

Irodalom

- Ange, H. és mtsai. (1989): *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris.
- Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Budapest. (Színházi füzetek, V.)
- Debrezzeni T. (1983): *Kreatív játékok*. Budapest
- Előd N. (1987): *Körbe-körbe karikába*. Budapest.
- Előd N. (1997): *Drámajátékok*. Budapest.
- Előd N. (1995, szerk.): *Add tovább!* Drámajáték-gyűjtemény, Veszprém.
- Fruttus H. – Bede Z. (2003): *Játékos nyelvtanulás 102 szórakoztató feladat a nyelvórán*. Budapest.
- Gabnai K. (1999): *Drámajátéktár*. Drámapedagógiai Füzetek. Gödöllő.
- Gabnai K. (1999): *Drámajátékok*. Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest.
- Gedeon É. és mtsai. (1991): *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Budapest.
- Kaposi L. (1993): *Játékkönyv*. Színházi füzetek IV. Budapest.
- Mucchielli, A. (1983): *Les jeux de roles*. Paris.
- Perrier, Jean: *La voix*. Paris.
- Weiss, F. (2002): *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette, Paris.
- Vagapova, D. H. (1999): *Retorika v intellektual'nih igráh i ttreningah*. Moszkva.
- Czen, N. V., játssza Pahomov, Ju. V. (1998): *Psichotrening*. Igri i uprazsnenija. Moszkva.

Lannert István

Károli Gáspár Református Egyetem,
Idegen Nyelvű Lektorátus

Bartók éve

Művészetpedagógiáról a pécsi Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskolában

Már 1968-ban minden vonatkozásban érezhető volt, hogy a művészeti oktatás egyre jobban kezdi elveszteni a hitelét és fontosságát. Miután mindketten művészeti oktatással foglalkoztunk, Apagyí Mária zeneiskolában, én pedig művészeti gimnázium képzőművészeti osztályaiban, pontosan érzékeltük ezt a helyzetet, s elkezdtünk azon gondolkodni, mit kellene tenni a változások érdekében. Az volt a véleményünk, hogy függetlenül az éppen adott lehetőségektől és szabályoktól, kezdjük tenni azt, amit jónak és fejleszhetőnek gondolunk.

Lényegében abból indultunk ki, hogy a két szakterület – a zene és a vizuális művészetek – egymást segíthetik. E kérdésre kezdtük keresni a választ, miközben avval is tisztában voltunk, hogy az igazi változást egy-egy szakterületen önmagában nem lehet megvalósítani, vagyis a zenei és a képzőművészeti oktatás „rendbetétele” nem elég a változáshoz. A mi kezünkben viszont ez a lehetőség volt adott, és úgy gondoltuk, próbálkozásunk talán modell-értékűvé is válhat.

Avval kezdtük, hogy végiggondoltuk: mi történne, ha a zenész tanulók zenei tanulmányait megpróbálnánk analóg rajzi feladatokkal is kiegészíteni. Arra gondoltunk: ha a gyerekek ráéreznek arra, hogy rajzoláskor hasonló vagy ugyanolyan, alapvető problémák vetődnek fel, mint zenei tanulmányaik közben, akkor talán a zenész gyerekeknek mélyebb lesz a hite a zenében is. Hiszen azt látják, hogy a zenei kérdések nem csak „zeneiek”, hanem egyetemesekek, melyek a zenében sajátos sűrítés formájában fogalmazódnak meg.

Természetesen az induláskor az adott állapotból kellett kiindulnunk, vagyis végigpróbáltuk mi is mindazokat a buktatókat, melyek az akkori helyzetet (és sajnos még a maiakat is) jellemezték. Már akkor is voltak olyan kezdeményezések, melyek a zenét kísérő rajzolással foglalkoztak, olyanok viszont még nem, melyek vizuális kompozíciók zenei analógiáit keresték volna. Ezek azonban a megszólaló zene hatására történő érzelmi vagy tematikus kapcsolódások voltak. Vagyis, általában arról szóltak – nagyon leegyszerűsítve –, hogy a zene szomorú vagy vidám érzelmeket kelt-e a hallgatóban. Ha szomorú a zene,

