

Oktatás – művészet – folklór – játék

Rousseau ezt a bonmot-t kockáztatta meg Emiljében:

*„Az iskolában nem beosztani kell az időt, hanem pazarolni.”
A pedagógiában azóta is botránnykő és vitatéma ez a könnyelmű
paradoxon. Lelkes vállalkozók – Pestalozzi, Froebel, Montessori –
próbálták megvalósítani Rousseau ötletét, de kísérleteik
a perifériáján maradtak az általános
pedagógiai gyakorlatnak.*

Világunk nem rousseau-i irányban halad. A természetes élet nosztalgiáit legfeljebb szabadságuk vagy vikendjük idején próbálják kiélni az ipari társadalom termelő tagjai. S a munkahely racionális időbeosztása, a gyermekek munkahelyének, az iskolának napirendjében is tükröződik.

Az időpazarlás paradoxona

Azért sem kockáztathatja meg az iskola a rousseau-i időpazarlást, mert egyre nagyobb és egyre bonyolultabb ismeretanyag birtokosaivá kellene tennie a tanulókat. Meg túlságosan sokan is vannak az oktatásra váró gyerekek ahhoz, hogy egyenként, vagy legfeljebb ötös-hatos csoportokban kóboroljanak egy-egy Rousseau vezetésével, elgondolkoztató élményekre vadászva.

A pedagógus-munkaerő drága. Egyre drágább. Az okos gépek egyre olcsóbbak. Már feltűnt a jövő láthatárán az oktatógép, amely kérlelhetetlenül programozott gondolatmeneten vezeti majd végig a tanulókat.

Az állatpszichológusok majomcsecsemői elfogadják mamájuknak a mamagépet, ha bele lehet csimpaszkodni, ha melegít és hangszórója majomhangokat ad. Vajon képesek leszünk-e az oktatógépet olyan mértékben humanizálni, hogy a tanulók elfogadják mesterüknek, s vezetésével boldogan kalandoznak a programozott vadonban? Vagy olyan szorongással fogják nyomogatni oktatógépük billentyűit, mint a patkányok a pszichológusok labirintusában?

A művészetek defenzívában

A művelt emberiség kapcsolódása a művészetekhez siralmas képet mutat az alkotók és a közönség oldalán egyaránt. A képzett, oklevéllel rendelkező művészek nagy része érdektelen, másodkézből való, fogyasztási cikkek minősíthető műveket alkot. S ez érthető és természetes, hiszen az emberek többsége ilyen műveket igényel. A lakosságnak csekély százaléka jut el odáig, hogy meghitt kapcsolatot alakítson ki a múlt klasszikus alkotásaival. Ennél is sokkal kisebb az aránya a lakossághoz képest azoknak, aki a kortárs művészet új irányzataiban otthonosak.

Az átlagos magatartás: ingerült elutasítása minden „komoly” művészetnek. Az érdeklődés: kivétel. S az sem bizonyos, hogy ez az érdeklődés valóságos. Lehet, hogy csak

* 1996 márciusában meghalt Vargha Balázs, a polihisztor irodalmár, akit a magyar nevelésügy, magyar pedagógia is jeles alakjaként tartott (ha nem is súlyához, örök-fiatalos, örök-megújító szerepvállalásaihoz méltó módon) számon. Az életmű lezárult, az olvasó írásainak lapjait forgathatja, felidézve nem csupán emlékét, hanem aktuális gondolatait is. Vajon hallgatott-e a pedagógusszakma az 1982-ben Kecskeméten tartott, s az UNESCO-workshop anyagai közt megjelent előadása üzenetére, melynek címében napjaink pedagógiai kérdésfeltevéseinek négy kulcsszava olvasható? Vargha Balázs egyik fontos mondanivalója volt e négy fogalom (oktatás – művészet – folklór – játék) szoros és szerves egybekapcsolás. Az Iskolakultúra fohajtással ajánlja az olvasó figyelmébe e ma már nehezen hozzáférhető munkát. Megjelent a *Hagyomány és kreativitás* című, *Zelnik József* szerkesztette gyűjteményben, melyet az említett tanácskozássra adott ki a Népművészeti és Közművelődési Információs és Módszertani Központ.

unott társadalmi kötelezettség vagy sznob jólértesültség. (Külön megvitatást érdemelne nek a sznobizmus pozitív és negatív vonásai.)

