

Tartalom / Contents

3	BEVEZETŐ	74	Nagy Gábor – Rajner Ágota Művészeti oktatás, másképp
4	Jankovics Marcell <i>Az új Nemzeti alaptantervről</i>	78	Nemes László Norbert Az énekléssel és mozgással megélt zenélés és zenebefogadás öröme
8	Kárpáti Andrea A vizuális nevelés kortárs modelljei	81	Lyka Károly Mik a tennivalók a képzőművészetek terén?
18	Máté Zsuzsanna A vizuális kultúra divergenciájáról	87	Karácsony Sándor A magyar nevelés jövője: nevelési reform
25	Fabulya Zoltánné A vizuális nevelés és a rajztanítás – rajz- és vizuáliskultúratanárr-képzés		SZEMLE – KITEKINTÉS – szerkeszti Csuday Csaba
32	Lovász Irén Népdaléneklés a hagyománypedagógia és a lelkiegészség-nevelés szolgálatában	95	Klima Gábor • Kutatás alapú művészet- pedagógia: egy új tantárgyi paradigma felé
40	Janurik Márta Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei	98	José Javier Díez Álvarez • Az interpretáció és a stílus kognitív értékei a művészeti oktatásban (Cs. Cs.)
48	Farkas Ádám Gondolatsor a köznevelésről	100	Heidi Wirilander • A művészeti oktatás felhasználása a kulturális örökség védelmében (Cs. Cs.)
50	Fiedler Judit Van-e szükség vizuális nevelésre a középiskolákban?	103	Mariska van Dalfsen • Gondolatok a perui gyerekek művészettel neveléséről (Cs. Cs.)
59	Váradi Judit Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben	106	REZÜMÉK / ABSTRACTS
68	A „szerelem kategória” <i>Szekfü András beszélgetése Farkas Edit tanárral</i>	109	SZERZŐK / AUTHORS

**A képanyag összeállításához
nyújtott segítségükért
köszönetet mondunk**
a Zeneakadémiának és
a Műcsarnoknak.

A borítón:

Musica Nostra Nőiakar, 2014
Zeneakadémia
/ Mohai Balázs

Magyar művészet

Felelős kiadó: Kucsera Tamás Gergely,
a Magyar Művészeti Akadémia főtítkára.
Az MMA Kiadó gondozásában kiadja
a Magyar Művészeti Akadémia Titkársága.
A szerkesztőbizottság elnöke: Vashegyi György,
a Magyar Művészeti Akadémia elnöke.
Szerkesztőbizottsági tagok: Fabényi Júlia,
Farkas Ádám, Fekete György, Jankovics Marcell,
Kelemen László, Mezei Gábor, Sturm László,
Vigh Andrea
Főszerkesztő: Kulin Ferenc
Társ-főszerkesztő: Kucsera Tamás Gergely
Főszerkesztő-helyettes: Turi Attila
Szerkesztők: Balogh Csaba, Csuday Csaba
Laptervező: Árendás József
A szerkesztőség címe:
1051 Budapest, Vörösmarty tér 1. IV. emelet
szerkesztoseg@mma.hu
Szerkesztőségi órák: kedden 14-től 17 óráig
Megjelenik negyedévente
Ára számonként: 990 Ft
Nyomás: Kontaktpoint
ISSN 2064-3799

Előfizetés: Fekete Ádám lapmenedzser
fekete.adam@mmakiado.hu
06-30/724-9720
www.magyar-muveszet.hu

MMA
KIADÓ

MMA
MAGYAR
MŰVÉSZETI
AKADÉMIA

BEVEZETŐ

A „tanulni” szavunkhoz kapcsolódó igekötők között (megtanul, betanul, kitanul, eltanul) mindössze egy van, amelyik nem illeszkedik a tanítás fogalomkörébe. Mindenkit lehet valamire meg-, be- és kitanítani, de az „eltanítás” szó értelmezhetetlen. A tanítás során elsajátítható ismereteket, kifejleszthető készségeket és viselkedési normákat az arra hivatott tanműhelyek közvetítik, amit viszont eltanulunk a környezetünkől, gyakran nemcsak ellenőrizhetetlen, de követhetetlen is a nevelés/oktatás intézményei által. Amióta az állam magára vállalta a kötelező közoktatás rendszerének működtetését (1777), a tanulás irányítható és irányíthatatlan folyamatai nem csupán a „nemzet napszámosságait” és a tudós pedagógusokat, hanem a mindenkor politikai hatalom gyakorlóit is súlyos dilemmák elé állítják. Ezek a dilemmák pedig – Mária Terézia Ratio Educationis-a óta – nem kezelhetők sem a szakma, sem a hatalom hatáskörén belül. Míg kezdetben az állam „csak” az egyházakkal találta szemben magát a társadalmi és gazdasági modernizációt jobban segítő oktatáspolitikai törekvéseivel, korunkban már semmilyen oktatáspolitikai stratégia sem lehet eredményes, ha nem számol az információs forradalom és a bulvármédiumok által propagált destruktív „uralkodó eszmék” eltanulható hatásaival.

A tudományos/technológiai fejlődés robbanásszerű gyorsulása csakúgy, mint a művészet-ipar piaci térfoglalása elszakítja a kor emberét a tradíció világától, és ez a fajta elidegenedés a kulturális hagyománytól az egyén identitásélményére, közösségeinek állapota is kihat. Jellegzetesen XX–XXI. századi körtünetekkel van tehát dolgunk, amelyeket azonban csak a saját tradícióikból táplálkozó nemzeti kultúrák képesek kezelni. A magyar közoktatás tennivalói szempontjából nem az a döntő kérdés, hogy milyen igényeket támasztanak vele szemben a különböző iparágak és a gombamód szaporodó tudományos diszciplínák, hanem az, hogy milyen követelmények elé állítja az iskolát társadalmunk lelki, szellemi és erkölcsi állapota.

Az a koncepció, amelyet a Nemzeti alaptanterv 2018-as változata fogalmazott meg, megítélésünk szerint nem volt összhangban ezekkel a követelményekkel. Azok a művészeti tantárgyak, amelyek nélkülözhetetlenek a közösségei iránt szolidáris, alkotó, szuverén személyiség kibontakozásához, változatlanul alacsony óraszámot és a korszerű oktatásukhoz elégtelen tárgyi/technikai feltételeket kaptak, másrészt igen kis felületen kapcsolódtak vizuális és zenei kultúránk nemzeti örökségéhez.

Örömmel tapasztaljuk, hogy a NAT korábbi tervezete időközben sokat módosult, s hogy végleges változatának kialakításkor az oktatáspolitikai figyelembe veszi a Magyar Művészeti Akadémia által szervezett konferenciák művészetelméleti szempontjait és tantárgy-pedagógiai javaslatait. A Magyar Művészetnek ez a száma is ezekbe az előkészületi munkálatokba kíván kapcsolódni.

Jankovics Marcell és Farkas Ádám a NAT-tervezet egészéről fejt ki álláspontját, Máté Zsuzsanna a tömegmédia és az úgynevezett digitális kultúra nemkívánatos hatásaira hívja fel figyelmünket. Kárpáti Andrea a közelmúltban végzett, összehasonlító művészetpedagógiai kutatások eredményeit mutatja be, Fabulya Zoltánné egy – a tárgyunkhoz kapcsolódó – kerekasztal-beszélgetés tanulságait összegezi. Az eredményes művészetoktatás gyakorlati feltételei közül Fiedler Judit az iskolai vezetőség felelősségét, Nagy Gábor és Rajner Ágota írása pedig a szaktantermek korszerű felszereltségének fontosságát hangsúlyozza.

A vizuális kultúra témakörébe sorolható írások mellett a zenei nevelés problémáit elemző tanulmányokat közlünk. Lovász Irén a népdaléneklés hagyományának életben tartása mellett érvel, Janurik Márta azokra a kutatásokra hivatkozik, amelyek szerint a zenei képességek fejlődése összekapcsolódik a nyelvi és a matematikai készségek fejlődésével. Váradi Judit a koncertpedagógia eredményeit ismertetve az „élő” klasszikus muzsika személyiségformáló erejét bizonyítja, Nemes László Norbert a mozgással és énekléssel „kombinált” (Kodály pedagógiai elveit és módszertanát követő) zenetanulást ajánlja kollégái figyelmébe.

Közleményeink között helyet kapott két klasszikusunk: Lyka Károly és Karácsony Sándor egy-egy esszéje is, szemlervatunk pedig tárgyunk nemzetközi szakirodalmára tekint ki. Az a beszélgetés, amelyet a filmkultúra középiskolai népszerűsítésének lehetőségeiről Szekfü András folytatott Farkas Edittel, már következő számunk tematikájához, az irodalomtanítás problémaköréhez is kapcsolódik.

Jankovics Marcell

Az új Nemzeti alaptantervről

■ Előrebocsátom: írtam egy könyvet *A vizuális nevelésről* címmel (Akadémiai Kiadó, 2015), amely jelentős részben az előző NAT elemző kritikája volt. Mivel a recenzio-
ók elmaradása okán azt kell hinnem, hogy a könyvem ismeretlen maradt az érintettek körében (az OKTB megkapta tőlem kézirat formájában, Balog Zoltán miniszter úr olvasta, és jó véleménnyel volt róla), vagy egyszerűen nem érdekesítették figyelemre, az alábbiakban hivatkozni fogok rá, és idézni is fogok belőle. Főleg azért, mert elismerve az új NAT – elődjéhez mérten – jelentős pozitívumait, néhány, szerintem fontos elvi kérdésben a téma szakmai megközelítése nem sokat változott.

Az alábbiakban néhány általános kritikai észrevételt, illetőleg a művészeti neveléssel kapcsolatos javaslatot teszek.

1.

A bevezetőben olvasható alapelvek túlságosan elvontak, s a szerzők a későbbi részletezésben sem lépnek túl a szólamos általánosság szintjén. Az embernek az az érzése, hogy ebbe a fogalmi keretbe szinte bármilyen megközelítés beleérthető. Hiányzik egy olyan előszó, amely felvázolja „korunk szellemi körképét”, s egyértelművé teszi: azon belül hol látja oktatáspolitikánk a magyar kultúra helyét. Egyetérthetünk azzal, hogy a „NAT a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg”, mégis hiányérzetünk marad. Mert hiába értünk egyet abban, hogy mit kell tanítanunk, ha kulturális örökségünk értékrendje tekintetében nem jutunk közös nevezőre.

2.

A NAT szövegének stílusáról, fogalmazásáról, nyelvezetéről a véleményem lesújtó. Megegyezik az előző alaptantervről általam írottakkal. Az ember azt várna (várta korábban is), hogy szép magyar nyelven írnak meg egy

nemzeti alaptantervet. A magyar különlegesen kifejező, képes beszédű nyelv. (Ezért van annyi kiváló költőnk.) Az ikes igék helyes ragozását végleg kiirtották a magyar nyelvből. A NAT azonban igénytelenül, szóismétlésekkel fogalmaz, az olykor több sort kitevő, felsorolásokban bővelkedő mondatok csak többszöri elolvasással érthetők meg igazán. Az orvosokra jellemző szakmai göggel rengeteg fölösleges, újsütetű idegen szót használ. Ezek nyilvánvalóan a szakzsargon „szókincsébe” tartoznak. Mindegyiknek van értelmes, kifejező magyar megfelelője. Az immár kőbe vésett *kompetenciának* is, mely minden oldalon legkevesebb ötször kolompol rám, földbe verve a szöveg stílusát. A kompetencia mellett a *motiváció* és *attitűd* is a begyemben van. Írtam róluk eleget említett könyvemben. Kénytelen vagyok idézni belőle, de az új helyzethez alkalmazva nem szöveghűen teszem. Könyvemben a félkövérrel, kurzívval szedett szavak a magyar szókincs képekben gazdag voltát voltak hivatva jelezni:

„[E szavak] több okból idegesítenek. Mindenekelőtt azért, mert az idegen szóhasználat az anyanyelv köré épülő tervezetben [...] különösen bosszantó. Másodszor azért, mert ködösítenek. Mindegyiknek több *jelentése* van. Itt és most csak a kompetencia angol megfelelőjének általános érvényű magyar *jelentéseit* idézem az Ország–Magay-féle nagyszótárból, használati sorrendben: *competence* = kielégítő anyagi helyzet, hozzáértés, alkalmasság, *szakképzettség*, szaktudás, szakértelem, hatáskör, nyelvtudás, kompetencia. [...] Mivel tanulókra és nem a már megszerzett tudás birtokosaira vonatkoztatja a szót a szöveg, nyilvánvaló, hogy csak alkalmasság értelemben használják, illetve készségnek, *képességnek* magyarítva. Miért veszi föl a szótár is listára a *competence* magyar megfelelőjeként a kompetencia szót? Miért nem jók ezek a magyar megfelelők? Miért nem ezek szerepelnek a szövegben? Hogy mást ne mondjak: az oktatás, nevelés vonatkozásában a *képesség* összekapcsolódik az emberben (tanárban, diákban) a *képzéssel*, a kom-

petencia nem. Nem **tűnik** föl senkinek, hogy a magyar nyelvben mind a **képesség**, mind a **képzés** a **kép** szóból **képződik**? A mindennapi nyelvhasználatban is szédítő karriert befutó kompetencia éppen érvényes jelentését csak a szövegkörnyezetből lehet kihámozni (a kormány kompetenciája, cégünk kompetenciája, a tanuló kompetenciája, ez nem az ő kompetenciája stb.).

A kompetenciával, a szó idegen voltánál is nagyobb baj az, hogy az oktatás-nevelés célját más**képp** határozza meg, mint a magyar **képesség**. A szó töve, a latin *competo* a valamire alkalmas, **képes** mellett azt is **jelenti**, hogy győz valamiben. Az angol *compete* ige kifejezetten versenyez, verseng, konkurál **jelentésű**, ami tökéletesen kifejezi a protestáns etikájú kapitalista világ **szemléletét**. Az eredeti, **képes** valamire **jelentés** magyarul viszont arra utal, hogy birtokosa **átlátja** a dolgát, tennivalóját. Ez utóbbi **jelentése** ezerszer jobban megfelel az iskolai **képzés** céljának, mint a versengés a nebulók között. Hiszen azt is érzékelteti, hogy az illető megértette, amit hall, amit tanult, nem csak bemagolta a feleléskor visszamondottakat. A bizonyos területeken gyengébb **képességű** gyereket komoly mértékben visszavetheti, ha a tanár versenyre kényszeríti a **jelzett** területen kiválóbb társai-val, ahelyett, hogy **képességeinek** fejlesztésére sarkallná. A tudomány- és művészettörténet számos példát kínál arra, hogy az ilyen, felemásan teljesítő gyerek felnőttként világraszóló eredményre jut, ha nem követelnek tőle ott is kompetenciát, ahol csak veszíthet.

Hogy a versengés kimondatlan ösztönzése, ha nem is tudatos, mégis célzatos lehet a tanterv készítőinek a részéről, azt a kompetencia különösen gyakori használata is **mutatja** a másik kettővel (az attitűddel és motivációval) **szemben**, továbbá az, hogy a sűrűn ismételtetett kulcskompetencia összetétellel sulykolni **látszik** a diákokban a versenyszellemet. Mondom, nem feltétlenül tudatosan – a verseny, verseng szavak nem szerepelnek sokszor a szövegben –, **szemben** a szintén gyakori **képességgel**, viszont a globális közösséghez való igazodási vágy annak szellemiségét is magától értetődőnek **tekinti**. Az pedig – meghatározó mértékben – még ma is a piacközpontú versenyszellem.”

Mindezt azért tartottam fontosnak idézni, mert az új NAT nem a diákok versenyeztetését tartja vállalt céljának, hanem tekintettel akar lenni a diákok sajátos tehetségének lehetőségeire és korlátaira.

Az újsütetű idegen szakszavak (mint a facilitátor, aszszertív és hasonló) nem jelenítenek meg számomra semmit, legfeljebb bizonyos hagyományos életérzés

(e példáim még azt sem, mert ahhoz túl újak), s ez sem segíti megértésüket. Attitűdje belvárosi úriasszonyoknak, sznob közíróknak, művészeknek lehet, no, de iskolás gyerekeknek? E szónak kifejezetten ironikus felhangja van – legalábbis egy hetvenhét éves ember számára.

A szövegen uralkodó hangnem hetven évvel ezelőtti nevelőimé (de nem a szüleimé!): felszólítás kijelentő módban. („A tanuló kinyitja a könyvet, elolvassa, értelmezi, tudja stb.”) Itt ez különösen groteszkül hangzik, mert a parancs nem teljesül azonmód, hanem csak kívánság egyelőre. (És kevés teljesül: a tanulók túlnyomó többsége nem olvas. Épp ezen kéne változtatni.)