akkor szomorú legyen a rajz, ha vidám a zene, akkor a rajz is vidám legyen. Persze kérdéses, hogy kinek mi szomorú és vidám, akár zenéről, akár rajzról van szó, és ennek eldöntésében milyen szerepe van a tanári rábeszélésnek... A programzenék esetében pedig általában valamilyen tematikus, elmesélhető részletet rajzoltak a gyerekek, vagyis „ilusztráltak”. (Például Muszorgszkij: *Egy kiállítás képei*, Prokofjev: *Péter és a farkas* stb.) Nem állítjuk, hogy ez nem lehetséges és nem vezethet szép eredményekhez, de pedagógiai szempontból mind a két kapcsolatot elhibázottnak tartottuk. Az érzelmi megközelítés esetében – a gyakorlatban – általában a tanár rábeszélése volt a döntő, ha pedig nincs semmilyen rábeszélés, az értékelés jelenthet komoly problémát, mert a tanárnak nincs joga a gyerek érzelmi kapcsolódását felülbírálni. Így a tanár az érdemi korrekció lehetőségétől fosztja meg saját magát. A tematikus megközelítés esetében pedig jogos a kérdés: mit tud a gyerek kezdeni avval a zenével, amelyik nem tematikus, vagyis nem elmesélhető a története. (Pl. J. S. Bach kétszólamú invenciói, vagy egy Mozart szonáta stb.)

Mélyebb összefüggéseket kerestünk. Így jutottunk az érzelmi-tematikus kapcsolattól a sokkal mélyebb és egyetemesebb rétegeket érintő szerkezeti analógiákhoz, amikor is az egész zenemű vagy egy részletének szerkezeti rendjét vettük alapul, és erre az alaphelyzetre készítették a tanulók rajzokat, természetesen nem kötelező jelleggel. Magától értetődően erre az alaphelyzetre építve, a gyerekek érdeklődésétől függően, jelen lehettek a tematikus vagy érzelmi momentumok is.

A rajzi kapcsolatokkal párhuzamosan vettük fel az akkor még meglehetősen elítélt, de ma már divatosá vált zenei improvizáció oktatásának a kérdését is, vagyis a zenei nyelven történő rögtönzések fontosságát, ami természetesen vezetett a zenei nyelv alapjainak szükségszerű ismeretéhez és önálló alkalmazásához: a kreatív zenei gondolkodásmódhoz. Természetesen kevesen voltak akkor is és vannak ma is zenészek, akik tudnak improvizálni, de ezt mindenki különös kiváltságnak tekintette, és eszükbe sem jutott, hogy ezt tanítani is kellene, mint ahogy például a beszéd esetében ez magától értetődő volt.

Apagyí Mária a tanítványaival együtt lépésről-lépésre kikísérletezte, hogyan lehetne a zeneoktatásban ezen a téren is előre lépni, és a gyerekek jókedvű eredményeikkel egyre jobban visszaigazolták ennek a kezdeményezésnek az életszerűségét. Ma már iskolánk minden zenész növendéke – a saját szintjén – önállóan is tud zenei gondolatokat megszólaltatni, és ez kedvezően befolyásolta egyéb zenei tanulmányaikat is.

A zenéhez való vizuális kapcsolódás, mely tapasztalatunk szerint a gyakorlatban sokat segített tanítványainknak zenei tanulmányaik elmélyítésében, már a kezdeti munkáknál is rávilágított a gyerekek természetes vizuális gondolkodására, mely alapvetően eltért a megszokott „gyerekrajzoktól”. Vagyis a zene a vizuális segítséget azonnal vissza is adta, és lényegében ez vetette fel számunkra azokat a kérdéseket, melyek három évtized alatt fokozatosan elvezettek mai – kapcsolatokra épülő – művészetoktatási alapállásunkhoz.