De kinek is volna ideje arra, hogy bejárja a számontartott remekművek beláthatatlan birodalmát? A múzeumok kilométereit, a könyvben és hanglemezen sokszorosított remek-ek ezreit? Az otthonos jártasság hovatovább azoknak a kiváltsága lesz, akik mesterségszerűen foglalkoznak egy-egy művészeti ággal. De azok számából is le kell vonni a hív-
vadás süketjeinek és vakjainak csapatait.

És a naiv alkotók? Köztük is hasonló csekély arányban akadnak figyelemreméltó tehetségek, mint az okleveles művészek közt. A legtöbbjük csökevényes ízlésű hobbista, aki boldogtalanságának gyógyszerét keresi az alkotásban.

Úgy látszik, mintha korunk cáfolná azt a tételt, hogy az emberiségnek közös kincse a művészet, közös képessége az alkotás.

A demokratizmus elve azt követeli, hogy aki elutasítja az értékes művészetet, azt hagyjuk békében. Kényszeríteni a műélvezetre úgysem lehet senkit. Ki-ki olyan árucikket fogyasszon művészeti alkotás gyanánt, amelyet akar. A művészeti piac ellenőrzése, a selejt termelésének és terjesztésének különböző szankciókkal való korlátozása sem kecsegtet eredménnyel.

Újra végig kellene gondolni azt a folyamatot, amely az egyes embereket, s az emberiség többségét rossz ízlésűvé, a művészet iránt közömbössé, sőt ellenségessé teszi.

A folklór – az elveszett paradicsom

A kultúrák legrégebb írásos és legprimitívebb szóbeli emlékei egybehangzóan vallanak arról az *elképzelésről*, hogy őseink valamikor boldogabbak voltak, aranykorban éltek, s ezt a boldogságot valahogy, valamikor elvesztette az emberiség. Aki egyáltalán nem ismeri az aranykor irodalmi megfogalmazását, az is megtermeli magában a régi szép idők nosztalgiját.

Természettudományos szempontból megítélve az aranykor: téveszme. Bár az éhezés, sőt az éhhalál ma is élő probléma, ám az aranykor gyermekei éhesebbek, rongyosabbak, betegebbek, rövidebb életűek voltak, mint a mai emberiség.

De egy területen kénytelenek vagyunk igazat adni az aranykor legendájának: a patriar-chális közösségek tagjai mindnyájan részesei voltak a művészeteknek, mint alkotók, va-riálók, továbbhagyományozók.

Jó kétszáz évvel ezelőtt kezdett ráirányulni az európai irodalmárok figyelme a folklórra. Azóta is szinte megszakítás nélkül folyik a vita az alkotások egyéni vagy kollektív jellegéről. Voltak, akik teljességgel kétségbe vonták a nép alkotóképességét, s a folklór kétségte-len művészeti értékeit lesüllyedt kultúrjavaknak minősítették. Ily módon abszolutizálták az elhatározást egyfelől a kevés számú tehetségesek, az alkotás privilégiumának birtokosai, másfelől a többiek között, akik legjobb esetben is csak szemlélhetik, bámulhatják a reme-keket, de nagyrészt ebből is ki vannak zárva, műveletlenségük és érzéketlenségük miatt.

Ez a szemlélet már azért is tarthatatlan, mert a művek – a tudomány és művészet alko-tásait egyaránt beleértve – nagymértékben kollektív munka eredményei. A legextrémebb egyéni felfedezésbe, műalkotásba is beleépül a közös kultúra számos eleme. Korunk atomfizikája teljes mértékben kollektív alkotás. *Shakespeare* színművei variánsok közke-letű témákra. Mindenesetre zseniális variánsok.

A folklórban más az aránya a teremtésnek és a variálásnak, mint a „magas” művészet-ben. De azért a folklór-alkotás nem másfajta minőség. *Bartók Bélának* az a tétele, hogy egy négysoros népdal ugyanolyan remekmű, mint a zeneirodalom klasszikus alkotásai, annak idején vakmerő túlzásnak számított. Ma már esztétikai axióma.

De van-e jelentősége a folklór és a magas művészet elvi összekapcsolásának, mikor a legműveltebb országok folklórja már kipusztult, s a többi népeknél is visszafordíthatat-lan a pusztulás folyamata. A civilizáció – így tartjuk számon – kiirtja a folklór jellegű ak-

tív alkotást-variálást, s helyette a lakosság többségének csak selejtes művek passzív befogadását tudja adni.

Szeretjük azzal áztatni magunkat, hogy a folklór és a népművészet remekművei viszont beleépülnek az alkotások nagy kincstárába. Múzeumok és kiadványok ugyanolyan megbecsüléssel mutatják be Afrika és Polinézia névtelen alkotóinak munkáit, mint az európai hagyomány géniuszeit. Amit azonban bemutatnak, az csupán egy-egy véletlenül kiválasztott darabja egy viruló variánstenyészetnek, amely vagy kihalt már, vagy halálra van ítélve. Megbecsülésünk csupán annyit ér, hogy kiterjesztjük rájuk a múzeumi áhítatot – vagy múzeumi unalmat. Reményünk sincs azonban arra, hogy életben tarthatjuk, vagy pláne feléleszthetjük azt a kollektív képességet, amely ezeket a darabokat – s megszámlálhatatlan, de veszendőbe ment variánsukat – létrehozta.

Gyerek-folklór

A paraszti folklór nem hal ki olyan gyorsan, mint ahogy kétszáz, száz vagy huszonöt évvel ezelőtt aggódva jóstolták. Magyarországnak például még sok táján találunk élő néphagyományt. Nem táplálunk illúziókat: ezek kihalásának folyamatát legfeljebb lassítani lehet, visszafordítani nem.

Van azonban egy speciális ága a folklórnak, amelyet alig korlátoz a civilizáció, a tömegkommunikációs eszközök elterjedése: ez a gyerek-folklór.

Kérdés, hogy a gyerekek félig-meddig spontán, félig-meddig kollektív alkotótevékenységét, joggal nevezzük-e folklórnak. Már csak azért is ajánlatos az óvatosság, mert a gyerekek irodalmi-zenei alkotásait igen szórványosan gyűjtötték még össze, s így nem is tanulmányozhatták kellőképpen. Legismertebb és legméltányoltabb a gyerekek képzőművészeti tevékenysége.

Századunk elején, a primitív művészettel egyidőben kezdték vizsgálni és bemutatni a gyerekek alkotásait. A modern képzőművészet részben serkentést, részben igazolást talál a gyerekek műveiben a maga formaalkotásához. A rajztanítás reformerei viszont serkentést kaptak a modern műalkotásokból a klasszikus alakrajz hegemoniájának megdöntésére. Kisebb hangsúlyt kapott az új rajztanításnak az a nem kevésbé meglepő tapasztalata, hogy megfelelő szituációban

nemcsak egyes „tehetséges” gyerekek alkotnak figyelemre méltó darabokat, hanem egy osztály, egy-egy iskola tanulói mindnyájan tehetségeseknek bizonyulnak.

Hasonló egzakt módon is ellenőrizhető következtetésre jutottak Kodály Zoltán zenepedagógiájának magyar hívei, ha nem is kifejezetten az alkotás síkján. Egy-egy speciális zenei osztályban felerészben jó hallású, jó zenei érzékű tanulókat vettek fel, felerészben pedig olyanokat, akik botfülüeknek számítottak. A közös oktatás egy bizonyos idejének eltelte után nem lehetett különbséget tenni, hogy melyik gyerek került be az osztályba a jó hallás, s melyik a „botfül” jogán. A legjobbak közt egyformán voltak a hajdani két csoportból. De a zenei osztályok leggyöngébb eredményt elért tanulói is lényegesen jobb muzsikuskok voltak, mint a hagyományos módon oktatott osztályok legjobbjai. (S egyéb ismeretekben is kiváló eredményt értek el.)

Ha hozzávesszük ezekhez a tényekhez a komplex matematikaoktatás eredményeit, joggal beszélhetünk egy másfajta, hatékonyabb pedagógiáról, amely a szaktárgyi módszertanok keretén belül készül fel az egész iskolai oktatás megújítására.

De van-e jelentősége a folklór és a magas művészet elvi összekapcsolásának, mikor a legműveltebb országok folklórrja már kipusztult, s a többi népeknél is visszafordíthatatlan a pusztulás folyamata. A civilizáció – így tartjuk számon – kiirtja a folklór jellegű aktív alkotást-variálást, s helyette a lakosság többségének csak selejtes művek passzív befogadását tudja adni.

A hagyományos oktatási módszerek eredménytelensége abban a két tantárgyban a legnyilvánvalóbb, amelyek a gondolkodás fejlesztésében döntő fontosságúak: a matematikában és az anyanyelvben. De a művészeti közízlés fentebb vázolt fogyatékosága hasonló eredménytelenségről tanúskodik az iskolai művészeti oktatásban is.

Közismert, sokszor megfogalmazott ellentmondása a közoktatásnak, hogy a kisgyerekek az iskoláskor előtt fáradhatatlanul explorálnak s eredeti módon megfogalmazott problémákat vetnek fel. Az iskoláskor első éveiben ez az egyetemes érdeklődés, gondolkodási készség elsorvad, s átadja helyét a több-kevesebb buzgósággal végzett kötelelességteljesítésnek.

Hasonló következményekkel jár az iskolai irodalmi-zenei-képzőművészeti oktatás hagyományos módja is. Az óvodás gyerekek minden erőfeszítés nélkül tanulják hallás után versek, dalok, énekes játékok százait. A tizenkét éves gyerekek viszont néhány strófát is keservesen tudnak megtanulni könyv nélkül. A kisgyerekek verseket, dalokat, játékokat rögtönöznek egyénenként vagy csoportosan, s minden különösebb biztatás vagy útbaigazítás nélkül lerajzolnak mindent, amit látnak vagy elképzelnek. Az iskolában viszont – ha hagyományosan oktatják őket – elmegy a kedvük az önálló alkotástól.

Új pedagógia

Ahhoz, hogy ennek a jól ismert, bárhol tapasztalható kudarcnak összetevőit megismerjük, tudnunk kell, hogy miben is áll az az oktató eljárás, amelyet sommásan csak hagyományos módnak neveztünk. Hogy miben áll általánosan, s mik a megnyilvánulásai az egyes művészeti ágak oktatásának területén.

Legáltalánosabban fogalmazva: a hagyományos oktatási mód mind a gondolkodást, mind az alkotótevékenységet szűk határok közé szorítja (esetleg teljesen lehetetlenné teszi) azzal, hogy olyan feladatokat ad (akár feltett kérdések sora, akár bizonyos cselekvésekre való felszólítás formájában), amelyeknek egyetlen helyes megoldása van. A tanárnak (sőt esetleg a tanár módszertani feletteseinek) szuverén joga a feladatok meghatározása, tanterv, tanmenet, óravázlat formájában. A tanulónak viszont az a dolga, hogy az aktuális feladatra mint pszichológiai ingerre „helyes” válasszal reagáljon. Az oktatásnak ezzel a zárt formájával együtt jár a frontális óravezetés, a tanár kizárólagos kezdeményező szerepe, valamint a jutalmazás–büntetés rendszer (jó vagy rossz osztályzat, dicséret vagy megszégyenítés a helyesnek, illetve a helytelennek minősített válaszáért).

Ezzel szemben az alkotó pedagógiai szituációban olyan feladatokat kapnak a tanulók, amelyekre többféle helyes megoldás lehetséges, sőt a helytelen megoldás is instruktív, mert önálló gondolkodás vagy megoldási kísérlet eredménye, s módot ad a megtett lépések újabb ellenőrzésére, megvizsgálására. A tanárnak a tevékenységet megindító kezdeményezése mellett lényeges szerep jut a tanulók próbálkozásainak is. A büntetés, a régi pedagógiának ez a rekvizituma ilyen szituációban feleslegesség, értelmetlenné válik. A jutalom viszont nem a tanár által osztott elismerés, hanem magának a foglalkozásnak, a szellemi aktivitásnak az öröme.

Hogyan realizálódik a kétféle oktatási elképzelés a művészeti jellegű foglalkozásokban? Vannak tanárok, sőt oktatási rendszerek, amelyekben a jellegzetes alkotó feladatokból is gondosan kirekesztenek minden önállóságot. A fogalmazást például 8–9 éves gyerekekkel előre megbeszéljük pontról pontra, s aki eltér a megbeszéltenetől, annak munkáját rosszul minősítik. Képzőművészeti oktatásban ábrák, tárgyak precíz lerajzolására, s az előre meghatározott lerajzolás feladathoz fűzött ismeretközlésre helyezik a hangsúlyt. Az ilyen zárt módszerű foglalkozások örömtelensége már magában is akadályává annak, hogy a tanulók eleven kapcsolatba kerüljenek a művészetekkel.

A hagyományos irodalmi-művészeti oktatásnak a művésztől elidegenítő hatása azt a látszatot kelti, mintha valamilyen társadalmi érdeket szolgálna. Hiszen az ilyen módszerek mellett csak annak jut eszébe művészeti pályán próbálkozni, vagy egyáltalán ilyen aktívi-

tást kifejteni, aki az oktatás ellenére is megőrizte vonzalmát valamelyik művészeti ág iránt. A művészjelölteknek és mániákus műélvezőknek micsoda áradata fullasztaná el a társadalmat, ha az oktatás nem ilyen negatív, hanem többségében pozitív eredménnyel járna!

Bármilyen abszurd ez a megfogalmazás, a hagyományos módszerek erre az eredményre vezettek, s vezetnek még sok esetben ma is. Ugy gondolom, hogy bővebb megvilágításra vár az imént említett tétel: jó szituációban minden gyerek alkotó tehetségről tesz tanúbizonyságot.

Természetes, hogy az alkotást szélesebb értelemben kell tekintenünk a megszokottnál. Hétéves korában misét csak olyan kivételes tehetség komponál, mint *Mozart*. Viszont cáfolhatatlan az a tétel, hogy a beszéd megtanulása – melyre minden egészséges gyermek képes 1–3 éves korában – nem egyszerű reprodukálás, hanem szellemi alkotótevékenység. Külön figyelmet érdemelnek azok az alkotó jellegű tévedések, amelyeket a kisgyerekeke anyanyelvük megtanulása során követnek el. (Például egy kisgyerekeknek ez a kérdése egy férfihez, aki keskenyre borotvált bajuszt viselt: „Neked szájdölköd van?”) (A kisgyerekek analógiás szóalkotásai, nonszensz nyelvtani alakjai, hasonló hangzason alapuló tévesztései, frappáns szóképei, mondatszerkezetei összehasonlíthatók a költők játékos-tréfás, sőt komoly nyelvertermelő gesztusaival.

A felnőttek – a gyermek szemével nézve kiszámíthatatlan, hisztériás lények – a kisgyerek egy-egy eredeti mondását lelkes tetszéssel jutalmazták, a normális nyelvhasználattól való eltérések zömét azonban korrigálják, s ezzel sokszoros szégyenkezést oltanak bele a gyerekebe minden szócsovarással, szójátékkal, rímeléssel, abszurd nyelvi formával kapcsolatban. A teremtő nyelvi fantáziának erre a kisgyerekkori megszorítására

Ha még óvatosabbak akarunk lenni, a közös szereplés és siker sokkjától is megkíméljük a gyerekeket. S az alkotótevékenységnek sem kell alkotás nevet adni. Lehet játék is. Mert hiszen az is.

drasztikusan rádupláz az iskola, mikor a formális-rationális nyelvi logika és a latinra épülő grammatika szűk határai közé szorítja a nyelvi közlés és a metakommunikáció beláthatatlan lehetőségeit. (Ez nem érvényes egyformán minden nyelvre. Az angol irodalomban például páratlan hagyományai vannak a nonszensznek. Kíváncsi volnék, hogy *Lewis Carrol*, *Edward Lee* és a többiek művei milyen mértékben érvényesülnek az angol nyelvetterület alsófokú oktatásában.)

A gyerekek alkotótevékenységében más zavarokat is okozhat a felnőttek beavatkozása. A művészi pálya ábrándjával szinte már csecsemőkortól kezdi táplálni gyermekét sok szülő. Erőltetett gyakorlás, szereplés és siker egész életre szóló kárt okozhat a gyerek személyiségében. Mindez a művészetről, tehetségről szóló hagyományos felfogás szügesztiója. Ha azonban minden gyereknek szabad tehetségesnek lenni, nemcsak a kiválasztottaknak, ha közös szereplés hoz közös sikert, akkor jóval kisebb a személyiség korai torzulásának veszélye.

Ha még óvatosabbak akarunk lenni, a közös szereplés és siker sokkjától is megkíméljük a gyerekeket. S az alkotótevékenységnek sem kell alkotás nevet adni. Lehet *játék* is. Mert hiszen az is.

Játék és alkotás

A fentebb vázolt két pedagógiai rendszernek talán legfontosabb ütközőpontja a játék problémája.

A hagyományos nevelés legfeljebb hat-nyolc éves korig engedélyez játékos foglalkozásokat a tanításai óra keretében. (Tantárgyanként természetesen vannak eltérések. A testnevelésben a legkonzervatívabb pedagógus sem vonja kétségbe a játékos elemek jo-

gosultságát. Esetleg a rajz- és zeneoktatásban is kaphatnak némi teret. Az irodalomban kevésbé, az elméletinek nevezett tárgyakban azonban egyáltalán nem.) A játékelles érvek idézésével s cáfolatával nem foglalkozom itt, de egy gyökeres ellenérv említését szükségesnek tartom: ha a gyerekek az iskolában játszanak, szórakoznak, nem szokják meg a komoly kötelelességteljesítést, amelyre jövőben munkájuk kötelezi majd őket. Az örömtelenségnek ez a programja igen jellemző a konzervatív pedagógiára.

Ahhoz, hogy a játékos oktatás mellett elkötelezhessük magunkat, pontosabban meg kell határozni, milyen játéknak van létjogosultsága az iskola oktatásban. A szerencsejátéknak semmi esetre sem (hacsak nem a felsőfokú matematika bizonyos problémáinak megvilágítása céljából). A kellemes időöltésre szolgáló, csupán bizonyos ügyességre vagy adatok tudására alapozott játékokra sem gondolok. Végül nem tartom hasznosnak (talán még alsófokon sem) azokat a játékos, mulatságos elemeket, amelyeket az óra élénkítésére használnak a lényeges témától függetlenül. Az ilyen színesítő elemek mesterséges „zajba” foglalják a problémát, elterelik a figyelmet attól, amin gondolkodni kellene, olyan tévútra vezetik a tanulókat, amelyekre rálépni maguktól nem is jutna eszükbe. (Más kérdés, hogy ha már otthonosan bánnak egy problémával a tanulók, akkor fel fogják ismerni jelentkezését akkor is, ha természetes zajba belefoglalva jelentkezik.)

Nem viccelődést, bohóckodást akarunk tehát, mikor játékról beszélünk. Mit hát? Gondolkodtató problémák és alkotó feladatok megoldását.

Ahogy a komplex matematikaoktatásban együtt szerepel a problémamegoldás és az alkotás, ugyanúgy a művészeti jellegű foglalkozásokban is velejár az alkotó feladatokkal a problémamegoldás.

Bár rajzoktatással csak másfél éves kaland formájában foglalkoztam – huszonöt évvel ezelőtt –, erről a területről említek egy példát. Tíz-tizenegy éves gyerekek *Petőfi János vitézét* tanulták. Ennek egyik epizódja volt a rajzfeladat: János vitéz legyőzi az óriást. Két megszorítást, vagy ha úgy tetszik, játékszabályt adtam a feladathoz: az óriás nagyobb legyen, mint a papír, és ne csak témában, hanem formai megoldásban is juttassák kifejezésre, hogy János vitéz erősebb, mint az óriás. Az első feltétel némi meghökkenést keltett.

– Nagyobb legyen, mint a papír? Tehát ne rajzoljuk rá az egész óriást?

– De igen, az egész óriás legyen rajta.

– Az lehetetlen.

– Biztos, hogy lehetetlen?

Mihelyt hozzáfogtak, belátták, hogy nem kívánok lehetlent. Egyik merész gyerek kétrét hajlította az óriást, aki hajával a földet érintve *megfordítva* látta az arca előtt hadonászó János vitézt. Egy másik gyerek azzal fejezte ki János vitéz jobb sanszait a küzdelemben, hogy elmosdó színészű, görnyedt, hajlós csontú, szinte rachitikus óriást rajzolt, tenyerében egy miniatúr, élénk színű atlétaalakkal.

De legkedvesebb meglepetést az a gyerek okozta, aki az óriás méreteit azzal is kifejezte, hogy kis fejhez hatalmas testet rajzolt. S ezáltal rátalált – semmit sem sejtve a párhuzamból – *Michelangelo Utolsó ítéletének* megoldására, ahol Krisztus nemcsak azzal magasodik ki a többi alak közül, hogy centrálisan helyezkedik el a kompozícióban, s hogy sokkal nagyobb náluk, hanem azzal is, hogy robosztus vállalaihoz képest igen kicsi a feje. Az egyik tanulónak ebből a váratlan michelangelói megoldásából levonhatjuk a következtetést: az aránytalanul kis fej önmagában is óriást jelez, a nagy fej pedig törpét.

Nyelvi játékok

Röviden szeretnék csak szólni szorosabb érdeklődési területemről, az anyanyelv és irodalom játékos oktatásáról. Játéknak itt is a problémamegoldó-alkotó tevékenységet nevezem. Nem iskolai oktatásban, hanem rádió- és televízióműsorokban, folyóiratokban és könyvekben tanítom játszani a gyerekeket. De van rá kilátás, hogy pedagógiai és nyelv-

vészeti szakemberekkel közösen kidolgozzuk a közeljövőben az alkotó játékokra alapozott anyanyelvi oktatás programját is.

A játékok, amelyeket felhasználok, magukban foglalják a nyelvi-irodalmi játékok régebbi és újabb gazdag anyagát, az antik görög *Simmias* képverseitől *André Breton* és más modern költők ötletéig, megtoldva ezeket újabb formákkal.

A játékos feladatok a példa bemutatása és „körbejárása” után rendszerint ezzel a felszólítással végződnek: „Folytasd a sort.”

A legegyszerűbb példák egyike: Shakespeare-nél az *As you like it*-ben Rosalind egy verses levelet olvas, amelyben hódolója az ő nevével rimel:

From the east to western Ind,

No jewel is like Rosalind.

Her wort, being mounted on the wind,

Through all the world bears Rosalind.

All the pictures fairest in d

Are but black to Rosalind.

Let no face be kept in mind.

But the fair of Rosalind.

Touchstone, a bohóc folytatja a rímek sorozatát. (Hogy ezekből bemutatok-e egyáltalán valamit, az a játékosok életkorától függ.) „Folytasd a sort” – ez a felszólítás a Rosalinda-rímsorozat magyar fordításának bemutatása után nem okoz nehézséget 8–9 éves gyermekeknek sem, mert igen sok összecsengés kínálkozik a névre.

Nem ez az egyetlen nyelvi játék Shakespeare-nél, amelyet folytatni lehet. Költők verseiben – főleg hátrahagyott versekben –, írók levelezésében sok hasonló, továbbjátszásra váró ötlet lappang. Lewis Carrol műveinek játékkincstárára elég csak utalni. Egyik elsőrendű forrás – meglepően – Mozart levelezése, amelynek nyelvi játékait mindjárt tovább lehet játszani.

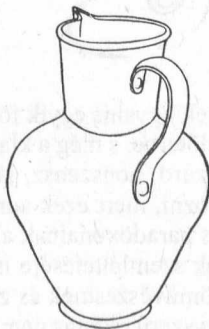
Továbbjátszhatják a gyerekek Shakespeare, *Poe*, *Hugo*, *Rimbaud*, Mozart, vagy akár *Rabelais* nyelvi ötleteit. Mutatis mutandis ez rajzolásban és zenében is elképzelhető. Úgy gondolom, hogy ennek kettős haszna is van. A gyerekek gyakorolják, maguknak felfedezik a művészi kifejezés különböző formáit. De egyúttal új oldalról közelíthetik meg a nagy alkotókat és műveiket. A hagyományos művészeti oktatás a remekmű impozáns homlokzata elé állítja a tanulókat, s azt bámulatja velük. De bejáratot nem mutat. A játékok, amelyeket javasolok, a művek születésének útját járatták végig a gyerekekkel. Társalkotónak érezheti magát, hiszen változatot tud csinálni nagy művészek műveire.

A nagy alkotók mellett ott vannak a kicsik és a névtelenek, a játékgyarmatgyarapítói és fenntartói. S ott van a népköltészet számtalan nyelvi ötlete, amely szintén továbbjátszásra kínálkozik.

A nyelvi játékokból bemutatnék egyet, amely többé-kevésbé internacionális.

Annak játékos megértetéséről van szó, hogy a metaforák nem csupán versek ékeségei, amelyekkel parádézhatnak a költők, hanem köznapi nyelvünkbe, gondolkodásunkba is sokszor beépültek.

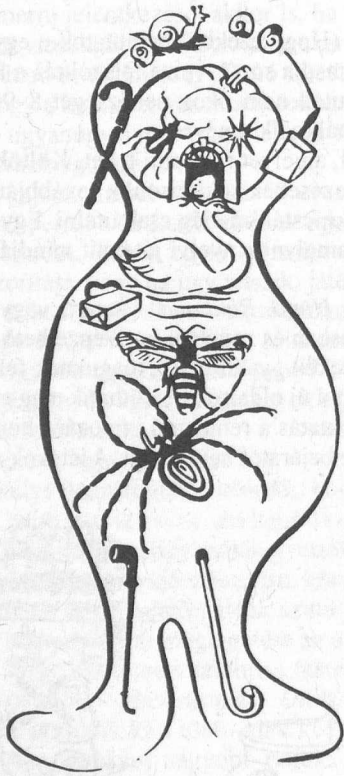
A játék első „jelenete”: mutatok egy községes gyári kancsót. Nevezétek meg a részzeit. A magyarban csak emberi részei



vannak a kancsónak. Hihetőleg a nyelvek többségében is így nevezik: füle, szája, orra, nyaka, hasa, talpa. Tehát ez a gyári termék megőrizte nyelvünkben és gondolkozásunkban azoknak az időknek emlékét, mikor őseink ember- vagy állatformájú edényeket használtak. (A magyar népi fazekasok ma is csinálnak emberalakú, ún. Miska-kancsót.)

A következő egy népi találós kérdés, amely önmagában is elég groteszk, de megrajzolja még hatásosabb:

*Növekedett egy kétágú fa,
A kétágú fa tetejébe egy nyolciccés hordó,
A nyolciccés hordó tetejébe egy csiga,
A csiga tetejébe egy őrlő malom,
Az őrlő malom tetejébe két olajos kanna,
A két olajos kannak tetejébe két csillag,
A két csillag tetejébe sík mező,
A sík mező tetejébe sűrű erdő,
Csikók laknak benne.*



Mi ez?

Ha a kancsó testrészeit nem soroltuk volna fel az előbb, kevesen jönnének rá, hogy ember. A lerajzolt tárgyak jelentése: lába, hasa, nyaka, szája, orra, szeme, homloka, haja.

A következő ábrát én csak exponálok, a gyerekek maguk építik fel „Folytasd a sort” alapon. Egy nonszensz-figurára azokat a szóképeket rajzoltuk fel, amelyekben valamelyik testrészünk kiválóságát vagy fogyatékoságát jelezzük metaforával.

A következő játék: szótárakból kikeressük, hogy az egyes nyelveknek milyen szavuk van a mellkasra, s a szóban milyen metafora rejlik. A sorozat, ha lerajzoljuk, megmutatja, hogy a formák hasonlósága mellett mennyi változat lehetséges egyetlen testrészünk megnevezésére: ketrec, kalitka, szekrény, doboz, kosár, láda stb.

Ezek a megrajzolt nonszensz-ábrák nemcsak a nyelv metaforaalkotását szemléltetik – a gyerekek aktív közreműködésével –, hanem megközelíthetővé teszik a szürrealista művészeknek és a szürrealizmus reneszánsz és barokk előfutárainak ábrázolásmódját is.

A művészeti nevelésnek ugyanis egyik fő gondja, hogy általában a klasszicisztikus ábrázolásmódot helyezik előtérbe, s még a klasszikus alkotók műveiben is mellőzik, elhallgatják a rendhagyó, abszurd, nonszensz, játékos formálást. Véleményem szerint éppen ezeket kellene hangsúlyozni, mert ezek adnak alkalmat a gyerekeknek a folytatásra, továbbjátszásra, az alkotás paradoxonainak alkotó megismerésére.

E néhány példát annak szemléltetésére is szántam, hogy a három fő művészeti ágak – az irodalomnak, képzőművészetnek és zenének – számos kapcsolódása van, amelyeket a szakosított, tantárgyszerű oktatás nem érvényesít eléggé. Egyébként is elérkezett az

ideje annak, hogy az eddiginél bátrabban kapcsolják össze a hagyományos különböző tantárgyakat komplex programok keretében. Magyarországon kísérlet folyik – egyelőre az iskolarádió adásaiban – komplex nyelvi-zenei-matematikai játékos műsorok kialakítására, amelyek ezeknek a látzólag különálló területeknek közös vonásait kívánják szemléltetni.

Végül még egyszer szeretném hangsúlyozni, hogy a gyerekek alkotó tevékenységében nem a művek a fontosak, amelyeket létrehoznak – bármilyen elragadóak is ezek –, hanem a birkózás az anyaggal, a problémával, a kéz és az agy együttes munkája. Nem a felnőttek körben aratott siker, hanem magának a tevékenységnek az öröme az igazi jutalom. Neurotikus,

vagy valami okból feszült helyzetben levő gyerekeknek ez valóságos orvosság. Sőt, valljuk be – korunkban minden gyerek rá van szorulva ilyen orvosságra.