Utoljára, de nem utolsósorban: a szerzők az ikes igék újabb módi szerinti használatával a szöveg igénytelenségét növelik.

3.

A pályaorientációról. Szerintem teljesen fölösleges ezzel alsó tagozatban, elemi iskolában gyötörni a gyerekeket. A kivételes adottságokkal, tehetséggel megáldott (megvert) gyereket a „hozádeka” úgyis becsatornázza, de akkor is marad némi mozgástere (mondjuk, zenei tehetség esetén az, hogy csellistának indul, aztán mégis tubás lesz). És ezzel így van minden felnőtté váló gyerek, látni a karriertörténetek meglepő kanyarjain.

Elfogadom ugyanakkor, hogy a NAT elsősorban a nagy átlagot célozza meg, az ebbe tartozók sorsát pedig, a társadalmi elvárásokra, gazdasági igényekre tekintettel, az iskola terelgeti.

A szakiskolákról. Ezt olvasom a szövegben:

„A szakiskolák a nevelést-oktatást a szakiskolai kerettantervek alapján szervezik meg, amelyeknek a szakképzési törvényben meghatározott időkeretet kell biztosítaniuk a NAT követelményeinek megvalósítására. A kerettantervek egyrészt a NAT kiemelt fejlesztési területeire, nevelési céljaira, a kulcskompetenciákra épülnek, másrészt a szakiskola közismereti és szakmai tárgyai együttesét figyelembe véve érvényesítik a műveltségterületek alapelveit, céljait és fejlesztési követelményeit. A szakiskolai kerettanterveket a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter adja ki az oktatásért felelős miniszter egyetértésével.”

Nem tudom, mit értek „közismereti” tartalmakon, de azt hiszem, nem azt, amit én, az egykori szakközépiskolai tanár, alapműveltségnek tartok. Az egyik legnagyobb problémát ebben látom. A „kulcskompetenciák”-ra történő hivatkozás helyett ez esetben célszerűbb lenne, ha a NAT a magyar szakmunkásképzés rendkívül gazdag hagyományaira utalna. Ismertem régi, céhes rendszerben tanult iparmestereket, akiknek a szakmájához tartozó „iskolában” kapott műveltsége messze meghaladta azt a szintet, amivel

manapság egy szakközépiskolás kilép az életbe. Mondjuk, azét a lakatosmesterét, aki megmutatta nekem az Iparrajziskola vizsgájára készített kovácsoltvas munkáit, amelynek láttán Fazola Henriknek is megmelegedett volna a szíve. Műveletlen iparosokkal, földművesekkel mire mehet az ország? A többről itt ne is essék most szó.

4.

Nagy ellentmondás feszül a között, hogy a mai gyerekek ugyanúgy tizenkét évig járnak iskolába, mint én 1947–1959 között, vagy 1874-ben született nagyapám, a tananyag viszont megnőtt. Erre nem az a megfelelő válasz, hogy csökkentjük a tananyagot. Akik nyomon követik a változásokat, érzékelik a nemzedékeken átívelő színvonal- és tudáscsökkenést. Amikor én Pannonhalmán érettségiztem, annak rangja fölért a mai egyetemekével (és többet tudtunk, mint a ma végző egyetemisták). Ezért tudtam helyt állni az életben egyetemi végzettség nélkül is. Miközben a mindennapi életben megnyúlt a gyerekkor (lásd mamahotel), és fizikailag egyre korábban érnek (és élnek nemi életet) a fiatalok, a továbbtanulást is beszámítva, aki akar és teheti, a húszas évei végéig tanul. Amúgy pedig, ha jó papok akarunk lenni, az életünk végéig vagyunk kénytelenek tanulni (a végzetesen gyorsuló „fejlődés” miatt). Ha ez így van, a tényleges iskolás évek számát tekintve miért nem változtattunk? Legalább egy évvel meg kellene hosszabbítani az alsó és középszintű tanulmányok idejét.

5.

A tananyag fölöslegesen is nő. Nem a fizika, kémia és biológia tárgyakat kellene összevonni, hiszen ezek az igazán hasznos tanulnivalók közé tartoznak.

A) Nem kellene olyan tudnivalókat a tananyagba préselni (társadalmi ismeretek), amelyekkel normális esetben az embergyerek a családban, ismeretségi körben, a mindennapokban ismerkedik meg.

B) Nem kellene megalkuvó módon elfogadni, hogy mi mindent produkál az élet. Az iskolának, ahogyan erkölcsi téren, úgy a műveltségben, ízlésben is segítenie kell a tanulóifjúságot helyesen választani. Az iskolák dolga a minőségi szelekció. Kritikám a NAT művészetoktatásbeli megalkuvásaira vonatkozik. Zenei példákkal élve, miért válik a tanulás tárgyává a sláger, rap, szórakoztató zene, popzene, amikor ez dől a rádióból, televízióból, internetről, ezt hallgatják gyalog, metróon, villamoson, buszon, vonaton ülve okostelefonjaikból?

Fontos: „nagy hangsúlyt kell fektetni a szóbeliségre is (kiselőadás, szóbeli felelet, memoriter, órai munka stb.)”.

A zárójelben felsoroltakat a NAT által aktív tanulásnak nevezett feladatkörbe tartozónak tartom. És az aktív tanulás az igazán eredményes.

Nem találkoztam a szövegben sem a diszlexiával, sem a diszkalkuliával. Szerintem a szóbeliség, az élő tanítás, tanulás az ezektől a hátrányoktól szenvedőknek is sokat segít.

Értem a digitalizáció kiemelt szerepeltetését. Csak ne a hagyományos ismeretszerzés és tevékenységek rovására menjen. Túlzottnak találok a digitális írástudással szembeni elvárást. Lényegét tekintve gépirónői tennivaló ez, nem több. Ugyanakkor leszoktatja a nebulókat a kézírásról. A kézírás a maga viszonylagos lassúsága révén fegyelmez és a jó fogalmazást szolgálja. Látna a metróon okostelefonjaikon sms-ező fiatalokat, ahogy ujjai vilámlámszerűen táncolnak a betűkön, nincs is szükség rá. Ez megy nekik maguktól is.

Ha már az 1–4. osztályokban is törekednek a magyar mesék mellett az európai mesekincs megismertetésére – helyesen –, akkor legyen ez alkalom arra, hogy a nebuló fölismerje együttes ismertetésükben az egyetemességet. Amellett, hogy a nyelv és irodalmi mű nem érthető ezek ismerete nélkül, a később megismert görög mitológia és *Biblia* ugyanerre szolgál példákkal. (Mivel a *Toldin* dolgozom, Sámson említtem, akihez Arany a malomkerékkel dobálódzó Miklóst hasonlítja. Mivel nem véletlenül teszi, ez a mű értelmezésében odáig vezet, ahová eddig még senki sem merészkedett, ami nagy kár, noha nekem öröm, hogy rám maradt a feladat.)

Nem tartom szerencsésnek diákkorban drámát olvasgatni. Nézzék színházban vagy videóra fölvevett előadás formájában.

A kortárs művekről, művészetről. Mivel a kortárs művek – nem csak az irodalom területén – még nem találta meg a helyüket a mindenki által elfogadott értékskálán, főhet a feje a tanárnak, mit ajánljon a diáknak. Léteznek ugyan kánonok, de ezeket ma Magyarországon politikai szempontok alakítják, s nincsenek kőbe vésve. A másik út, ha diák a tanár ízlésére hallgat, ám ez sem kevésbé szubjektív. Élő szerzőket nem ajánlanék, a jelen legyen szerintem inkább a félmúlt.

Az előző NAT-tal (és a bevett tanári gyakorlattal) szembeni legfőbb kifogásom (a kompetenciás mantrázás mellett) a szövegközpontú gondolkodás volt. Hosszan taglaltam az agyféltekék munkamegosztását és azok harmonikus működtetésének előnyeit, ami az oktatás, nevelés esetében például a tartalom és forma egyenrangú kezelését jelenti, és élvezetesebbé és sikereesebbé teheti a tanulás fáradságos, hosszú folyamatát.

6.

A vizualitásról. Szerintem a nem vizuális tárgyak tanításában is óriási szerepe van a tanár láttatóképességének. A kép mellett a kifejező beszélt nyelvnek, az irodalmi példáknek, költői képeknek. A fizika és a biológia szókinccse jól magyarosodott, mindkettő vizuális tárgy (a földrajzzal és a történelemmel egyetemben, ezt a NAT is értékeli), a kémia nem annyira, és a nyelve sem (lásd dezoxiribonukleinsav, az angolban csak a név utolsó négy betűje más). A kémiai folyamatok nagy része nem látható. A matek nyelve nem vizuális, nem is szerettem a matekot. A geometria viszont mint tantárgy is az. Ezért is hadakozom a fölösleges idegen szavak használata ellen. Ma Arany azért korszerűtlen sokak szemében (mint írtam, a *Toldi* rajzfilmváltozatán dolgozom), mert a diákok nem látják lelki szemükkel, amiről a költő ír. Műveletlenek, nem értik a magyar szavakat. Ismerik a tesztet: „ösztövért kútágas hórihorgas gémmel”? Már a nagyszalontai fiúk sem tudják, mit jelent ez a néhány szó. Holott Arany azért oly fontos számunkra, mert mint a leggazdagabb magyar szókinccsű költő, ma is a szép, változatos beszédre tanít. A hórihorgas és az ösztövért miért nem korszerű jelző? A gémeskút pedig ott van minden második, Magyarországot reklámozó fényképen!

7.

A témáról kicsit másképp. Az érzékszervek együttes használata (látás, hallás, szaglás, tapintás, ízlelés) segít rögzíteni a tudnivalót, különösen, ha annak nemcsak értelmi, hanem esztétikai, érzelmi, érzéki vonzása is van. Analóg ez azzal, ahogy a régi kínai festők gondolkoztak. Nem elég hallani, olvasni valamiről. Látni is kell, de aki meg akarja őrizni az emlékezetében a látottat, le is kell rajzolnia. Ez az aktív tanulás.

8.

A zenéről. A gyerekkori éneklés rettenetesen fontos. A hallás a rendszeres énekléssel fejleszthető. Ha énektanárom nem mondja, hogy megelégszik az elméleti tudással, csak maradjak csendben, sokkal szebben énekelnek és boldogabb lehetnék. A zene, ének érzelmeket kelt. A kisgyerek ösztönösen, a paraszt azért énekel(t) magának, mert érzelmre vágyik, ki akarja énekelni magából a bánatát, öröme akarja magát hangolni. Ezt tanítsák, értessék meg az énektanárok! A NAT többször kitér rá, hogy a tanulót a tanár avassa be, hogy egy zenemű milyen érzelmeket akar kelteni. Helyes, de ha a mű magától nem vált ki érzelmeket a tanulóból, akkor nem történt meg, aminek meg kellett volna történnie, a tanítás eredménytelen. A fontos nem az, hogy tudjam, mit

kéne éreznem egy mű hallatán, hanem az, hogy megindítja-e bennem a kívánt érzelmi hatást. (Vagy másmilyent.)

9.

A technológiáról. A digitális képhasználat a legfontosabb segédeszközöm a *Toldi* készítésénél. Minden rajta van. Az összes állapot, amelyik szerepel a költeményben, minden nézetben, mozgás közben. Megtalálni Buda Nagy Lajos-kori rekonstrukcióját. Ítéletnapig sorolhatnám a példáit, milyen hasznos. És használják a fiatalok az internetet? Naná, csak nem ilyesmikre. Nekem, az öregembernek könyörögnöm kellett fiatal rajzolóimnak, hogy nézzék már meg az interneten (ha már nem mennek a megfelelő helyszínre), hogy milyen az a valóságban, amit rajzolnak.

10.

A művésznevelésről. Egészében véve a NAT nem a kivételes tehetségek, zsenik neveléséről szól, tudja ezt, de figyel azért a különösekre, s ez így helyes. Van művészi munka, az előadói, amelyik közösségben hatékony (zenekarban, kórusban, tánckarban), és van az alkotó, amelyiknek a fő munkafázisban magány a feltétele. Művész és művész emellett alkatilag is különböző. Michelangelo egyedül, Leonardo társaságban alkotott. Michelangelo ennek megfelelően sokkal termelékenyebb volt. Soha nem tudtam közösségben tanulni. Humán gimnáziumi kollégiumban sem, közönséges, tehát nem művészi tárgyakat sem.

A tehetség föloldódhat a közösségben. Ez szerintem nem jó. Más szavakkal: sok művész a sikerért, a népszerűségért a közönség közismert igényeihez igazítja a művészetét. Az igazi tehetség eltalálja, mire van szüksége a közönségnek, már akkor, amikor az még nem is tudja. A zseni ezen is túlmegy, s ez a tragédiája lehet. („Én egész népemet fogom...”) Lásd még, amit fontosabbnak írtam a minőségi szelekcióról.

11.

Általános tapasztalat, hogy a lányok hamarabb érnek, mint a fiúk. Elég rátekinteni az egy évfolyamos fiúk és lányok csoportjára. Ezért a koedukációt, bármennyire is értem a jó szándékot, életidegen és nem hatékony megoldásnak tartom.

JEGYZETEK

- * Erről a kérdésről részletesebben szól JANKOVICS Marcell: *A vizuális nevelésről = Magyar Művészet*, 2015, 1. sz., 9–19.

Kárpáti Andrea

A vizuális nevelés kortárs modelljei¹

■ Ha a képkalkotás napi gyakorlattá válik, az iskolarendszerben fel kell értékelődnie a tantárgynak is, amely megtanítja, hogyan válhatnak üzeneteink nemcsak érthetővé, de hatásossá, élvezhetővé is. A digitális képkészítés elterjedésével a nevében a „művészet” szót hordozó tantárgy (art education, Kunsterziehung, éducation artistique) el-lehetetlenülését jósolták. Ennek éppen az ellenkezője következett be: a tantárgy tartalma kibővült az új képkalkotó helyzetekkel, tartalmakkal és technikákkal. Nevében pedig megjelent a vizuális kultúra és kommunikáció (visual culture, Visuelle Kommunikation, éducation artistique et culturelle), és iskolai súlya, jelentősége megnőtt. A kortárs amerikai és nyugat-európai vizuális nevelésben a leképezés mellett az elemzés, (újra)értelmezés, tervezés, átírás és az egyre aggasztóbb természeti változásokkal és társadalmi problémákkal szembenéző művészi reflexió is a vizuális kompetencia fontos része lett. Tantárgyunk aktuálisabb és hatásosabb, mint valaha.

Napjaink nemzetközi művészetpedagógiája messze túlmutat a képzőművészet egyre rugalmasabbá váló keretein. A tananyagban helyet kap a munka világában nélkülözhetetlen infografika éppúgy, mint a korstílusok kultúrtörténeti keretben megjelenített vizuális nyelve és a kortárs kultúrában újra középponti szerepet játszó népművészet. A gyakorlatban is számos forma szerepel: a klasszikus táblaképtől a berendezett privát térig, az átrendezett s így sajátta alakított közösségi tértől a digitális képi kifejezés populáris és tudományos műfajáig.² A Képi Fordulathoz (Pictorial Turn) nevezett kommunikációmédium-váltás, a vizuális közléseknek a verbálissal szinte azonos jelentősége alapvetően átalakította a képmás fogalmát és jelentőségét. A számítógéppel segített képkalkotás mindennapivá válásával beléptünk a posztfotografikus korbba, ahol az interaktív művészeti formák természetesen, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak.³

Ez az írás a közelmúltban lezajlott összehasonlító művészetpedagógiai kutatásaink eredményeire épül. Az

angolszász és közép-, illetve kelet-európai rajztanítási dokumentumok elemzéseire⁴, valamint az Európai Vizuális Műveltség Hálózat nevű kutatócsoport huszonegy ország tantervét összehasonlító és a tanterveket bemutató tanulmányaira támaszkodva,⁵ a következőkben röviden áttekintem a vizuális nevelés céljait. Néhány, napjaink magyar művészetpedagógiai vitáiban gyakorta felmerülő kérdéssről idézek válaszokat a nemzetközi gyakorlatból: mire jó a tanterv, miről kell, miről érdemes és miről lehet még tanítani a „rajzórán”, és hogyan értékelhetők a vizuális nevelés eredményei. Az ilyen összefoglalók óhatatlanul szerzőjük álláspontját tükrözik, ezért a hivatkozások jegyzékében számos olyan dokumentumot közlök, amely segíti a saját értelmezést és ítéletalkotást. A magyar képzőművészet természetes része a nemzetközi művészeti közösségnek, ezért érdemes – sajátosságaink kiemelésével és megőrzésével – nemzetközi szakmai térbe helyezni a hazai művészetpedagógiát is. Ezt az egyre sikeresebb integrációs folyamatot szeretné támogatni és a szakmai közösséget további kapcsolatok építésére inspirálni ez az írás.