Megdöbbenő, hogy a gyerekek egészen kiskoruktól kezdve milyen bátran és okosan rajzolnak mindaddig, míg óvodába vagy iskolába nem kerülnek. Valószínűleg számukra ez a legtermészetesebb megnyilatkozások egyike, mely egyrészt a világgal való ismerkedésük, a világ felfedezésének a kezdete, másrészt önmagukkal és a nyomhagyó eszközökkel való barátkozás kezdete is, miközben önmagukat is egyre jobban felfedezik. Nagyon nem mindegy, hogy éppen az időszakban, ezen a téren, mit mondunk nekik, és mi-

Mélyebb összefüggéseket kerestünk. Így jutottunk az érzelmi-tematikus kapcsolattól a sokkal mélyebb és egyetemesebb rétegeket érintő szerkezeti analógiákhoz, amikor is az egész zeneműnek vagy egy részletének szerkezeti rendjét vettük alapul, és erre az alaphelyzetre készítették a tanulók rajzokat, természetesen nem kötelező jelleggel.

re inspiráljuk őket. Lényegében ez lenne az iskola feladata, vagyis az, hogy a vizuális nyelv alapjait megtanítsa, hogy ennek birtokában önállóan tudják alkalmazni ezt a nyelvet, anélkül, hogy dilettáns „művészi” képeket akarnánk készíttetni velük. Különösen a közoktatás területén kellene erre ügyelni... Ugyanakkor világosan kell látni, hogy ez az alapja a legmagasabb szintű képzőművészeti megnyilvánulásoknak is. Az így készült munkák nem szabvány gyerekrajzok lesznek, hanem a saját életkoruk szintjén adott vizuális válaszok a feltett kérdésekre egy vizuális formákból és színekből felépített világ.

Rudolf Arnheim írja:

„Sok minden bizonyítja, hogy az élőlények fejlődése során az észlelés a dolgok alapvető szerkezeti jellemzőinek megragadásával kezdődik.” ... „A kísérleti eredmények teljes fordulatot követelnek az észlelés elméletében. Ugy látszott, a látást nem lehet többé a különös esetek felől az általános felé való haladásnak felfogni. Éppen ellenkezőleg: az bizonyosodott be, hogy az egészet átfogó szerkezeti jellemzők képezik az észlelés elsődleges adatait, vagyis a háromszögűség nem az értelmi elvonatkoztatás kései terméke, hanem közvetlen tapasztalat, elemibb, mint az egyes részletek felfogása. A kisgyerek látja a 'kutyaságot', mielőtt még képes volna az egyik kutyát megkülönböztetni a másiktól.” ... „S csak olyan mértékben mondhatjuk, hogy valóban felfogtuk a látványt, amilyen mértékben képesek vagyunk ezt a zavaros panorámát világosan meghatározható irányok, arányok, mértani alakzatok, színek vagy szövődékek alakulatának látni.”

Arnheim a látással összefüggésben fejtette ki kísérleteken alapuló megállapításait, amelyek – elvileg – minden emberre vonatkoznak, vagyis az emberi megismeréssel vannak összefüggésben, ezért érvényesnek gondoljuk a zenével foglalkozó gyerekekre is.

Saját kísérleteink egyértelműen igazolták Arnheim megállapításait. Világos volt tehát számunkra, hogy a világban a dolgok, jelenségek és különböző tevékenységi formák nemcsak sajátosak, hanem össze is függenek egymással. Kár lenne az ebből származó többlet-élményt és többlet-ismeretet nem tudomásul venni. Valószínűleg akik a természetes kapcsolatokat figyelmen kívül hagyják, a saját szakmájuk belterjes gyakorlásában is, előbb-utóbb, elszakadnak a természetes emberi léteztől. Véleményünk szerint lényegében ennek az „elszakadásnak” a következtében kerültek a művészeti tárgyak az oktatás, különösen a közismereti oktatás perifériájára. Meggyőződésünké vált, hogy minél több „rész-tudomány és rész-művészet” jön létre, vagyis szükségszerűen minél kisebb egységekre esnek szét ezek a területek, annál inkább fontossá válik a kapcsolatok felszínre hozása, hogy szemléletileg el tudjunk igazodni a zűrzavarban. Egyaránt szükségesnek tartjuk ezt a művészeti alkotómunkában és a művészetpedagógiában ahhoz, hogy ezek a területek ismét az emberi élet nélkülözhetetlen, szerves részévé váljanak.

