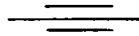


A társa pedig így válaszolt: „Tudom, hogy barátok vagyunk, de a matematikában nem szeretnék veled együtt dolgozni.”

A barátság töretlen maradt, mivel az egyik gyerek számolt azzal, hogy barátságuk nem tartana tovább, ha együtt dolgoznának. Ez is példa arra, hogy nem született volna ilyen bölcs ítélet a gyerekek között, ha mindig azzal kellett volna együtt dolgozniuk, akit a tanár úr jelölt ki.

A *viták* során is fontos a „könnyed” magatartás. Amikor két gyerek vitatkozik valamiről, és a tanár észreveszi, hogy az egyiknek igaza van, a másik téved, jobb ha ezt nem mondja meg nyíltan, tanácsosabb megvilágítani a nézeteltérés során felmerült fogalmakat, és olyan sugalmazást adni, amely segítheti a gyermekeket, hogy mindkettőjük számára elfogadható konklúzióra jussunk.

A „light touch” a tanártól a szokásostól eltérő szerepet kíván meg, az osztályszervezet decentralizálását teszi szükségessé. A tanár többé nem egy hatalmi hálózat közép-pontjában álló valaki, nem abszolút hatalom, hanem részévé válik az osztály belső hatalmi rendjének, egy lesz a sokféle információforrás közül.



NACSA JÁNOS
Sarkad

Egy komplex művészeti folyamatmodell

I.

Egy vidéki kisváros középiskolájának művészetismeret munkaközössége vagyunk.¹ Anyagunk eddig sehol nem került publikálásra: ez az első alkalom, hogy erre sort kerítettünk, és nagy kíváncsisággal várjuk az esetleges reflexiókat. Nyugodtan elmondhatjuk, hogy tantárgyunk lassan túlnövi saját kereteit is, pedig még egyszerű kísérletként sem ismert. Többfunkciós (tanítás-tanulási, módszertani, gyakorlati, kutatási, szervezői) munkánk kereteit nehéz megjelölni. Ma már úgy látjuk, óriási lehetőségek nyíltak meg előttünk.

II.

A kutatási-fejlesztési probléma meghatározása

Közismertek azok a vélemények (melyekben egyúttal a tehetetlenség nem kis hányadot képez), amelyek a művészeti nevelés elsorvadását jelezték az iskolában, hangsúlyozva a képzőművészet, az ének és a zene területeit. Mi ide soroljuk az anyanyelv és a testnevelés mint eszköztantárgyak szerepét is. Ezt a tarthatatlan állapotot hivatottak oldani pl. az integrációra irányuló törekvések is, amelyek igényükben, kidolgozásukban és szemléletükben eléggé széles skálán mozognak, de általában megállapítható róluk, hogy nagy többségben integráló tantárgy(ak)ra épülnek (legtöbbször természetesen (?) az irodalomra), és történetiséggel vagy/és esztétikával találva kerülnek a gyerekek elé.² Ilyen jellegű program készítésében és tanítás-tanulásában mindannyian részt vettünk 3 évig.

Ezen tapasztalatainkat is felhasználva új és saját *tárgyunk* (amely a sarkadi Ady Endre Kísérleti Középiskolában folyó, középiskola-modellt teremtő kísérlet komplex

tárgyainak egyike, melyet a gyerekek első és második osztályban heti három órában tanulnak) a művészetismeret összeállításakor a következő szempontokat tartottuk kiemelten szem előtt:

1. *lényege az ember és művészet* (művészet és mesterség) *viszony* feltételeinek *megteremtése* és alakítása;
2. valóban *tantárgy* és valóban *önálló* művészeti, esztétikai-nevelési program legyen; (tehát *független* az irodalomtól, rajz és műalkotások elemzésétől, ének-zenétől mint tantárgytól, nem viselhet magán „öszvérjegyeket”, és *igényében* nem maradhat meg érdeklődési kör, szakkör anyagának és felépített-ségének jellemzői mellett, hanem választható érettségi tárgyként kell funkcionálnia);
3. a „kísérletezés” *folyamatában is biztosítsa a tudatos munka feltételeit*;
4. a tantárgy tértől (településtől, iskolától) és időtől meghatározott, de alapjaiban azoktól függetlenül *alkalmazható* legyen.

Ezekkel a gondolatokkal kezdtünk neki 1990 nyarán egy új művészetismeret tantárgy kidolgozásának. A fejlesztő munka azonban – ahogyan az előbb is említettük – gyakorlatilag három évvel korábban megkezdődött.

III.

