

**TÖRTÉNETEK
FELDOLGOZÁSA
A SZÍNHÁZ ÉS A FILM
ESZKÖZEIVEL**

MÓDSZERTANI FÜZETEK 1.

MÓDSZERTANI FÜZETEK 1.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Strukturális
és Beruházási Alapok



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

MÓDSZERTANI FÜZETEK 1.

TÖRTÉNETEK FELDOLGOZÁSA A SZÍNHÁZ ÉS A FILM ESZKÖZEIVEL

Színház- és Filmművészeti Egyetem
Budapest, 2019

TARTALOM

ELŐSZÓ

- **KÖSZÖNTŐ**
TALLÉR ZSÓFIA ÉS UPOR LÁSZLÓ 12
- **BEVEZETÉS**
GOLDEN DÁNIEL 14
A szakmai célkitűzések megvalósítása 14
Művészetpedagógia és történetmesélés 18
A projekt eredményeinek hasznosulása 22
Szakirodalom 26

ALAPVETÉSEK

- 1 A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA
AZ OKTATÁSFEJLESZTÉSI STRATÉGIÁK TÜKRÉBEN**
KAPOSI JÓZSEF 30
Bevezetés 30
Az OECD programjai 31
Az Európai Unió programjai 32
Az EU oktatási programjai hazánkban 2000–2014 34
Nemzeti stratégiák az oktatás fejlesztése érdekében (2014) 36
A Köznevelés-fejlesztési stratégia 37
A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) stratégiája 37

A kiadvány az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben projekt keretében készült.

Módszertani Füzetek 1.
Sorozatszerkesztő: Golden Dániel

© A szerzők, 2019
© Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019

Kiadta a Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest 2019
Felelős kiadó: dr. Vonderviszt Lajos kancellár
Kiadványterv: Hódi Rezső
www.szfe.hu

Készült a budapesti Color Nyomdában.

ISBN: 978-615-5791-05-5
ISSN: 2677-0393

Az egész életen át való tanulás (LLL) stratégiája	38
A pedagógiai kultúráváltás	39
A kompetenciaalapú oktatás és a drámapedagógia	41
A drámapedagógia hazai előretörése	43
A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok, gyakorlatok	47
Irodalom	50
2 FILMOKTATÁS VOLT. FILMOKTATÁS VAN. FILMOKTATÁS LESZ?	
HARTAI LÁSZLÓ	53
3 A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGEK PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSAI	
SZILI KATALIN	59
Bevezető – a művészetpedagógia szerepe	59
Művészetpedagógia vagy művészetterápia – a határok kérdése	61
• A módszer meghatározása a célok alapján	62
• A módszer strukturáltsága	64
• A módszer tematikája	66
• A módszer alkalmazásának keretei: tér, idő, szabályok	67
• Védettség és biztonság	69
• Interpretáció vagy értékelés	70
• A kapcsolat szerepe a művészetpedagógiában	71
• Az egyes módszertani fejlesztések pszichológiai vonatkozásai ...	73
A művészetpedagógiai módszerek előnyei és kihívásai	76
• A csoport mint többlet	76
• A művészetpedagógiai módszerek használata során felmerülő nehézségek	77
• A pedagógusok segítségének eszközei: szupervízió, önismeret, alkotás	79
• A művészetpedagógiai módszerek pozitív hatásai	80
Felhasznált és ajánlott szakirodalom	81

NARRATOLÓGIA ÉS KREATÍV ÍRÁS A KÖZOKTATÁSBAN

SZÖLLŐSI BARNABÁS

1 BEVEZETŐ	84
Szakirodalom	87
2 MESEI ÉS MITOLÓGIKUS NARRATÍVÁK (VLGYIMIR PROPP)	88
Elméleti összefoglalás	88
Szakirodalom	92
Gyakorlati feladatok	92
• Elemzés	92
• Ollózás	92
• Csoportos meseírás	93
• Kortárs meseírás	94
3 DIALÓGUS ÉS POLIFÓNIA (MIHAIL BAHTYIN)	96
Elméleti összefoglalás	96
Szakirodalom	99
Gyakorlati feladatok	100
• Párhuzamos monológok	100
• A befejezhetetlen én	101
• Karnevál	102
• Kronotoposz	103
4 A NARRATÍVA PERSPEKTÍVÁI (GÉRARD GENETTE)	105
Elméleti összefoglalás	105
Szakirodalom	109
Gyakorlati feladatok	109
• Sorrend	109
• Gyakoriság	110
• Időtartam	111
• Hang és hangulat	112

5 A NARRATÍVA STRUKTÚRÁJA ÉS FELTÁRÓ EREJE	
(ROLAND BARTHES)	114
Elméleti összefoglalás	114
Szakirodalom	117
Gyakorlati feladatok	117
• Elemzés	117
• Funkciók, akciók, aktorok, narratíva	118
• Fényképek	119
6 HERMENEUTIKAI NARRATOLÓGIA	
(HANS-GEORG GADAMER, PAUL RICOEUR)	121
Elméleti összefoglalás	121
Szakirodalom	123
Gyakorlati feladatok	124
• Tárgyak	124
• A másik ember	124
• Egy régi szöveg adaptálása	125
7 A NARRATOLÓGIA MINT KOMMUNIKÁCIÓ (GERALD PRINCE)	126
Elméleti összefoglalás	126
Szakirodalom	129
Gyakorlati feladatok	129
• A másik története	129
• Levélírás	130
• Doboz a dobozban	131
8 NARRATOLÓGIA ÉS TÖRTÉNELEM (HAYDEN WHITE)	132
Elméleti összefoglalás	132
Szakirodalom	134
Gyakorlati feladatok	135
• 1956. október 23. Budapest	135
• Oral history	136
• Ki lennél, mikor és hol?	137

9 FILMTUDOMÁNY ÉS NARRATOLÓGIA	
(DAVID BORDWELL, KRISTIN THOMPSON)	139
Elméleti összefoglalás	139
Szakirodalom	143
Gyakorlati feladatok	143
• Problémamegoldó történetek	143
• Leíró elbeszélések	144
• Spirális narratívák	145
10 FEMINISTA NARRATOLÓGIA	
(VIRGINIA WOOLF, JUDITH BUTLER, LAURA MULVEY)	147
Elméleti összefoglalás	147
Szakirodalom	150
Gyakorlati feladatok	150
• Saját szoba	150
• Társadalmilag meghatározott nemi szerepek	151
• Női és férfi történetek	152
• Férfi tekintet	153
11 ÖSSZEFOGLALÁS	154
Szakirodalom	157

ELŐSZÓ

KÖSZÖNTŐ

Tisztelt Olvasó!

Örömmel nyújtjuk át Önnek a Színház- és Filmművészeti Egyetem kutatói által írt sorozatot, melyben *A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* című programban zajló oktatásfejlesztési munka eredményeit olvashatja (a projekt azonosítószáma: EFOP-3.2.6-16-2016-00001).

Egyetemünk arra törekszik, hogy a drámán, a színházon és a filmen keresztül gondolkodni, a világot értelmezni tudó művelt embereket képezzen, s lehetőségeihez mértén igyekszik támogatni, hogy ez a cél valamennyi életkori, illetve iskolai szakaszban megvalósulhasson. Ezzel a szándékkal léptünk be a Magyar Képzőművészeti Egyetem, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Magyar Táncművészeti Egyetem és a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem társaként az öt nagy művészeti egyetem alkotta UNI-V-ARTS konzorciumba, a három év alatt elvégzett szakmai munka ennek a célnak az elérését hivatott elősegíteni.

A nálunk folyó tevékenység intézményünk arculatának megfelelően két nagy diszciplína köré, a színház- és a filmművészet köré szerveződött. Mindkét területről olyan tehetséges fiatal alkotóművészek, tanárkollégák csatlakoztak a projektbe, akiknek saját ambíciója összhangban volt mind a projekt célkitűzéseivel, mind az egyetem vezetőségének céljaival.

Az Egyetem örömmel üdvözölte a program által megszabott irányvonalakat. Szemben más művészeti egyetemekkel, a Színház- és Filmművészeti Egyetemnek nincs előkészítő intézménye sem alap-, sem pedig középfokon, így

nem vagyunk napi kapcsolatban az ezeken a szinteken dolgozó kollégáinkkal. Most azonban lehetőségünk nyílt az általános és középiskolákban, művészeti iskolákban zajló, területünket célzó oktatásról átfogó képet kapni, a tanárkollégákkal személyesen konzultálni a tartalmakról, problémákról, célokról. Az ebben a keretben folyó koncentrált munka nagyban segítette egymás elérését, az oktatás jelenéről és jövőjéről való együttgondolkodást. A színház és a film jelenléte az oktatásban minden szinten jótékony hatása a gyermekek, diákok kultúrájára, pszichéjére, problémáinak feldolgozására, látókörük szélesítésére nézve. Bízunk benne, hogy ez a meggyőződésünk találkozik az oktatásirányítás döntéshozóinak elképzeléseivel. A Színház- és Filmművészeti Egyetem készen áll rá, hogy ehhez a következő időszakban is rendelkezésre bocsássa a színház- és filmművészet terén egyedülálló szakmai tapasztalatát.

A projekt elindítását a Színház- és Filmművészeti Egyetemen M. Tóth Géza rektorként, majd Upor László rektori feladatokat ellátó rektorhelyettesként támogatta, a megvalósítást intézményi koordinátorként Tallér Zsófia, szakmai vezetőként Golden Dániel irányította. A módszertani fejlesztések kidolgozásában részt vettek: Faur Anna, G. Tóth Kinga, Gyombolai Gábor, Horváth Andor, Hubai Gergely, Kádár Hanna, Körömi Gábor, Oblath Márton, Patonay Anita, Róbert Júlia, Somfai Barbara, Szarka Judit, Szili Katalin, Szöllösi Barnabás, Tóth Miklós, Weszely Kinga. A munkát szakértői véleményükkel segítették: Eck Júlia, Herr Nikoletta, Kaposi József, Kaposi László, Keresztúri József, Kriston Attila, Trencsényi László. Az adminisztratív háttér biztosításában közreműködtek: Bodnár Tímea, Bori Márta, Csitári Mariann, Dudás Petra, Molnár Emese, Regényi Júlia és Varga Réka.

Nekik és a projekt megvalósításába bekapcsolódott köznevelési intézményeknek, intézményvezetőknek, pedagóguskollégáknak, az Országos Diákszínjatszó Egyesületnek és a szakmai programok valamennyi közreműködőjének, továbbá a konzorciumi partnereknek ezúton is köszönjük a minden tekintetben termékeny és gyümölcsöző együttműködést!

Tallér Zsófia és Upor László

BEVEZETÉS

GOLDEN DÁNIEL

A SZAKMAI CÉLKITŰZÉSEK MEGVALÓSÍTÁSA

Az európai uniós támogatásból 2017 és 2020 között megvalósuló EFOP-3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben elnevezésű projekt fő célja a köznevelési intézmények művészetpedagógiai gyakorlatának megújítása volt az esélyegyenlőség és a hátránykompenzáció érdekében. A projekt kiemelt feladatai közé tartozott a művészetpedagógiai eszköztár gyarapítása, a művészeti neveléshez való egyenlő hozzáférés biztosítása, valamint a köznevelés általános kompetenciafejlesztő tevékenységeinek támogatása.

Az iskolai hátránykompenzáció jelentőségét a közoktatás szerkezetéről készülő átfogó felmérések ismétlődően alátámasztják (Varga 2019). Összhangban van ez azzal a megfigyeléssel, hogy a család mellett, sok esetben annak egyes funkcióit kiegészítve, illetve átvéve az iskolának meghatározó szerepe van a hosszútávú életesélyek alakulásában – egyfelől az egyéni alképességek fejlesztése, az e téren tapasztalható hátrányok célzott leküzdése révén, másfelől a csoportos helyzetekben az inkluzív nevelési stratégiákat tudatosan érvényesítő szocializációs közegként (Sallai, Szilvási és Trencsényi 2006). Ahogy azt a projekt megvalósítása során szerzett tapasztalataink is megerősítették, a színház és a film eszközei kiemelt szerepet kaphatnak a fentiekhez kapcsolódó oktatásstratégiai célok elérésében: a veszélyeztetett tanulók iskolai sikerességének elősegítésében, az iskolarendszer keretein belül tartásukban, így módon a korai iskolaelhagyók számának csökkentésé-

ben. Éppen ezért módot kellene találni arra, hogy az ezen eszközök pedagógiai alkalmazásában rejlő lehetőségekkel a formális és nem formális nevelés területén működő minden szakember megismerkedhessék (Eck 2019).

A projekt megvalósításába bevont partneriskolák között számos olyat találunk, amelyek sokéves tapasztalattal rendelkeznek a hátrányos helyzetű, illetve speciális nevelési igényű tanulóknak többek között a művészetpedagógia eszközeivel történő integrációjában. Fontos cél volt ezekben az intézményekben a meglévő szociokulturális hátrányokat a hatásukat hosszabb távon, közvetett módon kifejítő módszertani fejlesztések mellett a projekttevékenység szerves részeként megvalósítani, az intézményekben folyó művészetpedagógiai munkát támogató programok, események révén közvetlenül, rövidtávon is csökkenteni.

A Színház- és Filmművészeti Egyetem maga is komoly hagyományokkal rendelkezik a művészetpedagógia területén. A színház- és filmművészet teljes területét lefedő, elméleti és gyakorlati komplex nappali tagozatos képzések mellett már az 1990-es évektől meghatározóak voltak a drámapedagógiai és filmpedagógiai tanártovábbképzések, 2014-től pedig újra erősödő tevékenység tapasztalható a művészetközvetítés (drámainstruktor alapszak), az alkalmazott színház (Erasmus+ nemzetközi együttműködés) és a művészeti nevelés (EFOP projekt) vonatkozásában.

A projekt keretében a Színház- és Filmművészeti Egyetemen két munkacsoportban, a színházi és a filmes területen zajlott az új képzési módszertanok, művészeti képességfejlesztő nevelési-oktatási programok, tananyagok, módszertani segédletek, tanórán kívüli programok kidolgozása. A kezdetektől egyértelmű volt számunkra, hogy a fejlesztéseket kizárólag az iskolákban dolgozó pedagóguskollégákkal közösen, velük együtt gondolkodva érdemes megvalósítanunk. Az egyetem doktori hallgatói kutatásaik legfrissebb eredményeit építették be a fejlesztésekbe, a pedagógusok pedig saját jó gyakorlataik megosztásával járultak hozzá a módszertani tudásbázis bővítéséhez. Mindez kiváló lehetőséget adott arra, hogy a művészeti felsőoktatásban felhalmozott szakmai tapasztalat a köznevelés számára is hozzáférhetővé váljék, egyszersmind utóbbi napi gyakorlata az előbbit az elméleti alapjait is megteremtő kihívások elé állítsa. Így módon a projektnek az egyetem számára adott hozadéka volt a művészetpedagógiai vonatkozásokkal bíró doktori kutatások előmozdítása, ezzel együtt a jövő művészeti és művészetközvetítő szakemberképzéseinek megerősítése.

A fejlesztési célok és feladatok kijelölése a szakterületi előzményekre támaszkodva történt, ennek érdekében az előkészítés időszakában igyekeztünk számba venni az elmúlt évtizedekben lezajlott kutatások és módszertani fejlesztések eredményeit (pl. Lipták 2008, DICE 2010, Kaposi 2013, TÁMOP 2015 – utóbbiról ld. még Illés, Eck, Kaposi és Trencsényi 2016). A módszertani fejlesztések irányainak kijelölésekor olyan „piaci réseket” kerestünk, amelyek tartalmukat tekintve jól illeszkednek a korábbiakhoz, ugyanakkor érdemi újításokkal és újdonságokkal szolgálhatnak. Az elképzelések előzetes véleményezésére szakértőket kértünk fel, hogy a korábbi fejlesztések és kutatások során szerzett tapasztalataikkal is segítsék munkánkat.

A szakmai célkitűzések elméleti hátterét megrajzoló átfogó tanulmányok a módszertani fejlesztéseket a színházi és filmes nevelés hazai és nemzetközi, történeti és jelenkori kontextusában helyezik el. **Kaposi József és Hartai László** írásai (ld. ebben a kötetben) nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedőnek, élenjárónak mutatják a magyarországi drámapedagógiát, illetve filmoktatást. Mindkét területnek hosszú utat kellett bejárnia az elmúlt évtizedekben, folyamatosan többfrontos emancipációs küzdelmet folytatva a mára számos tekintetben túlhaladottá vált hagyományos diszciplináris szemléletre támaszkodó, intézményesült tantárgyi struktúrákkal szemben. Miközben ma már a laikus érdeklődő számára is egyértelmű, hogy az elmúlt évtizedek mediális változásai olyan átrendeződéssel jártak a felnövekvő generációk kommunikációs és kultúrafogyasztási szokásait illetően, ami elképzelhetetlenné teszi a korszerű iskolát anélkül, hogy ezek a területek az oktatási rendszer minden szintjén kiemelt figyelmet ne kapjanak.

A színház és a film hatásmechanizmusai különleges helyet foglalnak el a mai gyerekek és fiatalok élményvilágában. A módszertani fejlesztések kidolgozásában mindvégig az a meggyőződés vezetett bennünket, hogy a megnyilatkozásnak és a megjelenítésnek a színház és a film által kínált lehetőségei a művészetpedagógia széles eszköztárán belül is kitüntetett, más eszközökénél jóval hatékonyabb módot kínálnak a kulturális és társadalmi értékek átörökítésére és újrafogalmazására. Éppen ezért szükséges a most felnövekvő korosztályokat ezeken a közegeken keresztül elérni, s a releváns tartalmakat ezeken a csatornákon keresztül eljuttatni hozzájuk. Nem véletlen, hogy a tapasztalatok szerint a színház és a film a hátrányok elleni küzdelemben is összehasonlíthatatlan jelentőséggel bír: egyik oldalról a hátrányos helyzetet elszenvedő egyének és csoportok iránti érzékenyítésben, másik

oldalról a saját problémáik artikulálásához való hozzásegítésükben. Tovább erősíti ezt a színház és a film összművészeti jellege, amennyiben valamennyi művészeti ág (irodalom, zene, vizuális művészetek, tánc stb.) lehetőségeit egyesítik magukban, ami egyúttal természetesen mély egymásrautaltságot is jelent. Ezért nem könnyű a válasz arra a kérdésre, hogy e két terület szakszerű műveléséhez milyen tanári kompetenciák lennének nélkülözhetetlenek. Mindenesetre az elméleti írások és a diákok munkáiban visszaköszönő gyakorlati tapasztalat egyaránt azt mutatják, hogy interdiszciplináris megközelítésre van szükség, ami korántsem várható el a hagyományos pedagógusképzésből kikerülő „magyartanártól” vagy „rajztanártól”.

Bízunk benne, hogy a fentiek jelentőségét a 2020-ra elkészülő új Nemzeti alaptanterv kialakításáért és bevezetéséért felelős oktatásirányítás is felismeri. A Nemzeti alaptantervnek a projektünk megvalósításával azonos időszakban, azzal párhuzamosan zajló megújításához közvetlenül nem kapcsolódhattunk, ugyanakkor arra törekedtünk, hogy az elkészült módszertani fejlesztések rugalmasan alakíthatóak, hozzáigazíthatóak legyenek a mindenkori, aktuálisan érvényben lévő szabályozókhoz. Ennek érdekében a fejlesztés során tudatosan alkalmaztuk a moduláris építkezést, illetve az egyes anyagokhoz többféle felhasználási módot is ajánlottunk az önálló tantárgyi keretektől a más tárgyakhoz tartozó tudástartalmak feldolgozásán át a szabadidős tevékenységekig. Módszertani fejlesztéseink ily módon egymást kiegészítve és egymásra épülve képesek szolgálni a művészeti nevelés mindkét lehetséges irányát (Kiss 2010): egyfelől a pedagógiai kultúraváltás stratégiájába illeszkedő általános kreativitásfejlesztést (*művészettel nevelés*), másfelől az egyre növekvő számú alapfokú művészeti iskolában, illetve szakgimnáziumban zajló szakirányú oktatást (*művészetre nevelés*).

A szakmai munka eredményeit számos oktatási szakértői, neveléstudományi, művészetpedagógiai konferencián ismertettük. A módszertani fejlesztésekről részletesen beszámoltunk a projekt kötelező nyilvánosságára vonatkozó előírások szerint megtartott rendezvényeinken: 2019. október 26-án *Dráma és színház a köznevelésben*, illetve 2019. november 16-án *Mozgóképek és média a köznevelésben* címmel a Színház- és Filmművészeti Egyetemen, valamint 2019. november 28-án az Országos Diákszínjátszó Egyesülettel együttműködésben szervezett *Diákszínjátszás és drámapedagógia* elnevezésű eseményen a budapesti Nemzeti Színházban. Az elkészült anyagokat a *Módszertani Füzetek* sorozat hat kötetében adjuk közre

nyomtatott és digitális formában, ezek és a projekttel kapcsolatos további információk a <http://szfe.hu/efop-3-2-6-16/> oldalon lesznek elérhetőek.

MŰVÉSZETPEDAGÓGIA ÉS TÖRTÉNETMESÉLÉS

A színház és a film a gondolatok cselekvő megjelenítésének terepe – a velük kapcsolatos pedagógiai célképzetek tehát semmi esetre sem korlátozódhatnak valamiféle zárt műveltség átörökítésére. Ennél jóval többről, a megélés lehetőségéről van szó, ami a résztvevők önmagukról, egymásról és az őket körülvevő világról szóló benyomásainak, ismereteinek teljességét felöleli. Ennek a megközelítésnek legfontosabb vonása, hogy a művészetre nem csak a kiválasztott kevesek számára hozzáférhető elitkultúra részeként tekint, hanem olyan közönséges tevékenységként, amelynek révén minden ember számára megnyílhat a kiteljesedés felé vezető út. Ezért aztán nem egyedi adottságok kiemelése és tökélyre fejlesztése áll a középpontban, hanem a befogadás és alkotás közös mintázataiban megjelenő felfedezés, kifejezés és teremtés. A módszertanok visszatérő sajátossága a határozott elmozdulás az egyoldalú ismeretátadástól az egyéni megismerést, a társas tanulást, a csoportos feldolgozást támogató szemlélet irányába.

Már csak a fentiek miatt is nélkülözhetetlennek tűnt a módszertani fejlesztések pszichológiai hátterének, kereteinek körbejárása. **Szili Katalin** tanulmánya (ld. ebben a kötetben) részletesen bemutatja a művészetpedagógiai tevékenységeknek a művészetterápiával párhuzamos, de attól jól elválasztható speciális hatásmechanizmusait, az ezekből következő kihívásokat és a rájuk adható szakzerű válaszokat. Emellett felhívja a figyelmet arra a ritkán tárgyalt összefüggésre – amit a tanártovábbképzések résztvevőinek visszajelzései is egyértelműen megerősítettek –, hogy a kreatív alkotó tevékenységek nemcsak a tanulók, de a pedagógusok „lemorzsolódásának”, azaz a kiégésből fakadó pályaelhagyásnak a megelőzésére is hatékony eszközként szolgálhatnak.

A projekt keretében a Színház- és Filmművészeti Egyetemen megvalósult módszertani fejlesztések mindegyikének középpontjában a *történetek feldolgozása* állt a színház és a film eszközeivel. Művészetpedagógiai alkalmazásuk jelentőségét az adja, hogy az emberi kultúrával egyidős történetmesélésnek

a jelenleg leginkább korszerű formáit ez a két terület nyújtja. A valós időben zajló interakció és az audiovizuális reprezentáció az emberi kommunikációnak az írásbeliségen túlmutató, annak tartalmait a képi, hangzó és mozgásos dimenziókba átfordítani képes új szintjét jelentik. A színház és a film olyan összművészeti keretrendszerekként jelennek meg, amelyek minden másnál hatásosabb és hatékonyabb módon teszik lehetővé az egyéni és csoportos identitásaink alapjául szolgáló történetek meg-, illetve újrafogalmazását, birtoklását és továbbörökítését. Az eszköztár művészetpedagógiai szempontból meghatározó elemei a fikcionalitás, a sűrítés, a reflexió (E/3 külső nézőpont) és az önreflexió (E/1 belső nézőpont), valamint ezek vizsgálata és ütköztetésük lehetősége. A változatos és hatásos formák alkalmazásának funkciója a rajtuk keresztül felvetett témákkal kapcsolatban a kommunikáció elindítása, fenntartása, illetve elmélyítése.

A történeteknek – legyenek azok az elsődleges alkotói szándékot tekintve „szórakoztatóak” vagy „tanítóak” – mindig elválaszthatatlan részét képezik a háttérükben meghúzódó értékrendek, viselkedésminták, cselekvéssorok. Történetekben fogalmazzuk meg önmagunkat éppúgy, mint egymásról kialakított benyomásainkat, szűkebb vagy tágabb közösségeink leírásait. Erre az általános emberi sajátosságra, egyszersmind szükségletre építenek a kulturális hagyomány örökérvényű mítoszai éppúgy, mint a szórakoztatóipar tiszavirágéletű sztorijai a szappanoperáktól a tehetségkutatókon át a valóságshowkig.

A narratológia, illetve a narratív pszichológia alapvető felismerése, hogy a történetek segítségével adunk értelmet a létezésünknek, vagyis az ember világ-, társ- és önértelmezése jellemzően narratív szerkezetű. Ami azt jelenti, hogy az önmagunkról, a körülöttünk lévő emberekről és a bennünket körülvevő világról szóló ismereteinket előszeretettel szervezzük elbeszélői sémákból felépülő struktúrákba. Mi több, ezeknek a tudásoknak a megjelenítés révén való megosztása is történetekben zajlik, ahogy az éntörténetek általánosítható pontjaira épülő közös történeteken keresztül az együttérzés, az empátia kialakítása, s ezekből fakadóan a közösségiség megtapasztalás is (Golden 2016).

A projekt keretében létrejött módszertani fejlesztések mindegyike támaszkodik valamiképpen a narratívák vizsgálatában rejlő lehetőségekre. Az univerzális jelentőséggel bíró „nagy elbeszélések” befogadói értelmezései éppúgy megjelennek, mint a partikuláris egyediségeket megragadó „kis elbeszélések” alkotói folyamatai. Az egyéni és csoportos élettörténetek meghatározó

szerepet játszanak az egyéni és csoportos identitások kialakításában, de a távoli közelebb hozására is a történetek a legalkalmasabbak, például valamilyen elvont ismeretanyag vagy éppen a történelmi ünnepek esetében.

Minden esetben ahhoz kívánnak a maguk területén, a maguk eszközeivel hozzájárulni, hogy a foglalkozások résztvevői a színházi és filmes eszközök értő használatának elsajátításával a kifejezés legmélyebb és legteljesebb értelmében *birtokba vegyék* a számukra hozzáférhető narratívákat. Legyen szó az egyéni identitást meghatározó személyes életeseményről vagy a nemzeti identitás alapkövéül szolgáló történelmi eseményről, kulcsfontosságú a narratívaalkotás technikáinak megismerése annak érdekében, hogy az egyén képessé váljon a megfelelő tudatossággal gondozni és építeni örökölt és saját fejlesztésű narratíváit egyaránt. A narratív pszichológia felől nézve ez a folyamatos újírás mint újrakonstruálás lesz a személyiségfejlődés záloga, de ez tehet felvértezté a narratívák formájában jelentkező manipulációs szándékokkal szemben is. Így ér össze ezen a ponton az általános kompetenciafejlesztés a hátrányok elmélyülésének megelőzésével, illetve hatékony ellensúlyozásának lehetőségével.

A narratívaolvasási és -írási készségek tehát nélkülözhetetlennek tűnnek az egyén világban való eligazodásához, önmaga és az őt körülvevő jelenségek értelmezéséhez. Ebbe a megközelítésbe nyújt bevezetést *Narratológia és kreatív írás a közoktatásban* című módszertani anyagában **Szőllősi Barnabás** (ld. ebben a kötetben), amelyben arra vállalkozik, hogy a huszadik század során felállított elméleti modellekre épülő gyakorlati feladatokkal segíti elő a történetmesélés során működtetett alkotói gesztusok tudatosítását.

A *Módszertani Füzetek* további kötetekben jól láthatóvá válik, hogy a történetépítés mint játékkeret a legkülönfélébb pedagógiai tartalmakkal tölthető fel. A második kötetben megjelenő, **Gyombolai Gábor** vezetésével kidolgozott *SZEMKÖZT. Személyiség- és közösségfejlesztés a dramatikus nevelés eszközeivel* című művészeti nevelési-oktatási program az egyén és a csoport önismeretében, illetve fejlődési céljainak kijelölésében egyaránt alapvetően támaszkodik az önmagunkról és egymásról önmagunknak és egymásnak mesélt történetekre. A **Patonay Anita, Róbert Júlia** és **Oblath Márton** által jegyzett *HOVATOVÁBB. Pályaorientáció és életpálya-építés dramatikus eszközökkel* című módszertani segédlet egy egészen speciális, ám annál nagyobb súllyal bíró élethelyzet, a pályaválasztás kapcsán adja meg a történetalkotás révén az alternatívák mérlegelésének, a döntések előkészítésének, az ese-

mények értékelésének és az új célok kijelölésének lehetőségeit. A harmadik kötetben *A színjátékos foglalkozások módszertana* olyan átfogó elméleti és gyakorlati rendszerként jelenik meg, amelyben **Tóth Miklós** az általa bevezetett négy diákszínpadi műfaj révén az egyéni és csoportos narratívaalkotás mintáit adja, amihez kapcsolódva **Kertész Luca** az osztályszínpadok hagyományán keresztül mutatja meg ezeknek a közös vállalkozásoknak a csoportépítő erejét. A nemzeti identitás hordozóiként öröklődő narratívák kreatív felfedezésére épül az *Ünnep az iskolában – közösségi élmény és alkotás* című útmutató, amelyben **Körömi Gábor** és **Somfai Barbara** az iskolai ünnepi megemlékezések hagyományainak áttekintését követően a korszerű művészetpedagógiai szemléletet tükröző projektjellegű, drámajátékos, illetve színjátékos megközelítések lehetőségeit mutatja be.

A negyedik kötetben található tananyagok minden bizonnyal hiánypótlóak lesznek a mozgóképkultúra és médiaismeret középiskolai oktatásában. *Mit mesél a film hangja? – a hang szerepe a filmes történetmesélésben* címmel **Horváth Andor** a hangok természetéből fakadó általános dramaturgiai törvényszerűségekre vezet be az érdeklődőket, amelyek gyakorlati működését a **Szarka Judit** által készített filmelemzésekben követhetjük nyomon. **Hubai Gergely** *A filmzene alapjai* című írásában megismerteti a mozgókép és a zene összekapcsolásában rejlő lehetőségekkel, az elméleti kérdésektől a történeti áttekintésen át a gyakorlati filmkészítés során jelentkező feladatokig. Az ötödik kötetben *A népszerű televíziós contest formátum adaptálása a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásában* című módszertani segédlet – **G. Tóth Kinga, Kádár Hanna** és **Weszely Kinga** munkája – ahhoz ad a pedagógusoknak elméleti és gyakorlati segítséget, hogyan lehet a fiatalok médiafogyasztási szokásaihoz illeszkedő kreatív narratívaépítő feladatokon keresztül fejleszteni a médiatudatossággal és a kritikai gondolkodással kapcsolatos készségeiket. A *Pedagógiai problémák feldolgozása filmes eszközökkel* keretében pedig **Faur Anna** és **Szarka Judit** arra mutatnak példát, miként támogathatja a kiválasztott filmklasszikusok narratíváinak elemzése és alkotó továbbgondolása a speciális nevelési célok elérését.

A sorozat hatodik kötetében a projekt megvalósításában együttműködő partnerünk, az Országos Diákszínjátszó Egyesület harminc éves történetét feldolgozó, **Jászay Tamás** által készített interjúkban az érintett részterület önmagáról alkotott narratívái jelennek meg. Ezekből többek között az is világossá válik, hogy a művészet valóban nagyon különböző funkciókat tölthet be

az iskola világában: a kreativitás felszabadító erejének tapasztalatát közvetítő gyakorlattól az ön- és társismeret pszichológiai dimenzióit megszólaltató tevékenységen át az esztétikai megismerés különféle csatornáig.

A módszertani fejlesztések ezek mindegyikét lefedik, s részben a fentiekből következően számos kapcsolódási pontot is találunk közöttük. Ez természetesnek mondható a kitűzött célok és az alkalmazott eszközök vonatkozásában, de az egyes fejlesztések ezen túlmenően is számos tekintetben egymásra épülhetnek, egymásra is építhetők. A kreatív írás technikái az egyéni és csoportos identitások megfogalmazásához, az ezekkel kapcsolatos válsághelyzetek kezeléséhez adhatnak kereteket; az ön- és társismereti játékok a színházi vagy filmes önkifejezést megvalósító projektekben köszönhetnek vissza; a média-eszközök és -műfajok termékenyen alkalmazhatóak a színjátékos produkciók alkotó-folyamatai során; a dramatikus munkaformák hatékonyan támogatják a filmélmények feldolgozását stb.

A drámapedagógiai szemlélettel átítatott (Golden 2017) színházi és filmes nevelés, azaz az egyéni és társas kompetenciákat a csoportos tapasztalati tanulás útján fejlesztő módszerek a személyes történetekben megnyilvánuló pszichológiai sémák átkeretezése révén teremtik meg a személyiség mélystruktúrájában bekövetkező változás feltételeit. Ami egyszer mind azt is jelenti, hogy miközben a játékban résztvevők a magukkal hozott saját narratívákból fantáziájuk és kreativitásuk működésbe hozása révén közös erővel alternatív narratívákat építenek, a „történetmondás készségei párhuzamosan haladnak a gondolkodás fejlődésével” (Szitó 2013: 32).

A PROJEKT EREDMÉNYEINEK HASZNOSULÁSA

A pályázati kiírás által kínált konstrukció nagy hangsúlyt fektetett a módszertani fejlesztések kipróbálására és az iskolai gyakorlatba történő beemelésére. Az új módszertanok implementációját a projektbe bevont pedagóguskollégák segítették, akik a kidolgozott anyagokkal tanártovábbképzések keretében ismerkedtek meg. Jó lehetőséget adtak ezek a találkozások a művészetpedagógiai munkával kapcsolatos szakmai tapasztalatcserére, a módszertanok

értelmezésére, az alkalmazás során felmerülő kérdések megvitatására, az ezekhez kapcsolódó jó gyakorlatok megosztására. Az anyagokat a fejlesztők az iskolákban zajló pilot programok tapasztalatai, a pedagógusoktól kapott visszajelzések nyomán véglegesítették.

Az együttműködő partneriskolák azt is vállalták, hogy a módszertani fejlesztéseket a pedagógiai programjukban rögzített módon beillesztik az intézmény nevelő-oktató munkájába. Mivel a fejlesztésekkel igyekeztünk valamennyi lehetséges célcsoportot elérni, arra törekedtünk, hogy a bevont partneriskolák is a köznevelési intézményhálózat valamennyi szegmenséből kerüljenek ki az általános iskoláktól az általános tantervű középiskolákon, a dráma- és médiatagozatos gimnáziumokon és a művészeti szakgimnáziumokon keresztül az alapfokú művészeti iskoláig. Célunk volt, hogy a lehető legváltozatosabb legyen az intézmények megoszlása régió, településtípus, fenntartói háttér, tanulói létszám, iskolatípus, érintett korosztály tekintetében egyaránt. A partneriskolák heterogenitása lehetővé tette a visszajelzések sokszínűségét, a bevont pedagógusok adaptivitása kiemelkedő volt a módszertanoknak a saját területükön, iskolai és tanítási-tanulási környezetükben való hasznosítását illetően. A művészetpedagógiai tevékenységek olyan pedagógiai folyamatok, amelyek során jellemzően a résztvevők saját felfedező tevékenységük révén jutnak új ismeretekhez, a pedagógus feladata pedig az, hogy a személyes tapasztalatszerzést lehetővé tevő tanulási helyzetekről gondoskodjon. Éppen ezért valamennyi módszertani fejlesztés esetében kezdetől fogva hangsúlyoztuk az adaptáció lehetőségét és szükségességét – a feladatok ajánlásokként jelennek meg, s nemcsak megengedik, de el is várják az azokat alkalmazni kívánóktól a kreatív megközelítést és felhasználást.

A gyakorlatban megvalósított pilot programok is megerősítették, hogy a módszertani fejlesztések felhasználása az iskolai élet legkülönbözőbb területein történhet. A formális oktatásban a művészetek tantárgycsoporton belüli dráma és tánc, illetve dráma és színház, valamint mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyakon kívül az irodalom, a történelem, az ének-zene vagy a vizuális kultúra oktatásában is, a művészeti iskolai közegben pedig a dráma és színjáték főtárgy mellett természetesen a többi tárgyban úgyszintén. Ezen felül a fejlesztések számos nevelési lehetőséget tartogatnak az osztályfőnöki munka területén, s széles körben alkalmazhatóak a tanórai kereteken kívüli nem formális tanulási helyzetekben, illetve szabadidős tevékenységek (pl. témanap, projekthét, szakkör, tábor) során.

A projekt számára előírt fenntartási időszak alatt a módszertani fejlesztések disszeminációja folytatódik, az ehhez kapcsolódó szakmai támogatásról, a tapasztalatcsere digitális felületeinek kialakításáról, a pilot program kapcsán adott szakmai visszajelzések és további módszertani anyagok megosztásáról az egyetemnek kell gondoskodnia. A bevont intézményekkel kiépített kapcsolat megteremtette az alapjait a hosszabb távú együttműködésnek a szakmai hálózatosodás és a köznevelési intézmények művészeti eszköztárának megújítása terén.

A folytatásban a módszertani fejlesztések implementációjának nyomon követése érdekében kívánatos a bevont intézményekkel és pedagógusokkal való további folyamatos kommunikáció, a tapasztalatok gyűjtése, az elkészült anyagok naprakészen tartása. A fejlesztések a pedagógusoktól származó visszajelzésekkel, esetleírásokkal kiegészülve együttesen olyan oktatócsomagokká alakíthatóak, amelyek a formális pedagógus továbbképzések mellett az informális tudásátadás alapját adhatják. A továbbképzések kötelező minőségbiztosítási rendszerének keretein belül ki kell alakítani az elégedettségi kérdőíveket, illetve a követő mérések, a mentorálás és a szupervízió konkrét formáit, valamint az önértékelés és önellenőrzés, a fejlődés elvárható eredménymutatóinak rendszerét.

Fontos feladat lesz a fejlesztéseknek a 2020-ban bevezetendő Nemzeti alaptantervhez történő hozzáigazítása, valamint az arra épülő kerettantervekkel összhangba hozott konkrét tantervi ajánlások kidolgozása. A területre irányított további fejlesztési források célja lehet az elkészült módszertani fejlesztésekre építve tankönyvek és más (pl. online elérhető) tanulást segítő taneszközök megalkotása, újabb pedagógus továbbképzések kidolgozása és akkreditálása, valamint a művészetpedagógiai tevékenységek tárgyi feltételrendszerének javítása.

Az ezzel kapcsolatos feladatok hatékony megvalósítása egy módszertani központ keretei között történhet, amihez a konzorciumi társegyetemeken, illetve a nemzetközi szinten működő hasonló szervezeti egységek szolgálhatnak mintául. A módszertani központ a művészetre nevelés és a művészettel nevelés elméletével és gyakorlatával foglalkozik a színház és a film területén, ideértve a projekt során létrejött módszertani fejlesztések disszeminációját, implementációját és az ezekkel kapcsolatos szakmai támogatási feladatok ellátását. A módszertani központnak szoros együttműködést kell kialakítania az érintett szakmai szervezetekkel, tudományos és művészeti akadémiák

testületekkel. Kívánatos ezzel párhuzamosan az egyetem doktori képzéseinek keretében a színházi és filmes neveléssel kapcsolatos kutatások támogatása, ehhez kapcsolódóan a módszertani kiadványok megkezdett sorozatának folytatása, kiemelten az egyetemen születő művészetpedagógiai irányultságú doktori munkák közzétételével. Szükség lehet továbbá az alapvető jelentőségű bíró idegennyelvű anyagok fordításainak, illetve újrarendelésük elkészítésére, publikálására is.