A vizuális nevelés céljai és tartalma világszerte

A művész-pedagógus nem szívesen követ részletes előírásokat, viszont alapvető feladatának tekinti a tehetség felismerését, a jövő művésze, tervezője, digitális képkalkotó szakembere támogatását. A nemzetközi rajztantervekben ennek megfelelően tartalmi csomópontok szerepelnek, alternatív módszertani megoldásokkal – egymásra építhető modulok, amelyekből az adott régió, iskolakörzet és intézmény sajátosságait követve, a vizuális nyelv megtanítható.

Ifjúsági szubkultúrák, vizuáliskultúra-tanuló közösségek

A finn vizuális nevelés középpontjában a fiatalok vizuális kultúrája áll, ez a jelenleg is érvényben lévő, 2014-es finn nemzeti alaptantervben a vizuális nevelés nevű tantárgy

első tartalmi egysége.⁶ Az ifjúsági szubkultúrák világának megismerése és az őket jellemző vizuális kifejezőmódok finomítása a jelenség alapú pedagógia tanulás-szervezési módszerével történik. A fiatalokat körülvevő világ képalkotáson alapuló helyzeteit számba véve a rajztanár olyan pedagógiai helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók ráébrednek hiányos tudásukra, és késztetést éreznek a hiányok pótlására.

Korunk művészetpedagógiai újdonsága az önálló képi tanulás, a fiatalok saját szervezésében működő, a fiatal alkotó és befogadó számára releváns üzeneteket megfogalmazó vizuáliskultúra-tanuló közösség (Visual Culture Learning Communities).⁷ Az első képalkotó közösségek a művészeti kánonon kívüli műfajok köré szerveződtek, amelyeket a formális oktatás nem tartott értékesnek, és nem is tanított róla semmit. Ilyen például a képregény, különösen ennek japán változata, a manga, és az „utcaművészet” (street art), melybe a közismert graffitin kívül a külső tér teljesebb átformálására törekvő utcabútorok, játékok, plasztikák készítése is beletartozik. A fiatalok szívesen tanulnak bonyolult kifejezőmódokat is a fanart művelése kedvéért: a rajjongói weboldalakon gyakran találunk egy film képi világát megidéző, bravúros stílusanalóg műveket és fotófeldolgozásokat, melyeken a sztárok egy új történetben kelnek életre.⁸ Ezek a műfajok és technikák mára utat találtak az angolszász és német tantervekbe.

Világszerte sok ezer amatőr előadó és alkotócsoporthoz foglalkozik a népi hagyományok felélesztésével: a régi technikákat, műfajokat, motívumokat kortárs gondolatok kifejezésére használják. Ezek a közösségek elsősorban önkifejező, identitásteremtő erejük miatt vonzóak a fiatalok számára. Családjuk eredetét kutatják, régiójuk sajátos képi nyelvéhez keresnek utakat. Az észak-európai országok és Hollandia művészetpedagógiájában természetes módon kapcsolódik össze a hagyományos és a modern dizájn – az önképzésen alapuló ifjúsági csoportokban világszerte megfigyelhető ez a törekvés.

A vizuáliskultúra-tanuló közösségek az informális tanulás motiváló s ezért rohamosan terjedő, új művészetpedagógiai terepét jelentik. Egy ilyen képalkotó közösség tagjának lenni erős elköteleződés, ami a folyamatos technikai fejlődés mellett a társak önzetlen támogatását is jelenti. Témáik és módszereik nagyrészt alkalmasak arra, hogy a formális rajzpedagógiába is beépüljenek. A XXI. század a „résztevői kultúra” (participation culture) kora, ezért a vizuáliskultúra-tanuló közösségek tapasztalatait érdemes figyelembe venni a rajztanításban.

Digitális kreativitás

A vizuális kultúrát szociológiai szempontból vizsgáló Ted Polhemus⁹ szerint stílustörzsek (style tribes) befolyásolják az „új gyermekrajzot”. Azonos öltözködésű, hasonló zenét és filmet fogyasztó, hasonló szórakozási módokat gyakorló fiatalok összetartó közösségei „termelik ki” az első vizuális közléseket. Az angolszász rajzpedagógia „vizuális kultúra” tantárgyát megalapozó, a kamaszok képnnyelvét vizsgáló kutatók (és országuk rajztanárképzését meghatározó amerikai szakemberek) szerint¹⁰ a kortárs vizuális kultúra esztétikuma, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kommunikációs és kreatív apparátusa hatására formálódik a XXI. századi „digitális kreativitás”. A géppel létrehozott képi nyelv ma már több mint eszközhasználat: identitást, csoporthoz tartozást is jelent.

A közösségi alkalmazások (a közösségi média) stílusa önkifejezési lehetőség és kényszer egyszerre. Az itt használatos technikák és esztétikai elvek alapul szolgálhatnak a képi kifejezés összetettebb formái: a művészi és tudományos fotóhasználat, az új tudományos ismeretekhez vezető ábrák, a kortárs multimédia-művészet alkotásai felé. A digitális kultúra annyi esztétikai értéket hordoz, amennyit belé helyezünk. Bekapcsolása az iskolai vizuális nevelésbe sürgető feladat. Az angolszász tantervekben a hagyományos és digitális képalkotás a vizuális kifejezés egyenrangú, bár sajátos útként jelenik meg. Még a kulturális hagyományra nagy súlyt helyező francia művészetpedagógiában is már több mint két évtizede jelen van a média képi nyelve mint a vizuális nevelési tananyag része.¹¹

Az avatarok (számítógépes játékosokat megjelenítő, mozgó figurák) és más személyes jelképek tervezése, filmszkeccsek készítése, előadások, videós és hagyományos blogok és Facebook-oldalak tervezése, környezetalakítás virtuális terekben a fiatalok körében rutinszerűen – és gyakran kevésbé hatásosan, esztétikusan, etikusan – használt műfaj. A vizuális nevelés körébe vonva őket, motivált tanulókkal dolgozhatunk, és olyan értékeket adhatunk át, melyek hidat építenek a „nagy-művészet” befogadása felé. Napjaink digitális kultúrája közösségi működés, hiszen a megosztás és kommentálás, értékelés művelein alapuló, együttműködő képalkotás. A rajztanár és az informatikatanár összehangolt, szakszerű irányításával a technikai tudást esztétikai ismeretekre alapozva, a munka világában jól használható vizuális kommunikációs formákat tanít.¹²

Társadalmi érzékenység

A kelet-közép-európai művészetpedagógiai programokban gyakran szerepelnek személyes relevanciájú témák, a tanulókat foglalkoztató problémák képi megoldásai. Az angolszász és német tananyagokban az elemzésre kiválasztott alkotások gyakran dolgoznak fel társadalmi problémákat, ezért nevezik ezt az oktatási modellt a társadalmi elkötelezettség (social engagement) művészetpedagógiájának is.¹³ A projektmódszer és az ehhez kapcsolódó kollaboratív alkotás, a konstruktivizmus és az élménypedagógia egyaránt természetes része a társadalmi problémákat a művészet eszközeivel feldolgozó vizuális nevelési modellnek, amelynek feladata lényegesen több a hagyományos rajztanítási tartalmaknál, az ábrázolásmódok elsajátításánál és a művészettörténet lineáris bemutatásánál.

A módszer középpontjában az egyéni alkotóképesség, a kreatív vizuálisnyelv-használat áll.¹⁴ A mindennapi élet vizuális problémáira fókuszál a környezettudatos „öko-művészeti nevelés” (eco-art education) irányzata is, amely főként Európa északi felén, Németországban, Hollandiában, valamint Kanadában hódít.¹⁵ A módszer különösen hatásos, ha a hátrányos helyzetű fiatalok „kulturális emancipációjára”, saját környezetük értékeinek felismertetésére épül.

Középpontban a képességfejlesztés

A vizuális nevelés napjainkban az egyik legfontosabb kommunikációs területet fejleszti, ezért számos pedagógiai program középpontjában a képi közlés megtanítása, a vizuális képességrendszer fejlesztése áll. Ha egy rajztanterv legfőbb célja a fejlesztés, a vizuális képességek kutatása alapvető fontosságú. Ha viszont az önkifejezés, az egyéni világkép létrehozása a cél egy nemzeti iskolarendszerben, a tesztek és értékelő feladatok háttérbe szorulnak. A tantárgy XIX. század végi iskolai megjelenésétől az 1970-es évekig a képességfejlesztési paradigma, majd a XX–XXI. századfordulóra a spontán önkifejezés, a képi gondolatok szabad áramlásának támogatása vált uralkodóvá. Németországban, Ausztriában és a kelet-közép-európai régióban a klasszikus rajzoktatás, az ábrázolási technikák magas színvonalú elsajátítása hagyományosan központi szerepet kapott.¹⁶ Az Egyesült Államokban, amely a vizuális képességek kutatásában a XIX. század vége óta élen járt, az 1980-as években az angol nyelven megjelenő tanulmányok túlnyomó része egy módszer hatékonyságát vagy egy vizuális képességelem fejlődését tárta fel.

Német kezdeményezésre alakult meg a képi műveltség kutatását, a képalkotás fejlesztését szolgáló Európai

Vizuális Műveltség Hálózat (European Visual Literacy Network). Tagjai között megtaláljuk huszonegy EU-tagállam tantervíróit, tanárképzési szakembereit és kutatóit.¹⁷ Az európai vizuális nevelés módszertana a jövőben tehát kutatásalapú lesz, mint minden jelentős iskolai tantárgy. Képességvizsgálatok és esettanulmányok, interjúk, óramegfigyelések eredményei mentén, kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket egyaránt használó értékelési kultúrán alapul majd.

Alaptanterv, kerettanterv, helyi pedagógiai program: művészetpedagógiai dokumentumok tartalma és szerkezete Európában¹⁸

Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (ENViL) 2014–2015-ben huszonnégy európai ország harminchat tantervének elemzése alapján elemzést készített a kontinens rajztanítási irányzatairól. Valamennyi tantervben önálló témakörként szerepelt a képző- és iparművészet, a dizájn és az építészet, de jelentős tantervi tartalom a mindennapi élet vizuális nyelve és a médianyelv is. A divattervezés, mint komplex kultúrtörténeti jelenség, a tantervek felében önálló, terjedelmes tantervi egységként van jelen. A rajztanítás az országok többségében tizenhat éves korig kötelező tárgy, óraszámra hat–tíz éves korig heti kettő, ezután heti egy tanóra. A huszonnégy országban tizennégyben a tanterv nem szabályozza az óraszámot, erről az iskolák maguk döntenek.

A kerettanterv, mint részletes tartalmi és módszerbeli szabályozó dokumentum, a vizsgált harminchat országból csak négyben létezik, és a harminchat tantervből mindössze hat ír elő konkrét témákat. Az alaptantervben felvázolt célokat és részletesen meghatározott képességfejlesztési követelményeket legtöbb helyen a művészetpedagógus habitusához igazodnak, valamint számos jól kidolgozott alternatív pedagógiai program (és a hozzájuk kapcsolódó, kézikönyvekkel ellátott továbbképzések) támogatják a helyi tanítási-tanulási programok kidolgozását. A rajztanárképzés MA szintű mindenhol, de szaktanár csak az ötödik vagy hatodik iskolai osztályokban tanítja a rajz helyett vizuális kultúra, képi kommunikáció, képzőművészet és dizájn néven szereplő, széles műveltségterületet átfogó tantárgyat. A „készségtárgy” besorolás az itt szemlézett, jelentős mennyiségű szakirodalomban teljesen ismeretlen. Az új képkorszaknak nevezett XXI. században senki sem gondolhatja komolyan, hogy a vizuális nevelésre a különleges „készségekkel” megáldott fiataloknak van csak szüksége, és a leendő szakmunkások, orvosok, mérnökök térszemléletet fejlesztő feladatait bátorító szavakkal és nem alapos, fejlesztő értékeléssel kell minősíteni.

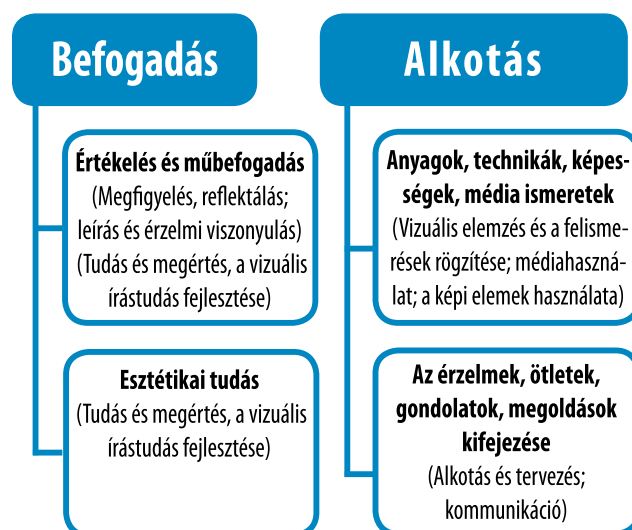
Értékelni azt lehet, amit képesek vagyunk leírni. A nemzetközi vizuális nevelési közösség szerencsére már rég túllepett a homályosan megfogalmazott nagyszabású ígéreteken, és akárcsak a többi tantárgy, pontosan leírja, hogy a képzés mely szakaszában, melyik (rész)képeséget, milyen szintre kívánja fejleszteni. Az elemzett harminchat tantervi dokumentumból tizenhárom tartalmazza az elérni kívánt átlagos szintet, tizenegy ezen felül a minimumszintet is, és van egy, amelyben az optimális képességszintek is szerepelnek, tehát elegendő tehetségkutatói eredménnyel rendelkeznek ahhoz, hogy ezt meghatározzák. Egy példa: a vizuális kommunikációs képesség. Itt jelek, jelképek, szimbólumok előállítás és értelmezése adja az alkotói és befogadói részképességet. A feltétlenül elérendő minimumszint a mindennapi életben nélkülözhetetlen képi jelek kezelése (például térképolvasás és útvonalrajz készítése). Az átlagos képességű tanuló a művészi jelképek közül is felismeri és helyesen értelmezi a legfontosabbakat, az átlag feletti vizuális tehetség saját jeleket, jelképeket alkot, és képes felhasználni szimbólumfejtő tudását más kultúrákból származó, sosem látott művek megértésére.

Itt jelek, jelképek, szimbólumok előállítás és értelmezése adja az alkotói és befogadói részképességet. A feltétlenül elérendő minimumszint a mindennapi életben nélkülözhetetlen képi jelek kezelése (például térképolvasás és útvonalrajz készítése). Az átlagos képességű tanuló a művészi jelképek közül is felismeri és helyesen értelmezi a legfontosabbakat, az átlag feletti vizuális tehetség saját jeleket, jelképeket alkot, és képes felhasználni szimbólumfejtő tudását más kultúrákból származó, sosem látott művek megértésére.

Miért kerülnek be a tantervekbe a vizuális nevelés képességfejlesztő hatására utaló, részletes kimeneti követelmények? Miért nem elég annyi, amit mindenki tud: a művészet alapvető emberi szükséglet, tanítása ezért kötelesség? Nos, bármilyen határozottan hangoztatta évtizedekig ezt a véleményt a zenészek vagy képzőművészek szakmai közössége, sem a szülőket, sem az oktatáspolitikusokat nem sikerült meggyőzni, és a tantárgy óraszámai zsugorodtak – s ezzel együtt csökkentek az álláshelyek, leszálló ágba került az iskolai presztízis. Amint azonban kiderült, hogy ha nem fejlesztjük a téri képességeket, a színpercepciót vagy a tervezőképességet, ennek szakmák százai látják kárát (nem beszélve a személyiségfejlődési deficitről és a kallódní hagyott kulturális örökségről), előbb az észak-európai és angolszász országokban, azután a német nyelvterületen, végül Közép-Kelet-Európában is a fontos képességfejlesztési területek közé került a vizuális nevelés.