A fejlesztő munka időbeli tagolása

1. *A folyamat indulása (1987–1990)*

1987-ben, a sarkadi középiskolai kísérlet kezdetén alakult meg munkacsoportunk, melynek 1 év alatt egy komplex, kétéves művészetismereti tervet kellett összeállítania, és azt 1988-tól kipróbálnia. Ennek a programnak a lényege egy esztétikai-művészeti kategóriákra épített irodalomcentrikus munkafolyamat volt, amely elsősorban a mindennapi élet és a művészetek kapcsolatából indult ki. Már ekkor meg kellett határoznunk többek között azt, hogy:

1. Hogyan építsük fel a tananyagot? (Spirális-teraszos elv szerint: témakör-problémakör-ciklus);
2. Mi lesz a kiválasztott műveltség-tartalom?
3. Hogyan határozzuk meg az alapkövetelményeket, és mik legyenek azok?
4. Az ellenőrzés-értékelés hogyan történjen (témazárók, bemutatók, a két évet záró záróvizsgák: az érettségi szerkezete);
5. Milyen metodikai lehetőségeket alkalmazhatunk? (Kiemelve a drámapedagógiát és a sokkönyvű-ségre épülő tanulást?)

A gyakorlatban kipróbált tananyag, a záróvizsgák tapasztalatai és a hazai nemzetközi kísérleti eredmények feldolgozása egyértelműen arra ösztönöztek bennünket, hogy az 1990-es nyári szünetben (gyakorlatilag két hónap alatt) megfeszített munkával egy új tantárgy alapjait rakjuk le. Ezt a hároméves szakaszt egy rendkívül gyümölcsöző, tapasztalatgazdagító és kutató periódusként értelmezzük ma is.

2. *A tantárgy elméleti alapjainak kidolgozása (1990 nyara)*

E munkafolyamat eredményeit, következtetéseit programunk tartalmazza. Sem időt, sem energiát nem kímélve rendszereztük és egészítettük ki elméleti anyagainkat, a szakirodalmat, majd többnapos, kemény vitában sikerült megteremteni az új tárgy elméleti alapjait, és később meghatározni – az egyszerűség kedvéért akkor még művészi ágakra bontott – műveltség-tartalmat.

3. Az új tantárgy bevezetése, kipróbálása és a fejlesztési tervek (1990 szeptemberétől)

A mai napig a következő folyamatokat indítottuk meg, illetve végeztük el:

1. Az új tantárgy bevezetése az új évfolyamokon.
2. Érdeklődés és öntevékeny diákkörök meghirdetése, beindítása és támogatása (vers- és prózamonddás, szépirodalom és iskolaiújság, énekkar, video, szinkór, grafika, festés, szobrászat, tánc).
3. Az első tanévi záróvizsgák eredményeinek feldolgozása, dokumentálása (videofelvétel katalógizálásának megkezdése, a képzőművészeti alkotások iskolai állandó kiállítása, feltételeinek létrehozása, az alkotások diázása).
4. A színházi, tánc és zenei anyagok folyamatos „élő” látogatása színházakban, hangversenyeken.
5. Az előző évi záróvizsgák állandó kiállítása.
6. Regionális, szövetségi majd országos kapcsolatfelvétel a művészeti, esztétikai programot fejlesztő általános és középiskolákkal, pedagógusokkal (találkozó is 1991. ápr. 13–14-én, Sarkadon).
7. Évközi látogatócsoportok (középkiskolásoktól egyetemi tanárokig) fogadása, óralátogatások, tapasztalatcserék, viták.
8. Iskolai szintű pályázatok meghirdetése.
9. Részvétel a különböző megyei és országos művészeti pályázatokon, versenyeken.
10. Rendszeres, heti, havi team-gyűlések.
11. A Kós Károly Játéktudió megbízásából játéktervezés óvodások számára (mintegy 300 terv, ezek java, kb. 80 db külkereskedő üzletkötőnél);
12. A záróvizsgarendszer újraalkotása.
13. A programkiszélesítési terv kidolgozása.
14. Az érdeklődési körök többhónapos, intenzív, gyakorlati záróvizsgára felkészítő periódusba lépése (január–április).
15. Az iskolai szabadidő-program részeként négyhónapos filmklub (Művészfilmek Mozija) szeptembertől januárig.
16. Oktatási segédeszközök szisztematikus készítésének és gyűjtésének megkezdése (video- és hanganyagok, diákészítés, rövid feladatsorok összeállítása).
17. A Magyar Televízió által készített riportfilm előkészítése, a program ismertetése, óralátogatások.
18. Részvétel a különböző megyei és országos pályázatokon, versenyeken (Erkel Diák Ünnepek, KFA pályázata stb.)