Az egyetem könyvtárának támogatásával folytatni kell a kutatások szakmai háttérét biztosító szakkönyvtár és médiatár kialakítását és rendszerezését, az ezzel kapcsolatos feladatok felöllelhetik akár a területen születő szakdolgozatok, doktori disszertációk bibliográfiájának gondozását vagy a diplomások pályakövetésével összefüggő adatok gyűjtését is. Hiánypótló lenne egy olyan online játékgyűjtemény létrehozása, amely folyamatosan bővülő hozzáférést nyújt az évtizedek során az egymást követő generációk által felhalmozott, illetve az új fejlesztések nyomán megszülető tevékenységekhez, munkaformákhoz.

A következő nemzedékek művészeti nevelése iránti felelősségtől vezérelve időszerű lenne – a társművészeti egyetemek példáját követve – egy saját színház- és filmművészeti szakköznevelési koncepciójának kialakítása a létező hasonló profilú intézményekkel való szakmai együttműködés megerősítésével párhuzamosan. Ezek az intézmények a művészetpedagógiai képzések számára gyakorló intézményekül is szolgálhatnak. Ezzel összefüggésben, a többi művészeti egyetem jól működő hasonló képzéseinek fényében régi adóssággént jelentkezik a színház- és filmművészeti tanári mesterképzés részletes terveinek kidolgozása, a szakindítás személyi és technikai feltételeinek megteremtése.

Végezetül fontos még egyszer hangsúlyozni, hogy az elkészült módszertani fejlesztések és a rájuk épülő pedagógustovábbképzések jellemzően nem kizárólag a szaktárgyakat tanító tanároknak szólnak, hanem általános pedagógiai alkalmazásra adnak módot. A hátrányos helyzetű, leszakadó régiók és társadalmi csoportok támogatása folyamatos kihívást jelent, aminek tekintetében a művészetpedagógia, azon belül a dráma-, a színház-, a film- és a médiapedagógia olyan eszközökkel rendelkezik, amelyek kitüntetetten alkalmasak a szociális, kulturális vagy mentális nehézségekkel küzdők integrációjára. Fontos lenne a projekt hátránykompenzációs kezdeményezéseinek az inkluzív oktatásra való kiterjesztése, azaz a művészetpedagógiai eszköztár további fejlesztése különleges bánásmódot igénylő, fogyatékkal élő gyermekek

számára; ebben kiemelt szerep juthat az inklúzió speciális dramatikus eszközeinek: az improvizációnak és a bábnak.

A felsoroltak együttesen garantálhatják a projekt keretében a Színház- és Filmművészeti Egyetemen elért szakmai eredmények hosszútávú hasznosulását, azaz a köznevelésnek a színház és a film eszközeire építő művészetpedagógiai megújítását.

Szakirodalom

DICE (2010) – *Drama Improves Lisbon Key Competencies in Education*, http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf

Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László, szerk. (2016): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Eck Júlia (2019): A drámajáték tartalmi és módszertani bevezetése az általános tanárképzésbe. In: Kaposi József és Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 96–105.

Golden, Daniel L. (2016): Performing stories in educational contexts. In: *Proceedings of the conference of the international program of „3 layers of telling a story”*. Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest, 215–218.

Golden Dániel (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest, 76–111.

Kaposi László, szerk. (2013): *Módszertani segédlet a Bábjáték és a bábkészítés, valamint a Dráma és színjáték tárgyak tanításához*. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* 20 (10): 18–31. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeparatum.pdf

Lipták Ildikó, szerk. (2008): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhatalmú Társaság, Budapest.

Sallai Éva, Szilvási Léna és Trencsényi László (2006): Lemorzsolódás – iskolai kudarc – kapcsolatok – kommunikáció. In: Trencsényi László (szerk.), *Módszerek a hátrányos*

helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére: Pedagógusok és szülők együttműködése. SuliNova, Budapest, 7–17.

Szitó Imre (2013): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekív emocionális tapasztalat. In: Kaposi László (szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest, 27–34.

TÁMOP (2015) – TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért a drámapedagógia területén*, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmányok_honlap.pdf

Varga Júlia, szerk. (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

ALAPVETÉSEK

1

A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA AZ OKTATÁS- FEJLESZTÉSI STRATÉGIÁK TÜKRÉBEN

KAPOSI JÓZSEF

BEVEZETÉS

A 21. század első éveiben bekövetkező társadalmi-gazdasági változások komoly kihívás elé állítják az európai oktatási rendszereket. A mind szélesebb körben kibontakozó technológiai, kulturális, társadalmi és gazdasági változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték.

A munka világa az ún. 4C modell (<http://iaetx.com/the-4-c%27s.html>) keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket: kritikus gondolkodás (*critical thinking*); együttműködés (*collaboration*); kreativitás (*creativity*); kommunikáció (*communication*) (Bodnár et al. 2015). Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (*non-formal learning*) és az informális (*informal learning*) keretek között megszerzett tudásnak, az IKT-eszközök széles körű alkalmazásának, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerésének. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően a tanulóközpontú oktatási gyakorlatban jelennek meg és az

egyres tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve a személyre szabott (perszonalizált) tanulás iránti igényt.

Az átalakuló társadalmi-gazdasági elvárások, a változó tudásfelfogás és a kibővülő tanulási szituációk, szokások, terek, eszközök, módszerek, valamint a megváltozó tanárszerep óhatatlanul fölértékelik a drámapedagógiai módszerek széles körű alkalmazási lehetőségeit.

AZ OECD PROGRAMJAI

A tudásalapú társadalomban alapvetően megváltozott a tudás szerepe, értelmezése és létrehozásának módja. A tudás a gazdaság meghatározó hajtóerejévé vált, termelése pedig már elsősorban nem egyéni teljesítményeknek, hanem különböző tudástermelő csoportok hálózatos munkájának köszönhetően valósul meg.

A jövőorientált oktatási gyakorlat szempontjából egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transferálható, generikus kompetenciák, valamint a transzverzális kompetenciák (pl. problémamegoldás) elsajátításának szükségessége. Többféle képpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek az új kihívásoknak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. A különböző nemzetközi dokumentumokban (pl. OECD 2015) összegzett főbb készségek: az alapkészségek (*basic skills*), az írás, szövegértés, számolás és az ún. transzverzális kompetenciák – kritikus gondolkodás és problémamegoldás; alkalmazkodóképesség és rugalmasság; együttműködés, munkavégzés csoportban; hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven); kreativitás és innovációs készség; digitális írástudás; önismeret, önmotiválás; vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.); önálló tanulás –, amelyeket legtöbbször transzdiszciplinaritás is jellemez, valamint a szakmaspecifikus képességek. Az átalakuló cél- és feltételrendszerek nyomán az OECD oktatási és képzési innovációs stratégiája az alábbi öt prioritásterületet határozta meg:

- az emberek képessé tétele arra, hogy innováljanak (*empowering people to innovate*),
- az innovációs energiák felszabadítása (*unleashing innovation*),

- a tudás létrehozása és alkalmazása (*creating and applying knowledge*),
- az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására (*addressing global and social challenges through innovation*),
- az innovációs rendszerek kormányzásának és az innováció mérésének javítása (*improving the governance and measurement of innovation*).

A fenti elvárásrendszerből következően és a jövő munkaerő-piaci bizonytalansága miatt azt is megfogalmazták, hogy az oktatás világában az ún. transzformatív kompetenciák középpontba állítása szükséges, úgymint:

- az új értékek létrehozására való képesség (*creating new values*),
- a konfliktuskezelés (*reconciling conflicts and dilemmas*) és a felelősségvállalás (*taking responsibility*),
- a jövő kezelése (*future's literacy*),
- a személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése (*personal competencies*).

Jelentős szemléletváltásként is értelmezhető, hogy a megjelenő új elvárások a kompetenciákat általában nem csak individuális, hanem közösségi szempontból közelítik meg (*collective competencies* – EU új kulcskompetenciák), és egyre markánsabban jelenik meg a *student agency* perspektívája, amely azt az álláspontot fejezi ki, hogy a tanulók milyen szinten vesznek részt a tanulási folyamatokban és a kurikulum alakításában (OECD jelenleg futó „Education 2030”).

AZ EURÓPAI UNIÓ PROGRAMJAI

Az Európai Uniónak a 21. század kihívásaira felkészítő iskolai oktatásról szóló együttműködési programja az oktatás minőségének fejlesztését, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák megszerzésének elősegítését, az iskola társadalmi kohézió erősítésében betöltött elsődleges szerepének megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók kiemelt támogatását, a tanulási nehézségek korai felismerését és a személyre szabott pedagógiai megközelítések alkalmazását tűzi ki célul.

Az Európai Unió alapelve, hogy a demokráciához, a társadalmi kohézióhoz és a fenntartható gazdasági növekedéshez jelentős mértékben hozzájárul

oktatás és képzés a jövőre irányuló, kiemelt fontosságú befektetés. Az oktatási és képzési rendszerekben létező – többek között alacsony teljesítményt és a végzettség nélküli iskolaelhagyást eredményező – egyenlőtlenségek jelentős, a befektetéseknél lényegesen nagyobb, rejtett társadalmi költségekhez vezethetnek. A kutatások azt bizonyítják, hogy az iskola előtti, kisgyermekkorai nevelés, valamint a célzott korai intervenciós programok az egész életen át tartó tanulás és a jövőorientált, egészségtudatos, aktív életvitelre nevelés teljes folyamatában – különösen a leghátrányosabb helyzetű csoportok és ezáltal a társadalom egésze számára – hosszú távon a legnagyobb megtérülést biztosíthatják.

A megvalósítási szakaszban lévő EU-s programok a társadalmi szolidaritás érdekében kora gyermekkorai nevelés és gondozás támogatását; az alapkészségek (írás-olvasás-számolás) és nyelvtanulás erősítését; a korai iskolaelhagyás arányának csökkentését; a transzverzális készségek fejlesztését, valamint a versenyképességi mutatók javítása érdekében a tanulás és a munka közötti átmenet elősegítését; a gyakorlati képzés és a duális tanulási modellek előmozdítását; a természettudományi, a műszaki, a matematikai képzés támogatását állították a fejlesztéspolitika fókuszába. Az oktatáshoz való méltányos hozzáférés érdekében pedig az informális, nonformális tanulási rendszerek egyenlőségét, a személyre szabott tanulás: validáció és differenciálás kiterjesztését, az IKT tanulási és tanítási célú alkalmazásának támogatását; átlátható / átjárható és minőségi kvalifikációs rendszerek alkalmazásának szükségességét rögzítették programjaikban. Kiegészítve természetesen a különböző partnerségi kapcsolatok ösztönzésével és a tanárképzés, -továbbképzés szakmai megerősítésének szükségességével.

A 2010-et követő időszakra az EU a következő területek fejlesztését állította a közös fejlesztéspolitika fókuszába: az oktatás, oktatási ágazatok és a munkaerőpiac közötti átmenet; a tanulási utak összekapcsolódása; a formális és nem formális tanulási kontextusok és tanulási eredményeik egymáshoz illesztése; a tanulási kimenetek és eredmények koherens rendszerének kialakítása (európai szakképzési kreditrendszer, ECVET); a tanulási szolgáltatások minőségét biztosító standardok keretének alkalmazása (európai minőségbiztosítási referenciakeret, EQARF).

Az „Európa 2020” programja arra keresi a választ, hogyan tud az oktatás hozzájárulni a gazdaság versenyképességének növekedéséhez és az egyes oktatási rendszereknek milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőt és

milyen attitűdökkel bíró állampolgárt kell kibocsátania ahhoz, hogy az ország versenyképessége növekedjen. Ennek keretében növekedési és foglalkoztatási stratégiája prioritásai: a fejlett tudástechnológiára épülő „intelligens növekedés”, a társadalmi szolidaritásra épülő inkluzív társadalom építése és mindennek fenntartható módon történő megvalósítása.

E program általános ágazati céljai az alap- és középfokú oktatás területén: az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása, az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása, az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén (Oktatás és képzés 2020 stratégia).

A program az egyes tagországok számára a következő prioritásokat fogalmazta meg a fejlesztéspolitika területén: az élethosszig tartó tanulásban való részvétel előmozdítása; a korai iskolaelhagyásra vonatkozó nemzeti stratégia elfogadása; az oktatási rendszerből kilépők munkaerő-piaci szempontból releváns végzettséggel, készségekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek. Továbbá a közoktatáshoz való hozzáférés javítása, kiemelten koncentrálna a HHH, valamint a roma tanulókra; az oktatás különböző szintjei és a munkaerőpiac közötti átmenet elősegítése; felsőoktatási reform kidolgozása, amely lehetővé teszi a hátrányos helyzetű diplomások arányának növelését.

AZ EU OKTATÁSI PROGRAMJAI HAZÁNKBAN 2000–2014

Magyarországon az európai uniós csatlakozást megelőzően és követően az oktatási-képzési fejlesztések és beruházások döntő többsége az Európai Szociális Alap (ESZA) forrásaiból történik. Magyarország – felismerve az innováció folyamatos jelenlétének fontosságát – a 2000-es évek elején elinduló HEFOP, majd a 2000-es évek közepén induló TÁMOP programok óta kiemelten ösztönzi egyrészt az innovációs kultúra elterjedését (innovációs hajlandóság), másrészt támogatja az innovációk létrejöttéhez és terjedéséhez szükséges pedagógiai kreativitás fejlődését (innovációs képesség). A magyar köznevelési rendszer fejlesztésének középpontjában régóta a nevelő-oktató munka hatékonysá-

gának, eredményességének növelése, valamint a méltányosság garantálása áll. Az ESZA célkitűzéseivel összhangban a tanulói eredményesség javítása, a tanulói továbbhaladás elősegítése egyik fókuszában a munkaerő-piaci alkalmazkodóképesség, valamint az élethosszig tartó tanulás készségeinek megszerzése-átadása áll.

Az átfogó tartalmi fejlesztések 2004–2007 közötti időszakban lezajlott Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Programok (HEFOP) fejlesztéseivel indultak. Ebben az időszakban meghatározták (nemzetközi partnerségben) a kulcskompetenciákat, illetve kidolgozták azok részletes követelményrendszerét. Megszülettek és kipróbálták azokat az oktatási programcsomagokat, amelyek az alkalmazható tudás megszerzését állították a középpontba, és amelyek főként egy-egy kulcskompetencia (szövegértés, matematika) magas szintű elsajátítására koncentráltak. Elkészültek a programcsomagok alkalmazására szolgáló módszertani útmutatók, felkészítést kaptak a pedagógusok és az iskolák ezen programcsomagok intézményi szintű bevezetésére.

A kompetenciaalapú oktatás elterjesztését 2007–2014 között alapvetően a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 3. prioritásának intézkedései támogatták (<http://palyazat.gov.hu/hepiph>). A program alapvetően nem új tartalmi fejlesztések megvalósítását célozta, sokkal inkább olyan módszertani fejlesztésekre irányult, amelyek lehetővé tették a kompetenciaalapú oktatás széles intézményi körben való elterjedését, a használható tudás megszerzésére irányuló tevékenység alapú pedagógia napi gyakorlattá válását.

A TÁMOP-pályázatokban közel 3000 intézmény több mint 25.000 pedagógusa találkozott és ismerkedett meg olyan új módszertani megoldásokkal, amelyek előterében többek között a csoportmunka, a tanulói együttműködés és a projektgondolkodás állt. Emellett a tanulási-tanítási szemlélet átalakítását segítették az új oktatásszervezési formák kipróbálását (tantárgytömbösítés, témahét stb.), újszerű intézmények közötti együttműködési lehetőségek (referencia intézmény, testvériskola, erdei iskola stb.) biztosítását célzó programok. Az intézményekben zajló fejlesztéseket erős szakmai támogató környezet segítette, köszönhetően annak, hogy ezzel párhuzamosan az intézkedések másik fókuszát a szolgáltatások színvonalának és kapacitásának fejlesztése jelentette.

A tartalmi szabályozókhoz és a fejlesztési prioritásokhoz kapcsolódóan számos területen valósult meg oktatási és iskolai innováció (pl. a TÁMOP-3.1.4 pályázatban több mint 2000 intézmény kísérletezett önálló innováció

létrehozásával és megosztásával a kompetencia alapú oktatás elterjedése érdekében), aminek hatására érezhetően nőtt a köznevelési intézmények, igazgatók és pedagógusok nyitottsága, „kedve”, illetve gyarapodott az ezzel kapcsolatos tudás és tapasztalat.

A fejlesztési programok megvalósításuk során azonban problémákba is ütköztek. Elsődlegesen megállapítható, hogy a kompetenciaalapú program-csomagok – bár keletkezésük idején nélkülözhetetlenek voltak – nem tudtak szervesülni az oktatás napi gyakorlatába, mert a kulcskompetencia-területek elsajátíttatása nem a hagyományos tantárgyi szerkezetre épült rá, és a kereszttantervi kompetenciák sem az egyes tantárgyak követelményrendszerébe, sem taneszközeikbe nem tudtak mélyen beépülni. Másodsorban a hazai pedagógiai kultúra nem volt képes megfelelő módon a gyakorlatba átültetni a fejlesztési eredményeket. Ebből is következően az elmúlt másfél évtized közoktatás-fejlesztési programjaihoz kapcsolódó köznevelési tartalom- és taneszközfejlesztés elsősorban a megváltozott pedagógusszerepre való felkészítés támogatására irányult, a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítását, azt a pedagógiai szemléletváltást célozták, hogy a tanítási-tanulási folyamatban, az osztálytermi gyakorlatban az egyoldalú ismeretátadó tanári pedagógiai szerepről a tanulók komplex személyiségfejlesztésére, differenciált egyéni tanulási szükségleteinek kielégítésére helyeződjön a hangsúly.

NEMZETI STRATÉGIÁK AZ OKTATÁS FEJLESZTÉSE ÉRDEKÉBEN (2014)

A magyar kormány 2012-ben határozta el, összefüggésben az európai uniós kötelezettségekkel is, hogy az emberi erőforrás fejlesztése érdekében stratégiai dokumentumokban határozza meg a következő évtized fejlesztési céljait. Ennek nyomán készült el az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a köznevelés-fejlesztési stratégia, valamint a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. Ez a három dokumentum szervesen illeszkedett ahhoz a nagy stratégiai megújításhoz, ahhoz az átfogó reformhoz, amely a magyar köznevelésben 2010-et követően végbement. A stratégiák közös céljaként az jelent meg, hogy minden résztvevő képesség-

geinek megfelelő képzést, versenyképes tudást kapjon, piacképes szakmát szerezzen. Ezzel párhuzamosan azt is fontosnak tartjuk, hogy tanulmányai során megismerje és megszeresse Magyarország, a magyar nemzet kultúráját, hagyományait és szellemi kincseit.

A KÖZNEVELÉS-FEJLESZTÉSI STRATÉGIA

Az alábbi főbb vezérelvek érvényesítését tűzte ki:

- nagyobb állami szerepvállalással biztosítsa a köznevelés egységesen magas minőségét;
- a köznevelés közszolgálati szerepe hangsúlyozottan jelenjen meg;
- kiegyensúlyozza a nevelési és oktatási feladatok arányát, hogy az iskolák nevelő szerepe erősödjön;
- egyensúlyt teremtsen a tanulók lelki, szellemi és testi nevelésében;
- helyreállítsa a pedagógus-életpálya presztízsét;
- intézkedéseivel kiemelten támogassa a kormányzat előtérbe állított céljait, úgymint a teljes foglalkoztatottság megvalósítását, a demográfiai folyamatok megfordítását, illetve a családközpontúság megvalósítását, emellett a társadalmi felzárkózást és az esélyteremtés növelését is.

A VÉGZETTSÉG NÉLKÜLI ISKOLAEELHAGYÁS (ESL) STRATÉGIÁJA

A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) stratégiájának megalkotását az európai uniós elvárások mellett az is indokolta, hogy oktatási rendszerünk az elmúlt 20 évben nem volt képes meghatározó mértékben csökkenteni a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek családi környezetükből fakadó elmaradásait. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a képzettség hiánya és az alacsony iskolázottság a munkaerőpiacról és a társadalomból való kirekesztődés veszélyét rejti magában. A magyar kormány az EU 2020

stratégiai céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti.

Az elfogadott stratégia többek között azt is rögzítette, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében komoly erőforrásokat kell biztosítani a prevencióra (megelőzés), ki kell építeni az intervenció (közbeavatkozás) különböző eszközrendszereit, továbbá támogatni szükséges a kompenzáció („második esély”) különböző formáinak megjelenését, működését. Továbbá a beavatkozás kiemelt területének nyilvánította a szakképzést, mivel évtizedek óta az itt tanuló diákok körében a legmagasabb a lemorzsolódás. A stratégia megvalósításának jelentőségét az is adja, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése közvetlenül javítja az egyének életesélyeit, foglalkoztathatóságukat, alkalmazkodóképességüket. A vonatkozó stratégia pedig közvetve járul hozzá a társadalmi szolidaritás, felzárkózás további erősítéséhez, a polarizálódás, a leszakadás és a szegénység elleni küzdelemhez.

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT VALÓ TANULÁS (LLL) STRATÉGIÁJA

Az egész életen át tartó tanulás keretstratégiája a tágan értelmezett humán tőke fejlesztésén keresztül az alábbi célkitűzések eléréséhez járul hozzá:

- A gazdaság növekedési potenciálja érdekében törekedni szükséges a magas hozzáadott értékű munkahelyek betöltésére alkalmas munkaerő utánpótlására, a munkaerő-piaci versenyképesség szempontjából hiányzó képességek (pl. idegennyelvtudás, infokommunikációs készségek) pótlására.
- A kkv-szektor versenyképessége érdekében növelni szükséges a kkv-k innovációs és IKT-potenciálját és alkalmazkodóképességét, melyhez elengedhetetlen megfelelő humán kapacitás biztosítása, az informatikai és műszaki szakemberképzés minőségének és mennyiségének javítása, a gazdasági és K+F+I igényekhez történő igazítása.
- A munkaalapú társadalom és a teljes foglalkoztatottság elérése érdekében a foglalkoztatás bővítéséhez és a munkavállalók alkalmazkodóképességének és versenyképességének javításához szükséges a valós reálgaz-

daság igényeinek és a növekedési potenciállal rendelkező ágazatok képesítési szükségleteinek megfelelő és ahhoz rugalmasan igazodó, versenyképes tudást biztosító képzési és egész életen át tartó tanulási rendszer megteremtése.

A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS

A nevelő-oktató munka hatékonyságának, eredményességének növelése, a méltányosság garantálása, a több és jobb tudás biztosítása, elérése az Európai Unióban az oktatás és képzés valamennyi formájának közös célkitűzése, amelyet rendszeresen szükséges értékelni. Az eredményes, minőségi munka nemcsak a tanulási eredmények vagy a nevelés-oktatás folyamata szempontjából teljesítendő célkitűzés, hanem azon a téren is, hogy az oktatási és képzési rendszerek milyen módon gondoskodnak az egyéni, társadalmi és gazdasági szükségletekről, valamint a nevelési-oktatási rendszer hátránykompenzáló és esélyteremtő szerepéről és a jólét javításáról.

Az elmúlt évtizedekben a tudáshoz, a tanuláshoz való viszonyunkban bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott a folyamat szereplőire is: az új pedagógiai szemléletben (Adam, 2008; Kennedy, 2007) a pedagógusok a tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe. A tanári szerepváltozás lényege, hogy a korábbiakban döntően ismeretátadó funkció helyébe egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (*facilitátor*) kerül, összekapcsolódva azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek „azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét” (Halász, 2007).

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigtől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket.

Ugyanakkor a tudás felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direkter kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert alkotnak (Stéger, 2012).

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, hiszen nem a tanultak reprodukcióját, hanem nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várja el a diákoktól. Ennek nyomán más megvilágításba került a kognitív kompetencia, valamint a személyes, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere. Korábban evidenciaként fogalmazódott meg, hogy az intézményes oktatásban „a személyes és a szociális nevelés, vagyis a személyes és a szociális kompetencia fejlesztése az értelmi neveléshez (az oktatáshoz) képest hagyományosan másodlagos jelentőségű” (Nagy, 2005, 25.).

Az új kutatások, az egész életen át tartó tanulás szükségességét hirdetőik ugyanakkor azt hangsúlyozzák, „hogy a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól [...] és emocionális készségeik fejlődjenek. Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során (OECD, 2002, 58.). Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002, 51.) Ennek nyomán nem véletlenül szorgalmazza számos oktatáspolitikai dokumentum azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy „[...] a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az.” (OECD, 2002, 53.)

A KOMPETENCIAALAPÚ OKTATÁS ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA

Az oktatás egészét érintő paradigmaváltás nyomán a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Vagyis a tanulói tevékenységek a feladatmegoldásban öltönek testet, a tananyag-feldolgozásban előtérbe kerülnek a tanulók aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldásai. Tehát az új oktatási formákban a fejlesztőhatások végső forrásai nem a különböző tevékenységformák, hanem az egyéni, páros vagy csoportban megoldandó feladatok, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatstruktúrákból (lépésekből) épülnek fel (Bábosik, 2006). Ráadásul ez a megközelítés azt is nyilvánvalóbbá teszi, hogy a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarati tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében.

A hagyományos tanítási gyakorlat úgy tekintett (különösképpen a verbalitást igénylő tárgyak esetében) a feladatokra és a különböző tanulói cselekvésre építő gyakorlatokra, mint a tananyag-feldolgozás kiegészítőjére, hiszen a pedagógus előadása, magyarázata – esetleg a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélés – jelentette a szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módját. Ebben az összefüggésrendszerben óhatatlanul háttérszerep jutott a tanulók egyéni vagy közös feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg. Ma már általánosan elismert tény, hogy a személyiségnek szinte egyetlen eleme sem fejleszthető a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő szintre a tanulók tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül (Bábosik, 2006).

A kompetenciaalapú feladatok tartalma nem feltétlenül kötődik szorosan a klasszikus tantárgyi tartalmakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak. Kulcsfontosságú az ilyen típusú feladatoknál /gyakorlatoknál a motiváció, az „érintettség felkeltése”, valamint a próbálkozásnak mint megoldási eredménynek az elismerésére és ezáltal a tanulásnak mint tevékenységnek a

pozitív átélésére, valamint a flow-élmény elérésére való törekvés. Alkalmazásuk általában újszerű tanulószervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.), és nem rendelődik hozzájuk szummatív típusú értékelés.

Ebben az összefüggésben nem a feladat kipipálható, sikeres megoldása válik elsődleges céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis alkalmazási célként a tanulás nyelvének és eszközrendszerének elsajátítása, a gondolkodás fejlesztésének csiszolása, továbbá a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, illetve a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciója emelendő ki. Kiemelten fontos, hogy a szaktanár a lehető legaktívabban és változatos formában részese legyen a motiváció felkeltésének, továbbá segítse a diákokat abban, hogy felismerhessék a feladatban megjelenő problémahelyzetet.

Az aktív tanulói cselekvést igénylő feladatok / gyakorlatok, illetve az ezekhez kapcsolódó tevékenységek a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetítés, begyakorlás, szokásformálás, irányítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés), hiszen a feladatmegoldás vagy annak kísérlete számos akciót, műveletet vagy más szóval problémamegoldást követel meg a diákoktól. A feladatok általában valamilyen fejlesztési célhoz kapcsolódnak, így leggyakrabban intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, ismeretalkalmazó), szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomorális), manuális (gyakorló, alkalmazó) és alkotó (tervező, szervező, konstruáló, előadói) jellegű feladatok lehetnek (Bábosik, 2006).

A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a tanulók által elvégzett feladatok, gyakorlatok státusának megváltozását. Az egyénileg vagy közösen elvégzett gyakorlat / feladat – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében a tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásaként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan újabb és újabb tanulószervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió és a projekt, valamint a drámapedagógiai módszerek széles körű alkalmazása stb.

A drámapedagógia eszközeit igénylő gyakorlatok / feladatok egyrészt hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolko-

dás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak, másrészt egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, mivel a megoldások döntő mértékben tanulói kreativitásra, aktív cselekvésre, interaktivitásra és produktivitásra épülnek. Továbbá az ilyen típusú feladatok / gyakorlatok szakmai és didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása is emocionális gazdagodást jelent.

A DRÁMAPEDAGÓGIA HAZAI ELŐRETÖRÉSE

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi és a hazai gyakorlatban is felértékelődött a drámaoktatás, minden bizonnyal azért is – miként egy nemzetközi kutatás is bizonyította (DICE Konzorcium, 2010) –, mert az ilyen képzésben résztvevők szinte minden ún. EU kulcskompetencia terén jobb teljesítményt tudnak nyújtani. Többek között „magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit, eredményesebben kommunikálnak, inkább tartják kreatívnak önmagukat, jobban szeretnek iskolába járni, nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban, jobban oldják meg a problémákat, hatékonyabban küzdenek meg a stresszel, aktívabb állampolgárok, kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek, inkább gondolnak a jövőjükre, és több a tervük is. Emellett sokkal szívesebben vesznek részt bármilyen nemű művészeti vagy kulturális tevékenységben, nemcsak az előadóművészetek, de az írás, a zene és a kézművesség terén is, és több időt töltenek az iskolában, több időt töltenek olvasással, házi munkával, játékkal, beszélgetéssel, többet vannak együtt családtagjaikkal, inkább gondoskodnak fiatalabb testvéreikről. Kevesebb időt töltenek tévénézéssel és számítógépes játékokkal.” (DICE Konzorcium, 2010) A kutatás összegezve azt állapította meg, hogy a drámapedagógiai munka eredménye „a magasabb foglalkoztatási ráta lehetősége, az iskolából idő előtt kimaradók számának csökkenése, az oktatás, képzés

szintjén általános minőségjavulása, erősebbé válik a szinergia a kultúra és az oktatás között, nyitottabbá válnak a diákok a kulturális sokszínűségekre és a kultúrák közötti párbeszédre, és innovatívabb, kreatívabb és versenyképesebb állampolgárok lesznek.” (DICE Konzorcium, 2010)

A drámaoktatás történelmi előzményei egészen az antikvitás koráig visszavezethetők. A neveléstörténet részletesen feldolgozta, hogy az ókori Hellaszban olyan volt az akadémia, ahol a „kérdés tudása”, a tevékenységek rendszere fontosabb volt a passzív befogadásnál. Rómában a tudás megszerzésének alapkészségeit „ludus”-ban tanulták, melynek jelentése: kellemes elfoglaltság, azaz játék (Eck, 2016, 94.). Hazánkban a Sárospatakon tanító Comenius írta a *Schola Ludus*, melyben a tevékenységek között a szerepbe lépés is megjelent. A pedagógiai irodalom (Kilián, 2016, 22.) a ma drámapedagógiának nevezett tevékenységek egyik meghatározó eredőjének a jezsuita iskoladrámákat tekinti (Trencsényi, 2016, 44–45.). Kétségtelen, hogy az iskoladrámák – az általános erkölcsi nevelőfunkcióik mellett – jól szolgálták a hallgatók előadói (retorikai) készségeinek fejlesztését is.

A magyar nyelvű irodalom kezdetét is egy dráma megírásához kapcsoljuk (Bessenyei György: *Ágis tragédiája*), akinek munkássága példát adott a felvilágosodás eszméit képviselő Csokonai Vitéz Mihálynak, aki *Az özvegy Karnyóné s két szeleburdiak*, valamint *A Méla Tempefői* megírásával, illetve a kollégiumi színjátszás gyakorlatával (Csurgó) megteremtette a hazai drámaoktatás és -játszás alapjait. Ezért is vált a XIX. század első felének hazai irodalmában a dráma kitüntetett műfajjá. Első klasszikusa (Katona József: *Bánk bán*) máig érvényes problémákat, konfliktusokat jelenített meg (pl. egyén és közösség viszonya, haza és haladás kérdése) művében, majd a reformkor legnagyobbjai – Vörösmarty (*Csongor és Tünde*), Petőfi (*Tigris és Hiéna*) – is alkottak a dráma műfajában. Sőt, ez utóbbi Arany Jánossal együtt a vándorszínészetet (színjátszást) is kipróbálta. A XIX. század második fele Szigligeti Ede és Csiky Gergely, a XX. század eleje pedig Molnár Ferenc munkássága révén a kor színvonalán álló polgári dráma megteremtését eredményezte. E folyamattal párhuzamosan pedig megteremtődött a színházi kultúra is hazánkban, melyet a színházépítések sora és a színtársulatok működésének bővülése, valamint a színházi műfajok változatossága mutat.

A reformpedagógiában meghatározott elvek és gyakorlatok (pl. Dewey) talajáról nő ki az 1950–60-as évek környékén az angolszász drámapedagógia, mely hazánkba a hatvanas évek végén érkezik meg, és megtermékenyítő

hatást fejt ki az aktív tanulói tevékenységekre épülő oktatás terén. Az 1971-ben Zsolnai József által indított *Értékközvetítő és képességfejlesztő programban* (ÉKP) jelenik meg először a drámajáték tantervi szinten, Gabnai Katalin munkájaként. Zsolnai szerint „Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önkifejező és játékedvet.” (Zsolnai, 1994) E program megindításának egyik következménye lett a középiskolai *irodalmi-drámai fakultációs oktatás* elindulása Budapesten (Madách Imre Gimnázium) és Szentesen (Horváth Mihály Gimnázium). Az irodalmi és drámai fakultációs program elindításában döntő szerepe volt Várkonyi Zoltán, Mezei Éva és Bácskai Mihály elhivatott munkásságának, akik azt is kiharcolták, hogy az egyedi engedély alapján működő képzés önálló érettségivel zárulhatott (Eck, 2016).

Az 1970-es és '80-as évek során leginkább a közművelődés adott háttérrel ahhoz, hogy a hazai gyermek-, diák- és egyetemi színjátszás megteremtse azokat a formákat és kereteket, amelyek a drámapedagógiai módszerek megismeréséhez, illetve elterjesztéséhez kapcsolódtak. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Keleti Istvánnak, Mezei Évának, akik a Pinceszínházat vezették, a gyermekszínházi csoportot irányító Szakall Juditnak, a Paál István vezette, nemzetközileg is elismert szegedi egyetemi színjátszó csoportnak, az Universitas rendezőjének, Ruszt Józsefnek és az akkori Népművelési Intézet számos munkatársának (Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin, Bucz Hunor, Máté Lajos). (Nánay, 2016, 217–222.) Az itt folyó szakmai munka nyomán jött létre 1989-ben a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely komoly szerepet játszott abban, hogy az ez idő tájt meginduló Nemzeti alaptantervi munkálatokban megjelent a dráma mint a művészetek egyik iskolai keretek között tanítandó ága.

Végül is a hazai drámaoktatás szélesebb körű térhódítását az 1995-ben kiadott Nemzeti Alaptanterv jelentette, mivel a Művészetek műveltségterületén belül megjelent a *Tánc és dráma*, amely a drámajátékok mellett a hagyományismeretet, a bábjátékot, a táncot állította középpontba, és nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi intelligencia és a kulturális identitás fejlesztésére, kialakítására (Trencsényi, 2016, 44.). A dokumentum elkészítésében Gabnai Katalinnak elvülhetetlen érdemei vannak, már csak azért is, mert egyszerre és egymás mellett kívánta megjelentetni a hazai népszokásokat, drámajátékos hagyományokat, valamint a modern személyiségnevelési elve-

ket. Minden kétség nélkül megállapítható, hogy e szabályozási dokumentum megjelenésével indult el a drámaoktatás a nagykorúsítás, a többi művészeti ággal való egyenjogúsítás és a tömegesedés útján. A NAT teremtette meg azt a kontextust is, amelyben elindul a drámának a neveléstudomány kontextusába helyezése (Trencsényi, 2016, 48), illetve az a tudatosodási folyamat, amely ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a drámapedagógia „a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. (...) a drámapedagógia a játéknak (...) személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, közben közösség jellegű és célzatú is. (...) Fejlődik empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz természetes. A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra.” (Pinczésné, 2013, 33–35. Idézi Eck, 2016.)

Fontos mérföldkőnek tekinthető az, hogy az 1993. évi LXXIX. törvény 93. §-a (1) bekezdése megteremtette a lehetőségét annak, hogy az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakkal is kiegészüljön, így sor került a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet kiadására is, amely az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakának követelményeit és tantervi programját határozta meg (Kaposi, 2016, 36–37.). A kiinduló megállapítást az is igazolja, hogy egy évtized alatt a kezdeti néhány ezres létszámról közel 20.000-re emelkedett a szín- és bábművészeti tagozaton tanulók száma (Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 227.).

A drámaoktatás hazai térnyerése a 2000-ben kiadott kerettanterveknél is megállapítható, amit leginkább azzal lehet igazolni, hogy a korábbi tánc és dráma elnevezés *dráma és táncra* módosult, és nagyobb teret kapott benne a modernnek nevezett neveléstudományi megközelítés, az ún. tanítási dráma, amely angolszász elméleti háttérre támaszkodik (Bolton, 1993), és problémaalapú rögtönzésre, illetve az ezeket előkészítő gyakorlatokra, valamint változatos munkaformákra épül. A drámaoktatás további elterjedését az is támogatta, hogy a kerettantervben az általános iskola 5. évfolyamán kötelező, ún. tantárgyi modulként megjelent ez a művészeti tárgy is.

A középfokú képzés keretében folyó drámaoktatás megerősödésében döntő jelentősége volt, hogy a 2005-ben életbe lépő új, ún. kétszintű érettségi követelményei közé bekerült a *Dráma* is mint önálló vizsgatárgy, amelynek elméleti követelményei a színház- és drámatörténet, színház- és

drámaelmélet, színházi műfajok témáit ölelik fel. A gyakorlati ismeretek pedig az alábbi témák köré csoportosulnak: drámajáték, színjáték, tánc- és mozgásszínház, bábjáték, beszéd, vers- és prózamondás, daléneklés. A dráma érettségi persze nem vált általánossá, de az elmúlt másfél évtizedben jó néhányan letették. (2015 májusában középszinten 37 helyszínen, 224 vizsgázó tett vizsgát. Az utolsó emelt szintű vizsgára 2010 őszén került sor, mert időközben módosult a jogszabály, és nem teszi lehetővé (Eck, 2016, 100). A folyamat erősödésére az is utal, hogy 2010 óta van Dráma OKTV, noha jelenleg felvételi pluszpontot nem ér.

Az elmúlt évtizedben nemcsak a drámaórák száma nőtt a közoktatásban, hanem egyre elterjedtebbé vált az a gyakorlat, miszerint: „A drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaóra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak metodikájában is. A drámapedagógia nemcsak az oktatás módszertani eszközeként segíti a közoktatás feladatait, hanem pedagógiai stratégiaként is: befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő tanulás, bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét. A drámapedagógiai megközelítés segíti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, valamint a diák-tanár kommunikációt. A drámapedagógiának ott a helye az általános tanárképzésben is.”

A DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREKRE ÉPÜLŐ FELADATOK, GYAKORLATOK

A pedagógiai céllal végzett szerepjáték során pontosan előkészített helyzet, körülhatárolt tér, eszközök, azaz kiszámítható szerephelyzet a játék közege. A játékosok, még ha spontán megnyilatkozásaikkal vesznek is részt a játékban – pl. improvizációk alkalmával –, akkor is alkalmazkodnak a – jó esetben közösen kialakított – szerephelyzethez, szerepelváráshoz. Ebből kiindulva vesznek részt a játékban, szembesülnek a helyzetből adódó problémával, melynek megoldása folyamán mozgósítani kell korábbi ismereteiket, élményeiket,

folyamatosan reagálni kell társaik reakcióira, s ezekből kell a megoldást megtalálni, így tesznek szert új ismeretre. Ez az új ismeret lehet ismeretközpontú, de lehet valamilyen képesség fejlesztésében megvalósuló tartalom. Minden ilyen esetben a pedagógus által meghatározott tanítási célnak kell megvalósulnia. Ez akkor teljesülhet, ha a dramatikus tevékenységekre vonatkozó általános alapelveket betartjuk. A dramatikus tevékenység:

1. résztvevők központú,
2. a képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatra koncentrálnak,
3. azonnali visszajelzést ad, mely gyakorlatban, az „itt és most” keretein belül valósul meg.

Gabnai Katalin könyve bevezetőjében a drámapedagógiát mint fogalmat nem használja, de nagyon pontosan körülhatárolja a *drámajátékot*, melyet nemcsak a gyermekszínháték részének tekint, hanem általában a nevelőmunka gazdagítására alkalmas eszköznek. „Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Így a dramatikus alkotójáték tulajdonképpen pontosan megfogalmazható szocializáló tevékenység. Az a forma és folyamat pedig, amelyen keresztül megvalósul, a dráma maga.” (Gabnai, 1993)

„A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti

- a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását,
- alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését,
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását,
- testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését, mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.

