



» A MŰVÉSZET ÉS A TUDOMÁNY  
MEGÚJULÓ VILÁGKÉPE A 21. SZÁZAD  
MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁJÁBAN «

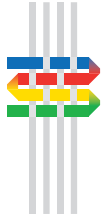
*fókuszban: a zenepedagógia és a kreativitás kutatása*



» RENEWING LANDSCAPES  
OF SCIENCE AND ART IN THE ARTS  
EDUCATION OF THE 21<sup>TH</sup> CENTURY «

*in focus: music education and research of creativity*

KONFERENCIAKÖTET | BOOK OF PROCEEDINGS



2018|05|24–26

## 2. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONFERENCIA

ELTE  
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
BUDAPEST

SZERKESZTŐ  
BODNÁR Gábor

LEKTOROK  
BODNÁR Gábor  
ERDŐS Ákos  
GAUL Emil  
KÁRPÁTI Andrea  
KISMARTONY Katalin  
KISS Virág  
KLIMA Gábor  
KOLOSAI Nedda  
KOVÁCS Hajnalka  
NOVÁK Géza Máté  
SIMON Tünde  
SINKÓ István  
TRENCSÉNYI László

2018|05|24–26  
2<sup>nd</sup> ELTE WORKSHOP  
FOR ARTS EDUCATION

ELTE UNIVERSITY  
FACULTY OF HUMANITIES  
BUDAPEST

EDITOR  
Gábor BODNÁR

REVIEWERS  
Gábor BODNÁR  
Ákos ERDŐS  
Emil GAUL  
Andrea KÁRPÁTI  
Katalin KISMARTONY  
Virág KISS  
Gábor KLIMA  
Nedda KOLOSAI  
Hajnalka KOVÁCS  
Géza Máté NOVÁK  
Tünde SIMON  
István SINKÓ  
László TRENCSÉNYI

## TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG

**BODNÁR Gábor,**  
*ELTE Bölcsészettudományi Kar, a konferencia elnöke*  
**ERDŐS Ákos,**  
*ELTE Bölcsészettudományi Kar*  
**KÁRPÁTI Andrea,**  
*ELTE Természettudományi Kar*  
**KISS Virág,**  
*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*  
**KOLOSAI Nedda,**  
*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar*  
**NOVÁK Géza Máté,**  
*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*  
**TRENCSÉNYI László,**  
*ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

## SZERVEZŐBIZOTTSÁG

**BODNÁR Gábor,**  
*ELTE Bölcsészettudományi Kar, a konferencia elnöke*  
**BETYÁR Gábor,**  
*SZTE Bölcsészettudományi Kar*  
**ERDŐS Ákos,**  
*ELTE Bölcsészettudományi Kar, a konferencia általános titkára*  
**HEINCZINGER Orsolya,**  
*Connection2000 Kft.*  
**KÁRPÁTI Andrea,**  
*ELTE Természettudományi Kar*  
**MODROVICS Ágnes,**  
*ELTE Természettudományi Kar, a konferencia szervező titkára*  
**SIMON Tünde,**  
*MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport*

## FELELŐS KIADÓ

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)  
Bölcsészettudományi Karának dékánja

## A KIADÓ ELÉRHETŐSÉGE

1088 Budapest, Múzeum krt. 4., 6–8.

## SCIENTIFIC PROGRAMME COMMITTEE

**Gábor BODNÁR,**  
*ELTE University, Faculty of Humanities, Conference Chair*  
**Ákos ERDŐS,**  
*ELTE University, Faculty of Humanities*  
**Andrea KÁRPÁTI,**  
*ELTE University, Faculty of Science*  
**Virág KISS,**  
*ELTE University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education*  
**Nedda KOLOSAI,**  
*ELTE University, Faculty of Primary and Pre-School Education*  
**Géza Máté NOVÁK,**  
*ELTE University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education,*  
**László TRENCSÉNYI**  
*ELTE Faculty of Education and Psychology*

## ORGANISING COMMITTEE

**Gábor BODNÁR,**  
*ELTE University, Faculty of Humanities, Conference Chair*  
**Gábor BETYÁR,**  
*Szeged University, Institute of Education*  
**Ákos ERDŐS,**  
*ELTE University, Faculty of Humanities, General Secretary*  
**Orsolya HEINCZINGER,**  
*Connection2000 Ltd.*  
**Andrea KÁRPÁTI,**  
*ELTE University, Faculty of Science*  
**Ágnes MODROVICS,**  
*ELTE University, Faculty of Science, Organizing Secretary*  
**Tünde SIMON,**  
*MTA-ELTE Visual Culture Research Group*

## PUBLISHER

The Dean of the Faculty of Humanities,  
Eötvös Loránd University (ELTE)

## ADDRESS OF THE PUBLISHER

4., 6–8. Múzeum krt. Budapest, H-1088

ISBN: 978-963-489-014-0

WEBMASTER

BETYÁR Gábor

TIPOGRÁFIA

BUBIK Veronika

TÁMOGATÓK

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Tudományos Akadémia,  
Magyar Művészeti Akadémia, ELTE Konfuciusz Intézet,  
Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület,  
Nanospace Kereskedelmi, Oktatási és Informatikai Bt.

WEBDESIGN

BETYÁR Gábor

TYPOGRAPHY

BUBIK Veronika

SPONSORS

Eötvös Loránd University, Hungarian Academy of Sciences,  
Hungarian Academy of Arts, ELTE Confucius Institute,  
Psalmus Humanus Association for Arts Education,  
Nanospace LP for Business, Education, and Informatics



MMA  
MAGYAR MŰVÉSZETI  
AKADÉMIA

SINCE 1998  
NANOSPACE  
AZ ELEKTRONIKAI MEGOLDÁSOK VILÁGA

PSALMUS HUMANUS  
MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI  
EGYESÜLET

# Bevezető

## a 2. Művészetpedagógiai Konferencia – MPK 2018 absztraktjainak kötetéhez

*Tisztelt kolléga, tisztelt érdeklődő!*

Az ELTE Művészetpedagógiai Konferencia – MPK 2018 tudományos és szervezőbizottsága nevében köszöntöm az előadások összefoglaló kötetének közreadásakor.

A rendezvénysorozat alapötlete Kárpáti Andrea professzortól származik, aki az ELTE TTK Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógia Központjának, továbbá az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportjának vezetője. Kezdeményezését az indokolta, hogy egyetemünk ötkára egyaránt foglalkozik művészeti neveléssel, ám ezek a programok nincsenek összehangolva – így ilyen témájú, évi rendszerességgel, valamint más-más karon megrendezett konferencia nagy szolgálatot tehet művészetpedagógiai törekvéseinknek, emellett hazai és nemzetközi szakmai hírnevet is hozhat. A zene, vizuális művészet, drámapedagógia, illetve gyermek- és ifjúsági kultúra témakörében rendezett eseménysorozat ugyanis Magyarországon egyedülálló és külföldön sem igazán gyakori.

A másodízben megrendezett nemzetközi konferencia nemcsak a művészetek és azok tanítása, hanem az ELTE BTK Zenei Tanszéke szempontjából is kiemelkedő esemény volt: több mint három évtizedes munkával jutottunk oda, hogy, immár a Bölcsészkar megbecsült, önálló tanszékeként országos jelentőségű művészetpedagógiai konferenciát rendezhettünk. Ez évi főtémánkat, természetesen, a zenei nevelés, valamint a kreativitáskutatás jelentette – hiszen a kettő szorosan összefügg, kiegészíti, fejleszti egymást, talán nem is létezhet egyik a másik nélkül. (Egyetlen, személyes példa erre: a partitúra olvasásakor egyrészt nincs elegendő kezünk, hogy minden kiírt szólamot eljátsszunk, másrészt olyan írásmódokat kell megfejtenünk, amelyek az addigi gyakorlatunkban ismeretlenek voltak, harmadrészt a szólamok helye és sorrendje teljességgel felborulhat. Mindennek az együtt-

tes megvalósítása kreativitás nélkül elképzelhetetlen – és a kreativitás ott bújk meg bennünk, abban a gyermekben, aki nyitott minden új dologra, improvizál, ötletes megoldásokra jut, egyáltalában: máshogy gondolkodik, mint megszoktuk.)

Ennek megfelelően a konferencia létrehozói a rendezvénysorozatot útjára indító tavalyi mottót, amely a világ új, a természettudományokban és a művészetben tükröződő képének, illetve a 21. századi művészetpedagógia kapcsolatának megfigyelésére és kutatására hívott fel, némileg módosították, s ezúttal a művészet és a tudomány megújuló, egyben a művészetpedagógiát is megújító világgképét tekintették kiindulópontnak.

A szakma érdeklődése, büszkén jelenthetjük, ezúttal is kiemelkedő volt: ahogyan a részletes program tükrözi, a zenepedagógiai „dominancia” mellett szép számmal hallhattunk értékes, gondolatébresztő előadásokat a vizuális nevelés, a dráma- és színházpedagógia, valamint a gyermek- és ifjúsági kultúra szakterületéről. A magyar nyelvű konferenciárész mellett pedig idén is sikerült széles körben elismert egyetemi oktatókat meghívni Ausztriából, Csehországból, az Egyesült Államokból, Franciaországból, Nagy-Britanniából, Németországból és Romániából.

Köszönet ezért minden közreműködőnek: előadónak, szervezőknek, bírálóknak, lebonyolítóknak, szereplőknek, továbbá támogatóinknak, amelyek között ezúttal is jelen volt az ELTE, az MTA és az MMA, s mellettük új szponzorként köszönhetjük az ELTE Konfuciusz Intézetet, a Nanospace Bt-t, valamint a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesületet.

Végezetül a folytatás reményéről: 2017 júniusában egy, a Zenei Tanszék által rendezett koncerten, a TTK Lágymányosi Kampuszának Harmónia termében vette át a Bölcsészettudományi Kar a konferenciasorozat jelképes „zászlaját”, amely, minden bizonnyal, évről évre tovább is kerül majd a következő eseményt szervező egyetemi karhoz – 2019-ben az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Karhoz – ezzel is bizonyítva, hogy a művészet közvetítése és a művészeti nevelés közös ügyünk.

**BODNÁR GÁBOR**  
*a konferencia elnöke*  
*egyetemi tanár, tanszékvezető*  
*ELTE BTK Zenei Tanszék*



# Introduction to the Book of Abstracts, 2<sup>nd</sup> ELTE Workshop for Arts Education – EWAE 2018

## *Dear colleagues, dear participants!*

I welcome you on behalf of the Scientific and Organizing Committee of ELTE Workshop for Arts Education – EWAE 2018 on the occasion of the publication of this summary edition.

The original idea of the series of workshops comes from Prof. Andrea Kárpáti, who is the head of Centre for Science Communication and UNESCO Chair for Multimedia in Education of the ELTE University, Faculty of Science as well as that of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group. The reason for such an initiative was due to the fact that all five faculties of our University deal with arts education but these projects are not coordinated, thus, an annual conference of such a topic organized at the different faculties could benefit our ambitions in arts education and can also bring professional reputation on an international level. All the more so as these series of workshops in the field of music, visual arts, drama pedagogy as well as child and youth culture are unique in Hungary and not very common abroad either.

The second international conference was an outstanding event not only in terms of arts and their teaching, but also for the Music Department: after more than three decades of work we managed to organize a conference of national significance as an acknowledged and autonomous department of the Faculty of Arts. This year the event focused on music education and research of creativity since these two fields are closely related, they complement and develop each other; perhaps we could even say that one would not exist without the other. (One personal example: when reading a score, we lack the necessary amount of hands to play all the parts, also we are forced to work out such notifications that were unknown to us before,



and, lastly, the order and place of the different parts can also be muddled. Managing all these cannot be done without creativity. Creativity, which is hidden in ourselves, in the child that is still open to new things, who likes to improvise, comes up with bright ideas, simply, who can think outside the box.)

As a consequence, the organizers of the series of events have slightly modified the slogan of last year, which had emphasized the observation and research of the new image of the world reflected in natural sciences and arts, and so they chose to place the renewed perspective of arts and science and that renewing arts education in the focus instead.

We are proud to announce, that the interest of the professional world was again remarkable: as it is clear from the detailed program, besides the dominant topic of music pedagogy, there have been several valuable thought-provoking lectures on visual arts, drama and theatre pedagogy as well as on child and youth culture. In addition to the Hungarian language section of the conference, similarly to last year's practice, we were able to invite widely acknowledged professors from Austria, Czech Republic, France, Germany, Great Britain, Romania, and the United States.

For all this I would like to thank the contributors: lecturers, organizers, reviewers, implementers, participants as well as our regular supporters ELTE, the Hungarian Academy of Sciences (MTA), the Hungarian Academy of Arts (MMA) and our newly acquired sponsors ELTE Confucius Institute, Nanospace LP and the Psalmus Humanus Association for Arts Education.

Finally, about our future hopes: in June 2017 the Faculty of Arts received the "flag" of the series of conferences in a symbolic act in the Harmónia Room of the Faculty of Science which will certainly be handed over to the organizing faculty on a yearly basis. In 2019 this will be the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education demonstrating that arts communication and arts education are our common causes.

**Gábor BODNÁR**  
*Chair of the Workshop*  
*Professor of the ELTE University Budapest,*  
*Faculty of Humanities*  
*Music Department*

# Tartalomjegyzék / Contents

## 3 BEVEZETŐ

a 2. Művészetpedagógiai Konferencia –  
MPK 2018 absztraktjainak kötetéhez

## 4 INTRODUCTION

to the Book of Abstracts,  
2<sup>nd</sup> ELTE Workshop for Arts Education –  
EWAE 2018

## 1

### 11 PLENARY LECTURES

#### 12 FRANZ BILLMAYER

Multimodality – Learning in and for  
Situations. Chance and Challenge for Art  
and Music Education

#### 15 PETER GREGORY

The Arts  
in English Primary Schools: Fading  
Before Our Eyes?

#### 19 WILFRIED GRUHN

Discovering the Creative Mind in Music  
Learning

#### 20 BLAKE HOWE

Enabling Disabling Music

#### 25 ANDY KEMPE

Knowledge + Skill = Creativity Limitation

#### 27 HUGUES SERESS

Music and Linguistics:  
an example of collaboration between art  
and science serving pedagogy.

#### 28 MARION STARZACHER

Changes and Needs

# CONTENTS

## 1/A

### 31 PERFORMANCE AND WORKSHOP

#### 32 BOGDANA DARIE, ROMINA SEHLANEC, ANDREEA JICMAN

Rehearsal for Elsinore

## 2

### 34 LECTURES

#### 2.1

#### 35 MUSIC PEDAGOGY

#### 36 ZSUZSANNA BUZÁS

Exploring The Music Reading Skills of  
Instrumentalist Students With Eeg

#### 37 ZSUZSANNA BUZÁS

Testing The Music Literacy Skills of  
Upper Grade Students in Hungary and in  
Luxembourg

#### 39 MÁRIA FLAMICH, RITA HOFFMANN

Pitiable Freaks or Responsible Citizens(?)  
– The Role of Music in The Lives of  
Hungarian Blind Persons Through  
Insiders' Lenses

#### 40 GERGŐ MUCSI

Rhythmic Skills And Its Testing  
Possibilities

- 41 *ZSUZSANNA POLYÁK*  
Tablet Computers in Music Education  
– Qualitative Content Analysis of The  
Teaching Music Magazine and The Music  
Educators Journal
- 42 *LUCA TISZAI*  
The Role of Innate Musicality in  
Discovering Hidden Abilities of People  
With Severe Disabilities – Potential New  
Ways of Education and Research
- 44 *NOÉMI SURJÁN*  
Assessing Musical Abilities: Review of  
The Current Measurement Tools
- 2.2**
- 45 **VISUAL EDUCATION**
- 46 *EMIL GAUL*  
The Legacy of Bauhaus  
for The Public Education
- 47 *ANDREA KÁRPÁTI, ÁGNES GAUL-ÁCS*  
Visual Competence Development in  
Kindergarten: The Significance of Art  
Education for Young Children
- 49 *HAJNALKA KOVÁCS*  
Contemporary Visual Communication in  
Art And It Disciplines for Grades 5-8.
- 50 *ONDŘEJ SUCHAN*  
Craft, Marginalized Potential of General  
Education in Czech Basic Education

- 2.3**
- 51 **THEATRE AND DRAMA  
EDUCATION / CHILD AND  
YOUTH CULTURE**
- 52 *BOGDANA DARIE, ROMINA SEHLANEC,  
ANDREEA JICMAN*  
The Development of Creativity Through  
Theatre
- 54 *ZSUZSANNA HORVÁTH*  
Research into  
A Movement-Based Therapy
- 56 *GÉZA MÁTÉ NOVÁK*  
Forum Theatre in The Classroom:  
A Theatre-Based Research in Social  
Integration
- 58 *ILDIKÓ SZARVAS*  
Leviathan – Non Linear Learning in Art  
Pedagogy

- 2/A**
- 59 **POSTERS**
- 60 *SAROLTA DARVAY, NEDDA KOLOSAI,  
ANDRÁS FALUS, ÁGNES J. LUKÁCS,  
HELGA JUDIT FEITH*  
New Opportunity for Construction of  
Children And Youth Culture: Health  
Promotion in Peer Group Education
- 62 *NEDDA KOLOSAI,  
GABRIELLA PATAKY,  
SAROLTA DARVAY, JUDIT SINKÓ,  
MIKLÓS LEHMANN*  
How Can Toy Museums Become The  
Catalyst of Cultural Dialogue Between  
Generations?
- 64 *ÁKOS NEMCSICS*  
Self-assembling and Harmony,  
or a Subject in Engineering Education

# TARTALOMJEGYZÉK

## 1

### 65 **PLENÁRIS ELŐADÁSOK**

66 **DÉRI BALÁZS**

Rhythmus *(feltöltés alatt)*

67 **DOBSZAY ÁGNES**

Az egyházzene-oktatás története Magyarországon, a történeti hagyomány fölfedezése és asszimilálása a mai oktatási gyakorlatba

68 **GYÖRGY PÉTER**

A FAFEJ

(Fantáziafejlesztő gyakorlatok) jelentése, jelentősége a művészet tapasztalatának megalkotásában *(feltöltés alatt)*

69 **KÁRPÁTI ANDREA**

Testvérmúzsák az iskolában: komplexitás, integráció és szinergia

70 **SOLYMOSI-TARI EMŐKE**

Felfedezőúton a művészetek világában – 253 előadás 76 ezer zuglói fiatalnak

## 1/A

### 71 **SZIMPÓZIUMOK**

72 **HONBOLYGÓ FERENC**

OPPONENS: CSÉPE VALÉRIA

AKTÍV ZENETANULÁS ÉNEKLÉSSEL ÉS MOZGÁSSAL. MÓDSZERTANI FEJLESZTÉS ÉS HATÁSVIZSGÁLATA A KREATIVITÁS FÓKUSZÁBÓL

73 **ASZTALOS KATA, LUKÁCS BORBÁLA, MARÓTI EMESE, HONBOLYGÓ FERENC**

A zenei észlelési képességek és a ritmusreprodukció technológia-alapú vizsgálata

75 **BARABÁS EDINA, SZIRÁNYI BORBÁLA, NEMES LÁSZLÓ NORBERT**

A tanári kreativitás szerepe a kreatív énekes-mozgásos játékokat integráló zenepedagógiai modellben

77 **DESZPOT GABRIELLA**

Kreativitási szintek, alkotói helyzetek és formái a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában

79 **FARNADI TAMARA, BUDA SÁRA, DESZPOT GABRIELLA**

A tanári kreativitás szerepe a Kokas-pedagógián alapuló dinamikus énekzene-tanulás módszereiben – a kreatív daltanítás

81 **ELNÖK: TRENCSENYI LÁSZLÓ**

OPPONENS: NOVÁK GÉZA MÁTÉ  
A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI SZÍNJÁTÉK NÉHÁNY KLASSZIKUSÁRÓL

82 **KÖRÖMI GÁBOR**

Gabnai Katalin

83 **PATONAY ANITA**

Portré Mezei Éváról

84 **TRENCSENYI LÁSZLÓ**

Dété az alapító



# TARTALOMJEGYZÉK

## 2

### 85 ELŐADÁSOK

#### 2.1

### 86 ZENEPEDAGÓGIA

#### 2.1.1

### 87 MTA-SZTE Ének-zene Szakmódszertani Kutatócsoport

#### 87 MUCSI GERGŐ

Ritmikai készségek  
és vizsgálati lehetőségeik

#### 88 PETHŐ VILLŐ, MUCSI GERGŐ, SURJÁN NOÉMI

Ritmikai készségfejlesztés  
az 1. osztályos énekórákon  
és további lehetőségek  
7. osztályban

#### 90 SZABÓ NORBERT, JANURIK MÁRTA

Zenei képességek fejlesztése, mérés-  
értékelése web-alapú oktatási  
környezetben

#### 91 ZSIGMOND GÁBOR

A szövegolvasási és kottaolvasási  
képességek fejlődésének összefüggése

#### 2.1.2

### 92 Egyéb szekció-előadások

#### 92 LUNDSTRÖMNÉ ANTAL ILONA

„Látható hangok” kommunikációt  
fejlesztő program

#### 94 ASZTALOS ANDREA

Leggyakrabban előforduló  
énekhangképzési hibák  
a 6-14 éves korosztályban

#### 96 BÖDÖS ESZTER, VAJDÁNÉ KUTAS CSILLA MÓRIKA

(mozgás-ritmus-kaland)

#### 98 FEKETE ANIKÓ

Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak

#### 99 FENYVES MÁRK, PETHŐ VILLŐ

Mozdulat – zene – kórus. Kreativitás és  
művészeti nevelés szintézise  
Bárdos Lajos és Dienes Valéria  
műveiben

#### 100 SZABÓNÉ FODOR ADRIENNE

Művészetpedagógia a kóruséneklés  
eszközeivel

#### 102 HERPAY ÁGNES

A kreatív önfejlesztés tanóra  
új felhasználási lehetőségei  
a zenetanulásban a szakgimnáziumi  
kerettanterv részeként

#### 105 HORVÁTH KATALIN

Kreativitás a fuvolaoktatásban

#### 106 HUNYADI ZSUZSANNA

Zenealkotási feladatok, a zenealkotásra  
készítés lehetőségei a zongoraiskolák  
keretein belül –  
összehasonlító elemzés

#### 107 JÓZSA MÓNIKA

Magyar kórusélet  
és karnagyképzés a Felvidéken  
napjainkban

#### 108 KOVÁCS KATALIN

Kreativitás a csoportos hangképzésben  
a 7-10 éves korosztályban

#### 109 K. UDVARI KATALIN

Tehetséggondozás Kodály szellemében  
a hazai közoktatásban –  
Psalmus Humanus Integrált Tanár-  
továbbképzési Program

#### 110 LÉVAI PÉTER

Rögtönzés és/vagy improvizáció?

#### 112 MINDSZENTY ZSUZSÁNNA

Kodály zenei nevelési koncepciója az  
Egyesült Államokban

#### 113 PÁSZTOR ZSUZSA

Hangszeres mozgások előkészítése  
a zeneiskolai oktatásban

#### 114 REIKORT ILDIKÓ

Zenepedagógia tradicionális  
és modern zenei eszközökkel

#### 116 SZŰCS ANTAL MÓR, STÁNICZ NIKOLETT, SÁNTA KRISTÓF

Akadálymentesített zeneoktatás

#### 118 SZŰCS ANTAL MÓR, VÁNYI ÁGNES

A kreativitás fejlesztésének lehetőségei  
a Mesezene program rendszerén belül

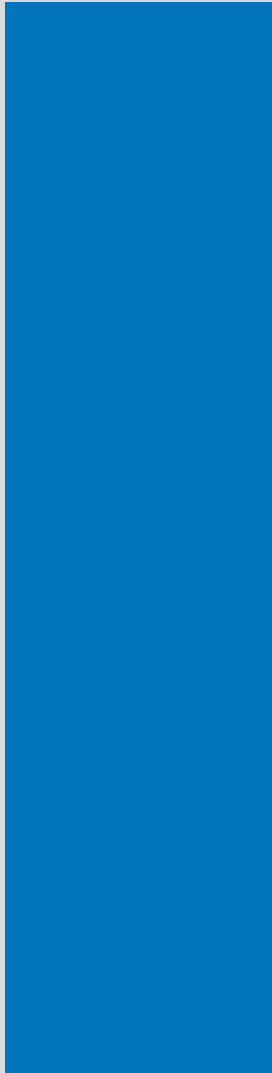
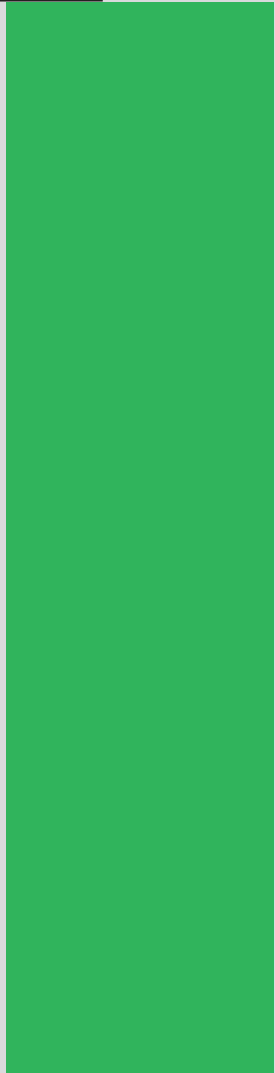
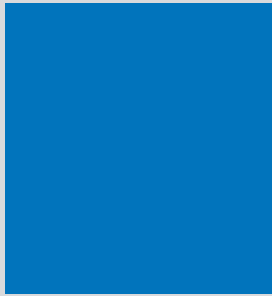
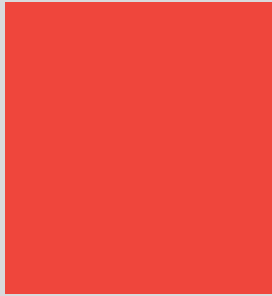
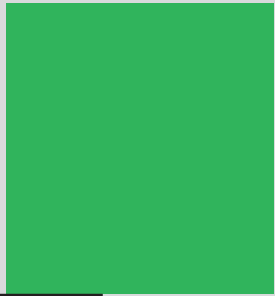


- 120** *TISZAI LUCA, SÁNDOR KATALIN*  
Zenerajongók: súlyosan halmozottan fogyatékos személyek figyelmének eeg vizsgálata klasszikus zene hallgatása közben
- 122** *TRENCSÉNYI LÁSZLÓ*  
Stratégiák a roma- / cigánygyerekek zenei nevelésében – avagy mi az, hogy kultúraazonos
- 123** *VARGA ÁGNES*  
Hangokon innen és hangokon túl: a zene mint eszköz, speciális szükségletű kisgyermek inkluzív korai intervenciójában
- 125** *VÁRADI JUDIT*  
Klasszikus? Köszönöm, nem!  
A koncertpedagógia szerepe a zenei ízlésformálásban
- 2.2**
- 126** **VIZUÁLIS NEVELÉS**
- 2.2.1**
- 127** **MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport**
- 127** *GAUL-ÁCS ÁGNES, KÁRPÁTI ANDREA*  
Óvodások vizuális képességeinek fejlődése és fejlesztése
- 130** *KÁRPÁTI ANDREA*  
Kutatás alapú tantervfejlesztés a vizuális nevelésben
- 132** *KÁRPÁTI ANDREA*  
Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek
- 147** *KLIMA GÁBOR*  
Digitális kreativitás fejlesztés a vizuális nevelésben.  
Egy animációs tantermi projekt.
- 150** *PAÁL ZSUZSANNA*  
2D humanoid print, projektfeladat
- 152** *PÓCZOS VALÉRIA*  
Designkultúra a közoktatásban
- 155** *SZENTANDRÁSI DÓRA*  
Kreativitás és problémamegoldó képesség fejlesztése térbeli alkotófeladatokon keresztül
- 2.2.2**
- 157** **Egyéb szekció-előadások**
- 157** *LANTOSI NÓRA*  
A színesztézia komplexitása a művészetpedagógiában
- 158** *KOCSISNÉ MARÁCZI MARGIT*  
„Nyomot hagyunk” – tanulási környezet személyessé tétele egy komplex környezetkultúra program segítségével
- 161** *ROZINKA LÁSZLÓ*  
Rajz, festés, mintázás zenére, avagy a képzőművészet és a zene kapcsolata
- 162** *SÁNDOR KATALIN, ILLÉS ANIKÓ*  
A többszörösen különleges alkotók tevékenységének vizsgálata narratív pszichológiai keretben
- 164** *SZARVAS ILDIKÓ*  
Leviatán projekt – non-lineáris művészeti nevelés
- 165** *SZÁSZ GYÖRGY*  
A megszólaltatott plasztika. Szobrászat és zene kortárs kapcsolatai
- 167** *SZENTIRMAI LÁSZLÓ*  
Testvérműzsák kertjében
- 168** *TAMÁS KATALIN*  
Gyógypedagógia, művészet, terápia. Sándor Éva képzőművészeti pedagógiai terápiaja
- 170** *UJFALUDI LÁSZLÓ*  
Fizika és képzőművészet – műelemzések fizikus szemmel
- 172** *VARGA VIRÁG, KARA DÁVID*  
Örökmozgó műhely: intermédia gyerekszemmel. Kreatív médiaismeret képzőművészeti eszközökkel – egy kísérleti műhelymunka tapasztalatai és a gyík-szemlélet

- 2.3**
- 174 DRÁMAPEDAGÓGIA / GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA**
- 175 GORDOS ANNA**  
A népi játékok szerepe a gyermeki félelmek oldásában
- 177 HORVÁTH ZSUZSANNA, NOVÁK GÉZA MÁTÉ**  
Mozgásban – szabadon: mozgás- és táncterápiás folyamat halmozottan fogyatékos mozgáskorlátozott fiatalokkal
- 179 KISS VIRÁG**  
Vizuzene: vizualitás és zene találkozása művészeti facilitáció során
- 181 KERTÉSZ CSABA**  
Tempótartás számítógépes vizsgálata atipikus nyelvi fejlődésű gyerekeknél
- 183 KOLOSAI NEDDA, MÉSZÁROSNÉ DARVAY SAROLTA, PATAKY GABRIELLA, KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT**  
A gyermekkultúra formálása a múzeumi tanulás új formáival – innováció, módszertani fejlesztés a pedagógusképzésben
- 184 KÖRÖMI GÁBOR**  
Gyermekszínhátság helyzete egy felmérés tükrében
- 185 KÖRÖMI GÁBOR**  
Tábori játékaink
- 186 KŐHALMI PÉTER**  
Erdély Miklós művészetpedagógiájáról
- 188 LEHMANN MIKLÓS**  
Szelfi és identitás
- 190 PATAKY GABRIELLA**  
Mi a baj az oktatással?  
Pedagógusképzősök nézetei koruk nemzeti oktatásügyéről három európai országban
- 2/A POSZTEREK**
- 191**
- 192 BAKI-SZMALER GYÖRGYI**  
A vizuális kommunikáció, mindig érintkezés és kapcsolatfelvétel
- 200 BAKI-SZMALER GYÖRGYI**  
A 21. század képnyelvének tanítása
- 203 KARA DÁVID, VARGA VIRÁG**  
Örökmozgó GYIK műhely okostelefonok a vizuális nevelésben
- 204 SVARCZNÉ MICHELLER ERZSÉBET**  
Identitáskeresés az iskolában
- 206 MORAVETZ ORSOLYA**  
A free moving technique alkalmazásának lehetőségei az előadóművészetek területein
- 207 PATAKY GABRIELLA**  
Pepita projekt, – fekete és fehér falak között. Épített környezeti nevelés drámainstruktor és vizuális kommunikáció szakos tanár szakos hallgatók képzésében
- 208 SOMODY BEÁTA**  
Kiállítás, mint performatív módszer
- 209 STYRNA KATALIN**  
Képzelt lények kottái
- 211 SZALAY IGNÁC**  
A videójátékok hatása a téri képességek fejlődésére

1

**PLENARY LECTURES**



# Multimodality – Learning in and for Situations. Chance and Challenge for Art and Music Education

FRANZ BILLMAYER

Universität Mozarteum, Salzburg  
Bildnerische Erziehung,  
Department Bildende Künste

## MULTIMODALITY

„In its most basic sense, multimodality is a theory of communication and social semiotics. Multimodality describes communication practices in terms of the textual, aural, linguistic, spatial, and visual resources - or modes - used to compose messages. Where media are concerned, multimodality is the use of several modes (media) to create a single artifact. The collection of these modes, or elements, contributes to how multimodality affects different rhetorical situations, or opportunities for increasing an audience’s reception of an idea or concept. Everything from the placement of images to the organization of the content creates meaning. This is the result of a shift from isolated text being relied on as the primary source of communication, to the image being utilized more frequently in the digital age. While multimodality as an area of academic study did not gain traction until the twentieth century, all communication, literacy, and composing practices are and always have been multimodal.“ (<https://en.wikipedia.org/wiki/Multimodality>)

A picture in a wallet is different to one on a billboard. Size matters. A piece of music heard with headphones is different to one heard at a concert together with an audience of 10,000.

A flooring which lets the echoes of one’s steps echo conveys a different message than one that muffles their sound. The

appearance of a text creates appears causes a different understanding, depending on the specific font and the type of specific paper it is printed on. The meaning of a text performed on the radio depends on the speed, the accent and the tone pitch. We use the differences between the possibilities of the modes as semiotic resources. Another font, for example, may change the meaning because we might associate the text with another genre. There is also a difference in meaning, depending on how easy or hard the font is to read. In addition, we might suspect a specific target group for the utterance, depending on the font used.

## MULTIMODALITY, DIGITAL AGE AND CONSUMPTION CULTURE

However, multimodality has not been noticed or discussed until recently. This is related to the development of digital technology. Due to digital technologies (devices, software, telecommunication), the number of choices we make has increased enormously. This not only applies to the professional sector, but perhaps even more to the private sector. We have a large amount of images and music available. There is an unmanageable range of digital fonts to choose from. We have to make decisions about sizes, weights and colors. In a similar way the range of products in consumer culture is increasing. Supermarkets force us to choose between products that basically have the same functional properties. The only difference is on the level of meaning. The same phenomenon occurs when we decorate our apartment or design the balcony or garden. We decide on the basis of two different aims. One aim I would call aesthetic, which is determined by the question what do I like, what do I feel comfortable with. The other one is communicative: how will others understand my decision? Which image will they get of me? Even if we only care about our own taste and ignore the message we convey, we still know that our choices are interpreted by others as messages.

Digital media and consumer products have expanded the sphere of signs enormously. Today, compared to our ancestors, we have an unmanageable increase in semiotic resources.

Multimodal messages determine our world view and orientation in the world.

The resources for multimodal communication are accessible to everyone today. Therefore, a new cultural technique is emerging beside reading and writing. The school system should be responsible for ensuring that students acquire skills which will help them cope with this world of semiotic resources.

## SITUATIONS

Competencies are acquired for managing situations and they are acquired in situations. Situations define the frame conditions for our actions. They include problems we need to face and opportunities we need to use. Situations are similar to scenarios in which certain circumstances exist and are taken into account. All situations are unique but have certain common structures in which we recognize the respective requirements and act accordingly.

Competencies show up in situations. Analyzing the situational needs helps us discover necessary competencies that may be overlooked in traditional curricula.

For example, the organization of a wedding party. From the point of view of art, that is, of music education, there are different circumstances to consider: place, time, clothes, music, decorations, order of events, different age groups, family members, friends and colleagues, among other things. Should a more traditional or more modern rhetoric be used? How are the different age groups taken into account?

For analyzing situations, we have grouped the individual circumstances into categories.

- Involved persons
- Media, tools, techniques, materials
- rhetoric
- genre
- occasion, duration, timing
- place, space, distribution
- aims
- ethics, morality, courtesy, law, ecology, economics

Above all, it has been shown in our investigations that many curricula, especially in regard to the last point, say little concrete.

## SITUATIONS AS LEARNING EVENTS

When competencies are developed with regard to situations, it makes sense to design assignments that relate to possible real situations outside the classroom. It should be noted that in visual art lessons, practical design tasks are the central setting of learning. This means the student learn by solving technical and design problems.

From the analysis of situations in which visual competencies are required, we have developed the so-called situation wheel (Fig.). The wheel is a tool for quickly and easily developing more or less complex assignments involving tasks to be found in everyday life.

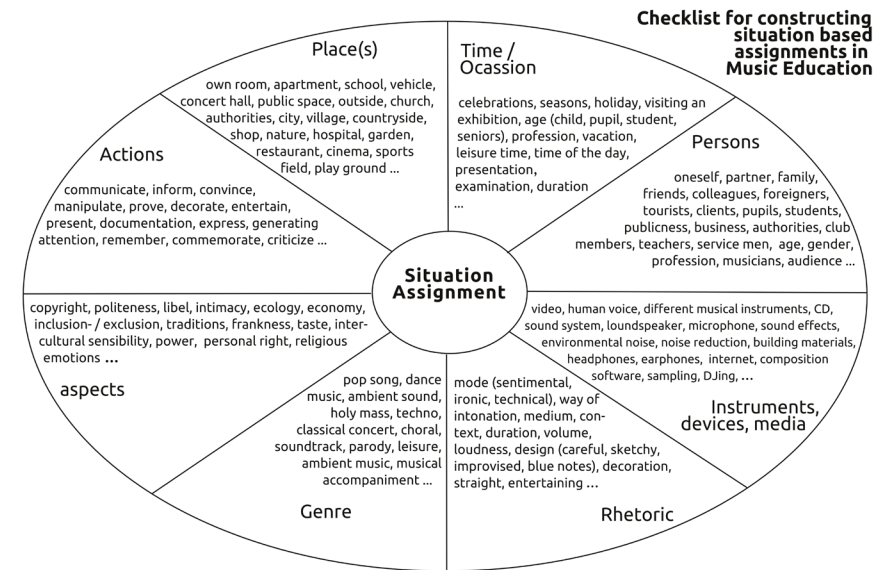
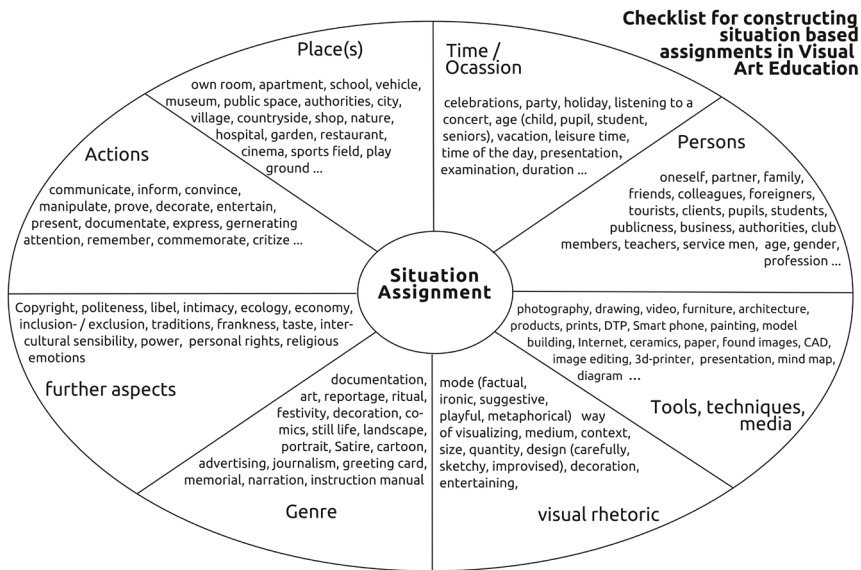
You can start anywhere. For example, the students must create a video (medium) that will be sent as an invitation (genre, aim) via email and social media. The occasion is a 30th birthday party (occasion). The celebrant and the guests (persons involved) are members of the Cat Friends Association. The party takes place in summer (time) in a garden (place). The video should be playful and funny (rhetoric). The goal is that as many as possible of the people invited come to the party. The students' task is to select or produce the right music, sounds, images, fonts and appropriate text. How long is the video (duration)? How do they convey the necessary information to everyone?

The above example is a predetermined (closed) assignment. There are even more possibilities when the tasks are open. In this case, only a few categories are set, such as birthday party and video invitation, and the students independently choose the remaining conditions, for example, by selecting elements for the assignments with the help of the wheel.

The situation wheel can, however, also be a useful tool for analyzing cultural artifacts. What was the situation, what were the circumstances? What problems were to be solved with the use of the respective artifact?

## VARIATIONS

The Hungarian born and educated Ferenc Marton has developed the Variation Theory of learning since the late 1990s. This theory assumes that the learning contents are determined by key characteristics of the respective subject. Students understand the subject and learn best when key characteristics are



PLENARY LECTURES

1



varied accordingly. For example we do not understand what is characteristic about a wedding if we only look at a huge range of weddings, but if we compare a wedding with a birthday party, a Christmas party or a funeral, we can grasp its characterizing features. The situation wheel is a tool which is simple to use in order to vary key characteristics of any given task.

Generally, students do multiple solutions to an assignment by varying certain aspects, either by deciding for themselves or as dictated by the teacher. The situation wheel has the positive side effect of solving a common problem in the visual art classroom: some always manage the assignment faster than others and disciplinary problems arise. The ones who work more quickly do several variations, slower ones less.

## ART AND MUSIC LESSONS

In multimodal products and messages, art and music education could work together if they find and use appropriate situations. For example, furnishing and music program for different restaurants, picture and music program for the wellness area of a hotel, the redesigning for of the jingle and logo for of a brand

Multimodality challenges everyone. The school has to pay attention to these aspects of public and private communication. It offers opportunities for making the lesson more authentic and for making its content visible for everyday life, music and art classes.

# The Arts in English Primary Schools: Fading Before Our Eyes?

PETER GREGORY

Canterbury Christ Church University –  
National Society for Education in Art and  
Design (NSEAD)

## INTRODUCTION: THE EVOLVING PRIMARY CURRICULUM

In this paper I will consider the place of the arts in the primary National Curriculum (NC) for England (DfE, 2013) and explore the impact on children's learning. I will do this by describing how the arts are framed in the current NC document as well as analysing the stated intentions and expectations. Once this has been set out, I will explore more fully how one NC subject 'art and design' (visual art) has been impacted by the demands of the curriculum overall and draw upon a range of different sources (including Ofsted, 2012; ESAG, 2013 and NSEAD, 2016) to demonstrate the ways in which this can be understood.

It should be noted that England's National Curriculum is different from the other parts of the UK: Northern Ireland, Scotland and Wales (as well as the self-governing smaller islands) each define, implement and teach their own curriculum independently. This paper focuses on the arts in English primary schools.

I will also set this information in the context of various NC documents over time (DES, 1992; DfE, 1995, QCA, 1999 and DfES, 2010) and attempt to identify some important warnings for educators from other countries.

PLENARY LECTURES

1



## A PERSONAL VIEW

There can be no place for a static, unchanging curriculum in the primary school: I would not want to argue for one and I personally have experienced much change myself – as a pupil (reflected during the study of primary schools: Central Advisory Board for Education, 1967) and throughout my career as a teacher. My childhood experiences were arts-rich: movement (including dance and drama), music and singing, art and crafts (including painting, drawing, clay work, papier mache, constructing with balsa wood, textiles and many other forms). Surprisingly perhaps, there was no government National Curriculum in place until 1989 so schools before that date developed their own expectations and taught the various subject areas largely through thematic projects (CABE, 1967).

## THE BIG PICTURE

We shall return to the various forms of National Curriculum later, but for now, it is important to understand the defined subjects of the current NC document (DfE, 2013). They are grouped into two types of subject: the 'core' (English, mathematics and science) and the 'foundation' (art and design, music, geography, history, computing, physical education, design technology, foreign language). Religious education is expected to be taught but sits outside of the NC. In 1999, a government report identified that grouping subjects in this way implied a hierarchy of importance and recommended this should be ended (NACCCE, 1999)

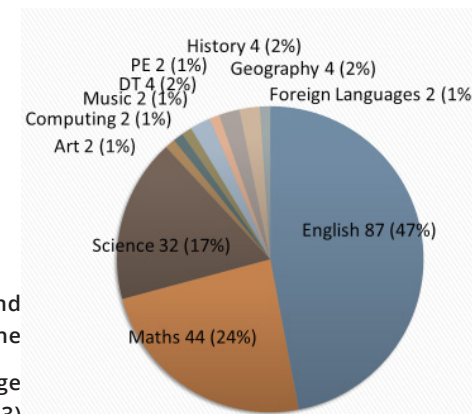


Fig.1. The current NC primary subjects and their allocation in the document – pages and as a percentage of the total (DfE, 2013)



but this was not adopted and the distinction remains. Fig. 1 lists the subjects by the numbers of pages (and the percentage of pages in the full primary document). Without further knowledge of the English system (eg. which subjects are tested or reported nationally), it is very likely that the core subjects will be understood as the most important simply from this information.

## THE ARTS HIDDEN OR OMITTED?

Look again at the list of subjects. Art and design and music are clearly included: dance and drama are more concealed and are not specifically listed by name. Dance is included in physical education (PE) and drama within English. Within every subject the government indicates the content which should be taught and in some subjects, there is a greater level of prescription as to how it should be taught as well. How well are the arts understood by their current listing? The paper will examine the expected content of the arts in some detail.

Downing, Johnson and Kaur (2003) undertook a survey of the arts across primary schools. They identified at that time that teachers and Headteachers were

*'... forceful and eloquent about the importance of the arts and their capacity to contribute to the lives of their pupils. They reported the efforts that they were making to secure a good arts education for their pupils, and expressed their need for support in continuing to do so' (2003:27).*

There has not been a similar survey since so comparison across time is not yet possible.

## A CLOSER LOOK AT ART AND DESIGN

The story of the visual arts in the English NC is a confusing one. There is not a clear lineage which demonstrates either improvement or developmental growth, but rather strange leaps which emphasise different elements. The reasons for this lie in historic political and ideological assumptions.

The first National Curriculum was introduced in 1989 when the right-wing government decided it was better to ensure all schools covered the same content. Although art was planned within the suite of subjects that schools were required to teach, the official programme of study (DES, 1992) was not published until 1992 – following the introduction of 'core' subjects and

starting the reinforcement of the hierarchy of subjects. Art began to slip in importance in many teachers' minds.

Each subject of the first National Curriculum was presented in an A4 ring binder which contained both the statutory content and non-statutory guidance to help teachers appreciate what it meant and the links which might be helpful to make in their teaching (DES, 1992). The complete library of ten folders meant that classroom teachers were bound to struggle to cover all of the curriculum subjects and within a short space of time there were calls for a new 'slimmed down' curriculum.

A revised version was published in 1995 (only three years after the first version of the art curriculum). Art continued to be defined, but there was less content and a stronger message about the importance of the core subjects (DFE, 1995). Many schools struggled with the core subjects and the Ofsted inspection reports of the time emphasised the desirability of reconceptualising the curriculum structure in order to give the core subjects the dominance that politicians required.

The 1995 curriculum was replaced in 1999 with the so-called 'millennium version' of the National Curriculum (QCA, 1999): a single compendium document which presented all of the subjects, together with an inclusion statement and the underlying values of education. Art was now re-titled as 'art and design' and the importance of graphic design was made very explicit. The breadth of the subject included photography, architecture, digital media and artworks from other cultures. Seemingly in fewer words, the subject had been presented more clearly for teachers.

The relentless dominance of the core subjects continued. So much so, that a counter wave arguing for the importance of creativity and the arts was led by a rare example of joined up thinking from the (then) Department for Education and Department for Sport, Media and Culture resulting in the 'All Our Futures' report (NACCCE, 1999).

By the end of the first decade of the twenty-first century, there was widespread agreement that a new form of curriculum structure was needed. Two studies were commissioned: the first was an independent academic review known as the Cambridge Primary Review (Alexander, 2010) which claimed to be bigger and more thorough than the Plowden Report from

forty years earlier. The second, commissioned by the left-wing government of the day (referred to as the Rose Review) produced an altogether different curriculum document in 2010 (DfES, 2010). This was structured around six areas of learning (similar but not identical to the Early Years Curriculum Framework already in place) and presented the contents not in subject domains but in cross-curricular groups. The Expressive Arts section set out some simple connecting structures in the curriculum but largely left teachers to define the topics that they taught themselves. The political events of 2010 meant that although the new National Curriculum document was printed and despatched to schools, parliament failed to allow sufficient time for debating it before a general election took place. The new incoming coalition (centre-right) government decided not to adopt this version but set about defining another of its own.

In 2013, the most recent version of the art and design curriculum (DfE, 2013) was published. Many objected to the wording (ESAG, 2013, NSEAD, 2013 etc), the overly simplified statements and points of contradiction contained within it. Very little change was effected during consultation and the contents refer to materials, techniques and knowledge and skills almost interchangeably. The subject was reduced to two sides of A4 text and sadly many schools have failed to notice that it is impossible to achieve the aims of the subject simply by tackling each bullet point in turn. (An annotated and expanded version of the DfE document was produced by the National Society for Education in Art and Design (NSEAD, 2014) and can still be freely downloaded from the website. This version tries to make sure that all teachers can understand what was meant by the official one and uses the broad interpretation of the subject to do so. There is also an accompanying glossary for those who are unfamiliar with the technical terminology of the subject.)

## WARNINGS AND CONCLUSION

Over the lifetime of the NC in England, several have tried to indicate the issues as they have developed. Clement (1994) highlighted the woeful lack of preparation for teachers to adequately teach art. Rogers (1998), Corker (2010), Gregory (2017a, 2017b and 2018) all demonstrated the ways in which the training of teachers in art was being systematically reduced in both time

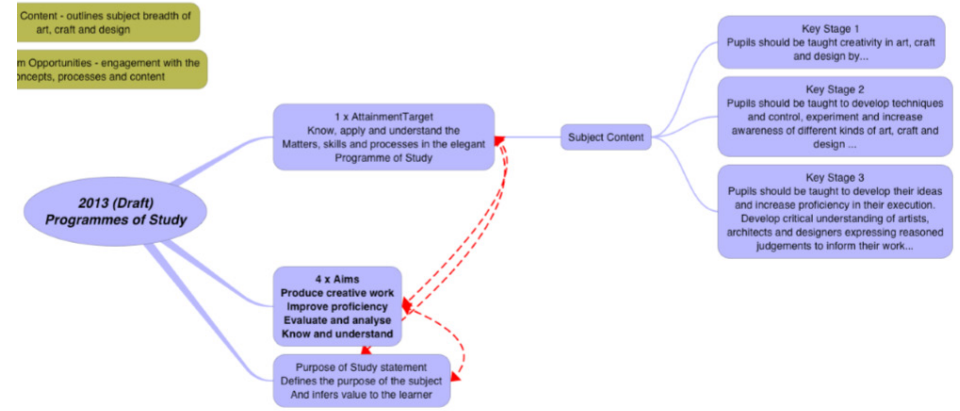


Fig. 2. Gast's (2013) diagrammatic form of the 2013 National Curriculum (DfE, 2013)

allocation, apparent importance and the impact this caused in the classroom. Herne (2000) illustrated the erosive effect of English and mathematics. Hallam, Das Gupta and Lee, H. (2008) and Ofsted (2009 and 2012) showed the levels of poor understanding demonstrated by the teaching of the NC. NSEAD (2016) revealed that fewer primary teachers accessed additional training in the subject once qualified, and that the amount of time allocated in the curriculum timetable was reducing further.

In short, the warnings have been noted over time. Between us have we managed to slow the fading process? From the evidence available at present, it would appear not. Can we do so in the coming days? The answer lies in the hearts of the pupils, their parents, teachers and the English society. I sincerely hope so.

## References

- Alexander, R. (ed.) (2010) *Children, Their World, Their Education*. Abingdon: Routledge.
- Central Advisory Board for Education (England) (1967) *Children and Their Primary Schools*, Vol 1 *Report*, Vol 2 *Research and Surveys*. London; HMSO.
- Clement, R. (1994) 'The Readiness of Primary Schools to Teach the National Curriculum in Art and Design', *Journal for Art and Design Education*, 13(1), pp. 9-19.
- Corker, C. (2010) *An Investigation into the Provision for Art, Craft and Design in Primary Initial Teacher Education*. Unpublished M.A. Dissertation: University of Roehampton.
- Department for Children, Schools and Families (2010) *The National Curriculum Primary Handbook*. London: DCSF.
- Department for Education (1995) *Art in the National Curriculum*. London: HMSO.
- Department for Education (2013) *The National Curriculum in England: Framework Document September 2013*. London: DfE.
- Department of Education and Science (1992) *Art in the National Curriculum (England)*. London: HMSO.
- Downing, D., Johnson, F. and Kaur, S. (2003) *Saving a Place for the Arts? A survey of the arts in primary schools in England*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Expert Subject Advisory Group (ESAG) (2013) *National Curriculum Consultation Response*. Available at [www.esag4art.com](http://www.esag4art.com) [accessed 29 September 2013]
- Gast, G. (2013) *Curriculum Models from 1991 to the draft 2013 model*. Available at [www.nsead.org](http://www.nsead.org) [Accessed 29 September 2013]
- Gregory, P. (2017a) 'Laying good foundations? The value of art in the primary school' in Mateus-Berr, R. and Reitstatter, L. (eds) *Art and Design Education in Times of Change*. Berlin: Walter de Gruyter. pp. 103-107.
- Gregory, P. (2017b) 'How long does it take to train a teacher in art and design?' *International Journal of Education in Art and Design (IJADE)* 36(2). pp 130-133.
- Gregory, P. (2018: forthcoming) 'Developing competent teachers of art' chapter in Hickman, R. (ed) (forthcoming) *International Encyclopaedia of Art and Design Education*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Hallam, J., Das Gupta, M. and Lee, H. (2008) 'An Exploration of Primary School Teachers' Understanding of Art and the Place of Art in the Primary School Curriculum', *Curriculum Journal*, 19(4), pp.269-281.
- Herne, S. (2000) 'Breadth and Balance? The Impact of National Literacy and Numeracy Strategies on Art in the Primary School', *Journal of Art and Design Education (JADE)*, 19(2), pp. 217-223.
- National Advisory Committee on Creativity and Cultural Education (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.
- NSEAD (2013) *National Curriculum Consultation Response*. Available at [www.nsead.org](http://www.nsead.org) [Accessed 29 September 2013]
- NSEAD (2014) *Art and Design Programme of Study*. Corsham: NSEAD. Available at [www.nsead.org](http://www.nsead.org) [Accessed 10 May 2016]
- NSEAD (2016) *NSEAD Survey: the impact of government policy on the subject*. Corsham: NSEAD. Available at [www.nsead.org](http://www.nsead.org) [Accessed 10 May 2016]
- Ofsted. (2009) *Drawing Together: Art, Craft and Design in Schools (2005-8)*. London: Ofsted.

- Ofsted. (2012) *Making a Mark: Art, Craft and Design in Schools (2008-11)*. London: Ofsted.
- Qualification and Curriculum Agency (1999) *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England*. London: QCA.
- Rogers, R. (1998) *The Disappearing Arts?* London: Royal Society of Arts.

# Discovering the Creative Mind in Music Learning

*Perspectives from learning theory*

WILFRIED GRUHN

Hochschule für Music, Freiburg

## **Abstract**

If music as an artistic practice is part of the school curriculum, it is necessarily connected with creativity in many respects. Even if music education is not identical with aesthetic education as it is not exclusively related to compositions and musical works rather than to all kinds of musical practices and experiences, creativity plays always an important part in teaching and learning music. This lecture will focus on the function of creativity in music learning.

Learning describes the process by which humans acquire competences and knowledge. This process finds a neural base in the development of mental representations. Incoming sensorial information activates already developed representations so that something can be recognized to be something (semiotic reference). Through the creative mind a learner generates transformations in his/her mental representations. Therefore, creativity can be seen as learning through transformation. Teaching, therefore, aims at discovering the creative mind on duty of learning through an active exploration of the musical material.

The lecture will (1) start with some reflections on music learning, followed by (2) several examples of experimental learning which causes transformation. This will (3) provide a basis for the explication of “creativity as learning” (Bamberger, 2013).

PLENARY LECTURES

1

# Enabling Disabling Music

BLAKE HOWE

Louisiana State University,  
College of Music and Dramatic Arts

On March 12, 1990, hundreds of protestors gathered in front of the steps of the United States Capitol Building. They were there to advocate for the passage of the Americans with Disabilities Act. This law was designed to protect the rights of disabled persons, to prohibit discrimination against disabled persons, and to require all public spaces be accessible to disabled persons.

For example, before the year 1990, business owners could prohibit blind people from bringing guide dogs into their stores. After the passage of the Americans with Disabilities Act, they were required to allow service animals.

Before the year 1990, most sidewalks had curbs that prevented wheelchair users from crossing the street. After the passage of the Americans with Disabilities Act, sloped curbs and ramps were required on all new constructions.

The Americans with Disabilities Act is not a perfect law, and activists continue to fight for its expansion. Even so, it remains one of the most important pieces of civil rights legislation in the history of the United States.

But in March 1990, the future of the law was uncertain. Because of a dispute among lawmakers, it was in real danger of not passing. And so hundreds of protestors assembled at the United States Capitol Building to participate in one of the most famous events in the history of disability rights. The Capitol Building is an enormous, elevated structure, with three large sets of steps leading to its entrances. The protestors intended to climb these steps, thereby drawing public attention to the importance of disability rights.

But because many of these protestors had mobility impairments, that meant that they had to slide out of their wheelchairs and crawl up the steps using their hands and arms. By the doz-

ens, they slowly, deliberately crawled. It was an extraordinary scene, widely broadcast throughout the country and the world. One of the most iconic images was that of a six-year-old girl, Jennifer Keelan, with cerebral palsy. She was interviewed about her experience twenty years later by a disability rights organization, named It's Our Story.

VIDEO ON YOUTUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=kU9cDyqvH-g>

The protest was successful. The Americans with Disabilities Act passed. And that protest, known as the Capitol Crawl, continues to serve as an important emblem for disability rights today.

What makes the Capitol Crawl so compelling? Maybe because it exposed the choices that societies make to privilege some people while excluding others. A giant set of steps enables people who can walk, but disables people who cannot. If a sloped ramp had led to the entrance of the Capitol Building, there would be nothing there to protest: people who walk and people who use wheelchairs would be able to enter.

Maybe, then, disability is not really an individual condition or a private pathology.

Maybe, instead, disability is a social construction, a product of the biases, stereotypes, and prejudices that societies make about people with different kinds of bodies.

That is one of the foundational arguments within Disability Studies, an interdisciplinary field that was formed in universities in the United States (at around the same time as these protests). Scholars of Disability Studies argue for the distinction between *impairment* and *disability*. An impairment is biological, like cerebral palsy, glaucoma, or tinnitus; the study of impairment is the purview of the medical sciences. But disability is cultural, and its study is the purview of scholars in the humanities. Disability is entirely dependent upon how well or how poorly a society accommodates different kinds of bodies. A wheelchair user is disabled by a sidewalk curb, but enabled when it is sloped. A deaf person is disabled by spoken language, but enabled by sign language.

This is a powerful idea, and I remember being shocked when I first heard it. Like many people, I grew up thinking that there was something wrong, something shameful, something pitiful about disability. But according to Disability Studies, *there*

is nothing wrong with disabled people, only something wrong with the society that disables them in the first place. I'll repeat that. There is nothing wrong with disabled people, only something wrong with the society that disables them in the first place.

Here is Simi Linton, a leading activist and scholar in the field of Disability Studies, explaining this very point.

VIDEO ON YOUTUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=-b54TOaLgcM>

(Simi Linton is the author of *Claiming Disability* and *My Body Politic*, both essential reading for people interested in this topic.)

Disability, in addition to whatever biological basis it may have, is also cultural.

The interdisciplinary field of Disability Studies has examined the cultural role that disability has played in literature, film, theater, dance, politics, and more. About fifteen years ago, music scholars noticed this work, and they began to think about how the insights of Disability Studies can be applied to musical topics. In the intervening decade, musicologists, music theorists, and ethnomusicologists have published over a hundred articles, essays, and books on the intersections between music and cultural disability.

(These titles include *Sounding Off: Theorizing Disability in Music*, the first collection of essays on the topic; *Extraordinary Measures* by my dissertation advisor Joseph Straus; and *The Oxford Handbook of Music and Disability Studies*, for which I served as co-editor.)

There is so much exciting work being done on music and cultural disability. It is difficult for me to summarize a field that has already grown quite vast. But many music scholars of cultural disability ask variations of these important questions. *In what ways is music disabling to some people? And how can we enable it?* In other words, how can we enable disabling music?

Think back to the Capitol Crawl that I described earlier. The protestors dramatically demonstrated how the Capitol steps disabled them, how the steps were barriers for equal access and opportunity. What are some ways in which we as musicians metaphorically create steps, curbs, and stairways? And how can we reshape musical practices to be more inclusive?

I'd like to approach these questions from three perspectives: representation, performance, and pedagogy.

First, representation. Scholars of disability have long observed the pervasive presence of disability in artistic and literary works. Oftentimes, authors use and perpetuate stereotypes about disability in order to quickly give readers information about a character. For example, think of the many examples of disfigured antagonists, whose disability is treated as a reflection of their villainy. In Shakespeare's *Richard III*, the evil king describes how his villainy is linked to his kyphosis, or hunchback. In *The Phantom of the Opera*, the demonic phantom wears a mask to hide his facial scars. In *Moby Dick*, the fanatical Captain Ahab has a prosthetic leg. In *Peter Pan*, the villainous Captain Hook has a prosthetic hand. In *Beauty and the Beast*, the beast is a physical and moral monster; when he learns compassion, he turns into a handsome prince. This list goes on and on. Of course, there is nothing biological, nothing scientific, and certainly nothing true about this association between disfigurement and villainy. The association is entirely cultural, both a reflection and perpetuation of social attitudes toward disability.

A few years ago, I began work on a database of musical representations of disability, which you can find online. With the help of my friends and colleagues, the database has grown to nearly three hundred representations of disability across various musical works, from songs to operas to symphonies. What the database demonstrates is that musical works also cultivate negative stereotypes about disability, in much the same ways that literature and film do.

For example, there have been many stuttering characters in opera, especially during the Baroque. These stuttering characters are often portrayed as comically naïve or feeble-minded. Of course, there is no *biological* link between stuttering and low intelligence. The association is entirely cultural.

There are also many musical examples of the cultural association between disfigurement and villainy, which I already described. In Glinka's *Ruslan and Lyudmila*, Chernamoor is an evil dwarf. In Leoncavallo's *Pagliacci*, Tonio is a jealous hunchback. In Wagner's *Der Ring des Nibelungen*, Alberich is a greedy dwarf. In Stravinsky's ballet *The Firebird*, the deranged villain Kastcheï emerges from the body of an ogre. And, of course, in Verdi's *Rigoletto*, the vengeful title character is, in Verdi's own words, "grossly deformed and absurd."



What do we do with these and other musical works, which so vulgarly malign disabled persons? How might we enable this disabling music?

We should not stop performing them. But, as teachers and performers, we must be clear with our students and our audiences that we do not endorse their portrayal of disability. On the contrary, we struggle with it—just as we struggle with other works with antiquated values that no longer reflect our own. In this day and age, no production of *Porgy and Bess* remains silent about the opera’s problematic portrayal of African Americans, nor do productions of *Così fan tutte* or *Don Giovanni* neutrally present those operas’ problematic portrayal of women and sexual violence. Opera companies, scholars, and teachers have used recent productions of these operas to engage in public dialogue about issues of race and gender.

What if *Rigoletto* could spark similar conversations about disability?

Now, let’s consider how traditions of music performance can prove disabling, too. I want to focus especially on the disabling and enabling potential of instrument design.

Consider the piano. Although pianoforte designs varied throughout the eighteenth and nineteenth centuries, by the twentieth century the instrument’s structure had been standardized. Even though pianists might come in all different shapes and sizes, the modern piano comes in only a few.

What does the piano’s design assume about the body of its intended performer? The keyboard assumes that the pianist has hands, and the key width assumes that the pianist has slightly above average handspan and finger size. The treble, where most melodies reside, extends rightward on the keyboard, thus matching the dominant right hand of the majority population. The pedals assume that the pianist has feet, and their placement near the floor assumes a pianist of average leg length.

The piano, then, assumes a lot about its pianists and their averagely sized bodies. This enables most people. It’s like a staircase in that regard.

But—by definition—not everyone has an averagely sized body. And like a staircase, a piano’s design disables some users while enabling others.

In the past decade or so, there has been a surging interest in the principle of *universal design*. The term *universal design* usually refers to the architectural goal of creating buildings and spaces that are inherently accessible to everyone. For example, in this picture, a sloped ramp zig-zags across a flight of stairs. There is no separate ramp for wheelchair users: both wheelchair users and walking persons can use the same space. It is designed for everyone: universal design.

LINK TO IMAGE: <http://squareone.blog/universal-design-the-five-ws-and-how/>

How might a piano be reconceived with this concept in mind?

Let me give one possible example. The designers at the piano company Steinbuhler have developed a piano with an interchangeable keyboard for people with different hand sizes. Pianists with large hands can use a standard keyboard; but pianists with smaller hands can replace the standard keyboard with another one that has narrower keys. The same instrument can be comfortably used by people with differently sized bodies. This gets us closer to the ideal of universal design: the instrument adapts to the body, rather than the body adapting to the instrument.

The British Paraorchestra is a remarkable ensemble that has extended the concept of universal design to the institution of the orchestra itself. The strict uniformity of traditional orchestras makes it one of the most disabling of all musical ensembles. For example, blind players who cannot see a conductor’s baton have often been excluded; also excluded are disabled musicians who use nontraditional instruments or play traditional instruments in unconventional ways.

But the British Paraorchestra consists exclusively of professional disabled performers who play on a variety of instruments. Here is the founder and director Charles Hazlewood, describing the goals of the ensemble.

VIDEO ON YOUTUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=FsGu5YTM1NI>

Instead of shaping its music around its players, the British Paraorchestra uses its players (and all of their diverse abilities) to shape its music. Hazlewood’s goal is to create new “infrastructure”—new instruments, new repertoire, and new kinds of ensembles, all fostering a more inclusive, more tolerant, and more accessible musical culture.



Finally, because this is a music education conference, I would like to speak about pedagogy. How can we use the ideal of universal design to make our music classroom as accessible as possible? How can we ensure that our music courses do not perpetuate negative stereotypes about disability?

Many schools and universities have legal obligations to ensure that disabled students receive accommodation. Where I teach, a student can register with an Office of Disability Services. If a student has a learning disability, the Office of Disability Services may hire a notetaker or require professors to give the student extra time on exams. If a student has a visual impairment, the Office of Disability Services may require professors to provide digital copies of all classroom materials. This way, students can have those materials read aloud by a computer.

These and other accommodations are all useful and important. But we shouldn't rely on them alone. I want to introduce another approach to inclusivity and accessibility, rooted in flexibility, humility, and empathy.

Many of us are probably all too familiar with the traditional role of the teacher or professor as a gatekeeper. In this model, the professor has the authority to create and enforce rules, to tell students what they need to know, and to create tests that judge students on their mastery of those topics. In this model, students have little to no agency. They must follow the dictates of the professor—and if not, too bad.

This caricature of a dictatorial professor resembles in many ways the stairway with which I began this lecture. Both create efficient ways for some people to succeed—by learning or by ascending. But they impede—they *disable*—others.

I have come to believe that an ethic of accessibility must be firmly rooted in professorial humility. What if the professor doesn't always know what's best? What if students are given more agency in determining what they should know, and how they might best learn it?

For years, I banned laptops from my classrooms. I'm not sure why. Maybe because I didn't have a laptop when I was a student, so I assumed students today shouldn't have one, either. Or maybe it's because I knew that if I were a student today, I would find it impossible to use a laptop without being distracted by my e-mail, or by the news, or by Facebook. I had

adopted the mindset of the dictatorial professor: I assumed that the way in which I operated in the world was the way in which everyone else operated. If I didn't need a laptop, no one else needed one, either.

One semester, I received an e-mail from a student with a hand impairment. Because of a strain in her right hand, she found it easier to take notes by typing with her left hand. Okay, I said, I'll make an exception to my rule. But when other students noticed, they began to approach me with similar requests. I learned that many students found handwritten notes cumbersome. They were faster as typists. They used sophisticated programs (programs that I had never heard of) to organize their notes. They embedded images, audio, and links to create dynamic study guides.

I was humbled.

I have since lifted my ban on laptops. I believe this has fostered a more inclusive, accessible classroom environment: students, disabled or not, may choose for themselves how best to take notes. I no longer impose artificial rules from on high, and they no longer require my permission for any exception or allowance.

Let's extend this example further. What if students are encouraged to think beyond the received wisdom of their professors? What if we encourage students to develop their own insights? What if the responsibility of the teacher was not to pass along received wisdom and accumulated knowledge, but to work with students to develop their own vision of the future?

This is a humbler approach to pedagogy. And it's an approach that enabled Gaelynn Lea, a musician and disability rights activist based in the United States. Due to a condition called osteogenesis imperfecta, or brittle bone disease, Gaelynn Lea's body is smaller and her arms shaped differently than those of most people.

Despite this, she wanted to learn how to play the cello.

In a newspaper interview, she describes her musical education. "My teacher was really determined, and we experimented a lot until we worked out how I could play the violin like a cello. She could have said, 'this isn't going to work,' or 'you should have done choir,' but she was really encouraging. We made a good team, and I'm very grateful that she was so open minded."

Her approach to performance is unique. She sits the violin in her lap and props it upright as if it were a cello. She holds the bow like a baseball bat. She cannot use her right hand's fifth finger, so she rewrites some notes that are out of her reach. She uses looping pedal to accompany herself. Her performances are award-winning and captivating, unlike anything I've heard before.

VIDEO ON YOUTUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=n6oSeODGmoQ>

An ethic of humility allows us to shape our pedagogy around the unique needs of our students—around their aspirations, their struggles, their abilities, and their impairments. There is no single correct way to take notes. As Gaelynn Lea demonstrates, there is also no single correct way to play the violin.

And so let's return to the opening scene. The United States Capitol Building, March 1990. It's hot and crowded. A protestor in a wheelchair carries an amazing sign: it reads, "Fix the System—Not Me!" Many people, including young Jennifer Keelan, are sliding out of their wheelchairs and crawling up the stairs. By doing this, they embody the struggle and effort to succeed in an able-bodied world.

How is our music like this enormous stairway? How many people—how many millions of people—have been disabled by it? And how can we seek an ethic of care, compassion, empathy, and humility that allows us to form a more inclusive, diverse, and accessible community of music?

# Knowledge + Skill = Creativity Limitation

ANDY KEMPE

University of Reading

Bertolt Brecht's play *The Mother* (Brecht, 1978) is based on a novel by Maxim Gorky. The title character, Pelagea Vlassova, deals with personal tragedy, illness and the momentous political upheaval in 1917 Russia. Most of all though her struggle is against illiteracy for she sees that it is only by mastering this will she become free to raise and carry the flag of her own liberation. There is another character in the play, a teacher by the name of Vesovchikov. As a teacher, he is already literate of course and in fact so well-educated that he is now in a position to devalue the knowledge he has. He proclaims books to be 'nonsense':

Men are only made worse by them. A simple peasant is a better human being for that reason alone, that he hasn't been spoiled by civilization...Knowledge doesn't help, you know. It's kindness that helps.

But the old woman is not convinced and replies:

You give us your knowledge then if you don't need it.

The conflicting views of Vlassova, the mother deprived of access to education and the culture of the decision makers, and Vesovchokov, the teacher who has benefitted from education and now waves aside the culture that has entitled him is, I will argue, mirrored in the history of art education in the past half century, perhaps most noticeably in the field of drama.

In the UK, Herbert Read began to study children's art in the 1940s. He was unexpectedly moved by the expressiveness and emotional content of some of the work leading him to argue that children's creativity was innate. This creativity, he argued, was suppressed by conventional education as it was at the time. Around the same time Peter Slade began experimenting with drama in his work with underachieving and unhappy

children. In parallel with Read, this led him to believe that children's drama was a unique artistic form in its own right that was then tainted and ultimately destroyed by the conventions of the established theatre. Through the 1950s and 1960s ideas regarding progressive 'child-centred' education became increasingly influential. However, the extent to which the philosophies and indeed research of Read, Slade and a host of other art educators were fully understood and implemented is open to question. As is often the case new insights, innovations and practices can all too easily become watered down or corrupted. Notions of educating through art and drama became, in many instances, a case of letting the kids do what they wanted because it was 'natural' and therefore 'couldn't be wrong'. It is unsurprising that this led to the perception that such 'child-centred' education effectively meant:

Free activity, no rules, no streaming, no examinations, no teaching (and therefore no learning). (Cox and Dyson, 1969)

Such a position may be seen to have its roots in the 18th century Romantic philosophy of Jean-Jacques Rousseau and is at odds with the notion of a 'liberal education'. In this paradigm, which draws on Ancient Greek traditions of education, an educated person is seen as being one whose mind has been deepened and broadened by knowledge and understanding of a non-technical sort. In the UK such an education was championed by Hirst and Peters who argued that

There is very little to know about riding bicycles, swimming, or golf. It is largely a matter of "knowing how" rather than of "knowing that", of knack rather than of understanding (Peters, 1968 p. 159).

The curriculum resulting from such an ideal would consist of mathematics, physical sciences, human sciences, history, religion, literature and the fine arts, and philosophy. Critics of such a regime would doubtless point out that Ancient Greece was a slave-owning community divided between slaves and freemen. Their ideas about education may seem both elitist and an inadequate preparation for life in today's technologically driven world.

From the perspective of the arts, both poles seem to me seriously flawed. A 'liberal education' may result in children 'knowing about' art but not being able to express themselves

through it because they haven't been taught how. A 'child-centred' approach may allow and perhaps celebrate children doing what they do as children but leaves them unable to develop their art because haven't been taught how. While I wasn't aware of this clash of philosophies when I was at school, in retrospect I am aware of its repercussions. I went to what was accepted as a 'good' state school (indeed, I was in the same class as UK Chancellor Philip Hammond – though I'm not sure what that says about me or the school!) However, in the three years I did music there I never once touched a musical instrument but remember the teacher dictating the life story of Joseph Haydn to us. My appreciation of classical music didn't begin to flower until years later when I studied for a Masters degree in Art Education and worked with some inspirational and encouraging music teachers. By contrast, all I remember of my three years of art lessons was the teacher telling me that the portrait I'd painted of my father was rubbish because his fingers looked like bananas. With no instruction on how to paint, my artistic efforts tend now to be restricted to occasionally redecorating a room in my house. Drama was not taught at my school so I was spared both the criticism and boredom I'd endured in art and music. Perhaps that's why I ended up getting involved in it when I went to university.

I found it interesting to read that when asked whether they wanted creative pupils in their classroom every teacher in a recent study said 'YES'. However, when they were given a list of words most closely associated with traits allied to creative thinking the same teachers associated the words with their least favourite pupils! When I first started teaching I had a pupil named Matthew. He wasn't an especially naughty boy but he sometimes got into trouble in some lessons for not paying attention or not working hard enough. I liked him. Which brings me to the mythical characters of Sisyphus and Tantalus, and the playwright Samuel Beckett. Sisyphus, you may know, was destined to spend eternity pushing a stone to the top of a hill only to witness it rolling down again once he got it there. Tantalus, from whom we derive the word tantalising, was made to stand in a pool of water which always receded when he stooped to drink it. Above him hung tempting fruit which was forever just out of his reach. Beckett drew on these myths in his play *Act Wit-*

*hout Words* to show the futility and frustration of life. Matthew chose to perform this play in a little drama festival I'd organised. He was superb, setting comic timing against heart breaking facial expressions to capture the absurdity and tragedy of the human condition. It struck me though that while he didn't know the myths of Sisyphus and Tantalus (until I told him about them) he did know what it was like to be in a system that set him work to do which seemed never ending and pointless while dangling the promise of success in front of him without furnishing him with either the skill or knowledge he needed to achieve that success.

I once had the pleasure of working with another playwright, Noel Greig, who taught me the maxim that 'limitation is stimulation'. Beckett's stage directions for his one man, silent play certainly set Matthew some strict limitations but it also stimulated him and inspired him to create something extraordinary. It was my privilege to help him develop the skill he needed to bring Beckett's work to life, and provide him with the knowledge of the myths upon which it was based.

A footballer cannot score a goal if there are no goal posts. In order to score a goal he or she needs to know where the posts are and have the skill to put the ball between them. Knowledge without skill doesn't create goals any more than it can create art. And skill cannot develop fully without knowledge. Footballers get better by studying other footballers; Brecht could only write *The Mother* because he knew of Gorky's novel. Thus, creativity may be regarded as the result of the artist (or footballer for that matter) applying his or her knowledge and skill in order to meet a challenge that is stimulating precisely because it is bounded by limitations.

- Brecht, B. (1978) *The Mother* (trans. Gooch, S.), Eyre Methuen, London  
 Cox, C.B. and Dyson, A.E. (1969) *Fight for Education: A Black Paper*, Critical Quarterly Society  
 Peters, R.S. (1968) *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, London

# Music and Linguistics: an example of collaboration between art and science serving pedagogy.

*HUGUES SERESS*

Centre d'Études Supérieures de Musique  
et de Danse de Poitiers  
Université Paris-Sorbonne, CNRS, BnF

Among the possible collaborations between art and science, the well-known one linking musical analysis and linguistic analysis is particularly fruitful from the pedagogic point of view. As a matter of fact, outlining them enables to define a discursive analysis of the musical structure based upon an isomorphic structure of units single out in the two levels, syntactic as well as semantic, along the pattern of the linguistic structure.

It is by considering musical language as an act of representing thoughts and embodying them that this lecture will feature some pedagogic processes concerning the anthropological situations that make up its cultural background. The aim will not be to question the irreducibility of symbolic features to the real world, but to raise awareness of the profits that analyzing the language and the music can brain to a better understanding and appropriation of harmony, tonality, musical forms and discourse.

This lecture will be based upon accurate examples of pedagogic processes of different materials, together with referring to the works undertaken in the fields of linguistic narrativity (Greimas, Grabócz, Rosen,...), as well as in those concerning the analysis of tonality, harmony, or musical structures (Dahlhaus, Meeùs, Sadai, Schönberg...).

PLENARY LECTURES

1

Graduated in music theory and history, analysis, linguistic (INLCO, Paris), and Ph-D musicology from the University of Paris-Sorbonne (la musique « folklorique » pour piano (1903-1920) de Béla Bartók : emprunt symbolique, matériau combinatoire, Hugues Seress teaches music theory and analysis at the University of Paris-Sorbonne, and at the Centre d'Études Supérieures de Musique de Poitiers. As a researcher at the Research Center in Musicology IReMus (Paris) and member of MLADA (Musique Littérature Arts Danse Associés, Université de Bordeaux-Montaigne) in the slavonic and hungarian cultures area, he is mainly concerned by the study of extended tonality at the turn of the 19th and 20th centuries, especially in Central-Eastern Europe. He implements theoretical tools of description and analysis inspired by Neo-Riemannian theories.

# Changes and Needs

## *Perception of Space in the 21<sup>th</sup> Century, how to communicate, how to educate?*

MARION STARZACHER

University of Art and Design Linz,  
Institute of Art and Education,  
Department Design & Technology

**Keywords:** Space, Environment, Design, Spatial Design, Architecture, Art Education, Experiments

### **Initial Situation:**

There is a human want for spaces in which they can feel comfortable, work, live – in other words, live an everyday life. Every society molds its space according to its needs: this means that the perception of space is dynamic, fluent and follows social changes.

The 21<sup>st</sup> century has been characterized by technical innovations of the virtual reality. Every day we are moving through a dual earth system – tangible and virtual. This duality is a well known one, centuries ago there has been a separation to corporeal world and spirit world. In the corporeal world we are acting with our own body and in the spirit world, we are navigating our avatar. There are also other conditions for living.

Manuel Castells, a Spanish sociologist who has dealt with urban sociology and the influence – as it is called in everyday language – of the Internet on modern society since the mid-1990s, when the so-called Internet was still in its infancy, formulates the thesis<sup>1</sup> that the Internet will have a lasting influence on

<sup>1</sup> The Rise of The Network Society. The Information Age. Economy, ON

society as a whole in terms of social, professional and educational structures.

»Space is not a photocopy of society, it is society«

Manuel Castells, The Rise of the Network Society, p. 441

This thesis, conceived further in relation to spatial or space-forming structures, describes an adaptation of real space to meet the demands of virtual space. Architecture, conceived as a space-shaping discipline, is a contemporary witness where the changes in the built environment are made visible and sustainable visible. Social needs or social taste as well as functions can be read, interpreted and adapted on the buildings and facades.

»So we spend our time setting up and modifying the spaces in which we live. We connect and separate them, we articulate them, lend them stock and add new objects to them. We shift the structuring intensities and jump from one room to another.«

Pierre Levy, Collective Intelligence, p. 150

Pierre Levy, a French sociologist, speaks of the important spaces of meaning that have developed and evolved over time. The space valid for the reflections on which the lecture is based is the space of modern times in the age of knowledge. An important factor here is also the imaginary space, which forms the basis for the built space in which we live.

Phillipe Boudon, a French architect, succeeds as follows:

»Real space turns architecture into substance, thinking turns architectural space into abstraction. The central problem of architectural science lies clearly in the relationship between abstract thinking and sensually perceivable space.«

Phillipe Boudon, Der architektonische Raum, p. 44

Thinking cannot be reduced to a purely rational discourse and the space of knowledge is an extremely dynamic, always changing space. But and this is the crucial point – according to Levy, the space of knowledge is an utopia, since it has not yet been realized, but it does not yet exist virtually autonomously but it is also part of the three other spaces of meaning, in the space of goods, territory and the earth.

Space in architecture is closely related to the human perception of space. Perception happens through the sensory

organs: visual, acoustic, haptic and olfactory – seeing, tasting, smelling, feeling, hearing – this causes sensations that are pleasant but can also cause discomfort. These sensations presuppose physical experience and play into the planning, design and implementation of architectural spaces.

Virtual rooms are normally not subject to any physical laws, but if these are imaginary rooms that serve a specific function, then they apply. Virtual space of the 21st century (or the virtual space that developed at the end of the 20th century through the worldwideweb) follows defined principles that span this space, bring it to its function and make it usable. If the parameters are not correct or formulated differently, not all prerequisites are made, the virtual room cannot be entered:

- there is no connection to the network,
- the speed of the network is too slow,
- my device is broken,
- I have no more power and can't charge my terminal.

If the virtual space as imagined space is primarily dependent on the imagination or power of those who want to enter it, entry into the virtual space of the worldwideweb is possible at any time through their own will. However, virtual space as a space of communication and interaction on the worldwideweb – as it is currently used, dictates how to enter it (web address), sets access restrictions (passwords) and can be a closed space not accessible to everyone (blocked).

What does this mean for architecture, for the built environment, for society, which designs its rooms according to its needs:

Thus the circle has been closed and we turn again to the reality of spatial perception and spatial design in order to develop new spaces that are important for our society. The development of new rooms or the adaptation of existing rooms requires knowledge of the processes described below:

- appropriation of space – occupying a space
- attraction of space – finding a space for a special need
- perception of space – describing the special atmosphere of a space in objective terms
- rating of space – analysing and interpreting a space in an objective way

### **Research Issue:**

Which knowledge is required, so that people who are not professionally involved with spaces, the planning, design and implementation, could adequately communicate their needs and wishes to the outside world and become aware of their responsibility for co-determination.

### **Empirical Research:**

Development, installation and realisation of a series of workshops on spatial perception: students and pedagogues are introduced to spatial terms and worked their meanings out, together in groups on the basis of simple conceptual tasks.

### **First results:**

First results of this empirical study show that, on the one hand, objectification in relation to the evaluation of spaces is very difficult for laymen and, on the other hand, the awareness of being responsible for the design of spaces (especially public spaces) and having a voice is not anchored.

The result shows that there is a lack of knowledge related to architectural terms. Emotion overlays objective need. Desires and needs of the young generation often will be communicated by the adults which often change the meaning or translating the desires and needs into adult language.

### **Aims:**

The main goal is to anchor architectural topics in the art education also by including experts for strengthening the competencies of the students. The students learn architectural terms for communicating their own desires and needs directly, mediation by adults is no longer necessary. The young generation will be multipliers and grow up with the awareness to be responsible for designing space and constructed environment.

The lecture will present some results of empirical research targeted at secondary school teachers and will show secondary students competencies related to the understanding of space by the use of the above-mentioned concepts and the method of the Grounded Theory.



**References:**

Boudon, Philippe (1991): Der architektonische Raum. Über das Verhältnis von Bauen und Erkennen  
Manuel Castells (1996): The Rise of the Network Society: Economy, Society and Culture (Information Age, Band 1)  
Levy, Pierre (1998): Kollektive Intelligenz. Für eine Anthropologie des Cyberspace  
Wertheim, Margareth (2002): Die Himmelstür zum Cyberspace. Eine Geschichte des Raumes von Dante zum Internet

**Acknowledgements:**

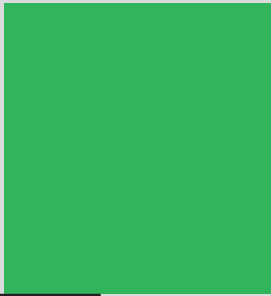
Three workshops were funded by KulturKontaktAustria and performed by ARCHelmoma.

PLENARY LECTURES



1/A

**PERFORMANCE AND WORKSHOP**



# Rehearsal for Elsinore

## Performance and Workshop

BOGDANA DARIE, ROMINA SEHLANEC,  
ANDREEA JICMAN

National University of Theatre and Film  
"I.L.Caragiale" Bucharest

The workshop we propose is a different sort of activity, that generates from a performance. *Rehearsal for Elsinore* is a play devised from a given script (The Return to Elsinore by Kiss Csaba/an adaptation of *Hamlet*), coordinated by associate professor Bogdana Darie and Ph.D students Romina Sehlane, Andreea Jicman. The play is a lesson about how theatre can work as an instrument in the educational process. Developed together with MA students from the Teaching Drama Department, the play shows both the mechanism of how one constructs a play without imposing ideas or certain paths, and it is also a message of the importance of using drama in the strategy of involving SEN children in the creative process.

As John O'Toole and Brad Haseman said "Drama is a creative, purposeful and disciplined art. If it is worth doing it is worth more than merely dabbling in. As the water gets deeper, so the person who has learned to swim is freer than the dabbler in the shallows" (*Dramawise: An introduction to GCSE Drama*; 1988), the team involved in this project aims to show how drama influences the psychological, physical and social behaviour of the child and not only. The main instrument in building the scenes of the play was improvisation. An instrument that unleashes one's creativity and enables the student to find his own educational message inside the play's scrip. As this project has not only an artistic purpose but also a research one, the methods that were used while working with the script were various and interdisciplinary connected. While doing physical and movement exercises the team was also working on story telling

games in order to adapt the script and, at the same time, discovering different pedagogical approaches that they will be able to use when doing other educational plays.

As said above, the project has two different levels and this can be seen really clear in the performance. It is shown how an actor can juggle with his skills in order present the character existence and the actor's existence all gathered together in one person. It must be outlined the fact the actors of the play are not only actors but they tend to be masters of their own art, who can teach and explain in exact steps what is they are doing on stage and also behind the curtains. Apart from the established scenes the improvised scenes are, as the word "improvised" implies, always different and. As the project goes on, the research involves also adapting these moments to the people in the audience according to the feedback that is given after the final of every performance.

The visual and acoustic elements are brought together in the performance for the purpose of offering deaf and blind people the chance of participating while being part of the audience. The performance modifies according the the announced audience and their needs, without changing the main elements of the play.

The approach of this project is done different from other artistic performances as the need was not to find a play that can be performed and outline the artistic skills of the performer but other way around. There was a need of a play that can show real problems, of real people. In the performance, both actors and characters have problems that are dealt in everyday life. The actor's art is put into use by the fact that the issues that an actor has, are not identical from the one that the actor's character has. Moreover, most of the time they are opposite showing the two sides of the coin, as real persons are in life. A villain is not just a villain, he is a human being that can be good in his private life, but because one's trauma or social pressure, he became a person who is not adapted to the rules that everyone follows, and for these reasons they are excluded from society and forced to fight in order to survive. For example, in *Rehearsal for Elsinore*, Hamlet is the bullied child that can not find his place, but as an actor he plays the director role, that is demanding and has all the power in his hands. Problematics as sexual-

ity, betrayal, friendship, power, social pressure are put into light in order to make a statement against people being obscure to other's issues.

This project is one example of how applied theatre instruments can be used in order to make people question their way of treating others. On the other hand, it shows how theatre can become an educational tool, presenting the steps that are followed in order to build such a performance. The discussions after the show, are part of the performance as it is an important element of the research. Both actors and audience can exchange impressions in order to clarify eventual misunderstandings or to develop their own vision about art and life itself.

O'Toole, John, Haseman, Brad, *Dramawise: An introduction to GCSE Drama*, Heinemann Educational Books, 1988.

### ***The Rehearsal for Elsinore cast:***

Andrei Atabay - Claudius and Actor

Victor Bădoi - Hamlet and Director

Carmen Gâlcă - Gertrude and Actress

Cristina Gogîrlă - Laert and Actress

Cristian Jicman - Horatiu and Actor

Ioana Lixăndroaia - Ofelia and Actress

Romina Sehlaneac - Guilden/Rosen and Assistant Director

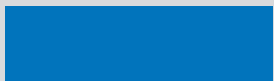
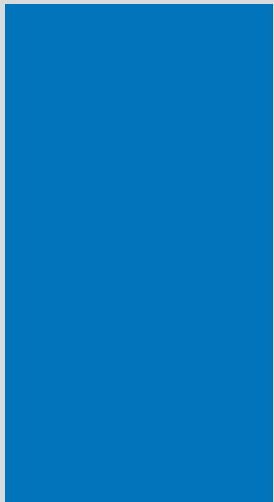
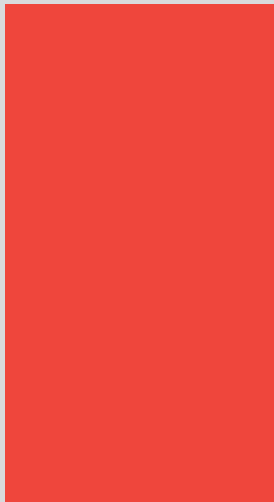
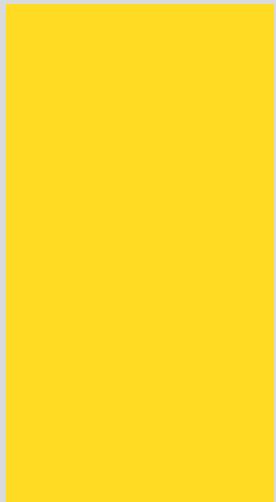
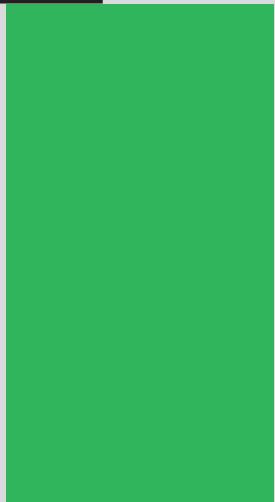
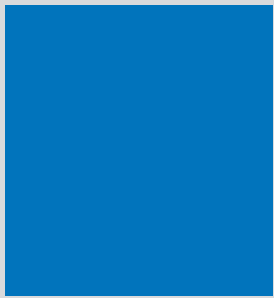
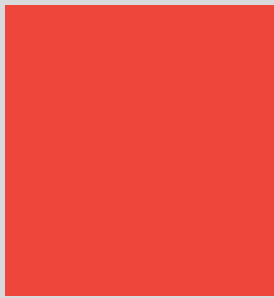
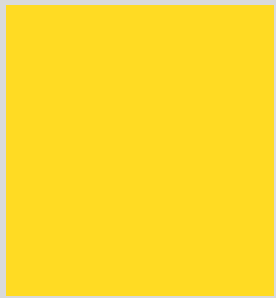
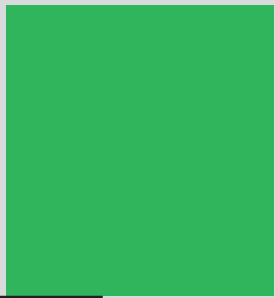
Miruna Şovăială - Polonius and Actress

2

**LECTURES**

2.1

**MUSIC PEDAGOGY**



# Exploring The Music Reading Skills of Instrumentalist Students With EEG

ZSUZSANNA BUZÁS

John von Neumann University,  
Teacher Training Faculty

**Keywords:** music reading; EEG; attention, mediation

Improving music reading skills forms a central part of music education. The knowledge of musical notation is essential to participate in orchestras or in choral ensembles. Musical activities can play an important role in promoting social skills and cultural development as well and contribute to the improvement of special musical-artistic skills. The music related activities indicate numerous psychological processes, including perception and rapid processing of audio stimuli, attention and auditory, sensory and visual memory activation. If attention level is normal or high, the student is in an appropriate state for learning.

The study aims to test instrumentalist students' attention and mediation levels during music reading by means of NeuroSky's MindWave EEG device that translates brainwaves into digital information and beams it wirelessly to the computer. We investigated five right-handed wind instrumentalists, 12-14 years of age, and compared them with seven violin players matched for age and grade level. The music school students were asked to play an eight-bar composition of Szilvay. After studying the musical score on the computer screen, students had to play the music exercise. The data was collected in January 2018.

We analyzed attention and mediation levels, alpha, beta and gamma band oscillatory responses to the musical piece during reading. The results of the data analysis were evaluated using e-Sense Metric. According to this metric, attention and meditation data is scaled between 1 and 100. The findings from the study revealed that the average of the attention levels of

the violin players was slightly high; 61.53, while that of the wind players was 39.98, that is slightly low. Significant difference was found between the averages of attention level between the string and the wind players ( $t=2.656$ ,  $p=0.026$ ).

Based on the results of the experiment, it can be concluded that the testing procedure is suitable for the diagnostic testing of music reading skills in school settings. With the use of EEG, we can detect the appearance of fatigue and differentiate the concertation levels for the same exercise for different pupils. Combining with Tobii eye-tracking device we could answer the question whether the time on fixations is actively spent on concentration, or the music reader is relaxing during reading. The results helped us to develop the methodology, and can also help us to reveal the process of attention and mediation during the students' music reading.

This study was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences

LECTURES  
MUSIC PEDAGOGY





# Testing The Music Literacy Skills of Upper Grade Students in Hungary and in Luxembourg

ZSUZSANNA BUZÁS

John von Neumann University,  
Teacher Training Faculty

*Keywords:* music literacy; online assessment; upper graders

Both music reading and notating skills are fundamental prerequisite for comprehensive musicianship. As reading, music reading is a highly complex activity on multiple levels, and the acquisition of reading literacy means to learn, use and perfect a corresponding set of highly interrelated operations, skills, and strategies which can and should be improved until adulthood. Music reading skills comprises several closely related subskills and abilities. The most important period of their development is the first years of primary school. The acquisition of music reading is similar to that of reading, i.e. we learn, use and improve those interacting and related activities, skills and strategies (Schnotz & Molnár, 2012).

The term, functional music literacy, is defined by Jorgensen (1981) and means the minimal level of musical skills which enables students to function with musical materials. Functional reading literacy is generally seen as an enculturation process where literacy practices at school are designed, so that they resemble literacy events, practices, and authentic texts used for specific purposes in real-life contexts, emphasizing social interaction and collaborative construction of meaning (Linnakyla, 2007).

The principal aim of music education is to develop functional musical literacy through solo or group (choir/ chamber/ orchestra) performances. The first step to functional music literacy is the development of an aural/oral vocabulary of tonal

and rhythm patterns. Teachers should proceed through the tonal and rhythm lessons in parallel, preparing students for the discrete tonal- and rhythm-reading activities and the eventual synthesis of these patterns during melodic reading (Ester, 2010). However, music reading achievement is usually weak, only a few music programs address reading skills beyond the most pre-functorial level (Ester, 2001).

The participants of our eye-tracking research were music school students (N=53) in Hungary and Luxembourg. The data was collected in Fall, 2015. Kodály's music reading exercises formed the basis for testing students' reading skills during the eye tracking research. The examples contained sol-fa syllables, stick or letter notations or ABC names. The apparatus was a Tobii T120 with a Tobii Studio 2.2.7. software, which enabled us to make video and audio recordings.

In our online research we studied the music literacy skills of seventh-grade students in Hungary (N = 168) and Luxembourg (N = 30). The tasks were displayed on the eDia platform (Electronic Diagnostic System). Both the Hungarian and the German language test versions included 35 musical tasks. The task structure of the online test versions reflects the components of music education in a varied way. The different areas of music reading skills were covered by the following subtests: rhythm reading (including simple meters, the symmetrically compound meters, and some rhythm values and patterns), melody reading (including different musical notation systems, recognition of melodic patterns, such as intervals, scales, triads or musical signs). Melody and rhythm reading with soundtracks were also integrated. Tasks with timbre and dynamic reading (signs and concepts), music reading from different notation systems, such as letter notations or hand signs were explored.

The reliability of the test proved to be good in the seventh grade (Cronbach's Alpha = 0.865). The Hungarian students' performance was 55.23%. They got the best results (67.36%) on the rhythmic subtest, while the knowledge of the musical symbols was the least successful (39.28%). The girls achieved significantly better results (59.6%) than the boys. The overall performance of the students in Luxembourg was better, than the Hungarians, 60.94%, however their achievement on the rhythm reading subtest was 53%.



Using quantitative and qualitative methods, it was showed that despite different teaching processes and methods (Kodály/Dalcroze), we got similar results in the different age groups. The online platform makes it possible to bridge distances. Extending the online music reading testing across different countries can increase the generalizability of the results. The test has a version in English as well which is used to test the music reading skills of primary school students in the English speaking countries on the eDia platform.

This study was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences



# Pitiable Freaks or Responsible Citizens(?) – The Role of Music in The Lives of Hungarian Blind Persons Through Insiders’ Lenses

MÁRIA FLAMICH\*, RITA HOFFMANN\*\*

\* Elementary School of Blinds, Budapest

\*\* ELTE University, Faculty of Special Education

*Keywords:* disability, blindness ; stereotypes; social responsibility

There are at least two main reasons why culture in general, music in particular and disability are considered to be inseparable concepts. Firstly, any forms of cultural presence have always been considered a basic device for charity to support disabled persons, and secondly, persons with disabilities have always made numerous attempts to communicate their thoughts and values with the help of culture. The world of academia has also discovered the inseparable nature of disability and culture, consequently, in the recent past we could witness the birth of a new discipline named cultural disability studies. Although the connection between music and disability has always existed, its academic consideration has become a significant issue of our time.

In this presentation, we intend to shed light on stereotypes related to blind persons, their nature in historical dimension with regard to the relation between blindness and music. Music, as well as playing music, are often regarded integral components of our mental picture of blindness and blind people. There have always been acknowledged blind composers and performing artists, such as Francesco Landini, Joaquín Rodrigo, Imre Ungár and Tamás Érdi. This fact may be one of the reasons why several blind children’s parents tend to hope that music will

prove to be the most effective factor for their children to be fully included and respected in the society.

This presentation aims to take a deeper insight into the past and present methodological approaches of Hungarian blind students’ music education in mainstream and special learning environments. We also wish to emphasize the empowering role of music in both professional and amateur blind musicians’ social inclusion. Therefore, after introducing two former amateur Hungarian musical ensembles of the blind, a choir and an orchestra and their inclusive role, we will reflect on present practices, focusing on the inclusive power of blind and sighted musicians’ joint performances, their methodological issues as well as their acceptance. Finally, with these narratives, based on lived-experiences, our aim is to demonstrate the constant and tremendous efforts blind persons make to change the image of pitiable freaks to responsible and respected citizens.

This study was supported by Prof. Gábor BODNÁR, Head of the Music Department, ELTE University, Faculty of Humanities

LECTURES  
MUSIC PEDAGOGY

2

1

# Rhythmic Skills And Its Testing Possibilities

GERGŐ MUCSI

University of Szeged,  
Doctoral School of Education

**Keywords:** rhythm; rhythmic skills; music tests

Rhythm, in everyday situation, is a concept that can easily be defined by everyone. The rhythm is mainly identified in the context of music as one of its dominant components. But rhythm can not be described only in music: in every moment rhythm surrounds us, rhythm passes through and determines our whole life. Our everyday life, such as traffic, agenda, clock and time, and even the correct functioning of our body, is controlled by rhythm, such as breathing or heart contractions.

Rhythm is a complex phenomenon composed of a multitude of elements (Pintér, 2010). The description of the components of the rhythm causes serious problems in Cooper and Meyer's view (1963), as there is no clear information on the individualization of grouping and time division processes. International and Hungarian scientific literature presents similar theories and definitions, but there are individual characteristics and specific concepts for different research. For a comprehensive understanding of the rhythm, the meaning of the term is primarily considered as a musical component, although the rhythm also plays a decisive role in other forms art: it can be found in literature, dance and fine art, but the focus of this research is mainly about its musical manifestation.

In my presentation, I try to present a comprehensive picture of the rhythm and its perception ability by presenting various professional opinions and a number of definitions. The developmental impacts of the rhythm are increasingly centered on scientific interest, which, among other things, play an important role in the positive transfer effects of musical abilities to other non-musical abilities (Janurik and Józsa, 2016). The most

LECTURES  
MUSIC PEDAGOGY



important precondition for rhythmic development experiments and research is the most accurate definition of rhythmic skills, which is a very difficult task due to the complexity of skills (Turmezeyné, 2007). Most of the musical abilities test are concerned with examining the components of the rhythm detection, but as the definitions of musical abilities, including rhythm-sense, the tests also examine the components of the ability in a number of different ways (Dombiné, 1992). As a second part of the lecture, this reflects the characteristics of the tests for the development of rhythmic skills, comparing the specificities of the tasks and the areas studied in the measuring instruments.

In the second part of the lecture we will look at the characteristics of rhythmic skills of music tests, and comparing the individualities of the examined areas and measurement tools.

## **Bibliography:**

- Cooper, G., Meyer, L. B., (1963): The Rhythmic Structure of Music. University of Chicago Press
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Czeizel E. és Batta A. (szerk.): A zenei tehetség gyökerei. Arktisz Kiadó, Budapest. 207-248.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 4. 1. sz. 49-69.
- Pintér Csilla (2010): Lényegszerű stílusjegyek Bartók ritmusrendszerében. PhD disszertáció. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
- Turmezeyné Heller Erika (2007): A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban. Doktori Disszertáció. Debreceni Tudományegyetem, Debrecen.

This study was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences

# Tablet Computers in Music Education – Qualitative Content Analysis of The Teaching Music Magazine and The Music Educators Journal

ZSUZSANNA POLYÁK

ELTE University,  
Faculty of Education and Psychology,  
Doctoral School of Education

**Keywords:** tablet computers; music education; qualitative content analysis

*“If you were to ask a random sampling of technology-savvy music teachers which of the many new electronic devices on the market has the most potential for altering the way we work, it’s quite likely that a majority would mention the iPad.”*

(Chad Criswell, Teaching Music, 2011)

In today’s technology-driven world music educators are expected to incorporate ICT tools into their teaching. The aim of this presentation is to outline the narratives, opinions and practical suggestions regarding the usage of tablet computers (including the iPads) in the music classroom.

Using the qualitative content analysis method, articles of two American music pedagogical journals – Teaching Music Magazine and the Music Educators Journal – were sampled. The research sample included all the articles that mentioned the iPad or tablet computers and were published between 2010-2017 (30 articles from 69 issues). Another sample was the advertisements and reviews of applications for the iPad and other tablets. It included 64 short reviews of applications, and about 50 pages of advertisements of the learning management



systems (LMS). The coding was done on paper and by using the Atlas.ti software.

My initial research questions were: What are the teachers’ perceptions of society’s expectations toward school music education? What are the common concepts in the articles about children? How do teachers include tablets effectively into their teaching (methods, contents)?

I identified five themes in relation to these questions: (1) Society vs. School; (2) Portrayal of students; (3) Concepts of musical literacy; (4) The role of the tablets in music education; (5) Portrayal of teachers.

Based on the findings, the presentation will summarise the following:

- what makes the iPad/tablets and their apps useful in a music classroom according to music teachers;
- what are the most common perceptions of children and teachers;
- if the usage of tablets and iPads could affect the existing views of musical literacy.

According to the results of the research, most of the authors apply the “digital generation” concept when talking about the children. They choose the content, methodology and materials suitable for the children on that definition.

The portrayal of teachers in the articles was controversial. Some teachers reject the idea of technology-enhanced education. They fear it might result in the loss of quality music making.

The tablet computers are regarded as very useful tools especially for beginners, or those who have little or no musical background. It can also be used effectively for more advanced musicians. The multi-functional nature of tablets along with their small size and portability, easy-to-use interface, and relatively low price (compared to desktops and electric instruments) could earn them a common place on the music classroom equipment list.

# The Role of Innate Musicality in Discovering Hidden Abilities of People With Severe Disabilities – Potential New Ways of Education and Research

LUCA TISZAI

University of Szeged,  
Institute of Special Education

**Keywords:** Embodied music cognition, vitality affect, innate musicality; Severe disabilities, nonverbal people; music, special education

People with severe disabilities have been associated with low IQ score (under 20) and intellectual impairment. The research of innate musical behavior holds a lot of educational potential for the education of these people.

The theoretical framework of nonverbal approaches of music is based on the phenomenon of communicative musicality (Malloch 1999; Trevarthen & Malloch, 2002), the theory of vitality affects (Stern, 1985, 2010) and the paradigm of embodied music cognition (Leman, 2007).

The human preverbal communication is inherently musical: based on sound and gestures. The aim of these gestures is to share intention and affective states through different musical qualities such as pulse, quality and narrative (Trevarthen & Malloch, 2002). Daniel Stern described vitality affects, as “kinetic qualities of feelings” based on the matching contour of sound and movement in tempo, stress, accent, force and direction. The term affective attunement describes dynamic changes in the behavior of the communication partners by cross modal matching of intensity contour of movement and sound.

Different educational approaches of music use this inherent unity of movement and music, the Dalcrose concept or the Hungarian Kokas method. For example Kokas described that even young children’s movements are synchronized with more than one significant characteristic of the musical piece they are listening to: these improvised movements express changes in tempo, melody, rhythm, dynamics, and instrumentation (Pásztor, 2003).

The theory of embodied music cognition (Leman, 2007, Leman et. al, 2017) accentuates the central role of body in musical meaning formation. According to the embodied paradigm cognitive processing of music depends in corporeally mediated interactions with music including kinesthetic, tactile, and haptic senses. The close analysis of encoding (expression-supporting) and decoding (expression-responding) gestures in musical experience is a way of understanding the individual process of musical understanding. The act of listening is a complex cognitive function: we construct models of sonic patterns and anticipate certain musical resolutions. This inner play of anticipation and satisfaction is related to dopamine related reward (or pleasure) system (Zatorre & Salimpoor, 2013)

Nonverbal musical approaches could play a central role on education and research of nonverbal adults with severe disabilities. Receptive music sessions can be important in education and research as well. The video analysis of receptive movements could approach their cognitive functions, such as attention, memory and learning process by discovering their anticipations and prediction errors. (Szűcs-Iltzész & Tiszai, 2016, Bakos & Tiszai, 2018)

The acoustic schedule, which is an aural communication system works similar to the leitmotifs in the music of Wagner, or in films. A melody or a motive can be associated with a person, an object a character, a place, etc. without any verbal explanation. The change of music could provide additional information about the character’s inner state, or helpful in anticipating forthcoming actions or referring to someone or something not present (Paulus, 2000).

Nonverbal people can play music, in special custom-built instruments synchronizing their sound-producing movement with the quality of music (Tiszai, 2016/17). According to Van



Noorden it is not a natural childish behavior, because young children are able to synchronize only with tempi matching with a comfortable speed of their natural movement. Based on these findings the perseverance in tempi faster than their natural movement patterns could be a sign of intentionality and control of behavior.

- Bakos, A & Tiszai, L (2018) „Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.” Súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek figyelmi és emlékezeti működésének elemzése zenehallgatás közben. Új Pedagógiai Szemle, (in press)
- Leman M. (2007): Embodied Music Cognition and Mediation Technology. MIT Press, Cambridge, MA.
- Leman, M; Nijs, L. Maes, P.J & Van Dyck, E. (2017) What is Embodied Music Cognition?. In book: Springer handbook of systematic musicology. Springer-Verlag Berlin
- Malloch, S. (1999): Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue. ESCOM: European Society for the Cognitive Sciences of Music, p. 45.
- Paulus, I. (2000). Williams versus Wagner or an Attempt at Linking Musical Epics. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 31(2), 153-184. doi:10.2307/3108403
- Pásztor Zs (2003): Az egészből a részekhez – Kezdeti tapasztalatok a zenei mozgásrögtönzések elemzéséről. *Parlando*, 45. 4. 2-7. o
- Stern, D. (2010). Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development. Canada: Oxford University Press.
- Stern, D. (1985). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York, NY: Basic Books.
- Szűcs-Ittzés, Zs & Tiszai, L (2016) How music moves us? Receptive understanding of music of adults living with severe disabilities. *Nordic Journal of Music Therapy* Vol. 25, Iss. sup1.
- Tiszai, L. (2016/17). Consonante, the barrier-free method:Orchestral work with individuals with severe disabilities. *The Journal of Art for Life*, 8(9). 1-17.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002): The Musical Lives of Babies and Families. *Journal of Zero to Three*. 23 (1): 11
- Zatorre, R. and V. Salimpoor (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 110(Suppl. 2), 10430–10437.
- Van Noorden, L, De Bruyn, L, Van Noorden, R & Leman, M (2017) Embodied social synchronisation in Children’s musical development. In.:Lesaffre, M., Maes, P.J. & Leman, M. (eds.). *The Routledge handbook to Embodied Music Interaction*. London: Routledge.





# Assessing Musical Abilities: Review of The Current Measurement Tools

NOÉMI SURJÁN

University of Szeged,  
Doctoral School of Education

**Keywords:** measurement tools; reliability; musical abilities

From the beginning of the 20. century the researchers started to examine the construction of musicality. This was the starting point to elaborate the first measurement tools of musical abilities. We can find two main theory in the case of musical measuring devices: the atomistic approach of Seahore and the holistic omnibus model of Wing. In the atomistic approach of Seashore the musicality consist of more, distinct musical abilities (Ullén et al, 2014) which are building more complex stuctures (Wallentin et al, 2010). The tests which are built to this model focus on the fundamental perception abilities such as the differentiation of the heard musical elements. These are not requiring specific musical knowledge. But, in the omnibus approach the musicality is a higher ability which we can measure only as a part of a musical activity.

In the practice of measuring musical abilities the relatively widespread approach is the Seashore-model. I present the most used tests of music ability such as Gordon's Advanced Measures of Music Audiation and Musical Aptitude Profile (Gordon, 1965), the Seashore Measures of Musical Talents, the Profile of Music Perception Skills (Law & Zentner, 2012; Kunert et al, 2016), the Musical Ear Test (Wallentin et al, 2010), the Swedish Musical Discrimination Test (Ullén et al, 2014) and Janurik Márta's Test of Music Perception (Janurik, 2010). I compare these test's reliability values, structure and the constuction of items. For example, one of the most controversial question is how many second have to be between two auditory stimulus? How many items

have to be the same in each subtest? I summarize the available measurement tools of musical abilities, emphasize the current opinion about the test's structure and present the outstanding features.

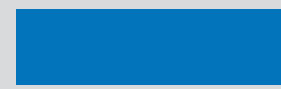
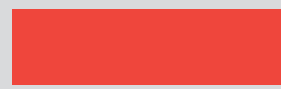
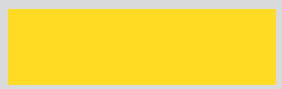
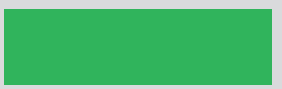
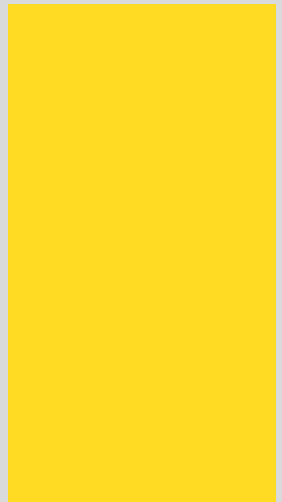
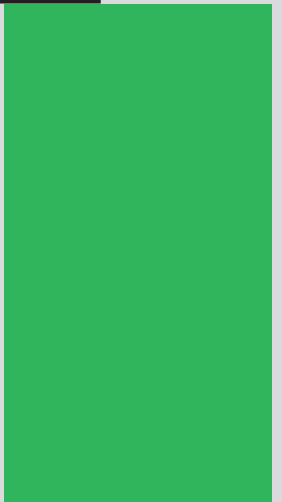
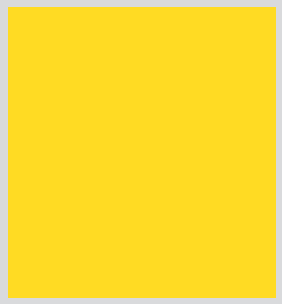
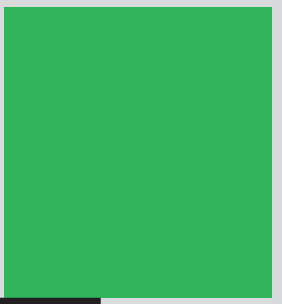
## **Literature:**

- Janurik, M. (2010) A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapkészséggel 4-8 éves kor között. Doktori dolgozat, SZTE BTK NDI.
- Kunert R, Willems R. M & Hagoort P. (2016) An Independent Psychometric Evaluation of the PROMS Measure of Music Perception Skills. Plos ONE 11(7): e0159103. doi:10.1371/journal. Pone.0159103
- Law, L. & M. Zentner. 2012. Assessing musical abilities objectively: construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. PLoS One 7: e52508. doi:10.1371/journal.pone.0052508
- Gordon, E. E. 1965. The Musical Aptitude Profile: a new and unique musical aptitude test battery. Bull. Council. Res. Music Educ. 6: 12-16.
- Ullén, F., Mosing, M. A., Holm, L., Eriksson, H., Madison, G. 2014. Psychometric properties and heritability of a new online test for musicality, the Swedish Musical Discrimination Test. Personality and Individual Differences. 63: 87-93. doi: 10.1016/J.Paid.2014.01.057
- Wallentin, M., Nielsen, A.H., Friis-Olivarius, M., Vuust, Chr. 2010. The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. Learning and Individual Differences 20: 188-196. doi:10.1016/J.Lindif.2010.02.004
- Zentner, M, Strauss, H. 2017. Assessing musical ability quickly and objectively: development and validation of the Short-PROMS and the Mini-PROMS. Annals of the New York Academy of Sciences 1400. 33-45. doi: 10.1111/nyas.13410



2.2

**V I S U A L   E D U C A T I O N**



# The Legacy of Bauhaus for The Public Education

EMIL GAUL

MTA-ELTE Visual Culture Research Group

*Keywords:* Art education, Visual Culture Education, Design History, ; Bauhaus method; Design Education

The mass production of designed objects was an important part of the modernisation movement of the industrial society. The foundations of modern design were established by the Bauhaus art and crafts school between 1919 and 1933. New technologies of mass production resulted in the "New Landscape in Art and Science" (Kepes, 1956) that was given shape by industrial designers. The new world view needed new perspectives of art and design that were formulated by innovative artist-educators of the first half of the 20th century, especially the Hungarian Bauhaus master, László Moholy-Nagy. This study offers a brief overview of the educational heritage of the Bauhaus, and argues for their actuality. At first we enrol themes of importance, like space and colour analysis, form and technology studies and educational methods of the Bauhaus, which are useful for general education. Secondly the reception of Bauhaus method will be mentioned, in international scene and at Hungary. After the theoretical part of the paper, some case study of school classes will be shown of the praxis of the "Moholy-Nagy Visual Modules – teaching the visual language of the 21th century" – a project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group. An MRI gif animation of vegetables and fruits is the starting point of the understanding of cross section shows an up to date, and very technical picture of attractive demonstration. Drown video of historical monuments for learning the scheme ground floor. Modelling an egg from a sheet of paper seems to be an easy job, but at the end we realize our approach could be good, but never will be perfect. At the end of the paper we summarize which is still actual from the teaching of the Bauhaus masters, and how can we interpret it for our hard to please pupils.

Kepes György (1979): A világ új képe a művészetben és a tudományban.  
Budapest, Corvina Kiadó.

This research is related to the „Moholy-Nagy Visual Modules - teaching the visual language of the 21. century” project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group. The study reported in this symposium was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.

LECTURES  
VISUAL EDUCATION



# Visual Competence Development in Kindergarten: The Significance of Art Education for Young Children

ANDREA KÁRPÁTI\*, ÁGNES GAUL-ÁCS\*\*

\* ELTE University, Faculty of Science,  
MTA-ELTE Visual Culture Research Group

\*\* ELTE University,  
Doctoral School of Education,  
MTA-ELTE Visual Culture Research Group

*Keywords:* visual competences; Kindergarten ; art education

## THEORETICAL PERSPECTIVES

In an era of profound changes of the role of visual literacy, art education policies should respond to changes in visual culture of youth and realize art's potentials for cognitive and affective growth beyond traditional assumptions about education through art and contextualize education for various the social and cultural settings and power structures. (Freedman, 2015, Tavin and Ballengee-Morris, 2013).

When describing the content of contemporary visual literacy of children and youth, formal features of psychological theories of graphic development (Arnheim, 1969, Löwenfeld, 1963) should be enriched or contrasted by early acquisition of new forms of (digital) imaging and popular culture (Freedman et al., 2013, Rose et al., 2006). The new European Framework for Visual Literacy integrates the areas of visual language development with basic 21st skills (Schönau and Wagner, 2016). The study briefly reported here, was based on this framework and executed in 2015-2016 to document early childhood art development in traditional and digital media Drawing performance seems to



have accelerated today, in the age of increased imaging. Annette Wiegelmann-Bals (2009) compared a large sample of drawings by children aged 6-14 from 1970s with those produced in the first years of the 21st century, and found an earlier onset of stages of development. Is this acceleration observable already in Kindergarten, and does art education support growth?

When developing our survey on 21st century child art at Kindergarten level, we constructed an instrument to evaluate both cognitive and psychomotor competences in real-life socio-cultural contexts. In Kindergarten, the area of "production" is in focus: creation of images preceded and accompanied by reflection and utilizing mainly self-competences, but also emerging social and technical competences. Situational drawing tasks that contextualize themes in everyday life events may inspire visual expression reveal knowledge, skills and attitudes at the same time and thus go beyond the description of developmental stages towards decoding visual languages with individual, cultural and general, human traits.

## RESEARCH OBJECTIVE

Educational policy makers underestimate the role of art education for graphic development in the preschool years (ages 3-6), postulating that nature will nurture – children will be creative, even without any education in the arts. In a series of studies aimed at describing new patterns of the development of visual language of children in the New Age of the Image, we also intend to provide data to challenge this assumption, deeply influencing the support for art in the Hungarian educational system and correlated the development of visual literacy of children with the amount of time spent in Kindergarten where art and music education are available.

## MODE OF INQUIRY

We invited 10 Kindergartens (9 of which were situated in different districts representing a wide variety of socioeconomic environments in Budapest, the capitol city, and 1 in small town of Hungary) to take part in the survey. The average age of children was 4,95 years, the youngest 3, the oldest participant was 7 years old. Boys constituted 52,3 %, and girls 47,7% of the sample. Children with special needs constituted 7,53 % of

our sample, 5,83 % of whom attended the Kindergarten of the Andras Peto Institute in Budapest, where a complex treatment for children with cerebral palsy and similar psychomotor diseases, called conductive education, is offered. Art education is an integral part of the treatment.

Drawings were elicited by Kindergarten teachers who explained the themes in a standardized fashion. Researchers acted as participant observers helping children to paper and drawing tools, videotaping parts of the sessions and interviewing all participants immediately after task completion. Interviews were voice or video recorded and used to interpret the expressive intentions of young creators. 411 children aged 3-6 years completed three expressive and a technical, completion task. One of the narrative tasks “Draw yourself in your favourite dress in happy mood / most disliked garment in a sad mood”, invited children to express emotions through adding details of their personal environment. The theme was found useful for detecting problems concerning body image and self-appreciation also and has since been employed in art therapy.

## MAIN RESULT: KINDERGARTEN ART EDUCATION IS CRUCIAL FOR VISUAL COMPETENCES DEVELOPMENT

General assessment criteria (used for all the three Narrative Drawing Tasks) involved five subcompetences: 1) Task centeredness, 2) Emergence of forms, 3) Usage of signs and symbols, 4) Expressive use of colour, 5) Composition (intentional arrangement of pictorial elements). These characteristics proved to be reliable criteria for assessment (Cronbach- $\alpha=0,924$ ). For tasks involving figure drawing, further evaluation criteria were added: 6) Differentiation (representing details of objects and figures); 7) Proportions (conscientious efforts to represent lifelike or theme-oriented, expressive proportions of the human body); 8) Figure types (from tadpoles to figures with differentiated body parts and facial expressions); 9) Motion representation types (from tadpoles to figures with moving body parts and dynamic environment); 10) Representing space and plasticity. Including these criteria in the assessment, reliability of the task was further improved (Cronbach- $\alpha=0,938$ ). Validity of the task and their evaluation criteria was assured through expert agree-

ment. Validity of the task and its evaluation criteria was assured through expert agreement.

In this presentation we will focus on the role of Kindergarten education only. We performed an analysis of variance and correlated drawing level and years spent in Kindergarten. We identified four distinct groups with significantly different performance related to the time spent in Kindergarten. Those who spent between 2-3 years or more than 3 years show higher developmental level in task centeredness, representation of shapes and composition. Kindergarten education seems to have successfully developed several important subcompetences of visual literacy.

Our results show that the big change in drawing performance occurs between 3-6 years of age. This period is characterized by the dominance of shapes above scribbles, and the appearance of major components of the visual language: the intentional use of colors and compositional arrangements. We found significant correlation between ages and performance in all the four tasks. The coefficient of determination is  $R^2=0,258064$ . However, if we consider the time spent in Kindergarten, the coefficient of determination is higher:  $R^2= 0,334084$ , which means that art education in this institution explains 33,4 % of performance in art tasks.

This effect size is substantial. Task centeredness showed stronger correlation with the time spent in Kindergarten ( $r=0,550$ ) than with age ( $r=0,387$ ). Visual skills do not seem to evolve „naturally”, without development – not even between 4-6 years, an age generally supposed to be the period of fast evolution of visual language. Art education is needed for every child, right from the start.

Research presented in this paper is related to the „Moholy-Nagy Visual Modules - teaching the visual language of the 21th century” project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group (2016-2020). The study was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.



# Contemporary Visual Communication in Art And IT Disciplines for Grades 5-8.

HAJNALKA KOVÁCS

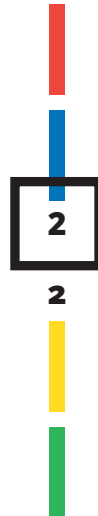
John von Neumann University,  
Teacher Training Faculty

*Keywords:* visual communication, digital and traditional media, visual language, art education; curriculum design  
Contemporary visual communication in art and IT disciplines for Grades 5-8.

In contemporary primary school education, the determining role of the Visual communication is obvious, as it plays an increasingly important role in our daily life. To provide our students really useful, up to date and exciting knowledge, and also a right attitude to deal with the surrounding spectacles, we should find new teaching topics and methods.

The MTA-ELTE Visual Culture Research Group (<http://vizualiskultura.elte.hu/>) has been developing new curricular modules since 2016. The educational methodology is based on the ideas and results of the famous Hungarian artist and art theorist, Moholy-Nagy László and other Hungarian masters of the Bauhaus art, craft and design academy. Moholy-Nagy developed a range of new methods for using new imaging technologies and introduce new media in art and education. His works has served as a model for developing our Visual Communication module program for the upper grades of primary school (ages 11-14 years) developed by the author as a member of the Visual Culture Research Group of the Hungarian Academy of Science and ELTE University. The pedagogical programme presented hereby is based on two decades of teaching practice. This paper shows some of the main methodological characteristics of the modular curriculum:

LECTURES  
VISUAL EDUCATION



- Importance of personality and individuality – even in objective visual representations
- Visual games to transmit the joy of experimentation with tasks that motivate as edutainment
- Creative drama inspired by works of art – to learn visual thinking and creating through the best samples
- Combination of traditional and digital tools in multimedia creations

Based on these pedagogical concept, the art and the IT teachers of the Petőfi Sándor Laboratory School of the John von Neumann University at Kecskemét town compiled their own teaching program, and started piloting it in 2017. We documented student work and collected the experiences of the teachers. We can already see how innovative methods and themes work in different classroom settings.

The use of traditional and digital creative processes in Visual Culture and Information Technology - two disciplines that have never been planned to work in synergy before – and the cooperation of the two teachers of different backgrounds is perhaps the most important innovation of the project and also an innovative approach to the artistic and educational heritage of Laszlo Moholy-Nagy.

Research presented in this paper is related to the „Moholy-Nagy Visual Modules - teaching the visual language of the 21th century” project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group (2016-2020). The study was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.

# Craft, Marginalized Potential of General Education in Czech Basic Education

ONDŘEJ SUCHAN

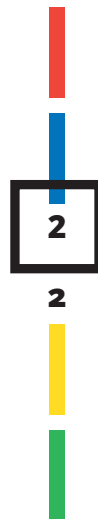
Charles University, Faculty of Education

*Keywords:* craft; general education; art education

The contribution deals with the concept of crafts in general and in elementary education in Czech Republic. It studies the official Czech curricular documents for elementary education (e.g. RVP ZV) to explore how these documents conceptualize the notion of craft. It describes the extent to which the craft is supported by the purpose of professional orientation in the documents. The contribution points out that this conception limits the potential of craft and suggests the possible pitfalls concerning the developing objectives of several educational areas of RVP ZV. It shows that the development of craft skills is often marginalized in these areas, and scrutinizes the causes and consequences of this marginalization. The aim is to clarify the context of the crafts restoration in art education and to offer a concept of a craft concept that would allow its compatibility with current trends in art education.

The contribution opens the question of whether this, together with the modernistic didactics' critique of craft - understood as the opposite of creating - inadvertently makes unimportant also the concepts of skill, knack and knowledge which have a specific importance for creating in general but also for practical questions of everyday life. It updates the context definition between craft, artistic activities and polytechnic activities, which in common school practice coincide with workshop school instruction. It defines philosophical frames describing the craft as an integral part of the materialization of artifacts and also as a manifestation of the creature's body schema. It discusses the possibilities and potentials of implementing the craft activities into general education.

LECTURES  
VISUAL EDUCATION



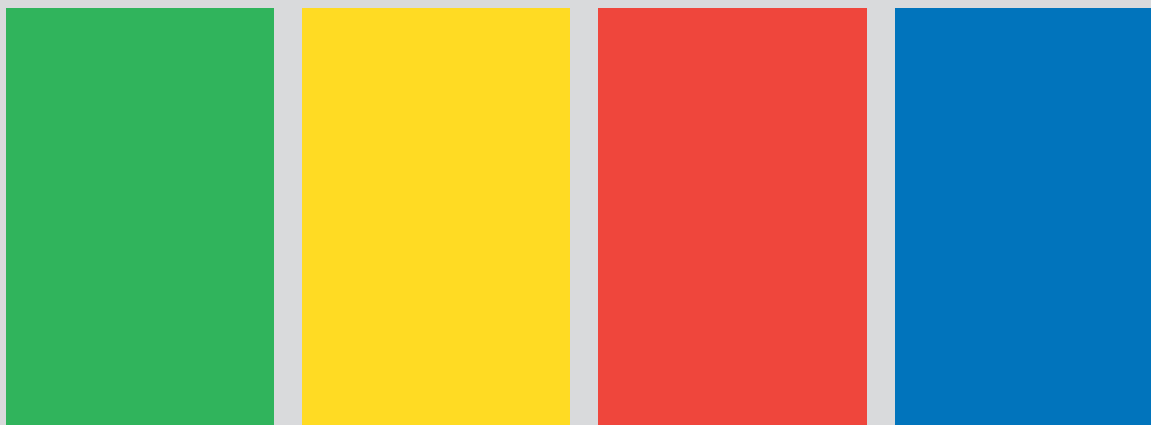
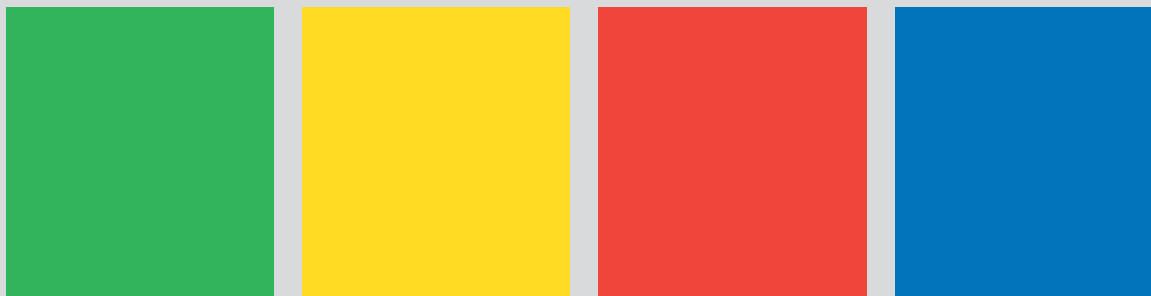
The contribution deals with the concept of crafts in general and in elementary education in Czech Republic. It studies the official Czech curricular documents for elementary education (e.g. RVP ZV) to explore how these documents conceptualize the notion of craft. It describes the extent to which the craft is supported by the purpose of professional orientation in the documents. The contribution points out that this conception limits the potential of craft and suggests the possible pitfalls concerning the developing objectives of several educational areas of RVP ZV. It shows that the development of craft skills is often marginalized in these areas, and scrutinizes the causes and consequences of this marginalization. The aim is to clarify the context of the crafts restoration in art education and to offer a concept of a craft concept that would allow its compatibility with current trends in art education.

The contribution opens the question of whether this, together with the modernistic didactics' critique of craft - understood as the opposite of creating - inadvertently makes unimportant also the concepts of skill, knack and knowledge which have a specific importance for creating in general but also for practical questions of everyday life. It updates the context definition between craft, artistic activities and polytechnic activities, which in common school practice coincide with workshop school instruction. It defines philosophical frames describing the craft as an integral part of the materialization of artifacts and also as a manifestation of the creature's body schema. It discusses the possibilities and potentials of implementing the craft activities into general education.

Charles University in Prague, Czech Republic, Faculty of Education,  
Department of Art Education

2.3

**THEATRE AND DRAMA EDUCATION /  
CHILD AND YOUTH CULTURE**



# The Development of Creativity Through Theatre

BOGDANA DARIE \*, ROMINA SEHLANEC \*\*,  
ANDREEA JICMAN \*\*\*

\* National University of Theatre and Film  
Bucharest Romania

\*\* National University of Theatre and Film  
Bucharest Romania

\*\*\* National University of Theatre and Film  
Bucharest Romania

*Keywords:* creative force; drama; actor

Starting from 2020, Theatre, Drama, And Educational Theatre will become optional subjects in the humanities high school curriculum. For us, the pedagogue-artists that activate within the country's first theatre university, this is not just a random fact, but a great victory. A long and difficult journey, during which we had continuous support from the Institute of Educational Sciences, partners from the civil society, parents, teachers and children, but paradoxically, less from the law-making bodies.

European, national, regional and local projects have been undertaken successfully in all parts of the country. One of these is UNATC Junior, a pilot project that we presented within the EWAE Conference of 2017. Tens of thousands of children with parents and teachers have been waiting to receive news like this for many years. In Romania, today, theatre is only applied in education at an extracurricular level. But in the future that will change!

To be noted however: theatre applied in education does not aim to form future artists, but rather to help develop each young person to their maximum creative capacity, regardless of the profession (be it technical, scientific etc.) that they are interested or involved in.

Creativity is an asset not only for students, but also for teachers. Here we come into an area that is so well known and so necessary in today's education: the preparation of teaching staff in any field, which adapts the process of teaching-learning-evaluating to the European norms of today, within which cultural education and the development of transversal abilities have an important place.

To this end, the Department of Theatrical Pedagogy has initiated (in partnership with the Teacher Training Centre (CCD) of Bucharest and under the umbrella of MEN) two courses of continuous training for teaching staff: Theatre in Education and Applied Theatre for Children and Teenagers. In full progress at the moment, these programmes strengthen our conviction that only a system of education based on creativity can form the people of the 21st century; and in this context, theatre (through its multiple forms) participates fully and thoroughly supports this endeavour.

One of the main reasons for our pleading for the introduction of theatre in education is the fact that theatre develops socio-emotional abilities, detects and enables skills which are necessary to the arts. Amongst these skills creativity stands out.

The cultural theory of creativity was shaped, throughout time, into a very controversial subject for researchers. Thus, Freud claimed that the artist wishes to make themselves loved and rich as a result of their creations, as well as that the premises of culture should be sought within the energy of the shift in the libido (1963), but lately added that "satisfactions such as the ones brought by the artist's you of creating, of materializing the concoctions of their fantasy, of the researcher when they've solved the objectives of their research, discovering truth, have a special quality, which we will, undoubtedly, be able to someday characterise from a meta-psychological point of view" (apud Landau, 1979, p. 21). On the other hand, Ernst Kris (1952) believed that the emergence of any work of art presupposes its reception by the public, and its appreciation is paramount for the artist. There is also the theory of Alfred Adler (1957) who ever since 1927 defined creativity as a supreme form of adapting to a set goal. He developed the concept of creative force which makes the individual practically dedicate their entire life to a higher purpose. Thusly, creation becomes an achievement



of the entire being of the artist; what's more, Adler maintained that a creator does not dedicate themselves to anything but their work and the society that they mean to please, and not at all to material gain, emphasizing the selflessness of creation.

Erich Fromm (The creative attitude apud Anderson, 1959, pp. 44-54) distinguished in 1959 between those who remain at the stage of merely having creative abilities and those who become true artists. The latter ones go through a lengthy process of education and practice, in order to finalise an artistic product. These are the people with the courage to live differently from the others, leaving habit and conformity behind, dreaming of a new universe within which creative experience helps materialise the most beautiful of dreams. The most important theory is perhaps the one according to which in order to become creative one must permanently have a receptive attitude towards people, be immune to prejudice, avoid generalisation and filtering the outside world through one's own anxieties; "only due to all these projections and attitudes can one achieve inner maturity and a creative attitude" claimed Grimm (apud Landau, 1979, p. 31).

Therefore, the mission of the Art of Theatre teacher for pre-university education, difficult and full of surprises, is to bring out all these creative abilities the young people possess and to enable them to use them for a superior artistic goal. A real set of skills is created this way, as well as methods of unlocking the inner triggers, which can hinder the very slight after creative force.

To this end, Ken Robinson highlights that one cannot inject creativity in someone, "all you can do, like a farmer, is create the conditions under which they will begin to flourish" ([https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution/transcript#t-895706](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution/transcript#t-895706)). After all, "there is no doubt that creativity is the most important human resource of all. Without creativity, there would be no progress, and we would be forever repeating the same patterns" (De Bono, 1992, p. 169).

## References:

- Adler, Alfred, The practice and theory of individual psychology, Harcourt Brace, NY, 1957
- Anderson, H., Creativity and its cultivation, Harper, NY, 1959
- Darie, Bogdana, Curs de arta actorului. Improvizație, UNATC Press, București, 2015
- Darie, Bogdana; Romina Sehlanc; Andreea Jicman, Jocuri teatrale, Manual pentru clasele V-VIII, UNATC Press, București, 2016
- De Bono, Edward, Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas, Harper Collins Publishers, London, 1992
- Diaconu, Mihai, Educația și dezvoltarea copilului, ASE, București, 2007
- Freud, Sigmund, Cuvântul de spirit și raportul său cu inconștientul, Opere esențiale, vol. 4, Trei, București, 2010
- Freud, Sigmund, The relation of the poet to day-dreaming, in Character and culture, Collier, NY, 1963
- Kris, Ernst, Psychoanalytic exploration in art, Intern. Univers. Press, NY, 1952
- Landau, Erika, Teoria creativității, EDP, București, 1979
- Lassalle, Jacques, Jean-Loup Riviere, Conversation sur la formation de l'acteur, Actes Sud-Papier, 2004
- Linton, Ralph, Fundamentul cultural al personalității, Ed. Științifică, București, 1975
- Mandea, Nicolae, Teatralitatea, un concept contemporan, UNATC Press, București, 2006
- Piaget, Jean, Psihologie și pedagogie, EDP, București, 1972
- Rotaru, Dana, Jocuri teatrale, Manual pentru clasele 0-IV, UNATC Press, București, 2016
- Spolin, Viola, Improvizație pentru Teatru, UNATC Press, București, 2008
- Stanislavski, K.S., Munca actorului cu sine însuși, Nemira, București, 2013  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113RO.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113RO.pdf)
- [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution/transcript#t-895706](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution/transcript#t-895706)

This research is supported by the National University of Theatre and Film Bucharest, Romania.

# Research into A Movement-Based Therapy

ZSUZSANNA HORVÁTH

ELTE University, Faculty of Special Education

*Keywords:* dance and movement-based intervention; PhD research; group, special needs

During our presentation, based on PhD research and its results, we demonstrate some theoretical and practical elements which help us to understand the relevance of psychodynamic dance and movement therapy in the field of special education. The focus of the presentation is a possible adaptation of dance and movement therapy, connecting body-mind work, spontaneous movements and healing possibilities with the tools of group therapy. Dynamic correlation of individual and group-related patterns is also emphasized.

The aims of the research were mapping the adaptation possibilities of dance and movement intervention in groups with several special needs and examining group dynamics and group function during the sessions, as well as the group members' behavioural patterns through body-movement therapy.

Psychodynamic dance and movement therapy is a non-verbal, primarily group therapy method that can be used on various levels and fields of self-awareness, psychotherapy, sociotherapy and art therapy.

There are various international and national dance and movement therapy methods, which naturally differ to some extent, however, some of their core principles are the same, and most of them can be assimilated with movement-based special education therapies.

Some of the similarities include primary body experience (the psychodynamic dance and movement method is strongly based on it), motor development, perceptual-motor skills, verbal and non-verbal communication and intersubjective experiences, in addition to social development and interpersonal relationships.



Special education is an independent, complex and interdisciplinary human science. Special education interventions and therapies are based on the principle of complexity. In other words - during development -, it is not just disability, but also the complete personality and the unique specialities of the entity that we focus upon (Mesterházi, 2012). On the basis of this principle, dance and movement therapy involves all the development fields needed for a person or group of people with disabilities, considering the possibility of integrating skills and abilities. With body-mind work in the focus, back-to-back sessions and body experiences can help group members create their full body image. This particular state of mind facilitates constant self-perception experience and the possibility of body experimentations.

Research usually works with various dance/movement methods, especially in case of clients experiencing eating disorders, dementia, schizophrenia or traumas). Methodological research with qualitative approaches is widely used – for example case studies (Koch et al, 2014), but mixed method approaches and arts-based research also appear (Leavy, 2015).

The therapy process is carried out over an entire academic year with regular sessions where students are required to do various instructed exercises. Intervention is a possible adaptation of PMT which is accompanied by research work and the application of different qualitative methods. One of the therapists is also the leader of the research.

This PhD research is a prospective, descriptive one, and the framework of its methodology is based on a qualitative paradigm. A therapy process accompanied by research requires deeper recognition processes, activities, participation and reflexivity (from the therapist's and also from the researcher's position).

The therapy processes covered by the research were conducted at various elementary special schools, all of them in Budapest. The group members (maximum 6-9 in each group), who participated in the research were full time students of these institutes, and their special needs were aligned with the schools' profile. The processes lasted for one school-year with about 16-18 sessions at each school.

To fulfil the concept of therapy, the framework of the process is very essential. The sessions are always held in the same space, at the same time and with the same members. All the

sessions have the same structure (attuned to the psychodynamic method), and they take 45-60 minutes each time. The session starts with an initial movement – especially in groups where oral expression is difficult or not possible – which is followed by body-mind work. In body-mind work emphasis is placed on the body or any appreciable physical phenomenon (breathing, strength, paces of walk, etc.), while the framework is provided by the group leader’s instructions (Vermes-Incze, 2012). Following the body-mind exercises, the work on personal relations starts - i.e. mutual dance/movement activities carried out between two, three or more members. This phase of the session focuses on relationships, on the other person, not on the self. Improvization can come next, and as the group process progresses, the focus can shift to self-expression through dance or movement elements.

When studying dance/movement therapy processes and sessions, much creativity is needed to find your own patchwork of applied methods so as to be in accordance with your aims. The methods of data collection included participatory observation (field work – field notes, reflexive diary about the research and the therapy with regard to the two positions), open-ended questionnaires before the process (with the group members’ form teachers), semistructured interviews after the process (with the group members’ form teachers), as well as document analysis.

Data analysis is in progress, but some results can be predicted. On the basis of process research, actions and reactions in a group are compared with existing group dynamics models and theories. Some similarities can be detected in the fields of group control, group roles, group cohesion and social skills development. However, the differences may allow us to set up a new model for the participants of the research.

Although this research focused on a dance and movement therapy process, it combined aims and competence elements of different pedagogical (and special educational) institutes and programs as well. It was essential for the participating young people with special needs to acquire such experiences which – once built in their personalities – will allow them to make contact with other people more easily, thus making the process of social integration easier for them after they leave the caring and protective atmosphere of school.

This process is built on arts-based modality, which helps fulfil both special educational and therapeutical purposes. The presentation emphasizes relevant and essential development fields of special education, as well as the importance of joyful dance and movement experience.

### References:

- Brauninger, I. (2014): Specific Dance Movement Therapy Interventions—Which are successful? An intervention and correlation study. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 445-457.
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S. & Cruz, R. F. (2014): Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-related Psychological Outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64.
- Leavy, P. (2015): *Method Meets Art – Arts-based Research Practice*. Second Edition. The Guilford Press, New York, USA. 1-24, 179-197.
- Mesterházi, Zs. (2012): A gyógypedagógiai folyamatról in Gordosné, Sz.A. (2012): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Kiadó, Budapest. 19-40.
- Vermes, K., Incze, A. (2012): Psychodynamic Movement and Dance Therapy (PMDT) in Hungary. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*. 7: (2), 101-113.

# Forum Theatre in The Classroom: A Theatre-Based Research in Social Integration

GÉZA MÁTÉ NOVÁK

ELTE University, Faculty of Special Education

**Keywords:** applied forum theatre; dramatheatre-based research; theatre in education

The applied theatre of the 20th century derives from the critical theatre forms developed by Brecht. It is also informed by the critical pedagogy issues of Paulo Freire, the Oppressed Theatre works of Augusto Boal, and British theatre in education programmes, while based upon other important antecedents and practices (Boal, 1979/2000; Conrad, 2009; Prentki & Preston, 2009: 12). By the beginning of the 21st century, applied theatre practice as a social and pedagogical intervention, links to the international trends, has manifested as participatory action research (PAR), arts-based research (ABR), making an impact upon traditional theatre art and the social sciences as well (Leavy, 2015).

At the centre of these projects are often parts played by social groups which do not enjoy a sense of empowerment without theatre. In the devising process of theatre applications give them the opportunity to use their own voices and to represent themselves. Theatre communities apply different forms according to their different aims – understanding social problems better or building the empowerment of marginalized or oppressed groups which play a limited or insufficient role in the activities of their communities.

Forum Theatre is a community theatre form, links to other theatre-based forms which has arisen from Augusto Boal's work, like 'Theatre of the Oppressed' or 'Verbatim Theatre'. The aim of these forms is to develop skills of the participants through workshops and community building activities.



The subject of the project is 'Preparing risky youth and clients recovered from substance use for family life with applied drama and theatre therapy methods'. Using several methods of research allows us to examine both the results and the process of investigation: It permits us to ask not only what happened but how it happened (Corbin & Strauss, 2008).

Forum theatre is applied to the educational process in order to help students to explore their possible role in taking part in social and personal level of social participation. We observe how works the forum theatre-based project during the examined period and use the performance and different dramatic-based practices as research tools. The main goal of our research is to explore social involvement of participative and school groups. We focus on social activity and equality issues such as social inclusion, disability issues, lifestyle problems and conflicts between generations (e.g.: How the students can respect the other's own reality). During the project our purpose is to analyse the narratives of the participants on their experiences generated by forum theatre method.

This ABR project is divided into six half-year sessions between 14/06/2017 and 31/03/2020. Each session consists of two 16 hours workshops with the participative group (experts of drama/theatre in education and animators on the fields of substance care and theatre therapy). The participative group creates forum theatre programmes for the groups of young people in risk and for the disadvantaged students in the targeted institutes/schools of countryside in Hungary. Altogether 24 classes will be involved in the project. In the examined groups, introductory drama workshops and project evaluations will be performed by the end of each session.

The qualitative methodology of research is based on document analysis (LeCompte & Preissle, 2003). The data are drawn from forum theatre performance and dramatic-based practices and the semi-structured interviews are used with qualitative narrative analysis (covered by ABR method). The research team examines the efficacy of workshops' process, the participants' involvement and the role of key-professionals of the three-years applied theatre project. The results of the interview analysis and the suggestions will be shared with the practitioners of the Hungarian and international professional educational theatre community.

The patterns appear in the forum theatre program in the format of personal experience (creating the scenes), recalled experience (reflections during drama work), and story (creating background stories) and other narrative elements in drama work. In this triple-method model (Theatre + Drama + Interview process) both an individual and a collective dimension will be incorporated when constructing the events of the social world the participants live in.

Data will be obtained of interviews and of project documents (Leavy, 2015). Reflections and analysis also occurred during the interview process. The interview process can be linked to previous experience, from the applied forum theatre and from their own lives. From that, the actual, individual or social basis of the students' behaviour patterns can be interpreted. Theatre-based technics considering other emerging factors have an indirect effect on students' aspects of diversity issues. So that with its complex art-pedagogical methods, applied forum theatre helps the students to get familiar with the topics mentioned above.

We can expect that the applied drama and theatre method will have positive impacts on improving the competencies of the participants as social communication, democratic attitudes and tolerance, cooperative, collective and creative work. It also can significantly help to improve students' self-awareness and the level of acceptance of others. It enables the students to change their stereotypes when they moved the experiences from the drama/theatre world. It enables the students to interpret their individual and collective experiences through narratives. The forum theatre project in the classroom develops a greater understanding of the problems of inclusion and exclusion. In the frame of forum theatre we use problem solving and conflict management drama techniques so we are able to give more empowerment for oppressed or marginalized groups.

Finally, the methods of forum theatre will enrich students' experiences on social participation during the developmental process. The drama/theatre based research practice is a real challenge for cooperation, and gives a chance for bridging the social and learning differences and diversification (Leavy, 2015). Using theatre/drama-based practices we create a place and an opportunity for the participants to discuss questions on

the topics of diversity or being different. The project also helps them to be able to share their everyday experience and feelings in the group.

Theatre applications provide a vital chance for value acquisition and the creation of a truly equitable community.

### **References**

- Boal, A. (1979, 2000): Theatre of the Oppressed. Pluto Press, London.
- Conrad, D. (2009): Exploring Risky Youth Experiences. Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. In: Patricia Leavy (ed.), Method Meets Art. Arts-Based Research Practice, 1st Edition. (pp. 162-178) New York – London: The Guilford Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008): The Basics of Qualitative Research, 3rd Edition, SAGE Publications Inc.
- Leavy, P. (2015): Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. New York – London: The Guilford Press.
- Lecompte, M.D. – Preissle, J. (Eds.) (2003): Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Academic Press, San Diego (USA), London (UK).
- Prentki, T. & Preston, S. (2009): The Applied Theatre Reader. Routledge, London & New York.

# Leviathan – Non Linear Learning in Art Pedagogy

ILDIKÓ SZARVAS

Lauder Javne School, Budapest

**Keywords:** art pedagogy, creativity; non-linear personality development; interdisciplinary

Two years ago, a new art education programme has been launched in Lauder Javne School, with the aim of approaching elements of Jewish culture in an interdisciplinary way. The goal of the activities is extra-curricular, non-linear personality development and knowledge integration. Contemporary technological advances – such as the internet, virtual reality or artificial intelligence – has brought a fundamental change in our prototypical image of reality, memory and the human condition. The project participants explore new ways of connecting with traditions, favouring rhizomatic modes of learning, cooperation and being together over hierarchical forms.

In 2016-17, the topic was the Golem, in the 2017-18 it is the figure of the Leviathan.

The programme emphasises performative pedagogical practice and sensitive connection to the current cultural environment. In the course of creative process, focus is on non-linear personality development and on how to join a communal process responsibly. The youngsters are involved both in the project design and the execution thereof. The programme includes several workshops that deal with various aspects of the main theme: the culture historical workshop deals with art history and filmmaking, the judaism workshop deals with literary aspects, and the academic workshop deals with historical and social aspects of the Leviathan theme.

The short-term goal of the programme is to integrate information and contemporary art practice into our community education (ComEdu), the long-term goal is the holistic approach of non-linear personality building and reinforcement of a pluralist paradigm.



The aim of the Leviathan project was to promote cross-border mobility of art professionals and creative young people, to facilitate non-linear personality development and to support the combination of multiple talent areas.

The project encourages the independence and assertivity of the young participants, as the participants choose mentors, ask for professional help, and establish contact with artists by themselves. The project combines spatial-visual, musical, linguistic, body-kinesthetic, interpersonal and intrapersonal talents with a pluralist approach in a network-based structure.

Invited lecturers: Dávid Katona (composer and performer), Kata Máthé (artist, head of Remarker), Zsuzsanna Kozák (head of the Visual World Foundation) and Grégory Chevalier (contact dancer).

We will present artworks created in the creative workshops in a traveling exhibition in Budapest in 2018, and in Venice and Amsterdam in the course of 2019.

### **Program partners:**

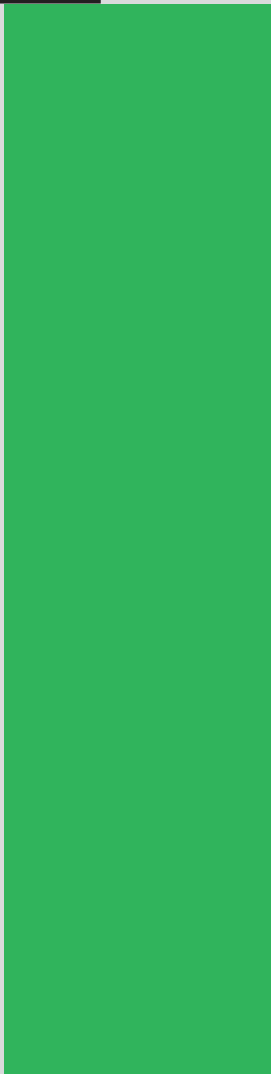
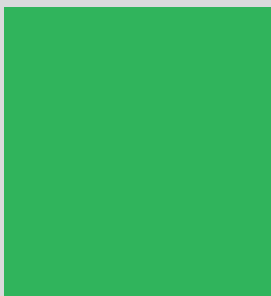
Jewish Museum and Archives (Budapest), Pillanat Art Foundation (Budapest), Museo Ebraico di Venezia (Venice, Italy), Eigentijdse Jongeren (Amsterdam, The Netherlands).

### **Sponsor of the project:**

National Talent Program - Hungary.

2/A

POSTERS





# New Opportunity for Construction of Children And Youth Culture: Health Promotion in Peer Group Education

SAROLTA DARVAY\*, NEDDA KOLOSAI\*\*,  
ANDRÁS FALUS\*\*\*, ÁGNES J. LUKÁCS\*\*\*\*,  
HELGA JUDIT FEITH\*\*\*\*\*

\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Science

\*\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Education

\*\*\* Semmelweis University,  
Faculty of Medicine, Department of Genetics,  
Cell- and Immunobiology

\*\*\*\* Semmelweis University,  
Faculty of Health Sciences

\*\*\*\*\* Semmelweis University,  
Faculty of Health Sciences

*Keywords:* peer group education; health culture, health education with peer groups; special child cultures

One of the most important scene of mediation of culture is the school, what in many cases more effectively mediate the cultural and social values than the family. The mediation of culture in the school – in this sensitive period of personality development

POSTERS

2/A



- goes long-lasting, intensively in peer group education. According to international researches the new ways of communication and the consumer status of children have been resulting the creation of special child cultures, what contradict the usual learning processes. Consequently the school is able to provide less and less life-like learning environment to the pupils. The communication and cultural differences between educators and schoolchildren have negative influence both to the effectiveness of education and cooperation (Golnhofer és Szabolcs, 2005; Trencsényi, 2013). The peer group education is a potential pedagogical answer to this society phenomenon. The aim of this presentation is to define and introduce a new pedagogical culture as well as a new research and education concept, namely according to our results the peer group education can be a huge step forward in becoming the schools being again the scene of life-like learning environment. Additional aim of the research is that, the peer group education become an integral part of pedagogical practice. The priority of the research program is not the pure knowledge transfer, but the facilitation of changes in health culture, health awareness by a joy- and playful, experience focused learning environment. The program is targeting 3 age groups; students of health and pedagogical college, secondary school students as well as 5-14 years old children (Feith, Melicher és Falus, 2015).

According to our interpretation the learning communities created during the peer group education are such secondary groups organized in formal frameworks, in which the common goal of the interacting members is the implementation of practice of peer group education, what – in this research – is the shaping of health awareness and health culture (Kolosai és mtsai, 2018). The learning community, the student group in this research is such social medium in which the favourable changes in personality are the results of conscious pedagogical methods. For instance hypothetically expected changes can be development in cooperation skills and improvement in health attitudes.

The most frequently cited 21st-century skills among others the creativity, innovative skills, problem solving, critical thinking, communication and social skills as well as the collaborative social activity (McLoughlinés, Finlayson and van Kampen, 2012; Csapó és Funke, 2017). According to the PISA Studies the Hun-



garian schoolchildren perform worse than expected in collaborative problem solving (Csapó, 2003, 2012, 2014; Csapó és Funke, 2017).

In this research the effectiveness of the created learning communities, namely the favourable changes in health culture, health awareness were in positive correlation with the effectiveness of cooperation in the university student groups. Therefore in the Health education with peer groups course in the 2017-2018 school year the university and secondary school students acquire such organisational methods learning in varied team activities what are indispensable for cooperation and practical application of cooperation. At the same time we develop the personal need for cooperation with experience based team and self-awareness group activities in heterogenic and varied group composition (N Kollár és Szabó, 2004). Our aim is the fundamental renewal of learning as well as the rethinking of learning concepts in the university environment.

This presentation attempts to define the peer group education in the mirror of science education theories based on Hungarian and international researches and best practices, at the same time provides a review the initial results of the research.

This study was funded by the Subject Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences (MTA) and the MTA-SE Health Promotion by Peer Education Research Group

POSTERS

2/A

# How Can Toy Museums Become The Catalyst of Cultural Dialogue Between Generations?

NEDDA KOLOSAI\*, GABRIELLA PATAKY \*\*, SAROLTA DARVAY\*\*\*, JUDIT SINKÓ\*\*\*\*, MIKLÓS LEHMANN\*\*\*\*\*

\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Education

\*\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Visual Education

\*\*\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Science

\*\*\*\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Hungarian Language  
and Literature

\*\*\*\*\* ELTE University,  
Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Department of Social Science

*Keywords:* culture of childhood, Hetedhét Toy Museum; pre-school teacher students in the museum, life-long learning; experience-focused museum activity

POSTERS

2/A



The culture of childhood has been continuously changing in parallel with the current social and cultural changes (Golnhofer és Szabolcs, 2005; Trencsényi, 2013). Studying the culture of childhood, is important to take into consideration the kindergarten's world concept and special thinking what also have been continuously changing and evolving in line with the social changes (Király, 2013; Kolosai, 2013). Multidisciplinary methods of modern pre-school education within the museum walls what fosters the museums, especially the toy museums to become the catalyst of cultural dialogue between generations and the scene of experience-based value mediation and state of art museum learning.

To prepare pre-school teacher students to introduce the experience-focused knowledge and value transfer between the walls of a museum to kindergarteners by using the evidence-based results of this multidisciplinary research. To introduce the "Hetedhét" Toy Museum's unique collections and its great potential to pre-school teacher students, who will shape the education of the future. Research question's were: How to prepare pre-school teacher students to transfer the values of culture of childhood? How can be a museum an experience-focused learning environment of kindergarteners? Paradigm, methodology and methods: Our research team, in cooperation of university lecturers, researchers, museologists and museum educators, has elaborated an experience-focused museum activity for kindergarteners, the theory was tested in the reality with pre-school groups.

The team evaluated the efficiency immediately at the scene with the involvement of leader pre-school teachers (N=22) and pre-school teacher students (N= 54). Later the team has analysed questionnaires, reflective diaries and written interviews (N= 76) with statistical methods.

The children's expectations in connection with the themes of culture of childhood follow the adults expectations (Ligtfoot és Valsiner, 1992 idézi: Nguuyen és Fülöp, 2006) The way how the pre-school teachers and parents of thinking about the childhood determine the childhood itself (Kolosai, 2016).

If the pre-school teachers found the museum activity interesting, next time they will invite friends and colleagues, at the same time if the kindergarteners enjoyed it, they will "take" their

parents, grandparents to the museum too. So the museum becomes the space of life-long learning. Main findings or discussions: The well-designed museum activity gives the kindergarteners the impression that it is about them, they can meet realistic topics which are connected to parallel childhoods (in space and time) and to different childish worlds and experiences.

POSTERS

2/A



# Self-assembling and Harmony, or a Subject in Engineering Education

*ÁKOS NEMCSICS*

Research Group for Materials and  
Environmental Science; Institute of  
Microelectronics and Technology, Óbuda  
University

In this paper, the scientific approach of the harmony is discussed. Our attempt to approach the concept of the artistic beauty and harmony. The virgin natural environment is regarded as pleasant because it is dominated by harmony. One of the most important feature of the virgin nature is the self-assembling or self-organizing. In this view point, we are investigated the artificial environment. This artificial or built-environment, independently on the size, is ranged from macro to nano scale. If these artificial objects show beauty, we can discover features which are characteristic on phenomenon of self-assembling. We illustrate it with artistic paintings. Finally, we show an engineering subject called "Low-dimensional self-assembling systems", where the above discussed phenomenon is utilized for nano-sized construction.

POSTERS

2/A

1

**PLENÁRIS ELŐADÁSOK**

# Rhythmus

DÉRI BALÁZS

ELTE Bölcsészettudományi Kar

## FELTÖLTÉS ALATT...

PLENÁRIS ELŐADÁSOK



# Az egyházzene-oktatás története Magyarországon, a történeti hagyomány fölfedezése és asszimilálása a mai oktatási gyakorlatba

DOBSZAY ÁGNES

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

Az egyházzene oktatás kezdetei hazánkban az államalapítással egyidősek: az istváni törvények értelmében kialakuló rendszer (tíz falunként egy templom és a hozzá tartozó iskola) megalapozta a kultúra átadásának, megőrzésének és éltetésének egyik legfontosabb intézményét. A karoling mintát követő középkori magyar iskola a schola cantorum (énekes iskola) egységsíti az ókorból örökölt zeneelméleti tudást, és a mindennapi liturgikus zenei gyakorlatot (ars és usus) Ez a komplex nevelési forma mely századokon át vezető szerepet töltött be az európai művelődésben és kultúrában, egy sajátos zenei közegben adta át a felnövekvő nemzedékeknek a vallási nevelést, az alapvető írás-olvasás tanítását és minden más, ezekből származtatható emberi értéket. Az oktatási, nevelési tevékenységnek több évszázadon keresztül volt elengedhetetlen része az egyházzene tanítása és a napi szintű liturgikus gyakorlatok végzése. Részben ennek köszönhetően a középkor folyamán egy egységes kulturális-zenei nyelvezet jött létre,

Az egyházzene oktatás jelentősége a 16-17. században (különböző okokból) visszaszorult, de a 19. század végétől több helyen is találkozunk a schola cantorum eszméjének felfedezésével. A rendszerváltozás előszele hozta meg a lehetőséget, hogy újra elindulhasson az énekes iskolák eszméjének gyakorlati megvalósítása. A 20. század utolsó évtizedeiben többen, különféle módokon próbálkoztak a schola cantorum hagyomány és az egyházzene oktatás újraalkotására, újraalakítására.

A legeredményesebbnek az a kezdeményezés bizonyult, amely szorosan kapcsolódik a 70-es évektől egyre erősödő hazai egyházzenei és liturgikus megújulás eredményeihez, másrészt egy egyedülálló, tudományos műhely tevékenységéhez. Ezen körülményeknek köszönhetően újjáéledni látszik az énekes iskola intézménye.

Ez az oktatási-nevelési forma az elmúlt években ismét választható iskola-típussá vált saját, államilag támogatott keret-tantervvel.

A FAFEJ  
(Fantáziafejlesztő gyakorlatok)  
jelentése, jelentősége  
a művészet tapasztalatának  
megalkotásában

GYÖRGY PÉTER

ELTE Bölcsészettudományi Kar

FELTÖLTÉS ALATT...

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

1



# Testvérműzsák az iskolában: komplexitás, integráció és szinergia

KÁRPÁTI ANDREA

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

Kép, zene, dráma és tánc, viselet és jelképes tárgyak – a gyermekek és fiatalok kortárs kultúrája ötvözi a művészeti ágakat, műfajokat. Indokolt tehát, ha az iskolában is kapcsolatokat építünk a testvérműzsák között, meghagyva a művészeti ágak tantárgyi sajátosságait, nem csökkentve, inkább megnövelve a rájuk jutó iskolai figyelmet és időt. Ebben az előadásban olyan pedagógiai programokat mutatunk be, amelyek a 20. század végén megjelent *poliszenzoriális* (több érzékszervet egyszerre fejlesztő, értékelő) művészetpedagógiai módszerekből kiindulva, mentén, „össz-művészeti” módszerekkel fejlesztik a képi, zenei, verbális és kinetikus kifejező készséget.

A reneszánsz nemesi udvarok sok műfajú esztétikai nevelése, a Goethe és Schiller művészetpedagógiája, a wagneri Gesamtkunstwerk, a Bauhaus Alapkurzusa a geometrikus balettel és operával és máig élő hagyománya a Nemzetközi Poliesztétikai Társaságban, Herbart klasszicista művészeti eszményeinek pedagógiai képmása, a 20. század elejének humán középiskolájában, a reformpedagógiák integratív projektjei mind olyan modellek, amelyekben egyenrangúan szerepeltek a művészetek. A sikeres, kortárs modellekben a hagyományos diszciplináris tantárgyi szerkezet adja az ismeretek, képességek tartalmát, és a tananyag feldolgozásának eredményeként jön létre a rokon korszakokat, műfajokat együttesen bemutató integratív pedagógiai program, vagy egy témát sokféle művészeti nyelven „elbeszélő”, komplex foglalkozás.