A kompetenciaorientált fejlesztés célja szintén a kimeneti célok pontosabb megfogalmazásához vezetett. Számos európai országban már évek óta a rajztanterv része a mozgóképkultúra és médiaismeret, mivel a médiakompetencia és a vizuális műveltség a digitális képfogyasztás és -alkotás világában egyre nagyobb átfedést mutat. A művészettörténet korok szerinti tanítása akkor elérhető cél, ha összehangolható a történelemmel és társadalomismerettel, és a kulturális kompetencia részeként ismerhető meg egy-egy kor épített és tárgyi környezete, képző- és iparművészete, valamint népi kultúrája. Ugyanehhez a kompetenciaterülethez tartoznak a tantervekben jelzett informális tanulási alkalmak: a múzeumok, science center, műemlékek és természeti értékek felkeresése. A javasolt műfajok és technikák sokféle vizuális probléma megfogalmazására adnak módot, és fejlesztik a kognitív képességrendszer számos elemét: a variálást, kombinálást, végső soron a problémamegoldó gondolkodást. A vizuális „írástudás” akkor működik, ha autentikus, életszerű helyzetekben válik nélkülözhetetlen kifejező- és értelmezőeszközzé.

A tantervek többségében kiegyensúlyozottan szerepelnek az alkotás és a befogadás tevékenységei s hozzájuk kapcsolódva az (ön)reflexió és bemutatás aktusa: a saját művek elfogadtatása, a megismert alkotások befogadásának elősegítése értelmező beszéddel, iskolai kiállításokkal. Az értékelés több is, más is, mint az óra végén felmutatott néhány kiváló megoldás. A tanulók áttekintik és minősítik saját műveiket, amikor portfóliójukat összeállítják, és számba veszik, mit tanultak a tanév során. A tanár időről időre bemutatót kér: egy tervezői ötlet, egy elkészült tárgy, fotósorozat vagy kép alkotója szavaitól nyeri el végső értelmét az osztály előtt. Így a tanulók nemcsak a képi nyelvet, hanem a művek közreadásának és fogadtatásának társadalmi szokásait is elsajátítják.



A két fő vizuális képességcsoport: a befogadás (Rezeption) és az alkotás (Produktion) tevékenységei az európai tantervekben. Forrás: KIRCHNER–HAANSTRA: *i. m.* (2015), 25., ford. K. A.

A finn és a holland tanterv Európában irányadónak számít, ezért érdemes részletesebben megismerni velük. A 2012-ben bevezetett finn alaptanterv a pedagógusok helyi tanítási-tanulási programjaihoz kínál vezérfonalat. Kerettanterv nincs, és a vizuális nevelés körébe tartozó tantárgyaknál máshol sem találtunk ehhez hasonló dokumentumot. A tantervet megalapozó pedagógiai kutatások fő témája a tanulási hatékonyság javítása és a jelenleg, illetve a jövőben szükséges kompetenciák mellett a gyermekek jó iskolai közérzete volt. Hogy kiderítsék, hogyan szerezhetne több örömet a tanulás, az iskola mint tanulóközösség működési alapelveit is vizsgálták.

A jellemző munkamódszer az interakció és a sokoldalúság. Ez a tanterv, amely megőrzi a tantárgyi kereteket, interdiszciplináris oktatásszervezésre bátorít, amely a jelenségalapú tanulásra és a tanárok közötti együttműködésre épít, a tantárgyi programok összehangolt tervezésére, kereszttantervi gondolkodásra ösztönöz. A tanulás egy jelenség (téma, történeti korszak, társadalmi probléma) köré szerveződik, hasonlóan a Waldorf-módszer epocháihoz.

A műveltségterületi határokon átlépő és a különböző tudásterületeket összekötő keresztkompetenciák: a gondolkodás és a tanulás tanulása, a kulturális kompetencia, az önkompetencia (a mindennapi élet megszervezése), a többretegű, sokszínű műveltség (multiliteráció), a digitális kompetencia, valamint a munka világára felkészítő „munkaképesség” és vállalkozói kompetencia, végül a részvétel a közéletben és a fenntartható jövő építésében, ami a demokratikus állampolgári létre készít fel. Ezek a kompetenciák mind szerepelnek a vizuális nevelés nevű finn tantárgy programjában, és igen hasonlóak a Közös Európai Vizuális Műveltség Keretrendszer megalapozó kompetenciákhöz. (Wagner és Schönau 2016-os kötetéről lásd Klima Gábor szemléző írását ebben a lapszámban.) A kutatási eredmények és jó gyakorlatok közvetítését a Finn Művészetpedagógiai Observatórium (Finnish Art Education Observatory¹⁹) támogatja.

„Fontos leszögezni, hogy a tanterv egészére kiterjedő integrált vizuáliskompetencia-fejlesztés nem szünteti meg az önálló művészeti és környezetkultúra tantárgy és tanterv szükségességét. A vizuális és környezetkultúra tanítását folytatni kell az első osztálytól az érettségig. A közoktatásban szaktanároknak kell elsajátíttatni a tanulókkal a vizuális művészetek és tárgykultúra alapjait. [...] Vizuálisban gazdag korunkban élve, amikor tanulófókuszú művészeti tantervünket készítjük, figyelembe kell vennünk, hogy a fiatalok képi kultúrájának számtalan területén a szubkulturális tevékenység és a vizuális megjelenés elválaszthatatlan kapcsolatban áll egymással.”²⁰

A 2019-ban életbe lépő holland alaptanterv kidolgozása a jövőorientált oktatásról folytatott társadalmi vitával kezdődött, amelynek eredményeként az oktatás három fő funkcióját határozták meg: tudásszerzés, személyiségfejlődés és társadalmi fejlődés. A harmadik, új (a közoktatásban nem, a gazdasági életben annál gyakrabban hangoztatott) célhoz kapcsolódik a tantárgyak közötti koherencia erősítése és – akárcsak a finn alaptantervben – a tantárgyi kereteken átnyúló képességek fejlesztése. Az oktatáspolitikai alapidokumentum kidolgozásában a tanárképző szakemberek és tantervfejlesztők mellett, a holland tantervírás történetében először, a gyakorló pedagógusok közvetlenül vehetnek részt.

Az elemi iskola (négy és tizenkét éves kor között) legfontosabb feladata a vizuális alkotóképesség kibontakoztatása és a kulturális örökség megőrzése. A cél az, hogy a tanulók a vizuális kultúra minél több műfajában, technikájában szerezzenek alkotói és befogadói tapasztalatokat. Az alsó fokú középiskolában (tizenhárom–tizenhat éves korban) a „művészet és kultúra” tantárgyterületen közös kompetenciafejlesztési célokat tűztek ki a művészetpedagógia területéhez tartozó tantárgyakban (dráma, ének-zene, média, tánc és vizuális kultúra), amelyek közül kettő kötelező ebben az iskolaszakaszbán. A tanulók a művészeti ágak technikai és műfaji alapszintű elsajátítása mellett a művek létrehozásának minden fázisát megismerik, a téma vagy funkció eddigi megoldásainak felkutatásától a terv elfogadtatásán át a munka bemutatásáig. Az ötletek és művek bírálói a tanár és az osztálytársak, a helyzet azonban hasonlít ahhoz, amellyel felnőttként találkozunk majd: nem elég megalkotni, meg is kell értetni az alkotást és mögötte az alkotói gondolatot.

A felsőfokú középiskola diákjai (tizenhét–tizenkilenc évesek) számára kötelező a „kulturális és művészeti nevelés” tantárgycsoport. A választott művészeti tárgyból érettségig lehet tenni. A médiát is tartalmazó vizuális művészet, zene, tánc és dráma új programjai integratív szemléletű, „összművészeti” tantárgyak, amelyekben a hangsúly az adott művészeti ág alkotói és befogadói feladatain van, kitekintéssel a társművészetekre. A „kulturális tagozatos” iskolákban nagyobb figyelmet fordítanak a művészetpedagógiára, például a vizuális nyelvet a többi tantárgy oktatásába is beépítik. Az iskolák a művészet és kulturális nevelés tantárgyak programját a vázlatos alaptantervhez igazodva, de saját társadalmi-pedagógiai missziójuk szerint határozzák meg. Ezek a helyi tantervek egészen különböző elméleti alapon állnak, például a befogadásra orientált „művészeti nevelés” (arts education), a kognitív fejlesztésre fókuszáló „művészet alapú tanulás” (arts based learning) és a szemé-

lyiségfejlesztést előtérbe helyező „művészettel nevelés” (education through art) modelljét követik. Az oktatásirányítás a kimeneti követelményeket ellenőrzi sokféle képességmérő kutatással és az érettségivel, a tananyag megtervezését az iskolákra bízta.²¹

Fejlesztő értékelés

A különböző oktatási kultúrájú országokban vannak eltérések a vizuális nevelés tanterveinek tartalmával és módszereivel kapcsolatban, de egy vonatkozásban, úgy látszik, mindenki egyetért: az eredményeket értékelni kell, hogy a tantárgy jelentős szerepe a kompetencia-alapú oktatásban mindenki számára világos legyen – az oktatáspolitikusok, iskolavezetők és a többi tantárgy oktatói számára is. Az értékelés nem idegen a művészetpedagógiától, hiszen a képzőművészet, dizájn vagy építészet szakmai közösségei immár több mint másfél évszázada (néhány országban ennél is régebben) zsűrizéssel rendszerben döntenek ösztöndíjakról, kiállításokról és kiadványokról. Az iskolai vizuális nevelésben értékelni kell a pedagógiai programot, az alap- és kerettanterveken át az iskolák tanítási-tanulási programjait: melyik mire jó, kinek, milyen célra hasznos, mennyire megvalósíthatók a céljai, és milyen szellemi és anyagi infrastruktúra szükséges ahhoz, hogy a célok elérhetők legyenek. Ha elmarad a tantervek bevalásának vizsgálata, a következő közoktatási dokumentum nem építhet az előző sikereire, nem tanulhat kudarcaiból. Éppen ezért minden országban nyomon követik egy-egy új rajztanternv útját az íróasztaltól a szaktanteremig. A cél az, hogy a vizuális nevelés sajátos, szaktárgyi kompetenciáit, minden műveltségterületen releváns általános képességfejlesztő hatását és személyiségfejlesztő szerepét bemutassák.

Ausztrália, az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Kanada művészetpedagógiája a hasonló szerkezetű (bár igen különböző színvonalú) közoktatás, a közös kutatási és tanárképző programok mentén összekapcsolódik. Az angolszász tantervekben közös, hogy a vizuális képességeket és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket írják le igen pontosan, nem a tartalmakat és műfajokat, amelyekkel fejlesztendő. A kimeneti követelmények pontosak, hiszen a képi nyelvet szakmák és foglalkozások széles köre használja naponta, fejleszteni pedig főként a rajzórán lehet. A tantervszerkesztők úgy vélik, a módszertani ajánlásoknak a kézikönyvekben kell teret adni. Ezekben technikák fázisait bemutató fotókkal, műalkotások reprodukcióival, kiváló és kevésbé sikeres tanulói munkák bemutatásával jól bemutathatók a vizuális nevelési modellek, amelyekhez kapcsolódnak.

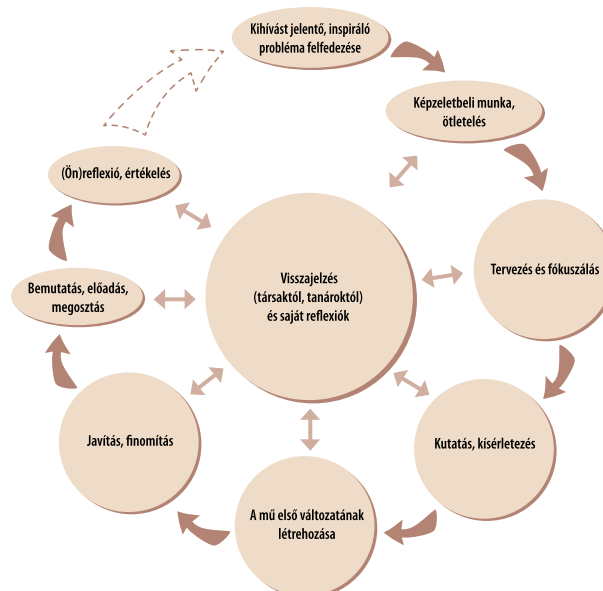
A tantervek mellékletében gyakran szerepel műtárgylista, amely a feltétlenül bemutatandó hazai és nemzetközi alkotókat és alkotásokat tartalmazza.

Egy példa a szerkezetre: Kanada Ontario állama művészetpedagógiai (a külön tantárgyként oktatott ének-zene, média, tánc és vizuális kultúra tantárgyak) tantervének fejezetei:²²

Oktatási-nevelési célok: miért tanítjuk a vizuális kultúra tantárgyat?

- Közös fejlesztési területek a művészetpedagógiai tárgyakban;
- Tantárgyközi kapcsolatok (a humán és természettudományos tárgyakkal és egymással);
- Biztonsági és etikai kérdések;
- Fő tevékenységformák: alkotás, bemutatás és reflexió (értékelés, elemzés): életkori szintek, fejlesztő tevékenységek;
- Együttműködés a művészek közösségeivel (az iskolákban szokásos „rezidens művész” programok, közös kiállítások, zenei és színházi bemutatók pedagógiai jelentősége);
- A kreatív alkotófolyamat – az alkotókészség összetevői, fejlődése és fejlesztésének modelljei.

Valamennyi tanterv céljai között szerepel a kreativitás fejlesztése, a vizuális nyelv kommunikatív és expresszív használatának megtanítása („alkalmazott” és „autonóm” vizuálisnyelv-használat), a kulturális tudatosság kialakítása (amelynek fontos része a klasszikus művészeti és a népi kultúra megismerése). Hogy mennyire konkrétak és tevékenységorientáltak ezek a tantervek, jól érzékelteti az alábbi ábra, amely a kreativitásfejlesztéssel kapcsolatos teendőket foglalja össze:



A kreativitás fejlesztésének folyamata.

Forrás: Ontario Curriculum, Grades 1–8. The arts. Toronto: Ontario Ministry of Education, 2008, 22. old.

A tantervek bevezetésében vezető szerepet kapnak a művészeti és művészetpedagógiai szakmai szervezetek, melyek a pedagógusok szakmai közösségei számára hitelesítik és elfogadtatják velük a tantervi célokat. A dokumentumok sajátosságait az alábbi táblázattal érzékeltetem.²³

**Tantervek
az angolszász
országokban:
keretek,
tartalom,
értékelési mód**

Ország	Tanterv típusa	Értékelés	Tartalmi hangsúlyok
Anglia ²⁴	Alaptanterv vizuálisképesség-fejlesztési kimeneti követelményekkel, helyi (iskolai szintű) tanítási-tanulási program	GCSE (General Certificate of Secondary Education), a magyar érettségi megfelelője, 16–18 év között, több szinten, portfólióértékelés	A képzőművészet és dizájn egyenrangú tantervi komponensek
Észak-Írország	Alaptanterv keresztantervi témákkal, kognitív és személyes kompetenciafejlesztési célokkal	GCSE, portfólióértékelés (tanulói munkák, önértékelések) minősítése szempontsor alapján, gyakran más iskola tanára részvételével	A nemzeti kulturális hagyományok hangsúlyosak
Skócia	Nem kötelező tantervi javaslat nyolc témakörben, „élmények és eredmények” részletezése	Portfólióértékelés, félévi és év végi osztályzat	A nemzeti kulturális hagyományok hangsúlyosak.
Ausztrália ²⁵	Alaptanterv kognitív és személyes kompetenciafejlesztési célokkal	GCSE, portfólióértékelés	A nemzeti és őshonos kisebbségek vizuális kultúrája és az európai művészet hangsúlyos
Kanada ²⁶	Nincs állami tanterv, a tartományok és önálló területek maguk döntenek az oktatásszabályozásról	Összkanadai Értékelési Program (Pan-Canadian Assessment Program, PCAP)	A nemzeti és őshonos kisebbségek vizuális kultúrája, az európai és észak-amerikai művészet hangsúlyos
USA ²⁷	Nincs föderális állami tanterv, az ötven szövetségi állam és egy terület készíti el tantervét. A vizuális kultúra tantárgyban a legtöbb állam a Nemzeti Rajzpedagógus Szövetség (National Art Education Association, NAEA) tantervi javaslatát (National Coalition for Core Arts Standards, NCCA) követi.	Szövetségi állami szintű közép-szintű záróvizsga, négyévente országos vizuálisképesség-vizsgálat a Nemzeti Oktatásieredményesség-vizsgálat (National Assessment of Educational Progress) keretében ²⁸	A vizuális kultúra (köznap/munkahelyi/tudományos képi nyelvhasználat) a középpontban