Hangsúlyozni szeretnénk azonban, hogy nem létrehozni kellett a kapcsolatokat, mert azok a mélyben mindig is megvoltak. Ezért csak felkutatásuk, felszínre hozásuk és tudomásul vételük volt a fontos, és az, hogy a következményeket is vállaljuk, vagyis ennek értelmében változtassunk is megcsontosodott és már aktualitását veszített gyakorlatunkon. Németh László írta: „A mi civilizáciánk – beszéd, könyv, hangszóró – olyan tömegben szórja az agyra a nevetet, hogy nem az a veszély többé, hogy az ember haláláig sem hall egy Mozart-operát, hanem hogy Mozartból is csak olyan zaj lesz, mint a többi, rádióból ömlő hangokból, s nem attól kell félni majd, hogy az ember nem jut túl a faluja határán, hanem hogy csak kuszábbá utazza a fejét. Az oktatásnak így nem az a szembeszökő feladata, hogy egy magasabb 'tudósvilágba' vezesse be az embert, hanem hogy abban, ami az agyát ostromolja vagy ostromolni fogja, megtanuljon rendet tartani.”

Az a véleményünk, hogy attól, hogy valaki nem költő vagy író, még tudhat értelmes gondolatokat és mondatokat megfogalmazni Arany János vagy Weöres Sándor nyelvén, vagy aki nem Mozart vagy Bartók, nem Rembrandt vagy Picasso, még tudhat emberi gondolatokat, zenei vagy vizuális nyelven, improvizálva vagy komponált formában – saját szintjén is – létrehozni és megszólaltatni. A művészeti nevelésnek éppen az lenne az egyik legfontosabb célja, hogy segítse az emberi kapcsolatok sokrétű és kultúrált formáinak önálló gyakorlását minden élethelyzetben. Ezt éppúgy érvényesnek tartjuk a közis-

mereti képzésben, mint a szakmára felkészítő szakképzésben. Egyrészt nem elég csak egy passzív kiállítás és hangverseny-látogató közönség nevelése, másrészt „sokkal többet jelent az, ha valaki értelmesen és akadozás nélkül képes beszélni (improvizálni), mint az, ha valaki eljátszik akármit, amit elé tesznek. Egyértelműen a gyakorlati muzsikálás legmagasabb fokáról beszélünk az első esetben ...” – írja Johann Mattheson a zenéről. Ez persze nem csak a zenére vonatkozik. Jól néznénk ki, ha az emberek nem tudnának önállóan, értelmes mondatok formájában társalogni és csak betanult szövegeket mondogatnának egymásnak. Milyen emberi kapcsolat lenne ez?!

Persze – és ezt hangsúlyoznunk kell! – a módszeres elsajátítás nem jelenthet egyszerre mindent, mindenben a hibátlanságot, ezt minden érzékeny és felelős tanárnak tudnia kell. A pedagógia ott kezdődik, hogy a tanárnak tudnia és éreznie kell, hogy mit mikor tanít meg, hogy a tanítás ne idomítás és ezzel együtt formális tudás, hanem valóságos, a gyakorlat szempontjából is használható tudás kialakításának a segítése legyen. Így lehet csak elkerülni a szakbarbárságot, Moholy-Nagy László megfogalmazásával a „szelet-ember” képzését, és középpontba állítani az integrációra képes „teljes-ember” kialakítására való törekvést.

Alapállásunkból következik, hogy a művészetet és a művészeti nevelést az emberi élet szerves részének tekintjük. Ha ez a szerves kapcsolat megszűnik és a művészet „külön világgá” változik, hatástalan lesz, és az élet elmegy mellette.