A drámajáték gazdagítja:

- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,
- színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós feladatokat,
- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában,
- könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,
- s még az is előfordulhat, hogy valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek.” (Gabnai, 1993)

Szauder Erik tanulmányában azt bizonyítja, hogy *a dráma nem csupán módszer,*

és tanítása során nincs hagyományos értelemben közvetlen ismeretátadás, hanem mindezzel szemben van olyan pedagógiai folyamat, amelyben a résztvevők saját felfedező tevékenységük során jutnak új tapasztalatokhoz. Valamennyi megközelítésmód megegyezik azonban abban, hogy középpontjában a cselekvésen, ezen belül is elsősorban *a dramatikus cselekvésen keresztül megvalósuló tanulás áll. Meghatározó jelentőségű az, hogy az ún. drámapedagógia a szociális közegben létrejövő tudást helyezi a középpontba, melyben a pedagógus a tanulási helyzetek szolgáltatója, s nem a tudás szolgáltatója.* Ebben az összefüggésben „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkozhatnak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (<http://hu.wikipedia.org/wiki/dramapedagogia> – Kaposi László definíciója). Annak ellenére azonban, hogy a dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, amelynek nem feltétlen velejárója a résztvevők által közönség előtt bemutatott előadás.

A drámafoglalkozás tervezésekor és vezetésekor módszertani szinten figyelmet kell fordítanunk a tanulók eltérő sajátosságaira, a feldolgozás módjának megtervezése során szükségszerű, hogy figyelembe vegyük a tanuló-csoport tagjainak az adottságait és képességeit.

Ennek érdekében olyan folyamatokat kell terveznünk, melyek a csoport valamennyi tagja számára lehetőséget teremtenek arra, hogy intellektuális, érzelmi és fizikai szempontból (átvitt és konkrét értelemben egyaránt) meg tudják közelíteni a témát, illetve valamennyiük számára érvényes kérdésekkel és fejlesztő hatású feladatokkal szembesüljenek. Mindezen célokat – más tantárgyakhoz vagy pedagógiai helyzetekhez hasonlóan – a differenciált feladatadás segítségével érhetjük el leghatékonyabban.

Fel kell tehát térképeznünk az egyes tanulók képességstruktúrájából adódó lehetőségeket, és foglalkozásainkat olyan módon kell szerkesztenünk, hogy azokban valamennyi tanuló hatékonyan részt vehessen. Kerülnünk kell az olyan helyzeteket, melyek (pl. a bennük alkalmazott dramatikus technikák következtében) elérhetetlenek a tanulók valamelyike számára, illetve ki kell dolgoznunk olyan alternatív megoldásokat, melyekkel ugyanaz az információ egymástól eltérő képességű tanulók számára is hozzáférhetővé tehető.

A dráma számos olyan eszközt kínál a pedagógus számára, mellyel ugyan-

azt a kérdést, problémát különbözőképpen tárhatja a tanulók elé, és ezeket az eszközöket akár egymással vegyítve, párhuzamosan is alkalmazhatjuk, teret adva így a több érzékszervi területet vagy többféle gondolkodási stratégiát bevonó megközelítésnek. Így például fontos lehet, hogy a foglalkozás során az írásos anyagok mellett képek, hanganyagok is megerősítsék a kontextus és a tanulási tartalom szempontjából alapvető információkat. És fontos lehet, hogy a tanár több olyan szereplehetőséget (és ezáltal több olyan nézőpontot) is felkínáljon a tanulók számára, amelynek talajáról elindulva az adott problémát megvizsgálhatják, gondolataikat és érzéseiket megfogalmazhatják.

Differenciált eljárások alkalmazására természetesen nem csupán a dráma munka előkészítése és irányítása, de a folyamat során tapasztaltakra és tanultakra való reflektálás során is lehetőség van. Amennyiben például olyan tanulókkal dolgozunk, akik valamilyen okból verbálisan nehezebben nyilatkoznak meg, mint társaik, úgy ezeknek a gyerekeknek lehetőséget adhatunk arra, hogy a számukra legfontosabb pillanatról vagy döntésről ne szóban, hanem rajzban vagy akár saját testükből formált állóképben („szoborban”) fogalmazzák meg gondolataikat. Amennyiben a drámatanár figyelmet fordít arra, hogy az általa alkalmazott eljárások, dramatikus módszerek lehetővé tegyék az adott csoportba járó valamennyi tanuló részvételét, úgy osztálytermi munkája egyszerre válik hatékonyabbá és demokratikusabbá is. Más szavakkal kifejezve: egyszerre tud hű maradni a drámai médium természetéhez és ahhoz a – reményeink szerint alapvető – belső igényhez, hogy tanulóit a hitelesen képviselt emberi értékek mentén, *a különbségeket figyelembe véve, de őket egymástól nem megkülönböztetve* vezesse végig a pedagógiai folyamaton (Gabnai, 1993).

Irodalom

30/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

Adam, Stephen (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22 February, 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf

Bábosik Zoltán (2006): *Irányzatok és elméletek a magyar nevelésfilozófiában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.

DICE Konzorcium (2010). *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education / A drámapedagógia hatása a liszaboni kulcskompetenciákra*.

Dráma – pedagógia – színház – nevelés (2016), alkotószerk. Illés Klára, szerk. Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 91–113.

Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok. Gyermeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 24–35.

Halász Gábor (2008): A jelen és a jövő iskolája: Közoktatás Magyarországon és Európában. A VII. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzott előadás háttér tanulmánya. [http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm#_ftn1](http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm#_ftn1)

Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*, szerk. Kiss Éva. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs, 366–387. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm

Jelentés a magyar közoktatásról (2010).

Kaposi László (2016): Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 36–43.

Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC, Cork), http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf

Kilián István (2016): A 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 19–23.

Nagy József (2005): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.

Nánay István (2016): Színház és diákszínháztársas – vázlatos történeli visszatekintés. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 217–222.

Nemzeti Stratégiák (2015). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/strategia1_2_3_fej.pdf

OECD Skills Outlook (2015). Youth Skills and Employability http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/oced-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1

Oktatás és képzés 2020 stratégia (2009). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016>

Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. PhD értekezés. ELTE, Budapest. http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf

Trencsényi László (2016): Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínháztársas felől. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 44–62.

Zsolnai József (1994): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kkt – Tárogató Kiadó, Budapest.

2

FILMOKTATÁS VOLT. FILMOKTATÁS VAN. FILMOKTATÁS LESZ?

HARTAI LÁSZLÓ

A következőkben a művészetoktatás módszertani megújítása projekt keretében a mozgókép- (vagy film)oktatási alprogramokban zajló fejlesztési tevékenységeket fogjuk egyfajta tágabb szövegtörnyezetben, a filmoktatás történeli és módszertani kontextusában szemügyre venni.

Néhány „mértöldkő” a magyar filmoktatás történeléből:

1913 megalakul a Pedagógiai Filmgyár

1924 a 6–18 éveseknek kötelező havonta egyszer moziba menni
(Klebensberg Kuno)

1934 az iskolákban kötelezővé teszik az oktatófilmek használatát
(Hóman Bálint)

1945 „Nem hanyagolhatjuk el a filmet, a jövő hatalmas, új művészetét, mely sokkalta inkább mindennapos szellemi tápláléka az emberiségnek a többi művészeteknél.” (Szóts István)

1965 a filmesztétika a magyar nyelv és irodalom részeként bekerül a tantervbe

1995 a mozgóképkultúra és médiaismeret bekerül az első Nemzeti alaptantervbe

2002–2012 önálló, kötelező órakerettel rendelkező tantárgy

2012–2019 között a felső tagozaton integrált, a gimnáziumokban kötelezően választható tárgy

Ha alaposabban megnézzük az ezek mögött a „mérőkövek” mögött álló dokumentumokat, illetve azokat a fejleményeket, amelyekre ezek a döntések (rendeletek, szabályozási lépések) a maguk idejében reagáltak, vagyis behelyezzük azokat valamiféle kezdetleges „Big Picture”-be, akkor azt mondhatjuk, hogy a filmoktatásban az utóbbi száz év oktatásügyei (oktatáspolitikusok, tantervfejlesztők, tanárok) részben

- a tanítási-tanulási folyamatot hatékonyan segítő illusztrációs potenciált láttak, részben
- a mozgóképnek a kultúrában betöltött módosuló szerepéből következő sajátos (vélt vagy valós) oktatási „kényszerre” reagáltak.

Egyfelől arra, hogy a film társadalmi státusza az 1980-as évekig folyamatosan növekedett, így egyre inkább magától értetődőnek tűnt, hogy annak kiemelkedő teljesítményei a diákok általános műveltsége részét kell képezzék. Másfelől viszont arra, hogy a film/mozgóképfogyasztás kockázatokkal járhat (az 1920-as évek korai nagyhatásokat vizionáló médiahatás-szemlélete, amely a filmerőszaktól és a mozgóképes pornográfiától szerette volna az értékes művek előtérbe helyezésével megvédeni a fiataliságot, s amely tévéerőszak diskurzusokban egészen az internetkorszak küszöbéig jelen volt, sajátosan ismétlődik a mai mozgóképes internethasználat tartalomszűrési próbálkozásaiban).

A filmet a tantervekbe (még ha azok utolsó lapjaira is) emelő kulturális „kényszer” egyszersmind azzal járt, hogy mivel a mozgóképet érdemben (vagyis a tanításra bejáratott, ismeret-tudás alapú paradigmában) csupán annak sajátos kifejezőeszközeire, formanyelvére fókuszálva lehetett megragadni, a filmoktatás úgynevezett nyelvi (egy darabig azt mondtuk: „esztétikai”) fordulata – ha nem is Szötscesel –, de az 1960-as évek elejétől máig meghatározó módon jelen van.

Ez az elnagyolt „Big Picture” azonban nem referál néhány olyan, a kortárs kultúrát és napjaink – hazai – iskolavilágát alapvetően érintő szempontra, jelenségre, amelyek felvázolása nélkül a filmoktatás két meghatározó történeti paradigmája (az illusztráció/tanítási segédanyag (*with film*) és/vagy a film mint önmagában tanulmányozásra érdemes mű/kulturális jelenség (*about film*) ma már hiányosan fedi le a filmoktatás releváns narratíváit.

A filmoktatást egy másik – általában szakmai körökben legitimnek tekintett megközelítésmód (*Framework for Film Education in Europe*, 2015. <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for->

[film-education-brochure-2015-06-12.pdf](#)) a kritikai-kulturális-kreatív dimenziókban értelmezi (valójában irrelevánsnak tekintve ezzel az illusztrációs paradigmát). Ebben a keretrendszerben a dimenziók alatt az ábra szerint megjelennek a tanulási területek és a kimenetek is. Ami ebben a struktúrában különösen figyelemre méltó, az egyfelől a kompetenciafejlesztési modell kreatív ágenséhez sorolt és kulcselemként definiált szociális és együttműködési folyamat, másrészt a kritikai ágensen belül a filmek széles köre iránti nyitottság és elkötelezettség fejlesztése. Az együttműködéssel ugyanis a filmoktatásnak az utóbbi időkhöz ki nem bontott, mondhatni rejtett, mégis kulcsfontosságú hozadéka tárul fel, olyasvalami, ami a ma és holnap munkaerőpiacán meghatározó készség, s amelynek fejlesztésére az iskolának kevés hagyománya és kevés, a közismereti alaptárgyakban kimunkált módszere van. Mivel a filmkészítés organikus, természetes sajátja a vertikálisan és horizontálisan tagolt együttműködés (ahogy a zenében a kamara-, még inkább a nagyzenekari muzsikálás, vagy a színházi munka is ilyen jellegű), míg mondjuk a földrajz- vagy történelemtanítás során alkalmazható (és tegyük hozzá, feltétlenül üdvözlendő) kutatási és projekt módszerek sokkal kevésbé szakterület-specifikusak. A filmkészítési gyakorlatok a technológia adta lehetőségekkel összefüggésben már az 1990-es évektől felbukkantak a filmoktatásban, de valós és sokak számára elérhető, illetve az iskolai praxisban szervezhető módszertani megoldásokat csak az újabb generációs mobilok megjelenése tett lehetővé. Láthatóan tehát igencsak friss, alig néhány éve elérhető fejleményekről van szó. (A viszonylag olcsó felvételi technikákkal és a kevésbé olcsón, de valahogy mégiscsak a gépekre kerülő vágóprogramokkal már a 2000-es évek elején érdemi lépéseket tehetek az innovatív filmtanárok, de ez a környezet annak idején még inkább csak a tehetséggondozást segítette.)

De térjünk vissza a kollaboratív tanuláshoz, az együttműködési képességek fejlesztéséhez. Egy filmes projekt elgondolása, előkészítése, kivitelezése, majd a megszülető film megosztása, „promotálása” – szinte függetlenül a választott mozgóképes formától – olyan összetett, több ember munkáját feltételező, mégis az egyéni, személyes tudást és kreativitást játékba hozó; víziót, tervezést, kutatást, szervezést, meggyőzést, technikai felkészülést, kitartást, rugalmasságot és következetességet egyaránt igénylő folyamat, amely – értő tanári moderálás mellett – egyrészt meghatározó élmények sokaságát adja, másrészt kompetenciafejlesztési potenciálja nagyon széles spektrummal rendelkezik. Működésbe hozva a dokumentációs technikákat, a mozgóképes

játéktervezést, az animáció lehetőségeit, a pitch-módszereket vagy a talált és átvett anyagokkal való, remix-típusú megközelítést egyaránt.

A filmek (mozgóképek) széles köre iránti nyitottság és elkötelezettség a nyugati demokráciák iskolavilágában a hetvenes évek óta a (film)oktatás populáris kultúra-fordulataként leírható szemléletváltásban gyökerezik. Nevezhetjük ezt a filmoktatás médiaoktatási paradigmaváltásaként, amennyiben a filmre nem elsősorban mint művészeti értelemben releváns alkotásra, hanem mint sajátos, a médiaipar kontextusában értelmezendő tömegkultúra-termékre gondolunk, de mindez ma már ennél jóval többet jelent. (Egyébként Magyarországon ez a fordulat – széles körben legalábbis – azóta várat magára, habár a film- és médiaoktatás markánsan ezen a platformon áll az első Nemzeti alaptanterv óta.)

A mozgóképek széles köre iránti nyitottság és elkötelezettség igénye a filmoktatásban annak az elitista gyakorlatnak a felismerését (újrágondolását, átértékelését) jelenti, amely gyanakvással (elutasítással, rosszabb esetben tiltással) válaszol a mozgóképek-univerzum számos újszerű vagy új szövegformájára, a videójátékoktól az e-sport felületekig, a Netflix-sorozatoktól a youtube videóig vagy a tik-tokig. Ezekkel valóban nehéz mit kezdeni a hagyományos, szerzői és nagyjátékfilm-fókuszú filmoktatás szempontjából, másfelől viszont az ilyen szövegformák alkotják már ma is a filmoktatás alanyai mozgóképfogyasztásának a zömét. Ez nemcsak azért jelent alapvető fordulatot, mert a filmoktatás nem redukálható a minőségi filmkultúrára, nemcsak azért, mert az új mozgóképes formák jelentős része animációs és/vagy digitálisan konstruált látványokból építkezik (ily módon pedig a kép és valóság viszonyát másképpen fogja meg, mint a konzervatív film), nemcsak azért, mert bárki disztribútor lehet, hanem azért is, mert mindez a mozgóképek kulturális (társadalmi-kommunikációs) szerepének radikális újrágondolását kényszeríti ki.

Évtizedekig úgy gondoltuk, hogy amikor a tanulmányozás célja nem maga a film (az alkotás, a formanyelv, netán a történeti-társadalmi kontextus), akkor nem is beszélhetünk ténylegesen filmoktatásról, a film illusztrációs lehetőségeire alapozó szemlélet pedig elavult, haszontalan megközelítés. Lehetséges azonban, hogy ezt a némiképp arisztokratikus alapállást is érdemes ma újrágondolni, amennyiben a filmmel segített tanulást jóval tágabban értelmezzük, mintsem pusztán illusztrációként. Talán alkalmazott filmpedagógiának nevezhetnénk azoknak a módszereknek az alkalmazását, amikor – akár a filmkészítés, akár a kutatás/gyűjtés, mozgóképes szövegek, művek egymás mellé rendelése –

etikai, történelmi, néprajzi, földrajzi vagy más problémák megragadását, értelmezését teszi átélhetővé. A film rengeteg kulturálisan kódolt jelenség, probléma felismerésére, megfogalmazására és feldolgozására alkalmas, gondoljunk többek között a morális alapkérdésekre, normákra, a tabukra, a kulturális örökség számos aspektusára (emlékezés, megőrkítés, archiválás), a kánonokra, a kultúrák különbözőségeire vagy az intertextualitásra.

A vázoltakat a következő struktúrában rendszerezhetjük:

FILMOKTATÁS MINT A SZEMÉLYISÉG- FEJLESZTÉS ESZKÖZE					FILMOKTATÁS MINT A FILMES SZAKKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK ESZKÖZE		
szövegértés, kifejezőkészség, kreativitás fejlesztése	az etikus-morális személyiség, az állampolgári felelősség és tolerancia fejlesztése	az együttműködési készség (kollaboratív munka) képességének fejlesztése			filmnyelvi-filmszakmai ismeretek fejlesztése (szövegértési, technikai ismeretek)	az együttműködési készség (kollaboratív munka) képességének fejlesztése	kifejezőkészség, kreativitás fejlesztése
Filmoktatás módszere: filmmel oktatás és/vagy filmről oktatás					Filmoktatás módszere: filmmel oktatás		
a film mint segédanyag	a film mint nyelv	a film mint ipari termék	a film mint alkotási folyamat	a film mint alkalmazott pedagógiai eszköz (a filmmel tanítás)	a film mint nyelv	a film mint ipari termék	a film mint alkotási folyamat

A „filmmel” oktatást célszerű lesz kiszabadítani a régi, úgynevezett illusztrációs logikából már csak azért is, mert alighanem a művészetoktatást általában is érdemes újrágondolni. A zene, a vizuális kultúra, a drámapedagógia, a mozgásművészetek vagy a báb, nem is szólva az irodalomról a konkrét projekteken szervesen kapcsolódhat össze a filmmel (amelynek mindegyik kifejezési formával „dolga van”). Természetesen nem a meglehetősen kétséges „integrációról” van itt szó, amelyben az egyik művészeti tantárgy feladatul kapja, hogy oldja meg a másik oktatását is (lehetőleg az órakeretek növelése nélkül). Nem is a tantervekben gyakran használt, de a gyakorlatra szinte sohasem átfordított és ily módon homályban maradó keresztntantervi megközelítésről,

hanem az olyan kooperációkról, amelyeknek az együttgondolkodási-működési kereteit – akár a filmes vagy színházi stábokban – az egyes művészeti pedagógus specialisták közösen dolgozzák ki valamely témában.

Mindez azonban jórészt „írott malaszt” marad a befogadó iskolai környezet nélkül, főleg az olyan oktatási kultúrában, amelyben az iskolának olyan túlsúlyos szerepe van 6 és 16/18 év között, mint a magyarban. A rendszerváltást követő két évtizedben a magyar iskola megannyi gyorsan módosuló reform- és tantervi kísérlet terepeként működve sem találta meg a művészetoktatás szerepét és helyét. A helyzet 2012 óta sokat romlott, a jelenleg már látható Nemzeti alaptantervet komolyan véve pedig a művészetoktatás egyfajta újabb nemzeti-elitista fordulatával gyakorlatilag esélye sincs a hatékony kompetenciafejlesztés érdemi szereplőjének lenni. A filmoktatásra választható tanórai keretben hamarosan legkorábban a 11. évfolyamon kerülhet sor heti egy órában a gimnáziumokban, a 6–16 éves korosztály és a gimnáziumon kívül rekedő többség számára ott sem. Ez valós fejlesztési keretként szinte értelmezhetetlen (azon túl, hogy olyan életkori szakaszban van, amikor a gimnáziumokban mindenki a továbbtanulási „trip”-be kerül, vagyis minden, ami azon kívül van és nem muszáj, gyakorlatilag kiesik a látóteréből). Másfelől mégis fontos – részben a filmes tanártovábbképzés legitimációja, részben az érettségizhetőség megtartása, netán pontvivő tárgyként való elismerése érdekében, ami a motiváció miatt már érdemben hathat vissza a tanításra/tanulásra.

Ebben a rövid írásban az oktatási környezet alaposabb elemzésébe nem tudunk belemenni, de az egyértelműnek látszik, hogy a korszerű filmoktatást nem lehet (és nem is érdemes) önmagában az idejétmúlt, csikorgó és rendkívül rossz hangulatú oktatási masinéria rendjéhez cövekelni. Új, innovatív szervezési és motivációs módszerekre, az online környezetet bekapcsoló programformákra lesz szükség, melyeken érdemes lesz az érintetteknek közösen gondolkodni, mert a filmoktatásokban az eddig látottaknál jóval nagyobb képességfejlesztési és oktatási potenciál van még akkor is, ha ezt a mindannyiunk számára ismerős iskola eddig még nem ismerte fel.

3

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGEK PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSAI

SZILI KATALIN

BEVEZETŐ – A MŰVÉSZETPEDAGÓGIA SZEREPE

A művészetpedagógia mint a művészettel nevelés formája a reformpedagógiai irányzatokkal terjedt el a világban a XX. század elején. Ebben a megközelítésben az iskola lényege nem az információátadás volt, hanem egy tágabb értelemben vett nevelés, aminek alapja a személyiség és a gondolkodás szabad kibontakozásának segítése (Pukánszky és Németh 1996). A művészetpedagógiai irányzat továbbfejlődött példái a Montessori-pedagógia, a Waldorfpedagógia és az angolszász Summerhill rendszere, de még a Pikler Emmi által kidolgozott csecsemőgondozási szemlélet is.

A reformpedagógiai mozgalmak hátterében nagyrészt pszichológiai és pszichoanalitikus elméleteket találunk, melyek egyre inkább elterjedtek a XX. században. Mostanra ezek céljai – a személyiségfejlesztés, az önismeret –, nemcsak széleskörűen ismertté váltak mint az egyén és a társadalom jobb és boldogabb állapotának elérését szolgáló eszközök, hanem a munkakörök egy részében elvárttá is váltak. Ahogy a mesterséges intelligencia egyre nagyobb teret kap életünkben, úgy ismerjük fel azt a tényt, hogy az emberi tudás

sok területe helyettesíthető általa. Ugyanakkor még az öntanuló rendszerek is híján vannak, illetve kevésbé, vagy csak látszólag rendelkeznek bizonyos humán tulajdonságokkal. A két fő ilyen tulajdonság az érzelmi intelligencia és az originalitás, a kreativitás.

Így a személyiségfejlesztésen belül az érzelmi intelligencia fejlesztésére, főleg az önismeret, önreflexió, empátia, szociális együttműködési készség, továbbá a kreativitás fejlesztésére komoly hangsúlyt kellene fektetnie a jövő munkavállalóit nevelő közoktatásnak. A művészetpedagógia segítségével ezeket a célokat könnyű összekapcsolni a képességfejlesztéssel és a tehetség-gondozással, melyek szerencsére szintén egyre ismertebbek és elismertebbek.

A művészeti vagy művészettel nevelés nagyon eltérő hangsúllyal kerül be a közoktatásba a világ országaiban. Matthew és Felvégi (2009) tanulmányukban áttekintik a művészetpedagógia helyzetét számos országban. Tanulmányuk szerint Hollandiában használják talán a legkomplexebb módon: egyaránt alkalmazzák az érzelemkifejezés, a kulturális örökség megismerésének eszközeként, illetve a kommunikáció, a közösségi létben való aktív részvétel és a kritikus gondolkodásmód fejlesztésére. Van, ahol egyáltalán nem szerepelnek a művészetek a közoktatásban, pl. Kínában és Ausztráliában, más és más okokból, míg Oroszországban viszont igen, ott ennek ugyanis régi hagyománya van. Az Egyesült Államokban a diákok finommotoros és önkifejező készségeit fejlesztik művészetpedagógiai módszerekkel.

Milyen alapvető fejlődésbeli jellegzetességek segítik a csoportos művészetpedagógiai munkát? Strédl (2017) tanulmányában felhívja a figyelmet arra a Mérei Ferenc által is megállapított tényre, hogy az élmény alapú pedagógia azért illeszkedik a gyermekek világába, mert gyermekkorban a tett elsődleges a gondolkodással szemben: így használható adekvátan a drámapedagógia is a szerepjátékok által. Az érzelmi intelligencia, és azon belül főleg az empátia is a cselekedeteken keresztül fejleszhető, hiszen az főként a nonverbális csatornákon keresztül aktiválható, élhető meg. Ennek fiziológiai alapja is van: az empátia, a másikkal való együttérzés oka valószínűleg az a látványra és cselekvésre alapuló utánzásos tanulás, ami a tükrőneuron rendszerhez köthető (Bauer 2018). Az iskoláskorúak továbbá nemcsak az élményekhez vonzódnak, hanem kíváncsiak is a világra és önmagukra, tehát van önismereti igényük.

A csoportos munkát egyrészt segíti, hogy a gyerekek alapvetően a korcsoportjukhoz vonzódnak, ők a referenciacsoport, másrészt a csoport mint egész többelhatása is nagyon fontos – erről később részletesebben lesz szó.

A nevelés fontos feladata az egyén integritásának támogatása, melyre a csoportos szerepjátékok kitűnően alkalmasak azáltal, hogy az egyén interperszonális szinten gyakorolhat különböző viselkedésmódokat.

Meghatározó szerepe lehet a művészetpedagógián belül az alkalmazott drámajátéknak az értékorientáció alakításában a közoktatásban. Az alkalmazott színház és dráma úgy tárja fel a társadalmi élet jelenségeit, hogy közönségből aktivitást: elkötelezett alkotómunkát és önreflektív visszajelzéseket vált ki, így gondolkodó-játszó embereket teremt (Novák 2010).

A drámapedagógia, a drámajátékok alkalmazására épülő személyiségformáló csoportmódszer célja az individuuum személyiségének fejlesztése, a szocializációs és adaptációs folyamatok segítése. A drámapedagógia révén az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a drámapedagógus által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés során fejlődnek (Pinczésné 2009).

Személyiségfejlesztés, integritás, érzelmi intelligencia fejlesztése – olyan kifejezések, melyek az önismeret és a pszichoterápia területén is előfordulnak. Sokszor felmerül a kérdés, hol a határ e kettő között, pl. mi különböztet meg egy önismereti és egy pszichoterápiás csoportot? Mondhatjuk, hogy különbözik a vezetők végzettsége, a csoporttagok részvételi motivációja, indikációja, azonban sok hasonlóság is van köztük: hasonlóak a keretek, hasonlóak az eszközök egy-egy módszeren belül. A művészetpedagógia ugyanígy sok hasonlóságot mutat a művészetterápiával, sőt, ha kitágítjuk, sok azonosság van a pedagógia és a pszichoterápia között is. Van a fejlesztő terápiáknak is mindkét módszert ötvöző metszete, ezt Strédl (2017) pedagógiai terápiának hívja. Mégis miben más e két módszer, hozzáállás, milyen fontos eltérések vannak, amiket figyelembe kell vennünk, ha művészetpedagógiával foglalkozunk? A következő fejezet ezt a témát tekinti át részletesen.

MŰVÉSZETPEDAGÓGIA VAGY MŰVÉSZETTERÁPIA – A HATÁROK KÉRDÉSE

Jelen tanulmány elsősorban a művészetpedagógia pszichoterápiával közös határait, hatásmechanizmusait elemzi. Egyrészt az ezt érintő szakirodalom hiányosságai miatt, másrészt mert ez az a terület, amely nemzetközi fóru-

mokon is kérdéseket vet fel a pedagógusok kompetenciái és képzettsége kapcsán. A cél az, hogy a pedagógusok világosabban lássák kompetenciahá-táraikat, és ezen belül ne féljenek alkalmazni az adott módszereket, továbbá bízzanak képességeikben, szakmai hatékonyságukban és a művészetpedagó-gia eszköztárában, hatásának előnyeiben.

A művészetpedagógiának és a művészetterápiának vannak azonos és el-térő eszközei, módszerei, ugyanakkor fontos különbségeket is találhatunk ezek között. Az alábbiakban először négy fő szempontot vizsgálom meg, ez a négy a módszer célja, strukturáltsága, a téma jellege és a foglalkozások keretei. Az azt követező három alfejezetben Kiss (2010) nyomán három további szempontból vizsgálom meg a művészetterápia és a művészetpedagógia közötti hasonlóságokat és különbségeket. Végezetül a Színház- és Filmmű-vészeti Egyetemen létrehozott módszertani fejlesztéseket vizsgálom mind-ezen szempontok mentén.

→ A MÓDSZER MEGHATÁROZÁSA A CÉLOK ALAPJÁN

Ha a meghatározások alapján próbáljuk a pedagógiát és a terápiát elkülö-níteni, azt láthatjuk, hogy a terápiás célok magukba foglalhatnak olyan célki-tűzéseket, amelyeket a pedagógia is magáénak vall, azonban fordítva ez nincs így. Strédl (2017: 10) idézi pl. Zelinát (2005), aki szerint „a nevelés az egyén pozitív és funkcionális lehetőségeinek, kognitív funkcióinak, folyamatainak, személyiségének, tulajdonságainak professzionális, szakmai, céltudatos fejlesz-tése, tökéletesítése.” A Pszichológiai Lexikon (Balogh 1998) meghatározását is melléteszi: „a nevelés definíciója a személyiség fejlesztésének, a fejlődés feltételeinek segítése, bebiztosítása”.

Illés (2009) a terápia felől közelíti meg a kérdést – a szó eredeti jelentésére utal, mely szolgálat és gondozás, és a pedagógia jelentéskörébe is beletartozik. A gyógyítással kapcsolatos ma használatos jelentése később alakult ki. A gyó-gyítás eredendően valamilyen kóros állapot megszüntetésére, a korábbi egész-séges, egyensúlyban levő állapot visszaállítására törekszik. Ez a cél nem egyezik a pedagógiáéval. Azonban az eszköz, a hatás gyakorlása az egyénre, annak testére-lelkére, igen.

A művészet a pszichológiai szakirodalomban mint tárgy, mint eszköz vagy mint közvetítő közeg jelenik meg – a művészetterápia ez utóbbi funkciójában

használja a művészetet. A művészetterápia mint szocioterápiás alkalmazás céljai közé tartozhat az önismeret fejlesztése, a stresszkezelés, a traumákból való felépülés, a pszichoaktív szerekről való leszokás és a rehabilitáció segí-tése. Pszichoterápiás alkalmazás során a művészetterápia ennél sokkal konk-rétabb célokat is megfogalmazhat: ilyen lehet például a táncterápiában a testi érzetek kezelésének megtanulása vagy a testképzavar oldása az azzal küzdő embereknél. A művészetterápia szocioterápiás alkalmazása a pszichoterápiás intézetek kiegészítő gyógymódjaként van jelen, és arra használják, hogy általa érthetővé váljon az én, a másik, a világ (Illés 2009). A művészetterápiának ez a funkciója nagyon is egybeesik a művészetpedagógia célkitűzéseivel.

A téma alapvető kérdése, hogy mi a különbség a művészet pedagógiai és pszichológiai használata között, hol a határ, amit meghúzhatunk e kettő között. A kérdés összefügg a pedagógia és a terápia szűk és tág értelmezésé-vel, írja Kiss Virág (2010: 17) tanulmányában: „A nevelés, meghatározásának egyik lehetséges változata szerint, az egyik ember szándékolt hatása a másik emberre, annak emberi minőségének tartós fejlesztésére, megváltoztatására. Ebben a meghatározásban a művészetterápia mint ennek része, illetve határ-területe ragadható meg.” A nevelés szűkebb jelentéstartománya elsősorban gyerekekre és fiatalokra irányul, és főképp a közoktatásra és a családra vonat-kozik. Ebben az értelmezésben a nevelés szocializáció, amelynek célja a kul-túrák közvetítés.

A művészetterápia fogalma tágabb értelemben az előbb bemutatott nevelés tág fogalmához nagyon hasonló: míg szűk értelemben a művészet-terápia gyógyítás, tágabban fogalmazva személyiségfejlesztés és önismeret, tehát preventív funkciója is van, írja Kiss.

Míg a terápiában a személyes érzések kifejezése a legfőbb cél, addig a művészet pedagógiai alkalmazásánál a művészettel nevelés a cél. Fontos azonosság, hogy egyikben sem elsődleges a művészeti produktum művészeti értéke, tehát mindkettőben az egyén illetve a közösség mentális jólléte a fontos. Érdemes megemlíteni még a művészetre nevelés fogalmát is, mely a művészetpedagógiai eszközöket a művészet iránti érzékenyítés érdekében használja – ez az előbbi célokon túli tudásátadást is tartalmaz.

Kiss idézi Judith Aron Rubin (2005: 348) művészetterapeutát is, hogy meg-ragadja a két terület különbségeit. Szerinte a művészetterápia meghatározása nem a terápia alanyaitól és a tevékenység helyszínétől függ, hanem a tevé-kenység céljától. Ha ez elsődlegesen terápiás, akkor beszélhetünk művészet-

terápiáról. Ahhoz, hogy valaki hatékony művészetterapeuta legyen, egyrészt ismernie kell a művészetet, annak médiumait és eljárásait, azok természetét és lehetőségeit. Másrészt ismernie kell a kreatív folyamatot az alkotás mögött, tehát azt a lélektani folyamatot, mely a művészet és a szimbólumok nyelve. Harmadrészt ismernie kell a terápiát, tehát önismeretre, pszichodinamikai tudásra van szüksége, és ismeretekkel kell rendelkeznie a terápiás kapcsolat természetéről. Mivel a terápiás munka része az alkotás megsegítése, pedagógiai elemeket is tartalmaz. A tanítás ugyanakkor másodlagos a művészetterápiában az elsődleges terápiás cél mellett. Fordítva is igaz ez: a nevelésnek is vannak terápiás aspektusai. „Valójában azt gondolom, a legjobb művészettanárok személyisége növekedés-erősítő [...] A művészet maga is sokféle módon terápiás, mert megengedi a nyomás kiengedését és a tiltott gondolatok és érzések reprezentálását szociálisan elfogadható formában.”

Mi tesz valakit terapeutává? A legérzékenyebb művész vagy művésztanár sem válik automatikusan azzá. A terápiás tudás elsajátításához ugyanúgy tanulásra és hosszú időre van szükség: sok-sok páciensekkel végigdolgozott folyamatra és szupervízióra, hogy a pszichodinamikai változások természetét elsajátítsuk.

Míg sokan attól tartanak, hogy a művészetpedagógia átcsúszhat terápiába, a fentiek alapján nem is fenyegetheti a pedagógust az a veszély, hogy szándékán kívül terapeutává válik. Viszont attól, hogy pl. a csoportban zajló csoportdinamikával valaki nem dolgozik, a csoportdinamika még létezik és munkál a csoportban; attól, hogy a kapcsolati tényezőre kevésbé figyel, az még hat; és így tovább, tehát vannak olyan jelenségek, melyeknek kezelése bizonyos esetekben a pedagógiai kompetenciákat meghaladhatja. Tanulmányom későbbi szakaszában részletesen írok ennek lehetséges veszélyeiről és a megoldási lehetőségekről.

→ A MÓDSZER STRUKTURÁLTSÁGA

A művészetpedagógiai módszerek általában strukturáltabbak a művészetterápiás módszereknél, tehát kevesebb teret hagynak az egyéni projektív, improvizatív működéseknek, a regresszióknak, viszont gyakoribb a közös alkotás, aminek meghatározott lépései vannak. (Projektív, improvizatív működésen ebben az esetben azt értjük, amikor valaki teljes szabadsággal

jeleníti meg egy művészeti alkotásban saját belső tartalmait, minimális formai korlát alkalmazásával. A regresszió jelentése itt arra a jelenségre utal, amikor a csoport vagy az egyén saját korábbi fejlődési fokának megfelelően kezd el működni: pl. egy kamasz kisgyerekekre jellemző viselkedést mutat, vagy egy éretten működő csoport a csoport kezdeti szakaszára jellemző mintákat jeleníti meg az aktuális folyamat során.

A művészetpedagógiai módszerek strukturáltsága kapcsán több általános megállapítást tehetünk. Minél strukturáltabb egy módszer, annál kisebb ugyan a pedagógus szabadsága, ugyanakkor a módszer annál nagyobb biztonságot nyújt a tanár és a diákok számára is. Minél kevésbé strukturált egy módszer, annál nagyobb a pedagógus játéktere, de annál nagyobb a veszélye is annak, hogy olyan területre téved, ahol a szükségesnél kevesebb kompetenciával rendelkezik. Minél kevésbé strukturált egy módszer, annál nagyobb teret kap egy csoporton belül a csoportdinamika, vagy azon belül a lehetséges regressziós folyamatok. Mit jelent ez pontosan? A csoportdinamika a csoportban lévő viselkedési és lélektani folyamatok összessége. A csoport különböző fázisaiban más és más jelenségek tapasztalhatóak: maga a csoportképződés, a tagok összességének csoporttá alakulása is egy csoportdinamikai jelenség, vagy a bűnbakképzés, vagy a párképződés, vagy a csoportvezető idealizálása.

Minél nagyobb teret kap a csoportdinamika, annál inkább megjelennek a diákok viselkedésében a rejtett feszültségek, így annál nehezebb a módszert csoportdinamikai tudás nélkül alkalmazni, a csoportfoglalkozásokat végigvinni. Ezért a kevésbé strukturált, kevesebb sorvezetővel rendelkező módszerek használatakor fontos, hogy olyan pedagógus alkalmazza ezeket, aki a csoportdinamikai jelenségeket ismeri, felismeri és kezelni is tudja a csoport érdekében. Ha a nagyobb szabadságfokot adó módszerek ilyen pedagógus kezébe kerülnek, az a csoport és a benne levő egyének szintjén is erőteljes fejlődést eredményezhet. Ellenkező esetben azonban traumatikus megoldások születhetnek. Így a pedagógusok részéről fontos a módszerválasztásnál saját képességeik és tudásuk ismerete: a strukturálatlanabb módszerek nagyobb fokú önreflexiót, adott esetben szupervíziót vagy peervíziós csoportot igényelhetnek. A szupervízió során a szupervízor egyéni vagy csoportos formában dolgozik a csoportvezetővel/csoportvezetőkkel – a tagok ismertetik saját csoportjukat, a tagok a szupervízor vezetésével és segítségével elemzik a pszichodinamikai történések folyamatát. A peervízió társak általi szupervíziót

jelent: a tagok egymás szupervizorai a csoportban – feltétele, hogy hasonló csoportokat vezessenek, azonos módszerrel, azonos képzettségi szinten.

Ugyanakkor a túlstrukturált gyakorlatok is hordozhatnak veszélyt: a nagyon strukturált, de érzelmileg megérintő gyakorlatok nem adnak lehetőséget a feszültség elvezetésére, így a csoportdinamika a hétköznapi osztályhelyzetben bontakozik ki, megnehezítve a tanítást.

→ A MÓDSZER TEMATIKÁJA

Míg a művészetterápia a személyes témákat részesíti előnyben, addig a művészetpedagógia a személyes szinttől eltávolítva veti fel a témákat a foglalkozásokon, akkor is, ha személyes érzelmi reakciókkal dolgozik. A személyes szintű átdolgozandó témáknak is úgy kell megfogalmazódnia a csoportfoglalkozásokon, hogy lehetőséget nyújtsanak az „elbújásra”: fontos, hogy a tanár a megoldandó problémát vagy témát általános szinten fogalmazza meg, pl. egy csoport szintű történés kapcsán, vagy a még nagyobb távolításra lehetőséget adó fantáziabeli történésként. A jó téma a határok betartásához is lehetőséget nyújt. A projektben szereplő már kidolgozottabb módszerek erre kifejezetten figyelnek, rengeteg ötletet kapnak a pedagógusok arra, hogyan fordítsák át a személyes helyzeteket arra a szintre, ahol már lehet velük jól dolgozni nem terápiás közösségben is. A témák nem személyes szintű kezelése ugyanis ezért fontos: egy terápiás közösség zárt, érvényes minden tagra a csoporttitok, a tagok a reális életben nem találkoznak, a tagság önkéntes. Az osztályközösségek viszont részben nyitottak, nincs csoporttitok, a tagok a reális életben szinte naponta találkoznak, a részvétel a művészetpedagógia foglalkozásokon nem önkéntes. Tehát a felmerülő személyes történeteket, érzéseket olyan helyzetbe is magukkal vinnék a tagok, ahol adott esetben ezeket nehéz kezelni mind az egyén, mind a közösség szintjén.

Az önismeretben továbbá fontos az önkéntesség – így itt is felmerül a kérdés: mondhat-e a csoporttag nemet, mondhatja-e, hogy nem kíván válaszolni egy kérdésre, bevonódni egy játékba? Ennek a lehetőségnek a mérlegelését nagyon fontosnak tartom, sok későbbi dinamikai problémát megelőzhet a nemet mondás lehetősége.

Azoknál a módszereknél, amelyek témájukban kevésbé meghatározottak, a témaválasztásnál érdemes olyan problémákat választani elsődlegesen, ha

aktuálisan van ilyen, amelyek nehezen verbalizálhatóak a hétköznapiakban. Ilyen téma a gyász, a veszteség vagy a szexualitás – pl. egy csoporttag szülőjének a halála, akit többen is ismertek az osztályban, vagy szexuális tartalmú zaklatás az osztályban. Természetesen ezek a témák pontosan a nehezen verbalizálható személyes szintek miatt is kellően eltávolítva kell, hogy megjeljenek a közös munka, a feldolgozás során. Ugyanakkor azok a témák is nagyon hasznosak lehetnek, amelyekről éppen mindenki beszél – de csak egy jelenség bizonyos oldaláról – pl. az ünnep csak mint öröm jelenik meg a közbeszédben, mégis érdemes megvizsgálni az ünnepet az öröm és probléma kettősségében egy játék során.

→ A MÓDSZER ALKALMAZÁSÁNAK KERETEI: TÉR, IDŐ, SZABÁLYOK

A csoportterápiával foglalkozó szakirodalom a csoportvezető egyik legfontosabb feladatául a keretek kialakítását és fenntartását jelöli meg: tehát a csoportvezető felelős az egyértelmű idői keretekért, az egyértelmű csoportszabályokért, és azért is, hogy ezeket be is tartsák a csoporttagok. Az egyértelmű és stabil keretek egyrészt a csoport biztonságérzetéért felelősek. Másrészt megnyitják a lehetőséget a csoport határaihoz kapcsolódó folyamatok értelmezéséhez és kezeléséhez a csoportvezető számára. Ha egy csoportban regresszív folyamatok indulnak el, azok többnyire a csoport fizikai és lelki határán zajló konfliktusok formájában jelentkeznek, írja Ormay (1990). Ilyen jelenség többek között a késés, ami az idői keret feszegetése. Ha egy csoporttag késik, az általában a tag ellenállása, míg ha az egész csoport késni kezd, az egy egész csoportot érintő regresszív jelenség. A regresszió itt egy korábbi működésmódhoz, korábbi fázishoz való visszatérést jelent, és számtalan oka lehet, ilyen lehet akár egy csoportot érő veszteség vagy a csoportvezető megtámadása egy tag által. Nincs ez másként az iskolai közösségekben sem: az iskolai közösségek számára is fontosak a határok a csoport jólléte, progresszív folyamatai és a közös munka érdekében.

Fontos a foglalkozás tere: hogy hol történik a foglalkozás. Ez a tér többféle minőséget hordozhat a játék során. Egyrészt valós tér: érzékszervekkel felfedezhető, és részei a térben levő csoporttagok is. Másrészt imaginatív tér: képzelt tér, ami lehet például egy emlék térbe helyezése egy gyakorlat során.

Ha drámapedagógiai eszközöket használunk, a játék mintha-tere kiemelt tér. A kiemelt tér olyan körbehatarolt térrész, ahol a játsszók megfigyelhetőek a többi csoporttag által: ideiglenes színpad valójában.

A saját megszokott csoport-tér (osztályterem) teljesen más kereteket és viszonyulási rendszert hordoz a hétköznapi tanítási helyzetekben. Ha van rá lehetőség, érdemes ezért a művészetpedagógiai foglalkozásokat más térben tartani. Ha erre nincs lehetőség, akkor időt kell szánni a keretek fellazítására a szabadabb jelenlét érdekében a csoportfoglalkozások elején. Ugyanakkor a szokványos tanítási helyzet érdekében a keretek visszaállítására is komoly figyelmet kell szentelni. Minél hagyományosabb tanítási módszert használó iskoláról van szó, annál inkább igaz ez. Minél alternatívabb, minél inkább művészetpedagógiai eszközöket a hétköznapi tanítási helyzetbe is bevonó oktatási rendszerről van szó, annál kevesebb figyelmet igényel a helyszínből következő keret kérdése.

Akár más térben, akár saját osztályteremben történik a foglalkozás, fontos, hogy a foglalkozások tere mindig azonos legyen, ne vándoroljanak az egyes alkalmak különböző osztálytermek között. Különösen az improvizációt is használó módszerekre igaz, hogy a tér és annak tárgyai jelentéssel telítődnek a foglalkozások során – ezt az érzelmi többletet csak akkor lehet felhasználni a folyamatban, ha a foglalkozások tere azonos. Viszont ha a foglalkozások tere azonos az osztályteremmel, érdemes a foglalkozások idejére átrendezni a termet, eltérően a hétköznapiétól, de mindig ugyanúgy. Ez segít a mintha-tér fenntartásában a foglalkozások alatt, és annak elengedésében a hétköznapi tanítási helyzetben.

Fontos a foglalkozás ideje: érdemes itt is olyan pontos idői kereteket tartani, mint a tanórákon. A meghatározott, tudott és betartatott idői keret nagy biztonságérzetet ad a tagoknak: nem engedi „elúszni” az eseményeket. Különösen fontos ez a kevésbé strukturált módszereknél. Azoknál a módszereknél, ahol a foglalkozásokon belül több, különféle hozzáállást, jelenlétet igénylő szakasz van, érdemes ezeket a szakaszokat is világos idői keretekkel behatarolni. Így nem hosszabbodhat meg egyik a másik kárára: pl. nem kell kapkodni a produktumok ismertetésével vagy a megbeszéléssel, a lezárással a végén. A foglalkozások lezárására, a tanulók verbális visszajelzésére érdemes mindig egy kicsit több időt hagyni amúgy is, mint amennyit eleve gondolnának a vezetők, annak érdekében, hogy biztosan mindenkire maradjon idő, és a felmerülő problémákra a vezetőnek is legyen ideje reflektálni. Egy esetlegesen érzelmileg

megérintő folyamatban eleve kiemelt szerepet kap a lezáras, ez a helyzettől való elválás lelki terepe, a valós életbe való visszazsilipelés lelki tere, és ehhez mindenképpen időre van szükség, így nem érdemes soha rövidre zárni.

A művészetterápiás és művészetpedagógiai kereteknek is része az agresszív és szexuális jellegű cselekedetek tilalma. A keretekhez tartozik tehát a csoporttagok fegyelmezése is destruktívan részt vevő tanulók esetében – erre mind a csoportfolyamat, mind a közös munka, mind a tanulók testi épsége, mind a használt eszközök védelme érdekében szükség van.

A művészetterápia és művészetpedagógia a keretek kérdésében tehát azonos, ha a hely, az idő és a viselkedési tilalmak keretét nézzük, betartásuk a folyamat biztonságát szolgálja. A terápiás keretek közül ugyanakkor a csoporttitok, az önkéntes részvétel és a tagok találkozására vonatkozó tilalom azonban nem érvényesül művészetpedagógiai foglalkozásokon. Mindhárom keretelem hiánya indokolja, hogy az érzelmileg sérülékeny helyzettől meg kell óvni a tagokat, ahogy ezekről már korábban írtunk, és ahogy erről még a következőkben is írunk még.

Illés (2009) felhívja a figyelmet, hogy a csoport szabályaihoz tartoznak a résztvevők szerepei is, a kommunikáció módja, a személyes közlések módjai, mélységei – ezek is fontos alakítói a csoportdinamikának. Ha nincsenek kimondott szabályok és keretek, akkor nincs mihez képest értelmezni a dinamikai folyamatokat. A csoporttagok megnyílásának mértékét a csoportvezetőnek kell szabályoznia.

→ VÉDETTSÉG ÉS BIZTONSÁG

Fontos kérdés, hogy a tanulók mennyire vannak biztonságban, mennyire védettek a művészetpedagógiai foglalkozások során. A védelemnek több eleme is van. A legfontosabb a biztonságos-támogató-elfogadó légkör, hozzáállás a pedagógus részéről, ez éppolyan fontos itt is, mint a művészetterápiában. A terápiás kapcsolat ugyanakkor más jellegű, mint a tanár-diák kapcsolat: utóbbiban kevesebb projekció kerül a tanárra, többet tapasztal a tanár személyes életéből a diák, a tanár valós személy.

A védelem elemei közül a titoktartás a művészetpedagógiai csoportban a tagokra nem érvényesíthető, viszont a tanár kezelheti diszkrétan, védetten mások felé a tanulók reakcióit.

Maga a művészet mint kifejező szimbolikus mód is védelmet nyújt, a drámában a mintha-helyzet, ahogy erről már korábban is írtunk. Továbbá nem a saját problémát játsszák el a diákok a tanítási formában, mint a pszichodramában, hanem külső szerepet alakítanak.

A keretek is a védelmet biztosítják, ezért is fontosak, ahogy erről részletesen írtunk.

A védelem és biztonság fenntartása szakmai és morális kötelessége, felelőssége a csoportvezetőnek.

→ INTERPRETÁCIÓ VAGY ÉRTÉKELÉS

A művészetterápia soha nem értékeli, a terápiának ez nem feladata, ellenkezőleg, minősítés helyett a terapeuta csak elfogadja–befogadja a produktumot és az alkotási folyamatot. Habár az interpretáció terápiás eszköz, azt sem használja gyakran, hiszen a művészetterápia szimbolikus szinten dolgozik, nem a kognitív értelmezés eszközével. A művészetpedagógiában, mivel nem terápia, mélylélektani interpretációt soha nem használunk, az elfogadó–befogadó jelenlét a kívánatos a pedagógus részéről.

Jelen esetben mélylélektani interpretáció alatt az olyan értelmezést értjük, amikor a diák alkotását vagy viselkedését az ő belső pszichés tartalmához kötjük, azzal magyarázzuk – ezek a pszichés tartalmak egyrészt intim információt tartalmazhatnak, esetleg nehéz, kellemetlen, szégyenteljes élményekhez, kapcsolatokhoz kötődnek, így a magyarázat, illetve az, amire általa fényt derítünk, nem tudatos a diák számára, így a társak előtt lelepleződés érzést okozhat. A mélylélektani interpretáció leginkább az egyéni, pl. pszichoanalitikusan orientált pszichoterápia eszköze, nincs helye a művészetpedagógiában, még akkor sem, ha a kapcsolat a viselkedés és a lelki tartalmak között a pedagógus számára nyilvánvaló. Az alkotás, viselkedés értő tükrözése, verbalizálása, megnevezése, leírása az, amit használunk helyette. Ilyen lehet pl. az, hogy elmondom, mit láttam az eljátszott jelenetben, és az is, hogy milyen érzést keltett bennem nézőként, vagy elmondom, milyennek láttam a játszók egymáshoz való viszonyát, vagy a közös munkájukban nevezek meg egy arra jellemző kapcsolati jelenséget.

Éppen ez a hozzáállás az, ami a művészetpedagógiának a terápiás hatását adja. Azonban a művészetpedagógiában az értékelés megjelenhet, de nem

magára a produktum művészi értékére, hanem a közös munkára vonatkozóan. Ha egy csapat diák kitűz egy komplexebb célt, egy produktum megvalósítását, azt értékelheti a tanár, hogy pl. a létrejött produktum mennyire éri el a kitűzött célt, vagy a diákok értékelhetik, hogy a közös munkában ki mennyire vett részt.

Az elfogadó jelenlét a tanár részéről azonban nem jelent semlegességet: valamilyen viszonyt a pedagógusnak ki kell alakítania a létrejövő alkotáshoz, és azt vissza is kell jeleznie a diáknak – ez az anyai tükröző funkció kifejezetten terápiás/fejlesztő hatású. Ez a visszajelzés a „látlak” gesztusa, személyes és számára is érzékelhető figyelmet jelent, így önértékelését segíti, fejleszti.

→ A KAPCSOLAT SZEREPE A MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁBAN

A művészetpedagógiában a kapcsolat leglényegesebb eleme a tanár–diák viszonyon belül a fent említett anyai tükrözés. Ahhoz, hogy a tanár jól tükrözze a diák érzésvilágát a produktumon keresztül, aktívan kell dolgoznia azon, hogy feltételek nélkül elfogadja azt. Ez a tanári viszonyulás teremti meg a diák számára azt a közeget, amiben valóban szabadon tudja kifejezni valós énjé érzéseit, ez teremti meg a lehetőséget arra, hogy autentikus és originális legyen – és pont ez az, ami a művészetpedagógiának és a művészetterápiának is az alapvető célja, hiszen ez integrálja, fejleszti leginkább a személyiséget, sőt, autentikus művészi alkotás is csak így jöhet létre. Azzal, hogy a tanár mint elfogadó közeg van jelen, olyan nyitott teret hoz létre a kapcsolatban és a csoporton belül, ahol az elfogadott csoportkereteken belül minden érzés szabadon kifejezhető, minden rejtett tartalom megjelenhet, és nem ítéltetik meg.

Fontos kérdés a személyesség kezelésének megoldása. A tanár minden nap/héten személyesen, valóságosan, testileg jelen van a diákok életében saját életének minden örömeivel, nehézségeivel. Elkerülhetetlen, hogy érzései, élethelyzetének bizonyos vonatkozásai a diákok számára is nyilvánvalóak legyenek, ezért a neutralitás, tehát saját érzésvilágának elrejtése lehetetlen. De nemcsak lehetetlen ez a neutralitás, hanem kifejezetten káros is: a transzparencia hiánya bizalmatlanságot szül a diákokban, és rossz példát is mutat az érzések kezelésére, az intimitás megélhetőségére. Ugyanakkor a személyességnek korlátot is kell szabni a tanár oldaláról, nem engedheti meg magánéletének olyan fokú megosztását, amit a diákok megtesznek, nem terhelheti meg a diákokat

nehéz érzésekkel. Mit is jelent ez pontosan a mindennapok szintjén? Egy rosszul indult reggelen nem kezdhetek arra panaszkodni, hogy elfogyott otthon a kávé, vagy rosszul aludtam a saját gyerekeim miatt. De ha látható rajtam a meggyötörtség, és érzékelem, hogy ezt a diákok is látják, mondhatom, hogy „igen, nehezen indult a mai reggel nekem”, vagy ha rajtuk is látok fáradtságot, közös érzésként is megfogalmazhatom: „látom, többünknek nehezen indult a mai reggel”. Az életemben bekövetkező fontos történésekről is be kell számolnom – mert látható, vagy mert egy helyen élünk, és hallják másoktól –, de ezeknél is be kell, hogy számoljak, de ezeknél arra kell figyelnem, hogy rájuk hogy hat a mondandóm. A tanár azon életbeli történéseit, amik a tanulókat is érintik – várandósság, hosszabb betegség –, fontos megbeszélés tárgyává tenni, hogy a diákok megoszthassák saját érzéseiket.

Amiben mégis különbözik a terápiás és a tanár–diák kapcsolat, az az áttétel megjelenése és kezelése. Az áttétel minden kapcsolatban jelen van különböző mértékben, de a tekintélykapcsolatokban inkább megjelenik, továbbá a személyes információk hiánya is intenzívebbé teheti. Az áttétel ez esetben a diák projekciója a felnőtt felé, míg válaszként a felnőttben viszontáttétel keletkezik ezekre a felé megnyilvánuló érzésekre. Az áttétel az az érzéskomplexum és esetleg viselkedés-megnyilvánulás, ami akkor keletkezik, ha egy számunkra fontos kötődési személyről szóló érzéseket egy másik kapcsolatban is megélünk. Minél könnyebben rávetíthető egy adott személyre a projekció, annál erősebb az áttétel. Így pl. az anyai elfogadó felnőtt jó érzéseket hordozó anyai áttételt válthat ki, míg egy korlátozóbb tanárra egy esetlegesen autoriter szülőnek szóló érzések vetítődnek rá. A felnőtt természetesen tudatosan vagy maga számára is észrevétlenül érzékeli ezeket az érzéseket, és benne viszonzásul szintén érzések keletkeznek: ez a viszontáttétel jelensége. Pl. a felé pozitív anyai áttételt mutató diákot megszeretheti, az őt elutasítóval kapcsolatban pedig rossz érzései lehetnek, pl. büntudat, hogy nem tud elég jó lenni neki. Ami jelentősen különbözik a terápiában és a pedagógiában, az ezeknek az érzéseknek a kezelése. Terápiában elvárás a terapeuta felé, hogy ezeket az áttételi–viszontáttételi érzéseket felismerje, és a terápiás céloknak megfelelően kezelje. A terápia legfőbb gyógyító hatása pont ez: a viszontáttételi érzések tudatosítása és megfelelő megoldozása a terapeuta oldaláról, és adekvát visszajelzése a viszonyban lévő érzéseknek a kliens felé. A pszichés betegségek mögött ugyanis leginkább kapcsolati zavarok állnak, vagy legalábbis kísérik azokat, így a kapcsolati zavarok „kijavítása”, tehát a terápián belül az eredeti

zavart kötődési kapcsolattól eltérő lefolyású kapcsolatok megélése hozza létre azt a pszichés változást, ami gyógyító hatású. Az a terápiás tudás, ami ehhez kell, hosszú tanulással válhat csak készség szintűvé, aminek a sajátélményű terápia ugyanúgy része, mint bizonyos tudásanyagok lexikális elsajátítása és terápiai vitele hosszasan szupervízió kíséretében. Természetesen, mivel a terapeutaság egy külön szakma, ez a művészetpedagógustól nem várható el, de nincs is rá szükség – az áttételi jelenségek pl. kevésbé intenzívek tanár–diák viszonyban, mert a tanár valós, a mindennapokban személyes életében látható személy, továbbá az elfogadó tükröző magatartás megtartása is elég tudást kíván a személyes érzések reflexiója és kezelése által. Sőt: az áttételi–viszontáttételi érzések visszajelzése a tanár–diák viszonyban nemkívánatos, sőt káros is lehet – ezek olyan bonyolult érzések, amikkel a kliensek általában csak olyan mértékig védett környezetben tudnak szembesülni, amilyen védett tere csak egy terápiának van. Ezért az ezekkel az érzésekkel való valódi belső munkát is csak akkor javasoljuk a pedagógusoknak, ha olyan szélsőséges érzéseik támadnak egy diák felé, ami akadályozza a vele való munkát – ilyen esetekben viszont érdemes pszichológus, szupervízor segítségét kérni. A mindennapi munka szintjén inkább mint gondolkodási keretet tarthatja szem előtt a pedagógus az áttételi viszonyokat, ez saját reflexiós képességét is nagymértékben elősegíti. Ha van módja, lehetősége valamilyen csoportos művészet-terápiás sajátélmény folyamaton részt venni, az radikálisan segítheti ennek a gondolkodásnak az elsajátítását saját személyes tapasztalatai által.

Fontos szempont, hogy a művészetterápiában az alkotás bekerülése a diádikus terápiás kapcsolatba csökkenti az áttételi viszony feszültségét, ugyanis a mű is projekciós felületté válik. Így a potenciális üres tér a terapeuta–kliens–alkotás háromszögében jön létre. Ha a művészetpedagógus igazán elfogadó közeget, teret hoz létre, akkor az alkotásba projektálódhatnak az áttételi érzések, így a felé irányuló áttételi érzéseket nagymértékben csökkentheti, ezzel a pedagógiai munkát is segíti.

→ AZ EGYES MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSEK PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSAI

A pszichológiai szempontok megismerése és használata a módszertani fejlesztéseket alkalmazni kívánó pedagógusok felkészítésekor és munkájuk

későbbi támogatásában is nélkülözhetetlen. Fontos, hogy a módszertanokat kifejezetten pedagógiai tevékenység keretében pedagógusoknak ajánlják; a célcsoportot a közoktatásban tanuló diákok, illetve az általuk alkotott osztályközösségek alkotják.

A módszertanok minden esetben tudatosan pedagógiai célokat akarnak megvalósítani. Egy részük az egyes diákoknak kíván segítséget nyújtani, míg mások az egyéni mellett a közösség fejlesztését is célozzák. Minden esetben az egyéni és közösségi önismeret és működés az, ami fejlesztendő, illetve ezek speciális aletei, például egyéni önismeret a pályaválasztás szolgálatában vagy periférián levő diákok integrálása a közösségi működés fejlesztése által.

A közös gondolat, amely a fejlesztőket vezette, hogy az ember történetmesélő lény – ennek a felismerésére építenek a módszertanok a legkülönbözőbb tartalmak közvetítése érdekében. Mindannyian történeteinken keresztül mesélünk magunkról, ezek révén kapcsolódunk egymáshoz, segítségükkel tudjuk felfedezni és megélni egyéni, személyes, valamint csoportos, kollektív identitásainkat.

A módszertanok megalkotói olyan eljárásokat dolgoztak ki a történetek megosztására, melyek biztonságos és védett kereteket adnak a pedagógusok kezébe. A felhasznált módszerek alapvetően történet és dráma alapúak, így szorosan kapcsolódnak a narratológiához, a narratív pszichológiához, a drámapedagógiához és az önismereti módszerekhez. Új eszközként jelenik meg a filmkészítés és a közösségi média használata.

A gyermekek és fiatalok önmagukra való kíváncsisága jó kiindulás az önismereti módszerek használatához. Azonban figyelembe kell vennünk, hogy az iskolai osztályok nem önismereti csoportok, hanem mindennap találkozó diákok, akikkel ezért óvatosan kell bánni a személyes megmutatkozás tekintetében. Továbbá személyes érzéseik gyakran önmaguk előtt is nehezen válalhatóak. A különböző művészetpedagógiai módszerek viszont nagyon jól használhatóak a személyesség és a megnyílás szabályozására.

Az identitással való játék szinte mindegyik módszertanban megjelenik, de különböző formákban, különböző eltávolítási lehetőségekkel. A *Narratológia és kreatív írás a közoktatásban* a történetírás, mesealkotás eszközét használja az identitásépítéshez. Az elképzelt szereplők történeteinek megalkotása nemcsak a kreativitást növeli, hanem az egész személyiségre hat. A megírt történetek a belső világ reprezentánsai, így a narratív én részeivé válnak. Belső világunk történetekből áll: amikor más keretben újrameséljük

történeteinket, narratív identitásunk egy részét alkotjuk újra, és így megváltoztatjuk önünk megélését is. Erre épít az *Ünnep az iskolában – közösségi élmény és alkotás* a kollektív identitásaink értelmezésében.

A megélt én és a kortárs csoport megismerését, fejlesztését célozza meg a *SZEMKÖZT. Személyiség- és közösségfejlesztés a dramatikus nevelés eszközeivel*. Ugyanakkor ügyesen kezeli a személyes szintű érzéseket, kitalált helyzetekbe vonja be a csoporttagokat, és csupán személyes érzéseik jelennek meg a módszer használata során. Ennek kiterjesztéseként, a színházi kifejezőeszközök tudatosabb és kiterjedtebb használataként is értelmezhető a *Színházi foglalkozások módszertana. A Mit mesél a film hangja? A hang szerepe a filmes történetmesélésben* többek között a művészetek hatáspszichológiájának megértéséhez ad fontos támpontokat csakúgy, mint a *Filmzene alapjai* című összefoglalás.

A *HOVATOVÁBB. Pályaaorientáció és életpálya-építés dramatikus eszközökkel* kitalált szereplőkkel játszódik, tehát próbaidentitásokat lehet felvenni a játékokban, a szereplőkkel való azonosulás során ki lehet próbálni a különböző életpálya-lehetőségeket. A *Népszerű televíziós contest formátum adaptálása a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásában* is a személyes élettörténeteseményeit viszi tovább a fantázia segítségével, így távolítja el őket – egyfajta konstruált én létrehozására ad lehetőséget. A módszer tartalmaz pedagógiai elemeket a marginális helyzetben lévő diákok integrálására is, így az iskolai zaklatás ellen is védelmet nyújt. Részletesen kidolgozott és összetett az értékelés módszere a programban, ami a diákok közös munkájának közös értékelésén alapszik, illetve a kitűzött cél elérésének a mértékén, ami a tervezés és önreflexió fejlesztésében is segít.

A *Pedagógiai problémák feldolgozása filmes eszközökkel* konkrét filmekből indul ki, majd a filmbeli szereplők érzéseivel való azonosulás és játék segítségével dolgozik, így távolítja el a személyes élményeket, és teszi egy zárt közösségben kezelhetővé.

Igazából mindegyik módszertan ezeknek a belső történeteknek az elmesélhetőségére, újramesélhetőségére irányul, így az identitás újraelkötésére a játék eszközeivel valamilyen formában. Saját történeteink megjelenítése személyiségünk megjelenítésére ad lehetőséget a művészetpedagógia elfogadó terében.

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK ELŐNYEI ÉS KIHÍVÁSAI

→ A CSOPORT MINT TÖBBLET

A művészetpedagógiai foglalkozások egyik legfontosabb jellemzője, hogy csoportban történnek, és ez a jellemző hordozza az egyik legnagyobb pozitív lehetőséget is. A fent említett potenciális tér csoporthelyzetben tovább strukturálódik, maga a csoport mint egész is válhat a tagok projekciós felületévé, sőt, a többi csoporttag is. Ugyanakkor az ún. csoporttöbblet is megjelenik. Egyrészt a csoport több, mint tagjai összessége: a csoport ugyanis sajátos *élményközösséget* jelent, ahogyan ezt Mérei Ferenc (1998) fogalmazta. Másrészt a művészetpedagógiai foglalkozás nem csupán kifejezésre és alkotásra, hanem kommunikációra is lehetőséget nyújt. A kifejezett érzelmi tartalmak olyan kommunikációk, amelyek a csoport tagjaiban reflexiókat keltenek. Az alkotó nemcsak saját művét keresztül érti meg jobban magát, de a többiek reflexiója által is. A kialakuló dialógus szimbolikus szintű, írja Buda Béla (é. n.) művészetterápiáról szóló tanulmányában.

A csoport mint érzelmileg tartalmazó közeg is működik: ez a puffer hatás segíti a csoportvezetőt az egyes csoporttagok projekcióinak és indulatainak kezelésében is, az ugyanis egyrészt eloszlik a csoportban, másrészt a neki szóló projekciókat is könnyebb elviselnie, mint egy egyéni helyzetben.

Egy művészetpedagógiai csoport olyan érzelmileg nyitott helyzeteket hoz létre a csoporttagokban, ami által az intimitás jóval magasabb foka érhető el, mint a hétköznapi helyzetekben. Ez az intimitás erős kötődést képez, így átsegítheti a csoporttagokat nehéz élethelyzeteken és hosszan tartó barátságokat hozhat létre. A közösség szélén lévő diákoknak segíti az integrációját, megelőzheti az egyéni krízishelyzetek kialakulását, illetve átsegíthet csoporttagokat akut kríziseken a kialakult kapcsolatok által.

Ahogy korábban is említettük, a csoportdinamika kezelése jóval fontosabb a pedagógus oldaláról, mint az egyéni áttételi-viszontáttételi viszonyok kezelése. A csoport megtartó ereje abban is megjelenik, ahogy az áttételi érzéseket önműködően szabályozza, a csoportdinamika komplex jelenségeibe beépíti. Viszont a csoport mint egész figyelemmel kísérése elengedhetetlen a csoport jó működtetéséhez. Milyen szempontokra gondolhatunk ilyenkor?

Fontos látni, mik voltak a csoport témái az adott alkalommal azon a témán kívül, amit a csoportvezető hozott be az aktuális feladatokkal. Mi volt a legerősebb momentuma a csoportnak? Mi történt ott? Hogyan illeszkednek az aktuális csoport történései a csoporttörténetbe, tehát a hosszmetzeti dinamikába? Hogyan változtak a csoporttagok közötti kapcsolatok az aktuális alkalommal? Hogyan változott a csoport és a vezető viszonya? Ha elgondolkodunk egy csoportalkalom történésein, egyik kérdés hozza a másikat, és kiderül, a pedagógus által adott feladat végrehajtásán kívül még rengeteg minden történik a csoporttal, és ezek éppen olyan fontosak, mint a konkrét közösen végzett munka.

→ A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK HASZNÁLATA SORÁN FELMERÜLŐ NEHÉZSÉGEK

Számos egyéni és csoportjelenség akadályozhatja a csoportmunkát egy művészetpedagógiai foglalkozáson. A fizikális agresszió és a nyílt szexuális viselkedés tilalmát a csoport elején a csoportfolyamatra való szerződés során csoportkövetelménnyé teheti a pedagógus. Ha ennek ellenére mégis ilyen jellegű viselkedés jelenik meg a foglalkozásokon, akkor az a pedagógus részéről ott helyben szabályozó funkciót igényel, mind a közösség, mind a feladat végrehajtása érdekében. Fontos, hogy a diákjait már ismerő pedagógus ezekre a lehetséges helyzetekre felkészüljön, akár előzetesen ezekhez megfelelő szakemberrel konzultáljon.

Milyen jellegű problémákkal szembesülhet a pedagógus, ha pszichés problémával küzdő diákok vannak az osztályközösségben? Nézzünk néhány példát ezekre. A sérült testképpel rendelkezők (anorexia, bulimia esetén pl.) elutasítják saját testüket, így nem szívesen szerepelnek, nem viselik jól a kitettséget mások figyelmének, és saját magukat filmen látni is zavaró, rossz élmény. Szexuális traumát átélt emberek rosszul viselik az érintést, de ez igaz lehet bármilyen testi abúzust elszenvedő fiatal esetében. Az Asperger spektrumon rajta lévő is rosszul viselik a szemkontaktust, a figyelmet, az érintést, bár teljesen más okokból. Személyiségzavar szintű probléma esetén intimitást adó helyzetekben a diák megzavarodhat, pl. egy szerepjátékban eljátszott kapcsolatban „benneragadhat”, az eljátszott szereplő érzéseit valósnak élheti meg, mind a saját, mind a partnere részéről, vagy egy hosszabb szembenézés vagy

érintés túlságosan felkavarhatja. Ezek inadekvát agressziót vagy éppen pozitív érzéseket, kötődést válthatnak ki. Az inadekvát érzések kifejezése a problémával küzdő diák részéről a csoportban feszültségeket szülhet, zavart, agressziót válthat ki válaszképpen. Ezért az intimitást keltő helyzeteket – érintés, hosszas szembenézés, hosszas páros munkák – különös óvatossággal érdemes használni, de nemcsak problémás diákok esetén, hanem kezdő-formálódó szakaszban levő osztályközösségekben is, ahol a mintha játék használata ilyen keretek között még új számukra. Szerepjátékoknál mindig fontos a szereplők kivétele a szerepből, a saját identitás visszanyerése a játék végén. Továbbá fontos, hogy a szerepek eljátszása mindig önkéntes legyen, különösen igaz ez negatív szereplő esetén. Ha egy történetben valamiféle trauma jelenik meg, fontos, hogy a trauma ne közvetlenül történjen meg, mert a traumatikus esemény sima újrajátszása traumatizálhat, illetve újratraumatizálhat. Ilyenkor fontos a történet minél szimbolikusabb szintre emelése, illetve a játék előtt énerősítő, csoporterősítő, csoportkohéziót növelő gyakorlatok beiktatása. Általános szabály, hogy minél kezdőbb, illetve minél problémásabb egy osztályközösség, annál inkább érdemes strukturáltan dolgozni, és csak nagyon lassan, kis lépésekben növelni a játék szabadságfokát.

Az imaginációt igénylő helyzetek fantáziatévékenységet indítanak el, ezért pszichotikus állapotba könnyen kerülő emberekben számukra kezelhetetlen képek, érzések felszínre kerülését is okozhatják. Ezek használatát emiatt nagy figyelemmel és először csak kifejezetten rövid időre javasolnánk. Az ilyen jellegű lélektani helyzetek nagy szorongást váltanak ki az egyénből, amire bezárkózással, egyfajta bénultsággal is reagálhat. A valóságérzék megbillenésének érzete olyan nagyfokú szorongást vált ki, amely azonnali odafordulást és segítséget igényel. A hétköznapi emberek nagy százaléka tapasztal valamilyen pszichotikus jellegű elmeállapotot élete során: ez lehet csak egy rémálom, kiesőnek megélt időszak, vagy a teljes kontrollvesztettség élménye. A serdülő korosztály, a korához képest lélektanilag nem megfelelően integrált egyén vagy a droghasználók különösen veszélyeztetettek ebből a szempontból.

A terápia vagy pedagógia nyitó kérdése itt újra felbukkan. A fenti vagy bármely problémás esetben nem az a veszélyes, hogy a tanár csoportszinten „túl mélyre” megy a közös munka során, hanem az, ha nem érzékeli, hogy valaki nagyon involválódik. Ha nem érzékeli ezt, arra reagálni sem tud, tehát éppen hogy nem megy elég mélyre, és így traumatizál vagy újratraumatizál a nem-reagálással.

A mintha helyzetek használata is azért nehéz az osztályközösségekben, mert, ahogy a keretek kapcsán is írtuk, amiatt, hogy a csoport tagjai a hétköznapi napokban egy osztály tagjai, nehezebb elkülöníteni a játék mintha helyzetét a valóságtól, mint egy terápiás csoportban, ahol a tagok nem találkoznak valós, hétköznapi életük során, így tisztán projekciós felületként működhetnek egymás számára.

Mivel a művészetpedagógiai módszerek használata az egyéni és közösségben megjelenő problémákat csökkenti, megfelelő használatuk során a pozitív hatással sokkal inkább találkozik a pedagógus, mint a lehetséges nehézségekkel – azonban az ezekről való tudás megjelenésüket nagyban limitálja.

→ A PEDAGÓGUSOK SEGÍTÉSÉNEK ESZKÖZEI: SZUPERVÍZIÓ, ÖNISMERET, ALKOTÁS

Fontos, hogy a módszertani fejlesztések maximális segítséget nyújtsanak a tanároknak az alkalmazásukhoz – ez a diákok alapvető érdeke is. Ezért a módszer strukturáltságától függően fontos felmérni és támogatni a tanárok önreflexiós képességét. A lehetséges nehézségek esetén fontos szupervíziós vagy peer-víziós támogatást kérniük, főként a módszer alkalmazásának első időszakában. A szupervízió lehet egyéni vagy csoportos: mindkét esetben egy tapasztaltabb kolléga segíti munkájában az egy vagy több pedagógust. Peer-víziónál nincs csoportvezető, a pedagóguskollégák, akik hasonló projekteken dolgoznak, egymást segítik, szupervidálják. Az utóbbi műfaj az önsegítő csoportok szerepéhez hasonló: a csoport léte maga és a hasonló problémákkal küzdő kollégák közössége hatalmas segítség lehet a pálya elején vagy egy módszer elsajátításánál éppúgy, mint tapasztaltabb kollégáknak egy-egy probléma kezelésében. Mindkét munkamód fontos segítséget tud nyújtani az olyan esetekben, amikor a tanár úgy érzékeli, hogy egy résztvevő diáknak olyan pszichés segítséget kell nyújtani, ami az ő kompetenciáját meghaladja. Ezért a programokba érdemes bevonni az iskolapszichológust is, illetve ha az iskolában nincs iskolapszichológus, akkor probléma esetén a helyi pedagógiai szakszolgálatnál lehet érdeklődni, hogy a diákot a megfelelő helyre tudják irányítani.

Az önismeret, főleg ha az általa használt művészetpedagógiai területhez hasonló művészetterápiás területről származik, nemcsak a pedagógus önismeretét, önreflexiós készségét növeli, hanem az általa alkalmazott módszer

készség szintű használatát is segíti. Ez akár mint a továbbképzési rendszer része is nagyon hatékony lehet, továbbá megvéd a kiégés jelenségétől is. Az alkotás folyamata maga is nagy segítség lehet a kiégés ellen és az önismeret érdekében, ezért aki művészetpedagógusként dolgozik, fontos, hogy ő maga is aktív alkotóvá váljon időről-időre.

→ A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK POZITÍV HATÁSAI

A művészetpedagógiai módszerek iskolai használata számos előnnyel jár egyéni és közösségi szinten. Egyéni szinten

- fejleszti az információk megfigyelésének, a tájékozódás és az információk rendszerezésének képességét, így a problémamegoldási készséget és az intellektuális készséget,
- támogatja az önkifejezést és a kreativitást, a kreatív aktivitásokkal pedig az alkotásra való beállítódást,
- fokozza az önállóságot, az autonómiát, az önbizalmat, a szociális készségeket és az asszertivitást,
- növeli az empátiát, az önismeretet, a nyitott gondolkodást, a tudatos és felelős cselekvést, a konfliktuskezelést és a reflektivitást,
- így nagyban hozzájárul a lelki egészségre neveléshez és a reális énkép kialakulásához.

A kommunikációs és együttműködési készségek egyéni fejlesztése által közösségi szinten növeli az együttműködést, a csoporttudatot, a más egyekkel és csoportokkal szembeni felelősséget, szolidaritást, így a társadalmi aktivitásra való hajlandóságot.

A közös munka flowélménye erős közösségépítő hatással bír, növeli a diákok egymás iránti empátiáját, fokozza az egymásra fordított figyelmet, növeli a diákok önbizalmát. Így a diákok nagyobb eséllyel segítik egymást mind a tanulmányaikban, mind a hétköznapi érzelmileg megterhelő helyzetekben. Ezáltal a diáktársak pl. nagyobb valószínűséggel ismerik fel, ha valamelyik társuk addikciós vagy szuicid veszélynek van kitéve, és több segítséget is kaphat tőlük. Közösségmegtartó hatása preventív hatással bír az iskola korai elhagyása ellen.

A művészetpedagógiai foglalkozások diagnosztikai lehetőséget is nyújtanak a pedagógusok számára az osztályokban, hiszen az érzelmileg bevonó

helyzetekben jobban megmutatkoznak a pszichés problémák, mint a hétköznapi iskolai helyzetekben. Így lehetőség nyílik a pszichés problémával küzdő diákok ellátó rendszerbe küldéséhez.

A művészetpedagógiai módszerek használata nagyon jó lehetőséget nyújt számos vonatkozásban. Ilyen ritkán kiemelt lehetőség az ítéletmentes kommunikáció megtanítása a diákoknak. Nagyon fontos, hogy a tanár erre odafigyeljen: egyrészt ebben példát mutasson elfogadó hozzáállásával, másrészt a közös munka során hangsúlyozza, hogy a diákok egymás véleményének, ötleteinek megismerésekor ne ítélkezzenek, saját véleményüket ítéletektől mentesen mondják el. Így kikerülhető a szégyen és harag megjelenése a csoportban, hosszabb távon az iskolai zaklatás, egyes diákok közösségből való kizáródása. Fontos erősíteni, hogy a diákok énközlésekkel kommunikáljanak egymással, tehát egy közös helyzet kapcsán mindig azt mondják el, hogy ők hogyan élték meg, nekik milyen érzéseik keletkeztek. A csoportvezetőnek bátorítania kell a diákok egymás közötti kommunikációját – azt, hogy képesek legyenek egymástól kérdezni és egymásra reflektálni.

Felhasznált és ajánlott szakirodalom

Bauer, Joachim (2018): *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*. Ursus Libris, Budapest.

Buda Béla (é. n.): *Művészetterápia 1. és 2.* <http://budabela.hu/tanulmanyok.html>

Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám, szerk. (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Magyarország 2013. L'Harmattan, Budapest.

Cziboly Ádám, szerk. (2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest. https://www.szinhazineveleshu/wpcontent/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf

Fecskó-Pirisi Edina és Erdélyi Ildikó (2015): A filmbe rejtett titok pszichodramatikus feldolgozása. *Imago Budapest Online* 5 (4), 1-13. http://imagobudapest.hu/images/lapszamok/2015_3_Titok_Film_es_pszichoanalizis_szam/IB_2015_3_pp006-20_Fecsko-E_Erdelyi-I.pdf

Illés Anikó (2009): *Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások*. *Új Pedagógiai Szemle* 59 (5-6), 233-240.

Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László, szerk. (2016): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf

Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek típusai és gyógypedagógiai vonatkozásai. *Fejlesztő Pedagógia* 28 (1-2), 19–26.

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* 20 (10), 18–31. http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeparatum.pdf

König, Oliver és Schattenhofer, Karl (2017): *Bevezetés a csoportdinamikába*. In Dynamics Consulting, Budapest.

Matthew, Kathryn I. és Felvégi Emese (2009): Vizuális nevelés a nagyvilágban: tények és trendek dióhéjban. *Új Pedagógiai Szemle* 59 (5–6), 241–247. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_241-247.pdf

Mérei Ferenc (1998): *Lélektani napló I–IV*. Osiris, Budapest.

Novák Géza Máté (2010): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára – Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori disszertáció, ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/file/PhD_dolgozat_NGM.pdf

Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány* 4 (2), 43–52.

Ormay, A. P. (1990): Art as communication. A group-analytic view. *Group Analysis* 23 (4), 377–389.

Pinczésné Palásthy Ildikó (2009): A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa. *Mediárium* 3 (1-2), 86–98. http://epa.oszk.hu/01500/01515/00005/pdf/mediarium-iii_089-098.pdf

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*, X. fejezet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/10.htm>

Rudas János (2016): *Csoportdinamika – kezdőknek, haladóknak, kívülállóknak*. Oriold és Társai, Budapest.

Strédl Terézia (2017): *Terápiák és nevelés. A terápia szocializációs hatása a nevelésben*.

Selye János Egyetem, Komárom. http://pf.ujs.sk/documents/2018-03-07_2017.12.12_PEDTERAPIA_Belivek_Nyomdakesz.pdf

Yalom, Irvin D. (1995): *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Animula, Budapest.

Yalom, Irvin D. (2010): *A Schopenhauer-terápia*. Park, Budapest.

Winnicott, Donald W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula, Budapest.

NARRATOLÓGIA ÉS KREATÍV ÍRÁS A KÖZOKTATÁSBAN

SZÖLLŐSI BARNABÁS

1

BEVEZETŐ

A narratológia nem pusztán egy tudományterület, amely epikus művek elemzésében segít. Az elbeszéléstan mára sokszorosan rétegzett interdiszciplináris tudományággá nőtte ki magát, amely az irodalomtól a történelmen és társadalomtudományokon át a kognitív pszichológiáig terjed. Éppen ezért lehet hasznos a közoktatásba való olyan beágyazása, amely kreatív feladatokon keresztül a narratív gondolkodásmód lehetőségeivel ismerteti meg a diákokat.

A kreatív írás módszertana Amerikából származik. Eredetileg az írásgyakorlat olyan területeit nevezték *creative writing*-nak, amelyeket a professzionális akadémiai, újságírói és írói fogalomrendszer nem fedett le (pl. filmírói, reklámírói, termékismertető írásával foglalkozó). Eleinte ezeknek az írói gyakorlatoknak az oktatására kialakult magániskolai, magánműhelyi módszertant illették a *kreatív írás* elnevezéssel, ám hamar fölismerték, hogy ezek a módszerek szélesebb körben is alkalmazhatóak. Ma Amerikában már nemcsak a szépírói, irodalmi szakirányokon tanítanak kreatív írást, hanem minden reál- és humántudományos területen, mivel ezekkel a módszerekkel a szakdolgozatok, motivációs levelek és egyéb írásra is remekül föl lehet készülni.

A kreatív írás módszertanának lényege az úgynevezett *input-output* különbsége. Ez abban áll, hogy az írásfeladat kiindulópontja, az inspiráció bármi lehet: egy sütemény íze, egy illat, egy álom, egy tárgy, egy helyszín, egy kép, egy zene, egy ember stb., a feladat célja, végeredménye azonban mindig egy szöveg megalkotása. Az olyan feladatokon keresztül, amikor egy sütemény íze

alapján kell például egy történetet megalkotni, az ember fantáziája, kreativitása rendkívüli módon fejleszthető, s az így tanult készségek nemcsak az írás területén alkalmazhatóak az életben.

A módszertan segítségével a diákok legszemélyesebb hétköznapi történeteinek feldolgozásából is ki lehet indulni. Már ezen elbeszélések is számos elágazási irányt rejthetnek magukban, amelyek egyszerű elemzése is mélyebb kapcsolatot eredményezhet a diákok és tanárok között. Az írások kreatív feldolgozása különböző szempontok szerint azonban még izgalmasabb lehetőségeket rejt magában. A szövegek anonim elcserélése, műfajok vagy műnemek szerinti átírása, párosítása, kombinálása, egymásba rétegzése mind olyan játékos, első kézből való, alkotói tapasztalattal gazdagítja a diákokat, amelyek segítségével könnyebben érthetnek meg média-, művészet-, és irodalomtudományi fogalmakat, történelmi és társadalmi jelenségeket, fejlődhet kreatív problémamegoldó készségük, nőhet befogadói kíváncsiságuk, empátiájuk, javulhat objektív elemző képességük.

Az itt olvasható munka elsősorban tanári kézikönyv. A fejezetek elméleti és gyakorlati részekre oszlanak. Az elméleti összefoglalók mindig egy-egy narratológus koncepciójának legfontosabb elemeit írják le, a gyakorlati részek pedig ezek által inspirált feladatokat tartalmaznak. Minden esetben körvonalazni fogjuk a pedagógiai célokat, a felhasználás lehetséges területeit, illetve a feladatok elemzéséhez, értékeléséhez, a diákokkal való megbeszéléséhez ajánlott szempontokat. Ezek egytől egyig időigényes játékok: jellemzően egy-két tanórán át tarthat a levezetésük. Fontos hangsúlyozni, hogy a feladatok gyakorlatban való alkalmazásánál a pedagógusok egyéni kreativitására is számítunk: arra kérjük a tanárokat, tekintsék az itt olvasható feladatokat inspirációnak, s igényeik szerint fejlesszék tovább az ötleteket.

E módszertani kutatás célja kettős. Egyrészt olyan feladat- és játékosorok megalkotására törekszünk, amelyek önmagukban is értelmezhetőek. Ezek a feladatsorok a fent említett módszereken keresztül ismertetik meg a diákokkal a narratológia alapvetéseit, az elbeszéléstípusokat, a tudományág fogalmait. Továbbá ahhoz is segítséget kívánunk nyújtani a módszertant alkalmazó pedagógusoknak, hogy az így elsajátított ismeretek használatára biztassák a diákokat életük és érdeklődésük más területein is.

Második célunk szorosan összefügg a fentiekkel. Mivel a narratológia különböző irányzatai számos területhez kapcsolódnak, olyan módszertani javaslatokat kívánunk a kutatásban fölvetni, amelyek a kötelező tantárgyak

anyagát is segíthetnek feldolgozni. Egy irodalmi szöveg műfaji, műnemi, stílári átformálása, adaptálása közelebb vihet az eredeti mű mélyebb megértéséhez. A történelmi forráselemzések során a társadalmi narratívák, a diskurzusok működési elvére lehet rámutatni. A pszichológiai narratológia módszerei és játékaival kiváló problémakezelő módszerek lehetnek osztályfőnöki órán. A médiaoktatásban szintén kézenfekvő hasznát vehetik a tanárok a narratológiának.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a kutatás úgy kívánja a narratológia lehetőségeit fölvetni a közoktatásban, ahogyan azok a tudomány területén is működnek. Egy sokféle helyzetre adaptálható szempontrendszert kívánunk fölmutatni. Az elsőre talán riasztó idegen szóból és a holdudvarához tartozó többi fogalomból hasznos tapasztalatokkal szolgáló játékot és módszert szeretnénk formálni.

Végezetül hadd ejtsünk néhány szót a kutatás tágabb értelemben vett ideológiai hátteréről. A kritikai pedagógia régi alapvetése, hogy a nevelés nem állhat pusztán lexikális tudás átadásából. Az oktatás készségfejlesztés, a másodlagos szocializáció egyik legfontosabb területe, ahol a közösségi létezés és csoportos együttműködés különböző formáit tanuljuk és tapasztaljuk; barátságokat kötünk, szerelembe esünk, megsértődünk, kibékülünk: élünk. Az iskola főszereplői a diákok, nem a tanárok: a kritikai pedagógia nem hierarchiában, hanem partneri viszonyban, párbeszédben gondolkodik.

Nyilvánvaló, hogy a narratológia és kreatív írás szorosan kapcsolódik az irodalom és kulturális ismeretek oktatásához. Michel Foucault és Pierre Bourdieu munkássága óta tudjuk, hogy a kultúra is kizárásos, hierarchikus mechanizmusok szerint működik. Az iskolában oktatott kánon is a kulturális hierarchia csúcsán lévők által, mesterségesen kontrollált korpusz. A diáknak el kell fogadnia, hogy amit olvastatnak vele, az olvasásra érdemes, s ha ő ezt mégsem így gondolja, ritkán adódik lehetősége véleménye kifejtésére.

A kritikai pedagógia abban hisz, hogy az oktatás a társadalom résztvevőinek vitaterepe. Így az irodalomórán meg lehet és kell vitatni, hogy Petőfi, Ady, Ottlik és a többiek adnak-e valamit a speciális lokális és temporális helyzetben lévő diákoknak, és ha igen, mit. A kritikai pedagógia nem akarja lebontani a kánont, hanem eszközöket akar adni a tanároknak és a diákoknak egyaránt ahhoz, hogy a kánont megértsék, megkérdőjelezzék, adott esetben megszilárdítsák. A kritikai pedagógia arra akar megtanítani, hogy szimpátiáink és antipátiáink mellett is tudjunk érvelni.

Ez a módszertani fejlesztés a fentiek értelmében próbál nyelvhasználatot tanítani. Az itt következő feladatsorok nem hisznek egy szöveg egyféle értelmezésében, ami a diákok számára hozzáférhetetlenné, idegenné teszi az irodalom érzéki élményét befogadói oldalról. Ezek a feladatok egyrészt arra biztatják a tanárokat és a diákokat egyaránt, hogy higgyenek egymás történeteiben, saját narratíváikban, s ezeken keresztül alkossák és éljék meg saját közösségüket, másrészt ezeknek a történeteknek az elbeszéléséhez próbál segítséget nyújtani. Ez a kutatás azt szeretné, hogy az irodalom hozzáférhetővé, alakíthatóvá, élményszerűvé, egyszóval: minden diák emancipációs lehetőségévé váljon a jövőben.

Szakirodalom

Bourdieu, Pierre: *A művészet szabályai. Az irodalmi mező genezise és struktúrája*, ford. Seregi Tamás. Budapest, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, 2013.
Lődi Virág: *Pedagógiai partizánakció*. Budapest–Szekszárd, Magyar Pedagógiai Társaság, 2016.

2

MESEI ÉS MITOLOGIKUS NARRATÍVÁK (VLAGYIMIR PROPP)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

A narratológia tudományát Vlagyimir Propp: *A mese morfológiája* című műve alapozta meg. Ez volt az első strukturális szemléletű elemzés, amely nemcsak egyes történetek működési mechanizmusát, hanem a teljes orosz folklórt vizsgálta általános elbeszéléstani kérdések mentén. Művében sikeresen mutatja ki, és meggyőzően érvel amellett, hogy a mesék szerkezetileg és motivikusan mindig hasonló elemekből épülnek föl, és az egyes elemek különböző mesékben könnyen megfeleltethetők egymásnak, adott esetben föl is cserélhetőek egymással.

Propp 7 karaktert és 31 történetelemet határozott meg. Ezek részletes ismertetésétől most eltekintünk, egyrészt mert a Propp nyomán kialakult kutatások bebizonyították, hogy ennél lényegesen kevesebb történetelemmel is tipizálható a mesék szerkezete, másrészt mert ezek közül sok csak az orosz mesevilágra érvényes, harmadrészt pedig azért, mert jelenleg inkább egy általános szemléletet igyekszünk összefoglalni. Ezek alapján a mesék általánosan ekképpen írhatók le:

Expozíció: Adott egy világ (falu, királyság stb.), amelyben harmonikusan zajlik az élet, egy probléma (konfliktus) megjelenéséig (pl. a sárkány elrabolja

a királylányt, vagy a favágónak elfogy az élelme). A probléma megoldása érdekében a hősnek (a mese főszereplője, általában hétköznapi figuraként jelenik meg) el kell hagynia otthonát.

Bonyodalmak: Utazása során a hős különböző ellenséges és barátságos figurákkal találkozik, akik segítik vagy hátráltatják a hőst célja elérése érdekében. Eközben különböző akadályokkal (három próbatétel) szembesül, amelyek egyre nehezebbé teszik célja (pl. a sárkány várának) elérését (az útközben megismert figurák segítik vagy hátráltatják mindezekben), ugyanakkor a hős fejlődik, erősödik, ügyesedik, tanul (pl. különböző tárgyakat nyer el, amelyek később hasznára válnak). A legnagyobb próbatétel jár a legnagyobb tétellel (sikerül-e kiszabadítani a királylányt), amelynek érdekében minden eddig elnyert tárgyat és új tulajdonságát alkalmaznia kell. A próbatétel sikeres kiállása után a hős a királylánnyal vagy egy másfajta (tárgyi) jutalommal elindul hazafelé, ám hazatérése előtt jellemzően még ki kell állnia egy utolsó próbát, valamiféle áldozatot kell hoznia a feladat teljesítése érdekében.

Befejezés: A hős hazatér jutalmával (királylány vagy tárgy), és mint megváltozott, felnőtt ember új pozíciót foglal el a világban (családfenntartóvá, királlyá stb. válik).

Nyilvánvaló, hogy a *bonyodalmak* a legeseménydúsabb, és a legnehezebben szakaszolható, illetve tipizálható rész, amely kultúrkörönként és mesénként igen változó elemeket tartalmazhat. Jellemzően a hős útjába kerülő archetípusokkal szokták a bonyodalmakat felosztani, amelyek mindegyikéhez valamilyen cselekmény társul (vagyis a történet azon része, amikor és ahogyan egy archetípussal találkozik a hős). Ezek lehetnek:

Mentor: öreg asszony vagy férfi, valamiféle bölcs lény, aki próbára is teszi a hőst, ám egyúttal fontos tanácsokkal és intelmekkel látja el, mintegy föl-készíti az utazásra.

Határőr: jellemzően olyan figura, aki a falu vagy a királyság (az expozíció világának) határánál figyelmezteti a hőst a rá váró kalandokra és veszedelemekre.

Hírnök: általában komolyabb funkciót tölt be, semmint egyszerű hírközlő, aki tudatja a faluval, hogy elrabolták a királylányt. Gyakran a hős társává válik, aki bátorítja, támogatja, kíséri útján, emlékezteti a tanulságokra és a leckékre, amit a mentortól tanult a hős. Ez a funkció szorosan összefügg azzal, hogy hírnökként mélyen tudja, ha a hős nem teljesíti feladatát, a világ elvész.

Alakváltó: gyakran félig állat, félig ember figura, de mint neve is mutatja, szabályos alakváltásra is képes lehet. Lényegi jellemzője, hogy hol a hős, hol az ellenség oldalán áll, és relativizálja a mese nagyon erős duális (jó – rossz) világgképét.

Árnyék: Propp szóhasználatában a *hamis hős*, olyan karakter, akinek ugyanaz a célja, mint a hősnek, de eszközeiben és értékrendjében különbözik tőle, morálisan gyakran helytelenül cselekszik. Éppen azért *árnyék*, mert döntési helyzetben a könnyebb, de morálisan helytelen megoldást választja, ami a hősnek is lehetősége lenne, de ő a nehezebb, ám helyes utat választja. Az *árnyék*, ha elnyerné a királylány kezét, nem a közösség boldogsága érdekében tenné, hanem saját, önző céljaira használná azt. Ezért nem ellensége és nem is társa a hősnek, hiszen céljuk egyszerre hasonló, mégis fundamentálisan más.

Bajtárs: a hős segítője, aki az út során szegődik mellé. Motiválja, biztatja, segíti a hőst. A hős rajta keresztül tanulja meg, hogy nem mindig mindent oldhat meg egyedül, ugyanakkor tőle tanulhatja meg azt is, hogy van, amikor nem hagyatkozhat mások segítségére. A bajtárs a legsötétebb és legreménytelenebb pillanatokban humorral könnyíti a hős lelkén, megosztja vele ételét-italát. A cél elérése érdekében gyakran feláldozza magát a hős javára.

Ellenség: az a szereplő, aki a konfliktus kiváltója (pl. a sárkány, aki elrabolta a királylányt, vagy a boszorkány, a mostoha stb.), és akivel a hősnek meg kell küzdenie. Bonyolultabb mesék esetében az *árnyék* és az *alakváltó* is lehet az *ellenség*.

Propp művének komoly kultúrtörténeti hatása van, ami a mai napig meghatározza egyes művészeti és tudományágak gondolkodásmódját. Mindenekelőtt emeljük ki, hogy Propp egy olyan műfaj, a mese darabjait tette tudományos vizsgálata tárgyává, melyet klasszikus értelemben nem szokás „komoly” vagy magas művészetnek tekinteni. Mégis ez a munka alapozta meg a narratológia tudományának alapvetéseit.

Propp első örököseként Carl Gustav Jung *kollektív tudattalan* és *individualizációs* elméletét említhetjük. Jung *kollektív tudattalan* elmélete részben azon alapszik, hogy a proppi mesei szerkezetet és archetípusokat az oroszok kívül más kultúrkörök folklórában is fölfedezte. Noha más-más alakban és néven jelennek meg ezek az archetípusok a kínai, görög, magyar és német folklórában, mindenhol a fent vázolt funkciókat töltik be a mesékben. Jung ebből arra következtetett, hogy az emberiségnek mindenhol hasonló felfogása van a

személyiség kifejlődésének szakaszairól és elemeiről, amely felfogást a szájról szájra terjedő mesék formájában örökítettünk meg a világ minden pontján. Így Jung szerint az emberi lélek univerzális jellemzői fölvázolhatóak.

Egy másik pszichológus, Bruno Bettelheim *A mese bűvölete* című könyvében a gyermeki személyiségfejlődés szempontjából elemzi részben Propp segítségével a Grimm testvérek mesegyűjteményének különböző darabjait. Felfogása szerint az archetípusok és a meseelemek szimbolikusan egy-egy személyiség-lélektani szakaszt jelenítenek meg. A mostoha és a jó tündér dichotómiáját például avval azonosítja, amikor a gyerekek szembesülnie kell a ténnyel, hogy édesanyja nemcsak védelmezője, de büntetője is lehet, ami zavart és konfliktust okoz benne. Egy mese, amelyben a hőssel azonosulni tud a gyermek, és amely során a hős legyőzi a mostoháját, áttételesen segít a gyermeknek integrálni azt aényt, hogy anyja nemcsak pozitívan viszonyulhat hozzá a jövőben.

Joseph Campbell *Az ezerarcú hős* című könyvében összegezte mindazt, amit Propptól Jungig írtak a témában, s műve talán a mai napig a legáltalánosabb összefoglalást nyújtja az archetípusokról és a mitológikus-mesei narratívákról, illetve arról, hogy ezek értelmezése és feldolgozása miként rezonál az ember individuális és kollektív pszichéjében. Christopher Vogler a magyarul sajnos még nem elérhető *The Writer's Journey (Az író utazása)* című könyvében kifejezetten írói, kreatív szempontból közelítve használja a főnti elméleteket, és filmek, regények történetszerkesztéshez kíván segítséget nyújtani. Felfogása szerint lényegében bármely „felnőtt” történet is elemezhető, leírható, szakaszolható az archetípus-elmélet, illetve az utazás-metafora segítségével.

Nyilvánvaló, hogy a modern narratológia és pszichológia a fenti elmélet kritikáját is elvégezte már, amelyre ez a kutatás később fog részletesen kitérni. Egyelőre annyit kell megemlítenünk, hogy a mesei-mitológikus felfogással szemben a legerősebb érv általában az, hogy ez a világgkép az emberi problémákat lineárisan megoldható, fejlődéselvű történetekként írja le. Noha bizonyos problémákban ez a gondolkodásmód segíthet, másoknál hátrány lehet, mert nem minden konfliktusunk írható le egyszerűen megoldható problémaként, sőt, az ilyen felfogás felülreprezentálása a tömegkultúrában (reklámok és TV-sorozatok) irreális elvárásokat szül a befogadóban, ami komoly pszichés diszfunkciókat válthat ki egyeseknél.

Szakirodalom

Bettelheim, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, ford. Kúnos László. Budapest, Corvina, 2011.

Campbell, Joseph: *A ezerarcú hős*, ford. Varjasi Farkas Csaba. Budapest, Édesvíz, 2010.

Jung, Carl Gustav: *A személyiség fejlődése*, ford. Turóczi Attila. Budapest, Scolar, 2018.

Jung, Carl Gustav: *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*, ford. Turóczi Attila. Budapest, Scolar, 2011.

Jung, Carl Gustav: *Lélektani típusok*, ford. Réti Emese. Budapest, Scolar, 2018.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics: *A mese morfológiája*, ford. Soproni András. Budapest, Osiris, 2005.

Vogler, Christopher: *The Writer's Journey*. Los Angeles, Michael Wise Productions, 2007.

GYAKORLATI FELADATOK

→ ELEMZÉS

Tanácsos lehet bevezetésként néhány klasszikus Grimm-mesét és magyar népmesét a fenti elvek alapján végigelemezni a diákokkal. Az elemzés célja az archetípusok felismerése: a diáknak a konkrét szereplőkről meg kell tudnia állapítania, hogy melyik archetípust jelenítik meg. Fontos, hogy el tudják különíteni egymástól az *expozíció*, a *bonyodalmak* és a *befejezés* szakaszait. Jellemezzék az expozíció világát; állapítsák meg, milyen a harmonikus állapot, és mi okozza a problémát, a konfliktust. Osszák a *bonyodalmakat* különálló epizódokra. Fogalmazzák meg, mit tanult, miben változott a hős a *befejezésig*. Végezzenek összehasonlító elemzést a hős *expozícióban* látható és a *befejezésben* látható karakteréről.

→ OLLÓZÁS

A fenti elemzés játékos gyakoroltatásának lehetősége, ha

1. a tanár epizódoknak megfelelően bekezdésekre osztja, majd felvágja a mese szövegét.

2. Az összekevert epizódokat aztán a diákoknak kell sorba rakniuk. Ebben az esetben a bonyodalmak szakaszánál több mesénél is vita alakulhat ki a sorrendet illetően, ami termékeny lehet a diákok számára, hiszen itt már kreatív döntéseket kell hozniuk, és érvelniük kell saját dramaturgiai megoldásuk mellett. Fontos, hogy az eredeti mesétől eltérő sorrend, amely mellett a diákok jól érvelnek, legitimnek tekintendő (nem csak egy megoldás létezik).

Az ollózás tovább bonyolítható úgy, hogy

3. a tanár választ kettő vagy akár több nagyon hasonló szerkezetű és történetű mesét (pl. két olyat, amelyben a sárkány elrabolja a királylányt, és valaki a felderítésére indul).
4. Ezekben a neveket általános főnevekre cseréli, vagy akár a favágó legkisebb fiát és a többi szereplőt a megfelelő archetípussal helyettesíti (favágó legkisebb fia = hős, boszorkány = ellenség stb.).
5. Ismét epizódokra osztva strukturálja a szöveget, majd darabokra vágva, összekeverve adja oda a diákoknak.
6. Ebből a csomagból két (vagy az összekevert mesék mennyiségének megfelelő számú) mesét kell szerkesztenie a diákoknak. Ismét hangsúlyoznunk kell, hogy ebben az esetben is több jó megoldás lehetséges, és A mese egyik eleme könnyen megfelelő lehet B mese adott helyén.

Ezzel a feladattal jól demonstrálható, hogy a mesék szerkezetileg gyakran hasonló, ismétlődő elemekből építkeznek, és sok szereplőarchetípus különböző mesékben azonos funkciót tölt be.

→ CSOPORTOS MESEÍRÁS

1. A tanár hét-nyolcfős csoportokra osztja a diákokat.
2. Minden diáknak egy archetípust kell megalkotnia: *hős, ellenség, mentor, határőr, hírnök, alakváltó, árnyék, bajtárs*. A diák találja ki a szereplő fizikai, lelki tulajdonságait, ha szükséges, otthonát, rokonait, mindennapi szokásait is az archetípus jellemzői, funkciói szerint. Izgalmas plusz feladat lehet, ha a szereplő egész addigi életét röviden össze kell foglalniuk a diákoknak, ez által akár megérthetővé is teszik az ellenség gonoszságát stb.

3. A diákok ismertessék meg egymással a csoporton belül a szereplőket, majd akár közösen, akár önállóan írjanak a szereplőkkel egy mesét.
4. A hős leírása alapján alkossák meg az expozíciót, a harmónia világát, amibe az ellenség, az alakváltó vagy az árnyék betör, és problémát, konfliktust okoz. Indítsák el útjára a hőst, aki útközben különféle epizódok, akadályok és kalandok során sorban találkozzon a többi szereplővel. Jusson el céljáig, győzze le az ellenségét, és térjen vissza otthonába.

A közös meseírásnál jó alternatíva lehet az is, ha miután mindenki megírta a saját szereplőjét, a diákok elcserélik egymást közt ezeket, majd mindenki a maga archetípusának megfelelő részét írja meg a történetnek.

5. Aki a hőst kapta, megírja az expozíciót, majd ezt a szöveget továbbadja annak, aki a hírnököt kapta.
6. Neki azt kell megírnia, ahogy a hírnök közli a hőssel a konfliktust, amiért a hősnak majd útnak kell indulnia.
7. Ezután aki a mentort vagy a határőrt kapta, megírja, ahogy a hős felkészül az útjára, majd elindul.
8. Az út során tetszőleges sorrendben játékba hozható az alakváltó, a bajtárs (ebből akár több is lehet, mint pl. az *Óz, a csodák csodájában*, ahol minden bajtárs egy apró konfliktusos epizód kapcsán szegődik Dorothy mellé), az árnyék, és az előzőeknek megfelelően az adott diák mindig írjon egy epizódot, ahol az ő szereplője találkozik a hőssel.
9. Az ellenséggel való végső küzdelmet az írja, aki az ellenség leírását kapta.
10. A hazatérést, és azt, hogy mit tanult, hogyan változott a hős, közösen is megírhatják a diákok.

A feladatot könnyítheti, ha a „kispostás” játék módjára nem írásban, hanem csak szóban, valóságosan mesélve mondják el egymásnak a diákok az epizódokat. A befejezést pedig akár külön-külön megírhatják, s végül összehasonlíthatják a különböző lezárásokat.

→ KORTÁRS MESEÍRÁS

1. Minden diák írjon le egy cetlire egy nagyon egyszerű problémát, konfliktust a saját életéből, úgy, hogy ne derüljön ki, ő írta azt. Ez lehet akár az, hogy hazafelé tejet kell vennie, de nincs hozzá kedve, hogy új torna-

cipőre van szüksége, de a családjának kevés a pénze, vagy hogy tetszik neki valaki, de nem tudja, miként hódítsa meg. Fontos, hogy a diákok anonim módon írják le a problémákat, de csak olyat, amelyiktől nem jönnek majd zavarba, ha valaki más „játszani”, feladatot megoldani fog vele.

2. A tanár összegyűjti ezeket a cetliket, majd találmra szétosztja őket a diákok között. A diákok helyett a tanár is kitalálhat néhány ilyen egyszerű konfliktust, amit a diákjaihoz közelálló problémáknak tart.
3. Mindenkinek abból a konfliktusból kiindulva kell egy kortárs mesét írnia, amit kapott. Találjon ki egy hőst, akinek a cetlin lévő probléma a konfliktusa. Írja meg a hős világát, amiben eleinte minden harmonikus, amíg ez a probléma meg nem jelenik benne. A korábbi feladatok és elemzések alapján a diák népesítse be a mese világát archetípusokkal, találjon ki egy utazást a hőséne, amely során akadályokba és kalandokba bonyolódva, de végül megoldja a cetlire vázolt problémát. Engedjék szabadjárá a fantáziájukat és tegyenek csodás elemeket a mesékbe úgy, hogy attól még mindez itt és most, az ő világukban játszódjon. A diákok olvassák föl egymásnak az elkészült meséket.

Ezt a feladatot tanácsos lehet házi feladatnak föladni, mivel ez igényli a legtöbb kreativitást, és emiatt nehéz lehet helyben, egy-két tanóra alatt megoldani.

A feladat egyik célja, hogy a diákok egymás problémái felé empátiával forduljanak. Az egymás problémáiból alkotott, fantasztikus elemekkel bővített mesék hallatán aztán a diákok önreflexiója is fejlődhet, hiszen ha valaki viszszahallja, milyen mese kerekedett az ő problémájából, az könnyíthet a lelkén, ötleteket adhat számára a probléma megoldására a valóságban is.

A diákok opcionálisan megoszthatják egymással a végén, ha egy-egy mesében a saját problémájukra ismertek, és megbeszélhetik az ezekkel kapcsolatos érzéseiket, gondolataikat, de ezt a részét a feladatnak semmiképp sem szabad kötelezővé tenni. A tanárnak figyelnie kell a mesék egymásnak való bemutatása előtt, hogy egyik szöveg se tartalmazzon olyasmit, ami potenciálisan megsértheti azt a diákot, akinek a problémájából kiindulva a mese született.

3

DIALÓGUS ÉS POLIFÓNIA (MIHAIL BAHTYIN)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

Propp mellett Mihail Bahtyin volt a másik orosz formalista, aki elméleti műveivel megalapozta a narratológia tudományát. Bahtyin filozófiai kérdésekkel is közelített irodalmi szövegek felé, és elemzéseivel gyakran filozófiai következtetésekre jutott. Elméletei és az általa megalkotott fogalmi keretrendszer sok szempontból túlmutat a klasszikus és szűk értelemben vett elbeszélés-tanon, épp ezért válhatott a modernkori narratológia egyik leginspiratívabb kulcsfigurájává.

Bahtyin első jelentős, csupán töredékekben fennmaradt (magyarul nem elérhető) műve *A cselekvés filozófiája felé* címet viseli. Ez a morálfilozófiai szöveg Kant műveire támaszkodva, azokkal vitatkozva alapozza meg Bahtyin világszemléletét, melyeket későbbi műveiben fejt ki részletesen. Ennek legfontosabb tételei mind az emberi létezés közösségi jellegét hangsúlyozzák. Bahtyin szerint az „én önmagamért” hozzáállás hosszútávon tarthatatlan, és az emberi identitás valójában az „én a másikért”, illetve a „másik énért” felfogásban teljesebben ki, hiszen csupán az ezekre épített identitáson keresztül értelmezhető és befogadható az emberek közti interakciók sorozata.

Mindez szorosan kapcsolódik Bahtyin azon koncepcióihoz, amelyeket Dosztojevszkij műveinek elemzése során dolgozott ki. Az első ezek közül az én

befejezhetetlensége. Eszerint az egyén teljes egészében sosem megismerhető, megérthető és leírható. Bahtyin Dosztojevszkij emberábrázolásában azt látja tükröződni, hogy az ember egy folytonosan változó, végtelen lehetőségeket önmagában hordozó entitás. (Jegyezzük meg, hogy ez a felfogás máris kritizálja az előző fejezetben leírt lineáris, célok felé haladó narratívák emberábrázolását, ahol a főhősnek és a hozzá kapcsolódó archetipusoknak meghatározott és egyértelmű szerepük, életcéljuk van, változásuk egyféle és egy könnyen leírható motivációs rendszer részeként teljesül.) A második, ismét, az emberek egymásra gyakorolt hatása, mely szerint az egyéni cselekvések és törekvések sosem értelmezhetőek Dosztojevszkijnél önmagukban, mert minden egy leírhatatlanul bonyolult hatás-hálózat részeként valósul meg. A harmadik az első kettőhöz szorosan kapcsolódó polifónia elmélet. Bahtyin szerint Dosztojevszkijnél figyelhető meg először az európai irodalomtörténetben a külső narrátor háttérbe húzódása. Noha Dosztojevszkij szövegei egyes szám harmadik személyben íródtak, a narratíva ábrázoló szempontrendszere mindig a szereplőkhöz tapad, még grammatikailag is. Dosztojevszkij gyakran használ függő beszédet, s így idézőjelek vagy a szöveg bekezdésekre való tagolása nélkül enged betekintést egy-egy szereplője belső világába. Bahtyin szerint ez által Dosztojevszkij műveiben egy olyan világkép jut érvényre, amelyben a szereplők belső világa stílárisan jól elkülöníthető szövegtöredékekben testesül meg, dialógus-szövegek formájában érintkeznek egymással, és a szerző ezeket a szövegeket egyfajta kollázs-technikával rendezi egymás mellé, mutat rá egymásra gyakorolt hatásukra, valamint az egyes ember változásának folytonosságára, és az egymás mellett futó narratívák befejezhetetlen végtelenségére.

Bahtyin ennek kapcsán fogalmazta meg a polifonikus igazság tételét. Ennek értelmében, ha két ember nem ért egyet, az nem feltétlenül jelenti, hogy valamelyiküknek nincs igaza. Ez az első pillantásra triviálisnak tűnő megállapítás, amit nemcsak Bahtyin fogalmazott meg a kultúrtörténet során, rendkívüli hatást gyakorolt a pszichológiára, a társadalomtudományokra és a narratológiára. Bahtyin mindezt a dialógus-elméletében összegezte, mely szerint a világ valójában nem egyféleképp leírható és elbeszélhető, hanem számtalan igazság és történet párhuzamos egymás mellettiségéből áll, s ezek az igazságok és történetek vitatkoznak, dialogizálnak egymással.

Dosztojevszkij mellett Bahtyin François Rabelais életművéről, különösen a *Gargantua és Pantagruel*ről írt nagy hatású elemzést. Bahtyin egyik leg-

fontosabb elméletét, a *karnevál-elméletet* ezen elemzésén keresztül dolgozta ki. Ennek alapját a szociálisan elfogadott vagy elutasított viselkedés- és beszédmódok vizsgálata adja. Miközben a *Gargantua és Pantagruel* az egyik legenciklopédikusabb műve a világirodalomnak, s mint ilyen a reneszánszról való tudásunk rendkívül fontos forrása, a Bahtyin által *groteszk realizmusnak* nevezett ábrázolásmódján keresztül egyszerre a korszak kritikáját is nyújtja. A karnevál-elmélet lényege, hogy minden társadalomban és történelmi korban léteznek írott és íratlan normák, melyek áthágására a karnevál mint szertartás lehetőséget ad. Az ókori görög kultúrában pl. a szatírrjátékot tekinthetjük karneváli szertartásnak, amikor a drámaversenyek zárásaként ugyanazt a mítoszt, amit előtte tragédiában dolgozott föl a szerző, most szatírok által vezetett karral egy humoros, groteszk, kifordított, alpári világnézettel mutatja be. A középkorban is voltak karneválok, amikor a jobbágyok ünnepelhettek, berúghattak, saját szórakoztatásukra vásári játékokat szervezhettek, s ezen a napon büntetlenül szidhatták kedvükre az uralkodót. Kis túlzással azt is mondhatjuk, hogy a teljes reneszánsz irodalom a középkori irodalom karneváljának tekinthető: gondoljunk csak Boccaccio novelláira, amelyekben szintén a középkori normák szerint teljesen tabusított szexualitás és testiség ábrázolása dominál. Bahtyin szerint a karneváli szellem az, amikor az elnyomott, tabusított, a normák által tiltott formák érvényhez jutnak, valódi dialógushelyzetbe kerülnek a norma viselkedés- és beszédmódjával, nyelvével, másként szólva: amikor a hatalom nyelve konfrontálódik azok nyelvvel, akiken a hatalmát gyakorolja. Ez két teljesen különböző narratíva, valóság, világszemlélet találkozását jelenti.

Öregkori írásaiban Bahtyin még két, a jelen kutatás szempontjából fontos fogalmat alkotott meg. Az első a *heteroglosszia*, melyet valahol tekinthetünk a polifónia elmélet összefoglaló fogalmának. Bahtyin a *heteroglosszia* fogalmával írta körül a regény általa legfontosabbnak tartott sajátosságát. Eszerint a regényben különböző nyelvek és beszédmódok, de még stílusok, műfajok is keveredhetnek, kezdve a narrátor nyelvétől a szereplők beszédén át egészen a cselekmény menete szerint idézett törvények vagy levelek szövegéig. Bahtyin a regény legfőbb sajátosságának tartja, hogy ez egy nyitott keretrendszer szerint működő műforma, amely képes inkorporálni más műformákat, miközben saját jellegzetességei nem változnak.

Bahtyin másik narratológiai fogalma a *kronotoposz*, amely görög összetett szóként a tér és az idő kapcsolatára utal. Bahtyin elmélete szerint az

elbeszélő irodalmi művekben a fiktív tér és az idő összekapcsolódása éppúgy elválaszthatatlan egymástól, mint Einstein relativitáselméletében (magát a fogalmat is Einsteintől kölcsönzi Bahtyin). Bahtyin javaslata szerint az elbeszélő művek analízisekor mindig számot kell vetnünk azzal, hogy az időbeli változások milyen nyelvi és milyen térbeli jeleken keresztül válnak tetten érhetővé, és viszont: az elbeszélés terének változásai miként utalnak az idő múlására.

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a fent összefoglalt elméletek nélkül sem a strukturalista, sem a posztstrukturalista, sem a posztmodern elméleti megközelítések nem jöhettek volna létre. Bahtyin polifónia és dialógus elmélete nélkül aligha beszélénk intertextualitásról, az új historicizmus történeti narratíváiról, vagy akár a narratív pszichológia koncepcióiról. Ezekre most azért nem teszünk bővebb utalásokat, mert a kutatás későbbi pontjaiban részletesen is ki fogunk rájuk térni.

Szakirodalom

Bahtyin, Mihail Mihajlovics: A karneváli világszemlélet, ford. Könczöl Csaba, in: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet: tanulmányok és kronológia a magyar nép művelődésének, életmódjának és mentalitásának történetéből*. Salgótarján, Magyar Művelődési Intézet–Mikszáth Kiadói Kft., 1998, 89–99.

Bahtyin, Mihail Mihajlovics: *A szó esztétikája*, ford. Könczöl Csaba és Kőrösi József. Budapest, Gondolat, 1976.

Bahtyin, Mihail Mihajlovics: *Dosztojevszkij poétikájának problémái*, ford. Könczöl Csaba. Budapest, Osiris, 2001.

Bahtyin, Mihail Mihajlovics: *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája; Rabelais és Gogol: a szó művészete és a népi nevetéskultúra; Szatíra* ford. Könczöl Csaba, Ranicsák Réka. Budapest, Osiris, 2002.

GYAKORLATI FELADATOK

→ PÁRHUZAMOS MONOLÓGOK

1. Minden diák képzeljen el, alkosson meg egy mai karaktert. Találja ki a nevét, nemét, korát, testalkatát. Írja le, hogyan öltözködik, milyen a családi állapota, hol, kikkel lakik együtt, mi a munkája, mi a hobija, mit szeret, mit utál stb. Ezek a leírások ne legyenek hosszabbak egy A4-es papír fél oldalánál.
 2. A tanár gyűjtse össze, majd véletlenszerűen ossza ki újra ezeket a karakterleírásokat. Egyedül az a fontos, hogy senki se kapja a saját maga által írt karaktert.
 3. Minden diák tanulmányozza a kapott karaktert. Képzelje el, hogy ő ez az ember, és ma reggel fölszállt egy tömött buszra. Képzelje el, miért, hova megy ezzel a busszal, mi történt vele a buszra szállás előtt otthon vagy a munkahelyén, mit álmodhatott előző éjszaka stb. Ezeket nem kell leírniuk a diákoknak, csak elképzelniük.
 4. Ezután a tanár ismertesse a következő helyzetet: ezek a karakterek mind egy buszon utaznak. Az egyik megállónál fölszáll a buszra egy kóbor kutya, és a buszon marad a következő megállóig, ahol aztán leszáll.
 5. A diákoknak az a feladatuk, hogy írják meg, mire gondolt, mi járt a fejében a karakterüknek, amíg a kutya a buszon volt. Kire nézett, min gondolkodott, érdekelte-e a kutya vagy sem stb. Legfeljebb egy oldalas szövegeket írnak.
 6. Ha kész vannak, először a tanár beszámolója után (1, 2, 3...) mindenki egyszerre olvassa föl a szövegét. Legyen ez egy nagy monológ-kavalkád, érezzék úgy, mintha most mindenkinek a gondolatait egyszerre hallhatnák.
 7. Ezután olvassák föl a szövegeket egymásnak. Reflektáljanak egymás szövegeire. A karakter eredeti alkotója reagáljon, hogy vajon ő milyen monológot írt volna saját karakterének, mi lepte meg, mivel ért / nem ért egyet diáktársa szövegéből. Vizsgálják meg, ki hogyan reagált a kutya jelenlétére, hányféle jelentősége, jelentése, szimbolikus jelentése lett a kutyának?
- A feladat lezárásaként kötetlen beszélgetés alakítható ki arról, hogy a

játék tulajdonképpen a valóság leképezéseként is értelmezhető. Ez a „helyzet” minden nap minden percében, minden buszon, az utcán, folyamatosan zajlik. Ha szükséges, a feladat kapcsán a tanár ismertetheti Bahtyin polifónia-elméletét.

→ A BEFEJEZHETLEN ÉN

A fenti elemzés játékos gyakoroltatásának lehetősége a következő:

1. A diákokat ossza a tanár nyolcfős csoportokra.
2. Ismertesse a következő helyzetet: a településen, ahol a diákok élnek, születik egy gyerek: Ilona. Ilona édesanyja, Gabriella huszonnyolc éves, katolikus neveltetést kapott, de már nem jár templomba, jelenleg a postán az ajánlott csomagok átadópultjánál dolgozik, a legmagasabb iskolai végzettsége gimnáziumi érettségi. Ilona édesapja, Balázs huszonhat éves, nem kapott vallási nevelést, angol szakos diplomával tanít a helyi gimnáziumban angolt. Gabriella és Balázs vágytak a gyerekre, egy 50 négyzetméteres lakásban élnek körülbelül havi kétszázezer forintból. Minden vasárnap közös sétára vagy kirándulásra mennek Ilonával hármasban.
3. A tanár ossza ki, vagy a diákok egyezzenek meg egymás közt, hogy ki ír Ilona
 - óvodás koráról,
 - általános iskolás koráról,
 - gimnáziumi éveiről,
 - húszas éveiről,
 - harmincas éveiről,
 - negyvenes éveiről,
 - ötvenes éveiről,
 - hatvanas éveiről,
 - és élete utolsó szakaszáról a halála előtt.

A diákok egymással való egyeztetés nélkül írnak egy körülbelül egy oldalas, általános jellemzést Ilonának azon életszakaszáról, amit kaptak vagy választottak.

4. Az egy csoportban lévő diákok lineáris sorrendben olvassák föl egymásnak az Ilonáról írt szövegeiket. Biztos, hogy diszkrpanciák fognak

keletkezni a szövegek közt (pl. az egyiknél lesznek gyerekei, aztán a folytatásban mégsem). Az egyik leglényegesebb része a feladatnak, hogy ezeket az eltéréseket valamilyen módon közösen próbálják meg áthidalni, találjanak ki átkötő történeteket, amelyekkel ezeket az eltéréseket megmagyarázzák. Ezen kívül beszéljék meg, ha eltérést tapasztalnak két életszakasz között, hogy ki hogyan folytatta volna magától.

5. A következő szinten új csoportokat oszt a tanár, olyan módon, hogy megint egy teljes élettörténet jöjjön ki (tehát minden életszakaszból egy-egy diák legyen a csoportokban). Fontos, hogy lehetőség szerint senki se kerüljön olyan új csoportba, akivel már korábban is volt. Az új csoportban is végezzék el az előző pontban leírt egyeztetéseket. Beszélgessenek arról, hogy az előző csoportjukkal mennyiben más életutat írtak Ilonának.
6. Házi feladatként föladható, hogy minden diák írja meg egyénileg Ilona teljes életútját. A diák fölhasználhat bármilyen megoldást, amit az órán másoktól hallott, de azokból inspirálódva újakat is kitalálhat.
7. A következő alkalommal a diákok ismertessék meg egymással az otthon írt életutakat, és beszélgessenek a különbségekről.

A feladat lényege rámutatni, hogy alapvető meghatározottságokból kiindulva hányféleképp alakulhat egy ember élete. A kiinduló helyzetet természetesen bármely más kiinduló helyzettel föl lehet cserélni, ha a tanár szükségesnek látja. Ehhez hasonlóan az életszakaszokat is lehet variálni: egy-egy szakasz fölölhet hosszabb időt egy évtizednél, de lehetnek egyszerűen nagyobb ugrások is két egység között. Az életszakaszok számát úgy érdemes alakítani, hogy a foglalkozáson részt vevő diákokból legalább három csoportot lehessen alkotni. Ilona kiinduló helyzetét is meg lehet változtatni olyan módon, hogy a tanár például Ilona húszas éveit adja meg, és a diákoknak ennek alapján kell a lány korábbi életszakaszait elképzelniük.

→ KARNEVÁL

1. A tanár ismertesse a diákokkal a karnevál-elmélet lényegét: ez egy olyan ünnep, nap, eseménysor, amely során bármit szabad, amely során a világ és benne mindenki büntetlenül, játékosan kifordulhat önmagából,

hogy aztán minden visszatérjen a normális kerékvágásba.

2. A diákok feladata először is az, hogy képzeljék el és írják le, milyen lenne a mai világban, az ő környezetükben, akár az iskola környezetében egy karnevál. Minden diák írja le röviden, hogy ő miként szervezné ezt meg, milyen hosszú lenne az ő karneválja, milyen esemény nyitná, zárna stb.
3. Csoportokat alkotva a diákok egyeztessék az ötleteiket, majd határozzanak meg egy karneválformát.
4. A csoportok ismertessék egymással a kialakított ünnepeket.
5. Minden diáknak választania kell egy olyan ünnepet, amelynek a létrehozásában nem vett részt. Majd ezen ünnep keretein belül képzelje el és írja le, hogy ő személy szerint mit csinálna, melyik játékon venne részt, mit mondana el, üvöltene a világba, amivel elégedetlen, amit meg akar változtatni stb. Írja le legfeljebb egy oldalban.
6. A diákok beszéljék meg egymással ezeket a szövegeket. Reflektáljanak a fölvetett problémákra, beszéljék meg, miben értenek egyet, miben nem.

A feladat lényege, hogy a diákok egy fantázia által keretezett helyzetben, de valós frusztrációikról tudjanak beszámolni. A tanár számára kihívás, ugyanakkor lehetőség is ez az alkalom, amely során szembesülhet a diákok elégedetlenségeivel, kritikáival. Fontos a mediatív érzékenység, és nem elképzelhetetlen, hogy az egész közösség épülhet, változhat a feladat által.

→ KRONOTOPOSZ

1. Minden diák képzeljen el és írjon le egy helyszínt legfeljebb egy oldalban, de minél részletesebben.
2. A tanár gyűjtse be a szövegeket, és cserélje el a diákok között, úgy, hogy senki se kapja ugyanazt, amit ő írt.
3. A diák olvassa el a helyszínleírást. Képzelje el, milyen események zajlanának le az adott helyszínen tíz év alatt. Majd írjon egy új helyszínleírást, de ne tegye bele, mit képzelt el történetként, csak azt, miként változott meg az a helyszín, amit eredetileg kapott.
4. A tanár gyűjtse be ismét a szövegeket, és adja vissza azokat az eredeti tulajdonosoknak.
5. A diák, aki az első helyszínleírást írta, olvassa el figyelmesen a második

leírást. Képzelve el és írja meg azt a történetet röviden, ami a két leírás közt végbemehetett.

6. A diákok olvassák föl egymásnak az első helyszínleírást, a történetet és a második helyszínleírást. Beszéljék meg, ki mit képzelt másként.

A feladat lényege a kronotoposz fogalmának játékos, kreatív megismertetése. Ezen a tapasztalati úton a tanár arra is biztathatja a diákokat, hogy ezentúl figyeljenek rá olvasmányaik során, a szerző miként használja a kronotoposz eszközt az elbeszélésben.

4

A NARRATÍVA PERSPEKTÍVÁI (GÉRARD GENETTE)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

A narratológia igazi „bummja” a '60-as években jött el és a francia strukturalizmushoz kötődik. Főként Ferdinand de Saussure nyelvészeti és szemantikai, valamint Claude Lévi-Strauss antropológiai munkássága inspirálta azokat a nyelvészeket, filozófusokat és irodalmárokat, akik az irányzathoz tartoznak. Ettől kezdve válnak egyre nehezebben különválaszthatóvá a tisztán irodalmi, társadalmi, kulturális, emlékezeti, nyelvészeti, filozófiai, történeti és magánarratívák, hiszen a strukturalizmus egyik nagy tanulsága éppen az, hogy mindezen területek szorosan összefüggenek, szétválasztásuk valójában mesterséges, s egy-egy tudományterület inkább csak egy szempontrendszert, egy nézőpontot, egy perspektívát képvisel.

Tzvetan Todorov volt a strukturalista narratológia egyik legfontosabb szervezője. Oroszról franciára fordította Bahtyin számos művét, majd nagy hatású elemzést írt róla, amivel megindította a francia irodalomelmélet új perspektíváit, hiszen rámutatott, hogy az addig elérhető és közkézen forgó proppi narratológia nem kielégítő számos irodalmi alkotás elemzéséhez. Todorov alapította a *Poétique* és a *Collection Poétique* című periodikákat, amelyekben sok paradigmaváltó narratológiai tanulmány látott napvilágot.

Itt jelentek meg többek között Gérard Genette azon szövegei, amelyekben elkezdte fölvezetni azokat az irodalomelméleti koncepciókat, melyeket később nagy hatású művében, a *Figures I-II-III-IV-V*-ben fejtett ki. Todorovhoz hasonlóan ezen elméletek célja az volt, hogy a proppi tipizáláson túl olyan fogalmakat és elemző szempontokat hozzon létre, amelyekkel a későmodern és avantgárd irodalomhoz is hozzá lehet férni, mint amilyenek Marcel Proust, Virginia Woolf, James Joyce vagy Alain Robbe-Grillet és Marguerite Duras művei. Legfontosabb szövegeinek gyűjteménye magyarul is megjelent *Metalepszis* címmel.

Modern irodalomtudomány és irodalomoktatás Genette nélkül nem létezne. Az *intertextualitás* gyűjtőfogalmát mások mellett ő bontotta tovább a *paratextualitás*, a *hipotextualitás*, a *hipertextualitás*, a *metatextualitás* és a *textuális transzcendencia* fogalmaira. Bármilyen furcsán is hangozzanak ezek a latin szavak, rengeteget segítettek a kortárs irodalom működésének megértésében, amelynek alapvető jellemzője, hogy a művek egymással kommunikálnak. Genette hatása olyan nagymértékű és szerteágazó, hogy lehetetlen volna néhány oldalban összefoglalni minden gondolatát. Ezért a következőkben csak azokat bontjuk ki, amelyek a szorosabb értelemben vett narratológia szempontjából fontosak.

Sorrend: Genette nemcsak Proust műve kapcsán vette észre és vetette föl, hogy az elbeszélések eseményeinek sorrendiségét az elemzés tárgyává kell tenni. Noha ma már triviálisnak tűnhet a megállapítás, hogy egy történetet nem csupán lineárisan beszélhetünk el, Genette az elsők között hívta föl ennek jelentőségére a figyelmet. Legszemléletesebb példája erre a detektívregények visszatérő struktúrája. Ezek jellemzően egy gyilkosság fölfedezésével kezdődnek, majd a gyilkosság körülményeinek fölfejtésével folytatódnak, végül a gyilkos elfogásával záródnak. Ez egy alinearitás szerkezet, hiszen lineárisan a gyilkossággal kezdődne a történet, az olvasó/néző azonban a gyilkosság részleteivel a nyomozás során *flashbackeken* (visszatekintés/visszaemlékezés) keresztül ismerkedik meg (még akkor is, ha a flashbackek nem képviselnek külön narratív egységet, fejezetet, hanem csak a mondatokba intertextuálisan ágyazódnak be, és csak az olvasó/néző képzeletében jelennek meg). Ez az alinearitás, vagy ahogy Genette hívja, *anakronizmus* azért fontos, mert jelentésváltoztató hatása van: ha a nyomozáson keresztül ismerjük meg a történetet, akkor a narratíva perspektívája a nyomozóé, ami radikálisan különbözik egy olyan nézőponttól, amely a gyilkosság aktusával kezdődne (amit a nyomozó nem láthatott).

Gyakoriság: Genette-nél a gyakoriság két elemből áll: az eseményből és annak az elbeszélésben való felbukkanásainak számából. Egy esemény bekövetkezhet egyszer, és lehet, hogy csak egyszer beszélődik el a szövegben: *Elmentem futni*. Ezt *szinguláris*, egyszeri gyakoriságnak hívjuk. Elképzelhető azonban, hogy egy esemény számtalan gyakorisággal következik be, mégis csak egyszer beszélődik el: *Futni járok*. Ezt Genette *iteratív* gyakoriságnak nevezi. Az is előfordulhat azonban, hogy egy esemény csak egyszer következik be, azonban többször beszélődik el: *Elmentem futni. Amikor tegnap elmentem futni*. stb. Ezt *repetitív*, azaz ismétlődő gyakoriságnak tekintjük. Az utolsó eset, ha egy esemény számtalanszor fordul elő, és számtalanszor is beszélődik el: *Futni járok. Ahogy szoktam, tegnap is elmentem futni*. stb. A gyakoriság vizsgálata azért fontos elbeszélő művek esetében, mert ez által rámutathatunk, miként válnak események, cselekvések motivikus szintűvé egy elbeszélésben, tehát mitől fog az egyszeri futás többet jelenteni egyszeri futásnál: hogy lesz ez egy ember, egy karakter, egy szereplő jellemzőjévé például. Különösen filmes elbeszélések kapcsán válik nagyon hasznossá ez az elmélet.

Időtartam/Hosszúság: Az időtartam koncepciója a narratíva és a diskurzus különválasztására épül. A narratíva itt a történet referenciális időtartamát jelöli, a diskurzus pedig az elbeszélés módszerének időtartamát. Ilyen értelemben az *Eltelt egy hónap*. típusú mondatnak nagy a narratív időtartama, viszont kicsi a diszkurzív időtartama, hiszen pusztán három szóból áll a mondat, és körülbelül öt másodpercbe telik elolvasni és felfogni a tartalmát. Vannak azonban olyan elbeszélések, ahol a narratív időtartam kicsi, azonban hatalmas lehet a diszkurzív időtartam: James Joyce *Ulysses* című regénye több száz oldal hosszú (ami nagy diszkurzivitás), azonban csak huszonnégy óra (ami kicsi narratív időtartam) történetét meséli el. Viszonylag kevés az olyan műalkotás, amelynek a narratív és diszkurzív időtartama ugyanolyan hosszú: ezek közé tartozik például a *Cléo 5-től 7-ig* (r. Agnès Varda, 1962) című film, ami majdnem pontosan két óra hosszú, és majdnem pontosan két óra történetét meséli el. Ehhez hasonló a híres *Victoria* (r. Sebastian Schipper, 2015) című film is, amely egyetlen snittel készült, s így az elbeszélés diszkurzív és narratív ideje azonos. A narratíva és a diskurzus időtartamának vizsgálatával könnyen rámutathatunk az elbeszélés által létrehozott absztrakciókra, amelyeket öntudatlanul végzünk el befogadásuk közben (pl. az „eltelt x idő” mondatok olvasása közben rendkívüli a képzeletünk aktivitása).

Hang: A hang fogalma alatt Genette a szöveg vagy a történet narrátorának hangját érti, és kétszer kettő szempontot javasol a narrátor pozíciójának vizsgálatára. Először is el kell döntenünk, hogy a narrátor a szövegen belülről (*intradiegetikus*) vagy a szövegen kívülről (*extradiegetikus*) származik-e. Ezen kívül el kell döntenünk, hogy a narrátor szereplője-e (*homodiegetikus*), avagy sem (*heterodiegetikus*) az elbeszélésnek. Fontos megjegyezni, hogy nem minden *intradiegetikus* narrátor egyúttal *homodiegetikus* narrátor: tizenkilencedik századi szövegekben például gyakran előfordulnak olyan mondatok, hogy „Kedves olvasóm, nyájas olvasóm, amit most elbeszélék...”, s ezek alapján nyugodtan mondhatjuk, hogy *intradiegetikus* narrátorral van dolgunk, aki reflektál elbeszélésének médiumára, a szövegre, de ettől nem feltétlenül válik a történet szereplőjévé, mint például Mikszáth elbeszéléseinek esetében. Ezzel szemben nem létezik *homodiegetikus* elbeszélő, aki ne volna *intradiegetikus* is, tehát a szöveg szereplője és elbeszélője is egyúttal. A legtöbb klasszikus, egyes szám harmadik személyű elbeszélés nyilván *extradiegetikus* és *heterodiegetikus*, például Tolsztoj nagyregényei. A fentiekhez hasonlóan nehezen elképzelhető *extradiegetikus* és *homodiegetikus* narrátor, aki egyszerre származna a szövegen kívülről, ugyanakkor szereplője volna ennek a szövegnek. A hang diegézisének vizsgálata szintén jelentésmódozó, hiszen radikálisan megváltoztathatja egy történet jelentését, ha azt egyes szám harmadik vagy egyes szám első személyben beszéljük el.

Hangulat: A hangulat fogalma szorosan kötődik a hangéhoz, amennyiben a narrátor távolságát és szempontját állapítjuk meg általa az elbeszélés tárgyához képest. Genette a távolságot a mondat szerkezetből látta levezethetőnek, így a narratív beszéd, a közvetítő beszéd (*transposée* vagy *transposed*) és a függő beszéd elkülönítésével a narrátor értelmezői pozícióját vizsgáljuk. A narratív beszéd pusztán információt közöl: *Mari odament Istvánhoz*. A közvetítő beszéd már jellemez, értelmez is: *Mari lelkesen odament Istvánhoz*. A függő beszéd pedig a narrációba ágyazza az elbeszélés szereplőit: *Mari azt mondta, boldogan odament Istvánhoz*. Az utolsó esetben azt látjuk, hogy nem a narrátor jellemzi Mari cselekvését, hanem átveszi Mari szavait ennek leírásához. Genette másik fogalma a hangulat analíziséhez a *fokalizáció*, avagy a szemszög. A fokalizáció kapcsán mindig azt vizsgáljuk, hogy az elbeszélésben közölt információk mennyire a narrátor szubjektív szűrőjén keresztül tárulnak az olvasó elé, illetve mennyire objektívek, vagy milyen gyakran vált az elbeszélés szempontot. Az előző fejezet

kapcsán itt nyugodtan gondolhatunk Dosztojevszkij regényeire, ahol megállapítottuk, hogy az elbeszélés szempontja folyton változik az éppen tárgyalt karakter függvényében.

Bár mindezek a fogalmak tűnhetnek túlon túl elméletieknek, valójában rendkívüli mértékben segítik a szövegek működésének pontosabb megértését. Néha pusztán egy-egy szón múlik, hogy egy elbeszélés éppen melyik genette-i kategóriába tartozik, s így eufórikus felismeréseket tehetünk a diákokkal, ha rámutatunk, hogy amit eddig objektívnek hittünk, valójában szubjektív, hogy amit valamiféle láthatatlan mesélőnek képzeltünk, valójában egy megszemélyesített figura az olvasói képzeletünkben. A gyakorlati feladatok ennek megfelelően ezek bemutatását célozzák.

Szakirodalom

Genette, Gérard: *Figures III*. Paris, Seuil, 1972.

Genette, Gérard: *Metalepszis: az alakzattól a fikcióig*, ford. Z. Varga Zoltán. Budapest–Pozsony, Kalligram, 2006.

Todorov, Tzvetan: *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*, ford. Gelléri Gábor. Budapest, Napvilág, 2002.

Todorov, Tzvetan: *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*, transl. Wlad Godzich. Minneapolis–London, University of Minnesota Press, 1998.

GYAKORLATI FELADATOK

→ SORREND

1. Adottak a következő történetelemek:

- Anna elköltözik otthonról,
- Anna megismerkedik Bálinttal,
- Anna édesanyja meghal,
- Anna teherbe esik,
- Anna és István összeköltöznek.

A tanár annyi példányban nyomtassa ki a fenti 5 történetelemet, ahány diák van az órán. Minden diák kapjon egy borítékot, amiben mind az 5 történetelem fölolvagva benne van.

2. Minden diák írjon egy legfeljebb egy oldalas, öt bekezdéses történetet, amelyben ezeket a történetelemeket tetszőleges sorrendben fölhasználja. Minden történetelem legyen egy bekezdés, minden történetelemet „fordulópontként” használjanak a diákok. Kössék össze az eseményeket valamilyen módon, írhatnak motivációt, kauzális összefüggést az események közé.
3. Tetszőleges létszámú csoportokban olvassák föl egymásnak a diákok a szövegeket. Beszéljék meg, hogy a sorrendiséget illetően milyen különböző megoldások születtek.
4. A csoportokból egy-egy szóvivő foglalja össze az egész osztály számára.

A feladat lezárásaként a tanár moderálásával a diákok beszéljék meg a tanulságokat. Hány eltérő sorrend született? Jellemzően mivel kezdte a történetet a többség, és mivel zárta le? Kinek melyik eseményből mi következik természetesen? Milyen jelentésbéli különbségek keletkeznek a sorrend különbözőségéből?

→ GYAKORISÁG

1. Minden diák írja le névtelenül legfeljebb egy bekezdésben egy A4-es papír tetejére egy szokását, amit minden héten legalább egyszer megtesz. Ez lehet bármi, például templomba járás, úszás, futás, fociedzés, kirándulás, zeneóra, színházba/moziba járás stb. A lényeg, hogy a leírásból kiderüljön, milyen viszonya van a diáknak ehhez a szokáshoz (szereti, nem szereti, ambivalens stb.), és egyes szám első személyben írja.
2. A tanár gyűjtse össze a leírásokat, véletlenszerűen ossza ki (fontos, hogy senkihez se kerüljön a sajátja). Mindenki olvassa el, amit kapott.
3. A következő feladat az, hogy mindenki írjon le részletesebben egyetlen alkalmat arról a szokásról, amit kapott, méghozzá úgy, hogy ebből kiderüljön az elbeszélő viszonya a szokáshoz. Tehát, ha például azt kapta valaki, hogy „Minden héten járok focizni, és szeretem...”, akkor írjon le egyetlen emlékezetes edzést egyes szám első személyben. Fontos, hogy

ebben az új leírásban ne említse senki, hogy amiről ír, az egy szokás. Ha kész van, az első leírást (az eredetit) hajtja le.

4. A tanár ismét gyűjtse össze a leírásokat, véletlenszerűen ossza ki (fontos, hogy senkihez se kerüljön a sajátja). Mindenki olvassa el az egyetlen eseményről szóló leírást, és ne olvassa el a lehajtott, eredeti szöveget. Most az a feladat, hogy mindenki írjon egy bekezdést, ami arról szól, hogy a fenti esemény havi rendszerességgel ismétlődik. Ezt is egyes szám első személyben, és itt is derüljön ki, milyen az elbeszélő viszonya ehhez az eseményhez. Aztán hajtja le megint a szöveget.
5. A tanár ismét gyűjtse össze a leírásokat, véletlenszerűen ossza ki (fontos, hogy senkihez se kerüljön a sajátja). Mindenki olvassa el a havi rendszerességű eseményről szóló leírást, és ne olvassa el a lehajtott, korábbi szövegeket. Most az a feladat, hogy a havi rendszerességről szóló szöveg alapján írjanak egy olyan egyes szám első személyű szöveget, amiben a szokás napi rendszerességgel ismétlődik, és megint kiderül, hogy az elbeszélő viszonya mi ehhez a szokáshoz.
6. A tanár gyűjtse be a szövegeket, majd az első szövegek alapján ossza vissza őket az eredeti tulajdonosoknak. A diákok olvassák el az összes fiktív szöveget.

A feladat lezárásaként közös beszélgetésre invitálhatja a tanár a diákokat. Ennek fő szempontjai: Mennyire változott a szövegek hangulata, stílusa attól függően, hogy milyen gyakoriságról számoltak be a szokás kapcsán? Mennyire maradt konzisztens az elbeszélő karaktere és az elbeszélés hangulata? Nagyon különböző embereket képzelnénk el az egyes szövegrészek alapján, vagy van köztük valami hasonlóság?

→ IDŐTARTAM

1. A tanár állítson be egy stopperórát 5 percre. A diákoknak az lesz a feladatuk, hogy a stopper elindításától kezdve öt percen át írjanak egy szöveget. Azt kell benne leírniuk, hogy mit csinálnának legszívesebben ebben az öt percben, ha nem ezt a szöveget kellene írniuk. Igyekezzenek minél részletesebben leírni azt az öt percet.
2. A tanár állítsa vissza a stoppert. A következő öt percben a diákoknak

arról kell írniuk, hogy mit csinálnának a mai nap, ha nem kellett volna bejönniük az iskolába. Igyekezzenek minél részletesebben leírni azt az elképzelt napot.

3. A tanár állítsa vissza a stoppert. A következő öt percben a diákoknak arról kell írniuk, hogy mit csinálnának a legszívesebben egy héten át, ha nem kellene bejönniük a jövő héten az iskolába. Igyekezzenek minél részletesebben leírni azt az elképzelt hetet.
4. A diákok 3-4 fős csoportokba osztva cseréljék el egymás közt a szövegeket. Elemezzék egymás szövegeit a következő szempontok szerint: Melyik szöveg milyen hosszú? Van-e valami összefüggés a szövegek hossza és aközött, hogy milyen hosszú időtartamot írnak le, pl. hosszabb-e az öt perc leírása, mint az egy hété? Mi jellemzi jobban a szöveget – az, hogy mennyi idő alatt íródott, vagy az, hogy mennyi időt ír le? Milyen időhá-
tározó szavak szerepelnek egyik vagy másik szövegben?

A feladat lezárásaként a csoportok közös beszélgetés keretében megoszthatják egymással a tanulságokat. A tanár ismertetheti Genette narratív és diszkurzív időre vonatkozó elméletét. Az osztály beszélgethet arról, hogy a nyelvnek milyen idősűrítő vagy időtágító elemei, hatásai vannak. Találjanak, hozzanak ezekre példákat a saját szövegeikből.

→ HANG ÉS HANGULAT

1. Adott a következő történetváz:
 - Emma reggel a kedvenc fehér szoknyáját veszi föl, mert munka után meg fogja látogatni édesanyját.
 - Emma bemegy dolgozni a munkahelyére.
 - Emma ebéd után egy kávéval tér vissza a munkájához, de véletlenül leönti a kávéval a szoknyáját.
 - Emma hiába próbálja, nem tudja lemosni a foltot a mosdóban.
 - Emma hiába kéri, a főnöke nem engedi haza szoknyát váltani.
 - Emma foltos, vizes szoknyában kénytelen munka után meglátogatni édesanyját.
2. A tanár ossza négyfős csoportokba a diákokat. Ismertesse velük a történetvázlatot. A diákok röviden egyezzenek meg a történet főbb rész-

leteiben: hánykor kel Emma, milyen messze lakik a munkahelyétől, mi a munkája, milyenek a kollégái, milyen velük a viszonya, milyen a főnöke, milyen vele a viszonya stb.

3. A diákok döntsék el egymás között, ki fogja egyes szám harmadik személyben egy mindentudó narrátor szempontjából megírni a történetet; ki fogja Emma nevében megírni a történetet; ki fogja Emma egy kollégája szempontjából megírni a történetet; és ki fogja Emma édesanyjának szempontjából.
4. Mindenki írja meg a maga verzióját legfeljebb egy oldalban.
5. A diákok olvassák föl egymásnak a verziókat, és beszélgessenek arról, hogy melyik verziónak milyen a hangulata? Mennyire határozza meg a szöveg stílusát az elbeszélő pozíciója? Milyen nyelvi jelenségekben érhető tetten az elbeszélő viszonya Emmához? Hogyan jellemzi a szöveg Emmát, illetve magát az elbeszélőt?

A feladat lezárásaként a csoportok osszák meg egymással a tanulságokat. A tanár ismertetheti Genette hang- és hangulatelméletének elemeit. Az osztály közösen reflektálhat arra, ezek az elméletek miként jelennek meg a saját szövegeikben.

5

A NARRATÍVA STRUKTÚRÁJA ÉS FELTÁRÓ EREJE (ROLAND BARTHES)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

Roland Barthes teljes életművét – csakúgy, mint e módszertani kutatásban szereplő más szerzőkét – természetesen képtelenség röviden és hiánytalanul összefoglalni. Tanulmányai, esszéi és műfajilag besorolhatatlan egyéb szövegei radikálisan és alapvetően változtatták meg viszonyunkat az írás és olvasás kultúrájához. A következőkben néhány olyan elméletét fogjuk ismertetni, amelyek kreatív írói feladatokhoz nyújthatnak inspirációt.

Barthes *Mitológiák* című gyűjteményes kötetének szövegei eredetileg havi rendszerességgel írott esszék voltak. Ezekben az írásokban voltaképpen *szociológiai szemiotikai* vizsgálódásokat olvashatunk. Barthes új értelmet ad a mitológia szónak, amennyiben nem az ókori kultúrák őstörténeteit jelöli evvel a kifejezéssel, hanem a háború utáni francia társadalom tárgyait és szokásait. Meggyőzően érvel például amellett, hogy a bor fogyasztásának vagy a dohányzásnak a francia polgári kultúrában mítosza van: ezeket relaxáló, egészséges szokásoknak tartották az '50-es, '60-as években, noha már ekkor is bőséggel álltak rendelkezésre olyan orvosi tanulmányok, melyek cáfolták ezt. Barthes állítása tehát az, hogy a bor képéről nem a bor materiális valósága jut az ember eszébe, hanem a borhoz kapcsolódó mítosz.

Más szóval Barthes *konnotáció*nak is hívja az egy tárgyhoz vagy szokáshoz kapcsolódó jelentéstartalmakat: a magas sarkú női cipő például elsősorban pusztán egy lábbeli, konnotációja azonban az elegancia, a tehetőség, a kecses női megjelenés és báj. Legfontosabb *szemiotikai* megállapítása, hogy a *jel* és a *jelzett* a konnotációk által képes teljesen eltávolodni egymástól: paradox módon a tárgyak másodlagos jelentése gyakran valóban elsődlegessé válik a társadalom tagjai számára. Állítását tehát úgy is összefoglalhatjuk, hogy a tárgyak és szokások társadalmi jelentése gyakran felülírja praktikus, funkcionális, referenciális jelentésüket.

Mindezen gondolatait Barthes nagy hatású, divattal foglalkozó tanulmányaiban is kifejtette. Az olyan szövegekben, mint *A divat rendszere*, *Az öltözködés története és szociológiája*, valamint a *Viselet és öltözet*, meggyőzően érvel amellett, hogy ruházódásunk is narratívákat hordoz magában.

A tiszta narratológia szempontjából Barthes két legfontosabb munkája *A strukturális elemzés elvei és céljai*, illetve a *Bevezetés az elbeszélő művek strukturális elemzésébe*. Ezen tanulmányaiban Barthes megkísérel egy olyan szempontrendszert fölállítani, amellyel minden narratívátípus leírható és elemezhető. Kiindulópontja, hogy a strukturális irodalomtudomány sikeresen kidolgozott egy eszköztárat, mellyel nyelvi természetű elemzések végezhetőek, ennek alapvető hiányossága azonban, hogy tulajdonképpen már bekezdésnyi egységeket sem tud behatóan értelmezni, hiszen a nyelvészetben a legnagyobb leírható egység a mondat.

Barthes a következőt javasolja a probléma feloldásához. Minden elbeszélés szemiotikai és szemantikai egységei meghatározhatóak az elbeszélés egészének ismeretében. Ahogy egy mondat is lehet narratív természetű (*Elmentem a boltba, mert éhes voltam, és nem volt otthon mit enni.* – ebben a mondatban van változás, kauzalitás és időbeliség, ami a narratíva három alapvető kritériuma), miközben meghatározottak a nyelvtani egységei, úgy a narratívának is meghatározhatóak az alkotóelemei. Barthes a következő fogalmakat javasolja: *funkciók*, *akciók* és *narratíva*. *Funkciók* alatt a jelölőket, szavakat, nyelvi jeleket értjük, amelyek segítségével az elbeszélés meghatározza az *akcióit*, avagy *aktorait*, tehát a szereplőit. Ilyen értelemben például Éva lehet egy elbeszélés *aktora* (*akciója*), Évához tartozó deskriptív *funkció* pedig, hogy hosszú barna haja van, piros ruhát hord stb. Két *aktor* vagy *akció* párosítása már *narratívát* hoz létre, hiszen ebben az esetben már időbeli, kauzális változásról beszélhetünk: *Ádám és Éva találkoznak*.

A fogalmak tág definíciója szándékos: attól függően, hogy egyetlen mondatról, egy novelláról, egy regény fejezetéről vagy egy regénytrilógiáról beszélünk, mások lesznek a funkciók, az akciók és a narratívák. Barthes ajánlata épp azért termékeny, mert fogalomkészletével ugyanúgy leírható és elemezhető egy mondat narratív tartalma, mint egy-egy nagy történeté – ahogy egyetlen cseppben a tenger minden molekuláris alkotó eleme megtalálható, épp így igaz ez Barthes strukturalista megközelítésére a narratívák tekintetében.

Végül, de nem utolsó sorban szót kell ejtenünk Barthes fényképészeti vizsgálódásairól. Legnagyobb ezzel kapcsolatos munkája a *Világoskamra*, de már a *Mitológiák*ban is írt a jelenségről érintőlegesen, valamint anyja halálát feldolgozó, *Gyásznapló* című írásában is sok szó esik a fotográfiáról. Barthes Susan Sontag mellett az elsők között volt, akik a modern fényképészet esztétikai kérdéskörével behatóan foglalkoztak. Vizsgálódásainak fontos sajátossága, hogy javarészt amatőr, nem művészeti szándékkal készített fényképek elemzésével foglalkozik.

A *Világoskamrá*ban Barthes bevezeti a *punctum* fogalmát, ami rá jellemző módon egy igen tágan definiált jelenség. Egyrészt jelenti minden fényképnek azon részét, ami csakis arra a darabra jellemző, vagyis azt a részletet, amiben a kép minden sajátossága összesűrűsödik, amitől az a kép nem egy másik kép. Másrészt a kép azon részlete is a punctumhoz tartozik, amely valamilyen *mozzanatot* tartalmaz. Egy fénykép mozzanata Barthes szerint az a részlet, amely árulkodik arról, hogy a kép az időnek csupán egy kiragadott pillanata: a mozzanattól következtethetünk a kép készülte előtti és utáni történésekre is.

Barthes a fényképészet elidegeníthetetlen, legfontosabb jellemzőjének tartotta minden egyéb képzőművészettel szemben, hogy ontológiailag narratív természetű, időben létező műfaj. Még akkor is, ha az egyes képek valójában megállítják az időt, képtelenség őket nem egy időbeli, narratív folyamat részének látni. Minden fénykép egy történet része – így lehetne Barthes gazdag és termékeny fényképészeti írásainak főtételét hozzá méltatlan módon leegyszerűsítve megfogalmazni.

Szakirodalom

- Barthes, Roland: A divat története és diakroniája, in: *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény 4. Tömegkultúra*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1981, 311–317.
- Barthes, Roland: A kép retorikája, ford. Angyalosi Gergely, in: Blaskó Ágnes, Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció*. Budapest, Typotex, 2010, 109–124.
- Barthes, Roland: A strukturális elemzés elvei és céljai, in: Kakuk Jenő, Hauser Zoltán, Szilágyi Erzsébet (vál., szerk.): *Mozgóképkultúra*. Eger, Eszterházy Tanárképző Főiskola, 1995, 145–152.
- Barthes, Roland: Bevezetés az elbeszélő művek strukturalista elemzésébe, in: Lőrincz Judit (szerk.): *Szó, művészet, társadalom – válogatott tanulmányok, műelemzések*. Budapest, Múzsák Közművelődési Kiadó, 1993, 21–26.
- Barthes, Roland: *Gyásznapló*, ford. Szabó Marcell. Budapest, Kijárat, 2012.
- Barthes, Roland: *Mitológiák*, ford. Ádám Péter. Budapest, Európa, 1983.
- Barthes, Roland: *Világoskamra: jegyzetek a fotográfiáról*, ford. Ferch Magda. Budapest, Európa, 2000.

GYAKORLATI FELADATOK

→ ELEMZÉS

1. Minden diák gondoljon egy ruhadarabra. Amilyen részletesen csak tudja, írja le a kinézetét, felépítését, anyagát, színét, méretét.
2. A tanár szedje össze a szövegeket, majd cserélje el őket a diákok között úgy, hogy senki se kapja a saját maga által leírt ruhadarabot.
3. Minden diáknak el kell képzelnie, ki lehet a kapott ruhadarab tulajdonosa. Írjon egy jellemzést erről az emberről: hány éves, hol, kikkel lakik együtt, mi a munkája, mit tanul, milyen az anyagi és szociális helyzete, mivel tölti a szabadidejét, hogy néz ki, milyen magas, mit szeret, mit utál, mit szeretne kezdeni az életével stb.
4. A tanár ismét szedje össze a szövegeket, majd cserélje el őket a diákok között úgy, hogy senki se kapja a saját maga által leírt személyt, illetve ha megoldható, ahhoz se kerüljön vissza, aki eredetileg az adott ruha-

darabot írta.

5. A diákoknak most az a feladatuk, hogy írják le az általuk kapott személy egy tipikus hétköznapiját reggeltől estig, amilyen részletesen csak tudják. Hánykor kel, reggelizik-e, ha igen, mit, milyen közlekedési eszközzel megy hova, hogy érzi magát munka vagy iskola közben, mit ebédel stb.
6. A feladatsor lezárásaképpen a diákok olvassák föl egymásnak hangosan a napi rutinokról szóló szövegeket. A tanár által moderált beszélgetés során reflektáljanak a szövegek közt létrejött gondolatláncra: miért ilyenek képzeltek az embert a ruhadarab alapján? Aki a ruhát írta, mennyire ért egyet a ruhadarabból született figura leírásával, ő mit ért volna másként? Mennyire sztereotípek a leírások, mennyire határolja be képzeletünket egy-egy ruházatkodási stílus? Mennyire tudtak a diákok elszakadni ezektől a konvencióktól?

→ FUNKCIÓK, AKCIÓK, AKTOROK, NARRATÍVA

1. Minden diáknak le kell írnia néhány jellemzőt egy általa elképzelt emberről:
 - Milyen a haja?
 - Milyen a testalkata?
 - Milyen a szeme?
 - Milyen az orra?
 - Milyen színekben öltözködik?Ezek a leírások tömörek legyenek, férjenek el egy cetlin, valahogy így: „Haj: göndör, szőke, vállig érő.”; „Testalkat: alacsony, izmos.”; „Szem: kék, nagy.”; „Orr: pisze, hosszúkás.”; „Ruhaszínek: barna, kék, zöld, fekete.”
2. A tanár gyűjtse össze a cetliket, az azonos típusúakat tegye egy kupacba. Ezután minden kupacból húzzon egyet (egy haj, egy testalkat, egy szem, egy orr, egy ruhaszín), így új csoportosulások alakulnak ki. Minden diák kapjon egy ilyen újonnan kiosztott tulajdonság csoportot.
3. A kapott tulajdonságok alapján a diákok írjanak egy-egy karaktert, most már teljesebb leírásra törekedve: ki ez az ember, akinek ilyen a haja, teste, szeme, orra, ilyen ruhákat hord? Hány éves, mi a neve, hol lakik, mit dolgozik vagy tanul, kivel él együtt stb. A leírások egy-két bekezdés hosszúak legyenek.

4. A tanár ismét gyűjtse össze a karakterleírásokat.
5. Most minden diáknak röviden, egy-két bekezdésben egy helyszínt kell leírnia. Ez lehet bármilyen hely: iskola, kávézó, buszmegálló, várrom – teljes a szabadság.
6. A tanár gyűjtse össze a helyszínleírásokat is. Véletlenszerűen párosítson össze két-két karaktert egy-egy helyszínnel. Az így kapott hármásokat (két karakter egy helyszínen) ossza ki a diákoknak. Ebben az esetben nem jut mindenkire külön szituáció, egy-egy helyzetet két diáknak egy-mástól függetlenül kell megírnia.
7. A feladat az, hogy a diákok legfeljebb egy oldalban írjanak egy párbeszédet jelenetet, amelyben a két karakter találkozik az adott helyszínen.
8. A diákok olvassák föl egymásnak a jeleneteket. A tanár segítségével beszéljék meg, hogy ugyanarra a szituációra írott két variáció miben különbözik, miben hasonlít egymásra. Miért keletkeztek ezek a különbözőségek, hasonlóságok? Mennyiben határozta meg a diákok képzeletét a karakterleírás? Mennyire érzik a karakterleírás eredeti szerzői, hogy a jelenetekben hitelesen viselkedtek a szereplők?

→ FÉNYKÉPEK

1. Minden diáknak hoznia kell az órára egy olyan szituatív fényképet (tehát nem beállított portrét vagy csoportképet), amin nem valaki az osztályból/csoportból szerepel, és nem is valamilyen ismert híresség/celeb. Lehetőleg olyan ember legyen a képen, akit a csoportból nem ismer senki.
2. A tanár gyűjtse be ezeket a fényképeket, majd ossza szét úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. Minden diák írja le a kapott képet a lehető legrészletesebben, de legfeljebb egy oldalban. Elemézhet is mozzanatokot a képen, de nem szabad még cselekményt, történetet írnia: a szövegének állóképességűnek kell lennie, mint a fényképnek.
4. A tanár gyűjtse be a képleírásokat, és ossza szét ismét úgy, hogy senkihez se kerüljön a sajátja.
5. A diákok a kapott képleírás alapján írjanak egy rövid, legfeljebb egyoldalas történetet. A történetben szerepelnie kell a kép által ábrázolt pillanatnak, de nincs meghatározva, hogy hol: lehet az elején, a közepén, de akár a

végén is.

6. A diákok olvassák föl egymásnak a történeteket. A tanár segítségével beszélgessenek róla, hogy a képnek milyen mozzanatai inspirálták a történetet? Ha a kép eredeti tulajdonosa ismeri a kép valódi történetét, ossza meg a diákokkal. Hasonlítsák össze a képzelet szülte történetet a valósággal. Kinek melyik tetszik jobban?

6

HERMENEUTIKAI NARRATOLÓGIA (HANS-GEORG GADAMER, PAUL RICOEUR)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

A narratológiát – történetek mesélését és hallgatását – leírhatjuk úgy is, mint megértési folyamatot. Nem véletlen, hogy a narratológia számos ponton kötődik a filozófiához, a kognitív tudományokhoz és az ismeretelmélethez is. Éppen ezért megkerülhetetlen, hogy szót ejtsünk Hans-Georg Gadamer és Paul Ricoeur munkásságáról.

Gadamer a huszadik századi *hermeneutika* elméletének és gyakorlatának kidolgozásáról ismert. Főművében, az *Igazság és módszer*ben Heidegger egy kifejtetlen elméletéből indult ki, melynek lényege a 19. századi pozitivisták tudományfelfogás megkérdőjelezése. Gadamer alapvetése, hogy a valóság nem írható le teljes objektivitással, pusztán adatok gyűjtése és közlése által. A pozitívizmus tendenciái az irodalomtudományra is kiterjedtek, s így a 19. századi irodalmi értelmezésekre az volt a jellemző, hogy a szövegből a szerző nézeteit vélték kiolvashatni.

A gadameri hermeneutika lényege, hogy a megértést dialógusként modellezi. A kíváncsiság, a megértés szándéka megszólítja a tárgyat, s a tárgy, ahogy újabb és újabb részeket fedezünk föl benne, válaszol nekünk. Gadamer ezt a dialógus-metaforát egész odáig viszi, hogy állítása szerint nemcsak az olvasó

kérdez a műtől, de a mű is kérdez az olvasótól. Ennek a folyamatnak a leküzdése, melyet hermeneutikai körnek is szokás nevezni, nem pusztán a tárgy megértése fontos része, hanem az akarat nélküli önértelmezés is.

A fentiekből világosan következik Gadamer egyik alapigazsága, miszerint valójában nincs objektív értelmezése semmilyen műalkotásnak. Minden olvasó mást és mást kérdez az egyes művektől, s így természetesen a mű is minden olvasótól mást és mást kérdez. Mi több, nemcsak, hogy objektív értelmezés nincs, de egyetlen olvasó sem olvassa kétszer ugyanúgy ugyanazt a szöveget.

Hogy még világosabbá tegyük Gadamer koncepcióját, egy másik metaforával is leírhatjuk a hermeneutikát. Nem véletlenül említettük följebb, hogy a hermeneutika tárgyak esetében is érvényes megismerési folyamat. Egy élettelen tárgy első alkalommal mindig idegen a szemlélője számára. Ám a használata által megtelik tartalommal, emlékek és események kötődnek hozzá az idő múltával, így lassan ismerőssé válik használója számára. Egy idegen, külső tárgy ismerős belsővé vált számunkra. Gadamer a művek befogadásának folyamatát is hasonlóan látja. Az olvasás, értelmezés és interpretáció során egy kezdetben idegen mű végül ismerőssé válik – a befogadás során kialakul egy viszonyom valamihez, amihez korábban nem volt közöm.

Paul Ricoeur nevéhez a hermeneutikai fenomenológia fogalmát szokás kötni. Ricoeur Gadamer elméletébnéli jóval általánosabb következtetésekre jutott. Ricoeur nemcsak a művek befogadásának és megértésének folyamatát vélte leírhatónak a hermeneutika által, hanem általában véve a szubjektum, az egyén kapcsolódását bármihez, ami a szubjektumon kívüli.

A hermeneutika szókészletébe Ricoeur vezette be a *másik* fogalmát: a másikhoz a megértés, megismerés szándékával forduló szubjektum nemcsak a másiktól, de önmagától is többet fog tudni a megértés és megismerés által.

Noha Ricoeur a *másik* fogalmát tágran értelmezi, ennek a módszertani kutatásnak a keretein belül jó, ha a másik kapcsán egy embertársunkra gondolunk. A későbbi gyakorlati feladatoknál is ekképpen merítünk inspirációt Ricoeur elméletéből, s a *másik* történeteinek keresztül igyekszünk majd társainkat és önmagunkat is jobban megérteni. Ricoeur *narratív identitás* fogalma ezt a folyamatot járja körül.

Ezen gondolat mentén Ricoeur egészen odáig ment, hogy a teljes filozófiát, magát a létet is hermeneutikai folyamatként írta le. Véleménye szerint a szubjektum és a *másik* értelemadó találkozásain keresztül jön létre a kultúra, az emberi világ. Minden szubjektum eredendően végtelen távolságra

van minden mástól, minden objektumtól, s csakis ezeknek a távolságoknak a leküzdése, a megértése által válhat minden egyes szubjektum az emberi közösségi létezés résztvevőjévé.

Ricoeur a távolság metaforáját régi szövegek olvasási metódusán keresztül szemléltette. Egy régi szöveg telis-tele van az olvasó számára ismeretlen szavakkal, kifejezésekkel, mi több, tárgyakkal és szokásokkal. A szubjektum és az objektum között távolság van. Ám az által, hogy a szöveg számomra ismeretlen részeit kutatás (szótárak és tanári segítség, magyarázatok stb.) révén ismerőssé teszem a magam számára, leküzdöm ezt a távolságot. Nem az történik, hogy elsajátítom a múlt egy kimetszett szeletét a szöveg által, hanem a szöveget teszem saját kortárs létezésem részévé. Ricoeur számára ebben a folyamatban nem egy történeti távlat átlátása a fontos, hanem az a tény, hogy a szubjektum a szöveg és önmaga közti távolság leküzdése által önmaga viszonyát a világhoz újraértelmezi: megérti, hogy nemcsak a jelen tér-idő viszonylatai vannak, hanem előtte is voltak, s utána is jönnek stb.

A hermeneutika fent leírt elmélete különösen érvényes a történetek általi megismerés és megértés folyamataira. Két ember vagy ember és tárgyak érintkezése gyakran történetek formájában nyer számunkra értelmet. A következő feladatok ezt a koncepciót hivatottak bemutatni.

Szakirodalom

Gadamer, Hans-Georg: *A filozófia kezdete: két tanulmány*, ford. Hegyessy Mária, Simon Attila. Budapest, Osiris, 2000.

Gadamer, Hans-Georg: *A szép aktualitása*, vál. Bacsó Béla, ford. Bonyhai Gábor és mások. Budapest, T-Twins, 1994.

Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer: egy filozófiai hermeneutika vázlata*, ford. Bonyhai Gábor. Budapest, Osiris, 2003.

Ricoeur, Paul: *Fenomenológia és hermeneutika*, vál. és ford. Mezei Balázs. Budapest, Kossuth, 1997.

Ricoeur, Paul: *A díszkurzus hermeneutikája: Paul Ricoeur válogatott tanulmányai*, vál., szerk. és ford. Kovács Gábor. Budapest, Argumentum, 2010.

Ricoeur, Paul: *Az élő metafora*, ford. Földes Györgyi. Budapest, Osiris, 2006.

GYAKORLATI FELADATOK

→ TÁRGYAK

1. Az óra előtt a tanár kérje meg a diákokat, hogy a következő alkalomra hozzanak magukkal egy számukra fontos tárgyat.
2. Az óra elején minden diák mesélje el a többieknek a tárgya történetét, mondja el, milyen viszony, milyen emlékek fűzik hozzá.
3. Miután a diákok meghallgatták egymást, a tanár cserélje ki köztük a tárgyakat (vagy a tárgyak nevével ellátott cetliket) úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
4. A diákoknak most az a feladatuk, hogy a kapott tárgy szempontjából, egyes szám első személyben írjanak egy egyoldalas szöveget. Szabadon választhatnak, hogy a társuktól hallott történeteket és emlékeket milyen arányban, hogyan dolgozzák ki: megírhatnak egyetlen emléket is, vagy sűrítve a társuk és a tárgy közti teljes történetet, vagy akár a hallott élmények alapján fiktív eseményről is írhatnak. A lényeg, hogy a szöveg arra a kérdésre válaszoljon: „Mit mesélne a tárgy a tulajdonosáról?”
5. A diákok olvassák föl egymásnak ezeket a szövegeket. Beszéljenek róluk a tanár segítségével: a tárgy tulajdonosa mennyire érzi hitelesnek a szöveget? Megtudott-e magáról valamit? Mi minden hangzott el a szövegben, ami neki akár eszébe se jutott volna? Mennyire érzi, hogy a szöveg írója megértette, átérezte őt és a tárgyhoz fűződő viszonyát?

→ A MÁSIK EMBER

1. Minden diák gondolkodjon el azon, mi volt a legfontosabb dolog, ami történt vele az elmúlt egy hétben. Ezután írja le ezt a történetet legfeljebb egy oldalban, egyes szám harmadik személyben úgy, hogy a történet szereplőit nem nevezi valós nevükön. A legjobb, ha teljesen nevek nélkül fogalmaz.
2. A tanár gyűjtse össze ezeket a szövegeket, és cserélje el a diákok között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. Mindenki olvassa el, értse meg, tanulmányozza a kapott szöveget. Majd

válasszon ki a történetből egy szereplőt, akit a legfontosabbnak tart, és írja meg az ő szempontjából, egyes szám első személyben.

4. A diákok olvassák föl egymásnak a szövegeket. A tanár segítségével beszéljenek arról, hogy a második szerző által kiválasztott szereplő azonos-e az első szerző személyével? Ha igen, mennyire érzi a történet eredeti tulajdonosa, hogy megértették a történetét, szempontjait, problémáját? Ha nem, miért nem? Vajon ő nem tudta megfelelően szavakba önteni, vagy máshol bicsaklott meg az empátia? Ha nem a szöveg eredeti írójának szempontja szerint íródott másodszor újra a szöveg, ennek mi lehet az oka? Az új nézőpont vajon segít-e a szöveg eredeti szerzőjének megérteni a történet egy másik szereplőjének nézőpontját?

→ EGY RÉGI SZÖVEG ADAPTÁLÁSA

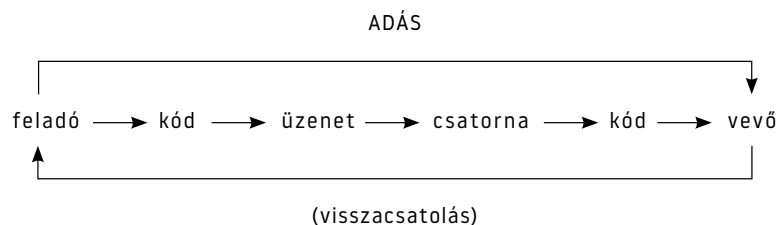
1. A tanár szabadon válasszon egy régi, rövid novellát, amely a tananyag részét képezi. A szöveg ne legyen fiatalabb a századfordulós irodalomnál, Mikszáth bármely novellája megteszi például.
2. A diákok feladata az lesz, hogy a novellát adaptálják mai körülmények közé. A tanárnak ehhez a feladathoz mérten kell segítséget nyújtania: először a diákokkal együtt oly módon kell a szöveget elolvasni és elemezni, hogy ez segítse őket az adaptálásban. Tárják föl a novella cselekményszerkezetét, „csontvázát”. A régi tárgyak, foglalkozások és szokások mai megfelelőinek közös megtalálása és megbeszélése is nagy segítséget jelenthet a diákoknak.
3. A diákok írják meg saját adaptációjukat. Nemcsak a novella történeti idejét, de helyszíneit, karaktereit is megváltoztathatják. Ami fontos, hogy a cselekmény vázlatát szigorúan tartsák meg.
4. Olvassák föl egymásnak a szövegeket, és beszéljenek róla a tanár segítségével. Ki mit változtatott meg? Befolyásolták-e a változtatások a történet jelentésrétegeit? Segített-e az elemző és író folyamat a diákoknak abban, hogy közelebb kerüljenek az eredeti szöveghez?

7

A NARRATOLÓGIA MINT KOMMUNIKÁCIÓ (GERALD PRINCE)

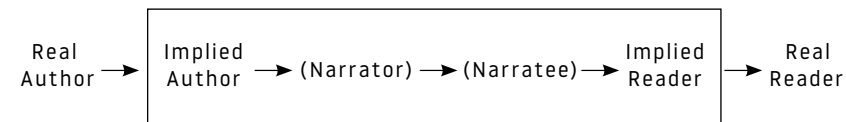
ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

Ahogy az előző fejezetben megértési folyamatként beszéltünk a narratológiáról, úgy ehhez szorosan kapcsolódva most kommunikációs folyamatként fogjuk leírni a narratív szituációkat. A teljes kommunikációelméletet és annak minden részletre kiterjedő szempontrendszerét itt természetesen nincs lehetőségünk bemutatni. Erre föltehetőleg nincs is szükség. Gerald Prince fogalomkészletének megértéséhez elegendő a legalapvetőbb kommunikációs folyamatábrát föllevenítenünk:



Prince lényegében ugyanebben a „koordináta rendszerben” írta le, mi történik akkor, amikor történeteket mondunk el és fogadunk be:

NARRATIVE TEXT



A narratív kommunikációs modell nem minden része feleltethető meg egyértelműen a kommunikációs modell minden részének. Itt a *narratív szöveg*, avagy *narratív textus* (az ábrán *narrative text*) felel meg egyszerre a *kód*, *üzenet* és *csatorna* kategóriáknak. A narratív textus kód, hiszen minden történet egyfajta kódrendszerként is értelmezhető, amelyben az eseményeknek jelentést tulajdoníthatunk (gondoljunk Barthes *akció*, *funkció* és *narratíva* fogalmaira). Ugyanakkor a narratív textus üzenet, hiszen ha helyesen dekódoljuk, értelmezzük a történetet, akkor valamiféle egységes jelentéshez jutunk. (Természetesen egy történetet többféleképpen is lehet „helyesen” értelmezni.) Végezetül pedig a narratív textus csatorna is, hiszen ez közvetít az elbeszélő és a befogadó között.

A narratív textus nemcsak írott szöveg lehet: egy film esetében a film teljes szövege (textusa) kommunikál a nézővel. Ebben az esetben mozgókép és hangok tágan értelmezett textusáról, szövegről beszélünk. A narratív textus tehát minden olyan eszközt magába foglal, amit egy történet átadásakor használunk, s ezek igen sokfélék lehetnek.

A narratív kommunikáció ábrájának két végén a *valós szerző* (*real author*) és a *valós befogadó* (*real reader*) áll. Ez a két személy az *adónak* és a *vevőnek* feleltethető meg a kommunikációs modellben. Ennek a most, Ön által olvasott szövegnek a valós szerzője például Szöllösi Barnabás, a valós befogadója pedig nem más, mint Ön maga. Fontos hangsúlyozni, hogy a valós szerző és a valós befogadó mindig a narratív textuson kívül áll és létezik: nem része a textusban elbeszélte történetnek. Még életrajzi szövegek és naplók esetében sem azonos a szöveg által megképzett szerző a valódi szerzővel, hiszen senki sem képes olyan teljességgel leírni akár egyetlen percet is az életéből, hogy az a valóságot maradéktalanul reprezentálja. Következésképp a narratív szövegben mindig szükségszerűen kihagyások és torzítások keletkeznek, ami hozzáférhetetlenné teszi a szöveg szerzőjének valóságát.

Éppen ezért helyezte be Prince a Jakobson-féle kommunikációs ábrába Wayne C. Booth és Wolfgang Iser, a narratív textuson belül elhelyezkedő *feltételezett szerző (implied author)* és *feltételezett befogadó (implied reader)* fogalmait. A feltételezett szerző képét a valós befogadó hozza létre önmagában a befogadás során: miközben Ön ezt a szöveget olvassa, minden bizonnyal elképzel valakit, aki ezt a szöveget írja, mondja Önnek: ez a feltételezett szerző, aki nem azonos az én (Szöllősi Barnabás) életrajzi személyem valóságával. Ehhez hasonlóan én valós szerzőként írás közben létrehozom a feltételezett befogadót: valakit, akihez beszélek, aki ezt a szöveget reményeim szerint majd elolvassa, de ez a személy nem azonos az Ön életrajzi személyével.

A narratív kommunikáció ábráján a feltételezett szerző és feltételezett befogadó közt zárójelben áll a *narrátor (narrator)* és a *narrált (narratee)* fogalma. A zárójellel azt jelezzük, hogy nem minden történetnek van megszemélyesített elbeszélője, narrátora és megszemélyesített elbeszélte, narráltja, akihez a narrátor beszél. De amint egy történet szereplője elmesél egy történetet egy másik szereplőnek egy hosszú monológ vagy dialógus formájában, abban a pillanatban létrejön a narrátor és a narrált fogalompárja. Ez természetesen mint doboz a dobozban, a matrjoska babák végtelen sorozatához hasonlóan bármennyig bővíthető, s a posztmodern irodalom előszeretettel játszik is ezzel a narratív helyzettel.

A valós, valamint feltételezett szerző és befogadó, illetve a narrátor és narrált helyzete legjobban talán egy levélírói szituációval szemléltethető. Ha X ír Y-nak egy levelet, akkor egyértelmű, hogy a levélben (narratív textus) megképződő feltételezett szerző ugyanakkor narrátor is lesz. A megszólított Y pedig egyszerre válik feltételezett befogadóvá, illetve narrálttá. A valós szerző (a levelet író X) és valós olvasó (Y) továbbra is a narratív textuson, a levélen kívül létezik. Továbbá X leírhatná, hogy egy nap az utcán találkozott Z-vel, aki elmesélt neki egy történetet: ebben a helyzetben X hirtelen narrálttá válna saját narratív textusában, Z pedig átvinné a narrátor szerepét egy időre.

Gerald Prince narratív kommunikációs modelljének legfontosabb tézise, hogy valójában nincs olyan kommunikációs helyzet, amelyben valamilyen mértékben ne fikcionalizálná egymást az adó és a vevő, tehát a valós szerző és a valós befogadó. Még a legegyszerűbb, személyes beszélgetés során is fantáziaképeket gyártunk egymásról. Ezen jelenségnek gazdag fenomenológiai, ontológiai és egzisztencialista elemzéseit találjuk számos filozófiai és ismeretelméleti szövegben, amelyek alapján nehéz derűs következtetésekre jutni

egymás megismerhetőségével kapcsolatban. Prince modellje alapján könnyen belátható, hogy a *másik* teljes megismerése sosem valósulhat meg.

A következő gyakorlati feladatokban ezt a nyilvánvaló igazságot nem akarjuk megcáfolni. Azonban igyekszünk olyan szellemiségű tevékenységeket ajánlani, amelyek révén ez a felismerés oly módon tudatosítható, hogy az egymás felé fordulásunk nagyobb empátiával történjen.

Szakirodalom

Prince, Gerald: *A Dictionary of Narratology*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1987.

Prince, Gerald: *A Grammar of Stories*. Berlin, Mouton, 1973.

Prince, Gerald: *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*. Berlin, Mouton, 1982.

GYAKORLATI FELADATOK

→ A MÁSIK TÖRTÉNETE

1. Minden diák emlékezzen vissza egy valós történetre, ami vele esett meg, és valamilyen szempontból fontos számára: meghatározó élménye volt, vagy úgy érzi, nagyon jól jellemzi őt a történet stb. Írja le ezt a történetet legfeljebb egy oldalban.
2. A tanár gyűjtse össze a szövegeket, majd ossza párokba a diákokat.
3. A pároknak most a leírt szöveg nélkül, fejből kell elmesélniük egymásnak a történeteket önmagukról.
4. Miután elmesélték egymásnak a történeteket, a diákok ismét külön ülnek. Most mindenkinek a párja történetét kell leírnia legfeljebb egy oldalban. A diákok próbálják meg párjuk történetét a lehető legpontosabban, szó szerint úgy leírni, ahogy az előbb hallották.
5. Ezt követően a tanár adja vissza minden diáknak a saját eredeti szövegét. A párok üljenek össze ismét. Olvassák össze a négy szöveget. Beszéljék meg a tapasztalataikat a következő kérdések mentén: Mennyire különbözik a történet eredeti változata attól, amit a pár hallás után írt le? Mik

a fő különbségek? Mennyire érzi úgy a történet mesélője, hogy párja hitelesen adta vissza a történetét? Miért igen, miért nem? Mennyire érzik úgy a diákok, hogy ettől a feladattól jobban megismerték egymást?

6. Ezután minden diák üljön egy közös körbe, és osszák meg egymással tapasztalataikat a feladatról.

→ LEVÉLÍRÁS

1. Minden diák írjon egy legfeljebb egy oldalas levelet, amiben egy hozzá közelálló embernek beszámol egy aktuális problémájáról. Ne szólítsa meg név szerint vagy viszony (anyám, apám, bátyám, barátom stb.) alapján azt, akinek ír, és ne írja alá név szerint a levelet. Csak olyan problémáról írjanak, amit az osztályból bárkivel szívesen megosztanának.
2. A tanár gyűjtse össze a leveleket, és találomra ossza szét őket a csoport tagjai között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. A diákok olvassák el a levelet, és válaszoljanak rá. A levél alapján próbálják meg kitalálni, hogy melyik csoporttársuk írhatta a levelet, és kinek írhatta? Próbáljanak meg a címzett nevében, a címzett bőrébe bújva válaszolni a levélre. Legfeljebb egyoldalas szövegeket írjanak.
4. A csoport üljön egy nagy közös körbe. Mindenki olvassa föl a levelet, amit kapott, majd olvassa föl a rá adott válaszát. Mondja el, szerinte ki írta a levelet, és hogy kinek a nevében próbált rá válaszolni.
5. A tanár segítségével minden levél és válasz felolvasása után beszéljék meg, hogy sikerült-e kitalálni, ki írta a levelet? Sikerült-e kitalálni, kinek írta a levelet? Mennyire érzi úgy a levél eredeti írója, hogy megnyugtató választ kapott csoporttársától?

Ha a tanár szükségesnek érzi, a feladat tanulságai alapján ismertetheti a diákokkal Prince *valós szerző*, *feltételezett szerző*, illetve *valós olvasó* és *feltételezett olvasó* koncepcióját.

→ DOBOZ A DOBOZBAN

1. Minden diák írjon egy bekezdésnyi hosszú, egyes szám első személyben fogalmazott szöveget valami vicces dologról, amit az elmúlt héten látott.
2. A tanár gyűjtse össze a szövegeket, majd ossza szét őket a csoport tagjai között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. A diákok olvassák el figyelmesen a kapott szöveget, majd képzeljenek el egy szituációt, ahol valaki ezt a szöveget elmeséli valaki másnak. Írják le röviden a szituációt és a két karaktert, a kapott szöveget pedig ágyazzák bele a szituációba, mintha egy párbeszéd része lenne. Próbáljanak olyan jelenetet írni, hogy ne tűnjön föl, a párbeszéd melyik része a kapott szöveg. Legfeljebb egyoldalas jeleneteket írjanak.
4. A tanár ismét gyűjtse össze a szövegeket, és ismét ossza szét őket úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
5. A diákok olvassák el figyelmesen a kapott szövegeket. Próbálják meg most azt elképzelni, hogy ezt a jelenetet elmeséli valaki egy másik embernek. Írják meg a szituációt az előző feladathoz hasonlóan, ágyazzák bele a kapott jelenetet olyan módon, hogy az új jelenetben az egyik szereplő szájából hangozzék el. Ismét törekedjenek arra, hogy ne tűnjön föl, mi idézet a szövegükben. Legfeljebb kétoldalas szövegeket írjanak.
6. A diákok üljenek körbe, és olvassák föl egymásnak a jeleneteket. Próbálják meg kitalálni, hogy a jelenet mely részei az idézetek (a szövegek eredeti szerzői ne árulják el magukat előre). A tippelések után a szerzők fedjék föl magukat.

A tanár segítségével beszélgessenek róla, hogy az egymásba ágyazott szövegek hogyan változtatták meg egymást? Melyik szereplő mennyire került közel, távol hozzájuk? Hányszorosan áttételes fikció jött így létre? Ki mesél kiről kinek?

8

NARRATOLÓGIA ÉS TÖRTÉNELEM (HAYDEN WHITE)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

Mindannak a pár évtizedes narratológiai bummnak, amelyet az előző fejezetekben ismertettünk, nagyon termékeny fölhasználását találjuk Hayden White életművében. Miután White megismerkedett az európai posztmodern irodalomelmélettel, teljesen új szemmel nézett rá a historiográfusok munkáira. Ennek az eredménye első, egyesekben megdöbbenést, másokban tiszteletet, megint mások részéről pedig botrányt kiváltó könyve, a *Metatörténelem*.

White meglehetősen provokatívan azt állítja, hogy a történetírás nem tudományág, hanem irodalmi műfaj. Mivel a történelemmel foglalkozó könyvekben is szövegek vannak, melyek alapvető médiuma a nyelv, így ezek a szövegek sem vonhatják ki magukat a nyelvi reprezentáció következményei alól. Hiába dolgoznak a történészek tényekkel, megtörtént eseményekkel, hiszen még a modern történészek forrásai is alapvetően szövegek. A forráskritika sem segít igazán, gondoljunk csak Gadamer és Ricoeur fölvetéseire: egy szöveg értelmezése nem lehet objektív. White szerint tulajdonképpen már a tények közti összefüggés keresése is fikciót hoz létre. De még ha egyet is értünk abban, hogy például Hitler hatalomra jutása és a második világháború kitörése közt valóban közvetlen összefüggés van, az, ahogyan ezt egy történész majd elem-

zésében mondatokba foglalja, White szerint mindenképpen relatív, mi több: fiktív tartalmakat hoz létre.

A *Metatörténelemben* White ezt tizenkilencedik századi történészek és filozófusok munkáin keresztül mutatja be. Esettanulmányai között Michelet, Tocqueville, Ranke és Burckhardt történeti, illetve Nietzsche, Marx, Hegel és Croce filozófiai szövegein végez el stílusanalízist. Elemzéseiben párokba is állítja a filozófusokat és történészeket, ám nem gondolataik tartalma, hanem nyelvhasználatuk alapján. *Trópusokat, módozatokat, narratívátípusokat, érrendszeret* vizsgál, tehát a nyelv legkisebb egységétől halad a legnagyobb felé (ahogy Barthes *funkció, akció, narratíva* rendszere is), majd ezeket társítja ideológiákhoz. Szóképeket, metaforákat, mondatokat, bekezdéseket vizsgál, retorikai alakzatokat figyel meg – azt nézi, hogyan rendezik el az írók a tényeket a nyelv segítségével.

Mindez olyan izgalmas eredményeket hoz ki, mint például a kommunista és antikapitalista Marx, illetve a szabadpiac és Amerika elkötelezett hívének számító Tocqueville összepárosítása. White elemzése szerint e két radikálisan eltérő politikai álláspontot képviselő gondolkodó nyelvhasználata nagyon hasonlít egymásra, s noha tartalmilag mást állítanak, a történelmet reprezentáló attitűdjük azonos. Ezt White kettejük esetében radikalizmusnak nevezi: a tényeket mindketten úgy elemzik, olyan nyelvi struktúrákba rendezik el, amelyek alapján hitet tesznek valamilyen jövőbeli politikai berendezkedés mellett. Írásaik stílusa alapján White tehát nemcsak a gondolkodásmódjukat, de még a történelemolvasásukat, a megértésük mikéntjét, a hermeneutikai folyamatot is kimutathatónak véli.

White ennek mentén alapvetően négy történeti narratívátípust különböztet meg egymástól: a már említett radikálist, az anarchistát, a konzervatívot és a liberálist. Számunkra most nem fontos, hogy részletezzük ezek jellegzetességeit, ami lényeges viszont, hogy White következő állítása szerint ez a négy történeti narratívátípus továbbhagyományozódott a huszadik századi történetírásba is. Ezen vélekedésével vontta magára a legtöbb kortárs történész haragját. White szerint minden történeti munka morális hipotézisekkel készül, s ezeknek megfelelően rendezi el a tényeket. Így például már az is morális értékrendet tükröz, ha egy háború történetét a béke-háború-béke tengely mentén írják le: hiszen ebből világosan kitűnik, hogy az író a békét tartja alapvető és kívánatos helyzetnek, nem pedig a háborút. Noha könnyen elképzelhető volna egy olyan álláspont is, amely szerint a háború a kívána-

tosabb, s ekkor a háború–béke–háború tengely jönne létre a narratívában.

White relativista, avagy posztmodern történetészleléletének azonban nem az a lényege – ahogyan sokan félremagyarázzák álláspontját –, hogy teljesen mindegy, mit mondunk a történelemről. White csupán azt mondja, hogy a világban fellelhető történeti tények száma ugyan megszámlálhatóan véges, mégis olyan sok, hogy nem vehetjük mindet számba. Relatív, hogy a második világháború mely eseményeit tartjuk fordulópontoknak (miért épp a sztálin-grádi csatát, miért nem egy gyerek megszületését? – noha annak a családnak az életében, ahol a gyerek született, a születés mindenképpen lényegesebb esemény volt, mint a náci seregek visszaverése), relatív, hogy a második világháborút fontosabbnak tartjuk, mint az 1920-as évekbeli budapesti munkások lakhatási válságát. Nyelvi eszközökkel valamennyi mellett érvelhetünk, s így a megszámlálhatóan véges tényekből végtelenül sok narratívát állíthatunk elő. White éppen ezért nem a leírtak lényegtelensége, hanem igenis az írás felelőssége mellett érvelt: nem véletlenül adta egy későbbi munkájának *A történelem terhe* címet, amivel a történészekre rótt felelősségre utalt.

White tehát azt mondta ki végérvényesen, hogy nincs egyetlen történelem, történetek sokasága létezik kizárólag. Egy náci katona története sosem fog megegyezni egy zsidó család történetével, pedig mindkettő ugyanabban az önkényesen, ám közmegegyezés szerint második világháborúnak nevezett időszakban esett meg.

Főlvetéseivel White hatalmas lendületet adott az *oral history* mozgalomnak (szemtanúk visszaemlékezéseinek, illetve az emlékezeti narratíváknak a kutatása), az eredeti források alapján való munkának, az archívumok és levéltárak szokásrendjének megváltozásához, valamint az emlékezetkutatásokhoz (Jan Assmann, Pierre Nora).

Szakirodalom

Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág, 2000.

White, Hayden: *A történelem terhe*, ford. Berényi Gábor. Budapest, Osiris, 1997.

White, Hayden: *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1973.

GYAKORLATI FELADATOK

Előzetes megjegyzés: Hayden White munkásságának természeténél fogva a most következő feladatok kapcsolódnak a történelemhez. Érdemes lehet egy történelemtanárt bevonni, vagy eleve a történelem óra keretein belül csinálni a feladatokat.

→ 1956. OKTÓBER 23. BUDAPEST

1. A tanár minden diáknak ossza ki a következő összefoglalót:
*„1956. október 23. Budapest
Reggel a rádió és a Szabad Nép napilap hírül adja, hogy a fővárosban tömegtüntetés lesz. A cikk címe: Új, tavaszi seregszemle.
Délelőtt a budapesti egyetemeken gyűlésezik és a tüntetést szervezi a hallgatóság.
13:00-kor Piros László belügyminiszter a Kossuth Rádióban bejelenti, hogy a Magyar Dolgozók Pártja betiltja a tüntetést.
14:30-kor a Kossuth Rádióban bejelentik, hogy engedélyezik a tüntetést.
15:00-kor a Petőfi-szobornál elkezdődik a tüntetés.
Veres Péter, a Magyar Írók Szövetségének elnöke mond beszédet.
A diákok felolvassák a 16 pontot.
Kívágják a magyar zászlók közepéből a Rákosi-címert.
A beszédek után a tömeg a Kossuth hídon át a Parlamenthez megy.
18:00-ra 200.000 ember gyűlik össze a Parlamentnél.
18:00-ra a Dózsa György úti Sztálin-szobornál is tömeg gyűlik össze.
20:00-kor Gerő Ernő beszédet mond a rádióban: elhatárolja magát és a Magyar Dolgozók Pártját a tüntetéstől.
21:00-kor Nagy Imre beszédet mond a Parlamentnél.
21:30-kor ledöntik a Dózsa György úti Sztálin-szobrot.
22:00-kor a Magyar Rádió Bródy Sándor utcai épületénél gyűlik össze tömeg.
Az Államvédelmi Hatóság védi az épületet.
A tömeg nem oszlik el, hiába használ az ÁVH könnygázt és tűzoltó-fecskendőt.*

A Rádió egy felvevőkocsit ad a tömegnek. Ezzel beolvassák a rádióba a 16 pontot. Kiderül, hogy az élő adásban nem hallani a felolvasást.

A tömeg a kocsival betöri a Rádió bejáratát.

A Rádió vezetősége hajlandó fogadni egy küldöttséget a tüntetők részéről. A küldöttséget a Rádióban letartóztatják.

Az ÁVH szuronnal próbálja visszaszorítani a tömeget. Katonák a levegőbe lőnek figyelmeztetésül. Többen megsebesülnek.

Munkások feltört fegyverraktárakból fegyvert hoznak a tüntetőknek. Több katona átáll a tüntetők oldalára.

Hajnalra a tüntetők elfoglalják a Rádió épületét.”

2. Minden diáknak az a feladata, hogy írjon narrációs szöveget egy elképzelt dokumentumfilmhez, amely 1956. október 23-áról szól. A diákok végezhetnek internetes kutatást, használhatnak eredeti forrásokat (beszédék, követelések, korabeli cikkek szövegei). A fenti összefoglalóból minden információt bele kell írniuk a szövegbe, de nem utalhatnak a film vizuális tartalmára. Legfeljebb három-négy oldalas szövegeket írjanak.
3. A diákok álljanak párokba, olvassák föl egymásnak a szövegeket. Ez után legfeljebb egy oldalban írják le, milyen dokumentumfilmet képzeltek el egymás szövegei alapján: vagyis írják le a narrációhoz tartozó vizuális tartalmat. Ezt is osszák meg egymással. Beszéljék meg, mennyire sikerült a szövegek alapján eltalálni, milyen filmre gondolt a narráció írója eredetileg.
4. A diákok üljenek egy nagy körbe. A tanár segítségével beszélgessenek a tapasztalataikról: ki milyen szöveget írt, milyen filmet képzelt el ez alapján? Milyen különbségeket tapasztaltak a szövegekben annak ellenére, hogy ugyanabból indultak ki? Kik használtak eredeti szövegeket a narrációban? Miért érezték ezt fontosnak? Mit gondolnak, ha minden eredeti forrás elveszne, és csak az általuk írt, mostani szövegek maradnának fenn, az ő gyerekeik megértenék, mi történt 1956. október 23-án?

→ ORAL HISTORY

1. A tanár egy hétre előre adja ki házi feladatnak, hogy a diákok készítsenek interjút a legidősebb élő rokonukkal. Azt a kérdést tegyék föl neki, hogy

„Milyen történelmi eseményt éltél meg, amire emlékszel? Meséld el, hogyan emlékszel rá!” Az interjút vegyék fel a telefonjukkal.

2. Minden diák készítsen egy legfeljebb két oldalas leíratot az interjúból. Törekedjen rá, hogy minél több szó szerinti részletet használjon, minél kevesebbet húzzon, és minél kevésbé írja át a felvételen hallható rokon mondatait. Az összefoglaló elejére írja le a rokon legfontosabb adatait: név, születési hely, idő.
3. A diákok álljanak párokba. Cseréljenek interjúleíratot. Mindenkinek az a feladata, hogy a kapott szövegben olvasható történelmi emléket megpróbálja nagyobb történelmi kontextusba helyezni: mikori emlékről van szó, mi a helyszín, milyen nagyobb történelmi folyamat része ez az emlék, mit tanult eddig erről, miként állítja az interjú más fénytörésbe az eddigi tudását?
4. A diákok üljenek közös körbe. Osszák meg egymással, amit a párjuk interjúból megtudtak. A tanár segítségével beszélgessenek az interjúkról. Melyik a legkorábbi és a legkésőbbi történelmi emlék, amit az osztály begyűjtött? Hány és milyen helyszín merült föl az emlékekben? Minden interjúban említett történelmi eseményről hallottak, tanultak már? El tudják helyezni az interjúban hallott információkat nagyobb kontextusban? Ha csak ennyit tudnának a magyar történelemről, amit az összes interjú alapján hallottak, mit tudnának mondani Magyarországról? Mit éreznek fontosabbnak, amit a tanórákon hallottak az eseményekről, vagy a személyes beszámolókat? Esetleg mindkettőt? Hogyan egészíthetik ki egymást?

→ KI LENNÉL, MIKOR ÉS HOL?

A következő feladat a klasszikus játékos kérdésből indul ki: „Ha választhatnál, melyik történelmi időben, hol élnél, és ki lennél?”

1. A tanár tegye föl a fenti kérdést a diákoknak. Minden diák képzelje el magában, mit válaszolna erre.
2. Minden diák írjon egy rövid, egyoldalas szöveget arról, milyen lenne egy átlagos napja a választott történelmi helyen és időben. Nagyon fontos, hogy ne írjanak le helységneveket, illetve évszámokat.

3. A tanár ossza párokba a diákokat. A párok olvassák föl egymásnak a szövegeket. Próbálják meg a szöveg alapján kitalálni, hol, milyen történelmi időben, milyen embernek képzelte magát a társuk?
4. A csoport üljön közös körbe. Beszéljék meg, milyen arányban tudták kitalálni egymás szövegei alapján, hogy ki, mikor, hol, ki lenne? Beszélgessenek arról, ki miért választotta azt a történelmi korszakot, amit választott? A szöveg írásával közelebb került-e a vágyott korszak megértéséhez? Mit olvasott, mit tud erről a korszakról? Mennyire határozza meg a diákok képzeletét, hogy milyen szövegekből, filmekből ismerik meg a történelmet?

9

FILMTUDOMÁNY ÉS NARRATOLÓGIA (DAVID BORDWELL, KRISTIN THOMPSON)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

Vitathatatlanul a kortárs filmtudomány legfontosabb alakjai közé tartozik a Bordwell–Thompson házaspár. Neoforalista, kognitív filmelméleti szemléletükkel megreformálták a huszadik század végi, huszonegyedik századi mozgóképelemzés módszereit. Konceptióikat nagyban inspirálták a narratológia fent ismertetett eredményei, illetve a Jacques Derrida és Paul de Man által kidolgozott dekonstrukciós irodalomelmélet.

A dekonstrukciós olvasás lényege, hogy nem feltétlenül a szöveg egésze felől közelít a részletek felé, hanem *szoros olvasás* (*close reading*) révén gyakran éppen a részletek felől szemléli az egészet. Derrida és de Man műveikben meggyőzően érvelnek azon nyelvfelfogás mellett, mely szerint a nyelvhasználat minden elemének jelentősége van, minden mondatról, szófordulatról számtalan tény állapítható meg. A dekonstrukció fő állítását talán úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a nyelvhasználat és a gondolkodásmód valójában szétválhatatlanok: azért dekonstruáljuk a nyelvi felületet, hogy rámutassunk, ami felületnek tűnik, valójában a gondolkodás mélye.

A Bordwell és Thompson által kidolgozott neoforalista filmelmélet ehhez hasonlóan abból indul ki, hogy a film lényege maga a film szövete.

Narratológiai fogalmakkal élve ezt a következőképp világíthatjuk meg. A klasszikus filmnarratológia felfogása szerint a narratív filmeknek van egy története, amely legfeljebb néhány mondatban összefoglalható. Például *A remény rabjainak* (r. Frank Darabont, 1994) a története az, hogy egy tévesen életfogytiglanra ítélt rab megszökik a börtönből. A film az úgynevezett cselekményen keresztül bontja ki részletesen a történetet. *A remény rabjainak* a cselekménye a főszereplő elítélésével kezdődik. A férfi ezután börtönbe kerül, ahol eleinte ellenségesek vele a rabtársai, de egy fordulaton keresztül végül barátságot köt többekkel is, ami segít neki szökését előkészíteni stb. A klasszikus filmesztétika a film jeleneteit, képeit mindig a cselekmény kontextusában, avval funkcionális, alárendelő viszonyban vizsgálja.

Bordwell és Thompson ezzel szemben azt állítja, hogy a történet valójában értelmező, interpretatív, hermeneutikai konstrukció. Derrida és de Man nyomán azt javasolják, hogy ne az egész felől közelítsük a film szövetének részleteit, hanem a részletek felől jussunk el az egészhez. Elméleti műveikben és filmelemzéseikben a házaspár bebizonyítja, hogy egyetlen filmnek sincs egy abszolút története, mivel abban a pillanatban, ahogy képről képre, jelenetről jelenetre haladva vizsgáljuk egy film működését, gazdagabb, többértelmű értelmezéshez jutunk el, mint ha csak egy történet ideájának vetjük alá a film részleteit. Bordwell és Thompson tehát azt állítja, hogy a filmes narratíva kapcsán legnagyobb egységként a cselekményről beszélhetünk objektíven – abban a pillanatban, hogy történetről beszélünk, már a szubjektivitás terepére léptünk.

A szerzőpáros ezen a nyomvonalon haladva behatóan vizsgálta a film szövetének, nyelvének működését. Hosszan értekeznek például arról, hogy a filmes elbeszélés miként képes különböző eszközökkel pótolni a nyelv időhatározóit, jelzőit, a függő beszéd szerkezetét stb. Bordwell és Thompson mindig mintázatok keresésére buzdítja az elemzőt: nézzük meg, hogy a film szövetének bizonyos elemei hányszor, hol, milyen sémákat követve térnek vissza; mi az, ami csak egyszer tűnik föl; figyeljünk a képi, hangyi, szövegi arányokra stb.

A házaspár bizonyos esetekben képkockákat is számol, s így bizonyítja egyes motívumok jelentőségét: ha egy 20.000 képkockából álló filmben egy kés például 18.000 képkockán valahol mindig látható, az egész biztosan jelentősen hat a néző tudatára, még ha nem is veszi észre mindenhol a háttérben ezt a tárgyat.

Pontosan ez a felfogás, a vizsgálódásnak ez az aprólékos, fárasztó, ám kifizetődő módja segítette a szerzőpárost abban, hogy a történetformák egy új tipizálásához jussanak el, amely nemcsak a filmes elbeszélések kategorizá-

lására alkalmas. Korábban az a meglehetősen felületes felfogás uralkodott a filmesztétika területén, hogy vannak definíció szerint történettel rendelkező filmek, és vannak a „történet nélküli”, „más” filmek. Ezzel szemben Bordwell és Thompson azt javasolja, hogy gondolkodjunk *problémamegoldó, leíró és spirális* narratívátípusokban.

A problémamegoldó narratívák uralják az európai kultúra történeteinek 90%-át. (Az első fejezetben tárgyalt mitológikus és mesei narratívák például mind problémamegoldóak.) A problémamegoldó történetek középpontjában egy konfliktus áll: *A remény rabjainak* a főszereplője ki akar szabadulni a börtönből, ám ezt akadályozzák a rácsok és az őrk. *A Star Wars* (r. George Lucas, 1977) demokráciapárti szereplői békét akarnak, de a császárságpártiak uralkodnak, és elnyomásban tartják a népet. *Antigoné* el akarja temetni testvére holttestét, de a király ezt nem engedi. És így tovább. A problémamegoldó történetek mindig feszültséget keltenek, világos tétellel rendelkeznek: sikerül-e megoldani a problémát, vagy sem. A probléma megoldásának útjában álló akadályok fokozhatják és enyhíthetik a feszültséget. Egy akadály elhárítása után újabb, komolyabb akadály merülhet föl, és így tovább.

A leíró narratívák jellemzően egy állapotot vagy egy meghatározott időtartamot mutatnak be. Szinte minden „egy nap története”, „egy hét eseményei” típusú narratíva ebbe a kategóriába sorolható. A modernista filmek jelentős százaléka leíró narratívával dolgozik: például Antonioni *A kaland* (1960) vagy *Egy éjszaka* (1961) című filmjei. Jim Jarmusch is gyakran épít ilyen történetekre: *A permanens vakáció* (1980), az *Egy éjszaka a Földön* (1991), a *Paterson* (2016) mind egy nap, egy éjszaka vagy egy hét eseményeit mutatják be. Fontos hangsúlyoznunk, hogy a leíró típusú történetekben is lehet konfliktus, de ezekben jellemzően nem egy probléma áll a történet középpontjában: nem az a fontos, hogy a *Paterson* című filmben a főszereplő verseit kiadják-e, ahogy a felesége kéri erre folyton, hanem az, hogy megismerjük Paterson életét és azt, hogy versei milyen inspirációs forrásokból születnek. Ugyanígy Antonioninál sem az a fontos, hogy az *Egy éjszaka* házaspárja végül elválik-e, hanem hogy megismerjük egy kiüresedett házasság minden apró rezdülését. *A kaland* narratívájában még nyíltabb a konfliktusközpontú történetek kritikája: egy lány nyomtalanul eltűnik, ám a film nem a lány kereséséről szól, hanem arról, miként dolgozza föl az eltűnt lány két legközelebbi barátja ezt a veszteséget. A leíró elbeszélésekben tehát lehet konfliktus, de nem ez áll az elbeszélés középpontjában.

A spirális narratívák jellemzője, hogy noha konfliktusközpontúak, nem a konfliktusok megoldását állítják az elbeszélés fókuszába. Ezek a történetek vagy azt mutatják, hogy egyes konfliktusok megoldhatatlanok, vagy ha a megoldásukra törekszünk, csak egyre rosszabb, avagy ugyanolyan helyzetbe juttatjuk magunkat. A klasszikus narratológia fogalomkészletével ezt úgy fejezhetjük ki, hogy a konfliktus a történet lezárásakor ugyanúgy jelen van, mint a kezdetekor. Ez az első ránézésre meglehetősen lehangoló tanulság érdekes módon a legtöbb komédia történetére igaz. A rendkívül népszerű szituációs komédiák (*sitcom*, azaz *situation comedy*), például a *Jóbarátok* (r. David Crane, Marta Kauffman, 1994–2004) sok évadon keresztül kizárólag spirális narratívákkal dolgoznak. A főszereplők konfliktusai, problémái sosem változtak, sosem oldódtak meg: Monika talán összejött valakivel egy vagy néhány rész erejéig, de aztán újra magányos szingli lett, Ross és Rachel évadokon keresztül összejött és szakított, összejött és szakított, sosem oldva föl saját párkapcsolati problémájukat. Mégis nevetünk rajtuk és velük, mert saját életünk problémáit látjuk viszont derűs hangnemben a képernyőn. A magyar filmek is élen járnak a spirális narratívák működtetésében: a *Szegénylegényekben* (r. Jancsó Miklós, 1966) azt látjuk, hogy a sánc rabjait szabadulással kecsegtetik a történet végén, ám kiderül, hogy ez csak csapda volt, s akik a szabadulás reményében katonának álltak, most halálbüntetést kapnak. A *Sátántangó* (r. Tarr Béla, 1994) főkonfliktusa, hogy a terméketlenné vált tanyáról vajon el tud-e szabadulni a lakosság: hiába sikerül elköltözniük, az új földön majd csak még nagyobb kiszolgáltatottság várja őket. Ingmar Bergman *Jelenetek egy házasságból* (1974) című, epizodikusan épülő filmjében is azt látjuk, hogy a házaspár el akar válni egymástól, ám újra és újra összesodorja őket a sors: az elszakadási vágy konfliktusa a film során sosem nyer feloldást. A spirális narratívák tehát éppúgy szolgálhatnak alapul egy vígjátékhoz, mint a legkomolyabb egzisztencialista drámához.

Bordwell és Thompson szerint minden történet besorolható a fenti kategóriák valamelyikébe, s persze az sem ritka, hogy keverednek egymással. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy e típusok esztétikai és gondolati jellemzői ne volnának hosszabban taglalhatóak, és ne lehetne egy-egy kategórián belül újabb alkategóriákat felsorolni. Számunkra azonban ennyi ismeret bőven elegendő ahhoz, hogy ezeket a típusokat feladatokon keresztül megismertessük a diákokkal.

Szakirodalom

Bordwell, David – Thompson, Kristin: *Film Art. An Introduction*. New York, McGraw–Hill, 2010.
Bordwell, David: *Elbeszélés a játékfilmben*, ford. Pócsik Andrea. Budapest, Magyar Filmintézet, 1996.

Bordwell, David: *The Way Hollywood Tells It*. Berkeley–Los Angeles, University of California Press, 2006.

de Man, Paul: *Az olvasás allegóriái*, ford. Fogarasi György. Budapest, Magvető, 2006.

Derrida, Jacques: *Grammatológia*, transzformálta Molnár Miklós. Életünk–Magyar Műhely, Szombathely–Párizs, 1991.

Kovács András Bálint: *Film és elbeszélés*. Budapest, Korona, 1997.

GYAKORLATI FELADATOK

→ PROBLÉMAMEGOLDÓ TÖRTÉNETEK

1. Minden diák írjon le név nélkül, tömören egy számára égető, megoldatlan problémát, amit a többiekkel megoszthatónak gondol. Ne fogalmazzanak egy mondatnál hosszabban: „Összevesztem egy barátommal.”; „A szüleim nem engednek el valahova.”; „Szakítani akarok, de nem tudom, hogyan tegyem.”; „Beteg valaki a családban.” stb.
2. A tanár gyűjtse össze a problémacetliket, és ossza szét őket úgy, hogy senkihez se kerüljön a sajátja.
3. Mindenki tanulmányozza a kapott problémát, és maximum egy bekezdés/negyed oldal terjedelemben vázoljon föl egy konfliktusos szituációt / írjon egy jelenetet, amely bemutatja a cetlin kapott problémát. A szituációnak legyen konkrét helyszíne, legyenek konkrét, névvel ellátott szereplői, legyen meghatározott, milyen év- és napszakban játszódik.
4. A tanár ismét gyűjtse össze és ossza szét a korábban meghatározott módon a szituációkat / jeleneteket.
5. Minden diák tanulmányozza a kapott szituációt / jelenetet. Írjanak a szituáció alá legfeljebb fél oldal terjedelemben három olyan szituációt / jelenetet, amiben a szereplők sikertelenül próbálják ezt a problémát megoldani.

6. A tanár ismét gyűjtse össze a papírokat, és ossza szét őket a korábban meghatározott módon.
7. Mindenki olvassa egybe a kiinduló szituációt és az arra tett megoldási kísérleteket. Írjon egy negyedik megoldási jelenetet, de ez legyen sikeres, oldja meg az első bekezdésben vázolt problémát.
8. A diákok üljenek egy közös körbe, mindenki olvassa föl a nála lévő teljes szöveget. A tanár segítségével beszéljenek arról, hogy mennyire tudják az így született szövegeket történetként olvasni? Mennyire működik bevezetés, tárgyalás, lezárásként a három egység? El tudnák-e képzelni ezeket a szövegeket egy film, novella vagy regény alapjaként? Van-e bárkinek ötlete, mitől lehetne izgalmasabb egy-egy történet? Hogyan bonyolíthatnánk jobban a középső részt? Mennyire kielégítő, tanulságos a történet vége? Mennyire plasztikusan jelenik meg a probléma az elején? Ha bárkinek kedve van, fölfedheti magát, hogy a kiinduló probléma tőle származik, és reflektálhat rá, miként változott a történet a valósághoz képest. Segít-e neki a játék során született szöveg a probléma megoldásában? Zavarja-e valami? Megosztana-e több részletet? Ismer-e olyan művészi alkotást, amely az ő problémájához hasonló kérdést vizsgál?

→ LEÍRÓ ELBESZÉLÉSEK

1. Minden diák gondoljon egy ismerősére, aki nem az osztály tagja, és véleménye szerint rendkívül érdekes életet él. Próbálja meg egy oldalban leírni, milyen ez az ember? Hány éves, milyen a családi szituációja, hogyan öltözködik, mi a munkája, mivel tölti a szabad idejét stb. Mindent írjon le, ami szerinte fontos lehet annak érdekében, hogy ezt az embert a lehető legjobban bemutassa.
2. A tanár gyűjtse össze ezeket a leírásokat, majd ossza szét a diákok között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. A diákok tanulmányozzák a leírásokat. Feladatuk, hogy írjanak egy 1-2 oldalas történetet, amely meghatározott időintervallum alatt játszódik (1 nap, 1 hét, 1 hónap, 1 év), és szerintük jól bemutatja annak az embernek az életét, akiről a leírást kapták.
4. A diákok üljenek közös körbe. Olvassák föl egymásnak a történeteket, és vessék össze őket a karakterleírásokkal. Beszélgessenek róla, kinek

melyik érdekesebb? Milyen különbségek vannak a valós személy leírása és a fiktív történet között? Mennyire tartanak izgalmasnak, ha ezekről az emberekről filmek készülnének?

A tanár segítségével a diákok gyűjtsenek létező leíró típusú filmeket. Nézzék meg ezeket közösen (akár például az e fejezet elméleti összefoglalójában említett műveket).

→ SPIRÁLIS NARRATÍVÁK

1. A tanár hallgattassa meg a diákokkal Nils Frahm *Keep* című szerzeményét (<https://www.youtube.com/watch?v=E7XcLsCl8to>). Ha a diákok igénylik, többször is lejátszhatják a számot. Engedjék el a fantáziájukat, majd írjanak le fél oldalban egy problémát, amit megoldhatatlannak tartanak. Ez lehet kitalált, lehet akár a saját életükből is. Próbáljanak olyan gondot írni, amiből ha film készülne, ez a dal lehetne a főcímdalja.
2. A tanár gyűjtse össze az írásokat, és ossza szét a diákok között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. A diákok tanulmányozzák egymás szövegeit. Írjanak le fél oldalban egy fiktív személyt, akinek az életé fő problémája, amit a szövegben olvastak. Írják le, hány éves, milyen nemű, hol él, mi a foglalkozása, kikkel lakik együtt stb.
4. A tanár ismét gyűjtse össze a szövegeket, és ossza szét őket a korábban meghatározott módon.
5. A diákok tanulmányozzák egymás szövegeit. Írjanak egy monológot, amelyben ez a karakter valakinek elpanaszolja élete fő gondját. Fektesenek hangsúlyt arra, hogy ez a karakter megoldhatatlannak, kilátástalannak éli meg ezt a problémát. Egy panaszmonológot írjanak.
6. A tanár ismét gyűjtse össze a szövegeket, és ossza szét őket a korábban meghatározott módon.
7. A diákok tanulmányozzák a monológokat. Próbálják meglátni a humort ezekben a szövegekben, és írjanak egymás történeteiből egy adaptációt, ami egy vígjáték vagy paródia alapja lehet. Próbálják a panaszt, a keserűséget derűs fénytörésbe állítani. Ne írjanak egy oldalnál hosszabb történeteket.
8. A diákok üljenek a tanárral közös körbe. Először olvassák el az eredeti

és a parodisztikus történeteket egymás után. Vessék össze, mennyiben tartalmaznak hasonló, illetve eltérő motívumokat? Mennyire tartották meg a szöveget adaptáló diákok az előző szöveg központi problémáját? Mennyire oldja a humor az előző történet hangulatát? Volt-e olyan történet, ami eleve humoros volt?

9. Ezután olvassák föl a karakterleírásokat, amelyek ezeket a történeteket inspirálták. Mennyire ismernek rá a zene alapján fogalmazó diákok az eredeti problémákra ezekben a szövegekben? Mi változott és miért?
10. Hogy érzik a diákok, mennyire jellemző az életükre, hogy bizonyos problémák vissza-visszatérnek, megoldhatatlannak tetszenek? Hogyan próbálnak ezekkel együttélni? Ki hajlamos ezt inkább humorral, ki komorsággal, elkeseredéssel kezelni? Ismernek-e sorozatokat, filmeket, amelyek hasonlóan vissza-visszatérő problémákról szólnak? Mennyire segítenek nekik ezek a mindennapokban?

10

FEMINISTA NARRATOLÓGIA (VIRGINIA WOOLF, JUDITH BUTLER, LAURA MULVEY)

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

E kézikönyv utolsó fejezete tudatos döntés eredményeként szól a feminizmusról. Mivel a fontosabb narratológusok munkásságát kronologikus sorrendben mutattuk be, az itt olvasható kánon nemi arányai sajnálatos módon némiképp tükrözik a valós arányokat. A huszadik század patriarchális berendezkedése a humántudományokra, így a narratológiára is jellemző.

A feminista narratológia éppen ezért abból az elemi kérdésből indul ki, hogy mikor milyen lehetősége van egyáltalán egy nőnek, avagy Ricoeur fogalmát gazdagon újraértelmezve: a Másiknak (értsd: LMBTQ közösségek, etnikai és vallási kisebbségek) megszólalni, s mit jelent, ha a Másik szót emel a patriarchális világban? Noha időtartam szerint női szerzők kevesebb ideje jutnak szóhoz a narratológia területén is, mára szerencsére már bőven akadnak annyian, hogy szokásunkhoz híven ismét szabadkozva fölhívjuk az olvasó figyelmét: az itteni összefoglaló távolról sem törekszik a teljességnek még a látszatára sem.

A témához hasznos bevezető olvasmány lehet Virginia Woolf *Saját szoba* című esszéje. Woolf rendkívül közérthetően beszél a nők huszadik század eleji kulturális életből való kizáratásának láthatatlan, reflexszerű szokás-

rendjéről. Ennek részeként elbeszéli, hogy őt miként nem engedték be egyszer a könyvtárba, hogy megfigyelése szerint általában a közös, nagypolgári étkezések ideje alatt a nők nem beszélnek, csak étkezés után, s akkor is kizárólag egymással, és így tovább. A szerző a közös étkezők jelentésköréből kiindulva alkotja meg a saját szoba metaforáját, s hívja föl az olvasók figyelmét a nők esetében ennek hiányára. Woolf humorosan reflektál a tényre, hogy szövegének megállapítása nem túl eredeti: úgy látja, azok a nők juthatnak szóhoz a kulturális erőterben, akik biztos anyagi háttérrel és saját szobával rendelkeznek, ahol a szociális ellenőrzések és szokások alól mentesülve lehetőségük van gondolkodni, írni, olvasni. Önmagát, fontos előképeit, a Brontë nővéreket is ide sorolja, ugyanakkor önkritikusan már arra is idejekorán föl-hívja a figyelmet, hogy a korábban taglalt szociális rend mintha behatárolná, miről beszélhetnek a nők, s Woolf attól fél, ez öncenzúraként integrálódik a női elbeszélésekbe.

A huszadik század második felének egyik legfontosabb feminista teoretikusa, Judith Butler fő tézise nagyon hasonló Woolf végső kérdéséhez. Butler azonban már nem kérdi és féli, hogy a nők beszédhelyzete vajon szociálisan konstruált-e, hanem határozottan állítja. Nézete szerint a maskulin-feminin vonások valójában nem az ember neme által adottak, hanem a szociális kódrendszereken keresztül nevelődnek az egyénbe. Ezen a gondolatmeneten továbbhaladva nem nehéz belátni, hogy amennyiben a női nem viselkedése erősen kodifikált, akkor a nyelvhasználata, beszédmódja is az lesz.

Butler termékenyen használta e tézisének bizonyításához az előző fejezetben emlegetett Derrida és de Man dekonstrukciós munkásságát. Így bizonyította, hogy ha a dekonstrukció elve alapján az egyes nyelvhasználatok narratív struktúrákat is tartalmaznak, akkor – mivel a női nyelvhasználat a patriarchális hatalmi rend által korlátozott – a női narratívákat is korlátozza a fennálló szociális rend. A nők gyakran öntudatlanul is csak arról beszélnek, amiről „nőknek szabad beszélni”. Butler gondolatmenetével egészen odáig megy, hogy azt állítja, a modern politikai szubjektum beszédneme: férfi. Szerinte egy nő politikáról csak úgy beszélhet, ha a férfiak nyelvét használja. Ezen kritikája alól Butler önmagát sem vonja ki: írásaiban folyamatosan reflektál arra a kérdésre, hogy női filozófusként a férfiak által dominált filozófiai diskurzusban csak akkor szerezhethet érvényt a szavának, ha képes beszélni azt a nyelvet, amelyet évszázadok alatt férfi filozófusok dolgoztak ki. A modern globális kapitalizmus ráadásul piacositja a női szempontrendszer: egy női szerzőből, aki a

„női témákról” ír, könnyen eladható, „egzotikus”, „izgalmas” árucikk válik, s ez igaz más tudományos, művészeti területekre is. Ráadásul nemcsak a nőkre, hanem a korábban említett bármilyen másságra is.

Témánk szempontjából éppen ezért idevág, s Butler gondolataihoz is kapcsolódik Laura Mulvey feminista filmelmélete. Ahogyan Butler azt állítja, hogy a nyelv legtöbb formája férfiak által kidolgozott és művelt, Mulvey is úgy véli, hogy a film formanyelve férfiak által létrehozott és uralt nyelv. Mulvey elhíresült fogalma a *male gaze*, azaz a *férfi tekintet*, mely szerinte a teljes vizuális kultúránkon uralkodik. Mulvey koncepcióját gyakran szokták azokra az elhíresült statisztikai adatokra egyszerűsíteni, melyek bebizonyítják, hogy az amerikai filmek jelentős százalékában a női karakterek alig szólnak meg, egészalakos semleges beállítás szinte nincs róluk, annál több azonban a közeli arcukról, szájukról, mellükről, fenekükről, lábukról. Nem elhanyagolható tény, hogy statisztikai adatokkal bizonyítható: a filmipar szexuális tárgyként ábrázolja a nőket, s ez elősegíti, hogy sok férfi az életben is így tekintsen a nőkre.

Mulvey azonban ennél jóval többről beszél. Úgy látja ugyanis, hogy a narratív film oly régóta egy férfiak által uralt művészeti és ipari forma, hogy amikor az első női rendezők megjelentek, már készen kaptak egy formanyelvet. Mulvey szerint nem tudhatjuk, milyen volna egy női kép, kompozíció és történet, mivel – ahogy Butlers szerint a politika nyelve – a film fogalmilag vált férfi műfajjá. Ahogy Butlers, úgy Mulvey is a dekonstrukcióhoz, illetve a Bordwell–Thompson-féle filmanalízishez nyúl a probléma feloldásáért: mindketten azt javasolják, szedjük szét (*dekonstruáljuk*) a bejáratott fogalmakat, majd tegyük őket össze újra úgy, hogy végre a Másik is hozzáférjen a politika vagy a film nyelvéhez. Mi több, Mulvey állítása szerint minden (számára) hiteles női rendező vagy nőkről szóló narratív film eleve elvégzi ezt a dekonstrukciós munkát.

Fontos a feminista narratológia fenti úttörőinek alaptéziseit ismernünk ahhoz, hogy a kérdés hétköznapi aspektusaihoz is hozzáférjünk. A narratív pszichológia például sejtethetően nem tudta volna a fenti koncepciók nélkül föl-tárni, hogy nők milliói küzdenek önértékelési problémákkal az átszexualizált vizuális kultúra miatt. A testképzavar narratív természetű probléma: a társadalom, mely körülvesz bennünket, félreérthetetlenül elvárásokat támaszt saját testünkkel szemben. Egyre fiatalabb generációk egyre korábban interiorizálják a szépségipar illetően értékrendjét, ami osztálytermi, interperszonális

konfliktusokként is megjelenhet. Hogy „hol van a nők helye”, azt nemcsak a képek, filmek és történetek, de Butlers nyomán láthatjuk, a nyelv is folytonosan közli velünk – közösen kell tennünk azért, hogy azon automatizmusok, melyek lányok, nők és Mások helyét eleve előre elhatározzák, végre leépüljenek, s az egyenlő bánásmód minden embertársunk számára valóságosan adott legyen.

Szakirodalom

Butler, Judith: Esetleges alapok: a feminizmus és a „posztmodern” kérdés, ford. Örlósy Dorottya. *Thalassa*, 8 (1997), 1, 11–31.

Mulvey, Laura: A vizuális élvezet és az elbeszélő film, ford. Juhász Veronika. *Metropolis*, 4 (2000), 4, 12–23. <http://metropolis.org.hu/a-vizualis-elvezet-es-az-elbeszelo-film>

Woolf, Virginia: *Saját szoba*, ford. Bécsy Ágnes. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1986.

GYAKORLATI FELADATOK

→ SAJÁT SZOBA

1. Minden diák képzelje el a számára ideális szobát. Engedje bátran szabadjárta a fantáziáját. Ha látja maga előtt ezt a teret, írjon egy leltárt a benne található tárgyakról. Szigorú felsorolást írjanak, ne helyszínleírást, de a tárgyak formáját, színét, jellegét részletesebben is leírhatják.
2. A tanár gyűjtse össze a leltárakat, és ossza szét a diákok között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. A diákok tanulmányozzák a kapott leltárakat. Képzeljenek el a tárgyak alapján egy szobát, amit ezekkel a tárgyakkal rendeznének be. Írjanak egy körülbelül egy oldal hosszú helyszínleírást erről a szobáról.
4. A tanár gyűjtse össze a helyszínleírásokat, és ossza szét a diákok között úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
5. A diákok tanulmányozzák a helyszínleírásokat. Képzeljék el, kié lehet ez

a szoba. Írjanak legfeljebb egyoldalas karakterleírást arról az emberről, aki szerintük itt lakik. Írják le, hány éves, milyen nemű, hogyan öltözködik, milyen a családi helyzete, vajon melyik országban, milyen településen, milyen épületben van ez a szoba, ahol ez az ember él, mi a foglalkozása, mivel tölti a szabadidejét stb.

6. A diákok és a tanár üljenek közös körbe. Olvassák föl egymásnak a szoba-leírásokat és a karakterleírásokat. A leltárok írói jelezzék, ha szerintük az ő leltáruk alapján készültek a leírások. Beszélgessenek a tanár segítségével arról, hogy mennyiben képzelték a leltárírók másként a szobájukat, mint ahogy a helyszínleírók berendezték? Milyen arányban egyezik az eredeti leltárírók és a helyszínleírások alapján született fiktív karakterek neme? Mi alapján gondolta a karakteríró, hogy fiú vagy lány a szoba lakója? A helyszínleírók gondoltak-e rá, hogy fiú vagy lány lakik a szobában? Ha különbség van a leltáríró, a helyszínleíró és a karakteríró elképzelései között, ez miért lehet? Ha egyezés van, az miből fakadhat?

→ TÁRSADALMILAG MEGHATÁROZOTT NEMI SZEREPEK

1. A tanár kérjen meg minden lányt, hogy 5 külön cetlire írjon föl 5 szerinte férfias tulajdonságot. Ugyanakkor a tanár kérjen meg minden fiút, hogy 5 külön cetlire írjon föl 5 szerinte nőies tulajdonságot.
2. A tanár gyűjtse össze és keverje meg az összes tulajdonságcetlit, majd minden diák húzzon ki 5 cetlit véletlenszerűen.
3. A húzott tulajdonságok alapján minden diák alkotson egy fiktív karaktert. Hány éves, hol, kikkel él, hogyan öltözködik, mi a foglalkozása, mivel tölti a szabadidejét, milyen temperamentumú stb. Írjanak egy legfeljebb egy oldal hosszú szöveget, de szigorúan figyeljenek oda rá, hogy ne árulják el semmivel a karakter nemét.
4. A tanár szedje össze a karakterleírásokat, és ossza szét őket úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
5. Minden diák tanulmányozza a karakterleírásokat. Gondolja el, milyen nemű lehet az adott személy, és adjon neki nevet.
6. A diákok és a tanár üljenek közös körbe. Olvassák föl egymásnak a karakterleírásokat, majd mindenki mondja el, milyen nevet adott neki, és milyen

neműnek gondolja. A karakter alkotói mondják el, ehhez képest ők milyen nevet és nemet gondoltak a karakterüknek. Milyen öt tulajdonság alapján képzelték a karakter írói férfinak vagy nőnek a karakterüket? Mi alapján gondolta férfinak vagy nőnek a névadó diák a karaktert? Ki milyen tulajdonságot írt férfiasnak és milyen nőiesnek? Volt-e olyan tulajdonság, amit valaki férfiasként írt a cetlire, de más épp nőiesnek (vagy fordítva: nőiesnek írták, de valaki férfiasnak) értelmezte? Mit gondolnak, ki miért gondolta így vagy úgy?

→ NŐI ÉS FÉRFI TÖRTÉNETEK

1. Minden diák írjon le név nélkül, legfeljebb egy oldalon egy valós történetet / eseményt, ami nemrég esett meg vele, és az osztályból senki sem volt ott rajta kívül, amikor ez történt. Próbáljanak úgy fogalmazni, hogy ne derüljön ki, a szöveg írója milyen nemű.
2. A tanár gyűjtse össze a szövegeket, és ossza szét őket úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
3. A diákok tanulmányozzák a kapott történetet. Feladatuk megtippelni, hogy ezt a történetet fiú vagy lány írhatta. Ha szerintük fiú írta, akkor adaptálják a szöveget úgy, mintha egy lány írta volna, vagyis a történet egy lánnyal esett volna meg. Ha szerintük lány írta, akkor adaptálják a szöveget úgy, mintha egy fiú írta volna, vagyis a történet egy fiúval esett volna meg.
4. A diákok és a tanár üljenek közös körbe. Olvassák föl először az eredeti történeteket, s tippeljenek közösen: fiú vagy lány a szerző? Ezután az adaptáló is ismertesse az átírt szöveget. Az osztály hasonlóan tippelt, mint az adaptáló? Ha igen, vajon miért, ha nem, miért? Az eredeti szöveg írója fiú volt vagy lány? A szöveg milyen elemeit és miért változtatta meg annak érdekében, hogy „fiús” vagy „lányos” legyen az adaptáció? Mennyire sztereotípek ezek a változtatások? Kinek melyik verzió tetszik jobban? Mit gondolnak, van egyáltalán lényeges különbség a férfias és nőies történetek között? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?

→ FÉRFI TEKINTET

1. A tanár ismertesse a diákokkal Laura Mulvey *male gaze* koncepcióját.
2. Adja föl házi feladatnak, hogy a diákok gyűjtsenek képeket, reklámokat, youtube-videókat, filmrészleteket, amelyekre szerintük igaz lehet Mulvey kritikája.
3. Az órán mindenki mutassa be, amit talált, és mondja el, szerinte miért igaz, hogy ez a vizuális tartalom egy férfi tekintetét tükrözi.
4. A tanár cserélje el a diákok között a vizuális tartalmakat úgy, hogy senki se kapja a sajátját.
5. Mindenki próbálja meg a kapott vizuális tartalmat átdolgozni úgy, hogy megszabadítsa a férfitekintettől. Ezt megteheti elméletben, egy szöveg, egy koncepció formájában, de rajzolhat is, videót is csinálhat a telefonjával.
6. A diákok ismertessék egymással az átdolgozásokat, és vitassák meg, sikerült-e megszabadítani a tartalmakat a férfi tekintettől?

11

ÖSSZEFOGLALÁS

Rövid idő alatt, rövid terjedelemben tettünk kísérletet rá, hogy a narratológia szemléletmódjának lehetőségeit a közoktatás számára hasznosíthatóvá tegyük. Ezt a kreatív írás módszertana és a narratológia koncepcióinak ötvözésével próbáltuk felmutatni. Szinte kizárt, és nem is vállalkoztunk rá, hogy a két terület bármelyikéről is a teljesség igényével beszéljünk. A kreatív írásról ráadásul tudatosan nem nyújtunk itt történeti, elméleti összefoglalást: e módszertani tanulmányban a kreatív írás egy segédeszköz, amely a narratológia látszólag túlságosan filozofikus, tudományos elgondolásait segít átélhetővé, megtapasztalhatóvá tenni.

Az ebben a tanulmányban felsorolt szerzők, az itteni összefoglalók nyomán kirajzolódó kánon nem a narratológia teljes kánonja. A szakirodalomban lehetőségeinkhez mérten mindig több művet soroltunk föl, mint amennyit az összefoglalókban használtunk. Mivel nem történeti és elméleti művet írtunk, ezek az összefoglalók tudatosan, reflektáltan egyszerűsítő, tömörítő jellegűek: nem analitikus, diszkurzív szövegek, hanem ismertető, amelyek segíthetik a gyakorlati feladatok hátterét, inspirációs forrásait megismerni, megérteni. Ennek ellenére nem győzzük eléggé hangsúlyozni, hogy az itt olvasható szövegek nem pótolhatják az idézett, inspirációnak használt szerzők műveinek ismeretét. Ha összefoglalóink valakinek az érdeklődését fölkellették, úgy arra biztatjuk, hogy olvassa el a hivatkozott szerzők eredeti műveit.

Itt ragadjuk meg az alkalmat rá, hogy hálánkat lerójuk a magyarországi, magyar nyelvű narratológia legjelesebb képviselője, a tulajdonképpeni magyar narratológia megteremtője, Thomka Beáta előtt. Thomka volt az első magyar irodalomteoretikus, aki módszeresen kezdte használni a tág értelemben vett narratológia szemléletét, erre ösztönözte tanítványait, s hatására némiképp elterjedt a narratív gondolkodásmód az irodalomtudományon kívül is a magyar bölcsészeti diskurzusban. A Thomka szerkesztette *Narratívák* könyvsorozat nélkül ez a módszertani javaslat sosem jöhetett volna létre. Ezen könyvek forgatását is melegen ajánljuk minden érdeklődő számára. S mivel az oktatást mi magunk folytonosan fejlődő, alakuló párbeszédnek tekintjük, ezért a legkevesbé sem zárkózunk el attól, hogy olvasóink a további művelődés hatására, vagy attól függetlenül született kritikái észrevételeiket megosszák velünk az elméleti összefoglalók kapcsán is.

Ahogy erre a bevezetőben is utaltunk: épp ilyen égető szükségét érezzük, hogy a kutatás gyakorlati részére is reflektáljanak a pedagógusok. Minden tantermi szituáció partikulárisan más és más: az itt olvasható feladatok leginkább kísérletek, ötletek, melyeket adaptálni kell az adott osztályra. E sorok írója csakis egyetemi oktatás körülményei között dolgozott ez idáig a kreatív írás módszertanával, de már ez is elegendő ahhoz, hogy bizton állíthassa: minden feladatban van esetlegesség. Az itt olvasható ajánlások nem kőbe vésett, garantált sikerhez vezető játékok. Sok esetben az első lépésre adott hallgatói/tanulói reakció miatt meg kell változtatni a feladat további lépéseit. A kreatív írás alkalmazása ugyanannyi kreativitást, improvizatív hajlamot igényel a tanártól, mint a diáktól. A feladatok kiindulópontjaiul szolgáló egyes szövegeket, történelmi eseményeket, zenéket bátran lecserélheti a tanár, a feladatokat továbbgondolhatja, továbbfejlesztheti. Ugyanígy arra biztatjuk az média- és irodalomtanárokat, osztályfőnököket, hogy bátran kísérletezzenek a modern narratológia elméleteinek hasznosításával saját szakterületükön.

Ahogy erre korábban is utaltunk: hisszük, hogy a narratológia és a kreatív írás olyan szemléletet és készségeket kölcsönöznek művelőiknek, amelyek a társadalom és a kultúra összetett szemlélését segítik. Továbbra sem gondoljuk, hogy érdemes volna meghatározni, melyik tantárgy keretein belül tanácsos kísérletezni feladatjavaslatainkkal. Ha van, ami egységesen jellemző az itteni feladatokra, az a nyelvszemlélet. A nyelvbe vetett olyan hit, amely állítja és vallja, hogy aki kritikusan, tudatosan és elmélyülten használja anyanyelvét, az védettebb a lelki, társadalmi és hatalmi támadásokkal szemben,

mint azok, akik ki vannak szolgáltatva a nyelv automatizmusainak. Szinte kivétel nélkül minden itt idézett szerző hisz benne, hogy a humántudományok a nyelvnél kezdődnek, abban gyökereznek. Ezek a feladatok tehát a tudatos nyelvhasználatra igyekeznek tanítani: az írás, a szövegalkotás felől közelítenek az olvasás, a megismerés, az értelmezés felé. Önmagunk pontos kifejezésétől törekszünk a másik megértése felé, s hisszük, hogy ha értjük a másikat, már könnyebb lesz értenünk irodalmi, szakirodalmi, történelmi, filozófiai és egyéb szövegeket is.

Bizonyára feltűnt az olvasónak, hogy a szövegek elcserélése stabilan viszatérő motívuma a feladatoknak. Ez természetesen nem véletlen, s szorosan kapcsolódik a főnti gondolatmenethez. A digitalizáció korszakában egyre kevesebb valós nyelvi érintkezési felület adott az emberek számára. Mark Fischer könyvéből tudjuk, hogy a vizualizáció hatására történő nyelvvesztés a fiataloknál súlyos pszichés válságokhoz, kommunikációs szakadékokhoz vezet egyazon generáción belül is. A társadalmi osztályok közti szolidaritás hiánya egyre inkább kétségbeejtő. Éppen ezért hisszük, hogy a huszonegyedik században a pedagógia egyik legfontosabb feladata a csoportos, társas létezésre való nevelés. A Mérei Ferenc által leírt *együttes élmény* megtapasztalására utoljára talán a középiskolában van lehetőségünk: s ha valaki itt találkozik vele, jó eséllyel viszi tovább a társas létezésre való igényt felnőtt életébe is. Ezért tartjuk fontosnak, hogy minden itt leírt feladat során a diákok megtapasztalják: milyen elengedni egy szöveget, átadni valaki másnak, más fénytörésben viszontlátni saját gondolatainkat; s ugyanígy fordítva: milyen valaki más mondatainak a megértésébe ugyanolyan energiát fektetni, mint a sajátjaim leírásába.

Úgy gondoljuk, ezek a feladatok segíthetnek annak a megélésében, amit a narratív pszichológia és tanuláselmélet nagy alakja, Jerome Bruner úgy fogalmazott meg, hogy a történeteknek értelemalkotó erejük van. A történetek nem adott szerkezetek, amelyek föllelhetőek lennének a világ rendjében. A világ sok esetben töredékes, összefüggéstelen tapasztalatok sorozata, ám ezzel a tudattal ép elmével sokáig nem élhet együtt az ember: kultúránk ezért narratívákat épít. A narratívák építése: létszükséglet, ugyanakkor tanulható, s hitünk szerint tanulandó is. Ahhoz, hogy a mai, egyre fragmentáltabb világban saját életünket feldolgozható narratívák mentén tapasztaljuk meg, tanulnunk kell a történetek alkotását, megértését és kritikáját is. Mediatizált világunk leginkább problémamegoldó narratívákat kínál

a számunkra, ám élettapasztalataink nem minden esetben dolgozhatóak fel kizárólag ezen séma mentén.

A gyakorlati feladatok tehát eszközöket kívánnak nyújtani a diákoknak ahhoz, hogy saját történeteiket meg tudják alkotni, társaikét pedig meg tudják érteni. Abban bízunk, hogy a művészet, a nyelvhasználat, az irodalom, a film, a narratológia és a humántudományok a kritikai pedagógia módszertanával ötvözve a társadalmi emancipáció eszközeivé is válhatnak.

Szakirodalom

Bruner, Jerome: *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990.
Fischer, Mark: *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* Winchester, Zero Books, 2009.
Mérei Ferenc: *Az együttes élmény*. Budapest, Officina Nyomda- és Kiadóvállalat, 1947.
Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 1–12*. Budapest, Kijárat, 1998–2014.



SZÍNHÁZ- ÉS
FILMMŰVÉSZETI
EGYETEM



SZÍNHÁZ- ÉS
FILMMŰVÉSZETI
EGYETEM