A művészeti tárgyak közötti kapcsolatokat tudatosan erősítik. Egyik ország sem bontja le a tantárgyak határait, nem tervez „összművészeti tárgyat”, hiszen az angolszász pedagógiai kultúrára jellemző, kutatásalapú megközelítés ezt kizárja. Csakis szaktárgyi alapokon lehet interdiszciplináris tevékenységeket végezni, csakis szaktanárok együttműködő közössége képes hidakat építeni saját művészeti águktól a társművészetekig. Rendszeresen vizsgálják, milyen hatása van a komplex esztétikai programoknak, és ezek a tanórák utáni, informális alkalmak hogyan erősítik az egyes művészetek műveléséhez szükséges képességrendszer. Ezek a kutatások alapozták meg például a XXI. századi képességeket kutató partnersegnek készült művészetpedagógiai ajánlásokat, melyek

a korábban csak az alaptantárgyakra koncentráló dokumentumokban megjelenítik a zenepedagógia, a tánc és dráma, a médiaművészet és a vizuális kultúra értékeit.²⁹

Az angolszász országok legfontosabb hozzájárulása a vizuális nevelés megújításához és oktatáspolitikai elismeréséhez a rendszeresen publikált képességértékelési eredmények. A vizuális kommunikáció a XXI. században a verbális közönlével szinte egyenrangú kifejezési formává vált. Az angolszász országok szakemberei hangsúlyozzák: a művészeti örökség és a társadalmi értelmezett népművészet (az őslakosok, a kisebbségi népek kultúrájának fontos részét képező tárgyi és szellemi kultúra) megőrzésére való felkészítés mellett, amely ezekben az államokban is középponti szerepet kap, fontos a képi nyelv magas

szintű elsajátítása. A vizsgák és mérések célja: rendszeresen tájékoztatni arról, sikerült-e átadni mindezt? A sokféle vizuális nevelési program sajátosságaihoz kötődő eredményekről, a vizuális nevelés képesség- és személyiségfejlesztő hatásáról a minden országban megtalálható módszertani lapokban és a tudományos folyóiratokban egyaránt olvashatunk.³⁰ A pedagógusok és kutatók közös, évenkénti konferenciákon osztják meg tapasztalataikat, így a vizsgálati eredmények rendszeresen eljutnak mindkét szakmai közösségbe. A következő évek innovációs projektjei és kutatásai egymást inspirálják.³¹

Értékelni kell a tanulók haladását is napjaink egyik fő közlésmódja, a vizuális kommunikáció elsajátításában éppúgy, mint a művészettel, művészetre nevelés más céljainak elérésében. Ha rendelkezünk adatokkal arról, hogyan alakulnak a hat-tízennyolc évesek térérzékelési képességei, eldönthetjük, mikor és mennyi rajztanításra van szükség ahhoz, hogy a szakképzésbe lépő esztétikailag- vagy autószerelő-, az egyetemre jelentkező mérnök-, sebész- vagy vegyészmérnök hatáskörben képezhető legyen. Ha pontosan tudjuk, hogyan hat a vizuálistanítás a szociális hátránnyal, mentális kihívásokkal élő gyermekekre, eldönthetjük, hol és milyen formában kell felkínálnunk ezt a személyiségfejlesztő utat. Nem kell tartanunk attól, hogy a vizuális képességrendszer vizsgálata árt a művészeti elemnek a pedagógiában. A fejlesztő értékelés³² módszerei mára már olyan kiforrottak, hogy a fiatalok gyakran nem is veszik észre, hogy képességgutatóba vonták be őket, miközben a kihívásokkal teli, izgalmas és szépen megformált képi feladatokat megoldják.

A nemzetközi vizuális nevelési közösség – amelynek kiváló magyar képviselői írnak sikeres oktatómunkájukról ebben a lapszámban – készen áll, hogy támogassa: kipróbálja, bírálja, adaptálja és tovább fejlessze az új tanterveket. Művészet és pedagógia határán, kettős szakértelemmel keresik a választ közös kérdésünkre: hogyan készítsük fel a fiatalokat az új képkorszakban való sikeres működésre és a hagyományok bővítve megőrzésére egyaránt? Ez a rövid összefoglaló jelzi, merre haladnak. A pedagógusok döntése, melyik irányt követik, milyen olvasatát adják a tantervi dokumentumoknak, hogyan rajzolják fel, Kepes György szavával,³³ „a világ új képét” a tudományban és a művészetben.

JEGYZETEK

- 1 A közlemény alapját képező kutatás az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport Moholy-Nagy Vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása, 2016–2020 című projektjéhez kapcsolódik.
- 2 FREEDMAN, Kerry: *Rethinking Creativity: A Definition to Support Contemporary Practices = Art Education*, 2010, 2. sz., 8–15.
- 3 *Explorations in Virtual Worlds: New Digital Multi-Literacy Investigations for Art Education*. Eds. STOKROCKI, Mary, Reston, National Art Education Association, 2014
- 4 KÁRPÁTI, Andrea: *Lehrpläne in englischsprachigen Ländern – Formate, Strukturen und ihre Verbindung zum CEFR-VL. = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Ed. WAGNER, Ernst, SCHÖNAU, Diederik, Münster, New York, Waxmann Verlag, 2016, 211–245.; KÁRPÁTI Andrea: *Art education in Central and Eastern Europe = International Encyclopedia of Art and Design Education Vol. II. Curricular Aspects of Art & Design Education*. Ed. FREEDMAN, Kerry, Oxford, New York, Wiley Blackwell Publishers, 2019 <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead107>
- 5 KIRCHNER, Constanze – HAANSTRA, Folkert: *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*. 2015
<http://envil.eu/wp-content/uploads/2015/08/Europ-Kunstlehrpl%C3%A4ne.pdf>
WAGNER–SCHÖNAU: i. m. (2016); STOKROCKI: i. m. (2014)
- 6 Finnish National Agency for Education: *Curricula and qualifications for basic education*. Helsinki, FNAE, 2014
http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- 7 FREEDMAN, Kerry – HEIJNEN, Emiel – KALLIO-TAVIN, Mira – KÁRPÁTI Andrea – PAPP László: *Visual Culture Networks for Learning: What and How Students Learn in Informal Visual Culture Groups = Studies in Art Education*, 2013, 2. sz., 103–115.
- 8 KÁRPÁTI Andrea – FREEDMAN, Kerry – HEIJNEN, Emiel – KALLIO-TAVIN, Mira – CASTRO, Juan Carlos: *Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice = International Journal of Art & Design Education*, 2016, 2. sz., 164–175.
<https://doi.org/10.1111/jade.12099>
- 9 POLHEMUS, Ted: *Fashion & Anti-fashion: Exploring Adornment and Dress from an Anthropological Perspective*. London, Thames and Hudson, 2011

- 10 DUNCUM, Paul: *Visual Culture: Developments, Definitions and Directions for Art Education = Studies in Art Education*, 2001, 2. sz., 101–112.; FREEDMAN: i. m. (2010)
- 11 DARRAS, Bernard: *From Artistic and Cultural Education to the Art of Living. Evaluation of the French situation = From Child Art to Visual Culture of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Ed. KÁRPÁTI Andrea, GAUL Emil, Bristol, Intellect Publishers, 2013, 55–74.
- 12 STOKROCKI: i. m. (2014); WIEGELMANN-BALS, Annette: *Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien*. Oberhausen, Athena Verlag, 2009
- 13 *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. Ed. HICKMAN, Richard, Oxford, New York, Wiley Blackwell Publishers, 2019
- 14 STEERS, John: *Reforming the School Curriculum and Assessment in England to Match the Best in the World. A Cautionary Tale = International Journal of Art and Design Education*, 2012, 1. sz., 16–18.
- 15 INNWOOD, Hillary J.: *Cultivating Artistic Approaches to Environmental Learning: Exploring Eco-Art Education in Elementary Classrooms = International Electronic Journal of Environmental Education*, 2013, 2. sz., 129–145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104868.pdf>
- 16 LEGLER, Wolfgang: *Einführung in die Geschichte des Zeichnen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen, Athena Verlag, 2011
- 17 Honlapja, számos közleménnyel: <http://envil.eu>
- 18 Ez a rész egy összehasonlító tantervelemzés – KIRCHNER–HAANSTRA: i. m. (2015) – és egy kelet-közép-európai rajztanítás-történeti áttekintés – KÁRPÁTI: i. m. (2019) – alapján készült.
- 19 Az Art Education Observatory honlapja: <https://www.lastenkulttuuri.fi/en/international-cooperation/art-education-observatory/>
- 20 KALLIO-TAVIN, Mira: *A fiatalok vizuális kultúrája – A finn tanterv alapja = Magyar Tudomány*, 2018, 6. sz., 773–781. (kiemelések tőlem – K. A.) http://epa.oszk.hu/00600/00691/00177/pdf/EPA00691_mtud_2018_06_773-781.pdf
- 21 VAN LANSCHOT HUBRECHT, Viola – NIEVEEN, Nienke: *Napjaink hollandiai művészeti nevelése: kié a tanterv? = Magyar Tudomány*, 2018, 6. sz., 782–788. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00177/pdf/EPA00691_mtud_2018_06_782-788.pdf
- 22 *Ontario Curriculum, Grades 1–8. The Arts*. Toronto, Ontario Ministry of Education, 2008 <http://www.edu.gov.on.ca>.
- 23 A táblázat forrása KÁRPÁTI: i. m. (2016). Ugyanebben a könyvfejezetben bőséges szakirodalmi lista szolgálja a további tájékozódást. Az országok neve után szereplő lábjegyzetekben levő hivatkozások a tantervi dokumentumokhoz vezetnek.
- 24 Az angliai vizuális és dizájnnevelés tanterve az első és második iskolaszakaszra, 2013: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239018/PRIMARY_national_curriculum_-_Art_and_design.pdf
- 25 Ausztrál művészetpedagógiai tantervek, 2013: <http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts>
- 26 A kanadai Ontario állam művészetpedagógiai tantervei az első–nyolcadik osztályban, 2008: <http://www.edu.gov.on.ca>
- 27 Az amerikai rajzpedagógus-szövetség kutatásokon alapuló kimeneti követelményrendszert is tartalmazó tantervi javaslata a *National Core Arts Standards (NCCA)*, 2013: <http://nationalartsstandards.org/>
- 28 A 2016-os, országos reprezentatív mintavétellel kiválasztott nyolcezer, tizennégy éves tanuló részvételével lezajlott vizsgálat eredményei: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/arts/>
- 29 *21st Century Skills Partnership: 21st Century Skills Map: The Arts* http://www.arteducators.org/research/21st_Century_Skills_Arts_Map.pdf
- 30 Az Egyesült Királyságban az értékelés szerepéről a vizuális nevelési innovációban STEERS: i. m. (2012).
- 31 Az ausztrál tantervi vitában az oktatók és kutatók együttműködését érzékelteti LETTS, Richard – MCPHERSON, Gary – STEFANAKIS, Mandy: *Response to the Review of the Australian Curriculum Final Report*. 2014 http://www.musicinaustralia.org.au/index.php?title=Response_to_the_Review_of_the_Australian_Curriculum_Final_Report
- 32 A fejlesztő értékelés céljairól, módszereiről és hatékonyságáról SCHÖNAU, Diederik W.: *Towards Developmental Self-assessment in the Visual Arts: Supporting New Ways of Artistic Learning in School = International Journal of Education Through Art*, 2012, 1. sz., 49–58. https://doi.org/10.1386/eta.8.1.49_1
- 33 KEPES György: *A világ új képe a művészetben és a tudományban*. Bp., Corvina, 1979



Máté Zsuzsanna

A vizuális kultúra divergenciájáról

■ Bár McLuhan provokatív kérdésére – vége a Gutenberg-galaxisnak?¹ –, úgy tűnik, még sokáig nem felelhetünk igennel, mégis tény, hogy néhány évtizede – Mitchell kifejezésével élve – a „képi fordulat”, a „képek szavaktól történő hatalomátvételé”-nek korában élünk.² Csaknem fél évszázaddal korábban, 1972-ben Gombrich hasonlóan fogalmazott az általa vizuálisnak nevezett korról: „olyan történeti korszak kezdetén vagyunk, amelyben a kép átveszi az írott szó helyét”.³ Miként az újkor három nagy szellemi áramlatának, a reformációnak, a késői reneszánsznak és a tudományos forradalomnak egyik alapvető előrevivő ereje a könyvnyomtatás feltalálása és a könyv elterjedése volt,⁴ ami a nyugati társadalom arculatát lassan, évszázadokon át ugyan, de mégiscsak alapvetően átformálta, sőt a nyomtatott szövegek primátusára épülő kultúra az emberek pszichikumát is;⁵ ugyanígy formálják át az emberek érzékelés- és gondolkodásmódját az elmúlt fél évszázad globalizációs és egyre változatosabb kommunikációs technológiai, médiumai, a vizualitás világának látványos térhódítása. Radikális változást először az elektronikus médiumok hoztak (a hetedik művészeti ág, a film után), kiváltképp az audiovizuális médiumok körébe tartozó, csaknem minden háztartásban helyet kapó televízió, majd az információs és „látványtársadalom” kialakulásának köszönhetően a különböző számítástechnikai eszközöket alkalmazó előadásmódok vizualitása (például a film- és videovetítések, audiovizuális játéktípusok stb.), később a világháló és az újmédia képi dömpingje (például a közösségi internetmédia, a mobil eszközök, az okostelefonok, a táblagépek alkalmazásai, interaktív televízió stb.). Egy sokat idézett interjújában a médiumelmélet egyik legnagyobb képviselője, a kanadai McLuhan így nyilatkozott: „A Gutenberg-galaxis elhalványul [...]. Az elektronikus médiumok bolygónkat globális faluvá változtatják, és egy retribalizációs folyamatot váltanak ki. Belemérülünk az információs folyamat világmedencéjébe.” McLuhan szerint az új elektronikus médiumkörnyezetben a „tipográfiai embert” lassan felváltja a „poszttypográfiai em-

ber”, akinek mentalitása, gondolkodási preferenciái megváltoznak, a verbális, racionális, analitikus gondolkodás és valóságészlelés helyett előtérbe kerül a holisztikus, képszerű, epizodikus működéseket integráló gondolkodás.⁶

A vizuális kultúra fogalomköre a XX. század második harmadáig lényegesen szűkebb és könnyebben definiálható volt. Azonban a tudományos-technikai fejlődés, a tömegmédia és mindezzel együtt az egyre nagyobb teret nyerő digitális kultúra ma már alapvetően meghatározza napjaink vizuális kultúrájának széttartó, divergens jellegét. Radikálisan és dinamikusan formálódó korunk átmeneti jellegű, mivel a globalizációs tendenciák, a fogyasztói és az információs társadalom szimbiózisában, a halványodó Gutenberg-galaxis mellett egyre erőteljesebbé vált a „képi fordulat”, a vizualitás jelenléte, valamint a felnőtt és a felnövekvő generációk mindennapi vizuális tapasztalatainak meghatározó forrásává vált az elektronikus média melletti, illetve utáni, interaktivitásra (is) épülő új média, a világháló (bennük a közösségi hálózatokkal). Ily módon korunk nemcsak a vizuális kultúra, hanem egyben a folyton táguló digitális kultúra kora is, melyben a „Homo typographicus” mellett felnőtt a „Homo interneticus” generációja. A 8–22 éves korosztály, „a Z generáció” életében ma Magyarországon, az eNET-Telekom 2017-es, tudományosnak tekinthető felmérése szerint a legalapvetőbb szükséglet az internet-hozzáférés.⁷

Hogy milyen emberré formálódik a Homo interneticus? – ma is nyitott kérdés. Az ezredfordulón Pléh Csaba a pszichológia felől az egyik legfontosabbra, a gondolkodás változó folyamatára kérdezett: „a hipertext-szerveződéssel és a képek elárasztó jellegével megváltozik-e a gondolkodás szekvenciális, egyközpontú lineáris organizációja, amely úgymond az íráshoz kapcsolódott volna”⁸. A válaszok polarizáltak a különböző tudományágak felől. A Homo interneticus egyik névadója, Michael Goldhaber a tipikus internetes felhasználó mentalitását vizsgálva több jelentős különbséget állapított meg a hagyományosan író és olvasó vagy a tisztán orális kultúrák tagjaihoz képest. Ezek a kü-

lönbségek magukban foglalják az időhöz és térhez, a hatalomhoz, a tulajdonhoz, a nemekhez, az ok-okozati összefüggésekhez és a közösséghez való eltérő viszonyulásokat. Miáltal az „internet nem ismer távolságot”, „minden jelen van a jelenben” (például a számítógép vagy az okostelefon kisebb-nagyobb képernyőjén), a felhasználó számára elhalványul az előrehaladás és a linearitás tapasztalata, eltűnik az ok-okozatiság, csupán egy „feszült jelenlét” van. Ily módon „egyetlen történet vagy érv sem végleges, rögzített”, „egyik szerző sem tekinthető hitelesnek, még a saját történetét illetően sem, és valójában egyetlen történet sem igazi”. E nyílt narratívákban, az újmédia, a világháló információdömpingjében és radikális decentralizációjában elvesz a rendezettség és az elgondolhatóság lehetősége, helyette egy állandósult folyékonyság, határozatlanság és bizonytalanság válik uralkodóvá.⁹