1990 szeptemberére a következő tárgyi/dologi feltételeket tudtuk megteremteni, illetve a meglévőket szisztematikusán mozgósítani:

1. Önálló művészetismereti szaktanterem.
2. Saját zenei blokk (pianinó, dobfelszerelés, akusztikus és elektromos gitárok, furulyák, kisebb ütőhangszerek, szalagós és kazettás magnók, lemezjátszók, lemezek, hangszalagok, pl. Kulcs a muzsikához sorozat).
3. Saját vizuális blokk (video, színes televízió, zártláncú televízió- és műholdrendszer használata, a videostúdió kölcsönzésében videomixer, videokamera, rajzállványok, filmvetítő, diavetítők, írásvetítő).
4. Szépirodalmi és szakkönyvállományunk az iskola remek könyvtárának tulajdona, de megrendeléseit mi állítjuk össze.

Az elkövetkező év legfontosabb feladata oktatási segédeszközök készítése. Ennek a folyamata már megkezdődött, s az idén el kell készítenünk a művészetismeret „munkatankönyvet”. A mostani, lassan tarthatatlanná váló fénymásolási eljárásokat mindenképpen ki kell váltanunk legalább a tankönyv elkészítésével, majd pedig a szöveggyűjtemény összeállításával. (Iskolánk rendelkezik háziyomdával.)

Önerőből, saját munkával (tanulók, tanárok, szülők) állítjuk fel saját jelmeztárunkat (ez a tervezéstől kezdve a kivitelezésig állandó gyakorlati záróvizsga-téma), készítjük el díszleteinket is. A tavalyi záróvizsga kiemelt témája a belsőtértervezés, amelynek eredménye nemcsak a művészetismeret szaktantermében, hanem az iskola jónéhány helyiségén látható.

Összegezve *terveinket*, amelyet 1992. szeptemberig teljesítenünk kell:

1. Munkatankönyvtárs és könyvkiadása

- az összegyűjtött és feldolgozott szakirodalom rendszerezése,
- tantárgyunk művelődési anyagának megerősítése, korrekciója,
- a tankönyv egy-egy fejezetének megírása,
- az anyag nyomdakész állapotba hozása,
- könyvkiadása.

Terjesztésére iskolánkon kívül ebben a periódusban még nem gondolunk.

A tankönyv fejezetei a következő struktúrára épülnek (ez még egyelőre vitaanyag):

- a fejezetek megegyeznek a tantárgy téma- és problémakörével;
- művészetismereti alapfogalmak;
- értelmezésük és megjelenésük néhány művészeti korszakban;
- értelmezésük és megjelenésük az egyes művészeti ágakban;
- értelmezésük és megjelenésük konkrét műalkotásokban;
- problémafelvetések (elsősorban filozófiai, vallási, etikai, tudományos, történelmi, kulturális vonatkozások);
- a feldolgozáshoz szükséges módszertani segédanyagok jegyzéke;
- szakirodalom megjelölése;
- feladatok.

2. A programkészítés terve

- a tantárgy és a foglalkozások folyamatos elemzése, korrekciója, állandó módszertani fejlesztés, kutatások, záróvizsgák előkészítése;
- érdeklődési- és öntevékeny diákkörök újbóli, szisztematikus meghirdetése, támogatása:

a) irodalom (elemzések és alkotások)

b) film, video

c) ének, zene (énekkar, hangszeres zene)

d) képzőművészet (grafika, festés, fazekasság, tűzzománc, szobrászat)

e) előadóművészet (vers, próza, pantomim)

f) színpad (egy év – egy darab)

g) tánc (népi és klasszikus)

- rendszeres munkátalkotók szervezése, lebonyolítása;
- kutatási, fejlesztési, módszertani eredményeink feldolgozása, publikálása.

3. Az érettségi vizsga szerkezetének, műveltség tartalmának és alapkövetelményének konkretizálása, minisztériumi egyeztetés

Ezek inkább technikai jellegű problémák, bár sok időt és energiát emésztnek fel.

IV.

Tantárgyunk célja, jellemzői, szerkezete, követelmény- és értékelési rendszere

Mi is a célunk? A művészetek, az esztétikum, az esztétikusság iránt fogékony, azt igénylő, befogadásra és alkotásra nyitott személyiség kialakítására törekszünk.