Sok még tehát a tennivalónk! Mindezt – hangsúlyozni szeretném – nem kirakat-produkciókkal, show-műsorokkal, hanem csakis a minőség összefogásával lehet fokozatosan megoldani és hosszú távon fontossá tenni. Nem az a baj tehát, ha hibázunk, de az már baj, ha hibát hibára halmozunk anélkül, hogy a kijavításukra is tennénk erőfeszítéseket. Goethe mondta: „a tökéletesség az ég mértéke, a tökéletességre való törekvés az emberé.” Mindezek után – úgy gondoljuk – napjainkra kellőképpen tisztázódott a művészetoktatással kapcsolatos alapállásunk, elvben, összefüggésben más tantárgyakkal. Azért csak elvben, mert úgy tapasztaljuk, hogy szemléletileg a többi tantárgy sincs általában a helyzet magaslatán, és igazi eredményt csak együtt lehetne elérni. Ugyanakkor – amíg ez a helyzet nem áll elő – ha mindenki csak a sült galambot várja, sose fog történni semmi érdemleges. Vagyis ahol megvannak a szubjektív feltételek, ott mindent meg kell tenni, hogy a holtpontról ez az egyhelyben topogás elmozduljon, mert hátha ragadós a jó példa is.

A művészeti oktatás mindenesetre már csak a perifériára szorítottsága miatt is, szinte provokálja a kérdések élére állítását és a határozott lépések megtételét. Elsődleges kérdésünk tehát önmagunkhoz az volt, hogy mi lehet az oka a művészeti oktatás perifériára szorítottságának. Mert ezen a téren is nyilvánvalóan ok-okozati összefüggés van, és ameddig nem tisztázzuk az okokat, csupán a tünetekre figyelünk, addig semmi komoly eredményt nem fogunk elérni.

A figyelmünk tehát legelőször az okok felkutatására irányult, mert ezek ismeretében tudunk csak tovább lépni. A továbblépésnek természetesen az is feltétele volt, hogy a megállapításaink következményeit vállaljuk is, és tegyünk is a megvalósítás érdekében, vállalva természetesen az ebből adódó egzisztenciális következményeket. Meggyőződésünk volt az is, hogy mindezek a tennivalók nem függenek össze az anyagi feltételekkel, és lényegét tekintve eszköztelenek, csupán szellemi és szemléleti feltételeik vannak. (Természetesen a jobb anyagi körülmények nagyon megkönnyítenék a munkát, de elsődlegesen mégiscsak a szubjektív rátermettség és a szándék a meghatározó.) Azt se tartottuk fontosnak, hogy „hivatalból” kísérletezzünk, mert ennek is több volt a hátulütője, mint az eredménye. A felülről irányított és sok pénzért folytatott kísérletek esetében mindig kellett egy hipotézis, mert így lehetett csak pénzhez jutni. A kísérlet végén történő beszámolás esetében persze ésszerű volt a hipotézis eredményességének a bizonyítása, még akkor is, ha semmi eredménye nem volt. Így aztán a sok pénzért folytatott kísérletek valódi érdemi eredményt nem hoztak, sőt egyre rosszabb lett a helyzet. Mi tehát mindezt

átlátva, nem tartottuk a markunkat a pénzekért, hanem elkezdtük – vállalva mindenféle kockázatot – a művészetpedagógiai problémák fokozatos feltérképezését, és ezzel egy időben a gyakorlati oktatás változtatását.

Mindketten abban az iskolában, ahol éppen tanítottunk. Apagyai Mária a komlói zeneiskolában, én pedig Pécsen az akkori művészeti szakközépiskolában. Ezen időszak alatt, miközben folyamatosan rákérdeztünk elsősorban a művészetoktatás problémáira és tennivalóira, konkrét kérdések fogalmazódtak meg bennünk. Ezeket összegyűjtöttük, hogy a gyakorlatban próbáljunk rájuk válaszolni, ismerve az adott körülményeket, a szemléleti zűrzavart és a művészeti tantárgyak mellőzöttségét.

Ezek, fontossági sorrend nélkül:

– Fontos-e a művészeti oktatás? Ha igen, fontossága miben rejlik, ha nem fontos, miért csináljuk?

– Fontos-e, hogy a művészeti nevelés kapcsolatban legyen más szakterületekkel? Ha igen, mit értünk kapcsolaton, ha nem, miért nem?