Egy másik alapvető kérdésként az identitás változását elemzi Susan Greenfield angol neurobiológus, aki szerint az új médiumok az azonnali interakciókra készítő, külső determinációra építő, multimediális jellegűknél fogva – a könyves kultúrán felnőtt szuverén személyiségek, autonóm egyéniségek helyett – egészen más típusú embereket formálnak. *Identitás a 21. században* című könyvében a lehetséges „forgatókönyveket” mutatja be, az egoista „Valaki”, a hedonista „Senki” és a kollektív „Akárki” identitások árny- és pozitív oldalait, hangsúlyozva, hogy e háromfajta identitásmodell egyensúlya lenne a lényeges akár a társadalomban, akár az egyén élettörténetének különböző szakaszaiban. Kutatásaival azt bizonyítja, hogy az emberi agy működésének befolyásolásával – a felületes és hatalmas mennyiségű információk, valamint az állandósult szórakoztatás (és a virtuális játékok) felszínességében tartó, a valóság és a virtualitás határait feloldó jellegük révén – az ember autonóm identitását deformáló új médiumok, az egyre táguló kibertér generálja a három identitásforma valamelyikének egyoldalú dominanciáját. Ily módon kialakítva az egyensúlytalanságot és a diszfunkcionalitást, melynek következménye a saját egyéni identitás(ok) kialakulásának a gátlása vagy éppen elvesztése, a hamis identitások és egyúttal számos mentális betegség kialakulása. Az egyensúlyhelyzetet a negyedik, a kreatív „Heuréka” identitásforma teremtené meg.¹⁰

Freund Tamás agykutató arra figyelmeztet, hogy az új médiumok, a világháló révén a felületes memóriarakarok ugyan feltöltődnek egy bizonytalan eredetű, nagymennyiségű, jobbára multimediális információhalmazzal, amely azonban nem kapcsolódik az ember „belső világához”, az érzelmek, a motivációk és a kulturális örökség együtteséhez, miáltal nem is mélyül el. Az így szerzett információkból új, kreatív gondolat és tevékenység nem keletkezik, ez pedig

a sikertelenség és frusztráltság érzését keltheti. Mindez a krónikus stressz kialakulásával együtt civilizációs lelki betegségek megjelenéséhez vezethet, a pánik, a szorongás, a depresszió kiindulópontjaivá válhat, másrésről a globalizáció és az új médiumok információáradata a kulturális örökség nem megfelelő átadását eredményezheti.¹¹ Valamennyi említett kutató az új médiumok, a világháló eszközként való, az ember által irányított és ellenőrzött használatának a fontosságát hangsúlyozza. Clifford Stoll és Werner Sacher a pedagógia felől arra a következtetésre jutott, hogy az új információs technológiák nem fejlesztik az önálló, kritikus gondolkodást, az ítélőképességet és az autonómitást, sem az elmélyült tanulási folyamatokat.¹² Ahogy e kritikákat, úgy az egyre szaporodó ellenvéleményeket, mint a vizuális és digitális kultúra vívmányait üdvözlő elméleteket is hosszasan – akár könyvnyi terjedelemben – sorolhatnánk; most csupán egy átfogó víziót emelek ki.

Nyíri Kristóf korunk „képi fordulatát” is hangsúlyozó, *A 21. század filozófiája felé* című tanulmánya szerint a jövő filozófiája az új médiumok felé fordul, mivel „nem önálló entitásokra, fogalmakra vagy jelentésekre fog összpontosítani, hanem hálózatokkal, interakciókkal és áramokkal-áramlásokkal lesz elfoglalva. Nem a pusztá szövegek logikájával, hanem a képekre és hangokra is kiterjedő azonosságokkal, következtetésekkel és bizonyításokkal kell majd megbirkózni.”¹³ *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete* című tanulmányában a „közeg, amelyben a gyermekek játszanak, kommunikálnak és tanulnak, egyre inkább azonos lesz azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, üzletelnek és szórakoznak. Az internet és a mobiltelefonok világa félreismerhetetlenül egyfajta szerves tanulási környezetté válik. [...] Napjainkban az írott-nyomtatott szöveg egyeduralma megrendülésének vagyunk tanúi [...] a filozófia mára megszabadult a kép nélküli gondolkodás eszméjének lidércnyomásától [...] a kép befogadását, szemben a szövegével, nem kötik a linearitás béklyói [...] a kép felszabadul a szó totális gyámsága alól. [...] A szöveg uralma a kép felett [...] elvont tartalmak unalmas-veritékes biflázását igényli.” Majd Arnheimre hivatkozva – aki „a gondolkodás eredendően képies voltát hangsúlyozza s azt a többletet, amelyet a kép a szóval szemben képvisel” – Nyíri következtetése, hogyha a tanulásnak „az interaktív multimediális közeg a leghatékonyabb kerete, akkor igaz az is, hogy a virtuális tanulási környezet a hagyományoshoz képest valódi előnyöket kínál”.¹⁴

Az elektronikus és az új médiumokkal, az információáradattal és szórakoztatás-özönnel egyenes arányban nő a virtualitás és a vizualitás világa, illetve a vizuális kultúra és a digitális kultúra térnyerése révén e kettő egymást metsző

halmaza és egyben szimbiózisa. A valóságot, a tényleges dolgokat már sok esetben helyettesítő virtualitás világának megítélése is ambivalens. Az egyik oldalon a kritikus érvelés elutasítja; a másik oldalon, a digitális kultúra nézőpontjából az információs társadalom működésének alapvető és mindennapi életünket áthálózó, már nélkülözhetetlen elemeként és egyben a digitális kultúra lényegi sajátosságaként jelenik meg a virtualitás. A kritikus hozzáállás szerint a virtualitás nemcsak a hamis, valamely érdekorintált közvetítés és egyben manipulálás lehetőségét hordozza, ezzel együtt nemcsak az egyén és a közösség, az egyén és a társadalom diszfunkcionális működészavarait gerjeszti, hanem egy másik alapvető problémát is felvet: felhígul a tényvilág és a mesterséges világok közötti különbség. Ezáltal az alapvető erkölcsi normák elenyésznek, és a „látszat helyettesíti a létet, a virtualitás a valóságot, a fikcionalitás a fakticitást”.¹⁵ Wolfgang Welsch német filozófus mellett Walter Lippmann hasonlóan érvel: mivel az embernek kevés lehetősége van az empirikus tapasztalatok megszerzésére az információáramlás gyorsaságához és nagyságához képest a világfaluban, így kénytelen elfogadni a tömegmédia által kínált „pseudovilág”-ot, amely átláthatatlansága miatt részint felszínes, részint olyan sztereotípiákat kínál, melyek az átlagemberek cselekvését is meghatározzák.¹⁶ Mind a vizuális kultúra, mind a digitális kultúra már rétegezetté is vált, létrehozta a maga populáris kultúrszintjeit is, és jobbára a szórakoztató- és játékipar az, amely az ember számára a „kettős világ”-ban való létezést kínálja, az „olyan, mintha” érzetét keltve.¹⁷ Ez különösen a gyermekek és a fiatal generációk számára jelent veszélyt, mivel a valóság helyetti konstruált virtuális világok is ugyanazokat a pszichés reakciókat váltják ki bennük, az azonosulást, a mintakövetést, a valóságban nem létező, ám mégis átélhető (virtuális) élmények és kockázatvállalások izgalmát, a virtuális játék örömeit. Mindennek hatásaként a valóság szinte unalmassá válik vagy éppen túl bonyolulttá. A virtualitás e kábító világában való elmerülés mellett hamis identitás alakulhat ki, és egyszerűen nem marad sem igényük, sem idejük a saját valódi, megélt élettörténetükre.¹⁸ Az internethasználat e paradox hatásai a serdülő- és ifjúkorú fiatalokat érintik leginkább, ekkor van a legnagyobb az esély a különböző problémaviselkedések és függőségek kialakulására. Többek között megfigyelt a koncentráció csökkenése, a tanárokkal való rossz viszony, a társas kapcsolatok hanyatlása, a fizikális egészséggel kapcsolatos problémák, a szóbeli memória, a koncentráció és a kifejezőkészség hanyatlása, a különböző alvászavarok, a stressz megemelkedett szintje, a depresszió előfordulásának megnövekedése, a szociális szorongás és a magányosság, illetve az egyéb szorongásos zavarok. Egy

2017-es hazai felmérés alapján „digitális életmód”-ot folytató tizennégy és huszonnyolc év közötti generáció 15,7 százaléka sorolható a „kifejezetten problémás, védelem nélküli felhasználók körébe”, „alacsony az önértékelésük, az önkontrolljuk és a rezilienciájuk is. Ők nem egyszerűen veszélyeztetettek, hanem veszélyben is vannak a vizsgált viselkedési addikciók szempontjából.” Valamint több mint 18 százalékra tehető a veszélyeztetettek csoportja, az élménykeresés által motivált problémás használat alapján. E két problematikus csoport életkora az alacsonyabb, a védett és tudatos felhasználóké pedig a magasabb kor felé tolódott el. A hazai kutatók szerint a „pedagógiai kihívás abban rejlik, hogy mit tud tenni az iskola ennek a helyes és megfelelő használatnak az előmozdításában, hogyan tudnak együttműködni a szereplők, hogy az internet és okostelefonok nyújtotta végtelen lehetőség a diákok tanulmányi teljesítményét, személyiségfejlődését, szociális kibontakozását segítse, ne pedig hátráltassa, akár egy addiktív magatartásforma kialakulásához vezetve”.¹⁹

A digitális kultúra az utóbbi tizenöt évben a hagyományos kultúrával interaktív kölcsönhatásban álló információs társadalmi jelenség, fejlődését a szélessávú internet és a digitális képalkotó eszközök terjedése váltotta ki, és egyben folyamatosan növeli. Rab Árpád összefoglalást idézve: a digitális kultúrának nagyon leegyszerűsítve két forrása van, egyrészt a már meglévő kulturális objektumok digitalizálása, másrészt a kulturális elemek digitális úton történő létrehozása. Mialtal a „digitális kultúrát a hagyományos kultúra egyre nagyobb szeletet jelentő részének tekinthetjük, önmagában azonban nem értelmezhető és nem jöhet létre. A digitális kultúra a kultúra része, minden olyan kulturális objektum (és az általa hordozott jelentés) összessége vagy rendszere, ami digitális platformon létezik, függetlenül attól, hogy digitális úton jön létre vagy digitalizálták.” Főbb területei: az „eléréséhez szükséges technikai eszközök használatának kultúrája”, „ide tartozik minden olyan eszköz, ami a digitális kultúra elemeit és jelenségeit elérhetővé teszi, például a számítógép, a mobiltelefon, az okostelefonok, a tabletek, a kézi-számítógépek, a digitális fényképezőgép, a modern televíziókészülék és természetesen a számos konvergens eszköz; a digitális kultúra értékteremtő használatának képessége”, mint például az „információs írástudás”; „az eddig létrejött kulturális objektumok digitalizálása”, illetve „a digitális platformon létrejött kulturális elemek – ez a legnagyobb, legszélesebb terület, napjaink egyre inkább meghatározó jelenségeivel, például egyéni és közösségi élet, szórakozás, kereskedelem, üzlet, állampolgári cselekvések”.²⁰ A digitális kultúra és a vizuális kultúra szimbiózisa ma már evidencia.

E táguló szimbiózis révén is naponta tapasztalhatjuk képekkel való elárasztásunkat, képi meghatározottságunkat, néha nyomon követhetjük manipuláltságunkat. Egyben tapasztalható az is, hogy a passzív és látványorientált „képfogyasztó” esetében a képek mértéktelen, virtuális fogyasztása erősen roncolja azt az érzékenységet, mely a képek előállítás (ideológiai és technológiai értelemben) és értelmezési folyamataihoz szükségeltetik.²¹ Sőt, képfogyasztókból mi magunk is (akár mértéktelen) képtermelőkké válhatunk (például a kényszeressé is válható szelfizés révén) és akár manipulálhatjuk is közösségi oldalunk profilját, például a valóságot elfedő, retusáló képalkotó technikák használatával.

Ez az újfajta vizuális létezés számtalan problémát hordoz. Ugyanis a kultúra ezen új területeinek megtapasztalása, a digitális kultúra és a vizuális kultúra szimbiózisában az új médiumok – ideális esetben a tér- és időhatárainkat feloldó, az információk rendkívül gyors feltérképezését, áramlását és egyben azokat megőrizni is hivatott eszközök eszközként való – használata, széles körű alkalmazása nem azonos az emberi tudatra, pszichére és a társadalom működésére gyakorolt hatásának a megértésével. Különösen nagy a szakadék a vizuális ingerek, események, tapasztalatok folyton táguló bősége és a vizualitás világának megfigyelése, tudományos elemzésének képessége és eredményessége között. Éppen ez a bőség és egyben szakadék a generálója a vizuális kultúra és a vizuáliskultúra-tudomány divergenciájának, szétágazóságának, különböző irányokba történő széthajlásának. Ebből következik, hogy sem a vizuális kultúra, sem annak kutatása tendenciájában nem diszciplinált, hanem interdiszciplináris, és inkább problémahalmaz, mintsem jól meghatározható elméleti tárgy.²²

Az elmúlt fél évszázadban a vizuáliskultúra-tudomány létrejötté óta alapvető és egyben állandósult problematika, éppen a folyton táguló vizuális jelenségek bősége miatt az, hogy mi a vizuáliskultúra-tudomány tárgya, azaz mit értünk a vizuális kultúra fogalmán. Kant XVIII. század végi kultúrameghatározásától – miszerint a kultúra nem más, mint az egyén és az egész emberi nem vonatkozásában a szellemi tevékenységek tökéletesítésének, a művészet, tudományok, erkölcs, jog előrehaladásának végtelen folyamata²³ – igencsak messze került mai, rendkívül tág kultúrafogalmunk, mivel az már „magában foglalja az emberek által maradóan kialakított és az egyének adott körében az egyes egyének környezetének az alkotórészeit képező dolgok és tudati állapotok egészét”, az anyagi és a jelképi kultúrát egyaránt.²⁴ Analógiába állíthatóan, ám lényegesen gyorsabban tágult a XX. század második felétől a vizuális kultúra fogalma is.

Hazánkban 1982-ben a vita még arra irányult, hogy a vizuális kultúra két nagy csoportja közül a vizuális művésze-

tek alkotásai és a nem művészi igénnyel létrejövő, de vizuális úton befogadható és ható tárgyak, jelenségek közül melyik a dominánsabb eleme a vizuális kultúrának. Németh Lajos művészettörténész szintetizáló gondolatát idézem a vizuális kultúra tényezőiről: „Egy kor vizuális kultúrája felöleli a környezetet, a benne élés módját, a képalkotó tudat történeti és társadalmi determináltságát, a modern kor és társadalom által kitermelt, a vizuális kommunikációt szolgáló kódrendszereket [...], mindazt, amit metaforikusan a vizualitás nyelvének nevezünk. E számtalan tényező között kitüntetett helyet foglalnak el az építészet és a képzőművészet, általában a vizuális művészetek. Magától értetődő, hogy nem csupán a vizuális kultúra viszonylataiban tárgyalhatóak, hiszen nem csupán vizuális minőségeket rejtenek magukban, még ha végső soron annak közegében tárulkoznak is fel. Ám a vizuális kultúrán belül a vizuális művészet dinamikus tényezőként funkcionál, talán a legdinamikusabb eleme, hiszen gyakran annak demiurgoszává válik – lehet azonban csupán kiszolgálója és kiszolgáltatottja is.”²⁵ Nemcsak Németh Lajos, hanem Beke László megállapításából – a vizuális művészet „még jó ideig dinamikusabb, szabadabb, kreatívabb lehetőségekkel fog rendelkezni, mint a jelenlegi vizuális kultúra-fogalmunkba sorolható többi szférák”²⁶ – is látható, hogy az akkoriban éppen megszülető vizuális kultúratudomány kutatási tárgya ekkor még jól körülhatárolható és ebben kitüntetett helye van a vizuális művészeteknek. A Németh Lajos gondolatmenetében megjelölt vizuáliskultúra-tényezők egyben jelzik a XX. század utolsó évtizedeiben az éppen létrejövő vizuáliskultúra-tudomány interdiszciplináris jellegét is, mivel egyrészt a környezet- és tárgykultúra szociológiai, másrészt a képalkotói tudat és praxis vizsgálata révén művészettörténeti, művészetpszichológiai, illetve kép- és filmtudományi, harmadrészt a vizuális kommunikáció vizsgálata okán szemiotikai, kommunikációelméleti diszciplínákkal került összeköttetésbe. Az ezredfordulótól már radikálisan megváltozott a vizuális kultúra egyes területeinek aránya, ami nyilvánvaló összefüggésben áll a globalizációs folyamatokkal, a fogyasztói és információs társadalmi hatásokkal, a „képi fordulattal” és a digitális kultúra térhódításával.