Mindezt egy olyan folyamatban próbáljuk elérni, ahol a művészetek ábrázoló és egyben újraalkotó, leíró és teremtő funkcióira, a közös és általános, ugyanakkor egy-egy művészeti ágban és műalkotásban konkrétan analizálható vagy alkalmazható módszereinek kiválasztására és felhasználására, a különböző művészeti ágak közös tartalmi, szerkezeti jellemzőinek feldolgozására, az elemző (befogadó) és alkotó egyéni képességek, készségek fejlesztésére helyezük a hangsúlyt.

Tehát miközben az egyes művészeti ágakat és műalkotásokat nem egymástól izolálva, illetve egymás illusztrációjaként mutatjuk be és dolgozzuk fel, ugyanakkor az alkotói és befogadóképességeket, készségeket egyenlő mértékben és arányban fejlesztjük.

Mindez természetesen egy olyan tantárgyszerkezetet igényel, amelynek rendező elve nem lehet azonos sem a hagyományosan oktatott művészeti tantárgyakkal (pl. irodalom, ének-zene, rajz), sem pedig az egyes művészetekkel foglalkozó tudomány-

ágakéval. Nem alkalmazzuk a történetiség elvét (vagyis nem művészettörténettel, kultúratörténettel foglalkozunk), s ugyancsak kerüljük az integráló tantárgyra épülő úgynevezett komplex esztétikai nevelés rendszerét is. Az esztétika mint tudomány sajátos felépítését sem követjük, vagyis tantárgyunk nem irodalom, nem ének-zene, nem rajz, nem művészettörténet, nem esztétika, nem kultúratörténet és még csak nem is ezek összessége vagy ezek kombinációi.

Rendező elvként azt a hazánkban is ismert – a világon folyó integratív esztétikai, művészeti pedagógiai programok szerkezetét vizsgáló és rendszerező, valamint azokat röviden ismertető kutatási eredményt használtuk³, amely egy nyelvi szerkezeti modellként építi fel a tantárgy struktúráját, rendszerét. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az egyéb szempontokat nem használjuk, és a tananyagban azok nem jelennek meg. Így az expresszív-tartalmi szerkezetből, szívesen alkalmazzuk a hasonló gondolati, művészi tartalmat, üzenetet hordozó műalkotások kiválasztásának módszerét.

Bizonyos történeti megközelítés sem mellőzhető. A környezetvédelmi és környezetesztétikai szempontok érintése és érvényesítése pedig elsősorban az alkotói folyamatokban lehet döntő. Mindemellett azonban tantárgyunk szerkezetét egyértelműen a nyelvi szerkezeti rendszer egy sajátos változatának tekintjük. Mielőtt azonban ezt részleteznénk, néhány mondatban vázoljuk azt, miért is a modellezés módszerét választottuk a rendszer jellegének megalkotásához.

Csak modellszerű tananyagstruktúrát állíthattunk össze a következő okok miatt:

1. A teljes tantárgyi rendszer alapvető lényege a modellezés, amely az egyes tantárgyak esetében is ezt követeli meg.

2. Poszler György⁴ és Gáspár László⁵ is felhívja a figyelmet arra, hogy a teljesség extenzíve megvalósíthatatlan, a teljesség nem komplexitás.

A komplexitás sokkal inkább egység, mint teljesség. Ennek a követelménynek pedig leginkább a modellszerű leképezés felel meg.

3. Az integratív művészeti, esztétikai nevelés hazai és nemzetközi tapasztalatai is azt mutatják, hogy ez az egyik legjobb járható út.

4. „A modellalkotás a világ megismerésének általános feltétele a matematikától az irodalomig.”⁶ Ez a Molnár V. Józseftől vett idézet pedig azt reprezentálja, hogy a modellezés nemcsak tudományos, pedagógiai vagy művészeti módszer, hanem átfogóbb, filozófiai metódusként is alkalmazható.

Tantárgyunk struktúrája tehát nagyjából a nyelvi szerkezeti modellnek feleltethető meg. Ennek lényegét és buktatóit Kárpáti Andrea a következőképpen összegzi: „Ezek a programok a kompozíció felől közelítik meg a tartalmat, s az elrendezéstől jutnak el – ennek szimbolikus értelmezésével, interdiszciplináris elemzésével – a művészeti nyelvek szerkezeteinek sajátos jelentéstartalmaihoz... Önmagában alkalmazva azonban könnyen szárazzá, élettől, művészettől idegenné válik ez a módszer”.⁷

Bennünket az a probléma foglalkoztatott leginkább, hogy olyan – minden művészeti ágban megtalálható – elemzésre és alkotásra egyaránt alkalmas művészeti-esztétikai fogalmakat találjunk, amelyek köré valóban kiépíthető egy komplex rendszer.