– Fontos-e, hogy a művészeti közoktatás és a szakoktatás azonos szakmai-szemléleti alapon álljon? Ha nem fontos, miért nem – ha fontos, melyek a közös alapok?

– A művészet – ezen belül elsősorban a zene és a képzőművészet – nyelvként kezelhető-e? Ha nem, akkor micsoda?

– Ha nyelvnek minősül, megnevezhető-e nyelvi alapjai és szabályai, és melyek ezek?

– Mi köze van a művészetnek illetve a művészeti nevelésnek a természethez?

– Beszélhetünk-e a művészeti nevelésben interdiszciplinaritásról? Ha nem, miért nem, ha igen, milyen következményeket kell ebből levonni?

– Szükséges-e, hogy a művészeti nevelés kapcsolatba kerüljön a természettudományi területekkel?

– Mit jelent általában és különösen a művészeti nevelésben a korszerűség?

– Mit jelent a művészeti nevelésben a kreativitás?

A kérdések felületes megközelítésben látszatra semmi különösöt nem rejtenek magukban, de ha hosszú távú érvényességgel akarunk rájuk őszintén és érdemben válaszolni, olyan lavinát indítanak el, mely meggyőződésünk szerint 180 fokos fordulatot igényelne a művészetoktatás gyakorlatában. Mi elsősorban a gyakorlati oktatásban próbáltunk a kérdésekre válaszolni, és csak utólag tisztáztuk a problémákat elméletileg. Napjainkra tehát már (37 éves tapasztalattal) sok minden letisztult bennünk. Így alapállásunk nagyon röviden a következő.

Célnak nem a művészetet és nem is a művészeti nevelést tekintjük, hanem az 'ember-MŰVET'. Ez határozza meg programunkat. A művészetet és a művészeti nevelést tehát mindenképpen eszköznek tartjuk. Éppen ez adja meg a súlyát és a felelősségét. Ezért nem mindegy, kinek, mit, mikor és hogyan tanítunk, vagyis milyen minőséget adunk a kezébe. Minőség alatt elsősorban szellemi és szemléleti minőséget értünk, aminek adott esetben előbb-utóbb természetes következménye lesz a művi minőség is.

Szeretnénk elkerülni a „szakmai betyárbecsületet”, mert ezzel se a szakmának, se a becsületnek nem használunk.

Kiindulásul nem a megszokott iskolai és oktatási sztereotípiákat használjuk, hanem arra igyekszünk figyelni, ami a gyerekekben, az emberben eredendően együtt van, a komplexitásra, a játékoságra és alkotó nyitottságra, és azon törjük a fejünket, hogyan lehet ezeket a tulajdonságokat az iskolai évek során – elsorvasztás helyett – megtartani és fejleszteni.

Igyekszünk nem mindig másban keresni a hibát. Ez a magatartás segített bennünket ahhoz, hogy fokozatosan meg tudtunk szabadulni – és remélem a jövőben is tudjuk ezt folytatni – azoktól a rossz beidegződésektől, melyek belénk nevelődtek és melyek minden továbblépésnek a gátjai.

A pedagógiai munkát folyamatnak – és nem kirakatnak – tekintjük, melynek eredményeit köztudottan csak évek, évtizedek múltán tapasztalhatjuk. A jelen hibák tehát nem a jele-

néi, hanem a 10–20 évvel ezelőttieké, a 10–20 évvel későbbiek pedig a jelenéi. Eddigi eredményeinket is csak a folyamat egy állomásának tekintjük, melyből tovább kell lépni.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy ne elégedjünk meg a „jó lenne...” megállapítással, hanem a megvalósításért tegyünk is valamit.

Meggyőződésünk, hogy csak közös alapokon lehetünk sokfélék, csak közös alapokon lehetünk igazán egyéniek, igazán önmagunk.

Meg kell találni a korlát és a szabadság, a szabály és a lehetőség dialektikáját. Ebben a viszonylatban a korlát nem csak korlátozó, hanem kapaszkodó is. A korlátba kapaszkodva nagyobb bátorsággal tudunk és merünk „dobbantani”, vagyis nagyobb és biztosabb lesz a szabadságunk, és jobb lesz a közérzetünk. A korlát lényegében nem más, mint a játékszabály, de az a játékszabály nem jó, amelyik csak korlátoz és nem enged játszani. Ezért a játékszabályt, a korlátot, egyáltalában a játékszabály-rendszert nagy felelőséggel kell felépíteni, hogy „a pillangó effektus” következtében ne a negatívumok, hanem a pozitívumok erősödjének fel.