A vizuális művészetek, így az építőművészet, a képzőművészet, az iparművészet és a filmművészet (mely multimedialis jellegénél fogva részben vizuális művészet is), a tárgy- és környezetkultúra (átfedésben az építő- és iparművészettel), a vizuális média (mely a médiaművészet létrejötté révén kerül átfedésbe a vizuális művészetekkel) és a vizuális kommunikáció mellett a legdinamikusabban fejlődő területe a vizuális kultúrának éppen az a közös halmaz, amely a digitális kultúrával való szimbiózisában alakult ki.

Herbert 2003-as tanulmányában a vizuális kultúra fogalmát már radikálisan kiterjeszti a digitális kultúra irányába, ami a vizuális kultúra „dematerializáló” jellemzője révén történik, és a „képtermeles” nem dologiként megvalósuló változatai, a film, a videó, a televízió és a számítógépes képalkotás felé irányul.²⁷ E kiterjesztés egyben következménye annak, hogy a vizuális jelenségek folytonos bővülése okán nincs tudományos közmegegyezés arra vonatkozóan, hogy mi a kép és annak mibenléte, mivel igencsak vitatott napjainkban a kép ismeretelméleti státusza és létmódja. A kérdésre adott válaszok természetesen sokfélék, ahogy maguk a képek is, mivel felfoghatók tárgyként, aktusként és konstitúcióként,²⁸ vagy éppen értelmezhetők szűkebben, a „kép” szó használatának természetes értelmét véve alapul, mint hasonmás, mint képmás. De csoportosíthatók tágabb értelmezésben is, miként Mitchell véli, aki a hasonmás – képmás – értelmezést a hasonlatossággal bővíti, így elkülöníti a grafikus, az optikai, az észlelési, a mentális és a verbális képeket.²⁹ A válaszlehetőségeket tovább bonyolítják napjaink olyan képi produktumai, mint a digitális képek, a hálózati képek, az újmédia vizuális termékei és eseményei, melyek nemcsak a képfogalmak, hanem a virtuális világhoz viszonyuló valóságfogalmunk továbbgondolását is gerjesztik. És még hosszasan sorolhatnánk a különböző teóriákat ezen alapvető kérdés(ek)ről, ám egy tényezőben bizonyosak lehetünk: „Az utóbbi időszak humántudományi fejleményei között talán a leginkább figyelemre méltó mozzanat, hogy a képi elem előtérbe kerülése és a képek értelmezése olyannyira széles körűvé vált, hogy már aligha lehet egyetlen Bildwissenschaft-ról beszélni”³⁰ – és miként nincs egységes képtudomány, úgy egységes vizuáliskultúra-tudomány sincs. A vizuális kultúra felfogását tovább tágitja Mirzoeff, aki szerint „a vizuális kultúra ma nem egyszerűen része a mindennapi életnek, hanem maga a mindennapi élet”. Éppen ezért tartja lényegesnek, hogy a vizuális kultúra tudománya annak módjait is keresse, hogy mit lehet tenni ebben az új virtuális és vizuális világunkban azért, hogy „a mindennapi élet információs és vizuális túlterheltségéből eredő krízissel szemben ellenállási pontokat találjunk”.³¹

Mára nyilvánvalóvá vált, hogy a vizualitás világával már nemcsak a vizuáliskultúra-tudomány és (interdiszciplinaritásából fakadóan) a különböző művészettudományok, a képtudomány és a kommunikációelmélet foglalkozik, hanem divergens jellege révén a médiatudomány, a szemiotika, a filozófia – ezen belül az etika, a hermeneutika, a művészetfilozófia és az esztétika –, valamint a neveléstudomány, a szociológia, az antropológia, a pszichológia, sőt a neurobiológia is. A vizuális kultúra e tág interdiszciplinaritása ugyan pozitív jelenségnek tűnik,

mégis ellentmondásos folyamatokat rejt, hiszen együtt jár az elméletek egymás melletti elbeszélésével és polarizáltságával, a reflektálatlansággal, melynek eredménye a divergencia, a szinte átláthatatlanná váló széttartás, mégpedig az interdiszciplináris elméletek megjelenésének egy-két évtizedet átfogó egyidejűsége, valamint a folyton táguló vizuális világunk újabb és újabb vizuális jelenségeire való gyors reflektálás kényszerűsége okán.

Az egyetemi oktatás vizuáliskultúra-intézetei igencsak vegyes képet mutatnak abban a vonatkozásban, hogy milyen képzési területeket találunk e gyűjtőfogalom alatt. Két példát kiemelve: van, ahol képalkotás BA, valamint osztatlan rajz és vizuális kultúra szakos tanárképzés folyik, mint a Nyíregyházi Egyetem Vizuális Kultúra Intézetében, míg például az SZTE BTK Vizuális Kultúra és Irodalomelmélet Tanszékén már média-, kommunikáció-, filmelméleti és filmtörténeti képzés van e területen. Az ezredforduló után komplex és nehéz helyzetbe jutott a közoktatás e téren (is), ami jórészt a vizuális kultúra divergenciájából is ered. A rendszerváltás előtti, sok évtizeden át meglévő rajz szakos, a vizuális művészet alapkészségeinek fejlesztésére és a művészeti, esztétikai, művészettörténeti alapismeretek közvetítésére koncentráló tanárképzés változó elnevezései is tükrözik vizuális korunk két legnagyobb fordulópontját, mivel a valahai „rajztanár” később „média- és vizuáliskultúra-tanár”-ra neveződött át, majd az ezredforduló után már „vizuáliskultúra- és környezetkultúra-tanár” képzéssé, jelenleg pedig az osztatlan tanárképzésben „rajz- és vizuáliskultúra-tanár” elnevezéssé változott. A vizuális kultúra oktatása területén a „sürgösen” megoldandó alapvető problémák csaknem két évtizede már állandósultak: a tananyag mennyiségéhez képest kevés a tantárgy óraszám; jelentős a felszereltség hiánya és a tantárgy presztízshiánya. Ahogy a fejlesztésre vonatkozó javaslatok is szinte ugyanazok maradtak 2002 óta: szükséges az óraszámemelés, a tanulási környezet tárgyi, technikai feltételeinek a megteremtése és fejlesztése, a tantárgyi integrációk alaposabb kidolgozása, a technikai médiumok használatának a lehetősége, valamint egy vizuális nevelési országos módszertani kutatóintézet létrehozása, ami egyben koordinálja az országunkban folyó vizuáliskultúra-tudományi kutatásokat, és segíti kutatási eredmények áramlását a közoktatás felé.³² E fejlesztési javaslatok túlnyomó része ma még inkább aktuális, mivel az elmúlt tizenhét évben a vizuális jelenségek köre radikálisan megnőtt életvilágunkban, s mindezzel együtt fokozódott a vizuális kultúra területeinek divergenciája, és széttartó áramlása révén felgyorsult a digitális kultúrával történő szimbiózis.

JEGYZETEK

- 1 MCLUHAN, Marshall: *Vége a Gutenberg-galaxisnak?* Ford. HALÁSZ László, Bp., Gondolat, 1985
- 2 MITCHELL, W. J. Thomas: *A képi fordulat.* Ford. HORNYIK Sándor = *Balkon*, 2007, 11–12. sz., 2–6.
- 3 GOMBRICH, E. H.: *A látható kép* = *Kommunikáció II.* Szerk. HORÁNYI Özséb, Bp., Közgazdasági és Jogi, 1978, 123.
- 4 EISENSTEIN, Elisabeth: *The Printing Press as an Agent of Change: Communication and Cultural Transformation in Early-Modern Europe.* 1–2 Vols. Cambridge, Cambridge University Press, 1979
- 5 MCLUHAN, Marshall: *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötté.* Ford. TÓTFALUSI István, KRISTÓ NAGY István, Bp., Trezor, 2001
- 6 McLuhan interjút idézi és értelmezi KOMENCZY Bertalan: *Információ és társadalom.* Eger, EKF-Líceum, 2011, 54.
- 7 KISS Hedvig – PIKÓ Bettina: *Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján* = *Új Pedagógiai Szemle*, 2018, 5–6. sz., 22–43.
- 8 PLÉH Csaba: *A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia* = *Mobil információs társadalom.* Szerk. NYÍRI Kristóf, Bp., MTA Filozófiai Kutatóintézete, 2001
- 9 GOLDHABER Michael: *The mentality of Homo interneticus: Some Ongian postulates* = *First Monday*, 2004, Vol. 9., Nr. 6. <https://ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/1155/1075>
- 10 GREENFIELD Susan: *Identitás a XXI. században.* Ford. GARAI Attila, Bp., HVG, 2009, 27–28., 257–271.
- 11 FREUND Tamás: *Agyhullámok és kreativitás.* Előadás. 2011 <http://www.unz.org/Pub/TEDxTalks-2011-01373>
- 12 KOMENCZY Bertalan: *Információ és társadalom.* Eger, EKF-Líceum, 2011, 151–153.
- 13 NYÍRI Kristóf: *A 21. század filozófiája felé* = *Filozófia az ezredfordulón.* Szerk. NYÍRI Kristóf, Bp., Áron, 2000, 399.
- 14 NYÍRI Kristóf: *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete* = *Iskola – Informatika – Innováció.* Szerk. KÖRÖSNÉ MIKIS Márta, Bp., OKI, 2003, 10–22.
- 15 WELSCH, Wolfgang: *Aesthetisierende prozesse* = *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1993, 1. sz., 7–29.
- 16 LIPPMANN, Walter: *A külvilág az elménkben* = *Média, nyilvánosság, közvélemény.* Szerk. ANGELUSZ Róbert, TARDOS Róbert, TERSÉNYI Tamás, ford. BERÉNYI Gábor et al., Bp., Gondolat, 2007, 95–103.
- 17 BAGDIKIAN, Ben Haig.: *Az új médiamonopólium.* Ford. MÜLLER Ákos, Bp., CompLex, 2012, 11.
- 18 MÁTÉ Zsuzsanna: *Megérthető műalkotás? Esztétikatörténeti és befogadásesztétikai tanulmányok.* Szeged, Lazi, 2007, 23–24.
- 19 KISS–PIKÓ: *i. m.* (2018)
- 20 RAB Árpád: *Digitális kultúra. A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra* = *Az információs társadalom.* Szerk. PINTÉR Róbert, Bp., Új Mandátum, Gondolat, 2007, 182–201.
- 21 HORNYIK Sándor: *A Kép Odüsszeiája. A „vizuális kultúra” tudományelmélete és politikája* = *Apertúra*, 2010, Tél <http://uj.apertura.hu/2010/tel/hornyik-a-kep-odusszeiaja-a-vizualis-kultura-tudomanyelmelet-es-politikaja/>
- 22 MITCHELL, W. J. Thomas: *Interdiszciplinaritás és vizuális kultúra* = *Magyar Építőművészet* <http://meonline.hu/vizualis-kultura/interdiszciplinaritas-es-vizualis-kultura-kutatas/>
Az eredeti mű MITCHELL, W. J. Thomas: *Interdisciplinarity and Visual Culture* = *Art Bulletin*, 1995, 4. sz., 540–544.
- 23 MÁRKUS György: *Kultúra és modernitás.* Bp., T-Twins, 1992, 9–41.
- 24 FARKAS Zoltán: *A kultúra, a szabályok és az intézmények.* Miskolc, Miskolci Egyetem, 2005
- 25 NÉMETH Lajos – ATTALAI Gábor – BEKE László – HORÁNYI Özséb – KUNT Ernő – MIKLÓS Pál: *Vizuális kultúra – vizuális művészetek* = *A vizuális kultúráról.* Szerk. S. NAGY Katalin, Bp., Kossuth, 1982, 44.
- 26 Uo., 56.
- 27 HERBERT, James D.: *Visual Culture/ Visual Studies* = NELSON, Robert S. – SCHIFF, Richard: *Critical Terms for Art History.* Chicago, University of Chicago Press, 2003, 452–464. Ford. HORNYIK Sándor. <http://meonline.hu/vizualis-kultura/vizualis-kultura-visual-studies/>
- 28 HORÁNYI Özséb: *Bevezetés* = *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról.* Szerk. HORÁNYI Özséb, Bp., Typotex, 2003
- 29 MITCHELL, W. J. Thomas: *Mi a kép?* = *A képek politikája.* W. J. T. Mitchell válogatott írásai. Szerk. SZÖNYI György Endre, SZAUTER Dóra, Szeged, Jate Press, 2012, 17–19.
- 30 BACSÓ Béla: *A kép-tudomány margójára* = *Studia Litteraria. Kép, látvány, szöveg.* 2013, 1–2. sz., 9.
- 31 MIRZOEFF, Nicholas: *Mi a vizuális kultúra? 2000. október 2.* = *Ex-Symposion*, 2018, 101. sz. http://exsymposion.hu/index.php?tbid=article__page__surfer&csa=load_article&rw_code=mi-a-vizualis-kultura_952
- 32 BODÓCZKY István: *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai* = *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 11. sz., 157–170.
Vö. NAT-tervezet, 2018 – *Szakmai reflexiók* = *Új Pedagógiai Szemle*, 2018, 5–6. sz., 5–21.

TRANSPORT
SPORTS FACILITIES
HEALTH FACILITIES
INSTITUTIONAL INSTITUTIONS
RECONSTRUCTIONS



KÖZLEKEDÉSI
SPORTLÉTES
EGÉSZSÉGÜGYI
OKTATÁSI



MÉDIA-NA
MŰHELY
ÉS MÉD
WORKSHOP
MÉDIA-NA

BÉTHOLT PONT



Fabulya Zoltánné

A vizuális nevelés és a rajztanítás – rajz- és vizuáliskultúratánár-képzés

■ 2019. május 16-án kerekasztal-beszélgetésre került sor a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Rajz-művészettörténet Tanszékén. Az esemény aktualitását a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT) 2018-ban közzétett és szakmai véleményezések után átalakításra ítélt tervezete, szűkebben az abban található *Művészetek műveltségterület tartalma és a művészeti nevelés* című koncepció adta. A beszélgetésen részt vett Farkas Ádám szobrászművész, a művészeti nevelés megújításának gondolatát felkaroló Magyar Művészeti Akadémia elnökségének tagja, a Rajz-művészettörténet Tanszék oktatói, valamint a tanítóképzés szegedi képviselői és néhány szegedi középiskolai rajztanár is. Gondolatokat cseréltünk a művészeti nevelés problémáiról, a művészeti nevelést végző tanárok képzéséről és a saját nevelési, oktatási és képzési szemléletünkről. A beszélgetés elsősorban a közhasználatú néven rajztanításként és a rajztanárképzésként említett területekre fókuszált. A találkozón jelen volt még Kulin Ferenc, a *Magyar Művészet* című folyóirat főszerkesztője, aki lehetőséget adott a művészeti nevelés különféle nézőpontú bemutatására, így a szegedi álláspontok ismertetésére is. Jelen írásomban ennek a kerekasztal-beszélgetésnek a legfontosabb elemeit foglalom össze, abban bízva, hogy véleményünk beépül valamilyen közösen kialakított esszenciába.

Művészeti nevelés – művészetpedagógia

Az egységes szakterületi-pedagógiai (rajztanítási) nevezéktan megalkotásának gondolatát Bálványos Huba vetette fel először, mivel nem tisztázottak kellően a művészetoktatás, művészeti nevelés, művészetpedagógia és vizuális nevelés fogalmai. A probléma megoldására azóta sem került sor, mindenki saját preferenciája szerint használja a kifejezéseket. Éppen ezért szükségesnek tartom bemutatni a mi értelmezésünket.