És itt elsősorban valóban a művészetek rendszeralkotó elemeire támaszkodhattunk.

Hiszen a tematikai azonosság vagy a történetiség a céljainkban meghatározottakat nem tudja felvállalni. Ugyanakkor figyelembe kellett vennünk azt is, hogy ezek a 'fogalmak' mégiscsak egy-egy művészeti ág egy-egy konkrét műalkotásában jelennek meg, tehát csakis ott, és speciális módszerekkel elemezhetők, illetve alkotáshoz felhasználhatók. Feszített és szerteágazó kutatás után a következő modellt állapítottuk meg:

I. ELEMÉK

(Ide tartoznak mindazok a műalkotáshoz szükséges alapegységek, -folyamatok, -eszközök, amelyek önmagukban még nem alkotnak szerkezetet, de nélkülük az nem létezik. Tehát a műalkotás létrejöttének vagy elemzésének alapeszközei. Az utolsó kategória (móttívum) már a következő egység, a szerkezetek tulajdonságait is magában rejtő, mintegy átvezető témakör.)

1. MOZDULAT, GESZTUS, MOZGÁS
2. RITMUSEGYSÉGEK
3. TÉRBELISÉG } TÉRIDŐBELISÉG
4. IDŐBELISÉG }
5. AKUSZTIKAI ÉS VIZUÁLIS ALAPELEMENK
6. DINAMIKA
7. MOTÍVUM

II. SZERKEZET

(A műalkotások 'középső szintje', amely az elemi egységek felhasználásával létrehozta a mű struktúrájának szerkesztett, rendszeralkotó egységeit. Az utolsó témakör (szerkezettypusok) itt is kapcsolódási pont a következő nagy problémakörhöz.)

1. TÉR-, IDŐ- ÉS GONDOLATBELI FOLYAMATRENDEZÉS
2. ALAK- ÉS JELLEMALKOTÁS
3. SZERKESZTÉSI MÓDOK
4. SZERKEZETTÍPUSOK

III. RENDSZER

(A műalkotások befogadói és alkotói tevékenységénél egyaránt legmagasabb, az előző kettőt magába foglaló, s azokból építkező szintje. A típusok meghatározása talán itt a legsikamlósabb, ennek ellenére ez a problémakör mind művészeti, mind pedagógiai szempontból remek szintézisreemtő alkalom.)

1. HAGYOMÁNYÓRZÓ
2. KLASSZIKUS
3. FORMABONTÓ
4. IRÁNYZATOS, KORTÁRSI, DIVATOS
5. KULTÚRÁK FÖLÖTTI
6. LÉLEKTANI, EMBERI LÉNYEGBEN REJLŐ

A pedagógiai szempontok érvényesítéséről eddig kevés szó esett.

Természetesen ránk is vonatkoznak azok az általános elvek, amelyek a többi komplex tantárgyra. Így

- a) kétéves ciklusban kell terveznünk;
- b) a tananyagot problémakörökre;
- c) azokat témakörökre kell lebontanunk;
- d) a tananyag elrendezése a spirális-teraszos elvet kell, hogy kövesse;
- e) a ciklus végén komplex szemlélet- és elemzési, alkotási módot kell elérnünk;
- f) nem izolálhatjuk más tantárgyaktól;
- g) és egyéb, a folyamat közben megállapított feltételeknek is eleget kell tennünk.

Számunkra ezen kívül a következő problémák megoldása volt a legfontosabb:

1. A tantervmodellt általánosan meghatározó tényezők számbavétele

- a preferált értékek és célok számbavétele (milyen célból);
- a szaktudományok eredményeinek (mit);
- a neveléstudomány eredményeinek (hogyan);
- az iskolaszervezetben végbemenő változások (kinék)⁸

2. A tanterv legfontosabb jegyeit

- célokat, feladatokat;
- ennek kereteit, időarányait, művelődési tartalom csomópontjait;
- tevékenységi formákat, alapkövetelményrendszerét;
- módszertani alapelveket;
- feltételeket kellett legalább körvonalazni.

3. Tisztázni kellett a komplexitás fogalmát, el kellett határolnunk a

- korrelációtól;
- koncentrációtól;
- fúziótól;
- viszonyítanunk kellett az integrációhoz.⁹

4. Meg kellett határozni a tananyag struktúrájának rendező elvét (spirális-teraszos).

5. Dönteni kellett pedagógiai szempontból a tantervi modellről:

- a tanterv összetevői szerint (curriculum-jellegű);

- a tanítási tartalom belső logikai struktúrája szerint (kulcsfogalomközpontú tanterv);
- a tanterv és iskolafokozatok kapcsolata szerint;
- a tantárgyak egymás közötti és a háttértudományok való viszonya szerint.¹⁰

6. Határoztunk a művelődési tartalom kiválasztásának elveiről (önálló tanulói munkára épülő, problémamegoldó gondolkodás és a kutatási-megismerési képességek fejlesztése).¹¹

7. Fel kellett állítanunk a legmegfelelőbb követelményrendszert meghatározó elveket:

- rétegei,
- ismérvei,
- területei,
- szintjei,
- megfogalmazása,
- tantárgyi taxonómiája.¹²

8. Meghatároztuk tantervünk értékelési és fejlesztési módszereit.

Tantárgyunk jelenlegi állapotában mindezeket az elveket próbálja figyelembe venni. Megkíséreltük a lehető legszélesebb értelemben megtervezni a munkánkat. A legfontosabb eredményeinket itt rögzítjük.

Az értékelési rendszerünk egyrészt igazodik a teljes tantárgyi rendszerhez, másrészt viszont markáns egyediségekkel is rendelkezik.

Így tehát az alapkövetelmény 80%-ának teljesítése a feltétele a sikeres évvárásnak. Ez persze nem jelenti azt, hogy ennél többet nem taníthatunk, nem tanítunk, vagy nem törekszünk a minél magasabb szint elérésére. Sőt!

Az alapkövetelményeket témakörök, problémakörök és a teljes ciklus végére kell meghatározni. Ugyanakkor a 2. év végén a tanulók záróvizsgát tesznek, amely önálló egység, az érettségi vizsga feltétele.

Az alapkövetelmények kialakításánál szaktudományi és pedagógiai elveket kell figyelembe vennünk. Részletes formáját lentebb közöljük.

A záróvizsga szerkezetét – úgy tűnik – első nekifutásra sikerült megfelelően meghatározni. Ennek alapján a művészetismeret-záróvizsga három egységből áll:

- írásbeli felmérés (amely elsősorban az elemző, befogadói készségeket méri);
- gyakorlati vizsga (amely a művészetek alkotói folyamatának szintjét méri);
- szóbeli vizsga (amely az előző kettő szintéziseként, mintegy védéseként szerepel).

Terveink szerint a záróvizsga szerkezetén nem változtatunk, annak belső struktúráján és tartalmán viszont igen.

Az alkotás és a befogadás szintjeit – legalábbis egyelőre – a következőképpen határozzuk meg:

- *alkotás*: generatív szint, vagyis a művészetrel való foglalatosságnak az a formája, amely nem teremt 'újat', de tartalmazza a kreativitás mozzanatát. Véges számú, adott művészi elemből adott szabályok szerint egyéni variációt hoz létre. (A mi értelmezésünk nem esik teljesen egybe a szakirodaloméval.)
- *befogadás*: a jelenlegi rendelkezésünkre álló tipológia alapján a pusztán érzelmi kielégülést kereső emocionális befogadói szintnél fejlettebb, s az alapszintű szaktudású, de szenvedélyes 'kultúra-fogyasztók' szintjéhez közelítő vagy azt elérő.¹³

Az alapkövetelmények felállításának általános elvét meghatározva itt területeit és megfogalmazását adjuk:

- TERÜLETEI

- a) kognitív (definiciók, fogalmak, elemzési technikák, műveletek);
- b) affektív (érzelmi kiindulástól tudatos műveletek segítségével értés, alkalmazás);
- c) pszichomotoros (a befogadás által felhalmozódott készségek és ismeretek alkalmazása, saját képességek próbája, felismerése, fejlesztése, elemző kritikája, korrekciója).

- MEGFOGALMAZÁS

- elemi szinten (a művészet elemi szintű eszközeinek felismerése, definiálása, értelmezése – funkció és jelentés) alkalmazása, átalakítása, műveletek;
- szerkezeti szinten (lásd mint fent, csak szerkezetre vonatkoztatva, valamint az elemi szintű egységek felismerése, alkalmazásának módjai és magyarázata a szerkezetben);
- rendszer szinten (lásd mint fent, valamint a rendszeralkotás elemi és szerkezeti egységeinek felismerése, alkalmazásának módjai és magyarázata).

A tananyag lebontása témakörökre évfolyamonként, óraszámteranggal:

I. osztály

- téma: LOGIKAI, ASSZOCIATÍV, FANTÁZIA- ÉS CSELEKEDTETŐ (DRÁMAPEDAGÓGIAI) JÁTÉKOK
16 óra (15-1)
- téma: MOZDULAT, GESZTUS, MOZGÁS
RITMUSEGYSÉGEK
DINAMIKA
30 óra (22-8)
(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)
- téma: TÉRBELISÉG, IDŐBELISÉG, TÉRIDŐBELISÉG, AKUSZTIKAI ÉS VIZUÁLIS
ALAPELEMEK, MOTÍVUM
28 óra (20-8)
(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)
- téma: TÉR-, IDŐ- ÉS GONDOLATBELI FOLYAMATRENDEZÉS, ALAK- ÉS JEL-
LEMALKOTÁS
22 óra (15-7)
(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)
Összesen 7 felmérés Összesen 96 óra (72-24)
Az órák 70 százaléka kötött, 30 százaléka szabad. (Mechanikusan lebontva a felmérések, javítások és önálló pluszmunkák az órák szintén 30 százalékát teszik ki.)

II. osztály

- téma: SZERKESZTÉSI MÓDOK, SZERKEZETTÍPUSOK
22 óra (15-7)
(Mérése 2 alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)
- téma: HAGYOMÁNYŐRZŐ
KLASSZIKUS
FORMABONTÓ
30 óra (22-8)
(Mérés két alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)
- téma: IRÁNYZATOS, KORTÁRSI, DIVATOS, EMBERI LÉNYEGBEN REJLŐ
30 óra (22-8)
(Mérés két alkalommal, befogadói és alkotói folyamatokat egyaránt.)
- téma: SZINTÉZIS
14 óra (13-1)
Összesen: 7 felmérés Összesen 96 óra (72-24)

A műalkotások kiválasztásának alapelveit a következőkben határoztuk meg:

A műalkotás:

- befogadási és alkotási szempontból is analizálható legyen;
- tantárgyunk rendező elveivel alkalmazható legyen;
- feldolgozása önálló tanulói munkára épülő problémamegoldó gondolkodást és a kutatási-megismerési képességek fejlesztését igényelje;
- legyen alkalmas az integrált, komplex folyamatok elvégzésére és elemzésére;

5. elhelyezése feleljen meg a spirális-teraszos tananyag feltételének, valamint illeszkedjék a tanterv curriculum-jellegéhez;
6. formányelvilég jól elemezhető legyen;
7. legyen hozzáférhető;
8. lehetőleg korformáló, jelentős legyen;
9. megfeleljen a gyerekek életkori sajátosságainak.

Ezen szempontok figyelembevételével határoztuk meg az ún. *törzsanyagot*, amely állandó és heves vita tárgyát képezte és fogja képezni. Semmiképpen nem tartjuk lezárt-nak ezt az állapotot, a változtatás lehetősége mindig adva van.

I. osztály

Szophoklész: *Antigoné*
 egy Shakespeare-dráma
 Arany: *Toldi estéje*
 Hemingway: *Az öreg halász és a tenger*
 helyi néptáncok
 Liszt: *Les preludes*
 Vivaldi: *Négy évszak*
 Menzel: *Szigorúan ellenőrzött vonatok*
 Fellini: *Országúton*
 egy repertoáron levő prózai darab

II. osztály

Katona: *Bánk bán*
 Ibsen: *A vadkacsa*
 Stendhal: *Vörös és fekete vagy*
 Tolsztoj: *Feltámadás*
 Kafka: *Az átváltozás vagy*
 Semprun: *A nagy utazás vagy*
 Esterházy: *A szív segédigéi*
 Bartók: *A csodálatos mandarin*
 Erkel: *Bánk bán*
 Fellini: *És a hajó megy*
 egy repertoáron levő zenés, táncos darab.

Képzőművészeti, lírai műalkotásokat és novellákat nem határoztunk meg. Dönté-sünk minősítése és esetleges korrekciója az évváró (cikluszáró) után egyik legfontosabb feladatunk lesz.

V.

A munkafolyamatok általános rendje, szerkezete

Egy osztályban egy tanár tartja a foglalkozásokat, de természetesen közös mun-kákra is sor kerül. Ez a rendszer csak úgy tartható, ha folyamatos team-gyűléseket tartunk, s a szervezett (iskolai, megyei, országos) és egyéni továbbképzés folyamatos és hatékony. Ez – főleg a kezdeti időszakokban – rendkívül energia-, idő- és pénzigényes.

Mindannyian egy-egy művészeti ág, terület gazdái vagyunk, ezzel elkerülhetővé válik az, hogy valamely területen elmaradás, „hézag” alakuljon ki, ugyanakkor biztosítva van az érdeklődési körök folyamatos indítása, valamint a belső továbbképzés. Ez a megosztás sem jelenti azt, hogy egy-egy szaktanár csak „saját” művészeti ágával foglalkozik, és azt sem, hogy a többiek azt figyelmen kívül hagynák, vagy hogy ne dol-gozhatnak benne. Sőt! Eddig egyértelműen az a tapasztalatunk, hogy ennek a mód-szernek nagyon sok előnye van, ugyanakkor hátrányairól nem nagyon tudnánk be-

számolni. A folyamatos munkakapcsolat a legfőbb biztosíték a sikeres együttműködéshez.

A diákoknak egységesen csak az alapkövetelményt kell teljesíteniük, az azon felül vállalt pluszmunka, önálló kutatás – a tanár szakértő irányítása mellett – a tanulók képességeihez, érdeklődési köréhez igazodik. Így optimális esetben mindenki megtalálhatja a művészeteken belül azt a problémát, amely az alapkövetelményeken túl is izgatja, érdekli. Ezt segítik az érdeklődési körök meghirdetett területei is. Tehát a rendszerben az is megoldható, ha valaki már elsős korától tudja, hogy a művészetek valamely ágát választja hivatásul, akkor abban jobban el tud mélyedni. Így egy egységes és ugyanakkor differenciált struktúrát tudunk nyújtani diákjainknak.

Módszertanilag ez a tantárgy táptalaja az újításoknak, a megszokottól eltérő metodikának. Nemegyszer előfordul, hogy pl. egy problémának a feldolgozása számtalan módszertani lehetőséget kínál. Természetesen kiemelt szerep jut a drámapedagógiai módszereknek, igen nagy teret kap az akció, a cselekvés,¹⁴ de ugyanakkor nem hiányzik a klasszikusnak számító előadásforma sem.

VI.

Szerettük volna minél pontosabban és részletesebben bemutatni azt a folyamatot, amelyet nagy reményekkel és széles alapokra helyezve kezdtünk meg. Nálunk talán senki nem látja jobban azt, hogy mégis mennyi korrekcióra, folyamatos javításra szorul programunk. Mikor most, első ízben kiadjuk a kezünk közül, kissé csalódottak is vagyunk, hisz elképzelésünk és lehetőségeink; sajnos, nincsenek összhangban.

JEGYZETEK

- [1] A folyamatmodell kidolgozásában, illetve a folyamatban (kiemeltek: mindkettőben) résztvevők 1990 nyaratól: Bende Róbert, Frankó Jánosné, HEGEDŰS ERZSÉBET, Hegedűsné Oszik Márta, Horváth Károly, Mocsári Éva, N. Mérai Judit, NACSA JÁNOS, NAGY EDIT, OLÁH FERENC-NÉ, Szabó Gáborné.
- [2] *Nacsa János*: Hierophánia vagy egy ügy és megmutatkozás, Iskolakultúra, 1991/4. 73. l.
- [3] *Kárpáti Andrea*: Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben, Bp. Tk. 1988.
- [4] *Poszler György*: Katarzis az iskolában. Adalék az esztétikai nevelés elméletéhez. Világosság, 1976/8–9. 488. l.
- [5] *Gáspár László*: Egységes világkép, komplex tananyag, Bp. Tk. 1981 121. l.
- [6] *Molnár V. József*: Vázlat a természetes modellezéshez, Kézirat, Gödöllői Műv. Központ, 1986 3. l.
- [7] *Kárpáti A.*: I.m. 88–89. l.
- [8] *Mátrai Zsuzsa*: Tantervmodellek a társadalomtudományi képzésben. Ped. Szemle, 1985/5. 434–436. l.
- [9] *Mátrai Zsuzsa*: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Bp. Akadémiai, 1990. 82–83. l.
Katona András: A koncentrációtól az integrációig. Ped. Szemle, 1990/5. 411–429. l.
- [10] *Mátrai Zsuzsa*: I.m. (8) 432–433. l.
- [11] *Mátrai Zsuzsa*: I.m. (8) 437–439. l.
- [12] *Ballér Endre*: Tantervelmélet és tantervi reform. Bp. Tk. 1981. 27–32. l.
- [13] *Esztétikai kislexikon*, Bp. Kossuth, 1979. 70. és 252. l.
- [14] *Gesztesy Zsuzsa*: Egy „importpedagógia” adaptálása a művészeti nevelés programjában. Ped. Szemle, 1991/6. 89. l.
Nacsa János: I.m. 73. l.