Meggyőződésünk, hogy a művészeti nevelés csak akkor lehet /lesz/ igazán fontos, ha nem önmagában akarjuk fejleszteni, hanem a különböző szakterületekkel való kapcsolatban, vagyis megkeressük azokat az interdiszciplináris csomópontokat, melyeknek a birtokában nagyobb rálátású összefüggésekben kezeljük saját szakterületünket.

Be kell látnunk, hogy addig nem lesz igazán fontos se a művészet, se a művészetpedagógia, amíg csak mi magunk hangsúlyozzuk a fontosságát, hanem csak akkor, ha a többi szakterület is hasznosítani tudja majd azokat a szellemi, gondolkodásbeli és szemléleti alapokat, melyeket éppen az ilyen alapon álló művészeti nevelés fejlesztett ki. Ha a látványos művészkedés helyett a „teljes ember” nevelését tűzzük ki célul.

A fenti szempontokat érvényesnek tartjuk az ún. közismereti művészeti képzésre és a szakmára felkészítő képzésre egyaránt. Mindkettőnek ugyanaz az alapja, de a közismereti képzés esetében tisztázni kell, hogy a művészeti szakmáknak melyek azok az alapjai, amelyek minden ember számára szükségesek és amelyeket elvárhatóan el is tudnak sajátítani. A szakmára felkészítő képzésnek pedig – ugyanezen alapokra építve – sokkal mélyebb, szélesebb skálájú és sajátosabb ismereteket kell nyújtania.

Nem hiszünk abban, hogy a művészetet tanítani lehet. A stílárís idomítás nem vezet művészethez, ezért más megoldást kell találni. Ennek megvalósítása érdekében sajátos nyelvként kell kezelni a művészeti oktatást, és a nyelv önálló alkalmazására kell inspirálni, nem pedig már meglévő művészeti megoldások ilyen-olyan ismétléseire. Vagyis nem előre meghatározott, „elvárt” eredményekhez kell eljutni, hanem mindenkitől a személyes hitellel létrehozott maximum teljesítményt kell elvárni, illetve ennek lehetőségét kell biztosítani. Ez előre nem kiszámítható, különböző – sokszor meglepetésszerű – eredményekhez vezethet, mindenkinek a maga szellemi szintjén és érdeklődése szerint.

A lehetséges utak közül tehát azokat kell megkeresni, amelyek valóban minőségi emberi jövőt biztosítanak. Kérdés, hogy képesek leszünk-e arra, hogy korunk problémáinak ütközőpontjaiban megtaláljuk a művészeti oktatás helyes irányát. Ez lenne az igazi művészet!

Jegyzet

(1) A Martyn Fenernc művészeti szabadiskola a kísérleteiről és innovációiról méltán ismert pécsi Apáczai Csere János Általános Művelődési és Nevelési Központ tagintézménye.

(2) A szabadiskola létrehozói és szakmai vezetői: Lantos Ferenc képzőművész és Apagyki Mária zeneművésztanár. A szabadiskola 1985 óta működik, zenei és vizuális tagozattal. Előzményei 1968-ra vezethetők vissza. A jelenlegi tanári kar: Apagyki Mária, zenei tagozatvezető, Árvai Attila, hegedű, gitár,

Árvainé Rúzsás Ágnes, zongora, Garamvölgyi Attila, zongora, Hegedűs Orsolya, fafűvő, Lantos Éva, vizuális ismeretek, Lantos Ferenc, vizuális tagozatvezető, Mészáros István, fotó, Rónaszéki Mónika, zongora, szolfézs, Szabó Szabolcs Dániel, zongora, Szalai Klára, zongora, Vörösné Udvardi Gizella, fafűvő.

Lantos Ferenc

Pécs, Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ, Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola