállítottságban tekintik meg a színdarabot. Ez képezi az élmény „előttjét”, s erre épül rá az új élmény.² A színházi előadás sok tapasztalatot kínál az erkölcsi tudatosítás számára. „Ha a tanulókat magukra hagyjuk tapasztalataik értelmezésében, ez nem ritkán azzal a veszéllyel jár, hogy etikai szempontból esetleges lényegtelen vagy káros tapasztalategyüttesek is szükségletképző szerephez jutnak, zavarják az értékes tapasztalatok bizonyító erejének érvényesülését...”³ A gyerek természetes vágya, hogy élményét elmondja, leírja, lerajzolja. A pedagógus ezeken keresztül „lemérheti” a színházban szerzett tapasztalat értelmezési szintjét. Korrigálhatja a helytelen ismereteket, véleményeket, következtetéseket, s bizonyíthatja a tudatosítás realitását.

A színházi élmény során a gyerekek meglevenedni látják a „valóságos társadalmi erővel küzdő hősök nagyságát”. Látják, „átélik” küzdelmüket és erőfeszítéseiket, s közben kialakul bennük a küzdelemben vetett hit. Felkészülnek arra, hogy a hő-

1. Kurahin, A. T.–Novikova, L. I.: A közösség és a gyermek személyisége = Pedagógiai Szemle 1972. 4. sz. 297. l.
2. Székely György: Színházesztétika. Tankönyvkiadó Bp. 1976. 177. l.
3. Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó Bp. 1975. 215. l.

sök példája nyomán vállalják a küzdelmet.⁴ A gyermeknéző azonosul a társadalom értékrendszerének szellemében élő, gondolkodó, tevékenykedő – a „jót” képviselő – hőssel. Ugyanazon kritériumok alapján a „rossz” szolgálatában álló szereplőket elítéli, elutasítja.⁵ A színházi élményről készített fogalmazványok, gyermekrajzok, a tanulók szereplőkkel kapcsolatos vonzódásáról és ellenérzéséről is árulkodnak.

A színpad drámai helyzeteiben emberek állnak szemben egymással. A konfliktus köztük a drámai helyzetből fakad. A néző a „játék és ellenjáték” következtében részesévé válik a szereplők közötti összeütközésnek.⁶ A dráma „... maradandó hatása attól függ, hogy mennyire volt a kismemelt életmozzanat jellemző, tipikus”.⁷ Az alsó tagozatos tanulókat is „megérinti” – a színházlátogatás során – a drámai helyzet. Közülük a legfogékonyabbak képesek fogalmazványaikban, rajzaikban jelezni az alapfokú katartikus hatásokat.

A humorra való reagálás az értelmi erőktől, a személyiség érzelmi-indulati „mélységeitől”, a harmonikus és kiegyensúlyozott magatartástól függ. „A kellőnél nem több gátlással rendelkező gyermek általában jól reagál a humorra, szeret tréfálkozni, játszani.”⁸ Úgy véljük, hogy rajzaikban, fogalmazványaikban a derűs és vidám jelenségekre reagálnak a legélénkebben a tanulók.

„A befogadó nemcsak abban gyönyörködik, amit a művész elért, amivel megismerteti, hanem abban is, ahogyan azt a művész megalkotta”.⁹ A nézőt a befogadás közben komplex hatások érik: látja a játék színhelyét (díszleteit), hallja a zenét, látja a színészt, s megkülönbözteti a „szerepet” és a valóságot. Felméri a „játékos” és „a megvalósított eszmekép közti különbséget, a megoldás színvonalát megállapítja, bírálja, értékeli, lelkesedik érte, művészi voltát elismeri.”¹⁰ Feltevésünk szerint az alsó tagozatos – 3–4. osztályos tanulók – képesek elemi kritikai észrevételeket tenni a színesi játékról, a díszletekről, a kísérőzenéről.

Az élményben részesült tanulók kötöttség nélküli szabad megnyilatkozása lehetővé teszi a hatás kimutatását, az ízlés szintjének feltérképezését. A tetszésnyilvánítás az esztétikumra, a morális, emocionális, intellektuális tényezőkre vonatkozik elsősorban.¹¹ Az ízlés kialakulásának hosszú folyamatában a tetszik – nem tetszik élménnyel kísért választásban nagy számú ismereti elem található: tapasztalatokból visszamaradt képek, összefüggések, sablonok, részletek. Felfedezhető bennük olvasmány-, tv-, film-, és korábbi színházélmények „emlékmaradványai”. „Ebbe a sokféle elemből összeállított tárgyi, ismereti anyagba szövődnek bele a személyes emlékek és visznek sajátos emocionális színeket az ízlés-élmény asszociatív mezőjébe”.¹²

Hat iskola 235 harmadik és negyedik osztályos tanulóival íratunk fogalmazványt Olesa: A három kövér – Csiky Gergely Színházban bemutatott – darabjáról. A gyerekektől azt kértük, hogy írják le, mi tetszett a darabban.¹³ Kimutatásunk a „Mi

4. Almási Miklós: Előítéletektől a művészi ítéletekig = Népművelés 1966. 9. sz. 331. l.

5. Józsa Péter: Esztétikai alkotások társadalmi hatása Népművelési és Propaganda Iroda Bp. é. n. 178. l.

6. André Villers: A részvétel. In.: Művészetpszichológia. Gondolat Kiadó Bp. 1973. 418. l.

7. Földényi László: Esztétikai kérdések a dráma és a színházművészetben. In.: Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei XI. 1976. 154. l.

8. Dr. Havas Péter: Az oktatás és a humor = A tanító 1977. 5. sz. 13. l.

9. Vincze Lajos: A művészeti befogadás vizsgálatának kérdéseire = Filozófiai Szemle 1975. 3–4. sz. 365. l.

10. Székely György im. 180. l.

11. Dr. Verebély Anna: Az esztétikum felfedezésének útjain. Bp. Tankönyvkiadó, é. n. 13–16., 96. l.

12. Mérei Ferenc: Az ízlésélmény elemzése In.: Ízlés és kultúra, Kossuth Könyvkiadó 1974. 408. l.

13. A Kaposvári Kisfaludy, Zrínyi, Vörös Hadsereg úti Általános Iskola 167 tanulója, a magyar-átádi, lengyel-tóti, kurdi (Tolna m.) iskolák 68 tanulója írt fogalmazványt a színházi élményeiről.

tetszett?” kérdésre adott válaszok csoportosítását tartalmazza. Elemzésünkben először a vizsgálatba bevont összes 9–10 éves tanulóra tesztünk elemző megállapításokat. Ezt követően a harmadik és a negyedik osztály élményeinek különbségét tárjuk fel komparatív megközelítésben.

	Tanulók száma	Humoros részletet	Dramai részletet	A pozitív hős tulajdonságát	Megnyugtató megoldást, előadásmódot, játékokat, díszletet stb.	..	Lényegtelen, látványt	Negatív szereplőt	
VÁLASZTOTT TANULÓK SZÁMA									
3. oszt.	125	33	8	14	9	10	20	24	7
4. oszt.	110	18	12	18	24	25	6	6	1
Összesen:	235	51	20	32	33	35	26	30	8

Vizsgálatunk alapján úgy látjuk, hogy a 9–10 éves gyerekek a leglényegesebb közlendőjüket alapfokon fogalmazványaikban ki tudják fejezni. A realitás igénye azonban megköveteli tőlünk, hogy szóvátegyük: a tanulók árnyaltan képtelenek az élmény rájuk gyakorolt hatását írásban rögzíteni. E tényből következik, hogy minden apró rezdülés nem kísérhető nyomon a dolgozatokban, feltételezhető, hogy a nevelés fő feladatainak érvényesülése a „leírtaknál” differenciáltabban voltak jelen az élményben.

A táblázat számadataiból kitűnik, hogy a vizsgálatba bevontak közül a legtöbben a humoros részletekben jelölték meg élményük csúcspontját. A 21,7%-os tetszésnyilvánítás a tanulók kiegyensúlyozottságára, a derű iránti fogékonyságra utal. A vídamsággal tűzdelt részletek serkentőleg hatottak értelmi erőikre, elsősorban képzeletükre, emlékezetükre. Ezt bizonyítják a százalékos arányon túl a tanulók indoklásai is: „Muris volt, amikor bejött az egyik gárdista és a kötéláncos fejbeverte egy főzőkanállal. Nekem azért tetszett, mert sokat lehetett nevetni”. „A legjobb rész az volt, amikor levették a bárónő parókáját és kopasz lett. Úgy kellett annak az utálatos nőnek!” „A három kövérnek és kiszolgálóinak külseje, beszéde irtó furcsa volt. Ezért nevtük ki őket. Néha az udvaron valaki a járásukat utánozza, akkor mindenki úgy megy, mint ők. A hasunkat fogtuk nevtünkben”. A belső tartalmatlanság külső eszközökkel történő megjelenítése, a gúny-, a hazug életforma kinevettetése, az igazságtalanság komikussá tétele az „igaz ügy” mellé állította a gyerekeket, s erkölcsi tudatukat, ítéleteiket előnyösen befolyásolta.

Úgy tűnik, hogy a színházi előadás drámai részleteinek szuggesztív volta – a pozitív hősök erkölcsi normáikkal szinkronban levő magatartása, a cselekmény megnyugtató megoldásának erkölcsi igazságszolgáltató ereje – az erkölcsi nevelés feladatainak érvényesülését segítette elő. A meggyőzés nevelési módszerei közvetetten – „a játék történéseiben” – fejtették ki hatásukat. A drámai megjelenítés ereje, a mű hőseinek összeütközése – a szocialista erkölcsi normáktól távol álló szereplőkkel – állásfoglalásra készítették a tanulókat, s ennek következtében 8,5%-uk a drámai részletet jelölte meg a legnagyobb élményének. Néhány tipikus indoklás az előbbi állításunkat támasztja alá: „A kötéláncost le akarták löni, annak örültem, hogy ez nem sikerült.” „Az artistalányt ki akarták végezni. És ez nagyon megijesztett. Azért tetszett a jelenet, mert túljártak a zsarnokok eszén.” „Amikor fejbeütötték a fegyverko-

vácsot, és elájult, nagyon megijedtem. Mégis bíztam abba, hogy ő fog győzni.” A drámai pillanatok nagyszerűségét felfedező gyerekek viszonylag kis százalékaránya azt a látszatot kelti, hogy a vizsgálatba bevont 9–10 éves gyerekek nagy része még nem érzékeny a drámai helyzetek iránt. Figyelembe kell azonban venni, hogy progresszivitást képviselő – és az igazságot, szépet, értelmet megtestesítő hősök „pártjára állt” a gyerekek 13,6^o/a. Győzelmükért, a „megnyugtató megoldásért” szurkoltak. Az általunk idézett néhány tanulói megnyilatkozás is a színházi élmény erkölcsi nevelőerejéről tanúskodik: „A kötélrancos tetszett, mert bátor volt.” „Szuok magatartása volt a legjobb. Barátjait nem hagyta cserben, kiszabadította őket. A barátoknak illik egymást kiszabadítani”. „Akkor örültem a legjobban, amikor a három kövér megbilincseltek. Megérdemelték, igazságtalanok voltak”. „Szép volt, amikor a szegények győztek. Az igazság győzött”.

Az előadásmódról, a színészek játékáról, a díszletekről kialakított tetszésnyilvánítás a vizsgálatba bevontak 14^o/a-ára volt jellemző. Az írásban rögzített indoklások a művészi teljesítményről adnak elemi, alapfokú véleményeket, melyek egyúttal a „színházhoz értés”, a színházszerepet első megnyilvánulásának tekinthetők: „A színészek játéka tetszett, mert azt mutatták, ami a szerepük. Szép volt a zene és a tánc is”. „A főszereplők jól szerepeltek. Azért tetszettek, mert velük tudtam érezni.” „A három kövér ruhája érdekes volt. Olyan rondák voltak kívülről, hogy megutáltam őket”. „Én Szabados Zsuzsát a szereplése miatt szerettem meg. Ő nagyon jó színésznő”.

A fogalmazványt írt tanulók 11,1^o/a tetszését az egész darabra kiterjesztette. Ez pozitív lenne abban az esetben, ha szélesebb látókört feltételezne. Sajnos, a gyerekek írásos megnyilatkozásai a sablonosságra, a gondolkodás hiányára, érzelemszegénységre, a kényelmességre engednek következtetni. Mélyen semmi sem ragadta meg ezeket a tanulókat, s az élményben a nevelés fő feladatai kevésbé érvényesültek. „Az egész színdarab tetszett, mert minden jó volt benne.” „Minden érdekes volt.” „Minden oké. Sok olyan darabot játszanak, amelyben van puska és fegyver”.

A gyerekek 12,7^o/a esetében a lényegtelen, a látvány állt az élmény középpontjában. Ez a százalékos adat bizonyítja, hogy a megfigyeléssel, a lényeges és lényegtelen különválasztásával problémák vannak. Állításunk igazolására idézzük a tanulók ide vonatkozó írásos megnyilatkozásait: „Nekem a verekedés tetszett. Élvezetes és izgi volt. Szeretem a bunyót”. „Szép volt a doktor gépe, mert szépen szikrázott.” „Tetszett a bohóc, mert az arca ki volt festve.” „Jó volt Tutti örökös babája, mert szépen volt felöltöztetve.” A nevelési hatások érvényesülése érdekében ilyen esetekben elengedhetetlen követelmény, hogy a közösség fórumán beszéljék meg az élményt. A fejlettebb társak és a pedagógus szemléletváltozást előidéző útmutatásai a lényegre irányíthatják a figyelmet és az érdeklődést.

A kritika hiányát, a gyenge ítélőképességet, az elemi összefüggések felismerésének mellőzését érzékelteti az a választípus, amely a „negatív szereplőket” jelöli meg a tetszés forrását. Kevés, mindössze 3,4^o% azoknak a tanulóknak az aránya, akik teljesen félreértették a darabot, vagy nem voltak képesek az elemi összefüggéseket felismerni. Tetszett nekik a negatív szereplők: modora, beszéde, viselkedése, autokratizmus, s ezért az élmény az értelmi-, az erkölcsi-, az esztétikai-, a világnézeti nevelés terén nem érthette el a kellő hatást. A közösség élményt formáló és „szűrő” tevékenységét ők igényelték volna a legjobban.

Komparatív módszerrel érdemes a harmadik és a negyedik osztály élményét összevetni. Az összehasonlító elemzésből kitűnik, hogy a negyedik osztályban az egy év korkülönbség erőteljesebb nevelési hatásokat eredményezett, mint a harmadik osztályban. A pozitív mutatók terén mindenben – ha csak néhány százalékban is – jobbak a negyedikeselek: a drámai részletek megjelölésében, a pozitív hősök iránt kialakult

rokonszenvükben, a megnyugtató „végkifejlet” választásában, az előadásról alkotott véleménymondásban. Az élmény „negatív mutatói” kevésbé jellemzők a negyedik osztályra. Hadd álljon ennek bizonyítására néhány komparatív százalékarány. Az egész darabot jelölte meg a „Mi tetszett?” kérdésre a 3-os tanulók 16^o/o-a, ezzel szemben a 4-esek 5,45^o/o-ának dolgozatában szerepelt az „általános tetszés”. A 3. osztályosok 19,2^o/o-át, a 4. osztályosok 5,45^o/o-át a lényegtelen látvány ragadta meg. Rosszul, tévesen ítélte meg a negatív szereplők viselkedését a 3-osok 5,6^o/o-ra, a 4-esek 0,9^o/o-a.



DR. HOFFMANN OTTÓ

Pécs

Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

A KÖZLŐ-KIFEJEZŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRŐL

A 6. osztályban kísérletünk témaköre – ahogy már említettük – a *szófajok 3. csoportja* (a határozószók, a viszonyozók, az indulatszók). A tanulók nyelvhasználatának fejlesztése a jelzett szófajok *funkcionális alkalmazása* köré csoportosult.

Előző cikkünk folytatásaként most is tanulói *szövegeket*, tehát *beszéd- és írásműveket* mutatunk be. A szövegeket ugyancsak óra közben hangszalagon rögzítették a kísérletvezető tanárok, az írásos fogalmazások részben házi feladatként, részben felméréskor készültek. Ugyancsak az *első rögtönzés* magánfelvételét közöljük; a pontozással a szokásosnál hosszabb beszédszüneteket jelezzük. (A csornai és a bogoszlói gyerekek kiejtésében a zárt *e* hangot is jelöljük.)

Óráinkon a nyelvtan és a nyelvhasználat szorosan összefonódik; a közlő-kifejező képesség „részterületeit” is együttesen műveljük. A *szövegalkotás* törvényszerűségeinek tudatosításához A határozószó és a névutó c. leckesorozatban pl.: a következőket végeztük: Tisztáztuk a nyelvtani alapfogalmakat és működési törvényeiket, kiejtésüket, helyesírásukat. A nyelvhelyesség köréből megvitattuk és gyakoroltuk a vonzatokat (pl. szégyell valamit valaki előtt), a közelre és a távolra mutató eszközöket (ide-oda, ekkor-akkor, így-úgy), az eredeti és az átvitt értelem használatát (A városon keresztül autópálya vezet; a hírt a rádión keresztül tudtam meg – helyesen: a rádió útján, a rádióból), de terítékre kerültek a „divatos” névutók is (Az őrsvezető felé javasoltam – helyesen: az őrsvezetőnek).

A leckesorozat 4. órája teljes egészében a *szövegalkotásra* irányul: felidézzük, ill. újra tisztázzuk a fontosabb szövegalkotási törvényszerűségeket. Az első alfejezet élen pl. a következőket olvashatjuk (20. old.):

Hogyan jelöljük az események időrendjét?

Az *eseményeket* többnyire úgy szoktuk elmondani, ahogy történtek, tehát egymás után, *időrendben*.

Az *időrenddel* azt jelöljük:

hogyan az eseménysor mozzanatai mikor történtek;

egymáshoz viszonyítva azonos időben, előbb vagy később történtek-e;

több esemény (mozzanat) közt hosszabb vagy rövidebb időköz telte-e el.

Az időrendet főként *igékkel* és *időhatározókkal* (tehát *határozószókkal* és *névutókkal* is) érzékeltetjük.