Az integrativitás és a komplexitás több, mint tantervszervező modell: *a művészetek szinergiájára épülő pedagógiai szemlélet* ez, amelynek helye van a tantárgyi rendszerű oktatásban. Jó

példák történeti és kortárs sorával ezt a szemléletet közvetíti az előadás, akárcsak az ELTE második évében járó művészetpedagógiai konferencia sorozata.

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

1

# Felfedezőúton a művészetek világában – 253 előadás 76 ezer zuglói fiatalnak

SOLYMOSI-TARI EMŐKE

MMA Művészetelméleti Tagozat

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

„Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége” – mondta Kodály Zoltán. Csak hogy a mai magyar iskolarendszer – különféle okok miatt – nem alkalmas arra, hogy „a fiatal lelket” egy igazi, mélyreható, életre szóló élménnyel „megnyissa a zenének” és – tegyük hozzá – a társművészeteknek. Ha elfogadjuk, hogy minden gyermeknek és fiatalnak joga van ahhoz, hogy – szociokulturális háttérétől függetlenül – részesüljön a művészetek lélekgazdagító, személyiség- és közösségfejlesztő hatásában és sokféle áldásában, teljesítenünk kell azt a feladatot, amelyet az iskola – bár Kodály szerint kötelessége lenne – jelenleg nem tud teljesíteni. Felismerve, hogy a magyar gyermekeknek és fiataloknak csak elenyészően kis százaléka jut el rendszeresen szüleivel vagy iskolájával magas színvonalú művészeti eseményre (hangversenyre, operaelőadásra, színházi vagy táncelőadásra, kiállításra stb.), Záborszky Kálmán, a Zuglói Filharmónia művészeti vezetője nagyszabású komplex művészeti nevelési projektet kezdeményezett Budapest XIV. kerületében. A projektet azóta is ő koordinálja, a tematika kitalálására, a szerkesztésre és műsorvezetésre pedig Solymosi-Tari Emőke zenetörténészt kérte fel.

A Felfedezőúton című sorozat keretében 2011 őszétől a 10-től 18 éves zuglói fiatalok, majd 2012 tavaszától az 5-től 10 éves zuglói gyermekek évente egyszer, iskolaidőben, szervezeten, térítésmentesen a Zuglói Szent István Zeneháza látogatnak, és professzionális környezetben (egy kiváló akusztikájú és minden szükséges technikai felszereléssel rendelke-

ző koncertteremben) egy 50, illetve a kisebbek esetében 40-45 perces összművészeti előadáson vesznek részt. Eddig összesen 253 előadáson több mint 76 ezer fiatal kaphatott életre szóló művészeti élményt. Mivel a gyermekek és fiatalok minden évben részesei lehetnek egy-egy újabb előadásnak, az így szerzett élményeik egymásra rakódnak, és megváltoztatják a művészetekhez való viszonyukat. Azaz a program valóban „megnyitja a fiatal lelket” a művészeteknek, beteljesítve Kodály álmát – egyelőre egyetlen fővárosi kerületben.

A szerkesztési elvek közé tartozik, hogy minden program figyelembe veszi az életkori sajátosságokat, de „felfelé húz”, nevel, fejleszt, gazdagít. A programok magas művészeti értéket közvetítenek magas művészi minőségben, hiszen a gyermekeket és kamaszokat csak így lehet megnyerni az értékes művészeteknek. A Felfedezőúton című sorozat feszesen szerkesztett, logikusan felépített műsorai mindig egy adott tematika köré rendeződnek. A különböző művészeti ágakhoz kapcsolódó produkciók (zene, balett, néptánc, historikus tánc, film, színpadi jelenet, artista-produkció, kivetített formában képzőművészeti alkotások stb.) igen változatosan követik egymást, és mindezt egy igényes összekötő szöveg kíséri, folyamatos vizuális illusztrálással. Az 5-től 10 éves korosztály programjaiban mindezek mellett megjelenik az interaktivitás is, egy kitűnő népzeneész által irányított közös játék, éneklés formájában, mely tematikusan szintén szoros kapcsolatban áll a művészeti produkciókhoz. Egy-egy program 18-19 alkalommal kerül bemutatásra, és egy-egy előadáson – a terem befogadóképességének megfelelően – 300-340 fiatal, illetve kisgyermek tud részt venni. Így tehát egy-egy program ifjú közönségének létszáma 5000 és 6000 között van. A programok megvalósításában – a Zuglói Filharmónia Szent István Király Szimfonikus Zenekar, valamint a Zuglói Filharmóniához köthető énekes és hangszeres szólisták mellett – kezdetektől fontos szerepet játszik a Magyar Táncművészeti Egyetem, és 18 előadás során partner volt a Baross Imre Artistaképző Intézet is. A sorozat immár hat és fél éve átütő sikert arat a zuglói gyerekek és nagyobb diákok körében, elfogadottsága a kerületi igazgatók, tanárok, tanítók és óvodapedagógusok körében is maximális. A plenáris előadás az egyedülálló program céljait és szerkesztési alapelveit mutatja be, gazdag kép- és filmanyaggal illusztrálva.

1/A



# AKTÍV ZENETANULÁS ÉNEKLÉSSEL ÉS MOZGÁSSAL. MÓDSZERTANI FEJLESZTÉS ÉS HATÁSVIZSGÁLATA A KREATIVITÁS FÓKUSZÁBÓL

*HONBOLYGÓ FERENC*

MTA Természettudományi Kutatóközpont  
Neurokognitív Fejlődés Kutatócsoport

*OPPONENS: CSÉPE VALÉRIA*

MTA Természettudományi Kutatóközpont  
Agyi Képzőközpont,  
MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága

A szimpózium az MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoportjának tantárgy-pedagógiai módszertani fejlesztési és kutatási eredményeit mutatja be. A kutatócsoport munkájának célja a Kodály-koncepcióra épülő iskolai ének-zene oktatás módszertani továbbfejlesztése az éneklést és a zenehallgatást kísérő mozgás kreatív integrálásával az általános iskola alsó tagozatának zenetanításában. Az innováció fókuszba állító zenepedagógiai modell részletes kidolgozása, eljárásainak, módszertani egységeinek évfolyamokra bontott elemzése és ennek leírása. Amíg az

SZIMPÓZIUMOK

1/A



első modell, az irányított, zenét követő mozgásra alapoz (ebben a tekintetben Dalcroze zenepedagógiai elveihez közelítő), addig a második modell az improvizált, szabad mozgást használja fel (Kokas Klára zenepedagógiájára alapuló modell). Fejlesztő munkánk során hűen ragaszkodunk Kodály zenepedagógiai elveihez, így az ének-zene órák központi tevékenysége továbbra is a zenei hallást leghatékonyabban fejlesztő, s a közösségi zenei élmények létrehozására leginkább alkalmas éneklés marad.

Azonban e módszertani alapba a mozgás élményének többféle lehetőségét integráljuk. A kutatás a zenepedagógiai modellek fejlesztését interdiszciplináris keretbe helyezve a pedagógiai vonatkozások mellett a pszichológia és a kognitív idegtudomány eszköztárát is alkalmazza egy követéses vizsgálat keretében.

A szimpóziumban bemutatásra kerülő előadások közül az elsőben Dr. Deszpot Gabriella a zene és kreativitás kapcsolatait vizsgálja művészetpedagógiai kontextusban, a Kokas Klára által kidolgozott pedagógiai módszereken keresztül. Az előadás a kreativitással kapcsolatos elméleti fejtegetésen túl empirikus eredményeket is bemutat a módszertani fejlesztés kezdeti szakaszából származó audiovizuális anyag elemzése révén. A második előadásban Farnadi Tamara a Kokas-pedagógia alapján kialakításra került dinamikus ének-zene tanulási módszert mutatja be és illusztrálja az összesen mintegy 400 tanítási egységnyi, videóra rögzített anyag segítségével, amely az aktív zenebefogadás bemutatása mellett tartalmaz direkt zenei készségfejlesztést is. A harmadik előadásban Barabás Edina a kutatócsoport által kifejlesztett másik, a mozgást fókuszba állító zenepedagógiai modellt mutatja be. Az előadás során a zenepedagógiai modell koncepciójának ismertetése mellett a szakmódszertani fejlesztéssel szorosan összefüggő tanári kreativitás lehetőségeinek és alkalmazásának bemutatására is sor kerül. Végezetül a negyedik előadásban Dr. Asztalos Kata a fent ismertetett zenepedagógiai modellek hatásvizsgálatával kapcsolatos technológia-alapú módszertani fejlesztéseket mutatja be, melyek a zenei képességek követését a zenei észlelés és a zenei produkció számítógépes mérésével és értékelésével valósítják meg.

***A kutatást támogatta:***

Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutató Program

# A zenei észlelési képességek és a ritmusreprodukció technológia-alapú vizsgálata

ASZTALOS KATA \*, LUKÁCS BORBÁLA \*\*,  
MARÓTI EMESE \*\*\*,  
HONBOLYGÓ FERENC \*\*\*\*

\* SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Ka

\*\* MTA Természettudományi Kutatóközpont

\*\*\* MTA Természettudományi Kutatóközpont

\*\*\*\* MTA Természettudományi Kutatóközpont

**Kulcsszavak:** képességmérés; zenei észlelés; zenei reprodukció

A képességek fejlődésének szempontjából az általános iskola kezdő szakasza olyan meghatározó periódus, amely során egy-egy kisebb beavatkozás is jelentős pozitív hatást gyakorolhat. Épp ezért kiemelkedően fontos a képességek diagnosztikus vizsgálata, az eredmények pedagógiai folyamatba való visszaforgatása. A zenei fejlesztés széleskörű, pozitív transzferhatást gyakorol más kognitív és affektív területekre, jótékonyan hat a gyermekek szociális kompetenciájának fejlődésére. A tárgy élményközpontúságának köszönhető, hogy a tanítási-tanulási folyamat nem jelent túlzott mentális megterhelést a diákok számára. Mindezek alapján fontos, hogy a fejlesztés a játékoság mellett tudatosan történjen és az új módszerek bevezetése során a gyermekek teljesítményének monitorozásával bizonyítókra alapozott pedagógiai változtatások történhessenek.

Több éves, longitudinális kutatásunkban a kreatív játékokon alapuló aktív zenetanulás módszertanát tanulmányozzuk a gyermekek sokoldalú felmérésével. A zenei képességek követésére speciális zenei mérőeszközt fejlesztettünk, amely egyrészt a zenei észlelés vizsgálatára épül, másrészt a zenei reprodukció

SZIMPÓZIUMOK

1/A

objektív mérését és elemzését teszi lehetővé. A zenei észlelés mérésében nemzetközi szinten is újításnak számít az a technológia-alapú adatfelvételi mód, amely során a gyermekek saját iskolájuk számítógépes termeiben, fülhallgatók segítségével oldják meg a korosztályuk és fejlettségi szintjük igényeihez tervezett képességmérő feladatokat. A mérőeszköz a dallam, a hangmagasság, a ritmus, a tempó és a harmónia észlelését, valamint a hallott és látott zenei információk közötti kapcsolatot vizsgálja. A hat feladattípus összesen 90 itemet tartalmaz. Jelen vizsgálatunkban a gyermekek ritmusreprodukciós képességének rögzített adatait is bevontuk az elemzésekbe, a feladat során 10 ritmussort kellett visszatapsolniuk, előre rögzített hangminta alapján. Az eredmények objektív, technológia-alapú feldolgozáshoz az R statisztikai program hangintenzitás-elemzéshez fejlesztett scriptjét alkalmaztuk. A reprodukciós teszt részét képezi a hallás utáni dallamisméltés is, amely 20 itemet tartalmaz. Ennek a feladatnak jelenleg is zajlik az adatrögzítése.

Az előadás során azoknak a gyermekeknek az eredményeit mutatjuk be, akik részesülnek az aktív zenetanulásra épülő fejlesztésben. Az egyik részmintánk alap óraszámában (N=27), a másik részmintánk emelt óraszámában (N=32) tanulja az ének-zenét. A teszt belső konzisztencia értéke 0,78. Az elemzett adatok rögzítésére az első fejlesztési évben, első osztály őszi és tavaszi félévében került sor. Az egyes feladatokon elért teljesítményben ilyen rövid idő alatt statisztikai változás nem mutatkozott, ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy az észlelési képességek összevont eredménye alapján szűk félév alatt szignifikáns, 7%-os pozitív eltérést tapasztaltunk (M1=52 SD1=11; M2=59 SD2=11; t=3,65 p<0,001). A részminták között mindösszesen a második mérési pontban, a hangmagasság-észlelés feladatában találtunk szignifikáns különbséget (t=2,84; p<0,005), így a továbbiakban az eredmények a teljes vizsgált mintára és a második mérési pontra vonatkoznak.

A zenei észlelést vizsgáló feladatok közül legkönnyebbnek a hangmagassághallás (M=66, SD=23), legnehezebbnek a dallamhallás (M=50, SD=15) bizonyult. Az eredmények eloszlásgörbéje többnyire szimmetrikus, enyhén balra tolódott. A feladatok összefüggésvizsgálatakor azt találtuk, hogy a dallam-, hangmagasság- és ritmusészlelés feladatok közepesen erős összefüggést mutatnak, míg a teljes teszt eredményével legma-

gasabb szinten a vizuális kapcsolás feladat korrelált ( $r=0,687$ ,  $p<0,01$ ). Bár az első mérési pontban a ritmusreprodukció és az észlelési feladatok között mutatkoztak szignifikáns összefüggések (ritmusrepr-észlelés= $0,353$   $p<0,01$ ; ritmusrepr-hangmagasság= $0,266$   $p<0,05$ ), a második mérés alkalmával ezeket az összefüggéseket nem tudtuk bizonyítani. A ritmusreprodukció eloszlási görbéje erősen balra tolódó tendenciát tükröz. Várakozásunknak megfelelően a legkönnyebb itemnek a két ütemes, csak negyed és páros nyolcad értékeket tartalmazó ritmussor bizonyult, míg a legnehezebb négy ütem terjedelmű volt és nagy éles ritmusokat is tartalmazott.

A zenei képességmérés technológia-alapú kivitelezése lehetővé teszi a korábbi, papír-ceruza tesztekhez képest a gyorsabb és megbízhatóbb adatfelvételt, az eredmények könnyebb feldolgozását, a fejlesztő kísérlet során bekövetkező változások pontos követését. A fejlesztéssel kapcsolatos következtetések levonására a további adatfelvételek ismeretében érdemes vállalkozni.

### ***A kutatást támogatta:***

Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Program

# A tanári kreativitás szerepe a kreatív énekes-mozgásos játékokat integráló zenepedagógiai modellben

BARABÁS EDINA \*, SZIRÁNYI BORBÁLA \*\*, NEMES LÁSZLÓ NORBERT \*\*\*

\* Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

\*\* Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

\*\*\* Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

*Kulcsszavak:* mozgás- és élményalapú zenepedagógia; szakmódszertan; kreativitás

## CÉLOK

Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciójában gyökerező új zenepedagógiai modell az ének-zenei nevelés korábbinál aktívabb, tevékenység-központú, az éneklés és a kreatív mozgás szerves összekapcsolódására építő kreatív pedagógiai gyakorlat kialakítását tűzte ki célul.

Szakmódszertani fejlesztésünk része annak a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott kutatásnak, melyben az MTA Természettudományi Kutatóközpont, Agyi Képző Központ kutatóival együtt a mozgás-alapú zenepedagógia tapasztalatait a pszichológia és a kognitív idegtudomány fókuszaival is vizsgáljuk.

Az általános zenei készségek - úgy mint ritmuskészség, generatív készségek, zenei befogadás és értő zenehallgatási készség - fejlesztését szolgáló modell új eszközrendszer kíván nyújtani a tanároknak.

A mai kor gyermekcentrikus pedagógiai elvárásai egyértelműen az állandóan megújuló, kreatív tanári attitűd elengedhetetlen meglétét kívánja. Előadásom célja a négy évvel ezelőtt alsó fokú zeneoktatásban elindított, a mozgást fókuszba állító új zenepedagógiai modell rövid ismertetése, valamint ezen szak-

módszertani fejlesztéssel szorosan összefüggő tanári kreativitás lehetőségeinek és alkalmazásának bemutatása.

## KERETEK

Az új zenepedagógiai modell kidolgozásán egy három főből álló tanári csoport dolgozik. Szakmódszertani fejlesztésünk létrehozását az a felismerés motiválta, hogy amíg a kisgyerekek (6-10 éves korosztály) életkoruknál fogva is állandó mozgásra, aktív bevonódásra, élményközpontú, kreatív, az önkifejezésre is alkalmas tevékenységekre fogékonyak, és ezekre vágnak, addig a mai magyar zenepedagógia többnyire passzív és statikus módon, sokszor az elmélet oldaláról, illetve annak túlhangsúlyozásával közelíti meg az ének-zene oktatását.

## MÓDSZEREK

Törekvésünk, hogy a dominánsan hallási élményeken alapuló ismeretszerzés kinezetikus és vizuális tapasztalatokkal egészüljön ki, és váljék egységgé. A modell az irányított, zenét követő mozgásra alapoz – ebben a tekintetben Dalcroze zenepedagógiai elveihez közelít. A mozgás az adott zenei tananyag tanulása folyamatában először a tanári mintát követi, amely a záró szakaszban a gyerekek saját koreográfiájává alakul. A feladatok a játékosság révén örömtelivé teszik az iskolai zenei munkát.

## EREDMÉNYEK

Szakmódszertani kutatásunk jelenlegi - középső - szakaszában a már meglévő és további új elemek kidolgozásán és annak kipróbálásán, gyakorlati tapasztalatszerzésén van a hangsúly. Kutatásunk főbb elemei a tanórák részleteinek videó és írásos dokumentációja, konzultációk a kialakított zenepedagógiai eszközök hatékonyságáról, tartalmi összevetések megvitatása a Nat-tal és a Kerettantervekkel a kompetenciafejlesztés tekintetében, a dokumentálási terminológia kialakítása.

## RELEVANCIA

Zenepedagógiai modellünket mind alaptantervű, mind emelt szintű zenei osztályokban alkalmazzuk 1-4. évfolyamig. Munkánk során azt is vizsgáljuk, hogy a különböző - helyben, térformában, eszköz nélkül vagy eszközzel végzett mozgássorok és ritmikus koreográfiák hogyan alkalmazhatóak az egyes korcsoportoknál.

## **Szakirodalom**

- NEMES, László Norbert – BARABÁS, Edina – DESZPOT, Gabriella – FARNADI, Tamara – HONBOLYGÓ, Ferenc – MARÓTI, Emese – SZIRÁNYI, Borbála (2016): Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata Pályázati anyag a Magyar Tudományos Akadémia Szakmódszertani pályázatához. Kézirat.
- NEMES, László Norbert (2016): Beszámoló előadás az „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata” c. kutatás tervezéséről Parlando 2016/5. sz. URL. <http://www.parlando.hu/2016/2016-5/Nemes-projekt.htm>
- GEOGHEGAN, Lucinda (2005): Singing Games and Rhymes for middle years National Youth Choir of Scotland, Glasgow
- GEOGHEGAN, Lucinda – NEMES, László Norbert (2014): Singing Games and Rhymes for ages 9 to 99 National Youth Choir of Scotland, Glasgow
- SZIRÁNYI, Borbála (2017): Kreatív énekes-mozgásos játékok az általános zenei készségek és képességek fejlesztésére. In: Váradi Judit-Szűcs Tímea (szerk.): Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából. Debreceni Egyetemi Kiadó, ISBN 978-963-473-955-5; 77-79

### ***A kutatást támogatta:***

Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Program



# Kreativitási szintek, alkotói helyzetek és formái a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában

DESZPOT GABRIELLA

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

*Kulcsszavak:* mozgás-és élményalapú zenepedagógia;  
alkotófolyamat; kreativitási szintek

## CÉLOK, KÉRDÉSEK

Dilemmákat felvető előadásomban, tovább vizsgálva a zene és a kreativitás kapcsolatát (Deszpot, 2016) a művészetpedagógia kontextusába helyezve, elméleti fejtegetéssel kísérlem meg ezt tetten érni a Kokas-pedagógia komplex működésén keresztül, a következő kérdések mentén:

A kreatitásnak mely képességfaktorai és mely eljárásoknak, technikáknak köszönhetően fejleszthetők Kokas Klára módszereinek köszönhetően? A megfigyelhető aktivitások, a működő, kialakuló alkotóképességek melyik kreativitási szintet érhetik el a gyermekek esetében? Az alkotás során tetten érhető-e csak a gyermeki létre jellemző komplex viselkedési minta? Milyen pedagógiai klímában fejleszthető a kreatitás?

Vizsgálódásom még csak a kezdeteknél tart, és további kérdések sorát is felvetheti a későbbiekben, amely a szakirodalomban tartósan élő felosztások, definíciók újragondolására motiválhat.

## VIZSGÁLÓDÁSI KERETEK ÉS MÓDSZEREK

A kreativitás mibenlétének meghatározása nagyon izgalmas dolog és több mint bő évszázada – a polihisztor Galton, örökléstani felvetései óta (1869) – kihívást, fel-fellángoló újraértelmezési kényszert jelent mindazoknak, akik e terület fontosságát

SZIMPÓZIUMOK

1/A

felismerték, sőt ennek fejlesztésével kívánnak szisztematikusan foglalkozni. Különböző gondolkodók, kutatók, pszichológusok, pedagógusok, matematikusok, nyelvészek – és sorolhatnánk tovább a diszciplínákat – próbálják a kreativitás lényegét, ismérveit, működését különböző megközelítési fókuszok és modellek segítségével feltérképezni. A legfontosabb szerzők egy jó részét (pl. Guilford, Taylor, Gardner, Csíkszentmihályi, Barkóczi, Freund) lásd a kreativitás-jelenség vizsgálatának áttekintő tanulmányaimból kiragadott példákban: Gyarmathy, 2011; Buda és Péter-Szarka, 2015; Vass, 2016., de Nagy József eredeti megközelítését is számon kell tartanunk a személyiség funkcionális modelljében (Nagy, 1996)

Többen a kreativitást gondolkodásnak tartják (mint a konvergencia és a divergencia gondolkodás váltakozását, utóbbi alapozó feltételnek, immanens elemnek tekintve), holott tulajdonképpen a cselekvések sorozatában valósulhat meg igazán, és inkább viselkedés. Továbbmenve – a legtöbbször az egyént képzelik el a kreativitás alanyának, holott az sokszor társas interakciókban tud igazán kiteljesedni. Ezek szerint a kreativitás inkább folyamatjellegű, aktivitási, esemény sorozat ahol a tudatos és tudattalan mozzanatok egymással dinamikusan váltakoznak és szinte csak elméletileg szétválaszthatók, leírhatók az alkotás szakaszai. Ezek (klasszikusan Taylor szerint), ill. a legtöbb szerzőnél mint előkészítés, nyersanyag és élménygyűjtés; – lappangás, elfogulatlan inkubáció; – megvilágosodás, ráismerés; – értékelés, belátás; – és kivitelezés lépései jelennek meg, feltételezve egy produktumot.

Bármennyire is azt képviseljük (Deszpot, 2005), hogy a kortárs művészetvel nevelés nem produktum centrikus, hanem folyamatjellegű – ahol az alkotói tevékenység „csak” eszköze a feltárásnak, a megismerésnek, a nevelésnek – tévedés azt hinnünk, hogy közben ne jönnének napvilágra produktumok. A művészetpedagógusok csak nem bírják ki, hogy ténykedésük közben ne szülessen meg a vers, a színdarab, a koreográfia, a rajz, a dal és társaik – valami, valamilyen „letét”, a maradandóság nyoma. Ez mind igaz lehet, de érdemes a vizsgálódáshoz új szemüveget venni és azt mondani, hogy a produktum lehet az aktivitást elválaszthatatlanul megvalósító képesség megjelenése, a kreatív tett, mint esemény már önmaga is. Ennek a nehezen követhető, felbukkanó teljesítésnek, ennek a rejtett viselkedési fordulatnak

a mibenvalóságát, a minőségét is lehet vizsgálni, amihez bátran használhatjuk a jól bevált szakirodalmi hététeret, melynek segítségével a történetet besorolhatjuk az expresszív, a produktív, az inventív, az innovatív vagy éppen a zseniális, emergentív kreativitási szintre.

Megerősítést kaphatunk a kreatív jelenségek megértéséhez, ha áttekintjük azokat a módszertani leírásokat, amit a zenealkotás területén az improvizációra felépítettek már. (Lásd erről Hunyadi, 2014 írását és idézett szerzőit.) Ezek a zenepedagógiai módszerek azonban a hangszeres rögtönzéshez kapcsolódnak, míg a zenehallgatás, a zenei tartalmak személyes kogníciójának mozgásalapú lehetőségeit Kokas Klára fedezte fel az 1970-es évektől. Ezt a testi alapú „zeneértést” nevezzük aktív zenebefogadásnak, amelynek kezdeti mozgató rugója az improvizáció – a rögtönzés, amely lehet dallam-szöveg-mozgás vagy zene-mozgás együttjárása.

## EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A résztvevő megfigyelés és videóelemzés révén, a mozgásformák, a szituációk, a narratív szövegek és vizuális alkotások komplex elemzésével juthatunk közelebb a kreatív pillanat megszületéséhez és az éppen elért alkotói szint becsléséhez (amelynek állandósulása más területeken már nem követhető számunkra). Gondolataim szemléltetésére konkrét példákat hozok szövegimprovizáció, mozgásimprovizáció, közös mozgáskompozíció, szóló, névéneklés, zenerajz tekintetében. Ezzel párhuzamosan rávilágítok, hogy adott esetben milyen pedagógiai klímában történhet a kreativitás fejlesztése.

## RELEVANCIA

A kreativitásnak, vagyis az ember alkotóképességének megismerése, karbantartása és fejlesztése egyszerűen létkérdés. A 21. században életmentő, kötelező alapképességnek kellene lennie, amely az intézményes nevelésben kiemelt szerepet kap. Végző soron a kreativitás érvényesülése az egész társadalmat átszövő gazdasági tényező, bár jellegzetességeit eddig leginkább a művészetben vizsgálták. Kiemelném azt a friss kutatást (Bereczki, 2016), amely megállapította, hogy a Nat egésze keresztntantervi fejlesztési célnak tekinti, míg műveltségei területei közül a Művészetekben jelenik meg a kreativitás, – a legmar-

kánsabban a vizuális kultúra és az ének-zene tantárgyakban van jelen. Ez utóbbi számára kínáljuk Kokas Klára kreatív zenepedagógiájának sokrétű módszertanát.

## Irodalom

- Bereczki Enikő Orsolya (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. Neveléstudomány, 2016. 3. szám. 5-20
- Buda Mariann–Péter-Szarka Szilvia (2015): A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/9. szám. 3-17
- Deszpot Gabriella (2005): A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei... Doktori értekezés. Kézirat. 377
- Deszpot Gabriella (2016): Zene és kreativitás. Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával. In: Falus András (szerk.): Zene és az egészség, Kossuth Kiadó, Budapest. 54-75. Kossuth Kiadó Zrt.
- Gyarmathy Éva (2011) Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (szerk.): A kreativitás többszemponú vizsgálata. DE, Didakt Kiadó, Debrecen. 13-45.
- Hunyadi Zsuzsanna (2014): Kreativitás a zenetanításban. Parlando. 2014/3. sz.
- Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv. Mozaik, Szeged.
- Vass Vilmos (2016): A kreativitás fejlesztésének folyamata. PedActa 6. kötet, 1. szám, 2016. 28-39

## A kutatást támogatta:

Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Program

# A tanári kreativitás szerepe a Kokas-pedagógián alapuló dinamikus énekzene-tanulás módszereiben – a kreatív daltanítás

FARNADI TAMARA \*, BUDA SÁRA \*\*,  
DESZPOT GABRIELLA \*\*\*

\* Richter János Zeneművészeti Szakközépiskola

AMI, Bartók Béla Ének-zenei Általános Iskola

\*\* Kroó György Zene- és Képzőművészeti

Kőbányai Alapfokú Művészeti Iskola

\*\*\* Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

*Kulcsszavak:* szakmódszertan; mozgás- és élményalapú zenepedagógia; dinamikus énekzene-tanulás

## CÉLOK

A Magyar Tudományos Akadémia tantárgypedagógiai kutatási programjának köszönhetően kapott kutatócsoportunk (Aktív Zenetanulás Kutatócsoport) lehetőséget új, – a magyar iskolai zeneoktatás Kodály Zoltán nevével fémjelzett, legjobb hagyományaira építő – zenepedagógiai modellek kidolgozására. E szakmódszertani fejlesztés keretében az egyik modell új paradigma, az élményközpontú testi tanulás, az élményalapú mozgás bekapcsolását vezeti be az énekzene-tanításba. Ez voltaképpen Kokas Klára pedagógiájának beillesztését jelenti az általános iskolai énekzene-órák módszertanába, a Kodály-koncepció szokásosan értelmezett kereteibe foglalt zenei írás-olvasástanítás formáinak megtartása mellett. A modell az előbb említett ismeretek alapján kapta a dinamikus énekzene-tanulás elnevezést.

Egyébiránt e megújító, adaptációs törekvésnek több éves előzménye, gyakorlata van a győri, Bartók Béla Ének-zenei Általá-

nos Iskola alsó tagozatos osztályaiban, ami szerint működőképes. A kérdés azonban az, hogy ez az integrált kreatív zenepedagógia, hogyan írható le, adható át a zenepedagógusok, ill. az ének-zene tárgyat tanítók számára, mint tantárgypedagógia. A kutatás célja tehát a Dinamikus énekzene-tanulás modell módszertanának továbbfejlesztése és ennek koherens leírása, közvetítése.

## KERETEK

Modell-fejlesztésünk egy olyan nagyobb, interdiszciplináris kutatás része, amely sokféle mérőeszkőzzel pszichológiai és neurokognitív aspektusból is vizsgálja az alkalmazott zenepedagógiai módszerek hatásait a neurális rendszerre, a zenei, a kognitív, a nyelvi és szociális képességek fejlődésére egyaránt. Ennek köszönhetően megismertünk a zenei transzferhatás pszichológiai és idegtudományi vonatkozásaival kapcsolatos több nemzetközi szakirodalmat. Ezzel egy időben (az Aktív Zenetanulás Kutatócsoporton belül) összegeztük a hazánkban alkalmazott, ill. nemzetközi viszonylatban is elismert olyan zenepedagógiai módszereket, amelyben a mozgás kiemelten alkotó szerepet kap a fejlesztésben.

Foglalkoztunk a zenei képességeket összegző modellekkel, majd a Nemzeti alaptanterv (2012) kompetencia felosztásával az ének-zene tantárgyban, úgymint a zenei reprodukció, ill. a befogadói kompetenciák fejlesztésének módszertani kihívásaival, kiemelten az alkotó (generatív) tevékenységekkel. Az innovációban előtérbe állítottuk a magyar zenepedagógia módszerei közül Kokas Kláráét. Ezzel természetes, testtudati módon fejleszthetjük a zenei képességek jó részét (pl. éneklési, hallási, ritmikai képességek, tempóérzet, formaérzék, hangszínhallás, többszólamú hallás, zenei memória, énektechnika). Mindeközben pedig ugyanilyen hangsúllyal fejlődnek az ún. nem-zenei képességek is (pl. képzelet, testtudatosság, empátia, társas együttműködés, kreativitás, fogalomalkotás). Modellünk újító része Kokas Klára zenepedagógiai elveit és tapasztalatait viszi tovább, amely a teljes embert nevelő Kodály-koncepció kreatív megvalósítása.

## MÓDSZEREK

A modell fejlesztése valódi, természetes iskolai környezetben, terepen és mindennapos tanári munkával történik három tanéven keresztül. A tanári munka oktatási segédleteit folyamatosan

és műhelyszerűen dolgozzák ki a kutatócsoport tagjai. A fejlesztés munkaformái a következők: tanítás és az ehhez kapcsolódó anyagok gyűjtése; tartalomfejlesztés, vagyis a gyűjtött módszertani háttéranyagok válogatása, rendszerezése; szerkesztése; disszemináció előkészítése: kiadványtervek és mutatvány példatár (demó) elkészítése 2020 augusztusáig.

A szakmódszertani tartalomfejlesztés menete a következő lépésekből áll: tervezés – tanítás – a tanítás videodokumentációjának kódolása, válogatása, értékelése – reflektív naplózás – konzultációk – követő tanítás (egy másik tanár, másik iskola, másik osztályában) – reflexió a követő/kipróbáló tanításról – visszacsatolás a tervezéshez – a feldolgozott anyagok beemelése a disszeminációs anyagba.

## EREDMÉNYEK

A négyéves kutatás második évében tartunk és a 2017. szept.1.–2018. aug.31. időszak időarányos eredményeit mutatjuk be, hangsúlyozva a modellnek az énekléssel, daltanulással foglalkozó oldalát a dramatizált dalosjátékot. A kísérleti tanítás során ebben a tanévben összesen kereken 400 tanítási egységet rögzítettünk videóval, amely tartalmaz direkt zenei készségfejlesztésekkel, kottaolvasással és zeneelméleti ismeretekkel foglalkozó órarészleteket, de bemutatja mit is jelent az aktív zenebefogadás a szabad, zenei mozgásnak köszönhetően. Ebből válogattunk ki további egységeket, amit a kreatív éneklés prezentációjára aktuálisan alkalmasnak tartunk. A filmrészletek felvonultatják mit jelent a kreatív éneklés a dinamikus modellben, Kokas Klára zenepedagógiája alapján: hogyan történhet a fantáziajáték és a dramatizálás, a közös szöveg-, dallam-, és mozgásimprovizáció népdalokra.

Eredménynek tartjuk, hogy modellünk működőképes a jelenleg a kutatásban részt vevő alkotóképes tanárokkal. Ám felvetődik a kérdés, hogy más tanítók, tanárok is képesek lesznek-e majd a kidolgozott modell alkalmazására? A válaszhoz összegyűjtöttük azokat a képességeket, amelyeket a legfontosabbnak tartunk a modell énekes részének működtetéséhez. Ennek első szegmense speciális, szakmai kompetencia, úgymint a pontos intonáció, kifejező éneklés és beszédképesség; szöveg-, dallam-, és mozgásimprovizációs képesség; az állandó személyes-tudatos jelenlét és az érzelmi biztonság megadása. Ám

ezekhez párosulniuk kell kifejezetten olyan kreatív képességeknek is, mint például nyitottság, problémaérzékenység, kíváncsiság, szempontváltás, spontaneitás, leleményesség, intuíció, saját élmények tudatos gyűjtése.

## RELEVANCIA

Longitudinális kutatásunk alapfeladata az újszerű, a mozgást az énekléshez és zenehallgatáshoz kreatívan és szervesen kapcsoló zenepedagógiai modell módszertani kifejlesztése, amely a Dinamikus éneklés-tanulás modell elnevezést kapta. A kidolgozás jelentősége abban áll, hogy útmutatást ad majd mindazok számára, akik Kokas Klára egész embert nevelő, kreatív zenepedagógiai módszerét adaptálni kívánják az alapfokú éneklés-tanításba, ill. a zeneoktatásba. Így az a közoktatás csatornáin révén, a transzferhatásoknak is köszönhetően állandóan jelenlévő tényezője lehet a gyermekek személyisége harmonikus kibontakoztatásának.

## Irodalom

- Deszpot Gabriella (2017): Kutatás közben: az aktív zenetanulási modellek fejlesztéséről és hatásvizsgálatokról. A szakmódszertani leírás kihívásai az új zenepedagógiai programok esetében. In: Kárpáti Andrea (2017, szerk.): A világ új képe a művészetben és a tudományban: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája. Konferenciakötet. 1. Művészetpedagógiai Konferencia, 2017. június 22-23. ELTE TTK, Budapest. 151-153
- Farnadi Tamara (2014): Hagyomány és megújulás az alsó tagozatos énektanításban. Betekintés a Kerettantervekbe. Parlando 2014/4.
- Nemes László Norbert – Barabás Edina – Deszpot Gabriella – Farnadi Tamara – Honbolygó Ferenc – Maróti Emese – Szirányi Borbála (2016, szerk. Deszpot): Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata. Kutatási koncepció (2016-2021). Pályázati anyag az MTA Szakmódszertani pályázatához. Kézirat. Budapest. 39

## A kutatást támogatta:

Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Program

# A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI SZÍNJÁTÉK NÉHÁNY KLASSZIKUSÁRÓL

**ELNÖK: TRENCSENYI LÁSZLÓ**

ELTE PPK

**OPPONENS: NOVÁK GÉZA MÁTÉ**

A magyarországi gyermek- és ifjúsági színjáték (pódiumjáték, irodalmi színpad stb.) szembeötlő megújulása idejének az 1970-es évek elejét tartja a szak-közvélemény, nyomában a szakirodalom is. Különböző - politikai, kultúrpolitikai-művelődéspolitikai, sőt ifjúságpolitikai, oktatáspolitikai - faktorok, tényezők és csoportok érvényesültek, fejtettek ki hatást, egyszersmind az előbbivel (melynek jegyei: enyhülés „kint” és „bent” (a hidegháború, ill. az osztályharc éleződése ideológiáinak kopása volt), megjelentek reformkényszerek a társadalomban, az „ifjúsági probléma” - Cseh Tamás ironikus kifejezése - fellobbanása stb.) mindezzel szorosan összefüggő nemzetközi, olykor Európán túli, de mindenképpen Nyugat-európai tájékozódási lehetőségek. De legalább ennyire szerepet játszottak a gyermek- és ifjúsági társadalom változó elvárásai, önkifejezési vágyai, társadalomképe. E szükségleteket karakteresen felismerő műhelyek, személyek - pedagógusok és művészek - együttműködése így együtt a vélelmezett magyarázata az általános iskolások, középiskolások (ideértve a szakiskolások) színjátszó tevékenysége dinamizálódásának. Drámapedagógiai, improvizatív kultúrán nevelkedett, a társadalomkritikát vállaló szerkesztő-rendezők „foglalták” el az iskolai és iskolán kívüli pódiumokat, a művelődéspolitikai által támogatott játszóhelyeket, fesztiválokat - ha nem is konfliktusok nélkül. Közmegegyezés van abban a vélekedésben is, hogy

SZIMPÓZIUMOK

1/A

az egyetemi színjáték politikai félelmekből végbevitt lefejezése (Szegedi, budapesti Egyetemi Színpad) stb. vált váratlanul előnyére a politikai szélárnyékban elhelyezkedő (vagy a hatalom által ideképzelt, s ezért nem különösen felügyelt) gyermekszínjátéknak. Képzett szakemberek kerestek megszólalási lehetőséget az iskolákban, s jutottak szóhoz.

A szimpóziumon különböző (főként doktori) kutatások (ELTE, SZFE) képezik az előadások bázisát. A kutatók egy-egy mintaértékű életművet emeltek ki a folyamatból, s mutatják be - egymásrahatásukban, a mozgalomban egymásra találásukban érvényesülő jelentős pályájukat. Lezárt pályakép a Győrffy Kollégiumból érkező, a háborút, vészkorszakot túlélő Mezei Éváé, és a németlászói hagyományokhoz hű szentesi Bácskai Mihályé. Köztünk él és aktív a beregi-debreceni-fővárosi-nagykörösi pályát befutó egyesület-alapító, örök-aktív Debreczeni Tibor (hónapokkal 90. születésnapja előtt), ugyancsak ez mondható el az Orosházáról indult, s a drámapedagógia első kézikönyvét, felsőoktatási programját szerkesztő Gabnai Katalinról is (aki ezidén lesz 70 éves).

A kutatások módszere: források interjúk, dokumentumok elemzése, feltárása, önvallomások másodelemzése.

## ***A kutatást támogatta:***

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Drámapedagógiai Albizottság

# Gabnai Katalin

KÖRÖMI GÁBOR

Nagy Imre ÁMK

**Kulcsszavak:** Gabnai Katalin; drámapedagógia; pedagógusképzés

Gabnai Katalin meghatározó személyisége a magyar gyermekszínházi és drámapedagógiai mozgalomnak. Drámaíró, színikritikus, szakíró, rendező, népművelő, kulturális szakember, főiskolai tanár, tanszékalapító, együttesvezető, pedagógus, drámapedagógus mozgalmatszervező. A Magyar Drámapedagógiai Társaság alapító tagja, éveken át a nemzetközi, amatőr színházakat tömörítő szervezetnek, az ASSITEJ-nek magyar képviselője. Drámajátékok című könyve úttörő jelentőségű volt a drámapedagógia hazai honosításában, fogadtatására jellemző, hogy a szerény kiállítású, civil kezdeményezésben (Magyar Drámapedagógiai Társaság gondozásában) kiadott első kiadás után piaci szereplők, profi könyvkiadók vállalkoztak új és újabb kiadására.

A drámapedagógia történetének egyik legfontosabb szereplője a kezdetektől, a hetvenes évektől napjainkig. A gyermekszínházi rendező tanfolyamok, a (táguló körben nemzetközi kapcsolatokat is jelentő) gyermekszínházi fesztiválok tapasztalati alapján a helyét és nevét kereső drámapedagógia úttörője (kiváló munkatársaival, a hőskor jeleivel, Mezeivel, Debreczenivel és másokkal együtt).

Orosházáról induló pályája a Táncsics Mihály Gimnáziumban kezdődött színházi rendezőként, majd Békéscsabán folytatódott Máté Lajos tanítványaként. 1968-ban Budapestre kerül, az I. kerületi Művelődési Házba, majd a megannyi - a drámapedagógiai eszközrendszer és a társadalomkritika szükségszerűen létrejövő ötvözetét megteremtő - meghökkentető darabbal jelentkező Úttörőszínházot vezeti a KISZ Központi Művészegyüttesében, a Rottenbiller utcában.

A Népművelési Intézet munkatársaként jelentős pályatársakkal iskolát, műhelyt teremtve a gyerekek és a színház ügyének pártfogója tizennyolc éven keresztül, a megannyi refor-

SZIMPÓZIUMOK

1/A

mteljesítményt eredményező gyermekszínházi fesztiválok szervezője a „hőskorszakban” majd tapasztalatait, hitvallását nemzedékeknek adja át továbbképzési programba rendezve a felsőoktatásban, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a Színművészeti Főiskolán (a Színművészeti Egyetem elődjében), a zsámbéki Apor Vilmos Főiskolán. Sokan már tanítványaiként oktatnak drámás képzésekben országsszerte.

Tanít odafigyelést, pedagógiát, alázatot, találkozást, játékot, hagyományt és mágiát.

Mindezt elsősorban azért, hogy a pedagógus pályára készü-  
lők ne legyenek elveszve a gyerekek között, tudjanak kommu-  
nikálni, játszani és együtt élni tanítványaikkal hiteles tanárként,  
hiteles emberként.

Könyvek, korszakos tanulmányok, cikkek, rendezések, gyer-  
mekszínházi és kőszínházi előadások alapján egy sokrétű pálya  
legfontosabb állomásait mutatom be előadásomban a gyer-  
mekszínház nézőpontjából, ezzel egyúttal tisztelegve az idén 70  
éves Gabnai Katalin előtt.



# Portré Mezei Éváról

PATONAY ANITA

Színház- és Filmművészeti Egyetem

Doktori Iskola

**Kulcsszavak:** Mezei Éva; gyermekszínháték; életpálya

A portré egy olyan emberről szól, aki sokáig nem tudta eldönteni, hogy tanárnő legyen vagy színésznő. A vészkorszak túlélésének, a felszabadulásnak, majd a „fényes szeleknek” (Győrffy kollégista volt) élménye volt meghatározó életségjelétére.

1952-ben rendezőként végzett a Színház- és Filmművészeti Főiskolán, de a pedagógia, az oktatás iránti vonzalma megmaradt, és pályája során ezt a kétféle hivatást egyesítette magában, munkájában.

Mezei frissen végzett rendezőként kőszínházakban kezdte pályafutását: a Vidám Színpadon, aztán Egerben, majd amatőr színházi együtteseknél dolgozott dramaturgként, rendezőként: az Universitasban, a Pincészházban, a Magyar Néphadsereg Művészegyüttesében, a 25. Színházban, majd a maga alapította Gyerekjátékszínben. Végül 1985-ben a Budapesti Művelődési Központ – Pincészház igazgatója lett az 1986. október 16-án bekövetkezett haláláig.

Mezei az amatőr színházi munkáiban találta meg a pedagógiai gondolkodásának kibontakozásának lehetőségét. Itt kísérletezhetett a fiatalok fejlesztésének lehetséges eszközeivel, szabadabban alkotott és feszegethette a színház határait. Már a 60-as évek elején is arra keresett válaszokat az Universitasban, hogy hogyan lehet olyan fiatalokat is beemelni egy-egy színházi előadásba, akik nehezebben jutnak el addig, hogy hitelesen és felszabadultan játsszanak.

Az amatőr színházi munkák mellett 1958-67 között a Népművelési Intézetben az amatőr színjátszás módszertani megteremtőjeként és irányítójaként dolgozott.

1965-ben járt kint először Angliában, ahol egy számára ismeretlen pedagógiai gondolkodásmóddal és eszköztár-

ral találkozott. Ez a drámapedagógia volt. 1970-ben eljutott a birminghami nevelési drámaközpontba, ahova már tudatos megfigyelőként érkezett, ahol elsajátíthatta, hogy hogyan lehet a gyerekek improvizációs- és fantáziakészségét különböző szituatív játékokon keresztül fejleszteni. Mindezt a tudást egyből alkalmazta itthon a gyerekekkel és a fiatal felnőttekkel való munkájában. A hazai drámapedagógiai mozgalom egyik megteremtőjének tekinthetjük.

Mezei nem azonosult a korabeli ideológiák által támasztott elvárásokkal: a feltett kérdésekre nem akarta megadni a választ, kerülte a direkt tanító jelleget. Gondolkodtatni akart. Kérdezett és nem állított.

Tanítványai sokasága emlékezik rá hűséggel. Lányai is követték pályájában és elkötelezettségben. Kata a hátrányos helyzetű (cigány) gyerekek jeles iskolájának, a fővárosi Burattinónak alapítója, a nehéz munkában ő is a drámát hívja segítségül. Prezentációmban Mezei Évát interjúkon, cikkeken, fotókon és néhány könyvön keresztül mutatom be.

SZIMPÓZIUMOK

1/A

# Dété az alapító

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

ELTE PPK NI

**Kulcsszavak:** drámapedagógia; irodalmi színpad; mester

A 1928-ban született beregi tanítócsalád gyermeke Debrecenben érett felnőtté. Többször leírta életrajzaiban, hogy a boldog gyerekkor után a NÉKOSZ, professzora, Karácsony Sándor varázsa, mind az egyetem, mind az ifjúként megélt '56 volt meghatározó hosszú és mindvégig figyelemfelkeltő pályáján. A középiskolai „száműzetés” vezette el a felismerésig: a diák-színhátmarad a kádári „konszolidáció” bonyolult éveiben az igazmondás igazi fóruma. Irodalmi színpadai legendás események, helyszínek és (maig élő, egybetartott) közösségek voltak. A sikeres pálya szükségképpen vezetett a fővárosba, a korszerű közművelődés jelentős műhelyébe, a reformista Népművelési Intézetbe, s lesz hamar felelős vezetőként feladata a gyermek és ifjúsági színhátmarad támogatása. E körben gyakorlati úton jut el a drámapedagógia erényeinek felismeréséhez, s és azóta is következetesen képviseli ennek értékeit pedagógusi, drámapedagógusi, rendezői, szerkesztői, írói munkájában is. A drámapedagógia első hazai megnyilatkozásai összefüggenek nevével, sajátos „magyar” modellt dolgozott ki, igazolván, hogy a dramaturgikus népi játékok, a folklór alkalmas bázisa lehet drámapedagógiai paradigmának is - mondhatni a drámapedagógia „Kodály-módszere” nevezhető az övének (egész pályáján védte modelljét, miközben - hol sikerrel, hol kevesebb eredménnyel, elégedettséggel - próbálta megérteni a fiatal nemzedékek új törekvéseit is. S közéleti tevékenysége is lényegi: megalapítja a Magyar Drámapedagógiai Társaságot - először a pezsdülő civil életben 1988-ban, majd ennek máig megjelenő periodikáját, a Drámapedagógiai Magazint (mely periodika máig a drámapedagógia fejlődésének, apályainak, dagályainak hű krónikája) majd az Academia Ludi et Artis egyesületet hozza létre, melynek komplex, NAT-konform tanterve úttörő jellegű, s szerkesztette ezen egyesület folyóiratát, a Kútbanézőket.

SZIMPÓZIUMOK

1/A

Debreczeni szívesen és sokat író-publikáló szerző (miközben szuggesztív, remek előadó ma is - egyszemélyes színháza színhátmaradtörténeti jelenség). Írásai nyomán az életút tanulságai, egyben a műfajról vallott gondolkodásmódja változásai is jól követhetők - melyek tanúságtételei a gyermekszínhátmarad, diák-színhátmarad szakma legutóbbi fejlődési szakaszainak, megtorpanásainak is. Önletrajzi sorozata szépirodalomnak sem utolsó. Fővárosi értelmiségi? „Kertjét művelő” tiszakürti gazda? Progresszív? Konzervatív?

A portré hőse októberben 90 esztendő lesz. Az előadás egyúttal az idős, ám aktív személyiség köszöntése is.



2



**ELŐADÁSOK**

**2.1**



**2.1.1 | MTA-SZTE ÉNEK-ZENE SZAKMÓDSZERTANI KUTATÓCSOPORT**

**2.1.2 | EGYÉB SEKCIÓ-ELŐADÁSOK**



# Ritmikai készségek és vizsgálati lehetőségeik

MUCSI GERGŐ

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

**Kulcsszavak:** ritmus; ritmikai készségek; zenei tesztek

A ritmus, hétköznapi értelemben egy mindenki által könnyen definiálható fogalom. A ritmust főként a zene kontextusában, annak egyik meghatározó alkotóelemeként azonosítjuk. Viszont a ritmus nem csak a zenében értelmezhető: minden pillanatban ritmus vesz minket körül, a ritmus átjárja és meghatározza egész életünket. A hétköznapijainkat, mint például a közlekedést, a napirendet, az órát és napszakokat, sőt testünk helyes működését is ritmus szabályozza, úgymint a légzést vagy a szív összehúzódásait.

A ritmus egy összetett jelenség, amely alkotóelemek sokaságából épül fel (Pintér, 2010). A ritmus alkotóelemeinek kifejezése komoly problémákat okoz Cooper és Meyer (1963) meglátása szerint, lévén, hogy nincs egyértelmű információ a csoportosítási, időfelosztási folyamatok egyénenkénti megvalósításáról. A nemzetközi és hazai szakirodalom hasonló elméleteket és meghatározásokat mutat be, a különböző kutatásokra mégis egyéni jellemzők és sajátos fogalomrendszer jellemző. A ritmus átfogó értelmezéséhez a kifejezés jelentéskörét zenei alkotóelemként vizsgáljuk elsősorban, habár a ritmusnak a társművészetekben is meghatározó szerep jut: értelmezhető az irodalom, a tánc és a képzőművészet vonatkozásában is, de jelen vizsgálódásunk középpontjába főként a zenei megnyilvánulása helyeződik.

Előadásomban kísérletet teszek arra, hogy a különböző szakmai véleményeket és számos definíciót bemutatva átfogó képet alkítsunk ki a ritmusról, valamint annak észlelési-érzékelési képességéről.

A ritmus fejlesztő hatásainak meghatározása egyre inkább a tudományos érdeklődés középpontjába kerül, amelyben

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.1

többek között jelentős szerepe a zenei képességek más, nem zenei képességterületekre irányuló pozitív transzferhatásainak (Janurik és Józsa, 2016). A ritmussal foglalkozó fejlesztő kísérletek és kutatások alapvető feltétele, a ritmikai készségek lehető legpontosabb körülhatárolása, amely a készségek komplexitása miatt nagyon nehéz feladat (Turmezeyné, 2007). A legtöbb zenei képességfelmérő teszt foglalkozik a ritmusészlelés összetevőinek vizsgálatával, ám ahogy a zenei képességek – közte a ritmusérzék – meghatározásai, úgy a tesztek is számos különböző szempontból vizsgálják a képesség alkotórészeit (Dombiné, 1992). Az előadás második részeként ennek tükrében a ritmikai készségek fejlettségét feltáró tesztek jellemzőit tekintjük át, összevetve a mérőeszközökben található feladatok és vizsgált területek sajátosságait.

## Szakirodalom:

- Cooper, G., Meyer, L. B., (1963): The Rhythmic Structure of Music. University of Chicago Press
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Czeizel E. és Batta A. (szerk.): A zenei tehetség gyökerei. Arktisz Kiadó, Budapest. 207–248.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 4. 1. sz. 49–69.
- Pintér Csilla (2010): Lényegszerű stílusjegyek Bartók ritmusrendszerében. PhD disszertáció. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
- Turmezeyné Heller Erika (2007): A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban. Doktori Disszertáció. Debreceni Tudományegyetem, Debrecen.

## A kutatást támogatta:

MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

# Ritmikai készségfejlesztés az 1. osztályos énekórákon és további lehetőségek 7. osztályban

PETHŐ VILLŐ \*, MUCSI GERGŐ \*\*, SURJÁN NOÉMI \*\*\*

\* SZTE Zeneművészeti Kar

\*\* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

\*\*\* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

**Kulcsszavak:** zenei nevelés, ritmikai készségek, készségfejlesztés, kreativitás

A hazai transzferhatás-vizsgálatok, motivációkutatások és attitűdvizsgálatok, valamint a gyakorlati tapasztalatok is alátámasztják, hogy az iskolai zenei nevelést tekintve megújulásra van szükség (pl. Janurik, 2010; Janurik és Józsa, 2012; Janurik és Pethő, 2009). A transzferhatás-vizsgálatok azt mutatják, hogy a zenei készségek fejlettsége más területekre is hatással van. Bizonyos készségek fejlettsége nemcsak az iskolai alapkészségek fejlettségével függ össze, de pozitív irányú változásuk, fejlődésük befolyásolhatja az iskolai eredményességet is (Janurik és Józsa, 2016). Más kutatások viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolai énekórák, a mai iskolai zenei nevelés ezeket a fejlesztőhatásokat nem tudja kiaknázni, mert az énekórákat, az énekórákon folyó tevékenységeket nem szeretik a tanulók vagy közömbösek számukra (Janurik, 2007).

Éppen ezért kutatócsoportunk Janurik és Józsa (2016) kutatási eredményeire alapozva, a megújulás lehetőségeit keresve egy általunk kiemelt készségcsoport, a ritmikai készségek énekórába illesztett, tervszerű fejlesztését tűzte ki célul. Nemzetközi kutatások emellett alátámasztották, hogy a zenei készségek fejlettsége más területekre is hatással van., Ezek közül a ritmi-



kai készségek fejlettségi szintje több fontos nyelvi készséggel is összefügg, pl. a fonológiai tudatossággal, valamint célzott fejlesztése pozitív hatással van az olvasási képesség fejlődésére is (Anvari és mtsai, 2002; Moritz és mtsai, 2013). Az olvasás megfelelő szintje minden további tanulási folyamat előfeltétele (Csapó és Csépe, 2012), ezért a ritmikai készségekfejlesztése közvetlenül a tanulók teljes tanulási-megértési folyamatát is segítheti. Janurik és Józsa (2016) kutatási eredményei azt mutatták, hogy ezen készségek fejlettsége összefügg fontos iskolai alapkészségek fejlettségével is.

A ritmusészlelés, a ritmikai mintázatok feldolgozása már hét-kilenc hónapos csecsemőknél is beazonosítható (Trehub és Thorpe, 1989). A ritmikai készségek korai megjelenését és gyors fejlődését igazolja Davidson és Colley's (1987) is. A ritmikai készségek a korai megjelenés után öt- és hétéves kor között ugrásszerű növekedésnek indulnak, tízéves korig gyorsan fejlődnek, majd ez a fejlődés 14-korra lelassul (Pethő, 1982; Erősné és mtsai, 1993). Ezek az eredmények alátámasztják a ritmikai készségek korábban megnyilvánuló szenzitív időszakát, fejlődésének gyorsabb lezajlását más percepciók készségeivel - pl. a hangmagasság-észleléssel - összevetve.

A korábbi eredményekre alapozva kutatócsoportunk olyan ritmikai fejlesztőprogramot dolgozott ki első osztályos tanulók számára, mely az énekórákhoz kapcsolódva a ritmikai készségek élményszerű, eredményes fejlesztését tűzte ki célul alkalmanként 10-15 perces időtartamban. Ez az időtartam meghaladja azt az időt, melyet a ritmikai fejlesztésre a mai énekórákon szánnak. Elsőként egy három hónapos pilot vizsgálatot szerveztünk, melyhez egy 10 feladatból álló feladatbankot dolgoztunk ki. A pilot vizsgálat tapasztalatait és a pedagógusok visszajelzéseit figyelembe véve került sor egy hosszabb, hét hónapos ritmikai fejlesztőprogram összeállítására, mely komplex fejlesztésre törekszik első osztályosok részvételével. Az előadásban a szisztematikusan felépített program négy szakaszát, feladatait mutatjuk be.

A kísérleti program további lehetőségei között szerepel egy, a 7. osztály számára összeállított ritmikai képességfejlesztő program, melynek hatásvizsgálatát a következő tanévben tervezzük. A program összeállítását az is indokolja, hogy ebben a korosztályban az énekórák kedveltsége, elfogadottsága,

a diákok motivációja alacsony. A ritmikai fejlesztés célja, ehhez kapcsolódva, hogy a zenei képességek, azon belül a ritmikai készségek fejlődésén túl pozitívan befolyásolja a diákok motivációját, tárgyhoz kötődő attitűdjét.

### **Szakirodalom:**

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. és Levy, B. A. (2002): Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Experimental Child Psychology*, 83. 111–130.
- Cason, N., Astésano, C. és Schön, D. (2015): Bridging music and speech rhythm: Rhythmic priming and audio–motor training affect speech perception. *Acta Psychologica*, 155. 43–50.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012): Bevezetés. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–16.
- Davidson, L., és Colley, B. (1987): Children’s rhythmic development from age 5 to 7: Performance, notation, and reading of rhythmic patterns. In: Davidson, L., és Colley, B. (szerk.): *Music and child development*. Springer, New York. 107–136.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2010): A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között. Doktori dolgozat, SZTE BTK NDI.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012): A zenei képességek fejlődése – egy három hónapos zenei fejlesztő kísérlet eredményei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban – 2011*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 63–80.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4. 1. sz. 49–69.
- Janurik Márta és Pethő Villő (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109. 3. sz. 193–226.
- Pethő István (1982): A zenei képességek fejlődése III. ritmus, metrum, tempó, hangerő. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Trehub, S. E., és Thorpe, L. A. (1989): Infants’ perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 43. (2), 217.

### **A kutatást támogatta:**

Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási programja támogatta.

# Zenei képességek fejlesztése, mérés-értékelése web-alapú oktatási környezetben

SZABÓ NORBERT \*, JANURIK MÁRTA \*\*

\* Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar

\*\* Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar

**Kulcsszavak:** ének-zene oktatás; digitális eszközök; LearningApps

A digitális eszközök és -tartalmak releváns oktatási célú használata hazánkban is egyre elterjedtebb. A net-generáció megváltozott tanulási-, ismeretszerzési-, kommunikációs-, zenehallgatási- és zenetanulási szokásai és az ezekkel kapcsolatos igények és elvárások a tanulók digitális térben való létehez szorosan kapcsolódnak. A digitális oktatási tartalmak fejlődésével párhuzamosan elkezdődött a mérés-értékelési folyamatok digitális környezetben való alkalmazása is, amely több előnnyel is jár. Az egyik, hogy a technológia mérés-értékelés folyamatába történő integrálása hatékonyabb tesztelést eredményez, mert egyrészt hasonlóan a mindennapi munkavégzéshez, a mérés-értékelés folyamatában is az információ elektronikus áramlása gyorsabb és olcsóbb. A további szempontok közül csak néhányat szeretnénk szemléltetni, hogy milyen új lehetőségek nyílnak a papíralapú teszteléshez képest:

- online környezetben nagyobb mintán végezhető mérések,
- nagy földrajzi távolságokat is könnyedén áthidalhatunk,
- az értékelés automatizálható,
- a visszajelzés lehet azonnali,
- a digitális környezetben végzett felmérés élvezetesebb és motiválóbb a tanulók számára.

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.1

Előadásunkban két olyan digitális platformon futó mérés-értékelési eljárást szeretnénk áttekinteni, amelyek a zeneoktatásban (szolfézs, zeneelmélet, zenetörténet, ének-zene) használhatóak. Az MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport pályázatában azt vállalta, hogy módszertani ajánlásokkal kiegészített gyűjteményt készít a Kahoot! tesztekéből és a LearningApps tankockáiból.

Mindkét webalapú oktatási platform világszerte nagyon népszerű a tanulók és tanárok körében egyaránt. Mindkettőről elmondható, hogy ingyenesen kínálják szolgáltatásaikat már regisztráció nélkül is. Saját tartalom létrehozásához, vagy a mások által készített tartalmak átdolgozásához azonban saját felhasználói fiók létrehozása szükséges. Szerzői jogi szempontból is hasonló a két oldal filozófiája, ugyanis – bár általunk létrehozott tartalmat tarthatunk privát módban – közzététel után hozzájárulunk ahhoz, hogy bárki szabadon felhasználhassa vagy átdolgozhassa anyagainkat. Amíg a Kahoot! inkább osztálytermi környezetben végzett munkára alkalmas, addig a LearningApps otthoni, önálló munkára is kiválóan használható. A LearningApps további oktatást segítő alkalmazásokat is kínál, hiszen komplett digitális osztálytermet tudunk benne létrehozni osztálymappákkal és statisztikai kimutatásokkal.

Előadásunkban bemutatjuk azt a platformot, ahol a pedagógusok már most elérhetik az általunk gyűjtött tartalmakat, és a kísérleti osztályainkat vezető pedagógusok osztálytermi tapasztalatairól is szeretnénk rövid beszámolót adni.

## **A kutatást támogatta:**

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

# A szövegolvasási és kottaolvasási képességek fejlődésének összefüggése

ZSIGMOND GÁBOR

MTA-SZTE Ének-zene Szakmódszertani Kutatócsoport

**Kulcsszavak:** Szövegolvasás; Kottaolvasás

Előadásom célja, hogy meghatározza a szövegolvasási képesség és a kottaolvasás közös jellemzőit, továbbá arra a kérdésre keresi a választ, hogy létezik-e igazolható empirikus összefüggés a két képesség közt. Olyan kapcsolat igazolása célom, amely lehetővé teszi a szövegolvasás kottaolvasáson keresztül történő fejlesztését. Ennek érdekében szükségszerű definiálni a két képességet jellemző főbb tényezőket. Célszerű áttekinteni a témához köthető nemzetközi és hazai szakirodalmat, a korábban végzett kutatások eredményeit. Mindemellett célom olyan szakirodalmi háttér meghatározása, amely a közeljövőben megvalósuló, a Szegedi Tudományegyetem és a Magyar Tudományos Akadémia Ének-zenei Szakmódszertani Kutatócsoportban végzett kutatómunkánknak is elméleti alapját képezheti. A tanulmány kitér a szövegolvasás fogalmának vizsgálatára. Az elmúlt évtizedek felgyorsuló globalizációs folyamatainak hatása jelentős hangsúlyt kap a neveléstudományi kutatások eredményeinek áttekintésekor. A szövegolvasás fogalma mindemellett szorosan kapcsolódik a szövegértéshez, hiszen a vizuális jelek észlelése nem hordozza magában a mögöttes tartalom értelmezését, az a szövegértés képességével valósul meg. A kottakép, mint grafikus jelrendszer értelmezését követően a kottaolvasás fejlődésének főbb fejlődési szakaszai kerülnek definiálásra. A képesség fejlődésére ható individuális különbségek értelmezése kapcsán részletesen bemutatásra kerül Jean-Martin Charcot elméleti modellje, amely a tanuló memóriakomponenseinek sajátosságait hivatott értelmezni. Munkája inspirálta a XX.

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.1

századi zenepedagógiai gondolkodást, minek következtében modellje folyamatos fejlődésen ment keresztül, egészen a XX. század végéig. A szakirodalom számos utalást tesz a szövegolvasás és a kottaolvasás közt fenn álló transzferhatásokra, amelyek pontos meghatározása feltétlen fontosságú a szövegolvasás képességének célzott fejlesztése érdekében. A szövegolvasás képességének birtoklása és fejlesztése az egyik, ha nem a legfontosabb feladata az oktatásnak. A modern ember, mindennapi életben való boldogulásának legalapvetőbb eszköze. A nemzetközi összehasonlításokban tapasztalható drámai helyzetkép, jelentős fejlesztőmunkát tesz szükségessé. A közeljövőben elvégzendő pilot mérésünk során kapott eredmények statisztikai elemzése alapján célunk igazolni az előadásomban bemutatásra kerülő szakirodalmi összefüggéseket. Mérőeszközünk a szövegolvasási képessége mellett a tanulók zenei műveltségét is feltérképezi azzal a céllal, hogy a zenei képzés pozitív transzferhatásai igazolhatóvá váljanak.

## A kutatást támogatta:

Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

# „Látható hangok” kommunikációt fejlesztő program

LUNDSTRÖMNÉ ANTAL ILONA

Nyugdíjas zenetanár

*Kulcsszavak:* halláskultúra; korai fejlesztés; hang-jel kapcsolat

## Absztrakt

Az egyéni fejlődés feltételeit vizsgáló tudományos kutatások eredményeként bizonyított, hogy a korai évek játékos esztétikai-zenei aktivitásai a gyermek egész életére meghatározzák a tanulási- és kommunikációs képesség minőségét, mert ekkor van az agyi és hallási fejlődés optimális ideje. E tény társadalmi hasznossága egyre nagyobb érdeklődést kap a kutatásokat követő alternatív pedagógiai munkában. Ma a gyermekeknek vannak ugyan jogai a törvények szerint, de ezekkel a cselekvőképességeik (kommunikáció, gondolkodási, szociális kapcsolatteremtési képesség) hiánya miatt sokan nem tudnak élni. Aki nem tud írni, olvasni, nem érti meg a körülötte zajló eseményeket, nem tud boldogulni a társadalomban. Svédországban a Mälardalen Egyetemen a korai évek esztétikai aktivitásainak hatását vizsgáló kutatás (2003-2006) alapvető gondolata az volt, hogy a nyelvi és a zenei kommunikáció közös építőköve a hang. Az agy hallási centruma 3 éves korra kifejlett. Azok az idegsejtek, amelyeket nem használunk ezeken a területeken, egy idő után fokozatosan elszárvulnak. A kutatásban alkalmazott program központjában a hang-jel kapcsolat, az írás-olvasás alapjának kiépítése, a hallási kultúra és a kifejezési formák sokirányú fejlesztése állt.

A Látható hangok oktatócsomag a kommunikációs kompetencia kifejlesztésére alkalmas pedagógiai program, amely azon a tényen alapszik, hogy a hang mind a nyelvi, mind a zenei kommunikációnak az alapköve. Az esztétikai-zenei program anyaga

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2

már 3 éves kortól használható az óvodákban. A program újszerűsége többek között az, hogy nyelvi tartalom nélküli hangzó jelenségeket (állatok hangját, természeti és környezeti hangokat, valamint rájuk néha nevetetően hasonlító zenei hangzásokat) használ fel a gyermekek hallási és nyelvi kultúrájának fejlesztéséhez. A Látható hangok komplex esztétikai aktivitásokkal, népi gyermekdalokkal és érdekes "hangképekkel" gyakorolja a hangmegértési és kifejezési képességet. A gyerekek egyszerű jelekké alakítják a hangok tulajdonságait, vagyis leírják azt, majd a hangjukkal "rajzolva" hangzó formává alakítják a vizuális jeleket. A játékos gyakorlatok témái: hangszín/ hangmagasság, a hang ereje és hossza, a hangok mozgása és ritmusa, a hasonló és különböző hangok és a hangok kifejezésének titka. A gyerekek hangzási és vizuális formában is gyakorolják a hangok tulajdonságait, azok árnyalatait.

2006-ban az ELTE fejlesztő-pedagógiai képzés céljával Porcolábné Dr. Balogh Katalin kérésére kiadta a Látható Hangok fejlesztő programot, mégsem használják. Az elmúlt években támogatást kaptunk, hogy segítsük a pedagógusokat a módszer és a Látható hangok kommunikációt fejlesztő program használatában, azóta az óvodákban és alsó tagozatos pedagógusok körében kedvelté vált. Az EMMI segítségével a Szegedi Egyetem kutatói 740 (4-8 éves korú) gyermek fejlődésében követték az esztétikai-zenei aktivitások hatását a tanulási képességek serkentésében. Ezen intézmények (8 óvoda és 2 iskola) főleg hátrányos borsod-abaúj-zempléni körzetekben találhatóak.

A Látható Hangok program a hang tulajdonságainak összehasonlítása, egyre finomabb megkülönböztetése és elemzése után a fokozatos jelképzéssel játékosan vezet a zenei írás-olvasáshoz. Egy olyan pályát épít ki az agyban, amin később a betűk, számok írása gyorsan, automatizáltan futhat. A diszlexiás gyerekeknél sokszor ezen alapképességek gyakorlása hiányzik. Az Eszterházy Károly Egyetem öt óvodában és egy iskolában filmet készített a gyakorlati munkáról Látható hangok - A hangtól a jelképzésig címmel a fejlesztés folyamatáról.

Az 1958-ban leírt kodályi javaslatok alapján kidolgozott, integrált esztétikai program hatására nőtt a gyerekek kifejezési és tanulási képessége, harmonikussá váltak szociális kapcsolataik és mind a nyelvi, mind a zenei területen javult az írási-olvasási szintjük. A kutatások eredményei igazolják az 1987-ben



az ELTE-n védett doktori dolgozat feltevést, miszerint a zene a kognitív képességek katalizátoraként működik, a többi tárgy és az idegen nyelvek tanulása területén is érezteti hatását.

A kutatás fontos tanulsága, hogy az írásbeliség kialakulása nehéz azoknak, akik inkább a hallás utáni tanulást ismerik, de az ezzel járó jó auditív memória, a kitűnő hallás, valamint a hangtól a jelig vezető út kialakításának fokozatai átsegíthetik a gyerekeket az írás-olvasás kezdeti problémáin. A Látható hangok program éppen ezt a lehetőséget adja meg a legszenzitívebb 4-6 éves korban. Mire iskolába mennek, eltűnik a hátrány. Az óvónők és alsó tagozatos pedagógusok képzésében ajánlatos lenne a kommunikációt hatékonyan fejlesztő program megismerése.

***A kutatást támogatta:***

Magyar Művészeti Akadémia Elnöke



# Leggyakrabban előforduló énekhangképzési hibák a 6-14 éves korosztályban

ASZTALOS ANDREA

SZTE JGYPK Ének-Zene Tanszék

*Kulcsszavak:* gyermekhangképzés; énekhangképzési problémák; éneklés

## ELMÉLETI HÁTTÉR

A kodályi koncepció alapján a magyarországi zenei nevelés az énekhangra épül. Az emberi hang mindenki számára hozzáférhető hangszer, amely a zenei élménynyújtás és ismeretszerzés fontos eszköze (Kodály, 1974). A hallás fejlesztésében rendkívül nagy jelentőséggel bír az éneklés, amely megalapozza a zenei írás-olvasás képességet és az erre épülő hangszertanulást (Turmezeyné, 2009). Az éneklési képesség spontán fejlődése 7-8 éves kor körül véget ér. További zenei instrukciók, gyakorlás – tehát zenetanulás, zenei képességek további tudatos, célzott fejlesztése – nélkül az éneklési képesség ezen a szinten reked felnőtt korra is (Davidson, 1994; Minkenberg, 1991; Gembris, 2006). A beszédhang, az egyszerű énekhang és a zenei énekhang képzésének központi idegrendszeri szabályozása közötti különbségek a tudomány számára egyre inkább ismertebbé válnak. Az énekhang képzése során aktiválódnak olyan agyi területek és idegpályák, amelyeket „song system”-nek, énekrendszernek is neveznek (Hirschberg, és mtsai, 2013). Bár nincs alapvető különbség a gyermek és felnőtt hang fiziológiája között, mégis a gyermek testének növekedése, fejlődése hatással van a hangra. Két jelenség, amely befolyásolja a gyermek hangadását: a fej és a törzs méretarány változásai; illetve gyermek testének változásai a pubertás kor előtt. Fontos megállapítani, hogy a test nagysága és méretarányai hatással vannak a hang színére és a regiszterszerkezetére (Surján és Frint, 1982). A gyermekek

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2



énekhangja hangszínben, hangterjedelemben és kifejezőerőben különbözik a felnőttek énekhangjától. A gyerekhangoknak kisebb a hangereje, rövidebb ideig tudják kitarítani a hangokat és az énekhangok magasabbak, mint a felnőtteké. (Hirschberg és mtsai 2013) Ahogy a zenei elemek tanítása korosztályonként másfajta megközelítést kíván, ugyanúgy a hangképzésnek is minden szempontból alkalmazkodnia kell az ember életkorához.

A nyelvelsajátítással szemben a tiszta éneklés képessége nem fejlődik ki mindenkinél. Amíg a beszédfejlődés szakaszairól, zavarainak okairól számos tanulmány született, addig az éneklési képesség fejlődését akadályozó, lassító tényezők, hibák részletes feltárása tudomásom szerint eddig még nem történt meg.

## KUTATÁS CÉLJA

Kutatásom főként a gyermekek énekhangképzésének problémáira és azok fejlesztési lehetőségeire koncentrált, hiszen a fennálló énekhangképzési hibák teljes mértékben gátolják az egészséges, tiszta éneklést. Kutatásom célja tehát az volt, hogy egyrészt feltárjam a különböző típusú énekhangképzési problémák okait, jellemző vonásait, amelyek jelen vannak az általános iskolai korosztályban, másrészt pedig, hogy ezek javításához fejlesztő gyakorlatokat dolgozzak ki, melyek hatékonyságát egy self-study keretében kipróbáljak. Ezen kívül célul tűztem ki az ének-zene tanárok gyermekhangképzési hibákkal és javítási lehetőségeikkel kapcsolatos gyakorlati tapasztalatainak a vizsgálatát is.

## KUTATÁSI KÉRDÉSEK

1. Milyen énekhangképzési hibák lehettek fel a 6-14 éves korosztályban?
2. Mik a jellemzői és az okai a különböző típusú énekhangképzési hibáknak?
3. Hogyan javíthatók az énekhangképzési problémák az általános iskolai korosztályban?

## RÉSZTVEVŐK

A kutatás megfigyelési szakaszában 100 általános iskolai – 6-14 éves – diák vett részt, mely 5 éven keresztül tartott. A kutatás következő fázisában egy 2 évig tartó longitudinális self-study

ban nyolc 10-12 éves tanuló vett részt. Ezen kívül 260 általános iskolai ének-zene tanár töltötte ki az online kérdőívet. Majd félig strukturált interjú készült öt gyakorlott és sikeres ének-zenetanár-karvezetővel.

## KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatás módszerei: megfigyelések, online kérdőív, self study, félig strukturált interjúk.

A megfigyelések célja volt feltárni, megfigyelni és vizsgálni az általános iskolás gyerekek énekhangképzési problémáit. A kutatás megfigyelési szakasza 5 évig tartott. A megfigyelési kritériumok a következők voltak: testtartás, légzés, artikuláció, énekhang hangzása.

A longitudinális self-study 2 évig tartott. A self-study szakasz céljai: a) kidolgozni, hogy hogyan javíthatók a gyerekek énekhangképzési hibái, és b) a kifejlesztett, összeállított gyakorlatok, gyakorlatsorok kipróbálása, és énekhangképzési hibákra kifejtett hatásának vizsgálata.

Az online kérdőív fő kérdései: 1) Milyen arányban vannak az osztályokban az izolált mellhangon, préselt hangon, levegős hangon vagy morogva éneklő tanulók? 2) Hogyan javítja a tanár a megjelenő énekhangképzési hibákat?

A félig strukturált interjúk fő témája azt volt, hogy az ének-zene tanár- karvezetők hogyan tudják javítani a gyerekek énekhangképzési problémáit.

## KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A kutatás során négy fajta gyermekhangképzési hibát különböztettem meg, melyek a következők: 1) izolált mellhangon éneklés, 2) préselt hangon éneklés, 3) levegős hangon éneklés, 4) morogva éneklés. Az énekhangképzési hibák okainak, jellemvonásainak feltárása után kidolgozásra kerültek e hangképzési problémák javítására alkalmas gyakorlattípusok, melyek a longitudinális vizsgálati szakaszban kipróbálásra kerültek és eredményességük a gyermekek énekhangképzési hibáinak fejlesztése terén bizonyítottá váltak. A kérdőívek eredményei rámutattak, arra, hogy sok tanár van aki érzékeli a hangképzési problémákat, de érdemben – ismeretek, gyakorlati ötletek, eszközök hiányában – nem tudják korrigálni ezeket. A félig strukturált interjúkból kiderült, hogy a gyakorlott ének-zene tanároknak vannak saját

tapasztalatból kialakított módszereik, eszközeik az énekhangképzési hibák bizonyos mértékű javítására, de komplex átformáló fejlesztési menetük nincsen minden fajta énekhangképzési hibára, ami a gyerekeknél megjelenhet. Tehát vannak jól bevált gyakorlatok, de nem minden énekhangképzési problémára van hatásos ellenszerük.

## KONKLÚZIÓ

A kiegyensúlyozott testtartás előfeltétele a helyes hangadásnak és a szép éneklésnek. A légzőgyakorlatok rávezetik a gyerekeket a helyes be-, és kilégzésre. A hangképző gyakorlatok segítenek a helyes magánhangzóképzésben, mássalhangzó kiejtésben, pontos, érthető szövegmondásban. A jól kidolgozott és hatékonyan végrehajtott hangképzési gyakorlatsorok elengedhetetlenek a helyes éneklési szokások kialakításához és fejlesztéséhez. Mivel a hangszalagok rendkívül érzékeny szervek, így a helyes hangképzésre különös figyelemmel kell lenni és fontos a rendszeres gyakorlás is az éneklési képesség folyamatos fejlődése érdekében.

### *Szakirodalom*

- Davidson, L. (1994). Songsinging by young and old: a developmental approach to music. In R. Aiello with J. Sloboda (szerk.), *Musical Perceptions* (pp. 99-130). New York: Oxford University Press.
- Hirschberg, J., Hacki T., Mészáros K.(2013): *Foniatríia és társtudományok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Gembris, H. (2006): The development of musical abilities. In Colwell, R. (szerk.): *MENC handbook of musical cognition*, Oxford University Press, New York
- Kodály, Z. (1974). *Hungarian Music Education*. In F. Bónis (Ed.), *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. (pp. 152-156). London: Boosey & Hawkes (Original work published 1945)
- Minkenber, H. (1991): *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Peter Lang, Frankfurt
- Surján L., Frint T. (1982): *A hangképzés zavarai, beszédzavarok*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.



# MÓRIKA

## (mozgás-ritmus-kaland)

### Beszédindító és kommunikációt fejlesztő zenés kiscsoportos foglalkozás

BÖDÖS ESZTER, VAJDÁNÉ KUTAS CSILLA

ELTE Gyakorló Óvoda és Egységes

Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

- A zeneterápiás jellegű beszédkedv felkeltő és beszéd indító foglalkozást alapfokú zenei képzettséggel rendelkező *pedagógusok* (óvodapedagógusok) tartják.
- A tevékenység heti rendszerességgel 1 óra
- A csoport létszáma 4-6 fő gyermek (szülővel) és 2 fő pedagógus. Az egyik pedagógus a foglalkozást vezeti, a másik segítőként, coo-terapeutaként van jelen.
- A foglalkozás helyszíne az Intézmény *mozgásfejlesztő szobája*, melynek mérete lehetővé teszi a meghitt és bensőséges ölbéli játékok, az anya- gyermek kapcsolatát megerősítő mondókázások és a mozgásos és mozgásutánzáson alapuló dalosjátékok eljátszását is.

*Célunk a megkésett és akadályozott beszédfejlődésű kisóvodás korú gyermekek beszédkedvének felkeltése, a nem beszélő gyermekek "beszédindítása", beszédre inspirálása indirekt módszerek alkalmazásával, a népi mondókák, a gyermeklíra és népi gyermekdalok, zene közvetítésével.*

- A hiányzó kommunikációs csatorna pótlása, az önkifejezés elősegítése a zene és mozgás összekapcsolásával.
- Az alkotás örömeinek átélése a különböző alkotó tevékenységek (festés, gyurmázás, ragasztás...stb.) folyamán.



*A tevékenységek tartalma, a koragyermekkor életkori sajátosságaira épül. Figyelembe veszi a kisgyermek értelmi képességeit, érzelmi szükségleteit, a verbális kommunikáció hiányosságait. A didaktikai alapelvek szerint bővülő repertoárral, ismétlő foglalkozások beiktatásával, és a figyelem fenntartását célzó eszközökkel, csoportszervezési eljárásokkal, modern pedagógiai módszerekkel segítjük a gyermekek fejlődését és támogatjuk a szülőket.*

- A keretes forma, a vissza-visszatérő elemek, (Mórika-báb ébresztése, tenyér és kéz
- játéka, relaxálás, alkotás-kézműveskedés, teázás...stb.) az édesanya óvó-védő jelenléte erősíti a gyermekek biztonságérzetét, elősegíti a spontán hangadást, a beszéd megindulását.
- Nem a mondókás és dalanyag hibátlan elsajátítására törekszünk. Célunk a mondókák ritmizálása és eljátszása, a népi játékok mozgással való utánzása, az óvodai hangszerekkel való ismerkedés. A játékos tevékenységek folyamán erősödik a gyermek önbizalma, fejlődik kreativitása, átéli a szavakkal való játék örömeit.

*A „Mórika” mikrocsoportos foglalkozás bevezetésével a szülők segítséget kapnak az atipikusan fejlődő gyermekükkel való foglalkozás lehetőségeiről és módszereiről, valamint részeseivé válhattak gyermekük fejlődésének.*

- A heti rendszerességgel ismétlődő foglalkozások anyagát és a foglalkozások felépítését, menetét az *óvodapedagógusok gondozzák* és alakítják folyamatosan, mindig a csoport nyelvi-sajátosságait figyelembe véve.
- A válogatott mondókás és zenei anyag könyv formájában is elérhető. (Egyesületi kiadás)
- A jó gyakorlat megvásárolható, (sikeresen átadásra került), illetve hazai és külföldi intézmények számára is ismertetésre került több ízben.
- A MÓRIKA jó gyakorlat bevezetésével, *a foglalkozáson résztvevő gyermekek könnyebben beilleszkednek az óvodai életbe*, és később, más terápiás tevékenységekben a gyermekek *együttműködőbbé, nyitottabbá válnak*.
- *A szülőket – gyermekük fejlődését látva – arra inspirálja, hogy fenntartás nélkül, bizalommal fogadják el az óvodánkban alkalmazott intenzív logopédiai terápiákat is.*

- A *logopédus kollégáink* rendszeresen hospitálnak a zenecsoport foglalkozásain. Megismerkednek az óvodai ének-zenei nevelésben alkalmazott módszerekkel és eszközökkel, valamint a kisóvodás korú gyermekek számára ajánlott zenei szakirodalommal. A megismert zenei anyagot *beépítetik az általuk vezetett logopédiai terápiákba, illetve kiegészítik azokkal.*

## ELLENŐRZÉS – ÉRTÉKELÉS

- A jó gyakorlat *eredményességének mérőeszköze maga a gyermek.*
- Amennyiben a beszédfejlődés legapróbb jele mutatkozik, a programot eredményesnek tekinthetjük.
- Ha a gyermek kommunikációja megindul, a szülő is boldog és elégedett lesz. Kettejük elégedettsége eredményezi azt a harmóniát és bizalmat, amelyre épülhet az óvodai logopédiai terápia.
- Minden tanév végén „szülői elégedettségi kérdőív” kitöltésére van a szülőknek lehetősége (az anonimitás biztosításával), melynek kiértékelése a minőségi kör hatásköre. A tanévzáró értekezleten a kérdőívek alapján elért eredményeket, és a még fejlesztendő területeket a tantestület előtt ismerteti a minőségi kör vezetője.
- Az óvodapedagógusoknak lehetőségük van, az eredményekre szóban reflektálni és ezáltal az önértékelésre is, mely értékelés a tanévzáró jegyzőkönyvében kerül rögzítésre.
- Az év folyamán, az intézmény Vezetősége hospitál a foglalkozásokon és ezt követően szóban fejt ki véleményét, javaslatait.
- Kollégáink, előzetesen egyeztetett időpontban látogathatják a foglalkozásokat. Lehetőségük van, az általuk is logopédiai terápiaiban részesített gyermeket megfigyelni a csoportban is.
- Szülői interjúk formájában mérhető a hatékonyság – amelyek beszámolnak a gyermek otthoni énekelgetéséről, de az anya gyermek kapcsolat harmonizálódásáról is.



## A FOGLAKOZÁST VEZETŐ PEDAGÓGUSOK SZAKMAI BEMUTATÁSA

### **Vajdáné Kutas Csilla**

- 1981 óta dolgozik óvodapedagógusként.
- Részt vett, a MIKKAMAKKA Játékmódszertani Központ megalapításában, valamint a sérült gyermekek integrációját segítő program kidolgozásában.
- A óvoda, logopédiai tagozatának munkáját 1999 óta segíti.
- A gyógypedagógiában kifejtett óvodapedagógusi munkájáért „Brunsztvik” díjban részesült 2009-ben.
- nyelv és beszédművelő pedagógus végzettséget szerzett

### **Bödös Eszter**

- 1992 óta dolgozik óvodapedagógusként – kisebb megszakításokkal.
- 1998–2001-ig, külföldi tanulmányúton vett részt és szerzett szakmai tapasztalatokat, gyakorlatot. (Amerika, Ausztria, Hollandia)
- 2002 óta dolgozik az óvoda logopédiai tagozatán.
- 2003-ban pszichopedagógus tanár diplomát szerzett
- 2014-ben szakvizsgázott
- 2016. ban ELTE Rektori dícséretben részesült

A „MÓRIKA” zenecsoport az óvodapedagógusok önálló innovációja, melyet az intenzív logopédiai terápiák kiegészítése céljából hoztak létre, a korai fejlesztésre szoruló illetve logopédiai terápiában részesülő kisóvodás korú gyermekek ellátására.

# Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak

FEKETE ANIKÓ

ELTE PPK NDI

**Kulcsszavak:** kreatív zene, zenepedagógia; kreatív szolfézs; Sály László; Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Zenei Tanszékén meghirdetett Kreatív szolfézs kurzust BA és MA tanulmányaikat folytatók vehetik fel. Ez a tantárgy alapvetően a leendő zenepedagógusok számára korszerű módszertani segítség a tanításra készüléskor, s a már gyakorló tanítás során egyaránt. Az órákon a hallgatók nem pusztán befogadók, hanem egyben résztvevőkké is válnak. A főként Sály László munkássága által jól ismert és további kreatív zenei gyakorlatok mentén olyan tanári attitűdöt gyakorolhatnak, mely a mai középiskolai ének-zene oktatásban támpontot jelenthet számukra.

A kamasz diákok figyelmét legtöbbször olyan feladatokkal tudjuk igazán lekötöni, melyek számukra érdekesnek bizonyulnak, így célszerű a tananyagot is figyelemfelkeltővé tenni, hogy ők maguk kívánják megoldani a számukra felkínált „problémát”, így tehát szükségszerű a tanulói aktivitás. Ez olyan oda-visszajáró folyamat, melyhez pedagógus és diák egyaránt szükséges. Sály László a fantáziának, a memória fejlesztésének, kreativitásnak nagy szerepet tulajdonít. Nem is lehet másként működtetni ezeket a gyakorlatokat. Etűdjei közül számtalan hallgatói inspiráció alapján született. A zeneszerző kéri is, hogy az új zenei gondolkodásmód tükrében és a társas zenélés céljából mind a játékot koordináló, mind a résztvevő a saját értelmezésében oldja meg azokat, s vegyen részt a játékban. Ez egyfajta szabadságot jelent mindkét oldalról. Játékosságot vár el tanártól és diáktól egyaránt. Az alapszabályokat szem előtt tartva el lehet térni, tovább lehet fejleszteni a feladatokat. Hiszen többféle megvalósítási lehetőség áll a játékosok rendelkezésére. Sály László tudatosan kerüli a zárt formákat, sémákat, ennek

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2

hiányában szorgalmazza a változatosságot és az alkotófantázia trenírozását.

Előadásom során tehát a zenepedagógiai frissesség, tanári aktivitás, rugalmasság, kreativitás mikéntje kerül előtérbe, hogyan érdemes az adott zenei csoport képességéhez mérni a kreatív zenei feladatokat, mik a zenei- és pedagógiai eszközei a valós tanulói aktivitásnak.

A Kreatív szolfézs tantárgy struktúrájáról is szó esik, azon belül a hallás- és ritmusérzék fejlesztéséről, a kurzus során felmerült hasznos tapasztalatokról mind oktatói, mind hallgatói oldalról egyaránt. Valamint néhány kreatív zenei jógyakorlat bemutatására és elemzésére is sor kerül.

Fekete Anikó

aniko02a@gmail.com

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

# Mozdulat – zene – kórus. Kreativitás és művészeti nevelés szintézise Bárdos Lajos és Dienes Valéria műveiben

FENYVES MÁRK \*, PETHŐ VILLÓ \*\*

\* ELTE PPK NDI

\*\* SZTE Zeneművészeti Kar

**Kulcsszavak:** művészeti nevelés, zenei és táncos nevelés, kórus, mozdulatkórus, közösségi művészet

Kutatásunk célja egy, a múlt század első felében a művészetpedagógia, a tánc- és zenepedagógia kevésbé ismert területén működő "jó gyakorlat" kereteinek feltérképezése, működésének rekonstrukciója. Az elméleti háttérrel a művészeti területek legújabb történeti kutatásain túl a neveléstörténeti kutatások új irányzata, az életreform-kutatások adják.

A századelőn megjelenő életreform irányzatokhoz köthetően új pedagógiai és művészeti irányzatok, törekvések indulnak el. Az életreform közösségek, csoportok az önkifejezés újabb formáival kísérletezve sajátos és aktív kapcsolatba kerültek a művészetekkel, nemcsak passzív befogadóként, hanem a művészeti produkciók aktív résztvevőiként is. A 20. században megjelenő művészeti irányzatok, a tánc-, a mozdulatművészet és zene területén megjelenő új irányzatok melyek a művészeti ágak, de egyúttal a művészeti nevelés megújítását is célozták, követőkre találtak az említett közösségekben. Közös jellemzőjük, hogy az embert kreatív-alkotó jelenlétre és egy új, önmagához és társaihoz fűződő bensőségesebb kapcsolatra nevelték.

Dienes Valéria és Bárdos Lajos az 1920-as évek közepétől kezdtek közös munkába. Az együttműködésükből misztériumjátékok és kórusművek születtek. A misztériumjátékok Dienes

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.2

Valéria szövegeivel és orcheogrammjával és a Bárdos Lajos által összeállított, illetve komponált zenével készültek. Az előadások felelevenítései voltak a középkorban, az egyház gyakorlatában élő misztériumjátékoknak, ugyanakkor a megvalósítás már 20. századi eszközökkel történt. Az előadásokon szólótáncosok, mozdulatkórus, és éneklő kórus működött közre.

Az ősi mintákra alapozott, összművészeti jellegű misztériumok komplex művészeti alkotások, a mozdulat, a szöveg, a zene természetes szintézisére építenek. Az általuk megteremtett misztériumok egyben folytatói a wagneri Gesamtkunstwerknek. Az előadói gárdában a professzionális előadók - mozdulatkórus, éneklő kórus és szólótáncosok - mellett laikus felnőtt és gyerek szereplőket is bevonnak. A kórusok, szólisták betanítása mellett a laikusok betanítására, kiképzésére is külön figyelmet fordítanak, melyet a művészeti és a művészettel való nevelés korai példaként említhetünk.

A Dienes-Bárdos misztériumjátékokat, mint a közösségi művészeti produktumokat és mint pedagógiai jelenséget eddig még nem vizsgálták. A 20. század elején létrehozott műveket vizsgáló interdiszciplináris kutatásunk új eredményeket hozhat, tanulságokkal szolgálhat, egyúttal pozitív példát mutathat a mai művészeti nevelés számára.

## **A kutatást támogatta:**

A kutatás kapcsolódik a K111833 sz. Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok című OTKA kutatáshoz



# Művészetpedagógia a kóruséneklés eszközeivel

SZABÓNÉ FODOR ADRIENNE

Debreceni Református Hittudományi Egyetem

**Kulcsszavak:** kórus; felnőttek szabadidős tevékenysége; zenepedagógia, személyiségfejlesztés

Az elmúlt évek tudományos vizsgálatait azt mutatják, hogy a művészeti nevelésnek kiemelkedő helye van a köznevelésben, egyfajta megújító erőként lehet jelen a különböző ismeretek elsajátításában. Magyarországon az alap-, közép- és felsőfokú intézményekben a tanterv részeként vagy a kötelező tantárgyakon túl extrakurrikuláris tevékenységként számtalan iskolában működik énekkar. Közös jellemzőjük, hogy a zene eszközeivel speciális közösségi kapcsolatokat, művészeti együtteseket (pl. népdalkör, kamarakórus, egyzenéskar, vegyeskar) alkotnak az éneklést szerető diákok, hallgatók. Céljuk az érték közvetítés, a zeneművészeti alkotások megszólaltatása egy olyan közösségben, mely a „rejtett tanterv” (Szabó L. T., 1988) révén sokkal gazdagabb tartalmi többlettel rendelkezik, mint az aktív tevékenységet nélkülöző művészeti közösségek.

A kulturális tőke (Bourdieu, 1997) inkorporált állapotú formája feltételezi az elsajátítási folyamatot, vagyis időt igényel. Az intézményes keretből kilépve sokan szeretnék az ifjúkorban megszerzett zenei képességeket, készségeket megőrizni, továbbfejleszteni. „Mélyebb zenei műveltség mindig csak ott fejlődött, ahol ének volt az alapja. A hangszer a kevesek, kiváltságosak dolga. Az emberi hang a mindenkinek hozzáférhető, ingyenes és mégis legszebb hangszer lehet csak általános, sokakra kiterjedő zenekultúra termő talaja.” (Kodály, 1982) Ennek egyik legegyszerűbb módja a kórusban éneklés, ahol az éneklési, kottaolvasási, szociális készségekre ismét abban a közösségi formában van szükség, amely korábban sok örömet, zenei élményt nyújtott az énekeseknek.

Meglehetősen sok tanulmány foglalkozik a felnőttoktatással,



felnőttneveléssel, annak tartalmi lehetőségeivel, a felnőttként tanulmányokat folytató idősebb generáció tanulási szokásaival, igényeivel, szakmai megújulási alternatíváival. De kevés hazánkban a felnőttek szabadidős művészeti tevékenységeit bemutató szakirodalom. Számos külföldi kutató vizsgálta, hogy milyen hatással van a kórusban éneklés a felnőttekre és az idősekre (pl. Clift és munkatársai, 2009), milyen lehetőségek tárulnak fel a közösségben való részvétel és a zenepedagógia különböző aspektusainak kapcsolata során, ám a hazai vonatkozású szakirodalmi még nem jelentős az általunk vizsgált témának.

Saját kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a zenepedagógiai folyamatok, a kórustagság iránti motiváció, a karnagy személye, szakmai tudása, a zeneművek közös éneklése milyen művészetpedagógiai eszközöket jelenít meg, milyen egyéni tapasztalatokkal gazdagítja a kórus tagjait?

Előadásunkban hazánk különböző területein működő kórusok tagjai (n=251 fő) által 2017 elején online kitöltött kérdőívek alapján válaszoljuk meg a fenti kérdéseket. Eredményeink a zárt és nyílt végű kérdésekre adott válaszokból azt mutatják, hogy a kóruspróbákon zajló zenepedagógiai folyamatok egyénekre gyakorolt hatása számos készség tekintetében pozitív jelentőségű; a közös éneklés egészségre gyakorolt hatása fontos az énekesek számára; a társas interakció, a szociális kapcsolatháló intenzív jelenléte megtartó erővel bír; továbbá bemutatjuk azt is, hogy mindez (a kórustagok tapasztalatain keresztül) milyen hatással van a karnagra és a folyamatosan megújuló munkájára. Azt is vizsgáltuk, hogy a gyermekkori szabadidős tevékenységi formák végzése hatással van-e a felnőttkori művészeti közösség választásra?

Válaszaink talán nem lesznek ismeretlenek a gyakorlók karnagyoknak és kórustagoknak, de mindenképpen fontos megerősíteni, hogy a zeneművészet különböző ágai, így a kóruséneklés is létjogosultsággal bír a 21. században, kiemelve, hogy nem csak a gyermekek, hanem a felnőttek is szívesen tapasztalják meg az együtt éneklés örömét, a közösségbe tartozás zenepedagógiai, szociális, társadalmi és egészségmegőrző erejét.



### **Hivatkozások:**

- Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Clift, S.M., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2009): What do singers say about the effects of choral singing on physical health?: Findings from a survey of choristers in Australia, England, and Germany. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009), 52-59.
- Kodály Zoltán: Visszatekintés I-II. (1982. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc). Zeneműkiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv” Magvető Kiadó, Budapest.



# A kreatív önfejlesztés tanóra új felhasználási lehetőségei a zenetanulásban a szakgimnáziumi kerettanterv részeként

HERPAY ÁGNES

PTE MK ZTI, Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium

**Kulcsszavak:** kooperatív tanulás, célorientációs zenetanítás, zene, oktatás, művészeti szakképzés

A művészeti szakképzés 2013-ban bevezetésre került a szakgimnáziumi kerettanterv. Az akkor kilencedik évfolyamos tanulók most tizenharmadikosok. A klasszikus zenész hangszeres képzés számára előírt heti 6 óra időtartamú „Kreatív önfejlesztés – zene” megjelölésű tanóra megvalósításának egyik lehetséges módját mutatom be. A kerettanterv tantárgyi leírásában a tanóra tananyaga megegyezik a hangszeres egyéni órákéival, így csupán önálló gyakorlásra is fordíthatná a tanuló ezt az időkeretet. Azonban van lehetőség az intézmény által meghatározott módon szakmai elmélyülésre fordítani ezt az időt. Az előadásom célja ezen oktatási lehetőségeknek a feltérképezése.

Az iskolánkban bevezetett megoldás az időkeretet heti egy elméleti csoportos órára, a megmaradó részt zenekari és kórusmunkára osztja fel. Ez az elosztás két fő nevelési elvre koncentrál:

1. A fejlődés közösségi erejét kihasználva, olyan csoportos zenei órákra fókuszál, amelyek kizárólag csoportban gyakorolhatók, mint a kórus és a zenekar. Ebben a két tevékenységben tökéletesen megvalósul az indirekt nevelés<sup>[1]</sup> és a kooperatív tanulás<sup>[2]</sup> lehetősége.



2. Az eddig tanult ismeretanyagaik, tapasztalataik interdiszciplináris összekapcsolása. Ez a prezentáció fő tartalma.<sup>[3]</sup>

A fiatal muzsikuskat leggyakrabban foglalkoztató kérdések több tematikai egységbe kerültek. A kérdések feldolgozása kiscsoportban, interaktív módon, a drámapedagógiai módszereit sem nélkülözve<sup>[4]</sup> zajlott. A módszer kiemelkedő hozadéka, hogy a tanulókkal a felnőttkori élet megkezdése előtt lehetőség van kortárs csoportban, tanári irányítással beszélni és érvelni, ahol őket az órát vezető pedagógus és a társaik meghallgatják, reflektálnak egymásra. A feldolgozott témák a tanulók eddigi tanult ismereteiket érintik, azokat szintetizálják és szétválasztják.

1. Az első témakör a szakmaválasztás köré csoportosul. Gyakorló művésszel, művésztanárral való átbeszélés egészen más perspektívát mutat.
  - A zenetanulás kezdeteinek vizsgálata: a tudatos, vagy szerencsén alapuló hangszerválasztás. Társadalmi kérdések és a véletlen szerepe.
  - A „muzsikus leszek” cél megjelenése, oka.
  - A munkaerőpiac által kínált célok és lehetőségek, valamint az ehhez tartozó feladatok önmaguk számára megfogalmazott „előírásai”.<sup>[5]</sup>
  - Egy felnőtt muzsikus napi rutinja eltérő zenei szakmákban.
  - Elhelyezkedési lehetőségek, az ezekhez szükséges tudás elsajátítása.

Ezek a kérdések alig fogalmazódnak meg a tanulóknál. „Az oktatás 85%-át előadások, ülőmunka, számonkérés, versenyek alkotják – nem veszik jelentőségüknek megfelelő mértékben figyelembe a gyerekek egymás közötti, és a felnőttekkel való kapcsolatainak fontosságát.”<sup>[6]</sup> Ugyanakkor pályaválasztásuk nagymértékben szóbeszédéből vett információkra alapul.

2. A második, a tanulókat legjobban érdeklő témakör a gyakorlásról szól. Erről a hangszeres órán esik szó, mégis a gyakorlás sematikussá válik. A gondolati vezérlés és a kreativitás fokról fokra háttérbe szorul. Ezért jó tisztázni a gyakorlás egyes összetevőit, a látens tudást előhívni a kooperatív tanulás elemeivel.<sup>[7]</sup>
  - Az elméleti és közismereti órákon megszerzett tudás hasznosításának lehetőségei

- A gyakorlás módjai – célok, tevékenységek, várható eredmények tudatosítása:
  - Fizika/kémia
  - Testmozgás, dinamikus sztereotípiák, biológia
  - Zenei ismeretek megvalósítása, zeneelmélet, zenetörténet
  - Milyen a kreatív gyakorlás
  - Gyakorlás a munkaerőpiac igényei szerint – reflexió
- 3. A harmadik a gondolkodás fejlesztése. A zenetanulók döntően érzéseikre, érzeteikre támaszkodnak, így külön súlyt kell fektetni a feladatok tudatos átgondolására. A zeneművészettel közép-fokon foglalkozó tanulók mind sajátos nevelést igénylő tanulók. A zenei szakgimnáziumokba csupa tehetséges gyermek jár. „A tehetséges gyerekek épp oly’ különleges bánásmódot és figyelmet igényelnek, mint a fejlesztést az átlagosnál jobban igénylők. Ha alulmotiváltak lesznek, ha képességeiket, tudásukat, tehetségüket nem tudják kellőképp megmutatni, ha nincs kivel versenyezniük vagy együtt haladniuk.”<sup>[18]</sup>
- Reflexió: az elméleti és közismereti tudás hatása a zenei fejlődésre, kreativitásra. Az értelem permanens fejlesztésének fontossága
- A zenei intelligencia
- A zenei értelem:
  - Hogyan valósítható meg a zenei értelem fejlesztése?
    - Zenehallgatásról
    - Kottaolvasási klisék, több soros kottaolvasás, a kottaolvasás értelmi rendezői, vizuális begyakorlottság
    - A lapról olvasás zenei intelligencia kérdése is
- 4. Negyedik az érzelmek szerepe tevékenységeik közben. A zeneművészettel foglalkozó tanulóknál nincs hiány az érzelmekben, de koordinálásuk, a helyes felhasználásuk centrális kérdés a korosztálynak.
  - Hogyan tehető sokrétűbbé az érzelmvilág, hogyan fejleszthető?
  - Az érzelmek kifejezése az előadásban – napi érzelmek?
  - Értelem és érzelm kölcsönhatása a zenei előadásban
    - A tanév végén reflektálás történik az egész évben tanultakra. Látens tudás összegyűjtése újabb nézőpont szerint.



- Az általános műveltség szerepe a zenei önfejlesztésben – élet-hosszig tanulás
- Önállósodás
- Kreatív vagyok?
- Gyors tanulás, alkalmazkodás

Az inkluzív oktatással elérhető, hogy utolsó évükben a szak-képzésben szerzett tudásanyaguk letisztuljon, a különböző tárgy-  
gyakban tanult ismeretek integrálódjanak. Az ebben a tanévben  
indult óra sikerességét kérdőíves kikérdezéssel a legegyszerűbb  
feltérképezni. Ezek eredményeit az előadásomban részletesen  
ismertetni fogom.

Ismert tény a kreativitás transzformálhatósága,<sup>[9]</sup> ezért  
a „kreatív önfejlesztés” tanórának felhasználása hiányt betöl-  
tő feladat. A pedagógus számára érdekes, ugyanakkor nagy  
elméleti tudást, és hangszeres szakmai tapasztalatot követel  
meg, hogy a készenlét-megfigyelés-beavatkozás hármass funkci-  
óját minden érintett témakörben érvényesíteni tudja. A tanulók  
ismeretszerzésükben részismereteiket egymásra vonatkoztatva  
összegzik, eközben fejlődik a képzelőerejük, ítéletalkotásuk és  
ennek verbális kifejezése, tehát összességében jobban gondol-  
kodó emberek, jobb muzsikusok lesznek.

### Hivatkozások:

- [1] Bábosik I.: A nevelés elmélete és gyakorlata. 1999. 83-140.
- [2] Spencer Kagan: Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest, 2001.  
[https://www.bme.hu/hirek/20150616/Uj\\_utak\\_az\\_interdiszciplinaris\\_oktatasban](https://www.bme.hu/hirek/20150616/Uj_utak_az_interdiszciplinaris_oktatasban) Utolsó letöltés: 2018.03.15.
- [3] [http://www.nyugatiijelen.com/jelenido/digitalis\\_tankonyvek\\_interdiszciplinaris\\_oktatas.php](http://www.nyugatiijelen.com/jelenido/digitalis_tankonyvek_interdiszciplinaris_oktatas.php) Utolsó letöltés: 2018.03.15.
- [4] „A világ pontos megéléséről van szó... a találkozás, a rögtönzés, a sűrítés munkaszakaszairól, ... az élmény megérkezik a másik emberhez.” Gabnai K.: Bevezetés a drámapedagógiába, Helikon, Budapest, 2005.
- [5] Vö. Fejes József B.: A tanulási motiváció új kutatási iránya: célorientációs elmélet. Magyar Pedagógia. 2011. 111. évf. 1. sz. 25–51.
- [6] Vastagh Zoltán: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. 1999. 20-21. In: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.: Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában / szerk. Vastagh Zoltán. - Pécs: JPTE Tanárképző Int., 1999. <http://mek.oszk.hu/01800/01813/index.phtml> – Utolsó letöltés: 2018.02.27.
- [7] Orbán Józsefné: Kooperatív technikák – Az együttműködő tanulás szervezése. 2011.  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop\\_tech\\_oj/a\\_kooperativ\\_tanuls\\_interdiszciplinris\\_nzpontja.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/a_kooperativ_tanuls_interdiszciplinris_nzpontja.html) Utolsó letöltés: 2018.02.27.
- [8] N. Kollár Katalin: Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 2004. 324–349.
- [9] Gabnai.

# Kreativitás a fuvolaoktatásban

HORVÁTH KATALIN

Bajai Liszt Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola

**Kulcsszavak:** fuvolaoktatás, kreativitás, improvizáció, zenélés, újítás, alkotói öröm

A zene a művészet egyik részterülete. A zenetanulás komplex tevékenység. A hangszerjáték és zenetanulás rendszeres napi gyakorlást igényel. A fuvolaoktatás során az önkifejezés, a készségfejlesztés és a kreativitás felszínre hozásának és a személyiségformálásnak fontos szerepet kell betöltenie. A művészeti oktatás elsődleges célja a gyerekekben szunnyadó kreatív képességek kibontakoztatása.

A kreativitás, mint egyéni képesség, vagy folyamat a mai világban egyre inkább előtérbe kerül. A kihívásoknak való megfelelés egyik legjobb módja a kreativitás alkalmazása. A mindennapokban a kreativitás ötletességet, újszerűséget jelent. De mit jelent a zenei kreativitás, mit jelent a zenében? Alapfokú művészeti iskolában, hangszeres órákon, fuvolaórán hogyan valósítható meg, fejleszthető. Kutatásomban erre keresem a választ. Mindehhez ötletekre, különböző módszerekre, újszerűségekre van szükség.

A zenei kreativitás legkomplexebben a zenealkotás során mutatkozik meg, ennek egyik ága az improvizáció. A zenei nevelést nem elméleti ismeretek elsajátításaként, hanem emellett gyakorlati folyamatként is meg kell élni, mely kapcsán fontos a kreativitás, az improvizáció, az önmegvalósítás, gondolataink és érzelmeink szabad, valamint őszinte megnyilvánulása, annak kiteljesedése és megélése gátlások nélkül.

Cél: alapfokú művészeti iskolában, a fuvolaoktatás során a kreativitás-, az improvizáció fejlesztése, és ennek bemutatása. Elméleti keretként felhasználom, Szabó Helga: Énekes improvizáció az iskolában c. (I.-IV. kötet), ebből az első könyvét, amelynek feladatait átültetem fuvolára, a saját tanításomba, gyakorlatomba.



Módszer: Egyéni munkával történt a vizsgálat. Olyan növendékeket választottam, akik fuvolán játszanak, több éve tanulnak hangszeren.

A választott téma feladatainak megoldásánál a neveléstudományi kutatás empirikus módszerét alkalmaztam. A darabok minőségi bemutatására törekedtem. A kikérdezés hatékony módszernek bizonyult a kutatás szempontjából. Összehasonlító pedagógiai módszert is alkalmaztam, hiszen „A” és „B” tagozatos növendékekkel végeztem el a feladatokat.

Eredmények: Növendékeimben megvan az alkotás iránti igény, ezt a feladatok megoldása is alátámasztja. Hibátlanul oldották meg a feladatokat. Eredményeim azt bizonyítják, hogy a betűkotta átírása ábécés nevekre illetve hangszerre és az azzal elvégzett feladatok lehetőséget adnak a kreatív személyiségjegyek fejlesztésére.

A feladatok megoldásán keresztül megvalósult a gyermeki személyiség nevelése, a kreatív emberré válás segítése. Az egyénre szabott oktatás, a megfelelő módszerek alkalmazása és az órák kellemes légköre ad egy biztos pontot arra, hogy mind a növendék, mind a tanár eljusson az alkotói örömhöz, a „Flow-élményhez”.

Elméleti és oktatási relevanciáját tekintve, a zeneiskolai oktatásban igény van a bevett, szokástól eltérő zenetanulásnak. A hangszeres képzésen túl, lehessen játszani a hangzásokkal, kipróbálni érdekes effektusokat, személyes érzéseket kifejezni saját zenei alkotásokban, a társakkal együtt létrehozni izgalmas zenei folyamatokat. Mindezeket a mindennapok során fel tudom használni.

Javaslatom, hogy kapjon még nagyobb jelentőséget a tantervekben az improvizáció, mint a zenei kreativitás fejlesztésének eszköze. Egy fuvola módszertani könyv szerkesztését és kiadását is támogatnám.

# Zenealkotási feladatok, a zenealkotásra késztetés lehetőségei a zongoraiskolák keretein belül – összehasonlító elemzés

HUNYADI ZSUZSANNA

Szabolcsi Bence AMI

**Kulcsszavak:** zenealkotási feladatok ; zongoraiskola

Zenealkotási feladatok, a zenealkotásra késztetés lehetőségei a zongoraiskolák keretein belül – összehasonlító elemzés

Az első két-három év a hangszertanulásban nagyjelentőségű a zenével való találkozás szempontjából. Meghatározó lehet egy életre, hogy ez idő alatt milyen módon tanul a gyermek, milyen célokat tűz ki a tanár. Az első évek munkáját a zongoratanulásban az úgynevezett zongoraiskolák segítik. Ezért nagyfontosságú a zongoraiskolákat részletes elemzésnek alávetni, fejlesztési módszereik különbségeit feltárni. Ennek egyik lényeges szempontja a zenealkotás fejlesztésének vizsgálata, a zongoraiskolák módszereinek, feladatainak összehasonlítása. A 2000-es évek elejétől a kreativitás egyre inkább előtérbe került az oktatásban.

Újra és újra felmerül a zenealkotásra való ösztönzés beillesztésének igénye a zeneoktatásba is, külföldön és hazánkban egyaránt. Sokféle elképzelés, sokféle gyakorlat él egymás mellett, míg a hivatalos magyar zeneiskolai tanterv nem vagy csekély mértékben foglalkozik ezzel a területtel. Kutatásom során, hat magyar zongoraiskola vizsgálatával mutattam ki az általuk alkalmazott zenealkotási képességet fejlesztő módszereket, feladatokat.

Az elméleti háttér felvázolásánál John Kratus (1990) munkáját tekintetem irány mutatónak. Röviden kitérek a témát új

megvilágításba helyező nyugat-európai, illetve észak-amerikai pedagógiai irányzatok ismertetésére, melyek a gyermekek zenével kapcsolatos kommunikációját leginkább a gyermekek zenealkotó tevékenységével kapcsolják össze (Major, 2008). További példákat közlök a hagyományostól eltérő zenetanításra, amelyek utat mutatnak például a komplex és szociális beállítottságú zenetanításhoz. Nevezetesen úgy vélik, hogy az identitás, beleértve a zenei identitást is, egy személyes konstrukcióból fejlődik ki, mely szociálisan közvetített, és szükségszerűen párbeszeden és másokkal való interakciókon keresztül alakul ki (Cabeldo-Mas és Díaz-Gómez, 2013).

## A vizsgált kották:

1. Apagyi Mária: Zongoráalom Kreatív zongoratanulás I-II. Felelős kiadó Garamvölgyi Attila 2008
2. Aszalós Tünde: A zongorázó gyermek /kezdők zongoraiskolája/ I-II. Aszalós Tünde 1992
3. Czövek Erna: Zongoraiskola 1. Szerkesztésben közreműködött: Dobszay László, Zeneműkiadó Vállalat 1966
4. Hunyadi Zsuzsanna: A zeneértés alapjai - Zongoraiskola I-II. Aposztróf Kiadó 2010-11
5. Papp Lajos: Zongora ABC I-II. EMB1995
6. Zongoraiskola 1. kezdőknek (Fantóné Kassai Mária – Hernádi Lajosné – Komjáthy Aladárné – Máthé Miklósné – V. Inzelt Katalin szerk.) Zeneműkiadó Vállalat 1966 - az elemzésben Komjáthy-zongoraiskola néven szerepel.

## Irodalom:

- Cabeldo-Mas, A. és Díaz-Gómez, M. (2013): Positive musical experiences in education: music as a social praxis. Music Education Research, 15. 4. 455-470.
- Kratus, J. (1990): Structuring the Music Curriculum for Creativ Learning. Music Educators Journal, 76. 9. 33-37.
- Major, A. (2008): Appraising composing in secondary-school music lessons. Music Education Research, 10. 2. 307-319.

# Magyar kórusélet és karnagyképzés a Felvidéken napjainkban

JÓZSA MÓNIKA

Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai  
Tanulmányok Kara, Nyitra, Szlovákia

**Kulcsszavak:** kóruséneklés, karnagyképzés, nemzeti kisebbség, Felvidék

A kóruséneklés test- és lélekformáló, önbizalmat és koncentrálttságot fejlesztő, stresszoldó és számos egyéb pozitív hatása ismert nem csak a szakemberek körében. Az együtt éneklés öröme az összetartozás érzését erősíti, és ez a kisebbségi létben élő közösségek esetében kiemelt jelentőséggel bír. Az önfeledt muzsikálás mellett/mögött ott lapul a tudatos felvállalás: a nemzeti hovatartozás prezentálása, a mondott/énekel szó, az anyanyelv s ezzel együtt a zenei anyanyelv őrzése, ápolása, tudatos terjesztése.

Vajon milyen erőt képviselnek ezek a közösségek napjainkban létszámban, korosztályban, földrajzi elhelyezkedés, művészi színvonal tekintetében? Ennek összegzésére tesz kísérletet az előadás. Külön tárgyalja a gyermek- és ifjúsági kórusok kategóriáját, a felnőtt énekkarokat, kiemelve egy-egy példa értékű iskolát, várost, továbbá az országos és regionális kórusfesztiválokat, versenyeredményeket is bemutatja. A magyar kórusmozgalom jelene (nem csak a határon túli területeken) élő, lüktető, bizonyos szempontok mentén változó jelenség. Kórusok alakulnak, mások megszűnnek, dominánsan, vagy kevésbé vannak jelen a kulturális, zenei közéletben. Az együttesek szakmai fejlődésének egyik leghatékonyabb motiváló tényezője az országos fesztiválokra való részvétel, szakmai megmérettetés. Ez az elmúlt ötven évben kialakult hagyomány, amely háromévenként ismétlődő rendszerességet jelent, napjainkban is megtartó erővel bír. A Csengő Énekszó, gyermek- és ifjúsági kórusfesztivál, amely

minősítési verseny is egyúttal, legutóbb 2016-ban XV. alkalommal került megrendezésre, a helyszín minden esetben Érsekújvár. A szlovákiai magyar felnőtt énekkarok országos minősítő versenyét, a Kodály Napokat Galántán, 2017-ben XVII. alkalommal tartották. Napjaink felvidéki magyar kóruséletére fókuszálva, az előadás mindkét országos rendezvény legutóbbi két fesztivál-évfolyamát összegzi, azaz 2013-ig tekint vissza.

Az előadás arra is kitér, hol vannak kapcsolódási pontok a többségi nemzet kórusaival, milyen a részvételi arány a szlovák művelődési intézmények által meghirdetett rendezvényeken, gyermekkari és felnőtt kórusversenyeken, nemzetközi megmérettetéseken. Kórusaink működésének, sikereinek feltétele a kellő felkészültségű szakmai vezetés. Az előadás többek között arra a kérdésre is igyekszik választ adni, megoldott-e az utánpótlás a kórusénekesek, kórusvezetők tekintetében, beszélhetünk-e felvidéki magyar karnagyképzésről, illetve milyen lehetőségei vannak a szakmai továbbképzésnek a Felvidéken napjainkban.

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2



# Kreativitás a csoportos hangképzésben a 7-10 éves korosztályban

KOVÁCS KATALIN

Budapest V. kerületi Szabolcsi Bence Zenei Alapfokú Művészeti Iskola

**Kulcsszavak:** csoportos hangképzés; játékos gyakorlatok; hatékony instrukciók

Előadásomban röviden kifejtem, hogy miért szükséges már kisgyermekkorban a hangképzéssel foglalkozni, mi az oka, hogy olyan sok gyermek hangadása – első sorban nagy városokban – már kis korban károsodik (zajártalom, média káros hatása, felnőttek rossz mintaadása, stressz).

A magánének oktatás módszereit nem lehet alkalmazni gyerekeknél, de speciális, játékos hangképző mondókákkal, gyakorlatokkal, azok kreatív alkalmazásával – figyelembe véve az adott gyermekcsoport életkorát – ugyanolyan, élettanilag tökéletes állapotba lehet hozni a hangképző szerveket, amilyenbe egy jó magánének óra hozza a felnőtt énekest.

Előadásom elméleti háttere Bruckner Adrienne A csoportos énekhangképzés módszertana című DLA disszertációja (2006), amelyből néhány – általam minden nap használt - gyakorlatot szeretnék ismertetni, az alábbiak szerint:

- a játékos hangképző gyakorlat bemutatása, (itt a kreativitás a gyakorlatok felépítettségében valósul meg)
- mi a célja a gyakorlatnak? (hangzók gyakorlása, rezonancia fejlesztés, vagy a szabályozott légzésre ható gyakorlat ) - miben áll a hangképző hatása? - azaz hogyan tesz jót a hangnak?
- milyen fontos részletekre kell figyelni a gyakorlat kivitelezésénél? (kreatív instrukciók)

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2

- illusztráció videó felvétellel, mely amellett, hogy élővé teszi az ismertetést, egyben a (játékos) hangképző munka eredményét is hivatott demonstrálni.

Az oktatásban érezhető mennyire visszajön a hozadéka az elmélyült, hatékony és rendszeres gyakorlásnak.

## **Milyen előnyökkel járna ez?**

Egy bizonyos szint elérése után, - természetesen tovább folytatva a rendszerességet - több időt és energiát lehet az érdeemi (zenei) munkára fordítani, mely magasabb színvonalú is lesz.

Az órák elején hangképzésre szánt idő busásan megtérül, mert már nem kell örökké leállni intonációs hibák javítása miatt. Célravezető volna, ha ebbe nőnének bele a gyerekek. Meggyőződésem, hogy egy vidám, változatos, aktivitásra készítő zeneóra, melynek során a gyerekek azt hiszik, hogy játszanak, közben igazából természetes, jó hangképzés felé teszik meg korosztályuknak megfelelő első lépéseket, a hangzó eredmény tekintetében az óra végére feltisztult hangzás, csengő hangon éneklő csoport, amelyben minden gyerek szeret énekelni képét mutatják. (S nem mellesleg, további eredménynek tekinthető, hogy ez a fajta hangképző munka jó hatással van a hétköznapi beszéd-artikulációra is, hozzájárulva az anyanyelvi neveléshez.)



# Tehetséggondozás Kodály szellemében a hazai közoktatásban – Psalmus Humanus Integrált Tanár-továbbképzési Program

K. UDVARI KATALIN

Psalmus Humanus  
Művészetpedagógiai Egyesület

**Kulcsszavak:** Tradíció és megújulás, a kecskeméti példa; Pszichológiai hatásvizsgálat, differenciálás; modell értékű művészetpedagógiai műhelyek, tanár-továbbképzés

A képzési program bizonyítani kívánja a művészeti nevelés jelentőségét és sokszínű lehetőségét a közoktatásban. A kodályi zenepedagógia eredményeinek bemutatásával és tudományos vizsgálati eredményekkel kívánja felhívni a figyelmet azokra a művészetpedagógiai metódusokra, amelyek hatékonyan segítik a gyermekek egészséges személyiségének kifejlődését és érzelmi nevelését. Előzmény: zenepedagógia-történeti kutatómunka, Békés-Tarhos és Kecskemét, Barkóczy-Pléch: Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata.

Kodály Zoltán kecskeméti iskolalátogatásait felidézve, a kiválasztott művészeti műhelyeket óralátogatások formájában a legmagasabb szintű szakmai grémium véleményezte Budapesten és a vidéki helyszíneken 2000 és 2001.fordulóján, nyolc szakmai nap keretében,. A bemutató-sorozat hang- és fényképfelvételekkel is dokumentált eseményeit K. Udvari Katalin: „Psalmus Humanus” Hagyomány és megújulás a kodályi zenepedagógiában címmel megjelent könyvében foglalta össze és mutatta be. (PÜSKI KIADÓ, 2002.)

A 2002-ben megalapított Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület „Tehetséggondozás Kodály szellemében” címmel

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.2

kidolgozott 30 órás akkreditált tanár-továbbképzési programja differenciáltan nyújt segítséget az iskolai művészeti oktatáshoz, mivel többféle iskolatípust, többféle korosztályt és többféle társadalmi csoportot képvisel, valamint az egészséges és a fogyatékkal élő gyermekek számára is lehetővé teszi az örömszerző művészeti tevékenységekben való aktív részvételt. A képzési program közel egy évtizedes gyakorlatára alapozva elmondható a képzésen részt vettek írásbeli visszajelzései alapján, hogy számukra az új ismeretek mellett a képzés legfőbb hozadéka az volt, hogy - felismertette velük énektanári hivatásuk jelentőségét. Valamint a zenetanulás mással nem pótolható és egész életre szóló pozitív hatását bizonyító tudományos vizsgálati eredmények megismerése, érveket adtak kezükbe környezetük jó irányba való meggyőzéséhez.

Ezek a tudományos érvek támasztják alá a kodályi zenepedagógiát leghitelesebben megvalósító iskola típusnak, az ének-zenei általános iskoláknak a jelentőségét is (noha számuk napjainkra jelentősen csökkent), mivel korábban és most is, ezeknek az iskoláknak a környezetük közművelődésében és kulturális életében meghatározó szerepük volt és van ma is.

K. Udvari Katalin

Szakmai önéletrajz

Gordonka- és szolfézstanár, a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület alapító elnöke, a képzési program vezetője. Első iskolája: Ének-Zenei Általános Iskola Kecskemét, 1950-1958. Könyvíró, konferenciák szervezője, 2010-től a tanár-továbbképzések vezetője, 2016-tól European Talent Point képviselő. 2018-ban a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti Tagozatának különdíját nyerte el.

**A kutatást támogatta:**

Bodnár Gábor egyetemi tanár (DLA) tanszékvezető – a konferencia elnöke

# Rögtönzés és/vagy improvizáció?

LÉVAI PÉTER

Magyar Táncművészeti Egyetem

**Kulcsszavak:** táncmotívum, improvizáció; variáció, kreatív felhasználás, fantáziálás

A magyar néptáncok mozdulati és motívikai értelmezési és feldolgozási lehetőségei.

A magyar néptáncok legkisebb szerves egységének definícióját Martin György és Pesovár Ernő (Martin-Pesovár 1959) nyomán a néptáncosok közössége, illetve az egész néptánc mozgalom - beleértve a táncház mozgalmat is - elfogadottnak tartja. A fentebb említett tanulmány folytatásaként Martin György más írásaiban is (Martin 1969, 1980) foglalkozott a néptánc rögtönzésének rögtönözhetőségének kérdésével. Mindezek mellett megfogalmazta azokat a kétségeit is, amelyek a rögtönzés szisztematikus megértésének és feldolgozásának gátjai lehetnek (Martin 1963:56, 1969:406 1980:414). Ehhez nemcsak a néptáncok formai elemeinek szétterjedő lehetőségét, hanem az egyén és a közösség viszonyrendszerét, illetve olyan fontos szempontokat is igyekezett figyelembe venni, amelyek ma az egyéniségkutatás alapjainak tekinthetők.

A magyar néptánc - és ezen belül a különböző reprezentációs lehetőségek - tulajdonképpen már régóta abban a csapdában vergődnek, hogy nem tudnak túljutni a motívumok táncípusonkénti, illetve tájegységenkénti hasonlóságának és eltéréseinek megfogalmazásán, illetve a rögtönzés-improvizáció sajátos, egy-egy táncípusra alkalmazható definiálásán.

Ezek alapján elérkezettnek látjuk az időt, hogy megfogalmazzuk a (nép)táncos improvizáció lényegét: az improvizáció foka, illetve az adott témához való kötődése szerint tehetünk különbséget. Vagyis három szinten találhatjuk meg a megvalósítás lehetőségeit:

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.2

Variáció. A variációt a meglévő modellek és az azokban fellelhető szabályok irányítják, így az egyéni kezdeményezés csekélyebb.

Kreatív felhasználás. A valódi improvizáció a kreatív felhasználás, vagyis, ha a megvalósítás során sikerül az adott témából valami újat, sajátosat, egyedit teremteni. Az egyéni gondolat (tehetség, adottság, kivitelezési forma) itt már nagyobb teret kap. Fantáziálás. Ha az előadás/megvalósítás nem kötődik adott, konkrét vázhoz, akkor fantáziálásról beszélhetünk.

A modell megjelenése mint példa, világos lehet. Az eredeti táncfolyamatok elemzése, a mozdulat és motívumtípusok meghatározása, az esztétikai elemzések mint modell értékű példák sorakoztathatók fel, amiben az egyéniségkutatás (Felföldi 2002.) még mélyebb ismereteket tárhat föl mindannyiunk számára. Vagyis a kezdeti reprezentációs folyamatokban az arányok a következők lehetnek:

Variáció: 80%

Kreatív felhasználás: 15%

Fantáziálás: 5%

Mivel a modell az uralkodó, az ehhez mért feldolgozási tartalom nagy része is ehhez kapcsolódik, így biztosítva a külső szemlélő számára is az eredeti tartalomhoz való kötődést.

A következő szinten érdemes a belső arányokat megváltoztatni, hogy az egyéni kezdeményezés nagyobb teret és lehetőséget kaphasson:

Variáció: 60%

Kreatív felhasználás: 30%

Fantáziálás: 10%

Az utolsó feldolgozási szinten még mélyebben kibontakozhat az egyéni megoldási lehetőségek sora azzal, hogy a modellhez való strukturális és kivitelezési forma arányszáma lecsökken, a kreatív felhasználási szinttel egy hangsúlyba kerül, így az egyéni ötletek, képességek, szellemi, és testi adottságok hangsúlyosabban jelenhetnek meg:

Variáció: 40%

Kreatív felhasználás: 40%

Fantáziálás: 20%

(Pignitzkyné-Lévai 2014.)

A meghatározások alapján végső soron a néptáncművelés továbbélésének de egyben megújulásának lehetősége is adott lehet, ha a három szinten megfelelő ismerettel és tudásanyaggal, valamint értő szakmai kontrollal és módszerekkel élünk.

- Felföldi, László 2002 Budapest Az egyéniségkutatás lehetőségei és perspektívái a magyar néptáncművelésben Doktori disszertáció
- Fügedi János 2011 Budapest Tánc-jel-írás L'Harmattan MTA BTK ZTI
- Könczei Csilla 1993/8 Budapest Ötletek a tánc textológiai elemzéséhez Korunk
- Lévai Péter 2010 Győr Szökkenjünk, ugrásjunk... A sárközi ugrós tanításának módszertana. Magyar Kultúra Kiadó
- Lévai Péter 2016 Győr A mozdulattípusok tanítása játékos eszközökkel és a zenei lüktetés értelmezése a táncelőkészítésben Kétnyelvű tanjegyzet Magyar Kultúra Kiadó
- Mizerák Katalin 2014 Győr Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel I. Kétnyelvű tanjegyzet Magyar Kultúra Kiadó
- Mizerák Katalin 2015 Győr Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel II. Kétnyelvű tanjegyzet Magyar Kultúra Kiadó
- Martin György 1966 Budapest A néptánc és a népi tánczene kapcsolatai. Tánc tudományi Tanulmányok 1965-1966.
- Martin György 1969 Budapest Egyéni és közösségi formátípusok a népi táncalkotásban. MTA I. Osztályának Közleményei 26.
- Martin György 1980 Budapest Rögönzés és szabályozódás a magyar néptáncokban. Népi Kultúra – Népi Társadalom XI-XII.
- Martin György 1980 Budapest A közép-erdélyi sűrű legényes Népművelési Intézet
- Martin György - Pesovár Ernő 1959 Budapest A magyar néptánc szerkezeti elemzése Tánc tudományi Tanulmányok 1959-60
- Pignitzkyné Lugos Ilona - Lévai Péter 2014 Budapest A tánc és a kreatív mozgás alapjai Magyar Diáksport Szövetség
- Réthei Prikkel Marián 1924 Budapest A magyarság táncai Stúdium Kiadó
- Smuta Attila 2000 Kecskemét Zenei kisokos Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
- Sz. Szentpál, Mária. 1987 Budapest A mozdulatelemzés alapfogalmai Országos Közművelődési Központ Módszertani Intézete



# Kodály zenei nevelési koncepciója az Egyesült Államokban

MINDSZENTY ZSUZSÁNNA

ELTE BTK Zenei Tanszék

**Kulcsszavak:** Kodály-koncepció külföldön; Nemzetközi Kodály Társaság, Organization of American Kodály Educators ; zenei nevelési alapelvek

„Az emberiség boldogabb lesz, ha megtanul zenével élni, s aki valamit is tett ez irányban, már nem élt hiába” (Kodály Zoltán) Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciója nagy népszerűségnek örvend az egész világon: öt kontinens 35 országában van jelen a zeneoktatásban. A Nemzetközi Kodály Társaság (IKS- International Kodály Society) 1975 óta tevékenyen segíti a kodályi gondolatok gyakorlati megvalósítását. Az Egyesült Államokban szintén 1975-ben alakult meg az OAKE- Organization of American Kodály Educators (Amerikai Kodály-tanárok Szervezete) azzal a céllal, hogy Kodály elvei alapján minden támogatást megadjanak ahhoz, hogy az Egyesült Államok iskoláiban is „legyen a zene mindenkié”. Az OAKE 9 pontban foglalja össze a leglényegesebbnek tartott alapelveket, melyek többek között a közös éneklést, a hangszerjátékot, az improvizációt, a zenei írást, olvasást és az analízist helyezik a figyelem középpontjába. Az OAKE mindezek mellett a zene és más művészetek, tudományok közti interdiszciplináris kapcsolatot, valamint a zene, a történelem és kultúra összefüggéseit rendkívül fontosnak tartja.

Az Egyesült Államokban az OAKE révén számos jelentős oktatási, zenei központ ad lehetőséget az amerikai zenepedagógusoknak arra, hogy önálló mester-szakos diplomát, vagy hosszabb-rövidebb kurzusokon képzettséget szerezhessenek a világszerte elismert Kodály koncepció tanulmányozásával.

A budapesti Zeneakadémiával egyidős- 1875-ben alapított-Brigham Young University (Provo-UTAH-USA) InterMuse



Academy posztgraduális továbbképzése alapján személyes tapasztalaton nyugvókonkrét példán mutatjuk be, hogyan ismerhetik meg az amerikai tanárok Kodály zenei, kulturális és oktatási koncepcióját, amelyet a későbbiekben beépíthetnek a saját iskolai munkájukba, kórusvezetői működésükbe. A több, mint két évtizede működő kurzus rendkívül tanulságos: szigorú struktúra alapján működik, gondosan kidolgozott magas színvonalú szakmai kontroll szabályozza, és a számonkérési rendszer biztosítja a hatékonyságot. A kurzus mellett gyermektábor is működik, amely alkalmat ad a frissen megszerzett elméleti tudás gyakorlati kipróbálására is.

Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciójának magyarországi megvalósulási lehetőségeit, előnyeit és nehézségeit egyaránt jól ismerjük, azonban érdekes bepillantani a külföldi adaptációba. Ez mindenképpen rávilágít arra, hogy a Kodályi elvek közül melyek azok a legfontosabb elemek, amelyek országtól, kulturális háttértől, pénzügyi megfontolásoktól függetlenül is mindig és mindenütt, megvalósíthatóak.

# Hangszeres mozgások előkészítése a zeneiskolai oktatásban

PÁSZTOR ZSUZSA

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

**Kulcsszavak:** hangszeres kezdőtanítás; manuális-fizikális előkészítés

A hangszeres mozgáselőkészítés programjának célja a zenélés fizikum-beli feltételeinek biztosítása, a hangszeres játék idegvezérlési, hormonális, keringési és izomanyagcsere-háttérének megteremtése a hangszerjáték megkezdése előtt. Másképpen: a hangszerjátékhoz szükséges erő, ügyesség, állóképesség megszerzése. Még konkrétebben: a hangszerjáték legáltalánosabb mozgásformáinak és érzeteinek megalapozása, ezáltal a kezdők tanulásának, tanításának megkönnyítése.

A hangszeres mozgáselőkészítés gondolata nem új keletű, felmerül már Couperinnél is. Később a 19. században virágkorát élte a kézfejlesztő módszerek divatja. A 20. század folyamán számos szerző dolgozott ki mozgásprogramokat a hosszadalmas és fáradtságos hangszer-tanulás megkönnyítésére.

Az itt bemutatott mozgáselőkészítő módszer új alternatívát kínál a zeneiskolai hangszeres tanítás számára azzal, hogy már a hangszerjáték megkezdése előtt, az előképző tanév idején megalapozza az elemi hangszeres funkciókat.

A nagyszerű elődeink által kidolgozott és örökölni ránk hagyott, kodályi elvekre épült, páratlan értékű zeneiskolai előképző módszer méltán híres messze földön. Azonban egy vonatkozásban hiányos: a gazdag zenei-elméleti alapozás mellett nem tartalmazza a hangszerjátékra való manuális-fizikális felkészítést. Ez a hiányosság sok gondot okoz a hangszeres tanulásban, mert az előképzőt elvégzett kisgyerekek között csak kevesen rendelkeznek olyan szintű mozgásfejlettséggel, amely a kényes és bonyolult hangszerjátékhoz szükséges lenne. Emiatt a kez-

ELŐADÁSOK  
ZENE PEDAGÓGIA



1.2

dőtanítás elhúzódó és küzdelmes. Arra is gondolnunk kell, hogy a zenetanulásra jelentkezők között akadnak sajátos nevelési igényű, mozgásban elmaradta fejlődésű, hátrányokkal küzdő gyermekek is, akiknek fokozott gondoskodásra van szükségük.

Az előképző oktatáshoz csatolt mozgáselőkészítő program már a zenélés megkezdése előtt megteremti a hozzávaló fizikális feltételeket. A vidám léggömbös, labdás gyakorlatok kifejlesztik azokat a készségeket, melyek a szép zenei kifejezéshez kellenek: az ujjak mozgékonyágát, a kezek függetlenségét, a kar egységérzetét, a csukló hajlékonyságát és rögzítését, az érzékeny erőadagolást és a zenei időtagolást. Emellett javítják a figyelmet, a szerialitást, a térérzetet, az egyensúlyérzetet, a szem-kéz koordinációt és nem utolsósorban rendkívül lelkesítőek és vonzóak a gyerekek számára, és ezzel nagyszerűen erősítik a motivációt. A hangszeres mozgáselőkészítés kíméli a zenét. Megkönnyíti a technikai képzést, és erőt, időt takarít meg a tényleges zenei feladatokra. A hangszeres játék alapformáinak birtokában a kezdő növendék nem kínozza a zenét a képzetlen játszóapparátus kezdetleges próbálkozásaival, hanem már az első perctől fogva szebben szólaltatja meg a hangszerét. Természetesen az előkészítő játékok nem helyettesítik a gyakorlást, csak az alapozást adják meg. A hangszertechnikát nyilvánvalóan csakis a hangszeren lehet megszerezni.

A hangszeres mozgáselőkészítés eszközei a haladók számára is felhasználhatóak a technikai korrekcióban. A léggömbös, labdás játékok az elromlott, elmerevedett, görcsös mechanizmust fellazítják, és visszaadják a muzsikálás szabadságát.

# Zenepedagógia tradicionális és modern zenei eszközökkel

## A ReikArt összművészeti megközelítés

REIKORT ILDIKÓ

Kalász Művészeti Iskola

**Kulcsszavak:** összművészeti orientáció, improvizáció, zene-mozgás, dráma, képzőművészet

Világunk jelentős változása miatt a különböző pedagógiai területek, így a zenepedagógia is megújulásra várnak. Korunk techno-kommunikációs világában az interperszonális kapcsolatok lényegi elemei látszanak elsekélyesedni. A hagyományos oktatás értékeinek tiszteletben tartása mellett az összművészeti területek újszerű alkalmazása segítséget nyújthat a személyiség teljesebbé tételében, így fontos szerephez juthat az élményközpontú oktatás, ezen belül az intermodalitás eszközeinek zenefókuszba állítása. A különféle területek, mint a mozgás, a képzőművészet, az irodalmi-, mese- és dramatikus szálak bevonásának fókuszában a zenei élmény feldolgozása áll. Az improvizatív módon történő alkotások a nonverbális kapcsolati kifejeződések tartják életben, a kommunikáció elveszőnek látszó elemeinek megértését szolgálják. Az ember külső élete és belső, mélyebb élményvilága közötti út felfedezése korrigálja a személyiségben az arányok eltolódását, az élményszerű feldolgozás támogatja a mentális állapot egyensúlyban tartását, növeli a közösségi tevékenységek kohézióját.

### SZINTÉZIS ÉS ANALÍZIS EGYSÉGET TEREMETŐ PÁRHUZAMA

A zene- és énektanítás során az apró részletek begyakorlásával jutunk az egész elsajátítása felé. Miközben zenét oktatunk, a zene egészével, teljességével alig-alig tudjuk tanítványainkat átítani. Sajnálatos módon ritkán adódó koncertlátogatások sem

adnak rendszeres lehetőséget a zeneélményhez. Zajos világunkban az értékes zene is egyre inkább háttérzene funkcióját tölti be, ezáltal a figyelem is felületessé, szórttá válik.

Éppen ezért válik egyre fontosabbá, hogy a zenével kapcsolatba kerülő gyermekek számára alkalmat teremtsünk a minőségi zenék megismeréséhez és élményszerű feldolgozásához, zenei alkotásokhoz, amelyek a különböző művészeti területeket is bevonják, ezáltal az élmény többszintű megélése mélyebbé hat. A tanulás lajstromán a részletekből való összeillesztéshez már ismert és megélt élmények biztosítják az építőköveket, amelyek ráadásul a memóriaréteg mély rétegében raktározódnak.

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.2

### A KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEK ZENE-FÓKUSZÚ TÁRSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

- egyszerű hangszerekkel történő zenei improvizáció
- improvizáció az improvizációban (egyidejű improvizatív tevékenység különböző területek összekapcsolásával)
- mozgásimprovizáció különböző stílusú zenére
- a zene keltette élmények dramatikus feldolgozása
- dramatikus élmények hangszeres improvizációval történő megjelenítése
- zene által festett bábtánc
- hangfestés, vizuális művészet

### A KÜLÖNBÖZŐ MŰVÉSZETI ÁGAK PERCEPTUÁLIS ÖSSZEKAPCSOLÁSÁVAL LEHETŐSÉGEINK TÁRHÁZA NYÍLIK MEG, MELYNEK ELŐNYEIT A KÖVETKEZŐBEN FOGLAGALOM ÖSSZE:

- a zene és mozgás integrációja során elmélyültebb módon történik a zenei anyag feldolgozása
- az egyszerű hangszerekkel történő improvizáció számtalan lehetőséget rejt a kibontakozásra
- improvizáció az improvizációban az itt és most pillanatát ragadja meg
- a zenére történő mozgás leírható történetekkel, drámajáték kerekedhet belőle
- a zene indukálta történetek is megjeleníthetők, kifejezhetők hangszereken

- a zene keltette érzelmek kifejezhetőek képzőművészeti alkotásokkal
- a képzőművészeti alkotás megjeleníthető hangszereken
- a zene hallgatásakor megjelenő történetek írásban is megjelenhetnek
- a képzőművészeti alkotás bábjáték során újra életre kelhet

Az alkotás során a gyerekek / fiatalok/felnőttek egy közös kompozitorikus folyamatban képessé válnak társukat mélyebb szinten is megérteni és egymás felé nagyobb elfogadással és empátiával fordulni. Lehetőségük van arra is, hogy kibontakoztassák saját képességeiket és tehetségüket. Megtapasztalják azt is, hogy miként tudják érzelmeiket megélni, kinyilvánítani, igényeiket kifejezni, korlátaiknak határt szabni, és ebben az összefüggésrendszerben az intellektuális és lelki szintet együtt működtetni. Összefoglalva, a maguk teljességét megélni a zenei, illetve a zene hatására történő alkotás folyamán.





# Akadálymentesített zeneoktatás

SZŰCS ANTAL MÓR \*, STÁNICZ NIKOLETT \*\*,  
SÁNTA KRISTÓF \*\*\*

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem

\*\* Semmelweis Egyetem I. Sz.

Gyermekgyógyászati Klinika,

Gyermek- és Ifjúságpszichiátriai Osztály

\*\*\* Magyar Képzőművészeti Egyetem

Doktori Iskola

**Kulcsszavak:** integráció, inklúzió; fogyatékos személyek; másként képes személyek

A köznevelésben megjelenő ének-zene órák, illetve az állami zeneiskolai oktatás lehetőséget biztosítanak arra, hogy a zenei aktivitás széles körben elérhetővé váljon a fiatalok számára. Azonban bizonyos gyermekekre a tömeges oktatás nincs felkészülve.

„A zene mindenkié.” Hitünk szerint a kodályi premissza nem csak a tipikusan fejlődő, de a másként képes gyerekek esetében is érvényesíthető. Előadásunkban szeretnénk bemutatni terápiás alapokon nyugvó zeneoktatási gyakorlatunkat. Célunk a primér sérülés következtében megjelenő funkcióbeli akadályozottság minimalizálása vagy megszüntetése. A fogyatékos személyek is részesülhetnek a zenei aktivitás élményében, kialakíthatják ízlésvilágukat, a közös játékok során pedig átélhetik az összetartozás kollektív élményét. Előadásunkban esetismertetésekkel keresztül vázolunk fel olyan akadálymentesítési megoldásokat, amelyek lehetővé teszik a zenei hozzáférést fogyatékos személyek számára. Noha eseteink egyediek, úgy véljük az ötletek, illetve az zeneterápiás attitűd is alkalmazható a többségi oktatás során annak érdekében, hogy a zene valóban mindenkié lehessen. (Szűcs, Sánta, 2014)

ELŐADÁSOK  
ZENE PEDAGÓGIA

2

1.2

## Apró kezek az ukulelén

B. A., hat éves kislány, achondroplasia autosomalisszal küzd. Édesanyjával felkeresték zeneműhelyünket, a kislány gitározni szeretett volna tanulni. Rendkívül lelkesek voltak, így elkezdtük keresni a megfelelő megoldást. Mivel a gyermek a szindróma következtében aránytalanul kis kezekkel és rövid ujjakkal rendelkezik, így a gitár helyett az ukulelét javasoltuk. A két hangszer működésében, funkcióiban nagyon hasonló, ám utóbbinak jóval kisebb a teste, keskenyebb és rövidebb a nyaka, illetve hat helyett négy húr van rajta. Még így sem volt lehetséges, hogy B. A. a szokásos módon, a testéhez támasztva és a nyakat alulról átfogva játsszon az ukulelén, ezért ehelyett a hangszert a combjára fektetve tartja, és felülről fogja le a húrokat. Tejes értékűen tud dallamokat játszani, sőt, akkordokat is képes megszólaltatni. Kiemelten ügyelünk arra, hogy olyan kompozíciókat tanuljunk meg, amelyeket egyrészt ismer és szeret, másrészt amelyek pedagógiai szempontból jól működnek, vagyis amelyeknek a lényeges zenei elemei könnyen adaptálhatók az ukulelére, illetve B. A. sajátos játéktechnikájára. Emellett lényeges, hogy a kislány azon készségeit, amelyek terén nem küzd semmilyen kihívással, így a hallását, ritmusérzékét, zeneértését kiemelten kezeljük, ezeknek fejlesztésére külön odafigyelünk – így lehetőségessé válik, hogy a zenét és benne saját helyét ugyanúgy, sőt, akár tisztábban lássa, mint a többi, zenét tanuló gyermek.

## Egy kézzel megvalósított gitártechnika

M. P. intrauterin fejlődési rendellenességéből kifolyólag végtag hiánnyal született. Bal karja könyéktől lefelé hiányzik. Elsősztályos korában az általános iskolával együttműködő helyi zeneiskola elutasította jelentkezését arra hivatkozva, hogy minden hangszerhez két ép végtag szükséges. A tanári gárda feltehetően nem volt képzett erre a feladatra, nem ismertek olyan hangszereket és zeneműveket, melyek megszólaltatásához egy felsővégtag elegendő lenne.

M. P. negyedik korában kereste fel zeneműhelyünket, ahol gitározni kezdett tanulni. Egyéni játéktechnikájának lényege, hogy a húrokat nem pengeti meg, hanem a fogólaphoz erősen hozzácsapja (‘tapping’) a kívánt hangmagasságnál, így azok rezgésbe jönnek. Az ideális hangszer P. esetében egy balkezes elektromos gitár, ami könnyűszerrel szólaltatható meg jobb kéz-



zel, erősítőre kötve pedig „érzékeny” tehetők a húrok annak érdekében, hogy kisebb mozgási energiával is jól hallható legyen a hangszer hangja. A technika lehetővé teszi a szólisztikus gitárjátékot nincs akadálya a virtuóz játék kiépülésének sem. Ehhez minden feltételt megteremtünk a közös munka során, ám a terápiás szemlélet alapján el nem várjuk. Prioritást kap a zenélés flow élményének átélése, a felkészülés a másokkal való együtt muzsikálásra, melyben a zene kommunikációs aktussá minősül, így a gyermek megtapasztalhatja a közösségi élményt, a kollektív létezést. (Szűcs, 2017)

### **Önkifejezés szövegírással**

B. M. 13 éves, átlagon felüli intelligencia kvócienssel, kiemelkedő verbális képességekkel rendelkező fiú. Kiskorában Collagen VI Myopathia-val (Ullrich-Bethlem szindróma) diagnosztizáltak. Több éve kerekesszékes, 2014 óta állandó gépi lélegeztetésen van, korábbi iskolája innentől kezdve nem vállalta integrált oktatását. 3 éve kezdtük meg vele a közös munkát. Kezei alig funkcionáltak, ám lenyűgöző lexikális tudásról, fantáziáról és extroverzióról tett tanúbizonyságot. Aktív zeneterápiát alkalmazva dalokat kezdtünk írni. A lélegeztetőgéptől beszéde szagatott és neheztelt volt, azonban megfelelő hangsúlyozással és légzéstechnikával ezek az éneklésnél kevésbé érződtek.

A szövegírás önkifejezési technikává vált, sőt utat nyitott B. M. számára a külvilág felé. A dalokhoz rögzítés után klipet is forgattunk, melyek kérésére felkerültek a világhálóra. Videóira számtalan reakciót kapott, a szöveges üzenetek mellett válaszvideókat kapott jelentősen csökkentve ezzel a szociális izoláció érzését. Láthatóvá és hallhatóvá vált az a gyermek, aki több éve a 4 fal között töltötte életét.

### **Dadogás és rapterápia: Raptér**

A dadogás akaratlan izomspasmus következtében megjelenő beszédfolyamatosági zavar, illetve súlyosabb tünetek esetén beszédfogyatékoság. A dadogó személyek primér beszédmegakadások mellett olyan szekundér tünetekkel jelentkeznek, melyek súlyosan megnehezíthetik mindennapi életüket, kommunikációjukat, társas interakcióikat. Logofóbiát (beszédtől való kóros félelem), illetve komoly szociális izolációt eredményezhet. A tudomány jelenlegi állása szerint ismert, bizonyított gyógy-



gymódja nincsen. Kezelése elsősorban logopédiai, ritkábban pszichológiai, még ritkábban orvosi kompetenciának minősül. A logopédiai terápia a primér tüneteket légzéstechnikai-, hangképzési-, vizuális önkifejezési és mozgásos fejlesztéssel igyekszik pozitívan befolyásolni. A másodlagos tünetek megszüntetése, minimalizálása szintén alapvető fontosságú a gyógypedagógiai intervenció során.

Zeneműhelyünkben logopédus-zeneterapeuta teszi lehetővé dadogó gyermekek számára a rap- és énekalapú terápiát, melyben közösen írott szövegekkel fejezik ki gondolataikat, érzéseiket. A szöveg intrinzik motivátorként működik, ami növeli a gyakorlási kedvet. A kötött ritmika, az előre megírt szöveg, illetve a zenei kíséret jelentősen segítik a fluens beszédprodukción. A terápiás munka mellett, hogy támogatja a dadogó primér beszédtechnikai terápiáját, hozzásegíti őt a szekundér tünetek prevenciójához, redukciójához.

### **Összefoglalás**

Előadásunkban eseteken keresztül mutatjuk be a zeneterápiás attitűd felhasználási lehetőségeit a zenepedagógiai folyamat során. Az absztraktban szereplő eseteken túl kitérünk arra, hogyan alkalmazható a terápiás szemlélet autista, hiperaktív és figyelemzavaros, illetve látássérült gyermekek esetén.

### **Hivatkozások**

- Szűcs Antal Mór, Sánta Kristóf (2014) A Kollektív-módszer. Fejlesztő Pedagógia 25. évf. 5-6. sz.  
Szűcs Antal Mór (2017) Akadálymentesített gitároktatás. Fejlesztő Pedagógia 28. Évf. 1-2. Sz.

# A kreativitás fejlesztésének lehetőségei a Mesezene program rendszerén belül

SZŰCS ANTAL MÓR \*, VÁNYI ÁGNES \*\*

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem

\*\* Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

*Kulcsszavak:* kreativitás; mesezene; rendszer

## A MESEZENE MÓDSZERRŐL

A Mesezene módszer két modulós rendszer, amely egyrészt az óvodai nagycsoportok számára biztosít olvasáselőkészítési lehetőséget, másrészt az általános iskolai első évfolyamosoknak nyújt motivációs bázisú betűtanulást. A módszer óvodai modulja előhangolja az írásbeliséggel való ismerkedést. Kialakítja a fonéma kategóriát a gyerekek mentális reprezentációiban, ezeket asszociációba hozza külső vizuális objektumokkal, melyek így grafémaként funkcionálnak. Kialakítja továbbá a hangösszevonas képességét, mely az összeolvasással egyenértékű mentális művelet. (Ványi et al., 2014)

Túl a nyelvi fejlesztésen, a módszer mesével és zenével igyekszik fenntartani a gyerekek tanulási motivációját. Egy saját, mesezenés világ épül az osztályokban, amely világban mindenki megtalálja a helyét. Ennek eredményeként létrejön a gyerekek életében egy komplex rendszer, amelyet megismerve interiorizálhatnak, s alapot kapnak egy rendszerszintű kreativitás megjelenésének lehetőségéhez.

## A KREATIVITÁS SZINTJEI

Nem beszélhetünk a kreativitásról egységes fogalomként, ugyanis a szó minőségileg különböző jelenségeket takar. Boden (2004) különbséget tesz a történelmi kreativitás és a személyes kreativitás között. Előbbi jelentősége túlmutat az egyén életén,



jelentős hatással bír a területen belül másokra, s történelmi dimenzióig hatol. Kaufman (2009) szerint a kreativitást négy szinten lehet értelmezni, mely stációk a hétköznapi „Mini-Kreativitástól” (az események mély átélése, megértése, interpretálása), a „Nagy-Kreativitásig” (egy területet jelentősen megváltoztató eredmény) definiálhatók.

Előadásomnak nem célja a kreativitáskutatással kapcsolatos eredmények bemutatása, azonban elengedhetetlen, hogy distinkciót tegyünk az egyéni és a rendszer szintű kreativitásfogalom között.

## HOL VAN A KREATIVITÁS?

A rendszerszintű kreativitás megjelenéséhez szükség van a (1) „területre” (tudományok, művészetek stb.), melyet szimbolikus szabályok irányítanak. Szükséges a (2) szakértői kör, akik mélységben ismerik a szabályokat, képesek az új gondolatokat mérlegelni a tartomány szempontjából. Illetve elengedhetetlen az (3) egyén, aki képes egy bizonyos rendszer szabályainak megértésére, s az adott tartományt új nézőpontból világítja meg, a belső struktúráját (vagy annak egy részét) más konstellációba rendezi, vagy képes új és a szakértői kör által is elismert eredményeket hozzátenni. (Csíkszentmihályi, 2008)

## A MESEZENE RENDSZERE

### 1. Szereplők

A módszer az egész tanéven (sőt ideális esetben még az óvoda-iskola átmeneten is átívelő) mesefolyamon keresztül bemutat egy szereplői kört: lufikat és játéktárgyakat. Minden lufi egyéni jellemzőként emberi érzellemmel, arckifejezéssel, ajakállással és színnel egy - egy vokálist jelenít meg. Ehhez hasonlóan az összes játékfigura is csak rá jellemző emberi tulajdonságokkal, történettel van felvértezve, és egy - egy konzonzánst hivatott megjeleníteni. A gyerekek közös élményen keresztül ismerik meg a mesezenés karakterek rendszerét. A mitológikus kultúrához hasonló karakter szisztéma lehetővé teszi azt, hogy egyfajta társai legyenek a tanulásnak. Önkéntelen kreatívfejlesztő hatású a karakterek megismerése utáni „műveletvégzés” a szereplőkkel. A gyerekek elkezdik értelmezni és felhasználni kommunikációjukban a karaktereket, és érzelmi állapotaik meg-

határozásakor megpróbálnak azonosulni velük. Pl. Olyan feledékeny vagyok, mint Kígyó Szisz. Ma olyan fáradtnak tűnsz, mint Szürke Lufi...

## 2. Történetlánc

A mesefolyam ugyancsak mitologikus jellegzetességeket mutat. Az egyes történetek nem kontinuitásban helyezkednek el, hanem egy mesei térben-időben játszódnak, minden mese különálló egység, ám az azonos szereplőgárda erős kötést alakít ki.

## 3. Zenezörejes elemek integrálása

A módszer fontos eleme a mesékbe integrált, nóvumként értelmezhető zenezörej jelensége. Zenezörej lehet minden, a fizikai világból érkező zaj és zörej, vagy egyszerű hangszerek által keltett hang, melyek a mese kontextusában zenévé lényegülnek. Minden mesét a közös zenélés lehetősége egészít ki. Kollektív cselekvésen alapuló improvizatív zenei élmények nyújtására törekszünk, melyek egyszerű hangszerekkel, saját testtel és saját hanggal jönnek létre, és kórushatást keltenek. Ezek a - Mesezene terminológiájában -zörejkórusnak nevezett didaktikai aktusok a mesék valamely elemére reflektálnak, valamilyen történetelemet jelenítenek meg absztrakt hanggal, alapot képezve a mesék továbbéléséhez. A zörejkórusok alkalmazása pontosan meghatározott. A zenélést mindig egy karmester (általában a pedagógus) vezeti, instruálva a hangerőt, a játék intenzitását, hangszerek/hangeffektek belépését, elhallgatását stb. A zörejkórus nem igényel zenei előképzettséget sem a pedagógus, sem a gyerekek részéről, a módszeralkalmazás során mégis egyfajta katartikus hatást ér el. Olyan zenei aktusról van tehát szó, amely a zene kommunikatív, improvizatív és kollektív élményére támaszkodik.

## Kreativitás fejlesztésének lehetősége a Mesezene módszerrel

Noha a kreatív folyamat valóban egy individuumban zajlik, ez nem lehetséges valamilyen tartomány, terület nélkül, melynek szabályait az egyén jól ismeri, illetve nem lehetséges úgy, hogy a szakértői körrel nem kerül párbeszédbe az egyén, s ők nem találják validnak, sőt értékesnek az egyén meglátásait.

A Mesezene módszer abban támogatja meg az óvodás és elsőosztályos gyerekeket a kreativitás terén, hogy egy összetett

meserendszert ad át számukra, melynek szereplőhierarchiája, laza szövedéken kapcsolódó története van, illetve kiegészül közös zenei elemekkel. Mindhárom minőségében lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek rendszerszinten gondolkodjanak, műveletet végezzenek a történetekkel, a szereplőkkel vagy a hozzájuk kapcsolódó zenei akciókkal.

A felnőttkorban rendszerszinten kreatívnak bizonyult emberek gyermekkorukból számtalan történettel rukkolnak elő, amely a kíváncsiságról szól. (Csíkszentmihályi, 2008) A gyermekben meglévő ösztönös kíváncsiságot szeretné a Mesezene módszer sajátos világával, annak érdekességével és mozgalmasságával hatványozni.

## Hivatkozások

- Boden, Margaret (2004) *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge.
- Csíkszentmihályi Mihály (2008) *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kaufman, James C.; Beghetto, Roland A. (2009) *Beyond Big and Little: the Four C Model of Creativity*. *Review of General Psychology*. 13 (1).
- Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014) Óvodai mesezene program: „hangulatmesék”. In: *Fejlesztő Pedagógiai* 25. évf. 2. sz. 48-64.



# Zenerajongók: súlyosan halmozottan fogyatékos személyek figyelmének EEG vizsgálata klasszikus zene hallgatása közben

TISZAI LUCA \*, SÁNDOR KATALIN \*\*

\* SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

\*\* ELTE BGGYK

Általános Gyógypedagógiai Intézet

**Kulcsszavak:** Súlyosan halmozottan fogyatékos személyek; figyelem, kognitív működés; Zenehallgatás, EEG

Marc Leman és kutatócsoportja a zene és mozdulat kapcsolatát számos aspektusból vizsgálja. Kutatásaink elméleti alapja a 2007-ben publikált Embodied Music Cognition Meditation Technology c. könyve képezi. A zene a mozdulat és a megértés kapcsolatának alapja, hogy az emberi agy a zene értelmezéséhez mozdulatokat használ. Ezen gesztusokat három szinten értelmezi: a mozgás a zene ritmusával, tempójával, időbeli egységeivel való összehangolódása (synchronisation), a mozgás komplex zenei jelenségekre való válasza (emodied attuning) és a zenehallgatás érzelmi összetevője (empathy).

Dr. Pásztor Zsuzsa a 80-as évek elején hasonló következtésekre jutott a Kokas Klára foglalkozásain rögzített videók elemzése során. Megfigyelte, hogy a gesztusok és mozdulatok részét képezik a zene befogadásának, fontos szerepük van a kognitív és az emocionális feldolgozás összetett belső hálózatában. Kutatásai alapján a zenebefogadó mozgások részletes vizsgálata során feltárul a tanulási folyamat: a zene által kiváltott reflexes, ösztönös mozgások idomulnak a hallgatott zeneművekhez, többszöri meghallgatás során egyre finomabbakká, kifejezőbbé válnak. Ezek a mozgáskompozíciók egyedi alkotások, amelyek a zene



mély átéléséről tanúskodnak, közös vonásuk, hogy jól definiálható zenei jelenségeket tükröznek vissza (Pásztor, 2003, 2016).

Előzetes, videóelemzésen alapuló kutatások alapján a zenét kísérő spontán mozgások súlyosan halmozottan fogyatékos személyeknél is megjelennek. Ezek a gesztusok magasabb kognitív funkciókra figyelemi, emlékezetes működésre és bizonyos zenei megoldások anticipációjára utalnak. (Szűcs-Ittz és Tiszai, 2016; Bakos és Tiszai, 2018).

A hordozható EEG eszközzel három súlyosan halmozottan fogyatékos személy és három egyetemi hallgató figyelmét mértük Bartók Sonatina (Sz.55., BB. 69.) c. darabjának utolsó, Finalé tételének háromszori meghallgatása során. Egyrészt a két csoport közötti különbségre voltunk kíváncsiak, másrészt arra, hogy a többszöri meghallgatás során nő vagy csökken a zenehallgatók figyelme.

Első eredményeink a zenehallgatók átlagos figyelméről adnak képet. A vizsgált súlyosan halmozottan fogyatékos személyek közül mindhárman jobban teljesítettek az egyik kontrollszemélynél, illetve a legmagasabb átlagot elért vizsgált személy eredményei az első meghallgatásnál magasabbak, a másodiknál alacsonyabbak, míg a harmadiknál alig maradnak el a második kontrollszemély teljesítményétől.

Az első eredmények figyelemreméltóak, hiszen a súlyos és halmozott fogyatékoságot tradicionálisan alacsony kognitív funkciókkal azonosítjuk.

A kutatás következő lépése a videóelemzéssel egybekötött analízis lesz, amely remélhetőleg a zenebefogadás kognitív folyamatának mélyebb megismeréséhez vezet.

A kutatás eredményei új lehetőségeket tárhatnak fel a súlyosan halmozottan fogyatékos személyek oktatásának, nevelésének terén, illetve a zenebefogadás folyamatának kutatása a zenetudományok területén is hasznos lehet.

- Bakos, A & Tiszai, L (2018) „Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.” Súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek figyelmi és emlékezeti működésének elemzése zenehallgatás közben. Új Pedagógiai Szemle, megjelenés alatt
- Leman M. (2007): Embodied Music Cognition and Mediation Technology. MIT Press, Cambridge, MA.
- Leman, M; Nijs, L. Maes, P.J & Van Dyck, E. (2017) What is Embodied Music Cognition?. In book: Springer handbook of systematic musicology. Springer-Verlag Berlin
- Lesaffre, M., Maes, P.J. & Leman, M. (2017). The Routledge handbook to Embodied Music Interaction. London: Routledge.
- Pásztor Zs (2003): Az egészből a részekhez – Kezdeti tapasztalatok a zenei mozgásrögtönzések elemzéséről. Parlando, 45. 4. 2-7. o
- Pásztor Zs (2016): Tanulmányok a Kokas- pedagógia köréből. Perfect Lines Kft, Budapest
- Szűcs-Ittzés, Zs & Tiszai, L (2016) How music moves us? Receptive understanding of music of adults living with severe disabilities. Nordic Journal of Music Therapy Vol. 25, Iss. sup1.



# Stratégiák a roma- / cigánygyerekek zenei nevelésében – avagy mi az, hogy kultúraazonos

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

ELTE PPK

**Kulcsszavak:** kultúraazonosság; stratégia; tradíció

Az előadás szerves folytatása annak a vitának, mely 2017. novemberébenben Nyíregyházán, az Országos Neveléstudományi Konferencia vonatkozó szimpóziumán, Forray R. Katalin elnökle mellett Suki János előadását, a nagyhagyományú, nemzetközileg ismert budapesti, a legendás Horváth Gyula alapította Rajkó Zenekarra vonatkozó - érzelmileg érintett - kutatásai nyomán termékenyítően megindult.

A hazai - elsősorban hangszeres - zenei nevelési hagyományban (ideértve a közoktatást is) több stratégia létezik a roma/cigány gyerekek fejlesztésében. {Ezúttal nem vesszük számba a kulturális sajátosságokat - szocializáló avagy éppen szegregáló szándékkal - tekintetbe nem vevő megközelítéseket, az egységes tanterv elméletét.

Az innovatív stratégiákban élesen elkülönül több paradigma:

- A.** az asszimiláció paradigmája, ahol (különböző kulturális antropológiai megfontolásból) kifejezetten a klasszikus (sőt „hiper-klaszikus”) kánon érvényesül - Burattino Hátrányos Helyzetűek Általános Iskolája - Mezei Kata és Preiszner Miklós), Szakiskolája és GYermekotthon, más megközelítésben a Snétberger-iskola (Felsőörsi Tehetséggondozó Központ)

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA

2

1.2

- B.** az etnikus kultúra paradigmája
  - a.** cigányzene (a népies műdal XIX. századi kánonja) - Rajkó-modell (KISZ Központi Művészegyüttes, ill. jogutóda, Horváth Gyula és követői)
  - b.** a felfedezett - de illendően „felöltöztetett” cigány folklór a Kodály-tanítvány Csenki Imre nyomán, mint kiegészítő anyag az általános iskolában (Sarud Általános Művelődési Központ, Varga János)
  - c.** a létező „cigány” zenekultúra a maga eklektikájában (Kovalcsik Katakín, Csenyéte, a Baktakéki Általános Iskola tagintézménye)
- C.** a kortárs „ifjúsági kultúra” paradigmája  
kimutatható a Burattino Iskola musical-programjában, a Snétberger Tehetséggondozó Központ jazz-fókuszában, de a „Csenyétei Daloskert” eklektikájában is felvetődik.

{Elemzésünkben a művészeti felsőoktatás jelenségeit nem vizsgáljuk.}

Jellegzetesnek mondható, hogy autentikus cigányfolklór s autentikus előadásmód csupán szórványosan jelenik meg, elsősorban olyan alapfokú művészetoktatási intézményben, együttesben, ahol (nép)táncos nevelés is eredményesen zajlik.

Az előadás e paradigmákat hasonlítja össze, állást foglalva e kérdésben is a pluralizmus érvényesítése, a szinergiák megteremtésének szüksége mellett, az iskola célcsoportja, tanulói - és szülei - „naív” kultúrafelfogása is szerepet játszik. Az elemzésben a mai városi, falusi, telepi cigányság zenei kultúrájáról szóló tapasztalatok is érvényre jutnak.

# Hangokon innen és hangokon túl: a zene mint eszköz, speciális szükségletű kisgyermekes inkluzív korai intervenciójában

VARGA ÁGNES

ELTE-BGGYK

**Kulcsszavak:** zeneterápia, korai intervenció,; gyógypedagógia, inklúzió,; kisgyermekkor pedagógiája, hallássérülés

Zeneterapeutaként, gyógypedagógusként és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának oktatójaként egyaránt fókusz nyert munkámban a zene mint eszköz alkalmazhatósága a speciális szükségletű kisgyermekes és családjuk kiegyensúlyozott, sikeres és harmonikus élethez való hozzásegítése céljából. Jelen munkám hallássérült kisgyermekes inkluzív szemléletű zeneterápiás korai intervenciójának esettanulmányán keresztül szemlélteti a zene terápiás vonatkozásait, gyakori kitekintésekkel az egyéb speciális szükségletű gyermekekkel és más életkori sajátosságokkal rendelkező csoportokkal való zeneterápiás munkára. Nem titkolt célom a zeneterápiás eszköztár és attitűd megismertetése és alkalmazásának terjesztése, hiszen napjaink iskolai, zeneiskolai és egyéb nevelési színterein egyre több speciális szükségletű gyermek fordul meg, ami interdiszciplináris szemléletet, új módszertani megoldásokat és gyakran csapatmunkát kíván meg.

A zene fejlesztő hatásával foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom túlnyomó többsége a zenepedagógia, a zenei oktatás és nevelés kontextusában vizsgálódik. A bemutatásra kerülő esettanulmány egyik újszerűségét adja a zeneterápiás elméleti háttér és módszertan. A zeneterápia önálló tudomány-

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2

terület, amelynek határtudományai a pszichológia, a gyógypedagógia, a zenetudomány és az orvostudomány. Az alkalmazott zeneterápia ernyőfogalma alá tartoznak azok a prevenció, gyógyító, fejlesztő, habilitáló és rehabilitáló módszerek, amelyek a zenét és a zene elemeit (hang ritmus, dallam, harmónia) eszközként alkalmazzák egy célirányos, tervezett folyamatban (Fekete, 2006; Urbánné, 1999). Az Európai Zeneterápiás Szövetség (European Music Therapy Confederation, EMTC) és a Magyar Zeneterápiás Egyesület (MZE) hangsúlyozza, hogy akkor beszélhetünk zeneterápiáról, ha a folyamatot szakképzett zeneterapeuta vezeti, aki így megfelelő gyógypedagógiai, pszichológiai és zenei tudással illetve gyakorlattal rendelkezik, valamint kompetenciahatárai ismeretében, szupervízióval dolgozik. A zeneterápiás célok sokfélék lehetnek: fizikai, emocionális, mentális, szociális és kognitív területekre is irányulhatnak (Urbánné, 1995, 1999). A zeneterápiában a zene eszköz (Dr. Fekete, 2006) - tehát se nem cél, se nem önálló gyógyító erő (Sasvári, 2001). Így különíthető el a zeneterápia a zenével történő szórakozástól és a kikapcsolódástól, valamint a zenei neveléstől, amelynek a Nemzeti Alaptanterv szerint is más a célja: zenei élmény nyújtása a zene megszerettetése és a zenei kifejezőeszközök megismertetése révén (Nemzeti Alaptanterv, 2012). A zenepedagógia gyakori célja továbbá a zenei képességek magas szintre emelése, ami a zeneterápiában nem cél. A zeneterápiában a kliens részéről nincs szükség zenei előképzettségre, hangszeres-vagy énektudásra és nem ezek fejlesztése áll a folyamat középpontjában.

Bemutatásra kerülő zeneterápiás módszertan aktív és receptív zeneterápiás elemeket is tartalmaz, azaz integratív zeneterápia. Aktív zeneterápiás blokkok esetében a résztvevők maguk is aktívan zenélnek: a zenei gyakorlatok, improvizációs játékok során megtapasztalhatják többek között a szabálytartás, az alkalmazkodás, a rugalmasság, az egymásra- és a zenére figyelés lehetőségeit (Búzasi, 2007). A módszertan fontos eleme a résztvevők motivációjának folyamatos stimulálása és fenntartása, ami az hatékony fejlesztés szakirodalom által is hangsúlyozott kritérium (Diamond & Fiske, 2013), és amihez a zene ideális közeg. A receptív zeneterápiás blokkok esetében a résztvevők zenére figyelnek (zenét hallgatnak, de az előbbi kifejezés adekvátabb a folyamatos készenlét szemléltetése végett). A zene előre megírt és improvizatív formájában is teret kap a terápiában.



Az ismertetni kívánt esettanulmány alanya két hallássérült kisgyermek, akik családjukkal együtt, halló kisgyermek és szülei zeneterápiás csoportjában részesültek korai intervencióban, a következő célokkal: a kisgyermeket nevelő családok segítése, a gyermek sérült vagy lassabban kialakuló készségeinek fejlesztése, a jobb életminőség és a szociális kapcsolatok támogatása (Baranyi, 2015). A vizsgálatban a következő hipotézisek kerültek megfogalmazásra és végül beigazolásra:

1. A zeneterápiás foglalkozások olyan közös zenei élményekhez köthető játékokhoz juttatják a hallássérült kisgyermek családait, amelyek hasznos és szívesen választott eszközeül szolgálnak a természetes-auditív-orális mintán alapuló korai fejlesztésnek.
2. A zeneterápiás folyamat segíti az érintett családok gyászfeldolgozását.
3. A teljesítménykényszer nélküli jelenlétben szerzett élmények pozitív hatással vannak a vizsgált családok tagjainak érzelmi világára.
4. A választott inkluzív forma támogatja a csoporttagok – köztük a hallássérült gyermekek – szocializációját.

A tudományos megfigyelés objektivitásának kritériumrendszeréhez igazodva videofelvételek, fényképek, és hangfelvételek készültek a foglalkozásokon, amelyeken társmegfigyelő segédkezett (szelektív észlelést, pontatlan megfigyelést, hozzáköltést, stb. megelőzendő), és a szülők naplót vezettek. Emellett a terápia előtt és után mélyinterjút és kérdőíveket is alkalmaztunk.

Előadásomban nagy hangsúlyt fektetek a terápia előszakszának részletes bemutatására, hiszen itt Szőnyi szerint „kezdeményként minden későbbi probléma jelen van”(Szőnyi & Füredi, 2008, p. 91). A kisgyermek és családjai folyamatát a terápia gerincét képező összefüggések mentén ábrázolom. Bemutatom a terápia kereteit, összehasonlítva az újszerű csoportos integrált formát a hazai gyógypedagógiai gyakorlathoz jellemző homogén, szegregált hallássérült csoportjával. Indokolom és szemléltetem a választott munkamódot, elemeztem a terápia szakaszait, és kitekerek az ülések felépítésére, a hangszerek és játékok bemutatására. A terápia egyéni és kapcsolati vonatkozásai mozaikszerűen kerülnek bemutatásra. A lezárási-leválási folyamat ismertetése után végül vizsgálom a terápia eredményességét és a hipotéziseim beigazolódását.

A bemutatott téma hiánypótló a zeneterápia hatékonyságának evidencián alapuló szakmai alátámasztása szempontjából. Szintén újszerűséget hordoz magában a rövid, de intenzív terápiás periódus, az inkluzív szemlélet és a hallássérült kisgyermek korai intervenciója, mint zeneterápiás cél. A kutatás eredményei nem csupán az elméleti tudomány fejlődéséhez járulnak hozzá, hanem elősegítik egy széleskörűen alkalmazható zeneterápiás módszertan megszületését és gyakorlati alkalmazhatóságát. A kutatás elvégezhető lehet a későbbiekben más életkorú célcsoportokon is, így eredményei a pedagógiai, az iskolapszichológiai és a neuropszichológiai gyakorlatban is alkalmazhatóvá válnának.

### Irodalomjegyzék

- Baranyi, I. (2015). A hallássérült kisgyermek életútját meghatározó korai szűrés, hallókészülék-illesztés és korai fejlesztés jelentősége. *Gyermeknevelés* 3. évfolyam. 2. szám, 131-142.
- Harmat, L. (2016). A zenei aktivitások trenzfer hatásai a kognitív, és az érzelmi kompetenciák fejlődésére, valamint a szubjektív jólétre. In *Zene és egészség* (pp. 50-62). Budapest: Kossuth Kiadó.
- Koelsch, S. (2012). *Brain and Music*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Molnár, G. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Szőnyi, G., & Füredi, J. (2008). *A pszichoterápia tankönyve*. Budapest: Medicina.



# Klasszikus? Köszönöm, nem!

## A koncertpedagógia szerepe a zenei ízlésformálásban

VÁRADI JUDIT

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

**Kulcsszavak:** koncertpedagógia; zenei ízlés; extrakurrikulum

A művészeti értékek megismertetése a felnövekvő generációval kiemelt fontosságú. A család és a szociális tér szerepe meghatározó a művészeti nevelésben, az inkorporált kulturális tőke, az ember saját személyéhez kötött tudás azonban nem örökölhető, csak az elsajátításra, képzésre ráfordított idővel érhető el. Az ember minden korban tanult és hallgatott zenét azért az élményért, amit a zene nyújt. A koncertpedagógia közvetlen célja, hogy a gyermekek élményszerűen találkozzanak a klasszikus zenével a művészeti tevékenység eredeti helyszínén. A tanárok, zenepedagógusok és tudósok többsége egyetért abban, hogy az aktív befogadói attitűd kialakítása érdekében a zene befogadását tanítani kell, mert az emberek többsége egész életében befogadóként vesz részt a folyamatban. A szakirodalmi előzmények ismeretében a formális és non-formális oktatás összefüggéseinek és kölcsönhatásának vizsgálatával feltételezzük, hogy az extrakurrikuláris oktatás mint élménypedagógiai tényező beépülve az iskola mindennapos pedagógiai gyakorlatába jelentősen bővíti a köznevelést és segíti a gyermeket a klasszikus zenei értékek megismerésében.

Kutatásunk kvantitatív és kvalitatív eszközökkel mérte fel nemzetközi kitekintésben, hogy a koncertpedagógia, mint tevékenység betölti-e szerepét, van-e lehetősége a gyermekeknek részt venni élőzenei hangversenyen. A nemzetközi vizsgálat (N=800) a Magyarországon, Romániában, Szerbiában és Szlovákiában folyó zenei nevelési gyakorlat metszetének elemzésével vizsgálja a tanulók zenei kultúrájának kialakulására ható tényezőket és a zenehallgatás pedagógiáját. A 8-12 éves diákok feleletvá-

ELŐADÁSOK  
ZENEPEDAGÓGIA



1.2



lasztós kérdésekre, az őket tanító pedagógusok félig strukturált kérdésekre válaszoltak. A kérdőív megfelelő mennyiségű adattal szolgál egy nagyszabású vizsgálatához, melyben a zenepedagógia, valamint ezeknek a mindennapi életre és a társas kapcsolatokra történő hatása több dimenzióban kutatható.

A tudományos érdeklődés a zenével való találkozás módszertanára fókuszált. A kutatás foglalkozik a zenei nevelés rendszerének feltárásával, a kurrikuláris és extrakurrikuláris módszerek megismerésével, és a zenei nevelés non-formális lehetőségeinek feltérképezésével. A zenehallgatási szokások vizsgálatát neveléstudományi problémaként meghatározva hangsúlyos szerepet kap a zenehallgatóvá nevelés kérdése és módszere is.

A felmérés kimutatta, hogy a tanulók többsége pozitív attitűdöt mutat az énekléssel és zenehallgatással kapcsolatban. A pedagógusok véleménye alapján az életkornak megfelelően szerkesztett műsorok élményt nyújtanak a gyermekeknek, pozitív irányban változtatja meg a klasszikus zenéhez való viszonyukat, formálja a zenei ízlésüket. A klasszikus zene értékeinek megismerése az előadó és befogadó közös érdeke, mivel a kapcsolati viszony egymásra épül.

2.2



**VIZUÁLIS NEVELÉS**

**2.2.1 | MTA-ELTE VIZUÁLIS KULTÚRA SZAKMÓDSZERTANI KUTATÓCSOPORT**

**2.2.2 | EGYÉB SEKCIÓ-ELŐADÁSOK**



# Óvodások vizuális képességeinek fejlődése és fejlesztése

GAUL-ÁCS ÁGNES \*, KÁRPÁTI ANDREA \*\*

\* ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

\*\* ELTE TTK,

Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógia Központ

*Kulcsszavak:* óvoda; vizuális képességek; kulturális és univerzális jegyek, rajzi jellemzők

## A KUTATÁS CÉLJA

Az empirikus kutatás célja az óvodások vizuális nyelvhasználatának, vizuális kommunikáció jeleinek alkalmazása és a rajzban kifejezett érzelmeik vizsgálata volt rövid rajzi feladaton keresztül.

## ELMÉLETI KERET

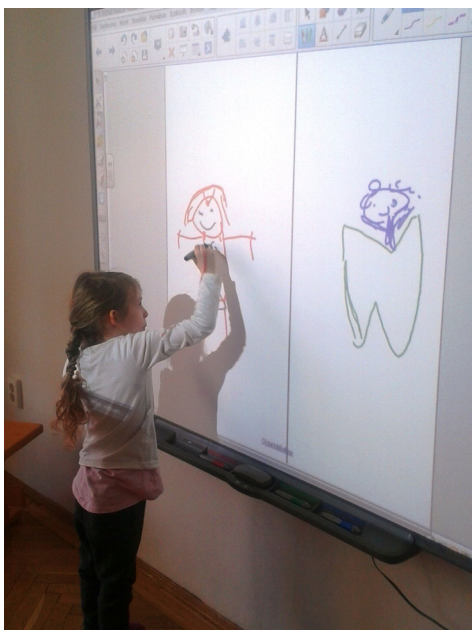
A képi nyelv kialakulásának első, alapvető jelentőségű firkálás korszakának értékére Magyarországon, az 1970-es években figyelt fel Székácsné Vida Mária (1972). Neki köszönhető, hogy az óvodai nevelési programban megjelent a szabad, kötetlen kísérletezés a nyomhagyó eszközökkel. Székácsné – akárcsak a nemzetközi szakirodalomban Rhoda Kellogg (1963), - felismerte a szabad rajzoló mozgás jelentőségét a képi repertoár alapját képező jelek kialakulásában. A vizuális nyelv, a gondolkodás fejlődésének kapcsolatára számos szerző felhívja a figyelmet. (Székácsné, 1970; Soundy, 2009). Hartle és társai (2015) integratív esztétikai nevelési program beválás vizsgálati eredményei alapján úgy vélik, a művészeti nevelést a gondolkodást fejleszti.

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.1





ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



2.1

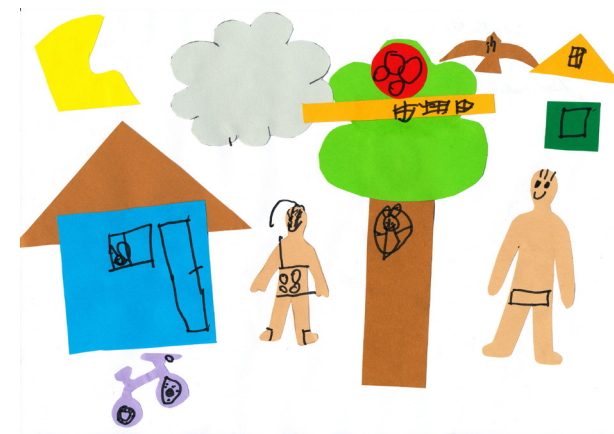
## MÓDSZEREK

10 magyar óvodában (3-6 éves óvodások) vizsgáltuk a vizuális ábrázolás kezdeteit, kilenc fővárosi és egy vidéki óvodában, 411 gyermek bevonásával. A három kétdimenziós feladatot hagyományos eszközökkel (zsírkréta, ceruza, filctoll) végezték. A rajzokat mindegyikét öt alábbi alapkritérium mentén vizsgáltuk; képi kommunikáció (a feladat megértésének jegyei), firkák mellett formák ábrázolása, jelek és szimbólumok alkalmazása, színek kifejező használata, komponálás. Az utóbbi négy kritériumot nem csak általánosságban véve, hanem külön feladatra jellemzően is vizsgáltuk. A kvantitatív elemzésen túl kvalitatív elemzést is végeztünk.

## EREDMÉNYEK

A reliabilitás vizsgálata azt mutatta, hogy a feladatok megbízhatóan mérnek A reliabilitás értékei a feladatokban; Cronbach- $\alpha_1=0,889$  Cronbach- $\alpha_2=0,902$  Cronbach- $\alpha_3=0,924$ .

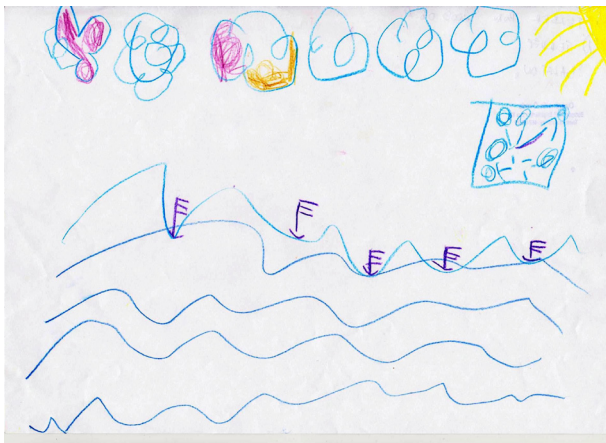
Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy az óvodai fejlesztés hatása csaknem akkora jelentőséggel bír, mint az ebben az életkorban igen jelentős spontán fejlődés. Feltétlenül szükség van tehát tervszerű és folyamatos fejlesztésre, s ehhez az óvodai vizuális nevelés jó kereteket ad.



A kor előre haladtával és az oktatásban töltött idővel a konvencionális vizuális jelzéseket kezdenek használni a gyerekek, melyek által könnyebben érthetővé teszik rajzaikat, egyre inkább elsajátítják a vizuális kommunikáció jegyeit.

Szembeötlő nemi különbségekkel találkoztunk. A fiúk rajzain észrevehetően hangsúlyosabb a tér és a szerkezet bemutatása, mint a lányoknál. 25. kép - A Csillagok háborúja szereplőinek otthona.

A vizsgálat közben megfigyeltük a média növekvő hatását a rajzok témáiban. A fiúk és lányok munkáinak nagyrészt az az időtájt a moziban és televízióban futó mesehősök jelentek meg. Pókember és a Jégvarázs című filmek népszerű elemei voltak a gyerekmunkáinak. A nemi jegyek erős kifejezést kapnak a gyerekek rajzain. A gyerekek a pozitív és negatív érzelmeiken belül nem differenciálnak, a szomorú rajzaikon megjelenik a düh, a harag, az elégedetlenség, a frusztráltság. A vidám képeken szépnek, divatosnak, elégedettnek látszanak. Szomorúnak érzi magát a legtöbb gyerek, ha dísztelen, vagy ünneplő viseletben van. Boldogok a kisfiúk, amikor szuperhősnek érezhetik magukat, vagy erőt hangsúlyozó sportruházatban lehetnek. A kislányok a nőiességet kiemelő színes ruhákat szeretik kiegészítőikkel. Érdekes, hogy míg a fiúk az örömeiket a valóságtól elrugaszkodott szupererőben testesítik meg, a lányok a felnőtt életben, a nőiség kiteljesedésében látják a boldogságot, ami nagyon is reális dolog.



## ELMÉLETI ÉS OKTATÁSI RELEVÁNCIÁJÁT

A három feladatban nyújtott feladatmegértés erősebb összefüggést mutat az intézményben töltött idővel ( $r=0,550$ ), mint az életkorral ( $r=0,387$ ). Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy az óvodai fejlesztés hatása csaknem akkora jelentőséggel bír, mint az ebben az életkorban igen jelentős spontán fejlődés.

A kutatás során azt találtuk, hogy a három, szituációkhoz kötött feladat megbízhatóan mér és jól alkalmazható az óvodás korú vizuális képességeinek mérésére. A továbbiakban tervezzük az idősebb korosztályra (6-17 éves kor) is kiterjeszteni a már alsó tagozaton is elkezdett vizsgálatokat (Kárpáti & Kovács 2015). Terveink között szerepel a klasszikus rajzfejlődési korszak leírások aktualizálásával az új óvodai nevelési program és a Vizuális kultúra tantárgy tantervének kidolgozásának elősegítése.

### *A kutatást támogatta:*

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

# Kutatás alapú tantervfejlesztés a vizuális nevelésben

KÁRPÁTI ANDREA

ELTE TTK, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

*Kulcsszavak:* tanterv; innováció; vizuális nevelés

## AZ ELŐADÁS CÉLJA ÉS ELMÉLETI KERETEI

Az előadás célja a Vizuális kultúra (Rajz) tantárgy nemzetközi tantervfejlesztési modellek kutatási alapjainak áttekintése, és a „Moholy-Nagy Vizuális modulok – a 21. századi vizuális nyelv tanítása” című tantervi innovációs projekthez kapcsolódó képességkutatások pedagógiai relevanciájának bemutatása. Az elméleti keretek: a kompetencia alapú képességkutatás, amely a működő képesség fejlődését leírva ad fejlesztési irányelveket (Wagner és Schönau szerk., 2016, Kárpáti és Pataky, 2016). A pedagógus szabadságát alternatív tantervi egységekkel garantálja a moduláris tervezés (Lightfoot, 2006, Vidal Rodeiro és Nádas, 2008). A folyamatos, fejlesztő értékelés (Schönau, 2013) új módszerei a tanári minősítés szempontjait beépítik önértékelésbe (Groenedijk et al., megjelenés alatt).

## A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A 21. századi művészetpedagógiát két vezető tudományos megközelítésmód eredményei határozzák meg: a művészeti ág művelésében és befogadásában domináns képességek fejlődésének elsősorban kvantitatív vizsgálata és a művészet kortárs és klasszikus megjelenési és megosztási formáira, társadalmi szerepére reflektáló, elsősorban kvalitatív kutatási modell. Kutatásunk az első paradigmára épül, amely feltárja, mikor és milyen fejlesztés lehetséges és kívánatos, a tantervet a képességfejlődés vizsgálati eredményeire alapozza, és célja különféle

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



társadalmi helyzetekben jól alkalmazható tudásanyag és kompetenciák elsajátítása. Célunk a munka világában fontos képességeket fejlesztő tananyagok kidolgozása, a digitális kreativitás fejlesztése és a kortárs művészet megismertetése:

- 1. modul: vizuális kommunikáció hagyományos és digitális képi eszközökkel, az 1-4. és 5.-8. osztályok számára;
- 2. modul: vizuális média: a médiakompetencia és informatikai kompetencia integrált fejlesztése, az 5.-8. és 9-12. osztályok számára;
- 3. modul: környezetkultúra: közösségi tervezés és konstruálás, az 5.-8. és 9-12. osztályok számára;
- 4. modul: a kortárs vizuális művészet tanítása és felhasználása az alkotási folyamatban, az 5.-8. és 9-12. osztályok számára. A tantervi modulokhoz tanítási és tanulási programok készülnek, és a kipróbált feladatokat, projekt munkákat 2017 júniusától folyamatosan, évente egy-egy korosztály számára összeállított kézikönyvekben, a kutatás végén pedig a tantervi modulokat és a felmenő rendszerű, négy éves iskolai kísérletet bemutató szakkönyvekben publikáljuk.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A moduláris fejlesztési módszer alkalmazását az az európai országokban, az Amerikai az Egyesült Államokban, Ausztráliában és Kanadában jelenleg használatos vizuális kultúra (rajz, környezetkultúra, design) tantervek elemzésére alapoztuk (Haanstra és Kirchner, 2016, Kárpáti, 2015 és 2016). Az elemzésekből kiderült, hogy a tantervi szabályozás szabadságfoka különböző, de a legtöbb országban nem a kerettantervi, hanem az alaptantervi szinthez áll közelebb. Írországban például hat „tanulási terület” (area of learning) határoznak meg, és tantárgy-specifikus, illetve tantárgyközi témák (cross-cultural themes) szerint szervezik a tanévet. Skóciában nyolc tantervi területen határoznak meg tapasztalatokat és kimeneti követelményeket (experiences and outcomes). Mindkét országban, akár csak Nagy-Britanniában, a Vizuális művészetek és design (art and design) tantárgyból több életkori szakaszban lehet vizsgát tenni. A képességfejlesztési követelmények részletesen ismertek, de az oktatás tartalmáról és módszereiről a tanár dönt. Kanadában nincs



országosan kötelező tanterv, van viszont Össz-Kanadai Értékelési program (Pan-Canadian Assessment Program), hasonlóan az Amerikai Egyesült Államokhoz, ahol a tagállamok döntenek a tantervekről, (melyek legtöbbször alaptantervi szinten szabályozottak), de az érettségi vizsga rajzból is országosan egységes megmérettetést jelent.

Áttekintve a nemzetközi gyakorlatban használt képességértékelési rendszereket, (pl. Madeja, 2013, Schönau, 2013), tanterv-fejlesztő kutatásunk eredményeinek mérésére a vizuális képességtesztekből (képi kommunikáció, színbefogadás és értékelés, térszemlélet, vizuális memória), és a divergens gondolkodást és a kreativitást mérő eszközökből állítottunk össze értékelő csomagot, amelyet az egyéni fejlődés dokumentálására alkalmas portfólió értékeléssel egészítettünk ki.

Pedagógiai módszereinkben az alábbi innovatív elemeket alkalmazzuk:

- egy-egy művészeti területre, témakörre fókuszálva, elmélyülten mutatják be a képzőművészet, iparművészet és design, építészet és népművészet klasszikus és kortárs műfajait, képi nyelvét, technikáit és tartalmait;
- az anyagokkal, technikákkal, műfajokkal való kísérletezésre épül, ezáltal nemcsak a művészeti kifejezést segíti, hanem a természettudományok és a technika oktatását is;
- szakítva az egyéni alkotásra és fejlesztésre épülő művészetpedagógiai gyakorlattal, a páros és csoportos munkaformák gyakran szerepelnek, a pedagógusok és a tanulók műhely-szellemben dolgoznak együtt;
- digitális és hagyományos módszerekkel egyaránt dolgoznak a tanulók, modellezve ezzel a kortárs művészeti tervező és alkotó közösségeket éppúgy, mint a munka világát.

Kutatás alapú fejlesztést végzünk: a képességkutatás eredményeit a tanárok képességterületenként és osztályonként részletes visszajelzések formájában megkapják, módszereiket az eredményekhez igazítva fejlesztik.

Az egyes tanévek tananyagának mintegy felét kitevő modul programok egyenként, vagy kombinálva, a NAT egyéb tartalmaival kiegészítve is használhatók. Modul programjaink alapelve, hogy meg kell őrizni a hagyományos rajz tantárgy értékét,

a manualitást és a közvetlen érzéki tapasztalatszerzést, illetve a kreativitás fejlesztésének kialakult és bevált formáit. Ugyanakkor hidakat kell építenünk az Informatika és a Mozgókép kultúra és médiismeret tantárgyak felé, hiszen a médiakultúra oktatása 2012 óta a jelentős részben a Vizuális kultúra tantárgy oktatóira hárul. Második modulunk országos hiányt pótol, mivel ezt az integratív tananyagok dolgozza ki, de másik három modulunkba is beépülnek a digitális média műfajai és technikái.

2016-17-ben 19 iskolában az 1., 5. és 9. osztályokban dolgoztunk, 2017-18-ban a 2., 6. és 10. osztályban próbáljuk ki a négy tantervi modul anyagát. A kísérleti tananyagok megvalósításakor legnagyobb problémáink a Vizuális kultúra tantárgy rendkívül alacsony óraszámú és az iskolák szűkös anyagi lehetőségei, amelyek behatárolják az új technológiák oktatási programokba illesztését.

## A KUTATÁS ELMÉLETI ÉS OKTATÁSI RELEVÁNCIÁJA

A Moholy-Nagy Vizuális Modulok a jelenleg érvényes, 2012-ben kiadott Nemzeti Alaptantervben meghatározott követelmények és tartalmak lefedésére alkalmas oktatási koncepciót dolgoztunk ki a Vizuális kultúra (korábbi nevén Rajz) tantárgy számára. A program az időkeret felében a tanterv szerinti bontásban tárgyalja a tananyagot, míg az időkeret másik felében a tanár habitusának megfelelő formájú interpretációt tesz lehetővé.

Az innovációs munka eredményeit évente közreadjuk, partner iskoláink azonnal megkezdik a kísérleti osztályokban kipróbált programok adaptálását. (<http://vizualiskultura.elte.hu>). Az új Nemzeti Alaptanterv minden bizonnyal lehetővé teszi majd a tananyag egy részének szabad megválasztását – eredményeink ekkor hasznosulhatnak majd leginkább. A kutatás alapú, kipróbált tantervi modulok reményeink szerint egyszerre informálják és inspirálják majd a vizuális nevelés szakembereit.

### **A kutatást támogatta:**

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik.

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

# Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek

KÁRPÁTI ANDREA

ELTE TTK, MTA-ELTE Vizuális Kultúra  
Szakmódszertani Kutatócsoport

## 1. AZ „ÖSSZMŰVÉSZETTŐL” AZ INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉSIG

Kép, zene, gesztusok és tánc, viselet és jelképes tárgyak – a gyermekek és fiatalok kortárs kultúrája ötvözi a művészeti ágakat, műfajokat. Ebben a tanulmányban olyan pedagógiai programokat mutatunk be, amelyek a 20. század végén megjelent *poliszenzoriális* (több érzékszervet egyszerre fejlesztő, értékelő) művészetpedagógiai módszer mentén, *integratív* módszerekkel fejlesztik a képi, zenei, verbális és kinetikus kifejező készséget. A programok némelyike tantárgy-összevonást szorgalmaz. Ezzel a mai pedagógiai kultúrában nem lehet egyet érteni, hiszen a tantárgyak alapjául szolgáló művészeti és tudományágak specializálódása nélkülözhetetlenné teszi az egy területre koncentrált alapképzést, képességfejlesztést. Az integrativitás azonban több, mint tanterv-szervező modell: pedagógiai szemlélet is, amely helyet kaphat a tantárgyi rendszerű oktatásban. Projekt-heteken, iskolai kirándulások során vagy egy-egy korszak történetét és művészetét bemutató tanóra szervezésekor alkalmazhatjuk a művészeti és tudományágak közötti kapcsolatokat építő, integratív oktatási módszereket.

Az általános iskoláinkban immár kötelező, délutáni, képességfejlesztő és tudás-elmélyítő informális tanulási alkalmak pedig lehetőséget teremtenek a művészet-közi kapcsolatok kiépítésére, amint ezt ebben a kötetben Pallag Andrea tanulmánya is bizonyítja, akinek tanulmánya az Országos Pedagógiai Kutató és Fejlesztő Intézet gondozásában nemrég megvalósult esztétikai nevelési projektjének ismertetésével a módszer kortárs megjelenési formáit is bemutatja. Az integratív esztétikai

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.1

nevelésnek sok évszázados hagyománya van. Ebben a fejezetben áttekintjük a gondolat művészet- és neveléstörténeti gyökereit, 20. századi pedagógiai modelljeit, majd felidézünk egy, Kodály Zoltán zenei nevelési programját a képzőművészet, irodalom és matematika rokon témáival összekapcsoló integratív esztétikai nevelési kísérletet.

## 1.1 AZ INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉS KULTÚRTÖRTÉNETI HAGYOMÁNYAI

„Azt írta rólam a jegyző tolla, inkább festő maradtam volna. De én úgy határoztam, Nem hagyom addig abba, Míg újakat tanulhatok: A bölcs ezért megróni nem szokott.”

A fűzfapoéta, akit eltanácsolnak a versfaragástól, s visszaküldik „művészi kaptafája” mellé: Albrecht Dürer.<sup>1</sup> Egy azok közül, akik többféle formában és anyagban próbálták megfogalmazni, amit megismertek és megörökítendőnek tartottak. A „*Ingres hegedűje*” szóösszetételről már nemcsak a francia neoklasszicizmus nagymesterének, a kiváló festőnek és tisztességes középkeresetű muzsikusként hangszere jut az eszünkbe, hanem valamennyi sokarcú, soknyelvű alkotó, „*ikergénius*” vagy lelkes *dilettante*, aki művésze egy másik ágnak. Az előbbire példa Michelangelo, aki költőként is klasszikus, E. T. A. Hoffmann, „a költő - karmester - komponista - grafikus - díszlettervező fenomén”, William Blake a költő-festő, de leginkább Richárd Wagner, az „összművészet” elméletének megteremtője, monumentális zenedrámák szövegköltője és komponistája, „látványtervezője” és színpadra állítója. (Az integratív művészi alkotás történetéről vö. pl. Gábor, 1972)

A második típus sokkal gyakoribb, s pedagógiai szempontból érdekesebb is. Ide sorolhatók azok az alkotók, akik egy művészeti ágban kiemelkedő, s egy-két másikban ezt élményben-gondolatokban kiegészítő műveket hoztak létre. Azonos a világlátás, az alkotói szándék s egymásba kapcsolódik, sajátos esztétikai egésznek alkot a remekmű s szerényebb minőségű, más nyelven szóló társa. Turner versei, D. H. Lawrence festményei, Goethe tanulmányrajzai, Jókai arcképei és zsánerfestményei vagy Fellini skiccei helyzetekről, jellemekről a művészi gondol-

<sup>1</sup> Albrecht Dürer versének részletét Tandori Dezső fordításában közli Gábor György: *Ingres hegedűje*. Magvető Könyvkiadó, 1972, 6. és 58. o.



kodásmód jellegzetességeit mutatják, és igazolják a műszak testvériségét. Hogy miért nyúl tollhoz a szobrász és rajzmappához a filmrendező, annak leggyakoribb oka a megismerés vágya egy másik nyelv közegében. Rendszerezés, amely hozzásegíthet a formálódó művészi ötlet kifejezéséhez. Az „összművészeti alkotás”, (*Gesamtkunstwerk*) fogalmának megteremtője és első reprezentánsainak életre hívója Richard Wagner, így fogalmazza meg szándékait:

„Az egyes művészeti ágak ma már semmi újat nem hozhatnak, s ez nemcsak a képzőművészetre, hanem a táncra, a hangszeres zenére és a költészetre is igaz. Valamennyi művészeti ág elérte lehetőségeinek csúcsát, s a továbbfejlődés csak együttesen, a dráma összművészetében egyesülve, az élet teljességének ábrázolásával lehetséges.” (Wagner in: Szemann 1983: 169)

„A nagy összművészeti alkotás (*Gesamtkunstwerk*), amely magába foglalja valamennyi művészet produktumait, ezek hatását felerősíti és egyediségét a közösen vállalt cél érdekében megsemmisíti, végső soron az emberi nem teljességének ábrázolására hivatott, — ez a nagy *Gesamtkunstwerk* már nem az egyedi tettek önkényessége, hanem a jövő emberiségének szükségszerűen kollektív alkotása.” (Wagner in: Szemann 1983: 170)

Wagner a művészeti ágakat egy magasabb rendű egységgé kívánja összeolvasztani, melyben a zene, a költészet, a dráma, a tánc és a képzőművészet, bár elveszti egyedi karakterének néhány vonását, nyer is vele: a tartalom („üzenet») integrál, ennek kisugárzása a soknyelvű, mégis egységes alkotás. Wagner operái zenedrámák, minden egyéb csupán kiegészítő hatáselem: a muzsika vitathatatlanul a fő művészeti ág, amely diktál és szabályoz. Ha végigkövetjük az integratív esztétikai nevelés fejlődését, újra és újra tapasztalni fogjuk, hogyan válik ki a művészeti ágak, műfajok „összművészeti kórusból” egyik vagy másik „énekes”, hogy gondolati irányt és stílust adjon a közösségi műnek.



## 1.2. A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉNEK KOMPLEX MŰVÉSZETI TÖREKVÉSEI ÉS A BAUHAUS-PEDAGÓGIA

Esetleg megemlíthető a Herbart féle *tantárgyi koncentráció*, ami a szaktantárgyak közötti kapcsolatlétesítésnek talán a legelső jele.

Egy cikkben jól számba vannak véve a tantárgyak közötti kapcsolatok, azok erőssége szerint. Érdemes megnézni, hogy van-e értelme esetleg felsorolni, megvilágítani ezt a tipológiát:

1. tantárgyi koordináció,
2. koncentráció
3. tantárgyblokk
4. integrált tantárgy
5. komplex tantárgy

A tantárgyközi kapcsolatok tervezett kialakításának egyik első megfogalmazója, az amerikai Francis W. Parker (1937) szerint valamennyi tantárgy lényege, hogy gondolatokat közöl, tehát megítélésre és megfigyelésre késztet. A tananyagot célszerű olyan problémák köré csoportosítani, amelyek több tantárgyban is felmerülnek, de ez nem mehet a szakképzés rovására. Parker nem integrálni — összegezni, egybefűzni — akar, hanem csupán koncentrálni, vagyis az egybeeső csomópontokat együttesen, illetve párhuzamosan kívánja tanítani. Szerinte a művészeti ágaknak minden tantárgy anyagában ott a helyük, más-más súllyal és szerepben. Egyszer elsődleges ismeretforrásként, máskor, mint a felfedezés vagy adatrögzítés eszközeire, vagy alkotó, illetve reprodukáló/visszaadó médiumként van szükség rájuk. Szerinte a forma és a szám (mérték) az a két alapminőség, amelyhez a figyelem, a kifejezés és a megítélés műveletei kapcsolódnak, amelyek eszközei az érzékszervek, módszerei a kifejezési formák (a nyelv, a mozgás, a zene, a kép stb.) és szakterületei az egyes tudományágak, művészeti műfajok.

Parker szerint valamennyi tantárgy lényege, hogy gondolatokat közöl, tehát megítélésre és megfigyelésre késztet. A tananyagot célszerű olyan problémák köré csoportosítani, amelyek több tantárgyban is felmerülnek, de ez nem mehet a szakképzés rovására. (Ő tehát nem integrálni — összegezni, egybefűzni — akar, hanem csupán koncentrálni, vagyis az egybeeső csomópontokat együttesen, illetve párhuzamosan kívánja taníta-

ni.) Szerinte a művészeti ágaknak minden tantárgy anyagában ott a helyük, más-más súllyal és szerepben. Egyszer elsődleges ismeretforrásként, máskor, mint a felfedezés vagy adatrögzítés eszközeire, vagy alkotó, illetve reprodukáló/visszaadó médiumként van szükség rájuk. Rosszallja a túl korán bevezetett szaktanári rendszert, mert emiatt nem értenek az osztálytanítók a művészetekhez, s ahhoz sem, hogyan tehetik az esztétikai nevelést napi nevelési-oktatói gyakorlatuk részévé. Parker szerint a tantárgyak koncentrációja eleve kudarcra van ítélve, ha a képzés „pedagógus-szakbarbárokat” nevel. A tantárgyközi kapcsolatok kialakításának lehetőségei és problémái tehát már a gondolat megjelenésekor világosan megfogalmazódtak – és máig sem oldódtak meg teljesen.

Leon L. Winslow (1949), egy másik amerikai kutató a tantárgy-integrációt csak az alsóbb osztályokban vélte lehetségesnek. Ahol egyetlen tanító oktatja az összes tárgyat, a tantárgyközi kapcsolatok kiépítésének személyi vagy szervezési akadályja nem lehet. Winslow az alsó fokú oktatás tanterveit már a 30-as évek elején „tanítási egységenként,” ismerettömbökbe” kívánta rendezni. Tanterve egymást követő, hasonló témájú, de a szakterülethez igazodó metodikájú részegységekből áll, és a szerteágazó tudásterületek közötti katalizátor szerepét az esztétikai nevelésre bízta. Szerinte ez a tantárgycsoport, amely alkotó és elemző, reprodukív és kreatív tevékenységekre épül, kellőképpen sokoldalú ahhoz, hogy sajátosságait megőrizve alkalmazkodjon a többi tantárgy igényeihez. Winslow úgy véli, a térlátás, színérzékelés és formaelrendezés, vagy a zenei hangvilág rendszere, a ritmus, a hangszín, a kompozíció elemei, illetve a próza és a vers szerkezetei, kifejezőeszközei, s mindhárom művészeti ág üzenete és stílusa, nyelve és kultúrája nélkülözhetetlen elemei az egységes és dinamikus világképnek, amelynek átadása az iskola legfontosabb feladata.

A vizuális nevelés elméletét és gyakorlatát mindmáig meghatározó angol művészettörténész, Herbert Read 1943-ban íródott alapműve, az *Education Through Art* (Nevelés a művészet által) szintén integratív szemléletű. Bevezetőjében aszerint rendszerezi az esztétikai nevelés körébe sorolható tárgyakat, hogy milyen érzékszervek működését fejlesztik. Szerinte az ének és a zene, az irodalom és a színjátás, a képző- és ipaművészetek között a kapcsolat: a ritmus és a mozgás. A vizuális nevelés



másik alapművének szerzője, Victor Lowenfeld *Creative and Mental Growth* (Kreatív és szellemi fejlődés) című, először 1949-ben megjelent munkája viszont a lehető leghatározottabban integrációellenes. A pszichológusból lett rajzpedagógus, aki az amerikai Pennsylvaniai Állami Egyetemen a 20. század derekán megalapította az Egyesült Államok egyik legkorábbi vizuális nevelési kutatóközpontját, s szerte a világon évtizedekre irányt szabott a tudományos munkának és pedagógiai fejlesztésnek egyaránt, úgy vélte, hogy az integráció a szaktárgy határain túl nem lépve valósítandó meg:

„A művészeti nevelésben az integráció akkor valósul meg, mikor a kreatív tapasztalathoz vezető részkészségek egységes, megbonthatatlan egésszé állnak össze. Olyan egységgé, amelyben egyetlen tapasztalatelem sem marad elkülönülve, izolálódva, tehát felhasználatlanul. Négy tapasztalattípust tartok alapvetően fontosnak:

1. Érzelmi tapasztalatok;
2. Intellektuális tapasztalatok;
3. Perceptuális tapasztalatok;
4. Esztétikai tapasztalatok.

Egyikük sem létezik tiszta formában, a többiek nélkül. (...) Az integráció nem jelenti azt, hogy korrelációt alakítunk ki, vagy magyarázunk egy másik tantárgyat, s kilépjünk a képzőművészet keretei közül. Ez talán a legnagyobb félreértés, amit a tanárokkal beszélgetve tapasztaltam. Azt hiszik, ha műalkotásokkal illusztráljuk, vagy értelmezzük a történelmet, akkor a két tantárgy máris kapcsolatba került, integrálódott. Ez semmiképpen sem igaz. (...) Az integráció belülről jön, ezt minden ember a maga sajátos, individuális módján éri el, amikor gondolati-érzelmi szintézist teremt élményei között. Az egyéntől függ tehát, mennyire és milyen módon képes integrálni benyomásait, amelyeket a nevelés folyamatában felkínálunk neki.” (Lowenfeld 1964: 45-50)

Lowenfeld elismeri, hogy vannak azért olyan területek, ahol érdemes megszervezni, elősegíteni az integrált élmény kialakulását. Ilyen például az olvasás és az illusztrálás, — tehát az irodalmi mű verbális és vizuális feldolgozása. Valószínű, hogy azért véli elfogadhatónak az ilyen programokat, mert a kísérle-

tező pszichológus Lowenfeldet meggyőzte — a képzőművészet primátusát védelmező, vizuális nevelő Lowenfeld érveivel szemben — az a vizsgálatosorozat, amely az olvasási és narratív képalkotási készségek közötti kapcsolatokat tárta fel.

Az esztétikai élmény kiteljesítésére, multiszenzoriális hatásra törekszik a 20. század első évtizedeiben a Bauhaus művészeti szakiskola alkotóközössége is, mikor létrehozza a színek és formák jelentéséről és pszichikai hatásáról szóló elméleteit és bemutatja „mechanikus balettjeit”. (Schmidt, 1975)

„A festés különböző világok mennydörgő összeütközése, melyek egymással csatázva új világ teremtésére születtek, amelynek neve: műalkotás. Mindegyik mű technikailag ugyanúgy keletkezik, mint a Kozmosz: katasztrófák által, ahogyan a hangszerek zsvivájából létrejön a szférák zenéje, egy szimfónia. Az alkotás — világteremtés. (...) Három alkotóelem van, amelyek külsőlegesen eszközeikkel közös belső értékeket teremtenek:

1. A zenei hang és ennek mozgása;
2. A testi-lelki összhang, amely az emberek mozgásával és tárgyak mozgásával válik láthatóvá;
3. A színek tónusai és ezek mozgása (mint speciális színpadi hatás). Mindhárom elem egyformán fontos, külsődlegesen független marad és egyenrangúan kezeljük, alárendelve a mű egésze belső céljainak.” (Kandinszkij, 1983: 270).

A Bauhaus növendékei az első tanévben az úgynevezett Alapkurzusra jártak. A világ jelenségeinek egységes szemlélete, komplex művek létrehozása, a sokoldalú, multiszenzoriális tapasztalatok szerzése volt és maradt az oktatás legfontosabb célja. Johannes Itten 1919—23-ig volt a Bauhaus tanára. Alapkurzusát a következő témák köré csoportosította: Sötét és világos; Anyag és textúra; A szín; Forma; Ritmus; Expresszív forma; Szubjektív forma.

A témák mindegyike tartalmazott integratív szemléletű gyakorlatokat: asszociációs nyelvi játékokat, anyagok zenei hangminőségeinek megfigyelését, költői és zenei formák vizuális analógiáinak megkeresését, többféle művészeti ágban hasonló műfaj és tematika felfedezését stb. Az ötödik téma, a ritmus azonban alapvetően az érzékszervek együttműködésére épült, ezeket együttesen fejlesztő gyakorlatok sorozatából állt. (Itten, 1978).

„A mai fiatalok alapvető ritmusélménye a jazz és a tánc. Ennek alapján állítottam össze azt a gyakorlatsort, amelyvel az egyszerűbb ritmikus formaképleteket mutattam be. Először arra kértem a növendékeket, hogy járjanak a katonai menetelés ritmusában, körben a teremben, és a lépések ütemére tapsoljanak. Ezután különféle lépésvariációkat kértem tapsal, majd szinkópákat is tartalmazó tánc improvizációt, zenére. A mozgásos gyakorlatok után nekiláttunk, hogy képi jelekkel ábrázoljuk, amit átéltünk. A menetelés ritmusát könnyed és erőteljes vonásokkal, a triolás ritmusképletet körökkel, melyek elhelyezkedése és lazasága jól visszaadta a gyorsan pergő mozgássorozatot stb.

Újra mozgássorozat következett, de most élesen különböző tempójú, melódiájú, hirtelen abbamaradó, majd újra elinduló zenére. Szinte fáj, annyira éreztük a lüktetés változását és a hirtelen szüneteket. A körkörös mozgásívek érzékelésére nehéz tárgyakkal — üvegekkel és botokkal — húztunk vonásokat a levegőbe. Erősen koncentráltunk arra, hogy a dallamívet és a ritmusváltozatokat is kövessük.

Minden mozgásos gyakorlatot újraéltünk, megisméltünk festéssel vagy grafikával is. A lebegés érzete különösen szép, harmonikus képekben öltött formát. Egy mondatot mondtam, amelyben egymásba folytak, egyetlen harmóniává álltak össze a szavak. A növendékek grafikai jelekkel követték a szófüzért. Majd kétszer olyan gyorsan mondtam ugyanazt a frázist, aztán egyre gyorsabban, ahogyan csak bírtam, és ők írták, írták... végül meglepődve tapasztalták, hogy a betűk milyen pontosan rögzítették egyre lendületesebb, redukáltabb alakban a szavak dinamikáját.” (Itten, 1975, 129).

Zene, kép és mozgás, — a három világot nyelvserűségük kapcsolja össze. Mindhárom jelek szabályos, értelmes rendszere, amelyek hatáselemzésével kapcsolatok sora tárható fel. A Bauhaus mesterei a vizualitás mint fő művészeti terület rendező elvei alapján hozták létre a „totális élményt”, a képelemeket zenével és mozgással életre keltő mechanikus balettet.

„Az alapgondolat, amelyből kiindultunk: mutassuk be mozgásban, szabadítsuk meg kompozíciójának rögzítettségétől az absztrakt festmények formáiban rejlő dinamikus erőket! Elevenedjenek meg a képelemek közötti ritmikus intervallumok, s a kis és a nagy, a kerek és a szögletes, a harmonikus és diszharmonikus formák közötti feszültségek!

A Mechanikus balett konstruktív formákat mutatott be táncszerű mozgásban. Nem az emberi testből levezetett formák fokozásán, kiemelésén volt a hangsúly, ellenkezőleg: az emberi testnek erősen háttérbe kellett vonulnia, hogy a tiszta formák színes, tarka játéka érvényesüljön.” (Schmidt, 1975, 209).

A Bauhaus magyar tanárai és növendékei — Moholy-Nagy László, Breuer Marcell és Molnár Farkas, többek között — hatottak a hazai képzőművészeti iskolák tevékenységére, s ösztönözték az interdiszciplináris művészetpedagógia első magyar műhelyeinek kialakulását. Molnár Farkas, Bortnyik Sándor és Kassák Lajos 1925/26-ban telepednek haza Bécsből. Kassák több lapot alapított a legkorszerűbb irodalmi, zenei és képzőművészeti irányzatok megismertetésére. Közülük egy, a Munka, rendszeres kapcsolatban állt a Bauhaus-zal, cikkeket, fotókat vett át az iskola újságjából, sőt maga is írt benne a „szocialista munka-szabadiskola” ifjú művészeiről. (Köztük volt Képes György, Korniss Dezső, Vajda Lajos is.) A Munka-Kör átvette az „összművészet” gondolatát, számos rendezvényén működtek együtt a fotós, képzőművész, irodalmár és zenész alkotók. (Mezei, 1975) A magyar vizuális nevelés egyik meghatározó kutatója, Székácsné Vida Mária, képzőművész és pszichológus, a Bauhaus elveit alkalmazva dolgozta ki az 1970-es években Winkler Mára kísérleti iskolája számára a vizuális művészeteket, zenét, irodalmat és táncot ötvöző pedagógiai programjait. (Székácsné Vida, 1980) Tanítványa, e fejezet írója, az ő modelljeire alapozott, mikor az itt, később röviden bemutatott „Kép, nyelv, zene, matematika” programot tervezte a kecskeméti Kodály Iskola részére. (Kárpáti, 1979, 2015)

A művészeti ágak alkotásainak közös hatás-együttesbe rendezése fontos kifejező eszköz az 1910-es, 20-as évek orosz avantgárd kultúrája, Majakovszkij és csoportja számára is. Majakovszkij és társai vonatokra, szekerekre, kirakatablakokba helyezték el *tankép-verseiket*, — közülük a leghatásosabbak, a ROSZTA-ablakok faliújságtablói több tízezer példányban az egész szovjet földet bejárták. Nem véletlen, hogy a hatvanas évek „totális művészetéről” beszámoló szakmunkák gyakran említik a happening, performance és akcióművészet szellemi elődeiként a tablók előtt éneklő-játszó, minden művészeti ágat közösen művelve dolgozó „agitátor-csoportokat. (Könczöl, 1978)

A Bauhaus-pedagógia továbbélésével alakult művészeti-tudományos műhelyek közül a bostoni *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) Kepes György által vezetett laboratóriuma vitte tovább a legtöbb eredménnyel a művészeti-tudományos integráció gondolatát. (Kepes, 1979) A művész-képzésben a salzburgi *Mozarteum* Integratív Zenepedagógiai és Poliesztétikai Intézet – oktató között volt Bauhaus-növendékekkel, köztük Claus Thomas zenedráma-rendezővel – máig élő oktatási modellt fejlesztett ki a művészeti ágak közötti egység pedagógiai megalapozására. (Roscher 1983) Az intézetben alapított Nemzetközi Poliesztétikai Társaság (IGPE) évenkénti szemináriumai mindmáig teret adnak a „poliesztétikai” színpadi munkáknak és művészetelméleti, neveléstudományi kutatásoknak.<sup>2</sup>

## 2. PEDAGÓGIAI HIDAK A MŰVÉSZET A TUDOMÁNY ÉS A GYAKORLATI ÉLET KÖZÖTT

*A tengerész és az utazó — az anatómus, a vegyész, a csillagász, a geológus, a frenológus, a lélekbúvár, a matematikus, a történész és a lexikográfus maguk nem költők ugyan, de ők adnak törvényt a költőknek és az ő eredményeikre épül minden tökéletes költemény.*”  
(Walt Whitman (1977): Előszó a „Fűszálak”-hoz, részlet.)

Ebben a fejezetben nem szerepelnek negatív példák, kudarcba fulladt integratív kezdeményezések. Nem szorgalmazuk a tantárgyi határok feloldását sem, hiszen elfogadjuk a szak tudományokon alapuló tantárgyi struktúra alapvető jelentőségét a képességfejlesztésben és az alpműveltség átadásában. Fontosnak tartjuk azonban a művészetek és tudományok közötti kapcsolódások iskolai megjelenítését is. Célunk a sikeres, elterjedt integratív modellek felidézésével az, hogy felhívjuk a figyelmet egy olyan hagyományra, amely ma, az egész napos iskolai oktatás-nevelés rendszerében, az informális tanulási alkalmak gyarapodásával, ismét aktuális lehet.

<sup>2</sup> Az *Internationale Gesellschaft für Polyästetische Erziehung* (Nemzetközi Poliesztétikai Társaság (IGPE) honlapja, az évenkénti szemináriumok és kiadványok adataival:

## 2.1. AZ INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉS TÖRTÉNETI MODELLJEI

Az integráció, mint pedagógiai probléma, tulajdonképpen egyidős az iskolai neveléssel. A szellem, az intellektus útján elsajátítható „szabad művészeteket” (*artes liberales*), az ókori görög iskolában is különválasztották az érzékszervek útján befogadható, s ezért alacsonyabb rendűnek ítélt „szolgai művészetek”-től (*„artes serviles”).* Az „esztétikai nevelés” ebben a korban a „szabad művészetek” közül az irodalom és a szónoklásban, a „szolgaiak” közül a zene és a tánc gyakorlását jelentette. Maga a szó is görög eredetű, s lényegét tekintve magában hordozza az egységes művészetpedagógia gondolatát: „*aistheisis*” annyi, mint az érzékszervek útján való tapasztalatszerzés, tanulás. (Poszler, 1980)

A reneszánsz korában a művészetek „egyenjogúsítása” következtében a képzőművészet is megjelenik az esztétikai nevelés körébe vonható művészeti ágak között. A királyi, nemesi és gazdag polgári udvarokban működő, néhány fős tanuló csoportokban együtt találjuk az irodalom (versírás és -mondás, prózai mű szerkesztése és szónoklás), a zene (improvizálás, komponálás és kottaolvasás, előadás hangszeren és énekkel), valamint a rajz (festés, rajzolás modell után, illetve díszítő munkák) „tantárgyait”. A tananyagban egyaránt megtalálhatók az antikvitás, a klasszikus kultúra, és a kortárs mesterek művei. A művészek mecénásaik környezetében, egymás szeme előtt alkotnak, s a művek kölcsönösen inspirálják egymást. Mester és növendék így részesül — a művészeti élet „*poliesztétikai*” szerveződése miatt — integrált esztétikai nevelésben. Egyszerre oktató és növendék, s a szó: „*dilettante*” még nem sértés, ellenkezőleg: elismerés, a művészetek iránt érdeklődő, művelt amatőr jelzője ebben a korban. (Aretino, 1959)

Johann Heinrich Pestalozzi volt talán az első jelentős pedagógiai elméletíró, aki a vizuális művészeteket és a zenét az iskolai oktatás fontos részévé tette. Szerinte a tanulás alapja mindkét művészeti ágban azonos, hiszen mind a kettő nyelv: meghatározott jelkészlete van. A feladat: írni, olvasni és beszélni ezeket a nyelveket. Szerinte a világ érzékszervi benyomások („*Anschauungen*”) halmaza, melyek az agy rendszeres működése révén válnak érthető jelekké, jelzésekké, s végső soron tudássá. Az oktató feladata a jelek megtanítása, azaz a látható és hang-

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.1

zó világ sokféleségének elemzése — vagy inkább: redukciója — néhány alapjellé, amelyek könnyen megtanulhatók, kombinációs szabályaikkal együtt. Nem tart sokáig és a kevésbé invenciózus követői már pontosan úgy tanítják a rajzolást és éneklést, mint a betűvetést: egyenes és görbe vonalak, alacsony és magas hangértékű „jelek” drill-szerű begyakoroltatásával, tanképek másolása, tan-dalok ismételtetése. Szükség a megtanulandó jelek tára, merevek a kombinálás szabályai, s komponálásra, azaz dallamírásra, képalkotásra vagy ilyenek meghallgatására, megnézésére csak ritkán jut mód. A koncentráció itt még nem jelent többet a módszerek hasonlóságának, az alapelemek közötti kapcsolatoknak szóbeli közlésénél. A vonal és a dallamív iránya, ritmusa, hossza megfigyelés tárgya már a 19. század elején alakuló pestalozziánus iskolában is, de a megfigyelés nem válik élménnyé, a felismerésből még nem születik mű, csak „ujjgyakorlat”. (Efland, 1983)

A közös nyelv (azaz: stílus, irány) — s a nyelvszerűség, mint közös tulajdonság összekapcsolásával születhetett meg az a művészetpedagógiai rendszer, amely a modern esztétikai nevelést megalapozta: John Dewey művészetpedagógiai koncepciója. Ez már nem szorítkozik a hagyományosan művészeti tárgyakra: a környezetalakítás, tárgykészítés, az étel elkészítése és tálalása mind jó alkalom a technikai és a vele szorosan összekapcsolódó esztétikai nevelésre.

Dewey célja az, hogy az esztétikum a mindennapi életben éppolyan nyilvánvaló legyen, mint a múzeumokban, színházakban és koncert-termekben. Elképzelt iskolaépületének földszintjén konyha, ebédlő, termelésre alkalmas műhelyek és a könyvtár helyezkedik el, emeletén laboratóriumok és a művészetek művelésére alkalmas helységek vannak, a múzeummal a középpontban. Ebben az épületben nem különülnek el a munka, a tudomány, a mindennapi élet és a tanulás szférái, azaz minden helység egyszerre élettér és oktatási helyszín. Ez a szemlélet tükröződött a magyar munkaiskolában, *Szentlőrincen*, a Gáspár László (1981) által beindított iskolakísérletben. Itt igen korszerűnek számító, integratív szellemű, az irodalomra alapozott, de a társművészetekkel partneri viszonyt kiépítő esztétikai nevelési tanterv szerint tanultak a diákok, és ez a képzőművészetet, építészetet, tárgy- és környezetkultúrát integráló módszer jól egészítette ki a technikai képzést. A *környezetkultúra* oktatásának



a hetvenes évek skandináv államaiban és Angliában indult vizuális nevelési irányzata Magyarországon a Nemzeti Alaptantervbe foglalt műveltségterületében valósult meg. (Gaul és Kárpáti, 2013)

Dewey tanítványa, *William Heard Kilpatrick* a projekt-módszer kidolgozásával a reformpedagógia egyik fontos munkaformáját teremtette meg. A tanulók érdeklődését felkeltő, az életből vett témák köré csoportosított feladatok megújították az értékelés gyakorlatát is. Az 1970-es években a *holland rajz és környezet-kultúra* érettségi vizsga új koncepciójába is beépültek s a kiváló vizsgaprojekteken keresztül világszerte hatott a tantárgyak oktatására is. A holland pedagógiában olyannyira teret nyert a tematikus (egy téma több műfajú feldolgozására módot adó) megközelítés, hogy jelenleg (2015) már öt éve egyetlen, integratív szemléletű művészeti tárgy feladata az esztétikai nevelés körébe sorolt diszciplínák ismeretanyagának összehangolása és a szakterületek szerinti képességfejlesztés. (Schönauf, 2012)

Egy másik, az integratív gondolatot támogató, nagy hatású, integratív szemléletű esztétikai nevelési elképzelés a reformpedagógiának köszönhető. Rudolf Steiner Waldorf-iskolájában a vizuális művészetek valamennyi tárgy programjának természetes részei. A képes jegyzetelés, a szokásos illusztrációknál jóval informatívabb folyamatábrák, diagramok, szerkezeti rajzok, térképek és dokumentatív ábrázolások készítése, vázlatok, ábrák készítése éppúgy jelen van, mint a tananyagok tartalmait megjelenítő, kifejező festmény vagy szobor. A természettudományos tárgyakhoz anyag- és technikai kísérletek, a történeti tárgyakhoz pedig korok életmódját felidéző viseletek és tárgyak elkészítése kapcsolódik, s a nagyobb témaköröket lezáró színpadi előadásokban is fontos szerepet kap a saját tervezésű és megvalósítású díszlet, jelmez. A steineri modellben ezúttal a vizuális kommunikáció áll a középpontban, ennek a napjainkban talán legfontosabb vizuális nevelési irányzatnak valószínűleg első pedagógiai megvalósítása. (Klinborg és Carlgren, 2003) Megtálalhatjuk ezt a koncepciót az Alternatív Közgazdasági Politechnikum szintén tantárgyblokkos (epohális) felépítésű programjában is, ahol "Művészetek" tantárgycsoportja szintén az egy időben, egy helyen létrejött alkotások, megtörtént események kapcsolatainak megvilágítására épül.

A zene és a mozgás Rudolf Steiner improvizáción alapuló zene-és táncpedagógiája, a *Jacques Dalcroze* világszerte elterjedt

módszerével, az *euritmiával* rokon, az ugyanúgy nevezett módszerrel kapcsolódik össze. (Kárpáti, 1997)

Celestin Freinet szintén integratívnak mondható esztétikai nevelési módszere egészen más, nem kapcsolódik témában, stílusban egy-egy tantárgy anyagához, a szabad önkifejezésen alapul. A gyerekek az iskolai munkát bevezető, reggeli élménybeszámoló során elmondják, majd leírják, ami foglalkoztatja őket. Később ezeket az improvizált szövegeket illusztrálják, tervezik és készítik el írott levél, vagy nyomtatott újság formájában. A zene- és dalszerzés fontosabb, mint mások műveinek betanulása. Az anyagok és technikák megismerését szolgáló, kísérletező-barkácsoló munka, az egymástól több száz, néha több ezer kilométerre lakó osztályok levelezése, a művészien összeállított "kultúra-közvetítő" csomagok mind azt a célt szolgálják, hogy a tanulók saját tapasztalataikra hagyatkozva, ne tanítóik útmutatását követve fedezzék fel közvetlen környezetüket és a tágabb világot.

A művészi kifejezés inspirálója a "szabad séta", a hagyományos iskola kereteit lazító természet-megfigyelési lehetőség. A táj esztétikumának felfedezése később is nagy szerepet játszik: a Freinet- osztályban sok a növény, az "évszak-asztalon" megjelennek az idő múlását idéző, ünnepeket jelölő növények és tárgyak. Középpontban: az élmény. Megszerzése és megosztása - kifejező, művészi formába öntése - egyaránt fontos. (A reformpedagógiákról pl. Németh, 1993, esztétikai neveléséről: Kárpáti, 1997)

## 2.2. A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉNEK INTEGRATÍV MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁJA

Az esztétikai nevelés, mint *pedagógiai irányzat*, az egyes művészet ágak technikai és művészet-történeti ismeretei oktatásával szemben a művészet iránti érzékenység kialakítását s a mindennapi élet esztétikumának felismerését tartja fontosnak. A 20. század harmincas éveiben a német művészetpedagógiában válik az uralkodó irányzattá (Ästhetische Erziehung), a hatvanas években éli virágkorát és az 1968-as diákmozgalmakat kísérő, az esztétikum helyett a praktikumra és politikumra koncentrááló irányzatokkal ér véget. Előzménye a "múzsai nevelés" (*Musische Erziehung*), amely a művészet-t az emberi jellem fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszközének tekintette és az esztétikai jellegű tantárgyak legfőbb képzési céljának az erkölcsi nevelést tartotta.



A tanítási órákon bemutatott műalkotásokat aszerint válogatták, mennyire érthető és fontos, "felemelő" morális üzenetet hordoznak. A történeti és vallásos témákat feldolgozó irodalom és festészet, az emlékműszobrászat és a programzene alkotja a "műzsai nevelési programok" gerincét. Az alkotások üzenetének megfejtéséhez szükséges történelmi, stílustörténeti és ikonográfiai ismeretek megszerzése mellett igen kevés idő maradt az alkotói képességek fejlesztésére, így ez az irányzat egyoldalúan csak a befogadói magatartásra, egy viszonylag szűk műalkotás-repertoár, főként tartalmi értelmezésére, átélésére nevelt. A kortárs esztétikai nevelés ezzel szemben a művészeti és a mindennapi életben rejlő esztétikum megismertetésére alkalmasnak találja a modern médiumokat (fotó, film, video, számítógépes grafika, multimédia), a könnyűzene, tánc és színjátás bármely műfaját és korszakát is. Hasonló indítatásból születtek mintegy száz éve Alexander Bernát gondolatait rögzítő sorai.

### 2.3. A TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓ GONDOLATA A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN MAGYARORSZÁGON

A művészeti nevelési, főként német irányzatokat, jól ismerő színikritikus, és filozófus, Alexander Bernát így gondolkozik a témáról.

„Az esztétikai nevelésnek egyetemesnek kell lennie, a művészet minden ága, a szép minden fajtája iránt fogékonnyá kell tennünk a fiatalokat. Most csak az irodalmi nevelésre vetünk súlyt; (...) Könnyű és hangzatos egyetemességről a művészi nevelésben beszélni, de van-e módunkban ily célt csak némileg is megközelíteni! (...) Tanáraink közül a legjobbak nagyon érthető idegenkedéssel beszélnek erről az egész ügyről, melynek sok eddigi szószólója határozatlan beszédével inkább ártott, mint használt. Idegenkednek tőle, mert félnek, hogy az egész művészi nevelés valami határozatlan, ködös elemet visz be a középiskolába. (...)

A legfontosabb azonban az egész kérdésben az a körülmény, hogy a legkülönbözőbb művészetek formáiban is van valami, ami közös és ennek a közösségnek észlelése rendkívül tanulságos és élvezetes, mert egyrészt élesíti a művészi formák megérzését, másrészt meg elvezet a formák egyetemes, gondolkodó fölfogásához. Csak néhány tényre utalok.

Ritmusról beszélünk a szóló művészetekben, de a vonalaknak is van ritmusuk. Van szín-, de van hangharmónia is, a gondolatok és érzések harmóniájáról is joggal beszélünk; valamely épület részei is harmonikusan illeszkedhetnek egymáshoz. Minden műalkotásnak van hangulati értéke; valamely emberi alakról, valamely épületről, versről, képről egyaránt mondhatjuk, hogy bájos.

Dekoratív elem van az építőművészetben, de a költészetben is. A drámának van elő- és háttere, csakúgy, mint a képnek. A szobormű lehet patetikus, mint az óda. Lírai lendülete van a dalnak, de a rajznak is. Színes a kép, a szimfónia, a költemény. Minden műalkotásnak van szerkezete, legyen az szonáta vagy dráma, épület vagy szobormű, vagy kép. (...) Végül, hogy sok egyebet mellőzzünk, minden műalkotásnak van stílusa, mindegyik tükrözi szerzőjének, korának, környezetének, iskolájának előadasmódját, mindegyik alkalmazkodik annak az anyagnak a követelményeihez, melyből készült. Ezeknek a közösségeknek az észrevevése intenzívebbé teszi megértésüket és midőn a közösség mellett a különbözőséget is érezhetőbbé teszi, fokozza esztétikai élvezetünket. Az egyetemes esztétikai formák variálhatóságának fölismerése éppoly élvezetes, mint tanulságos. (...)

A művészi alkotás a lélek érzéseinek egységes forrásából származik, de alkalmazkodik az egyes művészetek anyagának természetéhez, amint évezredes gyakorlat ezzel az anyaggal bánni megtanított. E különbözőségeken keresztül fölismeri amaz érzések közösségét és mivoltát, élesíti érzésünket és fölvilágosítja esztétikai eszmélkedésünket. De ennek legalább elemeit úgy szerezhethetjük meg, ha a művészi nevelésben bizonyos fokig egyetemességre törekszünk." (Alexander, 1908: 117-126.)

Az idézetben benne rejlik szinte minden érv, amelyet Magyarországon, tantervi viták és kutatási tanácskozások során az integráció hívei felsorakoztattak. Mintegy ötven évvel később a kortárs Németh László írásait szintén gyakran és meglehetősen reménytelenül idézik azok, akik az adott és megváltoztathatatlan tünő tantárgyi kereteket kívánják lazítani, az egyoldalúságra ítélő tematikákat egységes egészszé ötvözni.

„Régi meggyőződésem volt, hogy a történelmet és irodalomtörténetet pocsékolás külön tanítani, s a történelemben

száz-kétszáz évvel az irodalomtörténet mögött járni: Zrínyi novemberben írja meg a Zrínyiászt és májusban égeti föl az eszéki hidat. Nagy, hétórás tárgyat csináltam hát a kettőből, ahol az irodalomtörténet illusztrációja lett az egyre duzzadó történelemnek. S minthogy a nemzeti történet is összehasonlítható tudomány, ezt is párhuzamosan tanítottam a világtörténettel. (...)

Ha ez a tárgy a gazdaság-, tudomány-, művészet-, zenetörténet elemeit is fölszívta, a tanrend közepén szinte magától nőtt ki az egész műveltséget tartó sátorrúd-tárgy. S önkényesen tettük azzá? Nem ennek az anyaga az, amit (még a természettudományi pályán dolgozók is) műveltségnek tekintenek? Hogy események, könyvek, képek, zene-művek halmazán áttekintésük legyen, s egy kis érzékük is hozzá? (...)

Ma már látom, hogy a tárgyak eltörténelmiesítése, melyet én követtem, csak egyik módja a vezető tárgy kiépítésének. A másik a térben szinte az elemi részekből építené föl a világ épületét, s a fizikai, vegyi, biológiai emeletek fölött a szociológiáin futna az időhöz, a történethez. Az igazi humán- és reáliskola nem a tantárgyak más-más kombinációjából, óraszámából, hanem e két törzstárgy következetes kiépítéséből születne meg.” (Németh, 1968: 102-103).

Hogy mi lehet Németh László szerint az új középiskola magva? Az anyanyelvet elveti, hiszen nem ez az egyetlen út a művelődéshez. A matematikát, mint rendezőelvet Németh László nem tartja megfelelőnek a 15 — 18 éves korosztálynak. Oktatómunkája során, hosszas kísérletezés után választja a természetismeretet és a történelmet. Saját orvosegyetemi tanulmányainak emléke indítja arra, hogy „*tantárgykombinátokat*” alkosson: így hívja az összetartozó tudományos és művészeti területeket oktató diszciplínákat. Az integráció elveit a pedagógia és a tudomány történetében már bevált modellekből szűri ki: a természetismereti tantárgyblokk mintája az angolszász iskolarendszerben már a 19. század végén is oktatott „*science*”, amely a fizika, kémia és biológia alapismereteit rendszerezi s végső soron a materialista világképet alapozhatja meg. A tudományágak differenciálódása miatt ez a gondolat ma már nem megvalósítható, de a művészeti és történeti integráció a szak-

tárgyi oktatás kiegészítőjeként fontos lehet. (Ez a szemlélet volt az alapja „Művészet, tudomány, technika” című kultúrtörténeti oktatási programjainknak, melyek a már említett, „Kép, nyelv, zene, matematika” programok folytatásaként, az informális tanulás keretei között valósultak meg az 1990-es években. Vö. Kárpáti, 1998, 1999)

A Bauhaus Alapkurzusának egyik programadó mestere, Paul Klee a zene és festészet közös nyelvi és expresszív tulajdonságait értelmező teoretikus hatott a festő és grafikus Jaschik Álmos műhely iskolájában folyó munkára is. 1926-ban például írásművészeti bemutatót rendeztek, ahol „a magyar nyelv karakterének legmegfelelőbb betűvetési stílust” bemutató lapokon kívül az irodalom és képzőművészet határán mozgó kalligráfia, kollázsok, betűképek is szerepeltek. Áruművészeti kiállításuk a magyar kereskedelmi reklám művészi, etikai és technikai alapelveit fektette le évtizedekre, színpadművészeti bemutatójukon pedig a kor legmodernebb szcenikai újításai és előadói kísérleteit tárták a magyar közönség elé. A képző- és iparművészsképzésben az integráció gondolata viszonylag korán megjelent. Magyarországon már a század tízes—húszas éveiben tért hódított az integratív szellem, ám az általános iskola képzés reformjáról csak az elméletírók (mint például a fentebb idézett Alexander Bernát vagy Németh László) és néhány művészcsoport kiáltványai szóltak.

### 1.3 HAZAI INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉSI IRÁNYZATOK A 20. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN

A 20. század esztétikai nevelés programja: a “nagy művészet” és a hétköznapi kultúrájának ötvözése. Ha a művészetpedagógia meg akarja tartani az egyre sokszínűbbé váló modern iskolában is a helyét, melyet a klasszikus műveltségre alapuló, hagyományos oktatás korábban sohasem kérdőjelezett meg, életszerűnek, aktuálisnak és hozzáférhetőnek kell lennie. Nem mondhat le a kulturális hagyományok közvetítéséről, de a mindennapi kommunikációra is fel kell készítenie. A cél nem elsősorban a művészetekkel kapcsolatos tudás átadása, inkább a művészetek beépítése a tanulók életébe. A 20. század utolsó évtizedeiben az alternatív pedagógiai programok már nem a patinás művészeti ágak fejlődéstörténetének egymáshoz illesztésével, a befogadói szférában „integrálnak”, hanem magában az alkotás



folyamatában oldják fel a kifejező eszközök és műformák határait. Ebben az időszakban a legizgalmasabb integrációs modellek a művészetek és (természet) tudományok közötti összefüggések, Whitman „törvényei” feltárására vállalkoztak. Kodály Zoltán és Rényi Alfréd, a zeneszerző és a matematikus egymástól függetlenül ugyanazt a gondolatot fogalmazzák meg: „Tudomány és művészet gyökere egy”. (Juhász A. – Juhász D. 2012)

Az 1986-os Velencei Biennálé címe „A művészet és a tudomány” volt. A programadó kurátor, Maurizio Calvesi (1983) bevezetőjében a két szféra közös vonásait hangsúlyozta: mindkettő megismerési forma, az egységes világbkép, a „*visio mundi*” kifejezője. A legtisztábban érzékelhető ez a kapcsolat a tér értelmezésében és ábrázolásában, amely a kiállításon is központi témaként szerepelt. A Biennálé ebben az évben számos interdiszciplináris témát mutatott be tudományos munkák és okféle művészeti ághoz tartozó alkotások együttes szerepetetésével. Szó volt a térről, „A centrális perspektívától az új dimenzióig” című kiállítás-részben. A „Művészet és biológia, avagy a láthatatlan világ naturalizmusa” témakör termeiben mikroszkópos felvételeket láthattunk az élő és élettelen természet alapegységeiről és hasonló szerkezetű modern műalkotásokat is. A „Szín — elmélet, kutatás, intuíció” című egység természettudósok és művészek egymásra reflektáló vizsgálódásait mutatta be. Ahány téma, annyi modell az integratív pedagógia számára. A korábban említett tartalmi-expresszív és szerkezeti kapcsolatok mellett itt a funkcionális megközelítésre — egy közös probléma sokféle alkotó módszerrel való megközelítésére kaphatunk ötletet.

A 20. század második felének művészetben a vizuális logikai rendszerek felmutatása tudományos modellszerű sorozatműveken ismét olyan tendencia, amely a „két kultúra» ismeretanyagát egyszerre felhasználó, szerkezetfeltáró megközelítést igényel. Lendvai Ernő zenetörténész (1979) és Tusa Erzsébet zongoraművész, zenepedagógus adtak otthon az 1980-as években működött *INTART* (*Inter artes* – művészetek között) elnevezésű, tudományos és művészeti problémák integratív elemzésére szerveződött társaságnak. A társaság szemináriumain a szavakkal, képekkel és zenei improvizációkkal hozzászólók látszólag teljesen különböző jelenségeket kapcsolnak össze, rámutatva az alapkaraktert megadó szerkezet hasonlóságára. A természettudományos vizsgálódások itt pedagógiai modellt adnak:

a strukturális analógiákat alkotó-elemző módszerekkel feltáró, egyszerre esztétikai és egzakt szemléletű, a szó szoros értelmében is világbképformáló integratív programok ihletőivé válnak.

1984-ben az Országos Oktatástechnikai Központ az UNESCO megbízásából nemzetközi szimpóziumot rendezett „*INTART* - Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben” címmel. Eredetileg a téma elméleti megvitatására gondoltunk, de a beérkező előadások arról győzték meg minket, hogy külföldi kollégáink túljutottak az „elvi alapvetések» szintjén, s elsősorban a megvalósítás módszerei s a velük kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok érdekelték őket. Közös rendezőelveket kerestünk, amelyek a látszatra igen különböző pedagógiai programokat összekötheti. Négy pedagógiai alapmodell köré szerveződtek a bemutatók (Abonyi - Kárpáti, 1987).

- A. Az expresszív-tartalmi (hasonló témáról, gondolatokról, művészi tartalmakról szólnak az alkotás és a befogadás összehangolt foglalkozásai);
- B. A nyelvi-szerkezeti (az analógiákra épülő integratív programok a kompozíció felől közelítik meg a tartalmat, és az elrendezéstől jutnak el — ennek szimbolikus értelmezésével, interdiszciplináris elemzésével — a művészeti nyelvek szerkezeteinek sajátos jelentéstartalmihoz);
- C. A történeti (korok, stílusok és életmódok szellemi rokonságait bemutató);
- D. A környezetesztétikai, illetve környezetvédelmi integráció.

A kortárs művészetpedagógia nagy kihívása, hogy egységes tanítási programba foglalja a mindennapi élet esztétikai jelenségeit és a művészeteket, s egyszerre, egymásra építve tanítsa meg a kifejezés hagyományos és új módszereire. A népművészet, ipari formatervezés és design éppolyan fontos szerepet kell, hogy kapjon ezekben a programokban, mint amilyent a kortárs vizuális kultúrában játszanak. A „hétköznapi” és „ünnepi” esztétikumot összeegyeztető modellt az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP) keretében, Zsolnai József, Heffner Anna és munkatársaik dolgozták ki. (Zsolnai 1995). Ebben a pedagógiai modellben a rajztanításból „vizuális és környezetkultúra” lett, amelyben a népi hagyományok, a kortárs tárgykultúra és a képzőművészet, építészet egyaránt helyet

kapott. Zsolnai József a program esztétikai nevelési koncepciójának kifejtésekor Poszler György (1980) véleményét osztja: az esztétikai érzékelés és a világ esztétikai birtokbavétel egyszerre érzéki és intellektuális folyamat, a kettő szintézise.

A NYIK az iskolában töltött délutáni szabad időre is ad az esztétikai nevelés körébe tartozó kínálatot. Vannak egy éves és 10-12 tanéven át végig oktatott tárgyak is, így könnyebben megteremthető a művészeti képzéshez nélkülözhetetlen változatosság. Az esztétikai nevelési blokkban külön tantárgyat kapnak a hagyományos iskolából hiányzó vagy ritka, egzotikus időtöltésnek számító, fontos vizuális képességfejlesztő területek: a néprajz, a makettezés-modellezés, kiállítás rendezés, művészettörténet, esztétika, fotó és video, bábjáték, virágkötészet. Az ének-zene a Kodály-módszerre alapul, aktív zenéléssel, népi tánccal. A színjátszás, videofilmzés a mozgás, a gesztusok és a megszerkesztett, filmes és színpadi látvány eszközeivel gazdagítja.

A képzőművészeti és zenei integráció mesterei megalósítói Lantos Ferenc (2013) és Apagyi Mária (1984). A képzőművész Lantos Ferenc beszédes című műveiben („Természet, látás, alkotás (1980) a természeti jelenségek művészetben és tudományban leképeződő, közös rendező elveit mutatja fel. Apagyi Máriával közös improvizációs pedagógiai modelljük (Lantos és Apagyi 1984) a szerkezeti analógiákat kreativitásfejlesztő oktatási programban tanították. Ez a világgép jelent meg Vargha Balázs, Dimény Judit és Loparits Éva az irodalom, zene és matematika rokonvilágait bemutató gyermekkönyvében is (1977). Mindkét program hatott a fejezet szerzőjének integratív pedagógiai kísérleteire, amelyek a művészetben és tudományban egyaránt rendező elvként működő szerkezeteket, illetve egy korszak életmódját, tudományát és művészetét mutatták be egységes keretben, szaktantárgyi alapokra építve, a napközi otthon informális közegében. Közülük egyet következő részben egyet részletesebben bemutatunk.

### 3. „KÉP, NYELV, ZENE, MATEMATIKA” – A KODÁLY MÓDSZER ÉS AZ INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉS

Az ELTE Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Iparművészeti Főiskola (majd Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) kutatóiból szerveződött csoportunk 1982-90 között, a kecskeméti Kodály



Iskolában és a megye harminc más iskolájában „Kép – nyelv – zene - matematika” címmel végzett oktatási kísérletet (Kárpáti 1979, 1984, 1988a, 1998). A pedagógiai kísérletben, a művészetekben és a természettudományokban is rendező elvként működő szerkezetek – például a szimmetria, a ritmus, az arányrendszerek – és a két területen átívelő témák köré szerveződtek az informális, élmény-alapú, délutáni tanulási programok. Később, 1990-től a Békés megyei iskolákban próbáltuk ki a „Művészet, tudomány, technika” programot, amelyben a „két kultúra” kölcsönhatásait élhették át a tizenévesek, alkotó és elemző projekt munkák során. A szerkezeti, tematikus és kulturális integrációs modellek tapasztalatai alapján készültek a „Művészet és élet” kultúrtörténeti tankönyvek, amelyekben egy-egy korszak életmódját, tudományát és művészetét ismerhették meg a diákok. (A Rajz és vizuális kultúra tantárgy számára készült, de más tantárgyak oktatásánál is használt tankönyvek: Kárpáti, 1998, 1999).

„Kép – nyelv – zene - matematika” programban két integrációs modellt használtunk. Az első az *expresszív-tartalmi* tananyag-szervezési mód, amely a művészetek kifejezőerejét használja kötőanyagul. Azonos témáról — jó esetben: hasonló gondolatokról, művészi tartalmakról — szólnak az alkotás és a befogadás összehangolt foglalkozásai, amelyeken a téma („üzenet”) megfogalmazására a résztvevők (többnyire kisgyerekek vagy felnőtt amatőrök) a számukra legrokonszenvesebb művészi kifejezésformákat használják fel. A többféle médiumban született alkotások együtt fejezik ki a centrális gondolat rétegeit, — ezek felfedezésével a művészeti ágak sajátosságai is bemutathatók, s a különbségeket sem fedi el a tartalom hasonlósága.

A második a *nyelvi-szerkezeti analógiákra* épülő integratív modell, amely a kompozíció felől közelíti meg a tartalmat, és az elrendezéstől jut el a művészeti nyelvek szerkezeteinek sajátos jelentéstartalmához. Ehhez a módszerhez már nélkülözhetetlenek a mélyebb, tantárgy-specifikus alapismeretek. Az egyes művészetek és tudományágak alapjainak elsajátítása nélkül a magasabb szintű rendszerezés elképzelhetetlen. Úgy tűnik azonban, elég, ha egy területen szerzett már alaposabb jártasságot a tanuló, — a precízen megtervezett, kapcsolatrendszereket bemutató integratív program segíti az ismeretek generalizálását, a készségek transzferét. Önmagában alkalmaz-

va azonban könnyen szárazzá, élettől, művészettől idegenné válik ez a módszer. A leghatásosabb akkor talán, ha az expresszív-tartalmi modellre épül, s azzal párhuzamosan alkalmazzák. Így egyre magasabb szintekre jutva bővíti komplex elemző módszertárát a programok résztvevője.

Tantárgyközi kapcsolatokat alakítottunk ki, nem pedig egy új, „összművészeti” tantárgyat hozunk létre. Felhasználtuk benne azokat az ismereteket, készségeket, amelyeket a gyerekek a rajz, a magyar nyelv és irodalom, ének-zene órákon tanultak, s ezeket bővítettük a képzőművészet és a zene hasonló szintű, a tantervben előírt tudásanyagot elmélyítő, készségeket fejlesztő alkotásaival. A foglalkozás-sorozat Magyarországon napközi otthonokban próbáltuk ki, ahol ez a komplex művészeti kiegészítő anyag jól szolgálta az iskolai törzsanyag elsajátítását.

A foglalkozások ezeket a *pedagógiai alapelveket* követték:

- a „komplex”, azaz több művészeti ágat együtt bemutató, gyakorlati foglalkozások csak alapos szaktárgyi képzés kiegészítőként alkalmazhatók;
- minden foglalkozáson volt „középponti műfaj” vagy művészeti ág, de a program egészében nincs „fő” és „mellék” művészeti nyelv: a művészet ágai nagyjából azonos súllyal, szándékaink szerint egyenlő fontossággal szerepelnek a programban;
- egy-egy témával foglalkozás-sorozatokon – több héten, esetleg hónapon keresztül dolgoztunk. Kihasználtuk a napközi otthon tanulás utáni szabadidő-keretét, a témákat műelemző, műalkotó, előadás-néző órákon és kirándulásokon jártuk körül. Minden művészeti ágban lehetőség nyílik a kapcsolódó elméleti és gyakorlati ismeretek, készségek gyakorlására, akkor is, ha a tantervekben ezek a szorosan anyagrészek egymástól időben igen csak távol esnek.

Hasonlóságokat és sajátosságokat kerestünk – kapcsolatokat művek, alkotók és művészeti nyelvek között. Elemzési szempontokat kínáltunk, de tudtuk, hogy a kilencévesek nem tárhatják fel a műalkotások minden rétegét. Az érzékeny elemzés közelít a művészi munkához. Reméljük, hogy elindítottuk őket a művek felé, - melyekhez életük során többször, több élménnyel, tudással, kicsit más emberként, de szeretettel és érdeklődve térnek majd vissza. A napköziben rendelkezésre áll a (komplex) művészeti nevelés egyik igen fontos feltétele: az idő. Lehetőség van rá,



hogy több oldalról, többféle módon nyúljunk a művekhez, hogy ne csak bemutassuk őket, s tanári előadás formájában, enyhén erőszakkal mederben tartva a beszélgetést, „kérdeve kifejtő” módszerrel közöljük adatainkat és gondolatainkat a gyerekekkel. Megszólalhatnak ők is, vagy más módon: rajzzal, játékkal mondhatják el gondolataikat, közvetíthetik érzéseiket.

1980-1985 között „Kép, nyelv, zene, matematika” címen folyt tantárgy-integrációs program a kecskeméti Kodály Zoltán Általános Iskola és Gimnázium napközis csoportjaiban. A kidolgozott foglalkozásokat utána évtizedekig használtuk, javítottuk, végül tanári kézikönyv részeként publikáltuk.<sup>3</sup> (Kárpáti, 2015)

Az integratív esztétikai nevelési foglalkozás-sorozat második tanévének végén, 4. osztályosokkal hatásvizsgálatokat végeztünk, hogy a program képességfejlesztő hatását bemutassuk. A rajzi feladatokat tartalmazó intelligenciatesztek közül a *Goodenough Rajzolja Egy Embert Tesztben* Uhrin Mária pedagógiai kutató a motorikus koordináció elemzésekor megfigyelte, hogy a magasabb pontszámot elért kísérleti csoport tanulói-  
nak rajzaira jellemzőbb volt a részletezettség, a több vonallal megoldott emberalak rajza. A kísérletben résztvevő kecskeméti csoport emberrajzait kifejező részletmegoldások, az egyes testrészek valóságghű ábrázolását, és a helyes arányok jellemezték. A *Torrance „Körök” Teszt* részleteit, a formaalkotó és képkiegészítő teszt-feladatok Gabnai Lilla pszichológus értékelte. A kecskeméti kísérleti osztály minden értékelési szempontban igen jól teljesített, sőt, egy kivétellel a legjobb lett. A Kodály Iskola kísérleti csoportban tanuló 8-10 évesei-  
nek intelligenciája és

<sup>3</sup> Az esztétikai nevelési foglalkozás-sorozatot e fejezet szerzője koordinálta, és az iskola tanárai: Brenyó Mihályné matematika tanár, igazgatóhelyettes és Rajz Istvánné napközis nevelő vettek részt benne. Az ének-zene tanárok folyamatosan segítették a kísérleti oktatást, amelynek eredményeit még ma is, alkalmazzák a Bács-Kiskun megyei iskolákban. A Játékház megbízásából C. Károly Anna népművelő havonként találkozott a csoport tagjaival a néprajzos foglalkozásokon. Hangszertanárok és zenei szakközépiskolai növendékek a napközis csoportban szervezett zenehallgatásokon gyermek-közelségbe hozták az integratív esztétikai nevelési témákhoz kapcsolódó zeneműveket, s játékokkal igazi koncert-élményt adtak a gyerekeknek. a Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános Iskola és Gimnázium igazgatója, dr. Romhányi Pálné mindvégig támogatta a Kodály módszert más művészeti ágakkal és a matematika tantárgy kapcsolódó ismereteivel gazdagító kísérletet.

vizuális nyelvhasználata a kategóriák többségében a legjobbnak bizonyult. A program eredményességét igazolja továbbá, hogy a pedagógiai kísérletbe bekapcsolódott miskolci bányászkerületi iskola és a békéscsabai rosszul felszerelt mezőgazdasági körzeti, városszéli iskola tanulói gyakran teljesítettek jobban a kecskeméti kontroll osztálynál, amelynél év elején lényegesen gyengébbek voltak.

Vajon van-e összefüggés az egyes művészeti területeken nyújtott műelemzői teljesítmények között? Transzferálódik-e az elemző módszerek, fogalmak ismerete és alkalmazási képessége akkor is, ha speciális pedagógiai eljárásokkal nem segítjük ezt elő? *Műelemző képesség vizsgálatunkban* az összehasonlítási alapul szolgáló minták felvételében és értékelésében közreműködő munkatárs Kaposi Endre, az esztergomi Tanítóképző Főiskola, Vizualis Nevelési Tanszékének vezetője volt (Kárpáti - Kaposi 1985). A kecskeméti kísérleti csoport részletesebben, hosszabban szól nemcsak a figuratív, „mesélhető” Raffaello festményről, de Miro nem a jól felismerhető formák nyelvén, hanem a valóságra való utalásokat csak részben tartalmazó, absztrakt formák és színfoltok együtteséből álló alkotásáról is. A Kép – nyelv – zene – matematika kísérletben részt vevő tanulók a képelemek közül többet, árnyaltabban vettek észre és foglaltak be elemzéseikbe. A fotót a képekhez hasonlóan, műalkotás-ként tudták értékelni, a festményeknél kevésbé formagazdag felvétel jellegzetességeire is érzékenyen reagáltak. Felmerülhet a kérdés, különbséget tettünk-e helyes és helytelen megállapítások között. Részben igen, az egyértelműen helytelen megállapításokat kiszűrtük – az asszociációkat, hasonlatokat viszont, mint a korosztály műelemző magatartásának jellemzőit, beszámítottuk az értékelhető megnyilvánulások közé.

Az elemző megközelítésmódok fajtáit sorra véve megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatunk idején érvényben lévő alsó tagozatos rajz tantervben az 1.-3. osztályok számára előírt „tartalomleíró” megközelítés egyik csoportban sem jelent problémát. A jelzőszegény „tárgylistánál” részletesebb, a képelemeket árnyaltan bemutató „részletes leírás” azonban már a kísérleti csoportban lényegesen nagyobb százalékban van. A színeket túlnyomó többségük említi, és több, mint a fél csoport szól a színek hatásáról is. Különösen örvendetes a tartalom („téma”, „hangulat”, a tanterv pontosabban nem értelmezett megfogalmazásai



szerint) és forma összefüggéseinek megfigyelése. Ezt a negyedik osztályban említette először követelményként a tanterv – mint látható, elég helytelenül, hiszen egyetlen tanév az esztergomi csoportokban sem volt elegendő ennek a megközelítésmódnak az elsajátítására. A kísérleti csoport a program kezdetétől, 3. osztálytól így tanulja szemlélni a műalkotásokat, ezért ér el ilyen lényegesen magasabb eredményt. A kísérlet egyik célja az volt, hogy a vizuális nyelv elemeinek, egyszerű szerkezeteinek alapos alkotó és elemző elsajátításával előkészítse a felső tagozaton, a program folytatásában megtanítandó „kultúrtörténeti” elemzőmódszer elsajátítását.

A kísérleti és a kontrollként szolgáló esztergomi csoport írásbeli teljesítményei azt bizonyítják, hogy a szóbeli eredmények értékelésekor kimutatott különbségek az írásos megközelítés területén is fennállnak a tanulók között. A tetszésítéletek meglétét vagy hiányát vizsgálva elsősorban nem arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekeknek tetszik-e vagy nem Raffaello és Miro műve, vagy a Bakócz-kápolna diapozitív változata, hanem, hogy közlik-e ezt a véleményüket a tanulók, és ha igen, milyen formában: elemzésükre támaszkodva, vagy egyszerű elfogadás-ként vagy elutasításként. A kísérletben résztvevő tanulók többsége indokolt ítéleteket alkotott.

A vizuális alkotó képességet vizsgáló tesztben, a nyitott rajzi feladatok közül az egyik hat részes képregény elkészítését kért. (A mérőeszköz a *Vizuális Narratív Teszt* volt, vö. Kárpáti, 2005). A kecskeméti kísérleti csoport tagjai érdekes, jó képi ábrázolólehetőségeket kínáló témákat választottak. Rajzaikon erős tartalmi és formai kapcsolat fűzte össze a képregény kockáit. Sokféle ábrázolási nézetet, filmes „plánt” használtak, s ezek szorosan kapcsolódtak a tartalomhoz. A kísérleti csoport rajzain kevesebb volt a képregény-séma, és több volt az originális megoldás. A Vizuális Narratív Feladat csakúgy, mint a többi képességeteszt, a képi kommunikáció sikeres elsajátítását, gazdag vizuális kifejezőeszköz-készletet jeleztek.

### 3. AZ INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉS ESÉLYEI

Basil Bernstein (1974) a hagyományos iskolai tananyag-szervezési módszert „gyűjteményes kódnak”, míg a kapcsolatokra épülő „integratív, vagy integrált kódnak” nevezi. Az „integrált kód” jellemzői:

- Az integrált kód a tudásanyag mélystruktúrájából indult ki, és így halad a felszíni struktúra felé. Így már alapfokon lényeges és érvényes ismeretekhez juttatja a tanulókat, míg a gyűjteményes kód a felszínről indul, részinformációkat nyújt, amelyek már a középfokon tovább nem tanulók számára is irrelevánsak, s végső soron csak az egyetemen (mint az egyetemes tudás megszerzésének színhelyén) váltják valóra az oktatás implicit ígéretét: a valóság mélystruktúráinak feltárását.
- Fontos a tanárok szemléleti egysége, — közös látásmód, értékrend, világkép, amely az integratív szemlélet kohéziós erejét adja. Megváltozik az oktatók közötti kapcsolat, — a hierarchikus rendszert egyenrangú team-tagok bajtársi kapcsolatának kell felváltania, egyébként az integrált kód nem működik.
- Az integráló eszmét világosan kell megfogalmazni, s az összehangoló tudásanyagok kapcsolatait alaposan ki kell munkálni.
- Érzékeny visszacsatolási rendszerrel kell pótolni a szaktárgyi keretben könnyebben megvalósítható teljesítményértékelést. Ha a többoldalú fejlesztő folyamatot és „végtermékét” egyaránt bírálni akarjuk, akkor újra ki kell dolgozni, mely képességek és hogyan értékelhetők.

Bernstein pontosan látja, milyen társadalmi, tudati tényezők nehezítik meg az integráció térhódítását:

„A gyűjteményes kód középszerű oktatószemélyzet esetén is működhet. Az integrált kódokhoz azonban magas szintű szintetizáló és analógiateremtő erő szükséges, valamint az, hogy az érdekeltek képesek legyenek a tudás és a társadalmi kapcsolatok szintjén felmerülő többértelműség tolerálására és élvezésére.” (Bernstein 1974:147)

A legfőbb esélyt a tanárképzésben a művészeti és tudományágak közötti rokon vonásokat kiemelése hozhatja. Ilyen, az integratív esztétikai nevelésre felkészítő képzés például az ELTE Bölcsészettudományi Karán megvalósuló ének-zene tanárképzés (Bodnár 2008, 2009).

1977-ben a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága hét műveltségterületet határozott meg (Rét, 1980): a nyelvi-kommunikációs nevelés, a matematika, a természettudományok, a történelem, az esztétikai nevelés, a szomati-

kus nevelés és a technikai műveltség területeit<sup>4</sup>. Ez a tantárgyak helyett műveltségi területekben gondolkodó szemlélet jelent meg az 1995-ös Nemzeti Alaptantervben, amely tíz elkülöníthető műveltség-körbe szervezte az iskolában elsajátítandó tudást.) Már a felsorolásból is látható, hogy az iskola tantárgy-központú szemléletéhez képest az MTA EKB műveltségterülete integratív. (Poszler 1980). Egységbe foglalta a rokon tudományos és művészeti területeket, ezek kapcsolatait jobban hangsúlyozza, mint a tantárgyak határait. Ez az elrendezés esélyt adott a műveltséget nehezen összerendezhető tudáselemekként közvetítő magyar közoktatásnak. (Csapó és Kárpáti, 2002).

Az integratív gondolat évszázadok óta jelen van a pedagógiában. A mai iskolai szerkezetben és tantervi rendszerben is helye lehet, ha teret engedünk a tantárgyközi kapcsolatokat erősítő projekt módszereknek, és kihasználjuk az iskolán belüli, informális tanulás alkalmait.

### Utánközlés innen:

Kárpáti Andrea (2015). Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek. In: Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf szerk.: *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok.* Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4. Budapest: ELTE BTK Szakmódszertani Központ. 190-215.

### Szakirodalom

Abonyi Vera - Kárpáti Andrea szerk. (1987): *Interdisciplinarity in Aesthetic Education: Ideas, Results, Prospects.* Különszám, *Journal of Aesthetic Education* 1987/3.  
 Apagyi Mária (1984): *Szerkesztés és rögtönzés.* Budapest: Országos Közművelődési Központ.  
 Alexander Bernát (1908): *Művészet. A művészet értékéről. A művészeti nevelésről.* Budapest: Franklin Társulat.  
 Aretino, Pietro (1959): *Válogatott írások.* Budapest: Gondolat  
 Bodnár Gábor (2008): *Bachelor-Master képzés az ELTE BTK Zenei Tanszékén.* *Parlando* 50/3. 16–20. <http://www.parlando.hu/BODNAR%20GABOR20083.htm> (2014. 09. 15.)  
 Bodnár Gábor (2009): *Zenei tehetséggondozó program.* *Tehetség* 17/2. 9–10. [http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetseguj-sag\\_2009\\_2.pdf](http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetseguj-sag_2009_2.pdf) (2014. 09. 15.)

<sup>4</sup> Jelenleg a 2014-ben újjáalakult és Csépe Valéria vezetésével működő Közoktatási Elnöki Bizottság segíti az innovatív pedagógiai modellek kidolgozását.



Calvesi, Mario - Ballocco, Mario (1986): XLII. Esposizione Internazionale d'Arte la Biennale di Venezia. Arte e Scienza. Catalogo generale 1986, La Biennale di Venezia. Venezia: Electa.

Csapó Benő és Kárpáti Andrea (2002): Műveltség az ezredforduló után. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Budapest: Osiris. 299–312.

Dewey, John (2012): Az iskola és a társadalom. Budapest: Lampl.

Efland, Arthur (1983): School Art and Its Social Origins. Studies in Art Education 24 / 3. 149-57.

Gaul Emil - Kárpáti Andrea (2013): Kunstunterricht in Ungarn – eine zeitgenössische Perspektive. In: Bering, Kunibert, Hölscher, Stefan, Niehoff, Rolf, - Pauls, Karina (szerk.): Visual Learning: Positionen im internationalen Vergleich. ARTIFICIUM. Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung. Band 46. Oberhausen: Athena Verlag. 201-220.

Gábor György (1972): Ingres hegedűje. Budapest: Magvető.

Gáspár László (1981): Egységes világkép, komplex tananyag. Budapest: Tankönyvkiadó

Itten, Johannes (1975): Két tanulmány az Alapkursusról. In: Mezei Ottó (szerk.): A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból. Budapest: Gondolat. 71-92.

Itten, Johannes (1978): A színek művészete. Budapest: Corvina

Juhász András - Juhász Dávid (2012): Természettudomány és művészet. In: a fizika, matematika és művészet találkozása az oktatásban, kutatásban Nemzetközi konferencia magyarul tanító művésztanárok és szaktanárok számára Marosvásárhely, 2012. augusztus 15-18. 32-38. <http://fiztan.phd.elte.hu/letolt/konfoktet2012.pdf> (2015. 02. 21.)

Kandinszkij, Vaszilij (1983): Rückblicke, 1901-1913. In: Szeemann, Harald (szerk.) Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Zürich: Kunsthaus Zürich. 260 - 270.

Kárpáti Andrea (1979). Képzőművészeti foglalkozások napköziseknek. Magyar Pedagógia 1979/1. 35–42.

Kárpáti Andrea (1984). Art, Arts or Culture? An Educational Dilemma from a Hungarian Perspective. Studies in Art Education 26/1. 14–19.

Kárpáti Andrea (1988a): Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben. Budapest: Tankönyvkiadó

Kárpáti Andrea (1988b): Interdisciplinarity: A New Perspective in Hungarian Art Education. Journal of Music Education 1988/4. 37–48.

Kárpáti Andrea (1993): Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. Magyar Pedagógia 1993/1–2. 19–35.

Kárpáti Andrea (1995): Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben. Új Pedagógiai Szemle 1995/11. 18–28.

Kárpáti Andrea (1997): Az esztétikai tevékenység kitüntetett szerepe a reformpedagógiában. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest: Telosz. 86–115.

Kárpáti Andrea (1998, 1999): Művészet és élet I.-II. Budapest: Helikon.

Kárpáti Andrea (2005): Arts Bridge: The Art – Language – Music – Mathematics Project. In: Stockrocki, Mary szerk.: Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures. Reston, VA: National Art Education Association (NAEA). 60–75.

Kárpáti Andrea (2005): A kamaszok vizuális nyelve. Budapest: Akadémiai Kiadó

Kárpáti Andrea (2015): A nyomhagyástól a képi nyelvig. Gyermekekről óvodás és kisiskolás korban. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.

Kárpáti Andrea, Kaposi E. (1985). Az alsó tagozatos tanulók műelemző képességvizsgálatának tapasztalatai. Magyar Pedagógia, 1985/1. 50–62.

Kepes György (1979): A világ új képe a művészetben és a tudományban. Budapest: Corvina.

Klinborg, Arne - Carlgren, (2003): Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája/Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról. Budapest: Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány.

Könczöl Csaba (1979): Oroszország, a művészet és mi. Budapest: Corvina.

Lantos Ferenc (1980): Rokonvilágok. Budapest: Móra Ferenc Kiadó

Lantos Ferenc (2013): Gondolatok a művészeti iskolákról, a művészeti nevelésről és a tehetséggondozásról. Pécs: Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola

Lantos Ferenc és Apagyí Mária (1992): A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejlesztetőségük. In Czeizel Endre - Batta András szerk. A zenei tehetség gyökerei. Budapest: Arktisz Kiadó

Lendvai Ernő (1979): Szimmetria a zenében. Kecskemét: Kodály Intézet

Mezei Ottó szerk. (1975): A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból. Budapest: Gondolat.

Németh András (1993): A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Németh László (1968): Kiadatlan tanulmányok. Budapest: Magvető.

Parker, Francis W. (1894, 1937): Talks on Pedagogies. New York - Chicago: Kellogg

Poszler György (1980): Az esztétikai nevelésről. In: Poszler György szerk.: Vélemények / viták az esztétikai nevelésről. Budapest: Kossuth Könyvkiadó. 92-108.

Read, Herbert (1943): Education through Art. London: Faber.

Rét Rózsa (szerk. 1980): Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkoncepció alapján, Kossuth Kiadó, Budapest.

Roscher, Wolfgang szerk. (1983): Integrative Musikpädagogik; Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung. Wilhelmshaven: Heinrichshofen Verlag

Schönau, Diederik (2012): Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in school. International Journal of Education Through Art 8 / 1, 49-58.

Schmidt, Kurt (1975): A „Mechanikus balett”, mint Bauhaus-munka. In: Mezei Ottó (szerk.): A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból. Budapest: Gondolat. 209-211.

Srosberg, Elaine (2001): Art and Science. New York: Aberville Press,

Székácsné Vida Mária (1980): A művészeti nevelés hatásrendszere. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szeemann, Harald szerk. (1983): Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Zürich: Kunsthaus Zürich.

Vargha Balázs, Dimény Judit és Loparits Éva (1977): Nyelv, zene, matematika. Budapest: RTV-Minerva, 1977

Wagner, Richard (1849, 1850; 1983): Das Künstlertum der Zukunft; Das Kunstwerk der Zukunft In: Szeemann, Harald (szerk.) Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Zürich: Kunsthaus Zürich. 169-170

Whitman, Walt (1964): Fűszálak. Összes Költemények. Budapest: Magyar Helikon.

Winslow, Leon L. (1949): The integrated school art program. New York, McGraw-Hill Book Co.

Zsolnai József (1995): Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP). Budapest: ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó

# Digitális kreativitás fejlesztés a vizuális nevelésben.

## Egy animációs tantermi projekt.

KLIMA GÁBOR

ELTE, ELTE-MTA Vizuális Kultúra  
Szakmódszertani Kutatócsoport

**Kulcsszavak:** Vizuális nevelés, animáció, digitális média, digitális kreativitás; Kreativitás fejlesztés, projekt, tananyag fejlesztés

Az előadás egy pedagógiai programon keresztül mutatja be a digitális kreativitás fejlesztésének iskolai lehetőségeit.

A vizuális nevelés technikai, technológiai megújítása és fejlesztése olyan nemzetközi trendekbe illeszkedik, amelyek arra keresik a választ, hogyan lehetséges a 21.sz. vizuális nyelvének oktatását a tanmenetek részévé tenni (Marner, 2013, Considine, 2009, Mayo, 2007, Ching Chiu Lin, 2011, Unrath, Mudd, 2011). Ilyen irányú törekvések a hazai vizuális nevelés kutatásban is fellelhetők. A digitális kreativitás fejlesztés ebbe a folyamatba illeszkedve a tanulók digitális készségeire építve új technológiákkal egészíti ki a már meglévő tantermi gyakorlatokat. Ez elsősorban számítástechnikai és mobil technológiai ismeretek átadását és fejlesztését jelenti a vizuális nevelés kontextusában.

A digitális kreativitás fejlesztés intézményi illetve technikai lehetőségei nagyban befolyásolják a programok tervezhetőségét. Az oktatási intézmények felszereltsége legalábbis vegyes képet mutat. Mivel az animációs technikák igényelnek egyfajta minimális technológiai háttérrel, ezért a program tervezésénél fontos szempont volt, hogy figyelembe vegyünk ezeket az eltérő intézményi lehetőségeket. A hardware felszereltség azonban csak az egyik (kisebb) problémát jelenti. A másik probléma ha a digitális kreativitás fejlesztés intézményi integrálásában gondolkodunk,

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

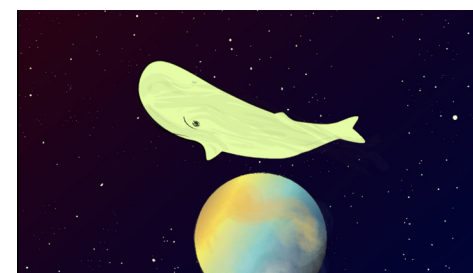
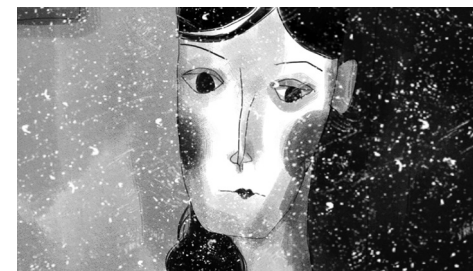
2

2.1

a software-ek jelentette kihívás. A projekt tervezésénél végig szem előtt kellett tartanunk, hogy a digitális kreativitás fejlesztés nem lehet egyenlő egy software felhasználó tanfolyammal.

A digitális kreativitás fejlesztés egyik kulcskérdése tehát az intézményi technológiai háttér. A tantermi munkával párhuzamosan végzett otthoni tervezési feladatok jelenthetnek alternatívát, de a minta program pont arra kereste a választ, hogy lehetséges-e hagyományos tantermi rajzóra keretein belül továbblépni a digitális technológiák felhasználásának irányába. Eddigi tapasztalataink alapján úgy gondoljuk, hogy ez lehetséges. Ha rendelkezésre áll egy minimális technológiai háttér (mobiltelefon és egy számítógép), akkor egyszerű eszközökkel dolgozva is létrehozhatunk fotót, filmet vagy akár animációt. A technológia megléte jelentette kihívásokra ezért az analóg és digitális technikák egyidejű, vegyes használatával kívántunk megoldást kínálni.

A program elkezdésekor különböző animációs technikákat és eszközöket próbáltunk ki, először kis csoportban. A rendelkezésre álló technológiák miatt az analóg és digitális technikák vegyes használata mellett döntöttünk. A számítástechnikához szorosabban kötődő animációs technikákat azért mellőztük, mert habár három számítógép terem áll a tanulók rendelkezé-





sére az iskolában összesen 75 számítógéppel, mindenképpen a rajzteremben szerettük volna végigcsinálni a programot.

A tanulók egy karaktertervezési feladatból felépítve továbblépnek a digitális eszközök használata felé. A hagyományos rajzeszközökkel kivitelezhető feladat lényege egy elképzelt karakter (ember vagy bármilyen állat vagy "lény") részletes leírása és ábrázolása háttér nélkül, illetve környezetében. A következő lépésben a karakter fázis mozgatása és befotóztatása következik, majd a software-es utómunka. A háttér és környezet tervezés technikája szabadon választható, de leginkább különböző technikák keveréke. Volt tanuló, aki ezt a részt teljes mértékben digitális eszközökkel oldotta meg, volt, aki fotó vagy festett hátteret használt.

Az animáció készítés különböző elemei/fázisai eddig is fellelhetőek voltak a vizuális kultúra tantervében (storyboard, karakter- és látványtervezés). A minta programmal azt szerettük volna kipróbálni, hogy a meglévő tudásra és tananyagokra építve tovább tudunk-e lépni az animációs film készítés felé tantermi környezetben. Ehhez az előzetes rajz tudáson kívül a digitális eszközhasználatot érintő készségeket is fel kellett térképeznünk. Végző soron egy analóg technikákból építkező, de digitális kreativitást igénybevevő és fejlesztő programot szerettünk volna indítani, ahol a hagyományos rajzi feladat szinte észrevétlenül vezet át a tanulókat a digitális eszközök kreatív használata felé.

A digitális eszközhasználat illetve az új- és közösségi médiák jelenléte a tanulók életében olyan tanulást befolyásoló tényezőknek tűnnek, melyeket kihasználva kreativitást fejlesztő gyakorlatokat építhetünk be a vizuális kultúra tanmenetébe.



A digitális készségek feltérképezése ezért nem egy projektet megelőző teszt vagy kérdőív volt, hiszen abból a prekoncepcióból indultunk ki, hogy a diákok rendelkeznek megfelelő mennyiségű tudással a területről ahhoz, hogy meg tudjanak oldani digitális eszközöket is igénybevevő feladatokat. A tudás és készség jellegére voltunk kíváncsiak. Vagyis képesek és akarják-e kreatívan használni meglévő digitális tudásukat és ez a tudás fejleszthető-e ilyen irányba? A program alapján a válasz: határozottan igen. A mobil eszközök és számítógép kreatív (alkotói) használatában illetve pedagógiai tartalommal való megtöltésében a diákok a program során kifejezetten lelkes partnernek bizonyultak.

A projekt által kidolgozott módszertan alkalmasnak tűnik arra, hogy tanmenetbe illesztve szinte bármilyen rajzi feladatot továbbfejlesszen a kész animáció irányába. Az egyszerű papír kivágás és fázis-mozgatás nem igényel komolyabb technikai eszközöket. Az amúgy is rendelkezésre álló mobil eszközökkel a feladat nagy része megoldható. A fázisok összeillesztése igényel csupán minimális software ismeretet és számítástechnikai rutint. A projekt tapasztalatai alapján erre osztályonként néhány diák szívesen vállalkozik.

Az animációs technikák és főleg a rendelkezésre álló technológiai környezet felvet azonban néhány kérdést a széleskörű alkalmazással kapcsolatban. Igaz, hogy viszonylag egyszerű technikákkal megoldható az animáció létrehozása, de vannak tanintézmények, ahol a legalapvetőbb technológia sem áll rendelkezésre, vagy ha mégis, akkor nem biztos, hogy egy rajztermi projekt során felhasználhatóak. Az animáció tehát technológia függő, bármennyire is lehetséges redukálni a digitális technológia jelenlétét, teljesen kizárni nem lehet (legalább egy fényképezőgépre vagy fotózni tudó mobil eszközre szükség van). Kérdés azonban, hogy ha a cél többek között a digitális tudás és kreativitás fejlesztés, akkor van-e értelme arra törekedni, hogy a digitális eszközök jelenlétét a minimálisra redukáljuk? Ha széles körben kívánjuk alkalmazni, akkor szükség van tehát a program intézményhez történő igazítására, vagyis differenciálására.

## ***Felhasznált irodalom***

- Ching Chiu Lin - A Learning Ecology Perspective: School Systems Sustaining Art Teaching with Technology, *Art Education* Vol. 64, No.4., 2011
- Marner, Anders - Digital media embedded in Swedish art education: A case study, *Education Inquiry*, Vol. 4, 2013
- Mayo, Sherry - Implications for Art Education in the Third Millennium: Art Technology Integration, *Art Education* Vol. 60, No. 3, 2007
- Considine, David - Teaching and Reaching the Millennial Generation Through Media Literacy, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 52. Issue 6, 2009
- Unrath, Kathleen A., Mudd, Melissa A. - Signs of Change: Art Education in the Age of the iKid, *Art Education* Vol. 64, No. 4, 2011

## ***Köszönetnyilvánítás***

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. A tanulmány/ fejezet/ előadás/ poszter elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.



# 2D humanoid print, projektfeladat

PAÁL ZSUZSANNA

Számalk-Szalezi Szakgimnázium

**Kulcsszavak:** Projektfeladat; csapatmunka, printek; vizuális önértékelő

## Absztrakt:

2D Humanoid print projekt feladat és ehhez kapcsolódó vizuális önértékelő lapok fejlesztésének a bemutatása. A kutatás 13. osztályos művészeti szakos diákok körében szakgimnáziumi, iskolai környezetben történt. A kutatás elemzési módszere vizuális önértékelő lapokkal történt. A kutatás alapján megállapítható, hogy a szabadabb környezeti lehetőségek előnyösen befolyásolták a diákok asszociációs képi megoldásait. A projekt feladat csapatépítő és egymás iránti elfogadásban jelentős lépést tett. A vizuális önértékelő lapok segítséget nyújtottak a diákoknak az egész feladat megértésében és összegzésben. Nyíltabbá vált a saját fejlődésüknek az iránya, a feladat ön reflektív mondanivalója. Az iskolában a printekből kiállított installációszerű kiállítás nyomtatékosította a diákok számára a feladat súlyát.

A 2D Humanid print összefoglaló elnevezése több képzőművészeti technikát magába foglaló projektfeladatnak, melynek célja az egyéni, ön reflektív kifejezőmód és a közösségi tanulási kapcsolatok elmélyítése. A feladat megkívánta, hogy ne hagyományos osztályteremben legyünk, székekhez és asztalokhoz kötöttek, hanem rajzteremben, ezen belül is a tér elrendezésnek teljesen spontán, esetleges és természetes helyzetében. Erre a felütsre, azért volt szükség, hogy a feladat már az elején laza és elengedett legyen. A diákok, a padlón ülve, feküdvé, kényelmes testpozícióban alkottak, mely következményeként szabadabb asszociációkra és képi megoldásokra lehetett számítani.

Összeragasztott csomagolópapírra kellett ráfeküdni, válasz-tott pozícióban, a teremben, ami sok nevetésre adott alkalmat.



Egy másik osztálytárs pedig körbe rajzolta a fekvő diákokat, hasonlóan bűnügyi helyszínelők munkájához. Ez a testközeli, rög-tönzött szituáció, a test kontúros körberajzolása révén bizalmi helyzetet teremtett. A diákok kellő humorral vették a feladatot és segítettek egymásnak a kontúros testkép vetületének megrajzolásában. A fekvő testhelyzet megválasztása teljesen szabadon történt, mindenki kedve szerinti mozdulatban feküdt rá a papírra.

A feladat második lépése szabad asszociációk alapján képi formák önreprezentatív konstruálása volt. Olyan fogalmakat kellett egy papírra ráírni, melyeket jellemzőnek tartják magukkal kapcsolatban. Majd ezeket a fogalmakat kellett átültetni emblémászerű képi jelekké. Ezeket a sűrített jelentéstartalmú jelek egy képet adtak ki, amelyekből nyomtatásokat készítettek. A nyomtatok elhelyezése a papíron tudatos döntés következménye, mert a körberajzolt emberi alak bármely, okkal megválasztott részére lehetett rányomtatni. Megfontolt döntés eredményeként került az adott nyomat a fejhez, a szív tájékára, vagy a lábhoz. A nyomtatok olyan témákat jelenítettek meg, amelyek a hétköznapi élet fontos eseményeihez kapcsolhatók, pl. barátság, sport, szabadidő, zenehallgatás és olyanok, mely számukra jelentőséggel bírtak. A printek készítése és a felületre való nyomtatása kísérletező képi játékokat adott. A nyomtatok szárazabb és több festékkel átítatott felületeivel való próbálgatás igen szép felületi hatásokat eredményezett. Az összkép egy saját testkontúr, ami-ben a diák számára fontos tevékenységeket és fogalmakat sűrít képi jelek formájában.

A színes, ember alakú nyomtatok egy teljes alakos önarckép érdekes kísérletei lettek.

A feladat harmadik része 5-5 fős csapatokban történt. Minden diák kezében ott volt a saját önlenyomata, mellyel megadott, azonos témák szerint közös kompozíciót kellett létrehozni. Mivel az alakok 160-170 cm magas, ember nagyságú képek voltak, ezért megfelelő méretű terre volt szükség. A kompozíciókat belső és külső térben is elkészítettük, füves, fás területen, parkoló autók közelében, lekövezett udvaron, iskola aulájában, lépcsőfeljárójában. Ez lehetőséget adott a diákok számára egy szabadabb téri bejárásra, ahol a saját környezetüket, iskolájuk különböző helyszíneit más aspektusból ismerhették meg. A csapatoknak párhuzamosan kellett dolgozniuk, így érdekes vizsgálat tárgya volt, hogy ugyanarra a témára pl. közösség, lebegés, harc..melyik csoport

milyen kompozíciót készít. Elemzés tárgyát képezte, hogy miben látunk hasonlóságot és miben különbözőséget. Mivel a csoportok egymástól elkülönülve dolgoztak, a csapat egyik tagjának az volt a feladata, hogy dokumentálja a kész kompozíciókat.

A vetítés, mely a feladat negyedik lépcsője volt, fotókat a kivetítőn látva, a diákok, mint egy külső szemlélő nézték a saját közös alkotásaikat. Ez kiváló lehetőség volt a feladat értékelésére, különbözőségek és hasonlóságok megbeszélésére a fotók összeállításából készült vetítésnél elemzésére.

Ötödik lépés, az elkészült munkák kiállítása, az iskola falán. Az emberalakok kihelyezésének és egymáshoz való viszonyának megértése és közös, egész osztály munkáját egybefoglaló kompozíció megjelenítése.

Hatodik lépés, a feladathoz készített, önértékelő elkészítése és személyes beszélgetés a feladat alatt átélt szituációról.

Felvetődik a kérdés, hogy rajzi feladatot izoláltan jobb megoldani, vagy feladatsorban összefűzve. Meddig érdemes egy feladatot kifuttatni, mi az eleje és a vége? A feladat mikor fejeződik be és miért ott? Hogyan lehet a feladatot még tovább folytatni?

Az a tapasztalatom, hogy minden feladatot tovább lehet gondolni és ki lehet lyukadni egy teljesen új képi minőségre, még ha a kiindulási technika hagyományosnak is számít. A 2D humanoid print nevű projektfeladat több lépcsőből álló feladatsor mely egyéni síkbeli, majd kooperatív térbeli, ezt követően digitális projektoros lépéseken keresztül járja be ugyanazt a témát majd egy önértékelési feladatlappal fejeződik be. A projekt 6 elkülöníthető lépésből áll, melyek egymásra épülnek. A feladat kiadásánál mindig csak egy lépés van megadva a diákoknak, hogy prekonceptcionális helyzeteket el lehessen kerülni. A projekt négy hetet vesz igénybe, heti 4 órában. A feladatot olyan diákok végezték el, akik egy hónapja ismerték egymást és hagyományos frontális oktatási körülményekből érkeztek az iskolánkba.

### ***A kutatást támogatta:***

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizualis Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. A tanulmány/ fejezet/ előadás/ poszter elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.



# Designkultúra a közoktatásban

PÓCZOS VALÉRIA

Moholy-Nagy Művészeti Egyetem  
doktorandusz, Budapesti Fazekas Mihály  
Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

**Kulcsszavak:** designkultúra; interdiszciplinaritás; konstruktivista pedagógia

## DESIGNKULTÚRA A KÖZOKTATÁSBAN

„...mesterséges világokban élünk – ez a valóságunk.”

(Ben Highmore)

„A tervezés az emberi tapasztalásnak, szakértelemnek és tudásnak az a területe, amely tükrözi az ember alkalmazkodását környezetéhez, a környezet értékelését anyagi és szellemi szükségleteink fényében. Az ember alkotta jelenségeken belül ez különösen az alakkal, a kompozícióval, a jelentéssel, az értékkel és a céllal függ össze.

Az oktatás tervezésre vonatkozó része felöleli mindazon tevékenységeket és diszciplínákat, amelyek emberközpontúak, antropológiaiak, aspirációs és operacionális jellegűek, azaz emberhez kapcsolódóak, érték-kereső és értékítélet alkotó, illetőleg tervező és teremtő aspektusúak.”

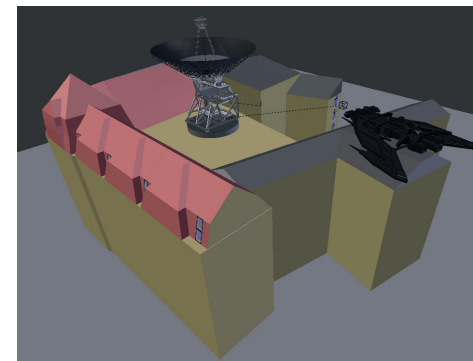
(Baynes, 1985)

Scott Lash azt írja: „[a] kultúra ma háromdimenziós, legalább annyira taktilis, mint vizuális vagy textuális, körülvesz minket és belakjuk, benne élünk, nem pedig egy olyan reprezentáció, amellyel valamely különálló tartományban találkozunk” (Lash, 2002) Lash tér-alapú társadalomról beszél, melyben a design a vizuális és anyagi világban zajló találkozások rendszerstrukturalásában vesz részt. A design szerepe az információáramlás strukturalásában, a mindennapi gyakorlatokban olyan módon értelmezhető, mintha elménk központi csomópontja volna. Ezen tulajdonsága által, eltérő diszciplínák közti

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.1

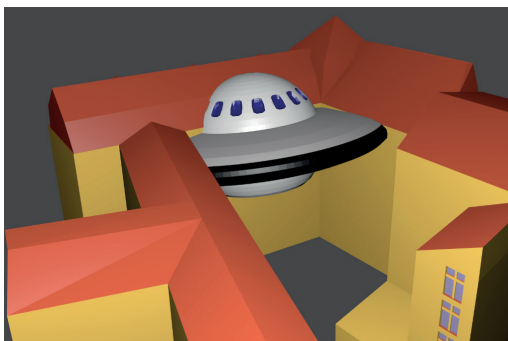
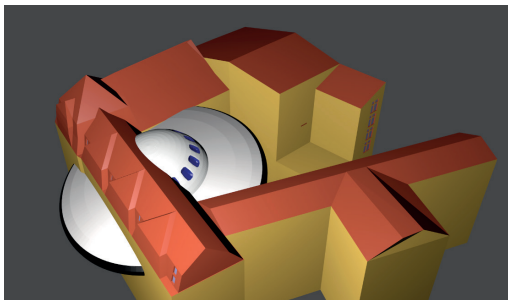
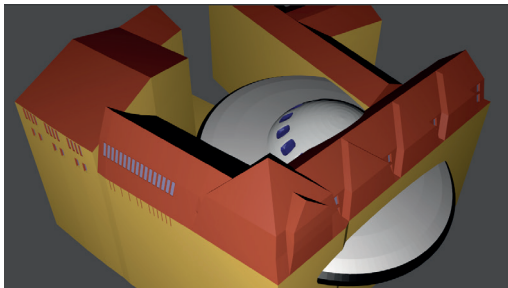
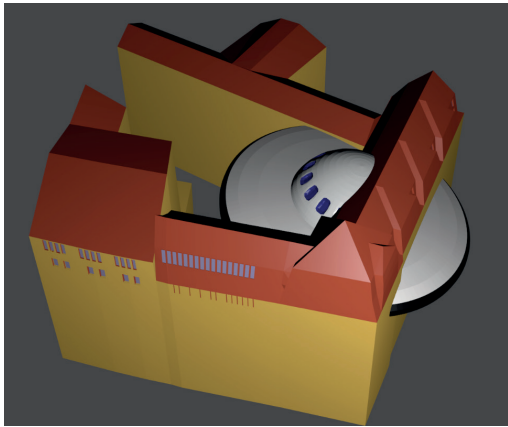


kommunikációs csatornaként működtethető, mely esetben rugalmas, tranzakciógazdag tevékenységek megfelelő kontextusba ágyazva, az összefüggések mibenlétét keresik. A designkultúra multidiszciplináris szemlélete és praktikus gondolkodása jól illeszkedik abba a pragmatista pedagógiába, mely a „cselekvőképességet” helyezi előtérbe.

Ma Magyarországon olyan diszciplináris rendszertani beosztás alapján tanítunk és tanulunk, mely a XIX. században és a XX. század elején a klasszikus tudományterületek struktúráját követve alakult ki. (Németh, 2013) A valóság összefüggéseinek felfedését ez a fajta határokat képező szaktárgyi rendszer nagymértékben hátráltatja, mindamellett, hogy a tudományágak leképezésének forradalmi aspektusait nem kérdőjelezhetjük meg. Az izolált, határokat építő szaktárgyi keret melyben tanuló és tanító egyaránt szocializálódik, gátolja a minket körülvevő világ szerves egységének megértését. A tantárgyi integráció és a szinkronitás hiánya szegmentálódott tudáshoz vezet, holott tantárgyi integráció számos kombinációban létezik, például a tartalom integrációja szintjén, mely felől a közoktatás leginkább képes közelíteni.

Vajon elérhető a köznevelésben a komplexitásnak az a foka, melyben megvalósul az interdiszciplináris gondolkodás? Létrehozható olyan struktúra, mely nem az eltérő diszciplínák alá-, és fölérendeltségi viszonyát hangoztatja? Vajon cél új tantárgyak, s újabb részterületek létrehozása, a meglévők integrációjával ellentétben?



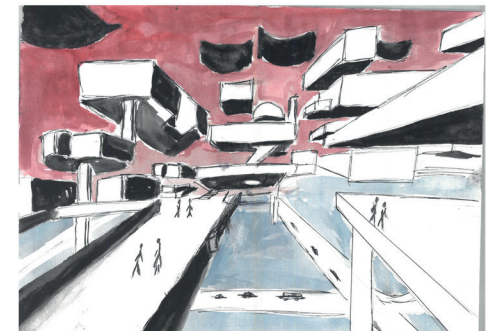
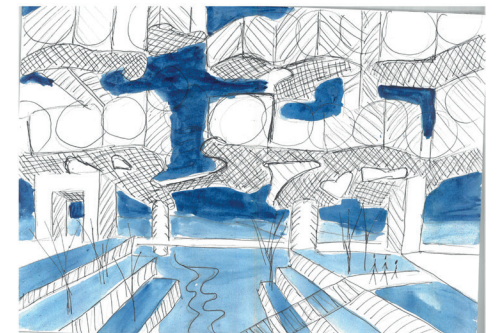
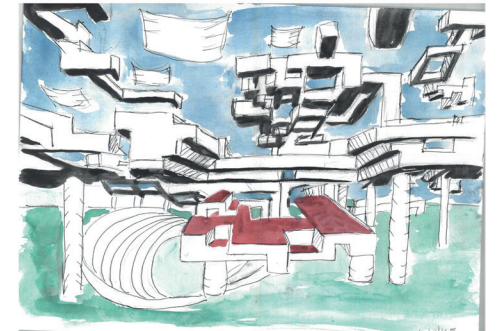


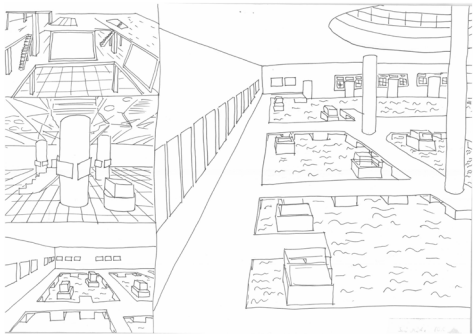
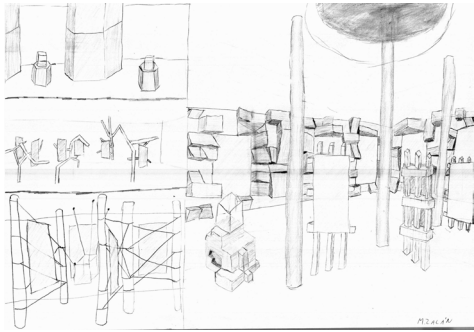
ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



## A DESIGNKULTÚRA MINT KÖZVETÍTŐ

Az 1980-as években Howard Gardner kísérletet tett arra, hogy megkérdőjelezze a tudás elsajátításának addig elfogadott módját mely a logikai-matematikai és a verbális-lingvisztikai hagyományban definiálódott. Gardner összetett intelligencia elmélete arra mutatott rá, hogy az emberek eltérően tanulnak, dolgoznak fel információkat, s hogy a tudás elsajátításához segítő módszerek széles skálán mozognak. (Gardner, 1983) Az 1990-es évek





vizuális fordulata az információáramlás architektonikus síkjait tágította, s e virtuális kapcsolatok tértágulása módosított a műveltség eléréséhez vezető gyakorlaton is. A társadalmi és intézményi gyakorlatok jelentősen megváltoztak az elmúlt évek során, így a műveltség szemiotikai értelemben is módosult. A műveltség kifejezés oktatási kontextusban számos kombinációban használatos (médiaműveltség, vizuális műveltség, természettudományos műveltség, ökológiai műveltség, kritikai műveltség, stb.) mely reflektál a diszciplínák szerinti fragmentált gondolkodásra. Ezen fragmentumok közti közvetítő csatorna szerepét véleményem megvalósíthatónak a designkultúra szemléletének érvényesítésével az oktatási rendszerben. Mindez kooperativitást hozhat létre, amit a különféle szaktárgyi területek közötti egymásra utaltság jellemezhet, a tudás aktív értelmezési fázisának konstrukcióját segítve, amely a világról alkotott kép folytonos, kölcsönhatásokra tudatosan reagáló, holisztikus építését szolgálja.

Előadásom, a designkultúra legfőbb előfordulásairól, organizációs tevékenységéről, szemléletmódjáról és oktatási kontextusban történő alkalmazásának lehetőségeiről igyekszik képet mutatni.

## Források

- Baynes, Ken (1992): The Role of Modelling in the Industrial Revolution. In: Archer, B., Baynes, K., Roberts, P. (szerk.): Modelling: The Language of Designing. Loughborough University. 19 - 32.
- Ben Highmore: Komódista Kiáltvány: a mesterséges világ designkultúrája, Horváth Olivér fordítása, In: DISEGNO\_1/01\_megközelítések, [http://disegno.mome.hu/articles/Disegno\\_03\\_Ben-Highmore.pdf](http://disegno.mome.hu/articles/Disegno_03_Ben-Highmore.pdf), utolsó megtekintés: 2018. 03. 15.
- Chrappán Magdolna: A természettudományos tantárgyi integráció, OFI, 2009., <http://ofi.hu/termeszettudomanyos-tantargyi-integracio#v14>, utolsó megtekintés: 2018. 03. 15.
- Guy Julier: A vizuális kultúrától a designkultúráig, In: DISEGNO – a designkultúra folyóirata / 1. évfolyam 1. szám, [http://disegno.mome.hu/articles/Disegno\\_02\\_Guy-Julier.pdf](http://disegno.mome.hu/articles/Disegno_02_Guy-Julier.pdf), utolsó megtekintés: 2018. 03. 15.
- Howard Gardner, (1985). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books. New York, 1983.
- Németh András: A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai, In.: Neveléstudomány, 2013/1. 18-63. o., [http://real.mtak.hu/37990/1/nevelestudomany\\_2013\\_1\\_18\\_63\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/37990/1/nevelestudomany_2013_1_18_63_u.pdf), utolsó megtekintés: 2018. 03. 15.

## A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.



# Kreativitás és problémamegoldó képesség fejlesztése térbeli alkotófeladatokon keresztül

SZENTANDRÁSI DÓRA

GYIK Műhely Alapítvány

**Kulcsszavak:** kreativitás fejlesztés; problémamegoldó gondolkodás fejlesztés; környezet kultúra, térérzékelés

Építésként 2011 óta foglalkozom 6-12 éves gyerekek téri vizuális nevelésével. Céлом, hogy az alkotó feladatokon keresztül a gyerekek térlátása, kreativitása és gyakorlatias problémamegoldó képességének fejlődésén túl, ismereteket szerezzenek az épített környezetről, érzékenyebbé váljanak az őket körülvevő vizuális és tárgyi világra.

Az elmúlt 6 évben összesen több, mint 800 gyerekkel foglalkoztunk, közülük 60 fővel, heti rendszerességgel. Tapasztalataim alapján, azok a gyerekek, akik rendszeresen részt vesznek a a térlátás fejlesztő foglalkozásokon, szélesebb spektrumban értelmezik a Világot. Elgondolkoznak az őket körülvevő épített környezeten, értik a térkapcsolatokat, jó a térlátásuk, fejlett a statikai érzékük, érzik az arányokat, komplexen elemzik korunk térbeliségét érintő kérdéseit és véleményt formálnak. Azokra a gyerekekre, akik óvodával, iskolával, 1-3 alkalommal jártak nálunk, hihetetlen hatással volt a műhelyben szerzett tapasztalt. Már az első alkalom után megfigyelhető, hogy a gyerekek még jobban nyitnak a Világ felé, környezetükben észreveszik a szípet, inspirálóan hat rájuk. Kreativitásuk előtérbe kerül, és alkotó kedvük megnő.

A gyerekek képességeinek fejlesztéséhez elengedhetetlen az élményalapú alkotási folyamat. Oktatóként minden feladat kidolgozásában kihívást jelent az inspiráció, új információ, anyag, technológia egységén belüli elemek megfelelő aránya. Ered-



ménynek tekintem kudarcaink felismerését is, melynek előadásomban külön részt szeretnék szentelni.

Céлом, hogy a kidolgozott téri- vizuális módszertant átültessem a szélesebb rétegeket elérő oktatásba, közoktatásba. Óvodás és kisiskolás korosztály számára számos tananyagra épített feladatot dolgoztam ki. A program sikeressége abban rejlik, hogy a gyerekek nem készen kapják az információt, rendhagyó módon találkoznak a tananyaggal, kizökkenek a hétköznapiokból. Az alkotási folyamat során érzelmi kötődés alakul ki a kész mű, és az azt létrehozó teljes folyamattal kapcsolatban. Az alkotások nem minta alapján készülnek, így a gyerekek gondolkodási, asszociációs készsége is fejlődik. A jól megválasztott anyaghasználat és feladat olyan alkotások létrehozását eredményezi, mely formavilága, aránya és megjelenése nem idegen a design kultúrától. Tapasztalatom szerint a gyerekek érdeklődését leginkább a hozzájuk közel álló témákkal lehet felkeltetni, melyek közül a természet és azon belül is az állatok világa a legnépszerűbb. Motiváltságukat megtartani kérdések felvetésével, a témához illetve a saját alkotásukhoz kötődő érzelmekkel lehet.

Szélesebb rétegeket elérő befogadói és alkotóvá nevelés megvalósítására a pedagógusok szemléletváltását segítő, gyakorlatorientált továbbképzési programot indítottunk. A pedagógusok nyitottsága, lelkesedése és elszántsága jó kiindulás a módszertan elterjesztésére a közoktatásban. A továbbképzésben részt vett pedagógusok visszajelzéseiben felvetett problémákra előadásomban reflektálni szeretnék, valamint megoldást kínálni arra, hogy a jelenlegi oktatási helyzetben, a rendelkezésre álló idő, hely és anyagi keret figyelembevételével hogyan lehet beültetni a programba a téri vizuális nevelést.

Kutatni szeretném, hogy a továbbképzésben részt vett pedagógusok szemléletváltása mennyire maradandó, tudásukat át tudják-e adni a gyerekeknek? Mennyire tudnak valóban kilépni a berögzült sémákból, szabadabban tudják-e értelmezni a felmerülő kérdéseket? Foglalkoztat a kérdés, hogy a pedagógusok az új szemléletet, gondolkodásmódot tudják-e hasznosítani más „tantárgyaknál”, át tudják-e ültetni a hétköznapiokba?

„Az iskolai oktatásba integrált művészet lehetne nem csak a most tanulási zavarral küzdőnek nevezett gyerekek fejlődésének támogatója, hanem a jövő nemzedék természettudományos nevelésének is alapja.”

Gyarmathy Éva: Tudomány és a harmadik kultúra. Fókuszpontok. Úton az ifjúság megismerése felé. 80-97 pp.

Első éves doktoranduszként interdiszciplináris kutatásomban a térlátás, térérzékelés művészeti és kognitív pszichológiai összefüggéseit keresem az agyi mechanizmusok működése szempontjából. Kutatásom kiterjed a térlátás, térérzékelés szükségességére, létjogosultságának vizsgálatára a mai digitális technológia világában.

# A szinesztézia komplexitása a művészetpedagógiában

LANTOSI NÓRA

Törökbálint Zimándy Ignác Általános Iskola

**Kulcsszavak:** szinesztézia, integráció; komplexitás, kreativitás

A szinesztézia komplexitása a művészetpedagógiában Gyakorló művészetpedagógusként évek óta kutatom a viselkedésproblémás, autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek leghatékonyabb integrálási módszereit. Jelenlegi osztályomban (4.évf.) két magántanuló, heti 15 órában integrálva végzi tanulmányait. A tavalyi tanévben dráma-meseírás terápiais foglalkozásokkal kezdtem az integrálást. A 2017/18-as tanévben lehetőséget kaptam arra, hogy a GAPS Alapítvány „Integrációval az Esélyegyenlőségért” tanfolyamán segítséget kapjak. Havi egy alkalommal elméleti, illetve nemzetközi viselkedéselemző szakemberek óralátogatás során viselkedéstervet készítették, az önkéntes pszichológus hallgató asszisztensként vett részt az óráimon. A közösségi programok, frontális feladatok váltak be a legjobban. Ezek közül a szinesztézia komplexitása a művészeti tantárgyakban bizonyult a legeredményesebbnek. Erről a pedagógiai módszerről szeretném az előadásomat tartani. Hanganyagok, órarészletek, képek vetítése közben mutatnám be a szinesztézia széles spektrumát.

Az első szinesztéziás feladatsor a magyar nyelv tantárgyhoz kapcsolódik. A szófajokat színekhez párosítottam, minden szófaj más szín. Ahogy tanultuk a szófajokat úgy rögzült a szín is. A gyakorlatsor lényege: mondok egy szót, mindenki felmutatja a kártyáját. A figyelemzavaros, vagy viselkedésproblémás gyerek is szeret játszani, a kártyák válogatása, a társai mintakövetése, biztonságban érzi magát, rögtön korigálhat (ez az integráció egyik lényeges eleme) sikerélményhez juttatja. Mondatokat is rakunk ki, mint a képeken látjuk, a szinesztézia alkalmazása az olvasási készséget is fejleszti. A füzetben írásban is azokkal a színekkel jelöljük a szófajokat, amiket alkalmazunk. Kitalálós játé-

kunk is van már, nagyon szeretik a tanítványaim. Itt néhány kép, 1-2 perc órarészlet fog kapcsolódni az előadáshoz.

A második szinesztéziás feladatsort ének-zene órán alkalmaztam. Rimszkij-Korszakov: Seherezádé, Lord of The Dance: Cry Of The Calts, zenei műveinek hallgatása során. A feladatsor lényege: Színkártyák felmutatásával jelzik, persze részletenként, milyen színt, hangulatot éreznek, meg is beszéljük, ki miért választotta a saját színét. Itt már nem egységes a színskála, egyéni. Ez a művészet lényege. Vizuális kultúra órán folytattuk, illusztráltuk a zenei műveket. A zenei hanganyag az illusztrációkkal, a színek, hangulatok vállalása megerősíti az integrációt, ezt még az újabb felvételek is bizonyítják, amit be is mutatok. A művészetpedagógia alkalmazása az integrációban, a szinesztézia komplexitásának bemutatása a célom az előadásomban.

**A kutatást támogatta:**

GAPS Alapítvány



# „Nyomot hagyunk” – tanulási környezet személyessé tétele egy komplex környezetkultúra program segítségével

KOCSISNÉ MARÁCZI MARGIT

Ötvös Loránd Tudományegyetem

**Kulcsszavak:** közösségépítés, kooperáció; kreativitás; identitás

A Makói József Attila Gimnáziumban a tanulók nyolcévolyamos és négyévfolyamos képzésben vesznek részt. A vizuális kultúra tantárgy vonatkozásában általános tantervű oktatást kapnak a diákok. A vizuális művészetek iránt elmélyültebben érdeklődők számára a kARTon képzőművészeti körben való tevékenykedés ad lehetőséget tehetségük kibontakoztatására.

Korunk vizuális kultúra oktatásának fontos részterülete a Tárgy- és környezetkultúra, ezen belül feladat a különböző korok és kultúrák épített környezetének vizsgálata, az épített környezet díszítésének tanulmányozása. A művészettörténeti korok, stílusirányzatok sokrétű felfedezése megalapozza az esztétikai tudatosságot és kifejezőképességet. A falfestészeti technikák, a formanyelv, az alkotók és művek ismerete közvetlen interpretációval kerül közelebb a tanulókhoz, majd önálló kreatív önkifejezésben nyilvánul meg.

Az esztétikus, érdekes, tanulóbarát környezet kialakításában való részvétel alkalmas lehet arra, hogy motiváltabbá tegye a tanulókat az iskolai feladatok megoldására. A kreativitást serkentő környezet évről évre történő közös formálása hozzájárul JAG-os identitásuk erősödéséhez is.

A „Nyomot hagyunk” program 2012-től működik iskolánkban. Az ember nyomhagyásra való igénye már az őskorban megjelent, azóta minden vizuális művészet célja, jellegzetessé-



ge, feladata, hogy az utókor számára képi emléknymot hagyjon, a nyomtatástól a falfestményeken át számtalan változatban találhatunk erre példát. Programunk egyik célja egy maradandóbb vizuális emléknymot rögzítése. Másik cél, hogy megismerjék a tanulók az egyes tantárgyak, tudományterületek vizuális kivetülési lehetőségeit. A belső tantárgyi és tantárgyközi kapcsolatok legszélesebb skálája jelenik meg e program során, hiszen minden szaktanterem festésére sor kerül. A program alapját a tanulók korábbi ismeretei, manuális készségei képezik. Fontos szerepe van a tanulói kompetenciák fejlesztésében, kiemelten az anyanyelvi, szociális, természettudományi, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség vonatkozásában. A megvalósításhoz magas fokú együttműködési hajlamra, kooperációra van szükség. E feladat lehetőséget ad arra, hogy fejlődjen a tanulók felelősségérzete, nyitott attitűddel rendelkezzenek, megbecsüljék saját és mások munkáját, fejlődjen önismeretük, döntési képességük.

Az épületek belső falainak díszítésére a művészet fejlődése során számtalan technika jelent meg. A korábbi, egyediségre törekvő falfestészeti eljárásokkal szemben napjainkban meg-



jelentek a sokszorosított mosható öntapadós fali tapéták, fali matricák és a fotótapéták. Programunk otthonosabbá teszi az iskolaépületet, utat mutat a tanulók számára egyedi, kreatív belső téri falfelületek innovatív díszítésének tervezésére, kialakítására, gazdagítja színtani ismereteiket.

### **A program leírása**

Az augusztus végi Gólyatáboraink egyik délutáni feladata, hogy „gólyáink” kifessék az új osztálytermeiket. Az 5. és a négy 9. osztályunk tanulói (120-140 tanuló) egyszerre festenek 4-5 tanteremben. Minden tanuló „nyomot hagy” saját osztálytermének falán. A festések kapcsolódnak a szaktanterem profiljához, alkalmazkodnak a terem adottságaihoz és az adott szaktanár igényeihez.

### **A program megvalósítása**

A gondolkodás első lépése az ismeretszerzés, amely az adott tanteremre, a szaktantárgy jellegzetességeire és az ehhez kapcsolható vizualitásra összpontosít. Az ismeretszerzés után az ötletek megvitatása, a téma meghatározása, és a tervezés következik, amely a téma és az adott tér kapcsolatára vonatkozik.



ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.2

A kARTon kör tagjai, a rajztanár, és az osztályfőnök közös megbeszélését követően elkészítjük a hely szellemiségének megfelelő vázlatterveket és a színterveket valamint a költségvetést. A nyersanyagok, kellékek beszerzése, előkészítése után leírjuk a tanulókat és az osztályfőnököket segítő festési program lépéseit, előkészítjük a tantermeket (festés egyszínű alapra). A kARTon körös segítők felkészítésével zárulnak az előkészületek.

### **A program témái**

Építsünk egy színes várost! - Hundertwasser hatása, A honfoglalás nyomában, Síkidomok kavalkádja, Hommage Klimt, Keith Haring, Londoni utcakép, Körbe-körbe, Képletek, Tudós baglyok szigete, Evolúció, London felett, Pentominó, Henri Matisse inspiráció, Vártúra ecsettel, Sportágak piktogramjai, A lombikoktól a DNS-ig, A baglyoktól a repülőig, England, József Attila emlékére, Évszakvarázs, „Valami Amerika”, A zene virágai, Az olvasás öröme. 2018-ban LÖBAU-Makó címmel a német cserekapcsolatunk diákjaival Löbau városának épületeiből válogatott épület montázst festettünk a német szaktanterem falára).



## ***A kreativitás terei***

- Az egyes tantermek festményei úgy készülnek, hogy továbbfejleszthetők (magasság, gazdagítás terén).
- A tantermek ábrái között vannak újragondolások, parafrázisok, ezek további ötleteket adhatnak a tanulók egyéb alkotói feladatainak megvalósítása során.
- A falfestményekben az „életre keltés” lehetősége is megtalálható, hiszen háttérként, vagy jelenet részeként továbbgondolhatók.
- A tanulókra hatást gyakorolnak, nyitottakká válnak az inventív kreativitás irányába.
- Ötleteket, módszert kapnak otthoni környezetük egyedi hangulatúvá alakításához.
- A tantárgyak közötti kapcsolatok inspiratív hatása hozzájárul Alkotópályázati munkáikhoz, kutatásaikhoz.

## ***Fejlesztési terület***

Az ismeretfejlesztés (pl.: A honfoglalás nyomában, Vártúra ecettel termék – történelem) a tervező képesség (Építsünk egy színes várost! Hudertwasser hatása terem), a konstruáló képesség (tangram, pentomino, pattern block) és a manuális készség területei a legfontosabb fejlesztési lehetőségei a programnak. Egymás megismerése mellett az együttműködési képességek, egymás segítségének képessége is fejlődik.

## ***A program eredményei***

- Közös festés – Közös élmény (közösségépítés)
- egyedi arculatú/hangulatú tantermek
- személyes tér létrehozása, kötődés a saját tanteremhez
- maradandó emlék alkotása
- környezetért felelős életvitel kialakítása
- pozitív visszajelzések

A program zárásaként a résztvevők elmondják véleményeiket átélt élményeikről, nyilatkoznak az iskolaújságnak, a városi újságok és a televízió munkatársainak. A program lépéseit fotós diákjaink megörökítik.





# Rajz, festés, mintázás zenére, avagy a képzőművészet és a zene kapcsolata

ROZINKA LÁSZLÓ

Ajaki Tamási Áron Katolikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

**Kulcsszavak:** 4. Integratív esztétikai nevelés; képzőművészet és a zene kapcsolata

Az előadás célja a zene és a vizuális művészetek hasonlóságának és különbözőségének, valamint lehetséges kapcsolatainak az érzékeltetése

A Gestalt pszichológia kutatója Rudolf Arnheim szerint a zenét a komponisták, a zenészek és a hallgatóság is egy pillanatban megragadható jellegnek érzékeli (Arnheim, 1979. 411 oldal). A vizuális jelenségek is hasonlóan egy pillanatban ragadhatók meg az ember számára. Az érzékelésben, a gondolkodásban és a felidőzésben fennálló hasonlóságok alapot teremtenek a két művészeti műfaj összehasonlíthatóságára.

*„ A kortárs zene és festészet közötti analógiák nyilvánvalóak. Mindkét szférát érinti, hogy immáron széthullott a polgári társadalom második természetű szilárdult konvencionális formanyelve. Ennek antitézise az esztétikai tudatnak az a nagyrészt öntudatlan erőfeszítése, hogy áttörje az ideológia összefüggő káprázatát, és megragadja a valóságot. A képzőművészetben az imitációról való lemondásnak a zenében a tonális rendszémákról való lemondás felel meg. Ezek ugyanazt a funkciót töltik be: az individuális műalkotást egy, a maga formatörvényén kívül fekvőhöz, a társadalmi elvárásokhoz mérik, ezáltal magában valóságukat más számára valóvá teszik.”*

(Theodor W. Adorno : A festészet és a zene mai viszonyai, Cirka Művészeti Folyóirat 2016.)

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.2

[a téma] „ mind jobban növekszik, és én pedig egyre szélesebben és világosabban teregetem ki, s szinte egészen a befejezéshez jutok el vele, még ha terjedelmes is, úgyhogy utóbb tudatomban már csak egyetlen pillantással tekintem át, mint egy szép képet, vagy egy csinos személyt. S nem egymás utániségében hallom képzeletben, ahogy később kell kibontakoznia, hanem mintegy egyszerre együtt az egészet.”

(Mozart W A, 1789)

A szerző általános iskolás fiatalokkal tanórai keretben megadott zenemű hatására festési feladatot végeztetett. A zeneművek jellege (hangszeres - vokális, gyors- lassú, dallamos – táncritmusú, harmonikus – diszharmonikus, stb) és a vizuális alkotások jellege (színhatás, harmónia- kontraszt, sötét- világos, élénk – tompa, stb.) között összefüggéseket fedezett fel, méghozzá az alábbiakat, a zaj, a zörej, a nesz, a komponált zene ismérvei, és ezek megfogalmaztatása a képzőművészet kifejezőeszközeivel. Ezt az utat bejárva bebizonyítani, hogy a különböző művészetek egy tőről fakadnak, és mindegyik lefordítható a másik nyelvére /kép – zenei kép – költői kép/. E kapcsolat rendkívül széles palettán mozog, szinte a művészetek kezdetétől nyomon követhető, valamennyi művészeti korszakban és napjainkban igen izgalmas kutatási területet biztosít, ezért kimagasló szerepe van a kortárs zene és képzőművészet tanításában, megismertetésében. Erre jó gyakorlatot találunk Simon Tünde, A zene és a képzőművészet közös nyelve című munkájában.

A zenei példák és a képzőművészeti példák között műfajváltás fejlesztette a diákok rugalmasságát, egyben türelmesebbé tette őket a saját ízlésüktől távolabb álló munkák iránt. illetve ennek a feladatnak keretében fejleszthetővé vált zenei kultúrájuk is.

A vizuális és zenei hatások kapcsolatának befogadói és alkotó kapcsolata a zenei és vizuális nevelés területén kívül, általánosabb értelemben hatékonyan fejleszti a személyiséget, hozzájárul a lélek finomításához, az empátiás képességek fejlődéséhez, valamint a kortárs képzőművészet és zeneművek megismertetéséhez, értelmezéséhez.

Arnheim, Rudolf (1979): A vizuális élmény, az alkotó látás pszichológiája. Gondolat, Budapest



# A többszörösen különleges alkotók tevékenységének vizsgálata narratív pszichológiai keretben

SÁNDOR KATALIN \*, ILLÉS ANIKÓ \*\*

\* ELTE BGGYK

\*\* MOME

**Kulcsszavak:** narratív pszichológia; vizuális művészetek; többszörösen különleges tehetségek

Bár a művészet nem szolgál közvetlenül biológiai szükségleteink kielégítésével, mégis kétség kívül életünk részévé vált az évezredek során. Emberi mivoltunkhoz szervesen kapcsolódó fogalmak az értékteremtés, az alkotásnak, a létrehozásnak a képességei, éppen úgy, mint a befogadás képességéé. Az alkotóban és a befogadóban végbemenő folyamatok egymást kiegészítő láncolatok, melyben a néző összekapcsolja a műalkotást a külvilággal, azáltal, hogy mélyebb rétegeit kibontja, értelmezi, és így létrehozza a maga hozzájárulását a teremtő folyamathoz (Duchamp, 1957). A folyamathoz, melyben az alkotó alkotásán keresztül kommunikál a befogadóval, vagyis megnyilvánul a külvilág felé egy művészi szűrőn átengedett tartalommal. A műalkotás alkotója nélkül ilyen módon nem létezhetne, befogadója nélkül pedig nem lenne értelmezhető (Bornstein, 1997). Láthatjuk, hogy a kommunikáció és a kreativitás kiemelt szerepet kap a művészi önkifejezés során, hiszen a kommunikáció mindenféle emberi megismerés alapfeltétele, a kreativitás pedig mindenféle emberi tevékenység alapja (Sándor, 2006).

A létrehozott mű az alkotójától, a művésztől nem elválasztható. A művész, és annak kreativitással és tehetséggel való összekapcsolódásának kérdését a pszichológia vizsgálja, minduntalan ahhoz a kérdéshez visszatérve, hogy vajon különleges-e a művészi személyiség? Az eltérő interpretációk abban meg-



egyeznek, hogy a művészi személyiség az átlagnépesség személyiségétől eltérő mássággal jellemezhető (Bornstein, 1997).

Nagyjából tízéves korban már felismerhetőek és kiválogathatóak tehetséggondozó osztályokba a tehetséges gyermekek. Ez az ideális állapotról szól. Nehezebb dolguk van a hátrányos helyzetű tizenéves, középiskolás korú fiataloknak, hiszen a hátrányok erre az életkorra már komoly lemaradássá válnak, és a környezet nagyfokú támogatására, a tehetség gondozására volna szükség az esélyegyenlőség megteremtésére. Biztató, hogy helyi kezdeményezésekkel megszervezhető a sikeres támogatás. A tehetségesek különleges, és valószínűleg legkisebb csoportjának kell talán a legnagyobb kihívással szembenéznie a tehetség-gondozás területén. Ők az úgynevezett kettős vagy többszörös különlegességű tehetségek. Helyzetüket meghatározzák sajátosságai, melyek lehetnek:

- a szociokulturális helyzet,
- az etnikai-nemzetiségi helyzet,
- a neurológiai eltérések,
- a viselkedési és érzelmi sajátosságok
- és az érzékszervi-mozgásos eltérések (Gyarmathy, 2013).

Az előadás fókuszába azok a fiatalok (vagy kevésbé fiatalok) kerülnek, akik megküzdve a kettős/többszörös különlegessé-gükkel, az alkotást nem feladva művészekké váltak. Művészekké váltak? Lehetséges ez? Elfogadja a társadalom, megadja nekik ezt a posztot? Lehet pl. festőművész egy értelmileg akadályozott személy? És ha igen, megértjük az alkotását? Meg akarjuk érteni? Befogadóként fontos tudnunk az alkotó személyéről, esetleges akadályozottságairól? Ő akar üzenni? Mi a művészi szándéka? Számptalan kérdés fogalmazható meg, előadásunk keretében lehetséges válaszokat a narratív pszichológia mint a vizuális befogadás új értelmezési módja segítségével keresünk.

A vizuális művekkel való találkozást, a befogadás folyamatát, a műalkotásokhoz való viszonyulást már régóta kutatja a pszichológia tudománya. A mű befogadásának narratív szemléletét Jerome Bruner helyezi párhuzamosan az általa paradigmatis-nak nevezett, tudományosnak tartott gondolkodási mód mellé. Az ő nézetei szerint a narratív megismerési mód az ember világról gyűjtött tapasztalatának ugyanolyan fontos ismérve,

mint a racionális és logikus, ok-okozati összefüggéseket kereső szemlélete. A narratívum metaelméletként történő alkalmazása, annak szükségessége és alkalmassága kerül vizsgálatra. A vizuális megismerés és befogadás feltérképezésében mérföldkövet jelenthet a narratív pszichológia szemléletének alkalmazása (Illés, 2013).

A narratív pszichológiai keret az ember megismerő folyamatait a társas hatások, közösen létrehozott tudás és világok működéseként írja le. Vajon egy többszörösen különleges személy által létrehozott művészi alkotás befogadása során a társas tényezők hogyan változnak? Bruner, a narratív pszichológia egyik meghatározó alakja az elbeszélő mód vizsgálatához a nyelvészettől kölcsönzött modellt, melyek az úgynevezett deiktikus váltók vagy indexikus kifejezések. Ezeket a nyelvi eszközöket téri- idői- és személyi kontextuális viszonyok jellemzik, melyek elősegítik a művészet befogadásának kontextus általi meghatározását. Nézzük meg közelebbről ezeket a viszonyokat:

- A kontextus téri vonatkozása tág fogalom a művészetek esetében. Jelölheti a műalkotás elhelyezkedését, létrejöttének helyét, téri kiterjedését. De jelölheti a hely az adott kultúrát is, azt a közeget, ahol a műalkotás született illetve befogadásának kulturális közegét.
- Az idő vonatkozásában is többféle értelmezési lehetőségünk van. Vonatkozhat a mű elkészítésének idejére, illetve, hogy mennyi idő telt el azóta, milyen korú. Hangsúlyos vonatkozás a műalkotás időbeli kiterjesztése: mikor és mennyi ideig tart a befogadás.
- A személyi dimenzió mindkét félre kiterjed: alkotóra és befogadóra. Presztízshatás alakulhat ki, amennyiben a befogadó tudja, hogy az alkotó elismert művész, és ennek önmagában is értéknövelő hatása van. De a befogadó személye is meghatározó jelentőséggel bír a műalkotás befogadásának folyamatában. A művészi élményt befolyásolhatja a befogadó jártassága a művészetekben, illetve egyéni különbségek, pillanatnyi állapota, érzelmei, emlékei (Illés, 2013).

Jelen előadásunkban arra fókuszálunk, hogy ez az elméleti keret hogyan alkalmazható mind elméletileg, mind empirikus vizsgálatokban. Tehát ha a különböző dimenziókat vesszük alapul, akkor egy többszörösen különleges alkotó, művész és

alkotásai igen széles spektrumú megítélés alá esnek. Ha a bentlakásos intézmény ebédlőasztalán születik a mű, akkor firka? Ha egy mentor műtermében, vagy egy speciálisan kialakított alkotótérben, egy művészstanár jelenlétében, akkor értékesebb? Hol publikálja műveit: speciális vagy normál galériákban? Segíti a befogadási folyamatot, ha a szemlélőnek információi vannak a kiállított műről, alkotójáról, élethelyzetéről? A társas hatásokat erősíti-e, ha pl. egy verbális nehézségekkel küzdő alkotó vizuális eszközökkel adja át üzenetét szűkebb és tágabb környezetének?

A narratív pszichológia befogadélmélete segítségével a műbefogadásról való tudásunk egymástól független pontjai összeállhatnak, és a narratív pszichológia metaelméletként való alkalmazás érthetőbbé teszi a művészethez való viszonyulást (Illés, 2013). És mindezek mellett talán közelebb hoz minket, befogadókat, a többszörösen különleges alkotók világához, műveik befogadásához is.

### **Felhasznált irodalom:**

- Bornstein H. M. (1997): A pszichológia és a művészet In: Farkas András (szerk.), Vizuális művészetek pszichológiája II., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Illés Anikó (2013): A narratív pszichológia mint a vizuális befogadás új értelmezési módja, Helikon - Irodalomtudományi Szemle 59. évfolyam 2013 / 2. sz.
- Sándor Éva (2006): Fejlesztés művészettel, ELTE BGGYK, Budapest  
<http://www.intermedia.c3.hu/mszovgy1/duchamp.htm>  
[http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_2\\_90-106.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf)

# Leviatán projekt – non-lineáris művészeti nevelés

SZARVAS ILDIKÓ

Lauder Javne Iskola

**Kulcsszavak:** művészetpedagógia, kreativitás; non-lineáris személyiségépítés; interdiszciplinaritás

A Budapesti Lauder Javne Iskolában két éve indult útjára az a művészeti nevelés program, ami a zsidó kultúra egy-egy témája köré épít fel interdiszciplináris projekteket. A programok célja a tanórán kívüli non-lineáris személyiségépítés és tudásintegrálás. A kortárs technológiai vívmányok- különös tekintettel az Internet, Virtuális valóság, Mesterséges intelligencia- alapjaiban változtatják meg a valóságról, emlékekről, emberi viszonyainkról kialakított évezredes képet. A projekt résztvevőivel, a hagyományokkal való kapcsolat új útjait vizsgáljuk: a közösségi létezés, az együttlét, az együttműködés hierarchikus formái helyett, a hálózatos struktúrák mentén. A 2016-17-es év témája a Gólem volt, a 2017-18-as év témája: a Leviatán.

A program hangsúlyt helyez az aktuális környezethez való szenzitív kapcsolódásra és a performatív projektmunkára. A folyamatokba való kreatív és felelősségteljes bekapcsolódások, illetve a non-lineáris személyiségépítés előtérbe kerülnek az alkotói folyamatok során. A projekt megtervezése és kivitelezése a fiatalok bevonásával zajlik. Kultúrtörténeti műhely dolgozza fel a művészettörténeti és filmes vonatkozásokat, judaisztika műhely a zsidó hagyományban és irodalomban fellelhető történeteket, illetve tudományos műhely foglalkozik a Leviatán téma történelmi és társadalmi vonatkozásaival. A rövid távú cél az információk és kortárs gyakorlati módszerek integrálása a közösségi oktatásunkba (ComEdu), a hosszútávú cél pedig a non-lineáris személyiségépítés és pluralista szemlélet holisztikus megközelítése.

A Leviatán projekt célja volt művészeti szakemberek és az alkotó fiatalok országhatárokon átívelő mobilitásának előmozdít-

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



tása, a non-lineáris személyiségépítés és több tehetségterület összekapcsolása. A projekt önállóságot és céltudatosságot feltételez a fiatalok részéről: a folyamatban saját maguk számára kérhetnek fel mentorokat, szakmai segítséget, önállóan léphetnek kapcsolatba iskolán kívüli szakemberekkel, művészekkel. A projekt hálózatos struktúrában kapcsolja össze a térbeli-vizuális, a zenei, a nyelvészeti, a testi-kinesztetikus, az interperszonális és intraperszonális tehetségterületeket a pluralista szemléletű neveléssel. Meghívott előadók voltak: Katona Dávid zeneszerző és előadóművész, Máthé Kata képzőművész (a Remarker vezetője), Kozák Zsuzsanna a Vizualis Világ Alapítvány vezetője és Grégory Chevalier kontakt-táncos.

Az alkotó műhelymunka keretében létrejött művészeti alkotásokat vándorkiállítás keretében mutatjuk be 2018-ban Budapesten, 2019-ben Velencében és Amsterdamban.

Programpartnerek: Zsidó Múzeum és Levéltár (Budapest), Pillanat Művészeti Alapítvány (Budapest), Museo Ebraico di Venezia (Velence, Olaszország), Eigentijdse Jongeren (Amsterdam, Hollandia).

## **A kutatást támogatta:**

A projekt támogatója: a Nemzeti Tehetségprogram.

# A megszólaltatott plasztika. Szobrászat és zene kortárs kapcsolatai

SZÁSZ GYÖRGY

Magyar Képzőművészeti Egyetem

**Kulcsszavak:** Művészeti ágak kompetíciója helyett megjelenő kooperatív példák.; A műfaji korlátok átlépése, az avantgárd, és a modern törekvések néhány jellemző kísérleti irányai, ; legújabb kortárs példák a zene és a plasztika összekötésére.

A klasszikus művészeti válfajok helyének kijelölésének és egyedi múzsai képviselésének átalakítása nemcsak a modern művészeti hagyomány vívmánya. Adorno szerint a „fejlődés legújabb szakaszában elmosódnak a művészeti ágak közötti határok, pontosabban kioltódnak az őket egymástól elválasztó demarkációs vonalak”. Bőven van példa különböző korok művészeti ágainak szimbiózisára. A reneszánsz korban a paragone, a műfajok intellektuális összevetése, „versenyztetése” is hozzájárult a művészet magas rangjának megteremtéséhez. Ahelyett, hogy – gyakran lekicsinylő kommentárokkal – elválasztotta volna, inkább társakká emelte azokat. A kor polihisztor alkotói mindezt életműveikkel igazolták. A reneszánsz udvar ünnepei és látványos felvonulásokkal hangsúlyozott reprezentációi után, XIV. Lajos hatalmi balettje is alkalmat adott átfedésekkel gazdagított összművészeti előadásokra. A barokk kor felsorakoztatta a művészeti kifejezés több más, szimultán apparátusát. A történelmi sor hosszú, amelynek a végén már nemcsak a klasszikus avantgárd kísérletező művészeti átjárásai, Kandinszkij zenei absztrakciói, vagy a Bauhaus nyitott műhelyei állnak, hanem korunk kibővült, virtuális multiverzuma, technikai készletei.

A hatalmas témában különös példákat adhatnak rég jelenlévő műfajok új szerepei és összekapcsolódásai. Médiumok közti rendszerben szeretnék fókuszálni a szobrászat néhány jelen példáira, amelyek együtt mutatkoznak zenei formákkal. Rosalind

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



2.2

Krauss, A szobrászat kiterjesztett tere című művében a műfaj új jelenléteit tárgyalja. A művészeti pedagógiában szerepet kereső plasztikai tevékenységek lehetőségeinek kibővítéséhez, alkotások zenéhez kötődő példáit, lehetséges tanulságait szeretném áttekinteni.

A művészeti pedagógia, illetve a művészettel oktatás során előtérbe kerülhetnek olyan módszerek, melyek párhuzamokat mutatnak átalakuló, kooperáló művészeti irányokkal, alkotói elképzelésekkel. A szobrászat statikus karakterét felülírva eljutott időalapú megjelenési formáihoz. Ezek között léteznek hangzó, neszező, zajt keltő művek, és megszólaltatott szobrok, amelyek az értelmezésben részt vevő új szerepét mutatják. A dadaizmus a nézőt nevezi meg interpretálónak, aki ezáltal a művet hozza létre. A sokpólusú kommentárok számos értelmezési síkot, és azok átfedéseit teremtik meg. A felépülő műbefogadások hálózatai iskolai munkában, csoportos, társas véleményformálások műveleiben érvényesülhetnek.

Az órai tevékenységek alatt a szobrászat eszközeinek új, például zenei összefüggésbe kapcsolásával ki lehet hagyni érdektelen, sablonos megközelítéseket. Előtérbe kerülhet a nyelvi eszközöket áthidaló, vagy azt kiegészítő felfedező eljárások, közvetlenebb érzelmi válaszok, melyek alapot adhatnak a mű befogadás-folyamatának feltárásához, egyéni leírásának gyakorlásához. A hasonlító, lineáris asszociációk helyett divergens gondolkodásra készíthet közvetlen montázseffektus alkalmazása. Az avantgárd filmművészet, a leíró történetfűzést felváltó képváltásait Buñuel, Eisenstein, Bacsó Béla alkalmazta, amely Erdély Miklós pedagógiájáig vezet. A gyakran véletlenszerű vágások kötetlen sorából építkező rutin továbbfejleszthető a plasztika új szerepének megtalálásában, zenével élő lehetőségeinek feltérképezésében.

## ***Bibliográfia:***

- ADORNO, Theodor W. : A művészet és a művészetek. 1998. Budapest. Helikon Kiadó
- ERDÉLY Miklós: Montázs-éhség. Valóság, 1966/4
- KRAUSS, Rosalind E.: A szobrászat kiterjesztett tere. 1999. Budapest. Enigma
- PACSIKA Rudolf: Láncolatok. Barkácsolt asszociációs hidak episztémék között. Doktori értekezés 2017. Budapest. Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktori Iskola. [http://doktori.mke.hu/sites/default/files/doktori/Pacsika\\_DLA\\_170210.pdf](http://doktori.mke.hu/sites/default/files/doktori/Pacsika_DLA_170210.pdf) (2018. 04. 10.)
- SZABÓ Ádám : A szobrászati idő. Doktori értekezés. 2017. Budapest Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktori Iskola. [http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/ertekezes\\_szaboa.pdf](http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/ertekezes_szaboa.pdf) (2018. 04. 10)



# Testvérműzsák kertjében

SZENTIRMAI LÁSZLÓ

EKE Comenius Campus

**Kulcsszavak:** a zene szeretetére való hangolás; bábszínpadra adaptáljuk; zenei üzenettartalom vizualizálása

Zenei nevelés kettő lehet.

Zenélésre nevelés - értsd hegedű óra, vagy pedig a zene szeretetére való hangolás. Ez utóbbi befogadó típusú tevékenység, és egyik fontos célja a kulturált fogyasztó kialakítása. Ehhez pedagógus kell, nem is akármilyen.... Az osztályban történő zenehallgatás a „legszerencsétlenebb” aktus. Láthatjuk a többieket, amint bámulnak a semmibe és olyan arcot vágnak, ami semmiképp nem hasonlít a mindennapira.

A muzsika lineárisan kiteljesedő örömforrás (el kell jutni a végéig és akkor mondhatjuk, hogy kész, ... „lássuk” most már, hogy mit hallottunk).

A képzőművészet bármelyik válfaja – akár egy kép is – más. Szemünkkel cikázva úgy dolgozzuk föl a látványt, ahogy akarjuk: gyorsan vagy lassan, ilyen vagy olyan sorrendben. A szobrot akár meg is tapogathatjuk!

A zene esetében ez lehetetlen.

A vizualitás, a látvány befogadása aktív.

A zenebefogadás passzív.

Ráadásul többször kell ismételni, hogy eljövételükkor felismerjük, egyre jobban megszerethessük azokat a motívumait, amelyeket a közvélemény (nem véletlenül) „szépnek” tart.

Vajon vegyíthető-e a vizualitás aktivitása, és a zenehallgatás passzivitása? A válasz határozott igen.

Az egyik kínálkozó és eredményességgel kecsegtető dimenzió a dráma.

Hallható/látható dráma az opera, a balett, a musical... vagy például a programzenék.

Ez utóbbi tétel elég izgalmas, hiszen az Állatok farsangja, vagy Musszorszky zenéje az Egy kiállítás képei eredendően csak hallható. Kevesen képzelegnek rá, s ha igen - sosem úgy, mint

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



2.2

egy összművészeti alkotó, aki az irodalmat, vagy a zenét, a táncot és mozgást, vagy a színművészetet, vagy a építészetet és a festészetet, vagy a filmet – mint egyenrangú műfajokat, elemeket egyetlen mű mondanivalójának szolgálatába állít.

Vegyünk egy programzenét, s ha bábszínpadra adaptáljuk, akkor az látványélménnyé is tehető.

S jöjjön hát a kreativitás:

- díszlettervezés, a látvány, a miliő megálmodása, papírra vetése
- bábtervezés, a szereplők öltöztetett alakjának kitalálása, valamint ezek legyártása
- játék a térben azokkal a rekvizitumokkal, amelyeket elkészítettünk.

Ez a zenei üzenet/tartalom vizualizálása. Mindez hosszú, összetett, intellektuális folyamat. Nem könnyű hozzájutni azokhoz a tudásokhoz, felismerésekhez, amelyek így és innen szerezhetőek meg. Munka közben lehet - sőt kötelező - a zenét hallgatni. Erre a néző nem képes! Nincs időkerete!

Nem tudja visszahallgatni.... az előadás megy, ha lemaradt akkor végleg lemaradt.

Lássuk tehát, mi a jó gyakorlat.

Pedagógusképzésben, különösen a tanító- és óvopedagógus szakon alkotó művészeti csoportot lehet (és kellene) működtetni. Sárospatakon (valamikor Tanítóképzőben, most EKE Comenius Campuson) ezt a szerepet a Bábos Bankák Bábcsoport látta el.

Az alábbiak nem úszhatók meg:

- kell egy tanár, egy tanárképző szakember, lehetőleg művészpédagógus, aki járatos e téren
- kell pár hallgató (sokak úgy jönnek a felsőoktatásban, hogy még emlékeznek arra az időszakra, amikor iskolás korukban báboztak)
- és kell a szervezett bemutatkozás, a megmérkőzés lehetősége.

A BBB mindig csoportmunkában alkotott.

A bemutató törzsét azok a tervek – vizualizált zenei tartalmak – adják, amelyek – ez esetben – egy tehetséges hallgató munkái.

Ezt a folyamatot (mintegy knowhow-t) mutatom be álló- és mozgóképes illusztrációkkal tarkított PowerPoint prezentációmban.

Viruljanak Euterpé, Thalia virágai!

2018. március 31.  
Szentirmai László

# Gyógypedagógia, művészet, terápia.

## Sándor Éva képzőművészeti pedagógiai terápiája

TAMÁS KATALIN

ELTE BGGyK

**Kulcsszavak:** gyógypedagógia; képzőművészet; terápia, fejlesztés

Sándor Éva az 1990-es években fejlesztette ki képzőművészeti pedagógiai terápiás rendszerét a gyógypedagógiát és a felsőoktatást megújító törekvésekkel összhangban. Előadásomban felvázolom főbb célkitűzéseit, a módszer jellemzőit, bemutatom az elmúlt negyedszázad legfontosabb eredményeit, dilemmáit és a közeljövő feladatait.

A rendszerváltozás utáni nyitottabbá váló szellemi légkör találkozott a felsőoktatás és a gyógypedagógia megújítását célzó törekvésekkel. A gyógypedagógia szemléletváltását jelentette, hogy nagyobb hangsúlyt kaptak azok az elemek, amelyek túlmutatnak az iskolai oktatás keretein: az az individuális fejlesztést, terápiát szolgálják, illetve azok a feladatok, amelyek az iskoláskor előtti és utáni életkori sávokban jelentkeznek.

Előzmények: Székácsné Vida Mária kutatásai a komplex művészeti nevelésről, benne a mozgás különleges összekötő szerepéről (Székácsné, 1987). Gerő Zsuzsa gyermekrajz kutatásai, melyek eredményeként szoros összefüggést talált a gyermekrajzok esztétikuma és az élmény emocionális csomópontjai között, bemutatva és elemezve a kép születése során megjelenő elabrációs mechanizmusokat (Gerő, 1974|2003). Sándor Éva részt vett a Korrektív célú integratív hatásrendszer kísérleti programja (örömiskola) művészeti programjának kidolgozásában (Lévai, Sándor, Salné, Urbánné 1990).

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



1992-1995 között a FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) kutatás célja olyan módszer kidolgozása volt, amelynek célja a magatartás befolyásolása, és a nehezen tanuló gyermekek tanulásának segítése volt a vizuális nevelés eszközeivel. A kutatás tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékosnak diagnosztizált, állami nevelt gyermekekkel folyt. A kutatás első évében a kísérleti gyermekcsoportokkal végzett munka során feltérképezték a technikai és fejlesztési lehetőségeket. Kikristályosodtak a terápiás rendszer jellemzői. Kiemelkedő jelentőségűnek bizonyult a festés, így ez vált a módszer egyik legfontosabb technikájává. A kisiskolás (és óvodás) gyermekek terápiája, amely a „szabad festés védelem alatt” fantázianevet viseli, a kisgyermek számára természetes kommunikációs csatornát, a gyerekrajzot és annak (az ismétlések révén) élményfeldolgozó hatását használja fel. A foglalkozások legfontosabb tevékenysége az örömteli spontán alkotás. Ennek során az intenzív érzelmek átélése hozzásegíti a gyermekeket a belső világuk fejlődéséhez, személyiségük épüléséhez (Sándor, 1996). Emellett, miközben a vizuális nyelvi elemekkel dolgoznak, pszichikus funkcióik fejlődnek. A tanulásban akadályozott gyermekeknél ennek különösen nagy a jelentősége.

A nagyobb gyermekek (kb. tízéves életkor felett) számára kidolgozott képzőművészeti fejlesztő terápia célja a tanulási képességrendszer □ kreatív képesség, motoros képesség, kommunikációs képesség, szociális képesség, orientációs képesség, kognitív képesség □ (Mesterházi, 1998) fejlesztése (Sándor, 2006). Sándor Éva módszere kompetenciákra épít, a meglévő belső motivációk, a gyermek képességstruktúrája alapján. A fő tevékenység itt is az alkotás, de a spontán rajzolást, festést az életkori jellemzőknek megfelelően (mivel a spontán gyerekrajz, mint az önkifejezés eszköze ebben az életkorban már nem áll rendelkezésre), konkrét vizuális feladatok váltják fel Tervezett, de nem programozott munka folyik a csoportokkal. A terápia lényegéhez tartozik a folyamat monitorozása, és a tapasztalatok, eredmények nyomán a csoport és az egyes gyermekek igényei szerinti változtatások, módosítások. A gyermekek számára nagyfokú szabadság jellemzi, ami a terápia vezetőjétől sokoldalú tervezést, megfigyelést, elemzést, rugalmasságot, a vizuális nyelv, vizuális alkotás ismeretét követeli meg a gyógypedagógiai tudáson felül.



A terápiás rendszer legfőbb elemei (Sándor és Horváth, 1995): Az alkotó munka feltétele a fizikailag és érzelmileg biztonságos közeg, ezért a két legfontosabb elem a védő személy (aki a terápia feltétel nélküli elfogadást sugárzó vezetője), a védő tér (a terápia tere, mely védett a külső behatásoktól, fizikailag megfelelő, inspiráló, megfelelően tágas, a tevékenységek számára átrendezhető). A terápia során minden csoportban rítusokat alakítanak ki; ezek az érzelmi ráhangolódást, bevonódást szolgálják. Mikrocsoportokban (öt-hét fő) zajlik a munka. A dokumentálás fényképpel, videofelvétellel történik. A foglalkozásokon zene szól. A vizuális alkotás az elsődleges, a zene csak alárendelt szerepet játszik, Sándor Éva terápiaja az alkotó szándéka szerint nem tartozik a komplex művészeti terápiák közé.

Sándor Éva módszere a gyógypedagógia jelentős innovációja. Néhány eredmény, a teljesség igénye nélkül. Az elmúlt negyedszázad alatt Sándor Éva képzőművészeti pedagógiai terápiaja a gyógypedagógusképzés részét képezte és képezi ma is, alakítva a hallgatók szemléletét. Pedagógus-továbbképzésen számos gyógypedagógus és pedagógus sajátította el a módszert. Ma már van olyan gyógypedagógiai intézmény, amelynek pedagógiai programjában szerepel, a gyermekek órarendjébe beépítve (Zuglói Benedek Elek EGYMI). Sándor Éva terápiajának alkalmazási köre mind a kliensek speciális szükségletei mind életkora szempontjából kibővült: így a tanulásban akadályozott iskolás gyermekeken túl neurotikus gyerekekkel (Sándor, 2003), értelmileg akadályozott iskolásokkal, autista gyermekekkel, kisgyermekkel (Sándor, 2007) óvodásokkal (Tamás, 2010) folyt munka. A speciális szükségletű felnőttekkel is sikeresen alkalmazzák, például intellektuális képességzavart mutató felnőttekkel (Tamás, 2017, Lurcza, 2017) és afáziás betegek rehabilitációjában a logopédiai terápia kiegészítéseképpen (Őrley, 2013).

A végzett munka egy része dokumentálva van: fotósorozatokkal, filmekkel. Sürgető feladat ezek rendszerezése, archiválása, megóvása, különös tekintettel arra, hogy a hordozó anyagok (pl. videokazetták) tönkremenése miatt lejátszhatatlanná válnak a filmek. A gyógypedagógia tudomány szempontjából fontosnak tartom a gazdag gyakorlati tapasztalati anyag tudományos feldolgozását, a módszer hatásvizsgálatát.

- Gerő Zsuzsa (1974|2003): A gyermekrajzok esztétikuma, Flaccus Kiadó, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Őrley Zita (2013): A színek születése - képzőművészeti pedagógiai terápia a rehabilitációban. Orvosi Rehabilitáció és Fizikális Medicina Magyarországi Társasága XXXII. Vándorgyűlése, Miskolc, 2013. augusztus 29-31. Rehabilitáció 23 3. sz.136.
- Sándor Éva (1996): „Szabad festés védelem alatt”. Képzőművészeti pedagógiai terápia tanulásban akadályozott, diákotthonban élő, 7-10 éves gyermekek számára. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Sándor Éva (2006): Fejlesztés művészettel. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Sándor Éva (2007): Sárkányok, boszorkányok, és a kis bohóc. Fejlesztő pedagógia. 1. 54-60
- Sándor Éva, Horváth Péter (1995): Képzőművészeti pedagógiai terápia. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Tamás Katalin (2010): Óvodai inklúzió segítése művészeti terápiával – Befogadó nevelés az óvodában. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományban – Többnyelvűség és multikulturalitás. Aula Kiadó, Budapest. 159-165.
- Tamás Katalin (2017): „A színek olyanok, mint amilyen én vagyok.” Egy fiatalember vallomásai az alkotásról. Fejlesztő Pedagógia 28: (1-2) pp. 98-102

# Fizika és képzőművészet – műelemzések fizikus szemmel

UJFALUDI LÁSZLÓ

Eszterházy Károly Egyetem

*Kulcsszavak:* chromostereopsis, pointillizmus, ; látásfiziológia  
Fizika és képzőművészet – műelemzések fizikus szemmel-2

Előadásom kísérlet arra, hogy megmutassam: számtalan kapcsolódási pont létezik a fizika és a képzőművészet között. Fizikus szemmel nézve a műalkotásokat új felismerésekkel gazdagíthatjuk a szokványos műelemzéseket. Másfél évtizedes vizsgálódásaim alatt sok szempontból próbáltam kikutatni a fizika és a képzőművészet, e két látszólag távoli kulturális terület össze-függéseit.

Vizsgálódásom során mindig fizikai jelenségekből indulok ki és az azokhoz társítható mű-alkotások rövid elemzését mondom el úgy, ahogy azt egy fizikus szemszögéből látom. Előző előadásomban (a 2017. évi Művészetpedagógiai Konferencián) az egyensúly, a mozgás, az áramlások-erőterek és az entrópia fizikai fogalmainak képi megjelenítésével foglalkoztam. Jelen beszámolómban az optikai jelenségek képzőművészeti példáit ismertetem. A színek, a színek társítása, a színek hőhatása és térhatása lesznek a főbb témakörök. Végül egy csaknem százötven éve felismert, de máig sem széles körben tudatosított fontos pszichofizikai szabályra hívom fel a figyelmet: Hogyan nézzünk képeket?

Az egyes színekhez virtuális hőérzet társul, így pl. a vöröset és a narancsszínt meleg, a kéket, a zöldet hideg színnek tartják. Ez valószínűleg abból az ősi tapasztalatból következik, hogy a tűz vörös és meleg, a kék ég és a víz pedig hideg. Közvetlen érzékelési tapasztalat, hogy a meleg színű tárgyakat közelebbinek, a hideg színűeket távolabb lévőnek érezzük ugyanolyan távolság esetén is; a jelenséget a fiziológiában chromostereopsisnak nevezik.

A közlekedési lámpák színe is a chromostereopsis jelenségén alapszik. A pirosat közelebbinek érezzük – ez, mint egy tiltó

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS



2.2

kéz emelkedik ki környezetéből, a zöld lámpa ellenben – távolabbinak tűnve – szabad átjárást sugall.

A színek térhatásának alapja az, hogy az optikai lencse (és a szemlencse) a különböző színeket különböző mértékben törli meg: legkevésbé a vöröset, legjobban a kéket. Szemlencsénk az ún. sugárizom segítségével képes görbületét változtatni, ezt nevezik akkomodációnak. Ha most feltételezzük, hogy a kék szín látszik szemünkben élesnek, akkor ahhoz, hogy a vörös legyen éles, a szemlencse domborulatának növekednie kell (szemünknek erősebben kell akkomodálni). A domborulat növekedése viszont pontosan megfelel a közeli tárgyakhoz való akkomodációnak. Ez okozza tehát azt, hogy a vörös színű tárgyakat közelebbinek, a kék tárgyakat pedig távolabbinak érzékeljük.

A meleg és a hideg színek említett távolság-érzékeltető illúzióját a festők – ösztönösen, vagy tudatosan – régóta felhasználták. A modern festészetben pedig (mivel a hagyományos perspektíva-ábrázolás gyakorlatilag teljesen megszűnt) gyakran a színeket használják a távlatok érzékeltetésére. Ennek egyik tipikus példája Gauguin Pont-Avenben festett Látomás pré-dikáció után c. képe amelyen áhítatosan imádkozó breton asszonyok vízióját örököltette meg. A látomás narancsvörös háttérben jelenik meg; a meleg háttérszín következtében a távoli jeleket sokkal közelebbinek érezzük.

Az Ostwald-féle színekörben egymással szemközt (180°-ra) elhelyezkedő színeket kiegészítő-, vagy komplementer színeknek nevezzük, ezek páronként a következők: sárga – ibolya, sárgászöld – vörösesibolya, vörös – zöld, kékeszöld – vöröses-narancs, kék – narancs, kékesibolya – sárgásnarancs. A kiegészítő színek egymás hatását felerősítik, ezt a festők már korábban is kihasználták a fokozott színélmény elérése céljából, de szigorú következetességgel csak az impresszionisták festészetében terjedt el. Monet Pipacsos mező c. képe kitűnően illusztrálja a kiegészítő színek intenzív egymásra hatását: lent a fű zöldje és a virágok piros foltjai, fent a narancsos látóhatár és a kék ég képez élénk, komplementer színpárt.

Érdekes fiziológiai jelenség, hogy hosszú idejű monokromatikus (egyszínű) fényinger után szemünkben a kiegészítő kék szín utóképe jelenik meg (utófénylés). A jelenség a szemünkben lévő színérzékelő csapok ingerlésével kapcsolatos: ha ugyanis a narancsszínű érzékelő csapok kapnak erős ingert (pl. amikor

a napon tartózkodunk), akkor annak megszűnte után a kékre érzékeny csapok aktivitása nő meg.

A 19.sz. vége felé néhány francia festő (elsőként George Seurat és Paul Signac) az akkoriban már kimerülő félben lévő impresszionizmus módszerein úgy kívántak túllépni, hogy képeiket színes pontokból állították össze. Az eljárás pointillizmus néven terjedt el a köztudatban, ők maguk viszont divizionizmusnak nevezték. A pontok színárnyalatainak előállítását az optikai színkeverés tudományos eredményeire alapozták és csaknem kizárólag alapszínekkel dolgoztak. (Ennek megfelelően pl. egy zöld színű festékpont egy kék és egy sárga, egy lila színfolt egy vörös és egy kék szoros egymasmellettiségéből jön létre, stb.)

A divizionizmus módszere – először a festészet történetében – teljes mértékben a korabeli természettudomány eredményein alapult. Valamivel korábban jelent meg Helmholtz alapvető műve a látás fiziológiájáról. Eugène Chevreul francia nyelvű színelméleti könyve lett George Seurat legfőbb forrásműve. Ennek útmutatásai alapján készült Seurat Vasárnap délután Grande Jatte szigetén c. képe, amely a pointillista festészet alapműve.

Seurat mellett a pointillizmus másik reprezentánsa Paul Signac volt. Nyomukban több impresszionista festő átvette ezt a technikát, még Van Gogh is festett néhány pointillista képet.

Hogyan nézzünk képeket? William Carpenter Mental Physiology című, 1874-ben megjelent könyvében ír erről a meglepő kérdéstről. Miről is van szó?

Amikor két szemmel nézünk egy képet, az mindig síknak (2 dimenziós) látszik, sohasem térbelinek (3 dimenziós). Ez látásunk hiányosságának következménye. Térbeli kiterjedésű tárgy nézésekor a két szem által a retinán létrehozott kép, amint az közismert, nem teljesen azonos. Ezért látjuk a tárgyakat térben; agyunk ugyanis a két kép kombinációjával alakítja ki a térbeliséget. Ha viszont egy sík felületre nézünk, pl. egy függőleges falra, vagy egy képre, két szemünk azonos képet érzékel, ami agyunknak azt sugallja, hogy a tárgy, amit nézünk, valójában sík. Mi a megoldás? Egy szemmel kell nézni a képet, akkor érvényesül az ábrázolásnak megfelelő térbeliség, perspektíva és plaszticitás.

Carpenter a következőket írja erről: „Régóta ismeretes, hogy ha kitartóan nézünk egy képet, amelynek perspektíva-leképezése, fény-árnyék ábrázolása, a részletek elrendezése pontosan megfelel az ábrázolt valóságnak, az élmény sokkal inkább való-

sághű és élénk, ha egy szemmel nézzük, nem kettővel. A hatás tovább fokozható, ha a kép környezetét gondosan kizárjuk a látványból, pl. egy árnyékoló kerettel, vagy egy megfelelő alakú és méretű csővel.”

A fentiekhez néhány kiegészítő megjegyzés szükséges. (1) Carpenter megállapításai a „ha-gyománys” műalkotásokra érvényesek, amelyek „reálisan” ábrázolják a valóságot; elsősorban a geometriai perspektíva-ábrázolások válnak térszerűvé (egy tipikus példa: Raffaello Athéni iskolája). (2) A képet domináns szemünkkel kell nézni. Melyik a domináns szem? Mutató és hüvely ujjunkkal képezzünk kör alakú nyílást, ezen keresztül nézzünk egy távolabbi tárgyra úgy, hogy az nagyjából a nyílás közepén legyen. Ezután nézzünk át a nyíláson a jobb, majd a bal szemünkkel. Domináns az a szemünk, amellyel most is a nyílás közepén látjuk a tárgyat. (3) A térbeliség érzete egy bizonyos távolságról optimális, ezt a távolságot ki kell kísérletezni.



# Örökmozgó műhely: intermédiá gyerekszemmel. Kreatív médiaismeret képzőművészeti eszközökkel – egy kísérleti műhelymunka tapasztalatai és a GYIK-szemlélet

VARGA VIRÁG \*, KARA DÁVID \*\*

\* GYIK MŰHELY

\*\* GYIK MŰHELY

*Kulcsszavak:* képzőművészet; intermédiá, médiaismeret; művészettel nevelés

Örökmozgó Műhely: intermédiá gyerekszemmel  
Kreatív médiaismeret képzőművészeti eszközökkel – egy kísérleti műhelymunka tapasztalatai és a GYIK-szemlélet

A GYIK Műhely egy gyakorlati művészetpedagógiai kutatóműhely, az itt tanító képzőművészek, építészek, művésztanárok célja kezdetektől fogva, hogy a művészettel nevelés eszköztárát gazdagítsák, a képzőművészet eszközeivel segítsék a gyerekek személyiségfejlődését, megerősítve, bátorítva és fenntartva az alapvető gyermeki világfelfedező, alkotva játszó, játszva tanuló attitűdöt. A valódi alkotómunka során olyan új (és folyton változó) nézőpontokat és eszközöket igyekszünk adni a kutatás-teremtés közös játékfolyamatához, amelyek a műhely falain túl is jó stratégiákat adhatnak a gyerekeknek: a kreativitás, a rugalmas gondolkodás, a közösségben alkotás megerősítő tapasztalatait.

Intermédiás gyerekcsoportunk, az Örökmozgó négy éve működik a GYIK Műhelyben. Kezdeti célunk volt, hogy képzőművészeti-vizuális játékokat találjunk ki gyerekeknek, amelyekben ötvözzük a digitális és analóg multimédiás eszközöket a hagyományos képzőművészeti technikákkal.

ELŐADÁSOK  
VIZUÁLIS NEVELÉS

2

2.2

Kreatív médiaismeretnek neveztük el a kísérleti csoportot, de visszanézve jobban illik ránk az intermédiá jelző, hiszen nem médiaismereteket tanítunk, hanem interdiszciplináris témák (inspirációk) mentén hozunk létre olyan kereteket, ahol a gyerekek változatos technikai médiumokat felhasználva hozhatnak létre saját alkotásokat.

Mit lehet játszani egy projektorral, diavetítővel, írásvetítővel? Hogyan lehet tovább vinni egy-egy manuális alkotófeladatot animáció, videó, fotó segítségével?

Eleinte kisebb gyerekekkel dolgoztunk: játékos, mozgásos feladatokat találtunk ki, a technikai háttérmunka (fotózás, vágás, szerkesztés, eszközök kezelése) a csoportvezetők feladata volt. Az utóbbi két évben az okostelefonok elterjedésével lehetővé vált, hogy a gyerekek maguk készítsenek animációt, használják a különféle képalakító alkalmazásokat. Új célunkká vált, hogy a filmes, képalakító és zenei alkalmazásokat bevonjuk az alkotófolyamatba, felfedezzük az eszköz adta lehetőségeket a vizuális intermédiális alkotásban, hogy a gyerekek, kiskamaszok gazdagabb eszköztárat kapjanak, felfedezzék lehetőségeiket, kreatív és játékos tartalomkészítőkké, „okos felhasználóvá” válhassanak a webkettő világban.

Feladatok, konkrét projektek bemutatása:

- Kreatív energiákkal működő motor (újrachasznosítás, energiák, tervrajz, vetítés)
- GPS-térkép városi közlekedőknek (térképfestmény hosszú záridős fotózással)
- Dadaista szkennerpórtrek
- Holdjáró go-pro alagútfestéssel
- Hundertwasser videójátékpályák
- Terepasztalok
- Mozgó hátteres játékok
- Animációk

GYIK-SZEMLÉLET: Cél a valódi alkotás, a csoportvezetők – képzőművészek, építészek, tájépítészek, mesemondók - feladata a keretek kialakítása, biztosítása az alkotó játékhoz: ennek két fő pontja az inspiratív kiindulópont és az ahhoz kiválasztott anyagok, technikák. Minden gyerek munkája egyedi, a feladatindítás után az egyéni megoldások kidolgozásában adunk segítséget

– nem a végeredmény, hanem az alkotófolyamat a fontos, nem a végcél, hanem a kiindulópontot határozzuk meg. Minden gyerekalkotás egyedi, egyéni út, lenyomat.

Ez a pedagógiai attitűd személyiség- és kreativitás-központú: fejleszti a divergens gondolkodási képességeket (Guilford, 1959), segít fenntartani ezt a gyerekkorban természetesen meglévő gondolkodási attitűdöt. Ha a GYIK Műhely iskola volna, elmondható lenne, hogy megvan benne mindaz, amit Gyarmathy Éva szerint a jó iskolához kell: kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek / Keretek, közösen kialakított szabályok / Kavalkád, sokféleség / Kezdeményezés, a választás lehetősége / Kreativitás, alkotó tevékenység / Kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása.

A GYIK-ban, így az Örökmozgó csoportban is, célunk nem az információ-központú tudásátadás és a képességfejlesztés, annál inkább a felfedezés, a valódi alkotófolyamat megtapasztalása. Az inspiráció, a kiindulópont szinte bármi lehet, amiben a csoportvezető fantáziát lát. Használunk képzőművészeti hivatkozásokat, de ugyanígy kiindulópont lehet egy-egy természeti jelenség, tudományos felfedezés is: ezért módszerünk iskolai keretekben alkalmas lehetne tantárgyak közötti kapcsolatok, ismeretek feldolgozására, egy reménybeli új oktatási rendszerben.

A GYIK Műhely, és benne az Örökmozgó csoport empirikus, kísérleti műhely, elméleti, tudományos kutatást nem végzünk, ezért ilyen típusú méréseink sincsenek. Visszajelzéseink vannak leginkább, gyerekektől, és szüleiktől, akik évek óta járnak hozzánk. Óriási a különbség az újonnan csatlakozó és a régi GYIK műhelyes gyerekek alkotói attitűdje, szabadságfoka, bátorsága tekintetében.

A GYIK Műhely és az Örökmozgó is nyitott az együttműködésre pedagógiai kutatásokat végző intézmények felé, az újító iskolák felé, szívesen megosztjuk gyakorlati tapasztalatainkat, és örülünk a gazdagító, inspiráló együttműködéseknek, fiatal művészek jelentkezésének.

Következő kiadványunk az Örökmozgó kreatív intermédi feladatait mutatja majd be, megjelenése ősszel várható.

### ***A kutatást támogatta:***

GYIK MŰHELY ALAPÍTVÁNY



2.3



**DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA**

# A népi játékok szerepe a gyermeki félelmek oldásában

GORDOS ANNA

néptáncpedagógus

**Kulcsszavak:** népi játék; félelem

Több mint tíz éve tanítok gyerekeket, de a gyermekek tudatát a mindennapokban ellepő félelmekről és szorongásról csak egy éve van húsba vágó tapasztalatom – amióta magánvállalkozó tanárként úgy döntöttem, hogy a közoktatásban is szerencsét próbálok.

Valahogy a privát szektorban, a különórákon mindig olyan gyerekekkel találkoztam, akik maximálisan motiváltak, és nincs szükségük arra, hogy alternatív szerepeket és maszkokat növecsenek maguk köré annak érdekében, hogy túléljék a mindennapjaik nagy részét meghatározó iskolai foglalkozásokat.

Amióta a közoktatásban is tanítok, nem tudom nem észrevenni az iskolás gyerekek viselkedésében megmutatkozó félelmet, szorongást. Foglalkoztatni kezdett, hogy néptánc tanárként

- miként tudnám oldani bennük ezeket az önismereti utat nehezítő, az eredményes tanulást megakadályozó negatív érzelmeket, illetve
- hogyan lehetne pozitív irányba befolyásolni az ezek alapján kialakuló torz viselkedési mintákat.

Hogy ezek megválaszolásához közelebb jussak, föl kellett tennem magamnak a kérdéseket:

- Miért félnek a gyerekek az iskolában?
- Miként alakul ki bennük ez a félelem?
- Mik a félelmeik egyáltalán?

E kérdések mentén a gyerekek félelmeinek rétegeit foglaltam össze (egzisztenciális jellegűek, társadalmi elvárásokból



fakadóak és a vágyak manipulálásával összefüggőek, és arra a kérdésre keresem a választ, hogy néptánc tanárként milyen eszközök állnak a rendelkezésemre a helyzet kezeléséhez.

A félelem fentebb bemutatott köreinek tanulságai alapján olyan megoldás lehet hasznos, ami segít

- lebontani azokat a negatív érzéseket, amelyek a rosszul rögzült hiedelmekhez kapcsolódnak
- valamilyen módon mentesíteni a gyerekeket az alól, hogy mindenáron meg akarjanak felelni a vélt vagy valós, hatalmi alapú elvárásoknak, ugyanakkor a közösségi együttműködés, alkotás érdekében fölfedezhesse a saját magával szemben támasztott méltányos elvárások érvényességét
- szakítani azzal a szemlélettel, hogy minden feladatnak csak egy jó megoldása lehet, mert csak így mer majd gondolkodni, kísérletezni, és így fogja tudni átértékelni a siker és a kudarc fogalmait
- megértetni és átélni, hogy nem kell tökéletesnek lenni ahhoz, hogy értékesek lehessünk
- erősíteni a gyerekeket abban, hogy megtanuljanak hallgatni a saját szívük szavára, visszatérjenek saját eredeti vágyaikhoz. Szerencsésnek tartom magam, mert úgy érzem, hogy néptánc tanárként hozzá tudok tenni ehhez a tanulási folyamathoz. Nekünk, táncosoknak eleve nagy lehetőséget ad a kezünkbe a saját szakterületünk, hiszen mozgással foglalkozunk, ami az ember leginkább ösztönvezérelt – ezáltal érzelmektől legkevésbé függetleníthető – tevékenysége. A táncpedagógia már csak ez által is az érzelmekre, azok átélésére, megtapasztalására változatos formákban tud hatni.

Erre kívánok példákat hozni előadásomban néhány olyan magyar népi gyermekjáték elemzésének bemutatásával, amelyek megélhetővé és feloldhatóvá tesznek a megismerési és alkotási folyamat átélésének élménye útjában álló gyermeki (emberi) félelmeket, és rávezetnek arra a képességre, a kialakulására, hogy ne a félelmek irányítsanak döntéseinkben, illetve ne ijedjünk meg azoktól, mert jóra fordíthatók.

Szemelvény az elemzendő játékokból:

Hej, Görbéné, Görbéné... (Lázár 2008: 400)

Ebben a játékban Görbéné a központi szereplő, aki a koldus félelmetes alakját testesíti meg. A játékban megjelenő félelem magja tehát a „másféleség”. Noha a játékleírásban nincs arra





való utalás, hogy bármiféle szerepjátszás vagy kellék (pl. rongyos ruhák) erősítenék fel a koldus szerepének érzékletességét, maga a szerep ezek nélkül is erős asszociációkat kelt. Az a mögöttes hiedelem aktiválódik, hogy aki különbözik a többségtől, az a normalitás határain kívül áll, vagyis már létezésével is veszélyezteti a többség értékrendjének fennállását. A játékban az hoz létre mozgásteret, hogy Görbéné szerepe a játékon belül mégsem egyértelműen csak alacsony pozíciójú. Alacsony pozíciója a játék énekes első részében a legnyilvánvalóbb, de ez a kötött körforma közepén elfoglalt középponti helyzetével és a játék második, játékdal nélküli részében betöltött kezdeményező szerepével a játékcselekmény előrehaladásával egyre inkább felértékelődik. Ezzel párhuzamosan a körben állók pozíciója fordított irányban változik: kezdeti magasabb pozíciójuk válik egyre alacsonyabbá. A játékban megjelenő kétféle szerep között egy inverz folyamat meg végbe, melyek során az elfoglalt pozíciók kiegyenlítődnek. A játék kezdetén nagy kockázat bevállalni Görbéné szerepét, de a későbbiekben ő kerül döntéshelyzetbe. Ezzel együtt a Görbénét körüljárók a játék második, nevetéstilalmat beváltó részében már „alárendelik” magukat Görbénének (ez egyébként az énekes részt követő néma leguggolással mozgásformában, térhasználatban és a dinamikusság-statikusság ellentétben is megjelenik).

A Görbéné-játék a társadalom hierarchikus felépítettségének rendszerét modellálja, de a játék valósága más, mint a társadalmi realitás, mivel a játék kerete sokkal rugalmasabb lehetőséget ad a szorongást keltő hierarchizált pozíciók közötti mobilitásra. Ez a pozícióváltás nagyon fontos építőköve az improvizációs készség (és általában a kreativitás) fejlesztésének.

### **Játéktapasztalat:**

A játékot még nem ismerő gyerekeknél mindig elementáris erővel hat Görbéné félelmetes alakja. A játék kezdetekor, első néhány eljátszásakor általában fagyott csend és figyelemmel teli feszültség van jelen a közösségben. Néhány eljátszás után ez természetesen oldódik. A feszültség oldásában nagy szerepe van annak, hogy a játék lényege a nevetés visszatartása, ami persze végül csak kibuggyan a játzókból.

Nem tartom szerencsésnek kisiskolás kor előtt a játék alkalmazását. Összeszokott elsős osztályközösségeknél azonban már élményszerűen játszható. Nekem úgy vált be, hogy peda-

gógusként én helyezkedtem először Görbéné szerepébe, példát mutatva a szereppel való azonosulásra, kedvet adva a szerepben később kibontakozó játékvezetési lehetőségekhez.

A szerep üzenete: „Az elveszett, kirekesztett helyzetű is válhat fontossá, értékessé”.

### **Pedagógiai adaptáció:**

Bár a játékleírásban nincs szó eszközökről, a szerep erős dramatikus töltöttsége miatt elképzelhetőnek tartom a Görbéné szerepére egyéb eszközökkel, ruhadarabokkal – fejkendő, kopott, rongyos vállkendő, bot – való ráerősítést is.

Ebben a játékleírásban – a játék harmadik részeként – a szabály ellen vétők (akik elnevetik magukat) zálogot adnak. A zálogosdi azonban akár szerintem el is hagyható a játékból.

Az bemutatandó játékokban lényegi elem az improvizáció és az azt feltételező „pozícióváltások”, amelyek működése is jobban megérthetővé válik az elemzések során.

### **Irodalom**

- BUSCAGLIA, Leo F. 2011. A szeretet. Tűnődések az emberi élet legnagyobb élményéről. Budapest, Park Könyvkiadó.  
LÁZÁR Katalin. 2008. Gyertek, gyertek játszani. Játékközlés IV: Alföld. Budapest, Eötvös József Kiadó.

# Mozgásban – szabadon: mozgás- és táncterápiás folyamat halmozottan foghatóan mozgáskorlátozott fiatalokkal

HORVÁTH ZSUZSANNA \*, NOVÁK GÉZA MÁTÉ \*\*

\* ELTE BGGYK

\*\* ELTE BGGYK

**Kulcsszavak:** mozgás, testtudat; művészettel nevelés; csoport, gyógypedagógia

Előadásunkban betekintést nyújtunk a Budapest III. Kerületi Csillagház Általános Iskola és EGYMI felső tagozatos tanulóival történő két tanévet felölelő mozgás- és táncterápiás munkánkba, amelyet második éve pályázati keretek tesznek lehetővé (MOL Gyermekgyógyító Program).

Alkalmazott módszerünk a pszichodinamikus mozgás- és táncterápiának egy lehetséges adaptációja, mely a testtudati gyakorlatokat, a mozgásos improvizációban rejlő alkotó és gyógyító lehetőségeket összekapcsolja a csoportterápia eszközeivel. Egyszerre figyel az egyéni testi-lelki érzések dinamikájára (változásaira, feszültségeire) és a csoportdinamikára, a csoportban megszülető testi-lelki érzések változásaira, összefüggéseire (Merényi, 2004). A pszichodinamikus mozgás- és táncterápia egy nonverbális, elsősorban csoportterápiás módszer, melyet önismereti, pszichoterápiás, szocioterápiás és művészetterápiás szinteken és színtereken alkalmaznak. Mind a mozgás- és táncterápia pszichodinamikus formája, mind annak adaptált változata alapelemeiben kapcsolódik a mozgás alapú gyógypedagógiai eljárásokhoz. Ezek az illeszkedési pontok megjelennek a mozgás mint a tapasztalatszerzés elsődleges formájának koncepciójában,



ban, a verbális és non-verbális kommunikáció jelentőségében vagy a szociális készségek/képességek fontosságában.

A páros csoportvezetéssel megvalósuló terápiás folyamat célja, hogy a csoportok tagjai lehetőséget kapjanak arra, hogy ítéletmentes és támogató atmoszférában kapcsolatba kerülhessenek saját testükkel és egymással, megtanulják felismerni és kommunikálni saját igényeiket. Emellett olyan élményeket szerezzenek, melyek a személyiségük részévé válva segíthetik a könnyebb kapcsolatteremtést, így az iskola védelmező közegéből kikerülve gördülékenyebbé válhat a szociális integráció folyamata. Fontosnak tartjuk megjeleníteni a csoport alakulásának, a csoportdinamikának mind az univerzális, mind a sajátos jellemzőit, melyben teret adunk annak az aktuális állapotnak is, ahol csoportunk tart a terápiás folyamatban.

A folyamat kutatása kvalitatív metodikával zajlik, melynek módszerei: az osztályfőnököknek szóló nyílt kérdéses kérdőívek alkalmazása, résztvevő megfigyelés és folyamatanalízis az alkalma sűrű leírása és reflexiói mentén, valamint a segítők és a csoporttagok visszajelzéseinek elemzése. A fő kutatási kérdésünk, hogy az egyéni viselkedési mintázatok, a csoportban létrejövő események és a mozgásos improvizációk milyen kölcsönhatásban vannak egymással. A kapott adatok feldolgozása még folyamatban van, az eredmények az előadás során kerülnek bemutatásra.

A foglalkozások során a résztvevők kreativitása a mozgásos gyakorlatokban és a reflexiók szinteken egyaránt kibontakozik. Az alkotó és alkotás a mozgásban felszabadított test lesz és a mozdulat, amely a keretek biztonságos bázisának mentén térben és időben szabadon alakul.

Egy művészeti modalitás képezi munkánk alapját, mely modalitást mind a (gyógy)pedagógiai, mind a terápiás munka szolgáltatába állítjuk. Előadásunk kitér a gyógypedagógiában releváns és elengedhetetlen fejlesztési területekre és a mozgás által átélhető élmények jelentőségére.

## ***Irodalomjegyzék***

- Horváth Zs, Novák G M (2014): Az épség és alternatívái. Iskolakultúra Folyóirat. 2014. július-augusztus.
- Merényi M (2004): Mozgás- és táncterápia. (Áttekintő tanulmány) Pszichoterápia, 13, 4-17, Budapest.
- Mesterházi Zs (2012): A gyógypedagógiai folyamatról In Gordosné Sz A (2012) Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia. Medicina Kiadó, Budapest. 19-40.
- Rudas János (2016): Csopordinamika. Oriold és társai Kiadó, Budapest.

## ***A kutatást támogatta:***

MOL Gyermekgyógyító Program

**ELŐADÁSOK**

DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



# Vizuzene: vizualitás és zene találkozási művészeti facilitáció során

KISS VIRÁG  
ELTE BGGYK

**Kulcsszavak:** művészeti facilitáció, művészetpedagógia, művészetterápia; zene, vizuális művészetek; nonverbális kommunikáció

A gyógypedagógiai szakterület számára fontos a nonverbális kommunikáció és a művészeti jellegű önkifejezés. A gyógypedagógus hallgatókkal való művészetterápiás illetve művészetpedagógiai, összefoglalóan művészeti facilitációs munkában a vizualitás és a zene sokszor egymással összekapcsolódva mozgósítja a kreativitást.

A művészetpedagógiai szakirodalomban számos komplex művészeti modell és gyakorlat jelenik meg, találkozunk vele például Deszpot Gabriella, Kárpáti Andrea, Pallag Andrea és Trensényi László műveiben. Székácsné Vida Mária a két művészeti terület közt transzfer hatást mutatott ki kutatásában, melyet *A művészeti nevelés hatásrendszere* című könyvében publikált (Székácsné, 1980). A hazai fejlesztésű művészetterápiás módszerek közül szintén többre is jellemző a komplexitás (multimodalitás, esetleg intermodalitás): például Sándor Éva, Balás Eszter, Antalfay Márta és Németh László művészetterápiája esetében.

Oktatóként és művészeti facilitátorként kíváncsi voltam rá, hogy e két modalitás találkozási milyen módon jelenik meg az általam az elmúlt 2 évben tanított gyógypedagógus hallgatók reflexiói naplóiban, melyet a művészeti kurzusok során írtak, illetve milyen szerepe van a csoportfolyamatban a kurzus során. Előadásomban három olyan feladatot elemzek, amelyekben összekapcsolódik zene és vizualitás. Emellett bemutatok két olyan kurzus tapasztalatait, ahol zenével és vizualitással együtt dolgoztunk kétoktatói modellben.



Az első esetben különböző hangulatú zenékre firkáltak, minden zenés részt verbális feldolgozás zárt. Ezt sokan nagyon relaxálóknak tartották annak ellenére, hogy a második zenedarab kimondottan nehéz érzéseket hívott elő, a firkajelleg pedig oldotta a rajzadási elvárások okozta szorongást. A vizuális alkotás a befogadói zenei élmények aktív megélésére és „levezetésére” lehetőséget teremt. Egyes esetekben nehéz élmények megjelenése is megfogalmazódik.

A második esetben a hallgatók a zenehallgatás során párbán dolgoztak, míg az egyik fél a másik hátára rajzol, annak a papírra kell krétával a hátára rajzolt firkát azonos időben áttenni. Ebben a feladatban egyértelműen megfogalmazódik sokak részéről, hogy a zenére rá kell hangolódni, és néhány esetben nehéz volt a másik emberre és a zenére is egyszerre figyelni. Eleinte zene nélkül csinálták ezt a feladatot, de úgy csak ritkán alakult ki igazi összhang a két ember közt, inkább „fejből”(tudatosan) dolgoztak, és gyakran konkrét ábrákat rajzoltak. A zene az instrukciót az összehangoló közös áramlás irányába vitte el, ugyanakkor önálló saját impulzusként jelent meg az alkotó folyamatban.

A harmadik esetben homokmandalát készítettek csoportmunkában, majd közösen elbontották azt. Az elbontáshoz egy idő után zenét is adtam befogadó (receptív) jelleggel, és két esetben a zenét a többi csoport improvizálta hangszerekkel, aktív módon. A zene segített az elengedésben, a helyzetet ünnepélyessé, és egy egyszerű takarításra túlmutatóvá tette. Ebből alakult ki önálló instrukcióként a homokba firkálás zenére, mivel az elbontási folyamat során számos esetben a zene új, spontán alkotói folyamatokat indított be: homokba firkálást. Az összerendezett, tudatos és kontrollált mandalakészítő tevékenységet a tőle nagyon különböző spontán, áramló jellegű improvizáció váltotta fel tehát a zene hatására. Ez sokak számára megkönnyítette az elengedést, illetve a kreatív energiák és az alkotókedv felszabadulását eredményezte.

A zenét és vizualitást együtt alkalmazó közös művészeti alapozó kurzus tapasztalatai szerint a kétféle tevékenység váltakozása változatosabbá tette az órát, mely tömbösítve volt. A tapasztalatok átvihetők voltak egymásba, és teret adtak az egymástól különböző alkatú hallgatóknak aktívan bekapcsolódni, az egyik területtől való szorongást esetenként oldotta

a másik terület által felkínált tevékenységforma. Jól érzékelhető volt a két modalitás közt néhány különbség is. A zene az „itt és most”-ban dolgozik, míg a vizuális tevékenységek produktumait sok idő múlva is elővehetők, mivel tárgyasulnak. A zene kifelé fordít, csoportot képez és összehangol, a vizuális tevékenység introvertáltabb jellegű még csoportmunkák esetében is.

E területen a művészeti facilitáció során fontos a biztonságérzet kialakítása, és ennek érdekében az esztétizálás háttérbe szorítása, lehetőleg ítéletmentes légkör kialakítása. A vizuális alkotó munka eredményeképpen megszülető produktumok felé minden ítéletmentességre törekvés ellenére nagy esztétikai (ön) elvárások vannak vizuális területen.

Érdekes tapasztalat a csoportmunkák során a lap felületével kapcsolatban egyfajta „territoriális igény” megjelenése (az „enyém”), illetve annak a tiszteletben tartása („nem akartam elrontani az ő rajzát”), míg a zenében természetesebb a közös produktum.

Összegzésként megállapítható, hogy a zene összetett módon hat a vizuális alkotásra, komplexebbé teheti az élményt, ugyanakkor erősen befolyásolja is azt. A két modalitás együttes alkalmazása kiterjesztheti a nonverbális kommunikációs lehetőségeket.

Székácsné Vida Mária (1980): A művészeti nevelés hatásrendszere, Akadémiai Kiadó, Budapest



# Tempótartás számítógépes vizsgálata atipikus nyelvi fejlődésű gyerekeknél

KERTÉSZ CSABA

Dunaharaszti AMI (zenetanár),  
KRE – Pszichológiai Intézet (hallgató)

**Kulcsszavak:** tempótartás ; atipikus nyelvi fejlődés;  
ritmikai fejlesztés  
Tempótartás számítógépes vizsgálata atipikus  
nyelvi fejlődésű gyerekeknél

Az atipikus nyelvi fejlődés és a gyenge ritmikai képességek kapcsolatát számos kutatás eredménye látszik alátámasztani (Wolff, 2002; Flaugnacco et al., 2014; Cumming, Wilson, Leong, Colling & Goswami, 2015). Bár ennek neurológiai háttere még nem teljesen tisztázott, valószínűsíthető, hogy a zenei, illetve a nyelvi észlelés és produkció során használt központi idegrendszeri struktúrák átfedésben állnak (Patel, 2011; Goswami, 2017). A gyenge ritmusérzék előrejelezheti a későbbi nyelvi, olvasási, írási nehézségeket, és – mivel már az olvasás tanulásának megkezdése előtt mérhető – akár a diagnosztika területén is használhatóvá válhat (Corriveau, Goswami & Thomson, 2010; Carr, White-Schwoch, Tierney, Strait & Kraus, 2014). Jelen kutatás célja egy olyan digitális mérőeszköz kifejlesztése és tesztelése volt, amely a ritmusérzék egy speciális részterületére, a tempóra, annak észlelésére, követésére és tartására fókuszál. Ehhez az ún. szenzomotoros szinkronizációs feladatot (SMS - sensorimotor synchronization) használtam. Ez egy nemzetközi gyakorlatban elterjedt viselkedési teszt, amely során a vizsgálati személyeknek ritmikus hangingerhez (általában metronóm hanghoz) kell a mozgásos válaszaikat igazítani, általában kopogva (Repp, 2005; Repp & Su, 2013). Az összeállított teszt – a legtöbb hasonló mérőeszközzel szemben – rövid, mindössze kb. 15 perces és kizárólag komplex zenei ingeranyagot használ,



így játékos és motiváló a gyerekek számára. A zenéhez történő szinkronizáció mellett tartalmaz egy spontán tempót (SMT - spontaneous motor tempo) mérő feladatot is, amely során külső hanginger nélkül kell egyenletes tempót produkálnia a személynek, valamint egy észleléses feladatot is. Az utóbbi során a zenéhez kevert metronómhangról kell eldönteni, hogy azok pontosan illeszkednek-e, vagy sem.

A kutatás első szakaszában tipikus populációval végeztem el a tesztet, összesen 152 elsőől ötödik osztályos tanulóval, majd a második részében 20 vegyes diagnózisú, atipikus nyelvi fejlődésű tanulót hasonlítottam össze a kontroll csoport kor szerint illesztett, 8 év fölötti részével (N=116). Az atipikus fejlődésű tanulók minden feladatban alacsonyabb teljesítményt mutattak: kevésbé tudták a kopogásukat a zenéhez igazítani a vizsgálathoz használt mindhárom tempójú zene esetében (80bpm, 120bpm, 150bpm). Spontán tempójuk lényegesen magasabb volt, amely több kutatás szerint is az idegrendszeri éretlenség jele (McAuley, Jones, Holub, Johnston & Miller, 2006; Thompson, White-Schwoch, Tierney & Kraus, 2015), valamint nagyobb mértékben eltávolodtak a kezdőtempójuktól, és ütések a feladatok során saját magukhoz képest is nagyobb szórást mutattak, illetve az észleléses feladatban is szignifikánsan gyengébben teljesítettek. A kutatást folytatva reményeim szerint a jövőben létrejöhet egy olyan diagnosztikai eszköz, amely segíthet a nyelvi fejlődési zavarok, az olvasás és írás esetleges nehézségeinek előrejelzésében. Az eredmények a ritmikai fejlesztő programok hatékonyságát vizsgáló nemzetközi szakirodalommal együtt (Overy, Nicolson, Fawcett & Clarke, 2003; Bhide, Power és Goswami, 2013; Habib, Lardy, Desiles, Commeiras, Chobert & Besson, 2016) alátámasztják a ritmikai fókuszú zenei tevékenységek fontosságát is, amelyek a zeneoktatás mai gyakorlatában jellemzően háttérbe szorulnak, mindazonáltal hatékony eszközei lehetnének a prevenciónak és korrekciónak egyaránt.

## Felhasznált irodalom

- Bhide, A., Power, A., & Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers: A comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 113-123.
- Carr, K. W., White-Schwoch, T., Tierney, A. T., Strait, D. L., & Kraus, N. (2014). Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(40), 14559-14564.
- Corriveau, K. H., Goswami, U., & Thomson, J. M. (2010). Auditory processing and early literacy skills in a preschool and kindergarten population. *Journal of learning disabilities*, 43(4), 369-382.
- Cumming, R., Wilson, A., Leong, V., Colling, L. J., & Goswami, U. (2015). Awareness of rhythm patterns in speech and music in children with specific language impairments. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 672.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Zoia, S., Buda, S., Tilli, S., ... & Schön, D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 392.
- Goswami, U. (2017). A Neural Basis for Phonological Awareness? An Oscillatory Temporal-Sampling Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 0963721417727520.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2016). Music and dyslexia: a new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in psychology*, 7.
- McAuley, J. D., Jones, M. R., Holub, S., Johnston, H. M., & Miller, N. S. (2006). The time of our lives: life span development of timing and event tracking. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(3), 348.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9(1), 18-36.
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, 142.
- Repp, B. H. (2005). Sensorimotor synchronization: a review of the tapping literature. *Psychonomic bulletin & review*, 12(6), 969-992.
- Repp, B. H., & Su, Y. H. (2013). Sensorimotor synchronization: a review of recent research (2006–2012). *Psychonomic bulletin & review*, 20(3), 403-452.
- Thompson, E. C., White-Schwoch, T., Tierney, A., & Kraus, N. (2015). Beat synchronization across the lifespan: intersection of development and musical experience. *PLoS one*, 10(6), e0128839.
- Wolff, P. H. (2002). Timing precision and rhythm in developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 15(1-2), 179-206.

ELŐADÁSOK

DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



2

3





# A gyermekkultúra formálása a múzeumi tanulás új formáival – innováció, módszertani fejlesztés a pedagógusképzésben

KOLOSAI NEDDA \*, MÉSZÁROSNÉ DARVAY SAROLTA \*\*, PATAKY GABRIELLA \*\*\*, KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT \*\*\*\*

\* ELTE TÓK

\*\* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar,

Természettudományi Tanszék

\*\*\* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Vizuális Nevelés Tanszék

\*\*\*\* ELTE Tanító és Óvóképző Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

*Kulcsszavak:* gyermekkultúra; felsőoktatási tananyagfejlesztés; múzeumi tanulás

Jelenleg kevesen foglalkoznak óvodások múzeumi tanulásával, mind múzeumi szakemberek, mind pedagógusok, mind neveléstudományi szakemberek körében. Ezt a hiástust felismerve több tudományterület felsőoktatásban kutató-oktató képviselőinek, közoktatási valamint közművelődési intézmények vezetőinek aktív és hatékony együttműködésével kialakítottunk egy kutatócsoportot. A kutatás jelen prezentációban bemutatott rész célja, hogy felsőoktatási intézményünk hallgatói váljanak képessé pedagógiai munkájukba aktívan beépíteni a kultúraátadás lényeges szegmensét, a gyermek- és játékkultúra átadását. További célunk kutatásunkkal egy olyan felsőoktatási kurzus tananyagfejlesztésének kidolgozása, mely képessé teszi a hallgatókat az

ELŐADÁSOK  
DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



értékkörzés és értékteremtés egyensúlyának szakmailag tudatos megteremtésére a 21. században, a gyermekek életkori sajátosságainak, gondolkodásának, tanulási módjainak ismeretében, adekvát módszerekkel. Célunk, hogy hallgatóink váljanak képessé a társadalom széles rétege felé közvetíteni azt a tudást, melyet elősegítik a generációk közötti párbeszédet, a kultúraátadás természetes és intézményesült folyamatainak váljanak tudatos facilitátoraivá. A program folyamán képessé válnak a különböző műveltségi területeken és diszciplínákban elsajátított tudásuk integrálására a gyermekkultúra, játékkultúra aktív formálására múzeumi környezetben.

A program és felsőoktatási tananyagfejlesztés alapját egy több részből álló kutatás képezi. Kutatási kérdésünk, vajon milyen múzeumi élményei vannak a pedagógus hallgatóknak, pedagógusoknak a múzeumi tanulásról? A kutatás további kérdése, vajon felülírhatóak-e megfelelő felsőoktatás pedagógiai módszerekkel a pedagógusok múzeumi élményei?

A kutatás eddig feldolgozott mintájában N=31 egyetemi hallgatónak és N=23 vezető óvodapedagógusnak adtunk arra lehetőséget, hogy úgy ismerkedjenek meg a kutatócsoport által kidolgozott 60 perces minta múzeumi foglalkozással (3 alkalommal), hogy azon egy teljes 23, 28, 26 fős) óvodás csoport is részt vett. Irányított kérdésekkel felmértük a fiatal felnőttek és a több évtizede pályán lévő pedagógusok saját múzeumi élményeit, saját múzeumhoz való viszonyulását, attitűdjeit, múzeumról alkotott nézetrendszerüket. Ezzel párhuzamosan részletesen megkérdeztük őket, a minta múzeumi foglalkozásokon szerzett tapasztalataikról.

Eredményeinket leíró statisztikai módszerekkel összegeztük. Eredményeink szerint a kutatásba bevont pedagógus hallgatók és pedagógusok nagy részének (86%) nincsen tudása arról, mit jelent a múzeumi tanulás. Elvárásaik, elképzeléseik nem pozitívak (71%) a múzeumi tanulás lehetőségeiről. Ugyanakkor saját, személyes élményeik, valamint a megfelelő módszerrel átadott tananyag megismerése után értik, rácsodálkozva, meglepődve, lelkesen fogadják új tudásukat. Fontos felsőoktatás pedagógiai feladat a kultúraátadás folyamatában egyrészt a múzeumhoz kapcsolódó hallgatói élmények újraírása, másrészt a múzeumhoz kapcsolódó pozitív élmények kialakítása tudományterületek integrációjában, szakmailag átgondolt módon.

# Gyermekszínjátszás helyzete egy felmérés tükrében

KÖRÖMI GÁBOR

Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

**Kulcsszavak:** gyermekszínjátszás; kérdőíves felmérés, állapotfelmérés; színházi nevelés

A Magyar Drámapedagógiai Társaság 2014-es elnökségi megújulásakor egyik stratégiai céljaként az egyetlen országos, felmenő rendszerű gyermekszínjátszó programsorozat, a Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó (WSOGYT – rövidebb nevén WSO) megújítását is célul tűzte ki, ezzel támogatva az MDPT alapszabályában is kiemelt célként szereplő magyar gyermekszínjátszás ügyét. Ehhez egyrészt olyan szakmai csoportot hívott össze, melynek célja a Találkozó alapvető céljainak és szervezési feladatainak újragondolása volt, másrészt párbeszédet kezdeményezett a szakmával, melynek részeként 2016 tavaszán egy kérdőíves felmérésben igyekezett visszajelzéseket kapni a mai magyar gyermekszínjátszó mozgalom helyzetéről, a gyermekszínjátszó csoportvezetőkről, a csoportok működéséről, helyzetéről. A kérdőív összeállításában részt vett az elnökség is, az így kialakított kérdéssor nem csak a doktori kutatáshoz szükséges paramétereket tartalmazta, hanem olyan, elsősorban a WSO-val kapcsolatos visszajelzéseket is, melyet a Társaság további tervező és előkészítő munkájában figyelembe tud majd venni.

A kérdéssor három nagy téma köré épült.

Az első kérdéscsoport a kitöltő személyével foglalkozott. A lakóhelyétől az iskolai végzettségig, ezen belül a drámapedagógiai, vagy gyermekszínjátszáshoz köthető végzettségig számos olyan kérdés tettünk fel, mely arra irányult, hogy KIK vezetnek ma színjátszó csoportot. Természetesen minden kvantitatív kutatás csak egy minta alapján tehet egy csoportról bármilyen megállapítást, ezért volt fontos, hogy minél nagyobb



számban töltsék ki a színjátszó csoportvezetők a kérdőívet.

A második kérdéssor a színjátszó-csoporttal foglalkozott. Itt nem csak az életkori összetétellel, hanem a csoport körülményeivel, próbahelyszínnel, fellépési lehetőségeivel, valamint a csoport hátterével, támogatóival kapcsolatban tudakozódott. A fellépési lehetőségek később is szóba kerültek, amikor arra kérdeztünk rá, hogy milyen más helyi, regionális találkozón (színjátszó, vagy egyéb kulturális találkozón) vesz részt a csoport. Milyen találkozókra vesznek részt a WSO-n kívül.

A harmadik kérdéscsoport a WSO-ra irányult. A minősítéstől kezdve a találkozók megszervezéséig számos olyan kérdés került elő, mely évek óta vitatéma az elnökségben és a gyermekszínjátszás iránt elkötelezett szakemberek között. Természetesen csak olyan kérdéseket tettünk fel, melyeket meg is tudtak válaszolni a csoportvezetők (sem a finanszírozásról, sem a pályázati lehetőségekről, sem pedig a találkozók technikai szervezéséről nem esett szó, ezek biztosítása és pénzügyi körülményeinek biztosítása a megyei és a regionális találkozók szervezőire és az elnökségre tartozik.

A tervezett előadásban beszámolok a kérdőíves felmérés tanulságairól és igyekszem stratégiai kérdéseket megfogalmazni a mozgalom sikeres jövője érdekében.

## **A kutatást támogatta:**

Magyar Drámapedagógiai Társaság

# Tábori játékaink

KÖRÖMI GÁBOR

Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú  
Művészeti Iskola

**Kulcsszavak:** táborozás; szabadidős programok; gyermek- és ifjúsági kultúra

Hétköznapi életünk egyik meghatározó része diákként és pedagógusként egyaránt a nyári szünet. Pedagógiai szempontból ennek legfontosabb része a táborozás. Sokféle táborozási formával találkozhatunk, tematikus vagy iskolai, elmenős vagy napközis tábor, említsük meg az újjáéledni látszó vándortábori mozgalmat is. Közös bennük, hogy az együtt töltött idő intenzitása, a tábor időbeli és térbeli zártsága másféle pedagógusmagatartást, így másféle nevelési helyzeteket kínál, mint a hétköznapi, iskolai tevékenységek.

Trencsényi László szerint az iskola kitüntetett szerepe az új generációk nevelésében megszűnt, bár a nevelés egyik fontos helyszíne maradt, mellette nagyon sok olyan kortárs hatás erősödött meg, melyben a szabadidő eltöltése hatékonyabb, hatásosabb nevelési helyzeteket eredményez, mint a hagyományos iskola. A pedagógiai szakirodalom a szabadidős tevékenységek között is csak megtűrt gyermekként tesz említést a táborozásról. Pedig az intenzív szabadidős programok ezen a területen követhetők és rögzíthetők a legjobban. A táborok zárt ideje és évről évre szóló hagyományai sok ezer gyermeknek határozhatják meg a gyermekkorát, fontos szerepet tölthetnek be felnőtté válásukban is. Ennek ellenére a pedagógiai folyóiratokban is meglehetősen kevés említést találni erről a területről. Talán a nyári táborokhoz kötődő ideológiai háttértartalom miatt? Vagy éppen a táborozás, mint szabadidős közösségi tevékenység iskolán kívülisége, saját belső szabályrendszere tesz minden táborot egyedivé, így kevésbé mérhetővé.

Az egyik ilyen alternatív terület a táborozás. A felnőtt táborozók visszaemlékezésük során számos esetben bevallják, hogy az

ELŐADÁSOK  
DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



adott életszakaszban meghatározóbb élményt, emléket őriznek a megélt nyári táborozásról, mint a túlélte tanévről. A Marczibányi Téri Művelődési Központ tematikus táboraiiban vagy az általam megélt színjátszó táborokban is a résztvevők sokszor nyári táborról nyári táborig számolták az időt. A kapcsolatok, barátságok nemcsak a tábor ideje alatt, hanem utána évekig, évtizedekig megmaradnak egymás között a kortárs közösségben ugyanúgy, mint a felnőttek és a gyerekek között. Gyerekként Kaposi László táboraiiban, ifiként az elmaradhatatlan színjátszó táborok mellett saját iskolám vándortáboraiiban, csoportvezető tanárként, táborvezetőként Szakall Judit művészeti táboraiiban vehettem részt. Kollégáimmal szerveztünk Harry Potter-tábor, művészet-termesztet tábor és számos tematikus napközis tábor.

A tervezett előadásban bemutatom a táborozás módszertani történetét és elméleti alapjait, majd beszámolok egy gyűjtőmunkáról, melyben az egész tábor megmozgató nagy játékaikat térképezem fel a nosztalgia helyett a rendszerezés igényével.

# Erdély Miklós művészetpedagógiájáról

KŐHALMI PÉTER

Magyar Tudományos Akadémia Támogatott  
Kutatócsoportok Irodája, Magyar  
Képzőművészeti Egyetem

**Kulcsszavak:** avantgárd; kreativitás  
Erdély Miklós művészetpedagógiájáról

Erdély Miklós idén éppen 90 éve, 1928-ban született és 1986-ban hunyt el. Ahogy időben távolodunk életművének lezárulásától, úgy rajzolódik ki mind élesebben előttünk, hogy tevékenysége és szerepe a magyar avantgárd kultúrában – a jól kitapintható különbségek ellenére is – csupán Kassák Lajoséhoz mérhető. Ahogy az is egyre inkább látszódik, hogy életművének jelentősége túlmutat a számára adott tér-idő koordinátákon. Előadásomban az életmű egy különösen fontos vonulatáról lesz szó: Erdély művészetpedagógiai tevékenységéről. Mondandómat három részre osztom. Előbb röviden vázoló pedagógiai tevékenységének főbb állomásait, majd felfejtem a kreativitás elméletének azon vonatkozási pontjait, amelyek meghatározóak voltak számára, végül pedig beillesztem ilyen irányú tevékenységét az oeuvre egészébe.

Erdély Miklós pedagógiai munkássága három szakaszra oszlik, melynek története 1975-ig, Ganz-MÁVAG Művelődési Központ víztornyáig nyúlik vissza. Itt működött a Józsefvárosi Képzőművész Kör rajz- és szobrászszakköre, melynek résztvevői elsősorban a Képzőművészeti Főiskola felvételijének szakmai, szemléleti elvárásaira készülhettek fel, hasonlóan az ezidőtájt tevékenykedő jó néhány amatőr képzőművészeti körhöz. A víztornyban a radikális változás 1975 tavaszán kezdődött, mikor is Maurer Dóra, majd fél évvel később csatlakozva hozzá Erdély Miklós átvették a Kör vezetését. A foglalkozások ekkortól, azon túl, hogy végletesen kibővítették a „szén rágásának” (Maurer

ELŐADÁSOK  
DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



1991) lehetőségeit, fokozatosan, minden médiumra kiterjesztették a kreatív kísérletezés szabadságának érvényességét. Ezzel friss lendületet és újabb megkerülhetetlen – underground, de nem földalatti, hanem igenis kiemelkedő – helyszínt adva az avantgárd mozgalmasságnak.

Erdély Miklós alternatív pedagógiájának közvetlen elméleti gyökereit keresve két, számára és a résztvevők számára is fontos elméleti közeget jelentő munkánál kell megállnunk: Arthur Koestler és Erika Landau könyveinél. Erdély alternatív pedagógiájában ugyanis Koestler kreativitás-elméletének, Guilford modelljének és Landau főként ez utóbbin alapuló következtetéseihez sajtószerűen, Erdély egész életművéhez igazodó felfogásával találkozhatunk. Erdély Miklós művészetpedagógiájában ugyanis a kreativitásra, a divergens gondolkodásra nevelés elsődleges célja a megszokások, a kulturális patternek, a látens értelmezési raszterek és a rögzült kapcsolódási minták kilazítása. A csillapíthatatlan interdiszciplináris magatartás szemléletében szorosan együtt jár a kreativitás igényével mint a függetlenségre törekvő, rugalmas, többsíkú gondolkodással, az újra, az ismeretlenre való felkészítéssel.

Erdély Miklós a kreativitást nem képességnek, hanem egyfajta készenléti állapotnak tekinti. Állapotnak, mely nem csak egy megrekedt tudományos kutatás továbbblendítésének lehet a záloga, és nem is csupán az alkotó művész kivételes rezdüléseinek a jelzője: számára a kreativitás az a mindenre nyitott készenléti állapot, mely az élet összes dimenziójában érvényesülhet. S reményei szerint a művészet az a kitüntetett terep, melyen a kreativitás begyakorolható; a művészet az a közeg, melynek megújításával az egyéni gondolkodás függetlenségre sarkallható. Ahogy a Kreativitási és fantáziafejlesztő gyakorlatok céljait és tapasztalatait összegző tanulmányban írja: „[...] [A] kreativitás nem csak és főleg nem teljesítményben nyilvánul meg, hanem valami olyan készenléti állapot, mely csöndben és jeltelesen működik, minden helyzetben képes felismerni a feladatot, és azt találékony, független eredetiséggel oldja meg” (Erdély 1976). Valamint: „Hogy a képzőművészeti oktatás alkalmas a kreativitás fejlesztésére, nem azt jelenti, hogy a kreatív érzékre csak a képzőművészeknek vagy általában a művészetnek van kizárólagos szüksége. Ellenkezőleg: a legtöbbet attól lehet remélni, ha a kreatív szemlélet az élet más területein is jelen van. Ha különböző,

a leglélektelenebbnek látszó területeken is lényeglátó, rugalmas, feladatukat metaszínten is átlátni képes emberek tűnnek fel” (Erdély 1976). A kreativitás érvényének kiterjesztése így pedig egyszerre mind a művészet és az élet – klasszikusan avantgárd – egymásba oltását is jelenti, a művész és a műalkotás fogalmának kiterjesztését, és ezzel együtt a művészet társadalmi szerepvállalásának lehetőségét.

A kreativitás expanziójával elvékonyodik a művészet és az élet közötti határ, s az élet minden területére átcsorduló kreativitás elsősorban az egyéni, ám ezen keresztül a társadalmi változások letéteményesévé is válhat. A kreativitás kiterjesztésnek lehetősége végső soron azt az alapvető reményt táplálja Erdély számára, hogy a művészet forradalmán át az egyén gondolkodása felszabadítható sémái alól, s hogy a tudat megtisztítása akár még a társadalmi változások kezdetét is jelentheti.

1981 áprilisában az ELTE Esztétika Tanszékén tartotta meg Optimista előadását, melyben beszélgetőpartnerül Herbert Marcusét választotta. Marcuse az Értekezés a felszabadításról – Az új szenzibilitás című írásában azt az állapotot vetíti előre, ahol az „esztétikum mint a szabad társadalom lehetséges formája” jelenik meg, arról az állapotról ír, ahol a „szépség a szabadság lényeges jellemvonása” (Marcuse 1970) lehet. Esztétikai utópiájának gyújtópontjaként a „technika a művészethez közelítene, a művészet pedig a valóság átalakításához: érvényét vesztené [...] a költői és a tudományos gondolkodás közötti ellentét. Megjelenne egy új valóságelv, amelyben esztétikai ethosszá egyesülne az új szenzibilitás és a deszublímált tudományos gondolkodás” (Marcuse 1970). Az Optimista előadásban Erdély a '60-as évek óta eltelt időszak kifulladású lendületéről, tompuló életérzéséről szólva Marcuse sorait idézi Az utópia vége című írásából, majd a következőképpen összegzi saját látásmódját: „A zenekar elhallgatott, csak egyetlen halk tremoló hallatszik még – nevezzük így –, a poszt-neoavantgárd elvékonyodó működése. Ez a halk tremoló azonban kétségessé teszi, hogy valóban vége van-e a zenedarabnak” (Erdély 1991). Erdély szerint márpedig nincs vége. Sőt, a tremoló erősödését várva következetes és szilárd makacssággal áll ki a független gondolkodás mind hangsúlyosabb érvényre jutása mellett. Optimizmus az élet bármely területén felbukkanni képes kreativitás betilthatatlan, üde gondolkodásmódjának, a természettudomány saját ellentmondásait



is felismerő, végtelenül nyitott, felszabadító világképnek és a képzelet nem szűnő lendületének a kavargó elegyéből táplálkozik. Az utópiák vízióit a mindennapok tényszerű gyakorlatával ütköztetve adja meg a poszt-neoavantgárd magatartás jellemzőit:

1. Az ember illetékességét saját élete, sorsa tekintetében tudomásul kell vennie, ahhoz minden határon túl ragaszkodnia kell.
2. Ami létét érinti, akár közvetlenül, akár közvetve, arra illetékességgel kiterjed.
3. Ilyen módon illetékessége mindenre kiterjed.
4. Ami rossz, hibás, kínzó, veszélyes és értelmetlen, azt merészelnie kell észrevenni, legyen az a legelfogadottabb, legmegváltoztathatatlanabbnak tetsző ügy vagy dolog.
5. Bátorkodnia kell akár a legirreálisabb, legmegvalósíthatatlanabb alternatívát javasolni.
6. Ezekről a változatokról el kell tudni képzelnie, hogy megvalósíthatók. (Erdély 1991)

### ***A kutatást támogatta:***

MTA Prémium Posztdoktori Kutatói Program

# Szefi és identitás

LEHMANN MIKLÓS

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

**Kulcsszavak:** szefi, digitális környezet,; identitás, személyiségvonások,; Instagram

A fiatalabb generáció számára a szefik készítése lényeges szerepet játszik a digitális környezetben megjeleníteni kívánt identitás konstrukciójában. Sung és munkatársai (2016) négy olyan alapvető motiváló tényezőt írnak le, amelyek a szefik terjedésében katalizátorokként hatottak: a figyelemfelkeltést, a kommunikációt, az archiválást és a szórakozást. A közösségben élő ember természetes törekvése, hogy a társak felfigyeljenek rá: a figyelemfelkeltő módon szerkesztett képek, a rendszeresen megosztott szefik folyamatosan képesek fenntartani a figyelmet. A kommunikációs folyamatok fontos eleme az önmegjelenítés, mivel a képek nyíltabbá és egyszerűbbé, hatékonyabbá teszik a másokkal folytatott interakciót. A szefik készítése ugyanakkor megőrzi valamennyit a házi fényképalbumok karakteréből is, amennyiben az életesemények összefüggésében készülnek és szerepet tölthetnek be a múlt dokumentálásában; mi több, a közösségi oldalak struktúrája (például az idővonal a Facebook-on) kézenfekvővé teszi a személyes fényképek e fajtáját. Végül a szefik készítése szórakoztató tevékenység is lehet, amely élvezetesebbé teszi az időtöltés más módjait is. De ezek a motivációs tényezők úgy is értelmezhetőek, mint amelyek a szükségletek kielégítésére irányulnak. Ebben az értelemben a közösségi oldalak használata a társas igények kielégítése érdekében történnek, a szefik készítése és megosztása pedig – ennek részeként – a szociális viselkedés természetes eleme a digitális környezetben.

E tényezők mentén írható le az is, ahogy a személyiség megjelenítése (vagy inkább: digitális konstrukciója) végbe megy. Qiu és munkatársai szerint (2015) a szefik tükrözik ugyan a készítőjük személyiségvonásait, de ezeket a fényképek szemléltetői gyakran nem képesek helyesen kiolvasni a látottakból.

ELŐADÁSOK  
DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



A képek utalásokat tartalmaznak az egyes vonásokra a póz, arckifejezés vagy a kompozíció lehetőségeinek kiaknázásával. A személyes tér megjelenítése a háttérben például alacsonyabb fokú lelkiismeretességre utal, a mosoly pedig pozitív szemléletre és nyíltságra. Felfedezhető ugyanakkor a szefi szerepének az „önpromóciós” vonása is: a közösségi oldalak a tudatos identitásépítés terepeiként alkalmasak arra, hogy a felhasználók valós személyisége helyett egy mások számára vonzó identitás képét jelenítsék meg, mintegy vonzóvá téve magát a felhasználót. Nem meglepő, hogy nagyobb valószínűséggel készítenek és osztanak meg szefiket az extrovertált személyiséggel rendelkező felhasználók (Sorokowska et al. 2016), de ez lényegében minden olyan, a közösségi oldalakon folytatott más tevékenységről is elmondható, amely az identitás nagyobb mértékű felfedését célozza. E jelenséggel összefüggésben terjedt el az a nézet is, amely szerint a szefi felerősíti a személyiség narcisztikus vonását (ld. pl. Wendt 2014).

Mindemellett a készítés folyamata maga is részt vesz a személyiség konstrukciójában. Azok a vizuális jegyek, amelyek egy képről leolvashatók, a készítő szándéka mellett az identitást befolyásoló társas-kulturális hatásokról is árulkodnak. Gyorsan kialakult például az a speciális beállítás, kompozíció, póz vagy arckifejezés, amely az önmegjelenítés e módját meghatározza. A felhasználók saját identitásukat a képek terén ezért részben a szefikészítés szabványosult eszközeivel, normativizált módon hozzák létre, kihasználva egyben a digitális képmanipuláció egyszerű eszközeit a mobil készülékek alkalmazásaiba épített szűrőktől a vágásig vagy egyes képelemek lecseréléséig.

Ezen elméleti háttér mellett vizsgáltuk meg 2017. telén egy felmérésében a vizuális elemek szerepének, valamint a személyiség konstrukciójának egyes aspektusait. A közösségi oldalakra feltöltött képek elemzése hozzájárul a jelenség jobb megértéséhez; ennek jelentőségét pedig az adja, hogy a gyerekek és fiatalok egy olyan vizuális környezetben szocializálódnak és kísérlik meg identitásuk alakítását, amelyben a szefi fontos szerepet játszik. A kutatás nyomán levonható következtetések két területen lehetnek hasznosak: egyrészt a vizuális nevelés, a vizuális kultúra alakításában, másrészt az identitás konstrukcióját befolyásoló nevelői feladatokban és módszerek meghatározásában.

## Hivatkozások

- Qiu, Lin – Lu, Jiahui – Yang, Shanshan – Qu, Weina – Zhu, Tingshao (2015): “What does your selfie say about you?” Computers in Human Behavior 52. 443-449.
- Sorokowska, Agnieszka – Oleszkiewicz, Anna – Frackowiak, Tomasz – Pisanski, Katarzyna – Chmiel, Anna – Sorokowski, Piotr (2016): “Selfies and personality: Who posts self-portrait photographs?” Personal and Individual Differences 90. 119-123.
- Sung, Yongjun – Lee, Jung-Ah – Kim, Eunice – Choi, Sejung Marina (2016): “Why we post selfies: Understanding motivations for posting pictures of oneself”, Personality and Individual Differences 97. 260-265.
- Wendt, Brooke (2014): The Allure of the Selfie: Instagram and the New Self-Portrait. Amsterdam: Institute of Network Cultures





# Mi a baj az oktatással?

## Pedagógusképzősök nézetei koruk nemzeti oktatásügyéről három európai országban

PATAKY GABRIELLA

ELTE TÓK

**Kulcsszavak:** vizuális nevelés, kortárs képzőművészet, alternatív pedagógia; tanárképzés; kritikai pedagógia

Hogyan lehetséges pedagógiai problémákról Európában hatékony és előremutató párbeszédet kezdeményezni a földrész három különböző sarkában levő ország leendő tanárai között? Egy konceptuális mű; egy tárgyinstalláció és képi dokumentációja adja az alapot a vizuális nyelv határokon átívelő lehetőségeivel, hogy három sarkalatosan különböző pedagógiai kultúra mai jellegzetességeit összehasonlíthassuk.

A projekt Freire, Giroux, McLaren, Kincheloe, Steinberg, Rogers, Grausci, Habermas, Adorno, Souranda kritikai pedagógiai elméleteiből indult, egy spanyol egyetem művészetpedagógiai programjának kezdeményezésére nyomán. Hozzá csatlakozott egy finn és egy magyar tanárképző vizuális fókuszú képzése, reflektív pedagógiai és ikonográfiai kiegészítésekkel.

A projekt kihívása a hallgatók aktív, személyes, művészi kreativitásának mozgósítása, a kortárs művészetet, mely a MA társadalmi és/vagy művészeti problémáit feszegeti. Ezt pedig helyén kell kezelni, ha olyan felelős pedagógusokat szeretnénk képezni, akik a világ változásaival szembesülve tanítványaik problémamegoldó képességét fejlesztik és nem csupán ismereteiket kívánják szaporítani.

Kortárs művészek nevezzük itt az irodalomban, zenében, táncban, színházban a velünk élő művészek alkotásait, a XX. századi művészetet.

A kortárs képzőművészek a hagyományosnak mondható technikák, mint pl. az olajfestés, a grafika vállfajai, vagy a mintá-

ELŐADÁSOK  
DRÁMAPEDAGÓGIA /  
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA



zás mellett bátran kísérleteznek szokatlan anyagokkal, vagy a jól bejáratottakat meglepően módon alkalmazzák, de korunk technológiáját is, magától érthetően teszik gondolataik hordozójává. A technikák és anyagok változatosságának természetesége, a kísérletező kedv, a kíváncsiság felkeltése, az eredetiségre való törekvés mind-mind alapvető célok az eddig is általánosan elterjedt művészetpedagógiákban, a peremfeltételek megváltozása miatt azonban újra nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk ezek tudatos használatára, fel is kell frissítenünk repertoárunkat, a régi, jól bevált feladatokat új ötletekkel változtatva, témáinkat a ma embereként vetve fel.

A művész bevonja az alkotás folyamatába a nézőt, de van, amikor egyenesen a mű alkotóelemévé teszi, így jelezve, hogy a műtárgy közös vállalkozás, „nyitott mű”. A kortárs művek többsége felhívás dialógusra, véleményalkotásra. A nyitottság, a dolgok előítélet nélküli szemlélése, az újra való (és persze a régire is) fogékonyság a jelen emberének rendkívül fontos taktikai, stratégiai szempontjai.

Tanítványaink kreativitásának és innovatív szemléletének fejlesztéséhez nem elég a művek passzív megszemlélése: művészeti alkotófolyamatokba való bevonásukkal hozzájárulunk ismereteik minél többféle érzékszerven keresztül ható rögzüléséhez. A kortárs művészek példái segítségével a vizuális nevelésben is új munícióhoz jutunk a projektoktatáshoz, vagy az adaptivitás megvalósításához. A kortárs művészek számos tulajdonsága egybeválog a jó vizuális nevelés sajátosságaival.

Összesen több mint 200 tanárképző egyetemista véleményeinek keresztül térképeztük fel, miben látja ez a korosztály az iskola világának nehézségeit, hol van szükség változtatásra, beavatkozásra a pedagógia viszonyrendszerében. Személyes művészeti feladatuk egy olyan tárgyinstalláció létrehozása volt, mely egy őket foglalkoztató pedagógiai probléma metaforájaként értelmezhető. Az installációkról fekete-fehér fotókat készítettek, melyet rövid értelmező szöveggel kísérték.

Eredményeinket számos háttérváltozó hatásrendszerében is megvizsgáltuk. Ezek a multikulturális nevelés lehetőségeibe és korlátaiba is betekintést engednek.

A prezentáció a három egyetem közös projektjének vizuális reprezentációit és az összehasonlítás eredményeit, valamint az eredmények konzekvenciáiból kirajzolódó problémamegoldási javaslatokat körvonalazzák.

2/A



**POSZTEREK**

# A vizuális kommunikáció, mindig érintkezés és kapcsolatfelvétel

BAKI-SZMALER GYÖRGYI

*“A kommunikáció (természetesen a vizuális alapú is) mindig érintkezés, kapcsolatfelvétel*

*(Bálványos és Sánta, 1998).”*

A Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja “Moholy Nagy-Modulok” – a 21.századi képnyelvének tanítása című tantervi innovációs projektjettét dolgozott ki, amelyek célja egy törzsanyagot kiegészítő moduláris tanterv kidolgozása általános iskolás diákok részére. A fejlesztő programok kipróbálása során, két-négy tanévre szóló tantervi egységet négy tanéves, fel-menő rendszerű iskolakísérletekben kontrollcsoportos képességmérésekkel fogják kiértékelni, és az eredmények alapján fejleszteni. Mivel a “korszerű vizuális nevelésnek továbbá számolnia kell az új képkorszak jelenségeivel, kihívásaival, lehetőségeivel is. 21. századi környezetünkre jellemző a multimédia információk túlsúlya - a szót felváltotta a kép, mint elsődleges ismeretterjesztő eszköz. A kor digitális környezetben létező embere számára kiemelt jelentősége van a digitális írástudásnak és kreatitásnak”(Kárpáti, 2015).

A négy Moholy-Nagy Vizuális modul közül a követő pedagógusok kiválaszhatták annak a pedagógiai programját, ami legjobban közel állt hozzájuk. A modul program , mely a NEMZETI alaptanterv fejlesztési céljainak megfelel, a kerettanterv 50%-a kínálnak új tananyagot:1. Vizuális kommunikáció 2. Vizuális media 3. Környezetkultúra 4. Kortárs képzőművészet. Innovatív tartalmánál fogva figyelembe veszi a környezeti, gazdasági, szociális változásokat, melyekre új megoldási módszereket próbál találni és célul tűzi ki a vizuális neveléssel kapcsolatba hozható gyakorlatok- az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásával kapcsolatos újításokat. Mivel a hagyományos és digitális képalkotás egyenrangú szerepet kap a prog-

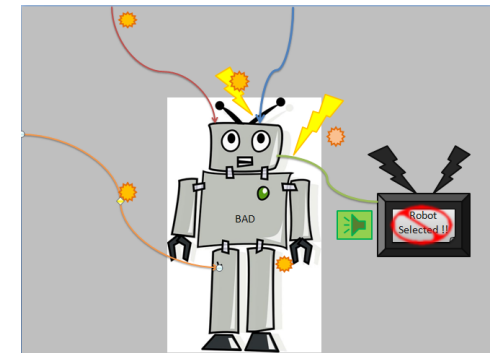
POSZTEREK

2/A

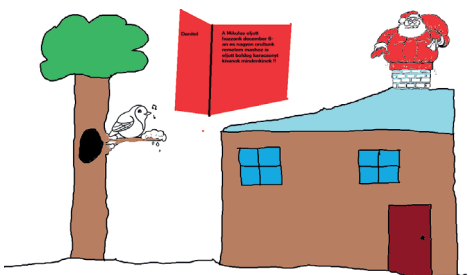


ramban, a feladatok megfogalmazásánál ayonos arányban szerepelnek. A célok alapjául, már folyamatban lévő programot bocsátottak rendelkezésünkre, amelynek alapján minden követő pedagógus lehetőséget kapott, hogy kigolgozza saját Tanítási-tanulási programját a kísérleti osztályok számára.Olyan háttér irodalmat bocsátottak rendelkezésünre, ami segített a modulhoz illeszkedő saját programunk elkészítéséhez. A módszerek lényege, hogy a diákok megismerhettek az új és hagyományos módszerekkel egyaránt és közelebb kerültek a műalkotásokhoz, akár aktív szemlélőként, akár társszerzőként. Pedagógusként próbáltuk megkeresni a személyes kapcsolódásokat egy műalkotás estében és a tanulóknban ezáltal új megismerési-értelmezési folyamatot kialakítani.

A vizsgálat és fejlesztő eszközök között szerepelt az eDIÁ-ban közreadott feladatrendszer mely szintén alkalmas arra, hogy a tanulók fejlődését mérje, a kiváló teljesítményt és a fejlesztésre szoruló képességterületeket egyaránt jelezze olyan, a munka világában fontos területeken, mint a térszemlélet, a színérzékelés és a képi kommunikáció. Az online mérésben a tanulók összesen 5 féle tesztet (három tesztcsomagba tömörítve) töltötték ki: 1. Színpercepció és vizuális kommunikáció teszt 2. Térszemlélet teszt 3. Kombinatív és divergens gondolkodás teszt A tesztekre a diákoknak nem kellett külön készülniük. A feladatokat a mérést megelőzően nem ismerhették meg, elkészítésükhöz segédeszközt nem használhattak. A feladatok megoldására tesztenként 45 percet kaptak , de amennyiben hosszabb időre volt szükségük a gyermekeknek, biztosítottuk számukra. Egy másik mérési-értékelési eszköz, amit kézhez kaphattunk a Kreatív gondolkodás teszt –rajzi feladatok tesztfelvétele.



A feladatok, tesztek segítségével egy olyan lehetőséget kaptunk kézhez, aminek segítségével nyomon követhetjük tanítványaink kreativitását, térszemléletét és más vizuális és kognitív képességeinek a fejlődését. A modul segített egy saját kutatási terv összeállításában, mivel olyan vizuális képességfelmérő eszközöket kaptunk kézhez, amelyek a kiválasztott kísérleti osztályok korcsoportjára jellemző. Jelen esetben négy 5. osztály és három 9. osztály vett részt a kísérleti programban, amelyek évfolyamok a látszatvilágokkal foglalkoztak, beleértve a digitális virtuális világról szerzett tapasztalatokat és az azokra vonatkozó reflexiókat is. "A digitális képalkotás mellett tovább él a hagyományos képalkotás is, mint egyenrangú képi kifejezési út. A vizuális nevelésnek tudatosítani kell a két képalkotó- és gondolkodásmód közötti különbségeket, azonosságokat, valamint meg kell mutatnia a kölcsönhatásokat, az átjárhatóságot."



POSZTEREK

2/A

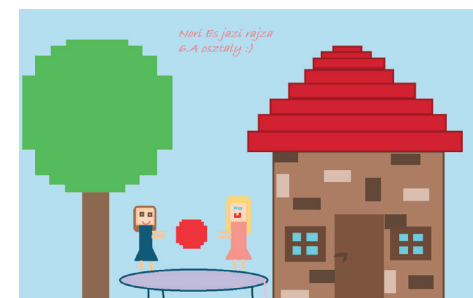


## A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CIMÚ MODUL PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK HASZNÁLATA: TANÍTÁSI TANULÁSI PROGRAMOM AZ V. OSZTÁLYBAN

2016-ban saját Tanítási-tanulási programmal csatlakoztunk a projekthez, mint partneriskola. A kidolgozott modul tartalmi között megjelennek korunk aktuális kérdései, tendenciái:

- szociális érzékenység fejlesztése,
- a társadalmi felelősségvállalás,
- a társadalmi nemekkel kapcsolatos kérdések, problémák;
- eligazodás az új információs környezetben, a képek özönében.

A modulban az érzékeléstől és befogadástól a képüzenetek létrehozásáig és megosztásáig terjedő folyamat minden mozzanatára találhatók feladatok. Nagyon fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások, ezek képezik a program műveltséganyagának törzsét.: például „Műveletek műalkotásokkal”.



Mivel a 9-12 évesekre jellemző, hogy erősen megnő a realista ábrázolás, a technikák és a konvenciók megismerésének igénye, ezért fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások. A modern-kori művészet műzsája kiemelt szerepet kap, olyan feladatokat kapnak ebben a témában mint például : - Paul Klee vagy Juan Miró munkáinak rekonstruálása egy felvázolt kép folytatása , színekkel való kiegészítése- Műalkotások kiegészítése. Közös pannó készítése, Paul Klee vagy Juan Miró megadott festménye alapján. Egy festmény (Juan Miró festmény ) térbeli átírása vagy egy közös pannó készítése Juan Miró festménye alapján - filc felhasználásával.

## A PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ALAPJÁN KIDOLGOZOTT FEJLESZTÉSI RÉSZTÉMÁIM:

1. Látható és láthatatlan;
2. Mimikri;
3. Konstruált világok;
4. Látszatvilágok: illúzió és valóság:

### 1. A Látható és láthatatlan:

- A. Vissza a kezdetekhez, az ősi kultúrák nyomában: barlangrajzok készítése.
- B. Labirintus kitalált lényekkel: tervezz te is útvesztőt!

### 2. Mimikri:

- A. A. Rejtőzködő és álcázott az állatvilágban: - CSODA-BOGARAK vagy BOGÁR-CSODÁK
- B. Rejtőzködő és álcázott a természetben: - Fakéreg – ben rejtőzködő lények –
- C. Rejtőzködő és álcázott az ember által alkotott világban: ÉLET-Fa közös tervezése

### 3. Konstruált világok az őskortól napjainkig:

- A. Őskor: - készítsük el saját őskori kőépítményünket.
- B. Középkor :- tervezzünk középkori várakat ( makettek )

POSZTEREK

2/A



- C. Modern kori művészet műzsája: - közös pannó készítése, megadott festmény alapján.
- D. Gyerekkori fantázia világa és jövő-képe.: - Világűr – digitális kollázs készítése.

### 4. Látszatvilágok: illúzió és valóság :

- A. Törött tükör – fotómontázs készítése -színes kép átalakítása törött tükörré .
- B. A szó mint érintés- szöveg és kép kapcsolata: szócserepek vagy cserép-szavak ;
- C. Írás és betű- saját hieroglifák tervezése: - ékírás készítése gyurmamalpra.
- D. Véletlenszerű festékfoltokból képzeletbeli formák kialakítása.

## A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CIMŰ MODUL PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK HASZNÁLATA: TANITÁSI TANULÁSI PROGRAMOM A VI. OSZTÁLYBAN

2017-ban saját Tanítási-tanulási programmal folytattuk a projektet, mint partneriskola. A kidolgozott modul tartalmai között a következő kérdések és tendenciák kaptak fontosabb szerepet:

- szöveg es kép összefüggese ,
- tartalom es stílus összhangjának a kialakítása;
- a kifejezőképesség fejlesztése,
- a fiktív és valós tér ábrázolásának különbségei, illetve “belső tájaink” ábrázolása.

A modulban a képüzenetek létrehozása és megosztása a Vizuális naplón keresztül, az önkifejezésnek egy nagyon jó példája. Segítségével életük olyan eseményeit tudják megjeleníteni és elmesélni, amelyek foglalkoztatják őket. Ezáltal megtanulják jobban kifejezni gondolataikat és feldolgozni olyan problémákat amiket egyébként nem tudnának megfogalmazni. Fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások, ezek képezik a program műveltséganyagának törzsét.: például : -Reneszánsz – az ember a középpontban vagy a reneszánsz építészet tanulmányozása. A reneszánsz művészet műzsája kiemelt szerepet kap; olyan

feladatokat kapnak ebben a témában mint Leonardo da Vinci munkáinak rekonstruálása, egy felvázolt kép folytatása, színekkel való kiegészítése, műalkotások kiegészítése, közös pannó készítése. Egy festmény (Leonardo da Vinci- Mona Lisa) térbeli átírása vagy egy közös pannó készítése. Leonardo Mona Lisa-jának megfigyelése, a mozdulat leképezése és titokzatos mosolyának imitálása.

## A PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ALAPJÁN KIDOLGOZOTT FEJLESZTÉSI RÉSZTÉMÁIM:

1. Vizuális Napló ;
2. Rögtönzött bábok;
3. Minden mozog;
4. Iskolánk/városunk:

### 1. Vizuális Napló:

- A. Vizuális Napló készítése: - hagyományos és digitális eszközökkel.
- B. Egy vonal különleges élete: kül.típusú vonalak ismétlése és ezekből formák kialakítása.
- C. A festékfoltok életre kelnek: - kalandos utazás a színek titokzatos világába!
- D. Színek csatája: - szinkontrasztokkal! A világűr, robotok – digitális kollázs készítése.

### 2. Rögtönzött bábok:

- A. Gyűjtsünk köveket! -a kövek felhasználásával készítsünk különböző karaktereket.
- B. Készítsünk bábokat : - KÉZ-BÁB, KŐ-BÁB, KESZTYŰ-BÁB ;
- C. Megérkeztünk meseországba : kedvenc meseszereplő és ÉLET-Fa közös tervezése.

### 3. Minden mozog:

- A. Egy kép megfigyelése és mozdulatainak leképezése vagy egy kép részlet folytatása.
- B. Reneszánsz: - az ember a középpontban. A reneszánsz művészet tanulmányozása.

POSZTEREK

2/A



- C. Az emberi arc: portré. Az ember arckifejezéseinek megfigyelése.
- D. A reneszánsz építészet tanulmányozása. Szerkesszünk: palota-homlokzat folytatása.

### 4. Iskolánk/városunk:

- A. Egy jellegzetes épület körbejárása és megfigyelése, részletek lerajzolása vagy fotózása.
- B. A Szent László kápolna gótikus ablakainak megfigyelése és rózsablakok tervezése!
- C. Mozaikkép készítése NAGYVÁRAD felirattal.
- D. Nagyvárad szubjektív Atlaszának vagy Lapozókönyvének az elkészítése.
- E. KINNT és BENNT:-hol vagyok otthon?-az én városom/az én világom/az világegyetemem

## A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ MODUL FEJLESZTÉSI CÉLJAI:

- Biztonság a kommunikációs folyamatok világában
- A vizuális közlemények fogadása, megértése, elemzése, kritikus álláspont elfoglalása
- Vizuális közlések fogalmazása, alkotása a kontextusnak megfelelő formában, csatornán
- Tájékozottság a vizuális kommunikáció műfajaiban, szövegfajtáiban, a társadalomban betöltött szerepét illetően
- Érdeklődés felkeltése a vonatkozó egyéni, társadalmi, környezeti problémák iránt.
- A kezdeményező készség erősítése, alkotó, cselekvő magatartás támogatása
- Együttműködési képesség, és empátia erősítése
- A kommunikátor (újságíró, tévébemondó, blogger) szerepmódeljének átélése

## A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CIMŰ MODUL PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK HASZNÁLATA: TANÍTÁSI TANULÁSI PROGRAMOM A IX. OSZTÁLYBAN

2017-ben saját Tanítási-tanulási programmal csatlakoztunk a projekthez, mint partneriskola. A kidolgozott modul tartalmai között szintén megjelennek korunk aktuális kérdései, de fokozottabb figyelmet kapnak a következő tendenciák:

- igény a kommunikációra, kritikai attitűd kialakítása,
- a technikai választás tudatosságának erősítése,
- ismeretek szerzése a vizuális érzékelés sajátosságairól,
- kreativitás és együttműködő készség fejlesztése

A modulban az érzékeléstől és befogadástól a képüzenetek létrehozásáig és megosztásáig terjedő folyamat minden mozzanatára találhatók feladatok. Nagyon fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások, ezek képezik a program műveltséganyagának törzsét.: például : a *jelentésmódosítás – parafrázisok (Újrahasznosított képek)*. Adott képelemek kiemelésével és egymáshoz rendelésével, új tartalmak létrehozása a szürrealizmus jegyében. Kiemelt szerepet kap az *önreprezentáció – énreprezentáció*. Választásaink – értékeink énreprezentációk, kedvenc festményem, kedvenc saját készítésű fotóm, a legjobb rólam készült fotó, kedven divatfotóm, kedvenc ételem, ruhám, tájam stb. projekt: saját arculat (Facebook oldal stb.) a 15-16 éveseknek. A megő az igény az énkép keresésére és megélésére, szociális társas kapcsolatok kialakítására, ezért a témák összefüggésbe kerülnek ezekkel az igényekkel. *Sztárok vagyunk.* - Napjaink kedvelt, „szelfizős”, önreprezentációs folyamatát alapul véve, hasonmás „sztárportré” készítése. A hírességről készült fényképről leolvasott kompozíció, beállítás, fényviszonyok adják meg a megoldási, kivitelezési lehetőség alapját. A sztárportré ugyanakkor egy fontos felelősség vállalást is jelent, ezt próbáljuk tudatosítani olyan példákban a bemutatásával, ahol híres emberek élettapasztalataikat osszák meg, egy-egy aranymondással. Nem öncélú magamutogatással találkozunk, nem felületesség és jól hangzó kijelentésekkel, hanem akár filozofikus tartalmú, az emberi élet bölcsességeit fedezhetjük fel bennük. A példák segítenek olyan portrék megszerkesztésében, ami nem az

POSZTEREK

2/A



öncélú pózolást szolgálja, hanem belső indítást ad számukra egy felelősségteljes felnőtté válás folyamatában. Az *önkifejezés elsajátítása a megadott példák alapján*, önreprezentáció készítése. Olyan feladatokat is kapnak ebben a témában mint például : -Összetartozunk, önkép, arckép témakörét érinti a feladat, emberi arcok azonosságain keresztül, az összetartozás és tolerancia kérdéseire is reflektál. A feladatban a diákok digitális portrékat készítenek egymásról. A fekete-fehérben kinyomtatott fotográfiákat csoportokban egy közös portré összeállításához.

### A PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ALAPJÁN KIDOLGOZOTT FEJLESZTÉSI RÉSZTÉMÁIM:

1. Vizuális közlések.
2. Kifejezés, képzőművészet.
3. Összetett vizuális közlések megvalósítása.
4. Térelemzés: kinnt és bent.

#### 1. Vizuális közlések:

- A. Kommunikáció a képzőművészeti nyelv elemeivel: a *PONT értelmezése*, mint szakrális elem: barlangrajzok
- B. Egy vonal különleges élete: a vonal mint háló és az ebből kialakított tér, mellyel egy új teret hozunk LÉTRE.
- C. Labirintus kitalált lényekkel : találd meg önmagad! ( saját félelmeink elrejtése a lélek labirintusban )
- D. A festékfoltok életre kelnek: véletlenszerű festékfoltokból képzeletbeli formák kialakítása.

#### 2. Kifejezés, képzőművészet:

- A. Az ŐSKOR művészete – az őskori építészet tanulmányozása. Készítsük el saját őskori kőépítményünket!
- B. Az EGYIPTOMI művészet – a viselet kiegészítő kellékeinek tervezése: amulettek és ékszerek .
- C. A GÖRÖG művészet – parafrázisok és formai átírások készítése a gyűjtött motívumok felhasználásával.



### 3. Összetett vizuális közlések megvalósítása:

- A.** Jelentésmódosítás – parafrázisok ( Újrahasznosított képek)
1. Montázs - Törött tükör – fotómontázs készítése -színes kép átalakítása törött tükörré .
  2. Képmanipuláció : Színes kép átalakítása törött tükörré vonalhálók felhasználásával .
  3. Képátírat: “Minden szó a teljesség gondola szülte tükrének egy-egy cserépdarabkája.”
- D.** Önreprezentáció – Énreprezentáció
1. Sztárok vagyunk. Hasonmás „sztárportré” készítése, híres emberek élettapasztalatainak megosztása.
  2. Összetartozunk. Az emberi arcok azonosságain keresztül, az összetartozás és tolerancia kérdéseiről!
  3. Takarásban. Hogyan tudjuk karakterünket megváltoztatni? Mit jelent arcunk elrejtése?
- D.** Képsorozatok – Minden mozog: állókép- mozgókép.
1. Panorámakép. Összetett kép kialakítása egy nézőpontból folyamatos elmozdulásokkal.
  2. Harmóniakép. Két tetszőlegesen választott fénykép felnagyításával, fénymásolatának felhasználásával.
  3. Kép, képsorozat, mozgókép. Animáció technikájának és műfajának ismer-tetése.
  4. Térszemlélet: kinnt és bent: -hol vagyok én otthon? Az én városom/ az én világom/ az én világegyetemem/.
- a. Egy jellegzetes épület körbejárása ( Szent László Kápolna vagy a Sas Palota) a részletek megfigyelése, lerajzolása és fotózása. A fotók felhasználásával közös FOTO-KOLLÁZS létre- hozása.
  - b. A Premontrei szerzetesrend temploma az iskola mellett található. Figyeljétek meg külső és belső szerkezetét. Készítsetek közösen egy fotó-sorozatot az épület külső és belső világáról.
  - c. Készítsetek mozaikképet Nagyvárad felirattal ( használjatok fehér, zöld, bíbor, kék és zöld színeket )

POSZTEREK

2/A

- d. Nagyvárad szubjektív atlaszának az elkészítése : pillanatfelvételek és fázisrajzok felhasználásával.
- e. KINNT ÉS BENT – hol vagyok én otthon? – az én városom/ az én világom/ az én világegyetemem/.
- f. EMLÉK- ŐRZŐ - DOBOZ – ba zárt emlékeim vagy a valóság újraértelmezése. Önreflexiók, életünk egy-egy fontos eseményeinek DOBOZ-ba rejtése.

### 1. Vizuális közlések

- A.** Kommunikáció a képzőművészeti nyelv elemeivel.
- **Az óra témája:** Térhatású rajz készítése, kéz-labirintus szerkesztése, kéz-vonalak- vonal-kezek.
  - **Az óra céljai:** Megismerkedni a dekoratív művészettel és a disztóművészet ábrázolási módjának szabályainak felhasználása az adott témában. Térhatású képek szerkesztése vonalhálók felhasználásával.
  - **Kulcsfogalmak:** A képzőművészeti nyelvezet elemei, mint kommunikációs eszközök. Ritmus és forma.
  - **Fejlesztendő képességek:** Ismeretszerzés, tanulás, kreativitás; a vizuális nyelv elemeinek alkalmazása és értelmezése, képi közlés, a feladatok helyes értelmezése, találékonyság, kreativitásidőérzék, időkezelés, képzettársítás, korábbi élmények felidézése képessége, érzelmi intelligencia, döntési képesség, saját munkák megítélése.
  - **Fejlesztendő attitűdök:**
    - A vizuális formanyelv és kompozíció tudatos használata, a technikai választás tudatosságának erősítése, fejlesztése.
    - ismeretek szerzése a vizuális érzékelés sajátosságairól, térlátás fejlesztése, sík-tér megfelelések, megfeleltetések, kompozíciós készség, közel-távol érzékeltetése, empátiás készség, szociális érzékenység fejlesztése, kreativitás fejlesztése.
    - kül.típusú vonalak ismétlése , a vonalakból formák kialakítása, ritmus kialakítása a vonalak és formák felhasználásával.
  - **Tantárgyi kapcsolatok:** Művészettörténet, geometria, disztóművészet, vizuális kultúra.

- **A felkészüléshez használt információs források:**

1. Művészettörténet 4– Az ókor művészete. Mozaik Kiadó- Szeged, 2012.
2. Tóth Péter: RAJZ 8, vizuális kultúra munkakönyv. Mozaik Kiadó-Szeged, 2012.

- **Az óra menete:**

Résztema kivitelezése : - diszitőkompozíció készítése, a kéz mint kifejező eszköz. A kézlenyomatok tetszőleges elhelyezése a papírlapon és egy kompozíció kialakítása, melynek egy figyelemfelkeltő központja legyen. A kézfejek akár jelek, jelképek vagy diszitőelemek is ábrázolhatóak.

### 2. **Összetett vizuális közlések megvalósítása:**

- D. Jelentésmódosítás – parafrázisok ( újrahaznosított képek ). Adott képelemek kiemelésével és egymáshoz rendezésével, új tartalmak létrehozása. Képeslap – digitális kollázs készítése.

- **Az óra témája:** képeslap tervezése - Digitális kollázs készítése
- **Az óra céljai:** -kombinációs készség térérzék, térlátás fejlesztése konstruáló képesség koncepció alkotás, tervezés sík-tér megfeleltetések , kreativitás , együttműködő készség fejlesztése.
- **Kulcsfogalmak:** kollázs, karácsony , ünnep, ősi szimbólumok, hagyomány őrzése, az én világom,

- **Fejlesztendő képességek:**

kombinációs készség térérzék, térlátás fejlesztése, konstruálóképesség, koncepció alkotás, tervezés, sík-tér megfeleltetések, kreativitás és együttműködő kézség fejlesztése.

- **Fejlesztendő attitűdök:** - átélés, együttműködés, ráhangolódás, kísérletező kedv, igény a megértésre, törekvés a megjelenítésre, könnyedség, rugalmasság, eredetiség, problémaérzékenység, gyorsaság, divergens gondolkodás, alkotókedv, igény a kommunikációra, saját és mások munkájának megbecsülése, önbecsülés, önbizalom, kritikusság, bátorság, esztétikai törekvés, pontosság, önállóságra törekvés, megoldásra törekvés, bátorság a kísérletezésre, kitartás a próbálkozásban, céltudatosság, türelem, tudásvágy, koncentrálttság.

- **Tantárgyi kapcsolatok:** informatika, vizuális kultúra.

POSZTEREK

2/A



- **A felkészüléshez használt információs források:**

1. Az órákon elsajátított vizuális ismeretek, képszerkesztés, szimbólumok,
2. Tóth Péter: RAJZ 8, vizuális kultúra munkakönyv. Mozaik Kiadó-Szeged, 2012

- **Az óra menete:**

A tanulók a Paint program felhasználásával szerkesztik meg számítógépen a képeket. Letölthetnek olyan képeket, amiket fel tudnak használni a képeslap megszerkesztésénél, de nem kötelező. A hideg és a meleg színek hatásának alkalmazása , a tanultak alapján. Hideg színek a távolságot érzékeltetik, a meleg színek közelebbinek tűnnek. A tanulók akár egy történetet is kitalálhatnak vagy feliratokat alkalmazhatnak.

A kidolgozott tanítási-tanulási programok alkalmazása, mind a VI. és a IX. osztályok részére folyamatban vannak. A felvázolt programok egy részét már sikerült alkalmazni, aminek segítségével fel tudjuk majd mérni a programok alkalmazhatóságát. A programok kiértékelése hozzájárul ahhoz, hogy a kísérleti programot a továbbiakban mennyire tudjuk majd felhasználni és miben kéne még módosítani. A legjobb tesztelés természetesen a diákok részéről történik, hiszen egy téma sikeres vagy sikertelen felhasználása rögtön rámutat azokra a „hibákra” amiken a pedagógusnak változtatnia kellene. A diákok alkotókedve és ráhangolódása a tanárok számára is utmutatóul szolgál a megfelelő feladatok megfogalmazására, az együttműködési képesség és az érdeklődés felkeltésére. Az elvégzett tesztek kiértékelése segítséget nyújtott a további feladatok kidolgozására, mivel rávilágított azokra a képességekre amelyek több fejlesztést igényelnek. Ezáltal olyan feladatokat kaptak a diákok amik ezeket a hiányos képességeket próbálják fejleszteni. A modul hozzájárul ahhoz, hogy a vizuális kommunikáció fejlesztésének fontossága nagyobb teret kapjon, ezáltal a tanulók képességeinek fejlesztésére sokkal nagyobb hangsúlyt tudunk fektetni és olyan proramokat tudunk kidolgozni és felhasználni amelyek megfelelnek a XXI. század elvárásainak. A térszemlélet teszt feladatai arra mutattak rá, hogy nehézséget okoz számukra kilépni személyes nézőpontjukból. Tehát biztosan érzékelik a látott teret, azonban nem képesek abból kimozdulni, bizonytalan a belső képzetek lét-

rehozása. Ennek során olyan feladatokkal lehet őket leghatékonyabban fejleszteni, amelyek igénylik a belső képzeleti munkát. Ilyen lehet például a tesztben megjelenő rekonstrukciós feladat, vagy emlékezetből megrajzolni egy térképet (pl.: iskola és otthon közötti útvonalat), esetleg egy képen megjelenített objektumot (pl.: egy épületet) megrajzolni más irányból, mint ami a fényképező nézőpontja volt. A színérzékelés és vizuális felismerés teszt kiértékelése során a tanulók a teljes mintához képest alacsonyabban teljesítettek, a legnagyobb nehézséget a színérzékelés és a modalitásváltás feladatok jelentették. A színérzékelés feladatok tartalmazznak színelméleti ismereteket is. A javasolt feladatok ezért inkább a műelemzői, értelmezői képességeik fejlesztése különböző képinterpretációs gyakorlatokkal, ahogyan ez érvényes a vizuális memóriafejlesztő tevékenységekre is.

A tanulók így remélhetőleg jobban fognak tudni tájékozódni és megbirkózni az „új képkorszak” jelenségeivel és kihívásaival.

POSZTEREK

2/A



# A 21. század képanyelvének tanítása

BAKI-SZMALER GYÖRGYI

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

*Kulcsszavak:* szemléletformálás,; digitális képalkotás,; problémaérzékenység,

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CIMŰ MODUL PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK HASZNÁLATA:

TANITÁSI TANULÁSI PROGRAMOM A IX. OSZTÁLYBAN

2017-ben saját Tanítási-tanulási programmal csatlakoztunk a projekthez, mint partneriskola. A kidolgozott modul tartalmi között szintén megjelennek korunk aktuális kérdései, de fokozottabb figyelmet kapnak a következő tendenciák:

- igény a kommunikációra, kritikai attitűd kialakítása,
- a technikai választás tudatosságának erősítése,
- ismeretek szerzése a vizuális érzékelés sajátosságairól,
- kreativitás és együttműködő készség fejlesztése

A modulban az érzékeléstől és befogadástól a képüzenetek létrehozásáig és megosztásáig terjedő folyamat minden mozzanatára találhatók feladatok. Nagyon fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások, ezek képezik a program műveltséganyagának törzsét, például: a jelentésmódosítás – parafrázisok (Újrahasznosított képek). Adott képelemek kiemelésével és egymáshoz rendelésével, új tartalmak létrehozása a szürrealizmus jegyében. Kiemelt szerepet kap az önreprezentáció – énreprezentáció. A 15-16 éveseknél megnő az igény az énkép keresésére és megélésére, szociális társas kapcsolatok kialakítására, ezért a témák összefüggésbe kerülnek ezekkel az igényekkel. Olyan feladatokat is kapnak ebben a témában mint például: --összetartozunk, önkép, arckép témakörét érinti a feladat, emberi arcok azonosságain keresztül, az összetartozás és

POSZTEREK

2/A



tolerancia kérdéseire is reflektál. A feladatban a diákok digitális portrékat készítenek egymásról. A fekete-fehérben kinyomtatott fotográfiákat csoportokban egy közös portré összeállításához.

A PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ALAPJÁN KIDOLGOZOTT FEJLESZTÉSI RÉSZTÉMÁIM:

1. Vizuális közlések.
2. Kifejezés, képzőművészet.
3. Összetett vizuális közlések megvalósítása.
4. Térelemzés: kinnt és bent.

1. VIZUÁLIS KÖZLÉSEK:

- A. Kommunikáció a képzőművészeti nyelv elemeivel: - a PONT értelmezése, mint szakrális elem: barlangrajzok
- B. Egy vonal különleges élete: - a vonal mint háló és az ebből kialakított tér, mellyel egy új teret hozunk LÉTRE.
- C. Labirintus kitalált lényekkel: - találd meg önmagad! ( saját félelmeink elrejtése a lélek labirintusban )
- D. A festékfoltok életre kelnek: - véletlenszerű festékfoltokból képzeletbeli formák kialakítása.

2. KIFEJEZÉS, KÉPZŐMŰVÉSZET:

- A. A. Az ŐSKOR művészete - az őskori építészet tanulmányozása. -
- B. Készítsük el saját őskori kőépitményünket!
- C. B. Az EGYIPTOMI művészet - a viselet kiegészítő kellékeinek tervezése: amulettek és ékszerek .
- D. C. A GÖRÖG művészet - parafrázisok és formai átírások készítése a gyűjtött motívumok fel-használásával.

3. ÖSSZETETT VIZUÁLIS KÖZLÉSEK MEGVALÓSÍTÁSA:

- A. A. Jelentésmódosítás – parafrázisok ( Újrahasznosított képek)
  1. Montázs - Törött tükör – fotómontázs készítése -színes kép átalakítása törött tükörré .
  2. Képmanipuláció : Színes kép átalakítása törött tükörré vonalhálók felhasználásával .
  3. Képatírat: "Minden szó a teljesség gondola szülte tükrének egy-egy cserépdarabkája."

## B. Önreprezentáció – Énreprezentáció

1. Sztárok vagyunk. Hasonmás „sztárportré” készítése, híres emberek élettapasztalatainak megosztása.
2. Összetartozunk. Az emberi arcok azonosságain keresztül, az összetartozás és tolerancia kérdéseiről!
3. Takarásban. Hogyan tudjuk karakterünket megváltoztatni? Mit jelent arcunk elrejtése?

## C. C. Képsorozatok – Minden mozog: állókép- mozgókép.

1. Panorámakép. Összetett kép kialakítása egy nézőpontból folyamatos elmozdulásokkal.
2. Harmóniakép. Két tetszőlegesen választott fénykép felnagyításával, fénymásolatának felhasználásával.
3. Kép, képsorozat, mozgókép. Animáció technikájának és műfajának ismer-tetése.
4. Térsejtelmet: kinnt és bent: -hol vagyok én otthon? Az én városom/ az én világom/ az én világegyetemem/.

A. Egy jellegzetes épület körbejárása ( Szent László Kápolna vagy a Sas Palota) a részletek megfigyelése, lerajzolása és fotózása. A fotók felhasználásával közös FOTO-KOLLÁZS létrehozása.

B. A Premontrei szerzetesrend temploma az iskola mellett található. Figyeljétek meg külső és belső szerkezetét. Készítsetek közösen egy fotó-sorozatot az épület külső és belső világáról.

C. Készítsetek mozaikképet Nagyvárad felirattal ( használjatok fehér, zöld, bíbor, kék és zöld színeket )

D. Nagyvárad szubjektív atlaszának az elkészítése: pillanatfelvételek és fázisrajzok felhasználásával.

E. KINNT ÉS BENT – hol vagyok én otthon? – az én városom/ az én világom/ az én világegyete-mem/.

F. EMLÉK – ŐRZŐ – DOBOZ-ba zárt emlékeim vagy a valóság újra-értelmezése. Önreflexiók, életünk egy-egy fontos eseményeinek DOBOZ-ba rejtése.

POSZTEREK

2/A



## 1. VIZUÁLIS KÖZLÉSEK

### A. Kommunikáció a képzőművészeti nyelv elemeivel.

- Az óra témája: Térhatású rajz készítése, kéz-labirintus szerkesztése, kéz-vonalak- vonal-kezek.
- Az óra céljai: Megismerkedni a dekoratív művészettel és a disztóművészet ábrázolási módjának szabályainak felhasználása az adott témában. Térhatású képek szerkesztése vonalhálók felhasználásával.
- Kulcsfogalmak: A képzőművészeti nyelvezet elemei, mint kommunikációs eszközök. Ritmus és forma.
- Fejlesztendő képességek: Ismeretszerzés, tanulás, kreativitás; a vizuális nyelv elemeinek alkalmazása és értelmezése, képi közlés, a feladatok helyes értelmezése, találékonyság, kreativitás, időkezelés, képzettársítás, korábbi élmények felidézésének képessége, érzelmi intelligencia, döntési képesség, saját munkák megítélése.
- Fejlesztendő attitűdök:
  - A vizuális formanyelv és kompozíció tudatos használata, a technikai választás tudatosságának erősítése, fejlesztése.
  - ismeretek szerzése a vizuális érzékelés sajátosságairól, térlátás fejlesztése, sík-tér megfelelések, megfeleltetések, kompozíciós készség, közel-távol érzékeltetése, empátiás készség, szociális érzékenység fejlesztése, kreativitás fejlesztése.
  - kül.tipusú vonalak ismétlése , a vonalokból formák kialakítása, ritmus kialakítása a vonalak és formák felhasználásával.
- Tantárgyi kapcsolatok: Művészettörténet, geometria, disztóművészet, vizuális kultúra.
- A felkészüléshez használt információs források:

Művészettörténet 4– Az ókor művészete. Mozaik Kiadó- Szeged, 2012.

Tóth Péter: RAJZ 8, vizuális kultúra munkakönyv. Mozaik Kiadó-Szeged, 2012.

- Az óra menete:

Résztéma kivitelezése : - disztókompozíció készítése, a kéz mint kifejező eszköz. A kézlényomatok tetszőleges elhelyezése a papírlapon és egy kompozíció kialakítása, melynek egy figyelemfelkeltő központja legyen. A kézfejekken akár jelek, jelképek vagy disztóelemek is ábrázolhatóak.

A cél a fantázia és a kreativitás fejlesztése az önkifejezés elsajátítása során. Olyan feladatokat kapnak amelyek segítik őket az együttműködési képesség és az empátia megerősítésében. A példák belső idittatásul szolgálnak a felelősségteljes felnőtté válás folyamatában, amelyek az összetartozás és a tolerancia fogalmaira reflektálnak.

A poszteren szereplő kutatást az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása, 2016-2020” projekthez kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

### ***A kutatást támogatta:***

A poszteren szereplő kutatást az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása, 2016-2020” projekthez kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

POSZTEREK

2/A



# Örökmozgó GYIK műhely – okostelefonok a vizuális nevelésben

KARA DÁVID \*, VARGA VIRÁG \*\*

\* GYIK műhely

\*\* GYIK műhely

**Kulcsszavak:** Okostelefon, művészetpedagógia; Intermédia, örökmozgó; GYIK műhely  
Örökmozgó GYIK Műhely - Okostelefonok a vizuális nevelésben

Az Örökmozgó a Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely kreatív médiismereti kutatócsoportja. A csoport vezetői Kara Dávid, grafikus, képzőművész-tanár és Varga Virág, festőművész, művészetpedagógus.

A Műhely első örökmozgós csoportja 2014-ben indult, azóta heti rendszerességgel tartunk olyan kreatív, csoportos foglalkozásokat a 8-14 éves korosztály számára, ahol rendszeresen ötvözzük a multimédiás eszközöket a hagyományos képzőművészeti gyakorlatokkal. Célunk, hogy fokozatosan építsük be a gyerekek környezetében elérhető technológiákat a projekt alapú alkotófolyamatok rendszerébe, megteremtve a párbeszéd lehetőségét a digitális és a hagyományos képalkotás között. Az elmúlt egy évben nagyobb hangsúlyt kaptak az okostelefonok bevonására alkalmas mozgó és állóképes kísérleteink, így tablónk vázát ennek a témakörnek a fotós dokumentációi alkotnák.

Foglalkozásaink típusai a képzőművészeti diskurzusból átvett intermédia fogalmával definiálhatóak legkönnyebben. Az intermédia feladata, hasonlóan az általunk kreatív médiismeretként elnevezett módszerrel, az alkotófolyamatok kiterjesztése olyan műformák és művészeti technikák felé, melyek a 20. és 21. században jelentek meg. A művészetpedagógia talán az egyik legalkalmasabb terület az információs társadalom technikáinak és jelenségeinek játékos és kreatív adaptálására a gyerekek számára, miközben könnyedén ötvözhető a készségfejlesztés

POSZTEREK

2/A



hagyományos gyakorlataival és a GYIK Műhely 40 éves módszertani alapelveivel. Az új technikai médiumok, különösen az okostelefonok nyújtotta lehetőségek játékos bevonásával nem csak a kreatívabb és ezzel együtt tudatosabb felhasználói attitűd kialakításában tudunk aktív szerepet vállalni, de a kortárs képző- és médiaművészek inspirációiból merítve, a gyerekek számára is aktuálisabb és izgalmasabb technikák mentén tudjuk megszervezni a foglalkozások tematikáit.

Az évek során az okostelefonok használatának szerepe fokozatosan változott. Kezdetben a fényképezőgépet és az akciókamerákat felváltva kerültek elő, egy-egy efemer jellegű feladatsor dokumentálásához. Mire a csoportunk átlag életkora elérte a 12 éves kort, a rendelkezésre álló telefonok technikai adottságai lehetővé tették, hogy a digitális képalkotás újabb formáit is beépíthessük projektjeinkbe. Felismerve, hogy minden anyag, ami formálható és alakítható, a gyerekek telefonjainak segítségével könnyedén animálható tartalommal válhat, a legkülönbélebb anyagok használatát kezdtük időben kiterjesztett folyamatokká alakítani: Agyag, gyurma, fény, papír, homok, kréta és montázs animációkkal, a gyerekekkel együtt fedeztük fel a kijelzőkön keresztüli komponálás alapelveit és a stop motion technikához szükséges gondolkodásmódot. A különféle anyaghasználat eredményeként, közösen találtunk ki papír állványokat és torzító lencsákat a digitális technika analóg kiterjesztéseként és folyamatosan gyűjtjük azokat a felhasználóbarát applikációkat, amik hasznosnak bizonyulnak a kreatív alkotófolyamatokban.

Tapasztalataink alapján, egy olyan, telefonokra szabott animációs stúdió fejlesztésébe kezdtünk ami a gyerekekkel is meghajtogatható és játékos, közösségi formában adaptálja a telefonokkal készíthető anyag-animációk típusait.

Idén először kezdtünk tanfolyamokat szervezni olyan pedagógusoknak és szülőknek, akik keresik az okostelefonok "okos" felhasználásának lehetőségeit, de kevés tapasztalattal rendelkeznek a kor technológia újításaival kapcsolatban és a szélesebb közönség számára készül első GYIK Műhelyes feladat gyűjteményünk, mely rendszerezve mutatná be az eddigi évek legsikeresebb feladatait.



# Identitáskeresés az iskolában

SVARCZNÉ MICHELLER ERZSÉBET

Óbudai Árpád Gimnázium

**Kulcsszavak:** Képelemzés és képalkotási feladatok,; Én-kép, Identitás, Portré, Önarckép

A médiatudatosság fejlesztését különösen indokolja a kortárs társadalom igénye, amely a fiatalok médiahasználati szokásai miatt egyre fontosabb szerepet kap az adott iskolaszakaszban. Az általam tanított korosztályban kevésbé a kifejező szándékú rajzi, festészeti produktumok létrehozása a cél, mint inkább a tervezői gondolkodás fejlesztése, illetve a technikai médiumok felhasználásával létrehozható produktumok elkészítése, amely egyúttal hozzájárul a digitális kompetencia fejlesztéséhez. Ebben az iskolaszakaszban – csakúgy, mint az előzőben – a vizuális kultúra részterületei közül a „Vizuális kommunikációhoz” kapcsolódó fejlesztés kerül előtérbe, amely közvetlen kapcsolatban van a médiafogyasztás tudatosságának erősítésével.

Az ember személyiségének fejlődése során vannak meghatározó ingerek, amik szinte észrevétlen formálnak bennünket. A gyerekek kicsi korban elsősorban utánzással tanulnak és sajátítanak el készségeket. Mintákat követnek, amiket felnőttektől vagy egymástól látnak. Nem minden minta épül be személyiségük részeként, van, amitől éppen elhatárolódnak, de ezek mentén alakítja ki saját identitását. Könnyebbé vált a képek létrehozása, sokkal egyszerűbb valamit lefényképezni, mint szavakkal leírni, még ennél is nehezebbé vált lerajzolni. A digitális bennszülöttek már digitális mintákat követnek. Online térben az elérhető valóságos képek is más hatással lesznek, mint a korábbi korok gyerekeire. Ezek az ingerek is beépülnek a személyiségbe és közösen alakítják identitását.

## Én-reprezentáció

Tagadhatatlan, hogy a hálózat önreprezentációs jelentősége azért nagyobb más lehetőségeknél, mert ha az egyén szándéka úgy kívánja, valódi énjé rejtve maradhat. Itt a rejtőszándék

POSZTEREK

2/A



a fontos, és semmi rossz szándékra nem gondolok, pusztán arra, hogy gyakran a gyerekek számára a valódi énjük és dolguk „cikisek” lehetnek, amit rejteni igyekeznek. Az online világ alkalmasabb arra, hogy önmaguk tulajdonságai között szelektálva, kísérleteket tegyenek önmaguk különböző reprezentálására. „Az önreprezentáció három eleme: az aktuális énkép (azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat), ideális énkép (tulajdonságok, melyeket birtokolni szeretnénk) és kell(ene) énkép (tulajdonságok, amelyekről azt gondoljuk, hogy kell, illetve kellene birtokolnunk), utóbbi kettő képezi a lehetséges énképet. Míg a reális énkép az aktuális énképnek felel meg, addig az ideális és a kellene énképek az ún. lehetséges énképet jelentik, azt, hogy a személyek miképpen vélekednek saját lehetőségeikről, milyenné szeretnének válni, illetve milyenné kellene válniuk.” (Tókos, 2005)

Képelemző és képalkotási feladatok vizuális kultúra órán A fenti példával próbáltam szemléltetni az ifjúság képmegosztó és képalkotó szokásait, ezután szeretnék bemutatni feladatokat, amik segíthetik ezt a nemzedéket a vizuális kelléktárak bővítésében és tudatos használatában. Olyan feladatokat gyűjtöttem össze, hogy mindegyik kapcsolódjon valamilyen formában a portré ábrázolás és reprezentáció fogalmköréhez. Az online média használatának témaköre a mozgóképkultúra és médiaismeret részletes érettségi követelményei között is szerepel a „média a mindennapi életben” egységben belül. Az olyan összetett problémák, mint az internethasználat biztonságának problémái (pl. személyes adatok védelme, hamis vagy megbízhatatlan oldalak, információk kiszűrése, ismerkedés veszélyei) ismerete. Már korábban előfordulnak informatika órán, de újabb alkalom adódik a fontosságának hangsúlyozására vizuális kultúra órán. Viszont az internetes és mobilkommunikáció fontosabb sajátosságai közül a virtuális személyiségek jelenségét, az anonimitást és annak korlátait, a hiteles médiahasználatot és annak normáit, mint alapvető kérdéseket leginkább itt van lehetőségünk részletesebben megtárgyalni és tudatosítani. Ezek a témák később visszatérnek a médiaismeret órákon is.

Minden feladatban egyszerre több kérdés is felmerül, mivel nem lehet egy-egy problémát külön vizsgálni, mindig egyszerre több is szerepet kaphat, de épp ez által mélyülhetnek el jobban a diákok a témában. A feladatok között nem alakítottam ki sor-

rendet, bár az elemző és tanulmány feladatok általában megelőzik az önálló alkotási feladatokat, ebben az esetben eltérhetünk ettől, és építhetünk a gyerekek korábban szerzett tapasztalataira is. Ezeket a feladatokat gondolatébresztőnek szánom, hiszen tanórai kereten kívül szakköri foglalkozáson is folytatható, de elképzelhetőnek tartom azt is, hogy a téma felvetése után a tanulókra bízva a pedagógus a folytatást és egy projekt részeként teljesebben ki. Más témákkal való kapcsolódásra is van lehetőség, például a művészettörténet különböző korszakaihoz köthetjük, kiszélesíthetjük az emberábrázolás fejlődése felé. Az eszköz és anyag szükséglete ezeknek a feladatoknak nem nagy, de megkönnyítheti, ha egy fénymásoló, mint eszköz rendelkezésre áll. Ha a gyerekeknek számítógépek is rendelkezésükre állnak a munkájukhoz, akkor a tervezés történhet szerkesztő programmal. Az óráimon lehetőségük van a telefonjukat használni amennyiben a feladattal kapcsolatos tevékenységhez kell.

Úgy válogattam össze a feladatokat, hogy az arc képi megjelenítésének lehetőségeit minél szélesebb körben dolgozzuk fel. A feladatok elsősorban vizuális nevelés órákhoz kapcsolódnak, de a téma ennél sokkal tágabb átgondolást is megérdemel. Anyanyelvi órán szólásokat gyűjthetünk, amelyek kapcsolatosan vannak az arc változásaival. Nyelvünk nagyon érzékletesen írja le hangulatváltozásainkat, „minden az arcunkra van írva”. A feladatok kapcsán mindenképp gazdagodik a tanulók ön- és társismerete, fejlődik empátiás képessége. Ezek tovább fejleszthetők szituációs vagy dramatikus játékokkal is.

A vizuális közlések felosztása szerint nem lehet az egyes feladatokat besorolni a primer vagy direkt közlések közé. Erre azért nincs mód, mert szinte mindenhol keveredve jelentkeznek, egyszerre érvényesül az ábrázolás és a kifejezés. A gyerekek tulajdonképpen tanulmányokat készítenek az emberi arcról, más-más technikát vagy kiindulási pontot alkalmazva, de amint eltávolodnak a modelltől, máris a kifejezés kerül jobban előtérbe, amin keresztül jobban megismerhetik önmagukat és mi tanárok is őket. A kézügyesség fejlesztése nem elsődleges cél, sokkal jelentősebb eredményként várható a gondolati tartalmak gazdagodása. Közvetett hatása majdani életükben a tudatosabb online képhasználat és egészséges én-kép kialakulása.



# A free moving technique alkalmazásának lehetőségei az előadóművészetek területein

MORAVETZ ORSOLYA

Testnevelési Egyetem

**Kulcsszavak:** tudatosság, testhasználat; figyelem, jelenlét; szabadság

Ösztönösség és tudatosság, feszültség és rugalmasság, fegyelem és játékoság, természetesség és technika a zene-, színház- és mozgásművészetek alapvető eszköztárát képezik, érzékeny egyensúlyuk megteremtése és működtetése alapvetően meghatározza a teljesítményt. Gyakorlásukhoz és közvetítésükhöz szükséges a fizikai és mentális értelemben vett adaptivitás, önismeret és jelenlét, amely készségek fejlesztése a felesleges feszültségek oldására, elhagyására tanítják meg művelőiket. Az általuk elérhető és fejleszhető érzékenység azonban nem pusztán a művészek kiváltsága: amatőr és professzionális gyakorlásuk foglalkozástól függetlenül befolyásolja az egyén viselkedését és kommunikációját, így társadalmi hatása is számottevő.

2017 őszén indult újtjára egy hagyományos japán harcművészeti alapokon nyugvó mozgásrendszer, amely a szabad, felesleges feszültségektől mentes, rugalmas testhasználatot segíti elő. A Free Moving Technique (FMT) célja a belső stabilitás elérése, az optimális erőhasználat, a rosszul rögzült reakciók felismerése és átalakítása, a változások beindítása neuromuszkuláris szinten. Az egyéni keretek megtalálásában testösszerendező mozgások, változatos eszközök és a talajjal való kapcsolat segítenek. A páros gyakorlatokban teljesebben ki az adott mozdulatsor a legkisebb energia befektetésével.

Az előkutatások során alkalmazott résztvevő megfigyelések alapján ez a mozgásforma a testtartás javítása mellett kedvező-

POSZTEREK

2/A



en befolyásolhatja az egyének fizikai és mentális rugalmasságát, változtatásra való képességét. Fontos szerepet kap a tudatosság kiterjesztése, legmélyebb belső mechanizmusaink, szokásaink felismerése és felülírása a mozgás által, az intuíció használata és szabadság. Mivel az FMT végső soron a tudati szabadságot célozza meg, alapvetése egy olyan mentális állapot létrehozása, amely kilátásba helyezi a művészeti területeken való alkalmazását is.

Az FMT gyakorlása során fizikai formát öltenek azok a tényezők, amelyek az előadóművészetek műveléséhez is nélkülözhetetlenek, ugyanakkor – például az éneklés területén – kevésbé kézzel foghatóak. Ennek révén az FMT gyakorlása segíthet megérteni és szemléltetni olyan láthatatlan folyamatokat, amelyek az előadóművészetek esetében nagyrészt csak mentális síkon irányíthatóak. Az eddigi megfigyelések azt mutatják, hogy ugyanazt a fizikai és szellemi rugalmasságot keresi és közvetíti, amely az előadóművészetek műveléséhez is feltétlenül szükséges. A gyakorlás révén lejátszódó pszichoszomatikus folyamatok megfigyelése és megértése révén közelebb kerülhetünk annak felismeréséhez, milyen szerepet tölthet be az FMT az egészségmegőrzésben és az életminőség javításában, illetve milyen adaptálási lehetőségek merülhetnek fel az egyes művészeti ágak tekintetében.

# Pepita projekt, – fekete és fehér falak között. Épített környezeti nevelés drámainstruktor és vizuális kommunikáció szakos tanár szakos hallgatók képzésében

PATAKY GABRIELLA

ELTE TÓK

*Kulcsszavak:* művészeti pedagógus képzés, épített környezeti nevelés, színművészet, képző- és iparművészet; design gondolkodás; vizuális nevelés, kortárs művészet, kreativitás, transzdiszciplináris nevelés

Az elnevezés a két képzési forma markánsan különböző, minimalista telephelyeinek, művészeti kulisszáinak karakterére, a használt pedagógiai módszerek eltéréseiből körvonalazódó együttműködés hatékonyságára mutat. Közös kreatív akciók, személyes és csoportos művészeti teljesítmény jellemzik a kortárs művészet eszközeit és a korszerű pedagógia elemeit egyesítő szemeszter nyomán, aktív, felelős részvételen alapuló munka eredményeit. Képzési helyeink kölcsönös fel- és újra felfedezése, személyes tapasztalatokon keresztül, cselekvő formálása más kultúrák nézőpontjaiból közhelymentes tanulságokhoz vezetett. Együttműködésünk alapja közvetlen oktatási-nevelési tereink kritikus szemlélete, a megszokás okozta merevség oldása, a rejtett tantervi elemek önkritikus elemzése és tudatosítása volt a változás/változtatás igényével, a pedagógiai folyamatok optimalizálásának kísérletével.

„Az iskola a második otthonunk.” – halljuk gyakorta. Megfelelnek-e ma a pedagógiai terek a kor kihívásainak? Hogyan közeleltenek az épített környezeti nevelés művészeti komplexitásához drámainstruktor (Színművészeti Egyetem) és vizuális kommu-

POSZTEREK

2/A



nikáció szakos tanár szakos (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) hallgatók és mire mennek közösen?

A poszter az alábbi sarokpontok mentén tesz kísérletet a tanulságok vizualizálására, a projekt főbb elemeinek láttatására, a közös munka során működtetett „design gondolkodás”, mint szemléleti forma megidézésére.

Az épített környezeti nevelés célja a fizikai környezettel kapcsolatos tudás átadása, az épített terekben megnyilvánuló kulturális és társadalmi értékek iránti figyelemfelkeltés, illetve a környezet alakításában való társadalmi részvétel elősegítése. E speciális pedagógiai terület célja tehát az érzékenyítés, a kritikus szemlélet és a véleményalkotás ösztönzése, ezért jellemzően nem kész válaszokra, hanem kérdésekkel, felvetésekkel és tapasztaláson, illetve kreatív problémamegoldáson alapuló feladatokra épít. Az épített környezeti nevelés gyakorlata arra irányul, hogy tudatosítsa a személyes igényeket, térhasználati szokásokat, az építészeti minőség szempontjait, és az épített környezetet meghatározó bonyolult összefüggéseket és viszonyrendszereket. A városi terek folyamatosan változnak, alakulnak, de csak akkor tudjuk pozitívan formálni, ha ismerjük és értjük őket (Guba-Pataky-Tóth, 2017).

Az épített környezeti nevelés az a speciális oktatási terület, amely az épített környezettel kapcsolatos tudás átadásának elméletével és gyakorlatával, valamint az emberek és saját életterük közötti kapcsolat erősítésével foglalkozik.

Különböző, az épített környezettel kapcsolatos témák köré csoportosított, interaktív tevékenységformák révén segíti, hogy a gyerekek jobban tájékozódjanak a környezetükben, nyitottabbak legyenek annak sajátosságai iránt, azonosuljanak vele, sajátjuknak érezzék, valamint később tevékenyen tudjanak részt venni annak formálásában. A passzív szemléldéssel szemben a kritikus, elemző befogadásra, a különböző környezeti ingerek elemzésére ösztönöz. Az így kialakult proaktív, alkotó szemléletmód hozzájárul ahhoz, hogy megfelelő készségekkel rendelkezünk a közös élettér alakításához.

Guba Anna – Pataky Gabriella – Tóth Eszter (2017): Épített környezeti nevelés az óvodában. Magyar Építész Kamara, kultúrAktív, Budapest-Pécs. ISBN 978-963-89794-4-5

Sebestyén Ágnes – Tóth Eszter (2013): Épített környezeti nevelés. kultúrAktív Egyesület és Arttan Kft., Pécs.

# Kiállítás, mint performatív módszer

SOMODY BEÁTA

Csik Ferenc Általános Iskola és Gimnázium  
Vizuális Szimbiózis Program

**Kulcsszavak:** kiállítás, fenntarthatóság,; tehetséggondozás, kreativitás; tárgy és környezetkultúra

Én, eddig teljesen más identitású, habitusú és szociális háttérrel rendelkező gyermekekkel foglalkoztam, az első Művészetpedagógiai Konferencián be is számolhattam a „Vizuális Szimbiózis Program, avagy fenntarthatóság művészeti neveléssel” címmel addigi munkámról.

A Csik Ferenc Általános Iskola és Gimnáziumban a sport szemléletű beállítottság miatt a versenyszellem elfogadott, azonban nem mindenki aktív vagy élsportoló a tanulók között. A gimnáziumban médiatagozatos diákok is vannak, így a pályázatok, versenyek felkészítésére csupán a diákok egy része nyitott a kevéske szabadidő miatt.

Az újabb kihívások, újabb feladatokra sarkaltak, most teljesen szembe kerültem az eddigi tapasztalataimmal és nem mondhatom, hogy egyszerűen meg tudok felelni az 5. évfolyamtól a 10. évfolyam végéig tartó - vagy éppen befejeződő - heti 1 órás tantárgyam követelményeinek. Főként nem a saját magammal szemben támasztott elvárásoknak. Az elmúlt másfél évben sokféle feladattal kínáltam meg a gyerekeket, illetve kreáltam a segítségükkel újabb és újabb kiállítási felületeket az iskola közterein. Létrehoztuk az Iskolagalériát a lépcsőházban, a Korlát Galériát a folyosók korlátain és a Kamrakiállítást, amelynek egy üveges szekrény ad otthont.

A fenntarthatóság, a tárgy és környezetkultúra, a minket érő ingerek, igények folyamatosságukban alkotják, formálják identitásunkat, kreativitásunkat. A kiállítás, olyan performatív folyamat, amellyel át kell menni különböző munkafázisokon

POSZTEREK

2/A



a siker érdekében. A tárlatok készítése, a tervezéstől, az alkotások létrehozásán a kiállítások rendezéséig, gazdag közösség és értékformáló folyamatok sorozata. Az iskolai környezetben való aktív vizuális jelenlét, mint pl. az ünnepnapok, iskolai események dekorációi, a felületek és terek segítik az iskolát aktuálissá, komfortosabbá tenni. A kiállítás a vizuális művészetek értékelésének mindig is kiemelt módszere volt, s a nyilvánosan kirakott munkák közbeszéd tárgyát képezik. Az alkotások, üzenetükön túl kapcsolatteremtő eszközként kerülnek be az iskolások hétköznapjaiba s a szaknyelvi kifejezések vizuális megfogalmazásaivá válnak. Az alkotóknak elismerést, biztatást jelent, segít eldönteni irányultságukat a művészet területén túl is. A pedagógusnak olyan látványfelület, amellyel szemléletét, értékrendjét, a meghatározott tantervi célok elérését is biztosítani tudja s egyedülálló módon valamennyi kompetenciaterület képzésének fontos képi hordozója.

## ***A kutatást támogatta:***

Csik Ferenc Általános Iskola és Gimnázium

# Képzelt lények kottái

STYRNA KATALIN

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani  
Kutatócsoport

**Kulcsszavak:** kortárs művészet, színesztézia, lettrizmus, absztrakció

Két iskola három osztályával végeztem egy kortárs vizuális kutatási programot követő tanárként. (Dráma tagozat, nyelvi tagozat, sima osztály a kilencedik évfolyamon).

A féléves programban szerepelt egy absztrakt zenei kotta írása is, az ehhez vezető utat szeretném bemutatni.

A három témával február elején végeztünk. A témákat sikerült egymásból következően felfűzni, volt, ahol visszakereshetünk régebbi megoldásokhoz az új témák kidolgozásakor.

A 9. C osztállyal még ősszel kitöltöttük az E- Dia tesztetket.

Részletesebben a félév tematikájáról: Ismerkedő bevezetesként a már jól bevált, „Visszatérő álmom” témát dolgoztuk fel. Azért a „visszatérőt” mert ennek megrajzolása segíthet aktuális probléma feldolgozásában. A következő órán az ellentétét kellett lerajzolni, majd ennek egy részletét átalakítani a témához illő XX. századi stílust választva. A bevezetés után tértünk rá a következő „Az elemi formák naptára” témára, melynek feladata bevezetés az absztrakcióba, a képi tartalom gondolativá változtatása, képalkotási folyamatok tervezése és kivitelezése, elemek ismétlésével struktúraalkotás a térben. Mostantól folyamatos nézőpontváltásra készítettem őket a feladatokkal. Az a/4 –es rajzlap közepébe kis ablakot vágva részletet kellett keresni valamelyik álmokképben. E kis részlet fő körvonalait egy ugyanekkora négy-szögbe rajzolva kértem a színek helyett sajátosan kialakított mintázattal kitölteni, majd a mintákat a rajzlap hátulján egymás melletti kis négyzetekben kódolva rögzíteni a következőképpen: szín-mintázat-érzelmi hatás.

Ezeket a kódokat összehasonlítottuk, sok hasonlót találtunk. Vivaldi zenéjét hallgatva egyéni munkában egy-egy évszak

POSZTEREK

2/A



hangulatát adták vissza a tanulók újságokból kivágott színes mintázatok segítségével. A kész montázsok közé hangulati átmenetet kifejező kompozíciók készültek. A feladatsort ritmusgyakorlatokkal zártuk. Négyes csoportokban, nagyobb méretű rajzlapra csak gesztusokkal kommunikálva rajzoltak, festettek. A lefénymásolt alkotásokat kis téglalapokra vágva majd új lapra ragasztva struktúrákat hoztak létre. A feladatsor lezárása után következett a „Hibrid lények” című téma. Célja a szürrealizmus vizsgálata, tudatos szempontok alapján vagy véletlenszerűen, megszemélyesített keverék lény tervezése és megalkotása, a hibrid lények elképzelt közösségi élete.

A kiindulópont újra a „visszatérő álmom” volt. Az átkódolt álmorajzból választottunk ki újabb részletet, s a grafikai jelekkel kitöltött részletet folytatólagosan fantázialénné kellett alakítani, majd a grafikai jeleket az eredeti színek komplementerévé kódolta át a tanuló. Most már csak a lény karakterét kellett megadniuk (jó példa erre Paula Zucotti művészete). A következő feladat a tágabb és szűkebb környezet megrajzolása, a lények gyurmából való megformálása lett. Stop animáció segítségével mozgatták a szereplőket.

A feladat lezárásaként polgármester választást tartottunk. A választási plakáthoz le kellett rajzolni a lények portréját szemből, ami újabb nézőpontváltást jelentett.

Akinek volt kedve saját arcát rajzolhatta le úgy, hogy abba a kevert lény vonásai is belekeveredjenek. A megszavazott polgármestert meg kellett ünnepelni. Minden polgárnak le kellett rajzolnia vagy festenie különleges „hibridlény-kottával” a kedvenc zenéjét, illetve annak részletét. Vaszilij Kandinszkij képeit tanulmányozva értettem meg velük a színesztézia lényegét.

Hangjegyek helyett a zenei kompozíciót legátálhatóbban kifejező szabadon választott geometrikus, és organikus formákat rajzolhattak, festhettek. Az egyik gimnázium énektanárával és karnagyával összefogva teszteltük a diákok által készített kísérleti vizuális kottákat. A tesztelés feldolgozása még folyik. Annyiból érdekes az eredmény, hogy én is meghallgatom a válaszként megjelölt zenéket, és megismerkedem a diákok zenei ízlésével. Sok hasonló hangulatú dallammal találkozom. Sajnos ritkán hasonlítható ez az eredmény Kandinszkij „improvizáció”, „impresszió”, „kompozíció” című műveihez, létrehozásukat nagyban befolyásolja az interneten futó zenei klippel vizuális

világa. Éppen ezért ezt a tesztet szeretném zenei tanulmányokat végző diákok közt is elvégezni. Ebben segítséget kapok a művészeti gimnázium tanáraitól is, a kreatív zenét tanító tanár vállalkozott erre a tesztelésre a 12.-13. évfolyamos zenetagozatos diákok körében. Ennek eredményét áprilisban már megtudhatjuk. Különösen az lenne érdekes, ha a képek improvizációkat inspirálnák. A módszer nem új, (Apagyi Mária- Lantos Ferenc) de újabb emberi és szakmai kapcsolódásokat segíthetnének a diákok között. (zene ppt.)

Utolsó feladatunk a plakáthoz kapcsolódhat. A lettrizmus fogalmának tisztázása segítségével „Betűvárakat” alkottunk. Az új téma célja a stílusok tanulmányozása, tervezett képalkotás, a tudatos alkotói szándék megvalósítása, tipográfiai kísérletek, betűk és hangok társítása.

Szabadon választott technikával, főleg újságból kivágott szavakból, szótöredékekből szerkesztettek diákok egy új „Bábel-tornyot”. A szavakból lettrista verseket alkottak, sokan fel is olvasták, kísérleteztek a hangsúlyokkal, hanghatásokkal. Végül tetszőleges geometriai, vagy organikus formákat festettek körül színsávok variálásával. A hatás különleges lett, a hang terjedésére, áramlására asszociálhatunk. A munkát sikeresnek értékelem, a diákok szívesen dolgoznak ebben a kísérletben.

Összegezve: A 14 fős osztály tagjai hamarabb ráhangolódtak a feladatokra. Könnyebben, és gyorsabban kommunikálunk, az újdonságok iránt elfogadóbbak, gyorsabb ütemű fejlődésre képesek. Sajnos kevés diáknak sikerült az adott 45 perc alatt befejezni a feladatot, több időre lenne szükség. A félév végére több önbizalommal tekintettek a saját alkotásaikra, nyitottabbá váltak a kortárs művészet tematikus, technikai megoldásaira. Sokat segített absztraháló képességük fejlesztésében a kevert lények zenei kottájának megalkotása, és visszakódolása is. Szívesen használom a zenét óráimon, hiszen ez az a műfaj, ami ehhez a korosztályhoz legközelebb áll, napjaik részét képezi.





# A videójátékok hatása a téri képességek fejlődésére

SZALAY IGNÁC

ELTE Savaria Egyetemi Központ  
Szegedi Tudományegyetem

**Kulcsszavak:** Téri képességek, térbeli tájékozódás; Videójáték, Szakirodalom; Szimulációk

Poszteremben szeretném bemutatni, a téri képességek naprakész szakirodalmi leírását, több szempontból, valamint a kurrens szakirodalomból a leglényegesebbeket kiemelve, bemutatni olyan kutatásokat amik, a videójátékok és a téri képességek fejlődésének összefüggését feltételezik és bizonyítják, korábbi kutatásuktól egészen napjainkig.

A poszter írásos gerincét, a jelen pillanatban készülő szakirodalmi tanulmányom adná, ahol bővebben foglalom a témával. A szakterület mindennapi relevanciája túlmutat a napi óratermi gyakorlatokon, mivel a művészetoktatásban kiemelt helyen van a téri képességek több alkotóelemének tudatos fejlesztése, ami a mindennapi életben is használható ismeretek megszerzését garantálja. Emellett a NAT-ban szereplő kulcskompetenciák között többet is érint a témakör.

Szeretném összefoglalni az eddig feltárt értelmezéseket a téri képességekről, milyen viszonyban vannak egymással, és hogy milyen alkotóelemeket fogalmaztak meg napjainkig a témával foglalkozó kutatók. Rendkívül fontosnak tartom az elméleti háttér tisztázását, mivel ez a szakterület napjainkban kiemelten kutatott, és Magyarországon is többen foglalkoznak hasonlóval, ezért szeretném vizuális formába önteni az eddig feltártakat. A külföldi kutatások hasonlóan kedvelt témája a téri képességfejlődés, valamint a videójátékok hatása, vagy a ezek egyes elemeinek használata, képességfejlesztő programokban, szimulációk használata, valamint szimulációk és gyakorlati feladatok közös használata az effektívebb oktatás érdekében. Emellett elhanyagolhatatlan tényező, hogy a Vizuális kultúra órák periféri-

POSZTEREK

2/A

ára szorulásán, és a motiváció csökkenésén segíthetnek érdeklődést növelő gyakorlatok, mint például a videójátékok említése, vagy egyes alkotóelemeink összehasonlítása, klasszikus tantárgyi ismeretekkel. Mivel a közeljövőben nem valószínű ezen módszerek rendszeres alkalmazása, a didaktikai, képzettségi és anyagi okokból, még akkor sem ha a most zajló kutatások egyértelmű pozitív eredményt hoznak.

Poszterem felső részében a téri képességek, fogalmi tisztázása, különböző értelmezésainek bemutatása, történe meg grafikus formában, az alsó harmadban pedig a videójátékok esetleges hatása a különböző komponensekre, kapna helyet.

Természetesen az elméleti háttér, egy ilyen szűk szegmensének ismerete nem elegendő a jó órai gyakorlat kialakításához, de ha sikerül konnenciót létesíteni akkor már megtettük az első lépést a művészetpedagógia új útjainak megismeréséhez.