A művészettel nevelés, művészet általi nevelés kifejezések Herbert Readtől származnak, aki 1943-ban meg-

jelent, *Education through art* című könyvében ismertette pedagógiai rendszerét. „Read gondolatmenetében a [...] nevelés célja: az emberi gondolkodás formáinak gazdagítása a képzelőerő és a vizuális nyelv használatának tanításával, az emberek közötti kapcsolatok eszközeinek kibővítése az »érzelem nyelvének« fejlesztése révén, valamint erkölcsi nevelés: a morális jó és rossz az esztétikai értékítéletekkel. Read [...] célja a növendék személyiségének formálása, gazdagítása a művészet eszközével.”¹ Meglátásunk szerint a NAT-tervezet a readi gondolatok szellemében íródott,² ami jó, de leszűkíti a nevelés mozgásterét. A művészeti nevelés, a művészetpedagógia és a művészetoktatás kifejezések nem kerültek be a Báthory Zoltán és Falus Iván szerkesztette *Pedagógiai lexikon*ba. Az említett kifejezések jelentésének meghatározásához a nevelés definíciójából kellene kiindulni, de egyszerűbb, ha szemügyre vesszük az alapfokú művészetoktatás tervét,³ azon belül is *Az alapfokú művészeti nevelés szerepe, a tanulók személyiségfejlesztése*⁴ és az *Alapelvek és célok* című fejezetek mondatait.⁵ Például: „A művészeti tevékenység magában hordozza a személyiségformálás specifikus lehetőségét.” „Az alapfokú művészetoktatási intézmény [...] az érdeklődő tanulók számára biztosítja készségeik, képességeik fejlesztését, alkotó és önkifejező képességeik kibontakoztatását, tehetségük gondozását.” Az alapfokú művészeti iskolákban tehát a nevelés, mint művészeti nevelés, az egyéni érdeklődés szerint választott művészeti területen végzett alkotótevékenységen keresztül hat. A NAT-tervezet szerint is a mindenki számára elérhető művészeti nevelés szintén a személyiségformálás specifikus eszköze. Azonban, szerintünk, nem ugyanaz a kétféle képzés művészeti nevelése, mert a NAT nem biztosít elegendő időt a személyiségformáláshoz, és nem teszi kellőképpen lehetővé az egyéni érdeklődés érvényesülését sem. Márpedig a személyiségformáláshoz, különösen a speciális területen végzett személyiségformáláshoz idő kell, és szükséges hozzá az egyéni orientá-

lódás is. Ha valóban annyira fontos a művészeti nevelés, mint ahogy a dokumentum hangsúlyozza, akkor minden gyereknek megfelelő mértékben részesülnie kellene benne. Nem tudjuk elképzelni a rövid időkeretű művészeti nevelés hatékonyságát. Ugyanakkor a tervezet – most csak a vizuális kultúra területére fókuszálva – nem csak a „magas” művészetek területéről emel be közműveltségi tartalmakat. Például: „Különböző célú vizuális megjelenések (pl. a köznap, tudományos, műszaki) vizsgálata.”⁶ Vagy: „Nem vizuális információk (pl. számszerű adat, absztrakt fogalom) különböző célok (pl. tudományos, gazdasági, turisztikai) érdekében vizuális, képi üzenetté alakítása.”⁷ Éppen ezért nem tekintjük művészeti nevelésnek a NAT-ban foglaltak megvalósítási folyamatát. Véleményünk szerint a művészeti nevelés, művészetpedagógia és a művészetoktatás elnevezések jelenleg az alapfokú művészetoktatás keretein belül értelmezhetők jól.

A mindennapos művészeti nevelés

A téma több kérdést vet fel. A NAT-tervezet idevágó megfogalmazása szerint a mindennapos művészeti nevelést az iskola délutáni foglalkozási keretének felhasználásával valósíthatja meg az első négy évfolyamon. Nem találunk indokokat arra, hogy ez miért csak alsó tagozaton kiemelt feladat. A mindennapos művészeti nevelés értelmezését legjobban Deme Tamás írása világítja meg számunkra. Szerinte „egyáltalán nem képtelenség a pozitív művészetszemlélet jelenléte bármely más területen. Ugyanúgy fellelhetjük a művészeti jelenlétet a biológiában, a fajok diverzitásában, színeiben, formáiban, hangjaiban, a kémiai oldatok, vegyületek ragyogásában.” [...] „Az iskolai tantárgyakba beépíthető, megvalósítható a művészeti szemlélet, a NAT-»művelődési területek« is, amelyek eredendően interdiszciplinárisak, így befogadói a művészeti nevelésnek.”⁸ Ez nem ellenkezik a NAT-tervezetében megfogalmazottakkal, amely szerint: „Mára a művészeti tantárgyak fontos feladata ugyanakkor, hogy más tanulási területekkel közös fejlesztési célokat érvényesítve, a művészet és tudomány interdiszciplináris törekvései révén segítsék elő a különböző területek kölcsönhatásának megértését, hisz a komplex megközelítés erősíti a világ megismerésének holisztikus szemléletét. A művészeti tevékenységek nemcsak a komplex megismerési folyamatokat szolgálják, hanem azok összetett fejlesztő ereje a tanulás egyéb területeire is képes transferhatást gyakorolni.”⁹ Ehhez kapcsolódóan érdemes megismerni Csépe Valériának, az új NAT-tervezetet kidolgozó Oktatás 2030 Munkacsoport vezetőjének véleményét is a művészeti nevelés és művészetoktatás té-

májában, amelyet a Magyar Táncművészeti Egyetemen tartott előadásában is kifejtett. Úgy véli, számos más kompetenciához hasonlóan, a művészeti nevelésnek is az oktatás egészét kell áthatnia, és minden tanórán meg kell jelennie. Deme Tamás és Csépe Valéria a tantárgyi integrációt gondolta újra. Véleményük hasonlóságot mutat a 2006-os lisszaboni Művészetoktatási Világkonferencia állásfoglalásával és ajánlásaival is.¹⁰ Azonban e szimpatikus elképzelés megvalósítása szerintünk problémákba ütközik. A különféle tantárgyak óráin nem elég csak utalásokat tenni vagy képeket mutatni a művészetekkel való összefonódásra, hanem, az eredményes tanulás érdekében, alkotó jellegű tevékenységeket kell hozzá rendelni. Csépe Valéria ugyanezt fogalmazta meg a tanulással kapcsolatban: „A művészet örömet okoz, gyakorlása közben pedig számos biokémiai folyamat játszódik le az agyban. Az érzelmek által felszabadított vegyületek, mint például az adrenalin, a szerotonin vagy a dopamin, módosítják az ingerület átvitelért felelős szinapsziszokat. Márpedig ezek a módosulások képezik a tanulás alapját. Tudományos értelemben az agy kapcsolati változásai jelentik a tanulást.”¹¹ Nem vitás, hogy minden műveltségterületnek és tantárgynak vannak szoros kapcsolatai a művészetekkel. De ki fogja ezeket a kapcsolódási pontokat szakszerűen megvilágítani, és ki fogja alkotótevékenységekké konvertálni a más tananyagtartalmakban rejlő művészeti vonatkozásokat? Talán az adott terület oktatója? Mondjuk, a biológia- vagy a matematikatanár? Rendelkezik-e majd az a tanár kellő rálátással és szakmai ismerettel mindehhez? Talán a tanárképzésnek lesz majd egy olyan ismeretköre, hogy művészetek az adott tantárgyban? Mi úgy gondoljuk, hogy a különféle tantárgyak művészetekhez köthető elemeit, kapcsolódási pontjait – más szakos tanárokkal egyeztetve – elsősorban a művészeti tárgyat tanító tanárnak, esetünkben a rajztanárnak kell megtalálni, megragadni, bemutatni és alkotó feladatokká alakítani. Ő az, aki jól ismeri a művészet más szakterületek ismereteihez való kötődését. Ezt a szemléletet képviseljük, és ebben a szemléletben oktatjuk tanár szakos hallgatóinkat.

Integráció¹²

Hazai iskolarendszerünk tantárgyakra és negyvenöt perces időkeretbe szorított tanítási órákra tagolt szerkezetű. Ennek következtében a tanult ismeretek szétarabolódnak, és nehéz a gyerekekben a valóság egységes képét kialakítani. A probléma megoldásának egy lehetséges módja a tantárgyi integráció. Manapság az iskolai gyakorlatban a tantárgyi integráció egy tantárgy

ismereteinek tanításakor jelenik meg úgy, hogy utalások történnek más tantárgyak odavágó tartalmaira, esetleg felhasználják más tantárgyak egyik-másik ismeretét az adott tananyag tanításához. Ezekben az esetekben is mozaikszerűen jelennek meg az ismeretek tanulóknál, és nem tükrözik jól a valóságot, amelyben minden mindennel összefügg. A művészeti nevelés egy lehetséges módjaként említik még a komplex művészeti nevelést, amely szintén az integráción alapul. Az integrált tantárgy több tantárgy tartalmi összevonása mentén kialakított új tantárgy. Mondjuk úgy, komplex tantárgy. Kiváló példa volt erre az 1995-ben alakult Academia Ludi et Artist művészeti egyesület *Kútbanéző* című komplex művészeti nevelési tanterve, amelyet a Tánc és dráma, az Ének-zene és a Vizuális kultúra, mozgóképkultúra egységbe foglalt, minősített tanterveként ismertek el. A komplex művészeti nevelés általános jellemzője, hogy a művészetek területén maradván hatékonyan fejleszti elsősorban a személyes és szociális képességeket, illetékességeket (kompetenciákat), de hatással van a megértés- és megismerésbeli (kognitív) kompetenciák fejlődésére is. A komplex művészeti nevelés egyfajta kiút lehetne a mostani oktatási helyzetből, ám ekkor a szaktanárnak minden területen képzettnnek kellene lenni. Ez viszont, véleményünk szerint, illúzió.

Vizuális nevelés

A *Pedagógiai lexikon*ban megtalálható kifejezés a „művészeti vizuális nevelés”,¹³ amellyel nem tudunk azonosulni. Nézetünk szerint nincs külön művészeti vizuális nevelés és más vizuális nevelés, csak vizuális nevelés van, amely érinti a képzőművészetet és más művészeti területeket is, sőt, más szakterületeket is. Úgy gondoljuk, hogy a vizuális nevelés a közoktatásban jelenleg vizuális kultúra (könyvelvben rajz) tantárgynak nevezett műveltségterület ismereteinek tanítási folyamata. A vizuális nevelés magában foglalja a művészeti nevelés egy szeletét is, de elsősorban a vizuális képességek fejlesztésére összpontosít. Nemcsak a „magas” művészetekkel foglalkozik, hanem a köznapi élet jelenségeivel is. A tervszerű képességfejlesztést alkotó jellegű tevékenységekkel éri el, valamint technikát, eszközt, tartalmat, témát kölcsönöz a művészetek területéről és más területekről egyaránt. Ezek a közös pontok a művészeti nevelés és a vizuális nevelés között.

A vizuális nevelés kifejezést Balogh Jenőnek köszönhetjük, aki az 1960-as évektől megpróbálta valamilyen tudományos igényű rendszerbe illeszteni a rajz-tanítást.¹⁴ A vizuális képességeket az 1990-as évektől

kezdődően kezdték el intenzívebben tudományosan is kutatni és az eredményeket publikálni.¹⁵ Megalakult az ELTE vizuálisképesség-kutató csoportja is, amely 2009 és 2015 között leírta a vizuális képességek rendszerét. A vizuális képességek egymással összefüggő, egymásra hatást gyakorló, egymás kiegészítő hálózatot képeznek, amelyek a következő csomópontok köré rendeződnek: vizuális megismerés (észlelés, emlékezés, értelmezés) – tanulási képességek, problémamegoldó képességek, vizuális alkotó-, kifejezőképességek, vizuális kommunikációs képességek. A Kárpáti Andrea vezette képességekutató csoport tagjai 2009 és 2012 között a vizuális nevelés szakembereivel, tanítókkal, rajztanárokkal, szaktanácsadókkal közreműködésével olyan, mérésekkel bevizsgált tanulói feladatokat terveztek, amelyek alkalmasak a vizuális képességek fejlettségi szintjének megállapítására. Ezek a feladatok segítenék a rajztanárokat abban, hogy konkrét tanulócsoportra vagy egyénre szabott fejlesztési tervet készíthessenek és a tanügyi dokumentumokban (NAT, kerettanterv) meghatározott műveltségi tartalmakhoz és fejlesztési követelményekhez olyan ismereteket és tevékenységeket rendeljenek, amelyek a vizuális képességek adott szintjét emelni fogják. Sajnos a kutatási eredmények ugyanúgy nem találtak utat a közoktatás felé, mint ahogy a tanárképzés felé sem.

Minden tevékenységhez, így az iskolai és iskolán kívüli tanuláshoz is a vizuális képességekre és azok aktivizálására van szükség. A vizuális képességek aktivizálódása, fejlődése és fejlettsége hatással van a legtöbb képesség fejlődésére. Minél fejlettebbek a vizuális képességek, annál eredményesebb a tanulási folyamat. A vizuális képességeket tehát a transzverzális kompetenciák részeként is meghatározhatjuk. A transzverzális kompetenciák a személyes fejlődés, a tanulás, a munka, az állampolgári aktivitás előfeltételei. A tudás, készségek és képességek eltérő kontextusokban való használatát is elősegítik. Átívelnek a különböző tantárgyakon, tantárgyi tartalmakon és a szakterületeken.¹⁶ A vizuális képességek aktivizálása valamennyi tantárgy tanításakor valamilyen formában és valamilyen minőségben megtörténik. A különféle képességek fejlődését segítő és a tanulási folyamatokat támogató, célirányos, tervezett, tudományos kutatásokra és mérésekre alapozott fejlesztése, a rajz tantárgy tartalmainak (vizuális műveltség) tanítása és a tevékenységorientált vizuális nevelés során a rajztanárok feladata lenne. Mi a vizuális nevelésre és a vizuális képességek fejlesztésére fókuszálva tanítjuk a tanár szakos hallgatóinkat.

A kibővült vizuális műveltségi tartalmak

A vizuális műveltség szerteágazó részterületeinek tudás- és ismeretelemei négy nagy csoport köré szerveződnek: 1. Kifejezés és képzőművészet: ebbe a csoportba tartoznak az úgynevezett imitatív ábrázolások, amelyek a modell utáni rajzolást, festést jelentik. Szintén ide sorolhatók az expresszív ábrázolások, amelyeket sokan csak „fantáziarajz”-nak neveznek, és amelyek valójában az emlékképekből, képzetekből összeálló belső képek rögzítései. Általában ezt a részterületet azonosítják magával a rajztanítással, ám ez a tartalom csak a XX. század rajztanítására igaz. 2. Tárgy- és környezetkultúra: ebbe a csoportba sorolhatók mindazok az ismeretek, amelyek az ember által alakított környezet elemeit mutatják be a tájépítésztől a dizájnig. Az ízlésformálás egyik lehetséges terepe, valamint az úgynevezett dekoratív ábrázolások (díszítésre, tagolásra alkalmazott grafikai, festői, plasztikai ábrázolások) területe. 3. Vizuális kommunikáció: az informatív ábrázolások ismereteinek csoportja, amely az információk átadására készülő vizuális üzenetek ismereteit tárgyalja. 4. Művészettörténet: ismeretei mindegyik részterülethez kapcsolódnak, ugyanakkor több ponton is érintkeznek más tantárgyak ismereteivel.

A Tárgy- és környezetkultúra és a Vizuális kommunikáció részterületek tartalmi hivatalosan csak az első NAT-tal kerültek be a rajztervekbe tananyagként, ezzel elismertté váltak mint a vizuális műveltség fontos elemei. Időközben bizonyossá vált az is, hogy a két részterület ismeretei és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek azok, amelyek leginkább támogatják más tantárgyak ismereteinek elsajátítását és a különféle képességek fejlődését.

A kibővült tartalom feldolgozásához a rendelkezésre álló idő azonban 2001 óta folyamatosan csökken. Heti két órától először csak másfél, majd egy órára apadt. Időközben újabb tartalmak is bekerültek a tantervekbe, például médiatartalmak. Kedvenc hasonlatommal élve: a rajz tantárgyat a tantervek megalkotói talán olyan gumizsáknak gondolják, amelyből időről időre egy-két centiméter bevehető, és az így szűkebbre varrt zsákba még további tartalmakat gyömöszölhetnek. Sajnos ez a gumizsák mára már kirepedt, aminek következtében vizuális analfabéták kerülnek ki az oktatásból.

A tanárképzés

Amióta intézményes keretek között létezik a tanárképzés, folyamatos illetékességi és presztízsharc folyik a tanárképzésben érdekelték között. „Két ideál, két tanármodell vetélkedett egymással: A szakmájában elmélyü-

lő »tudós-« vagy »művésztanár« eszményével a nem feltétlenül minden ízében legmagasabb színvonalú, de az iskolai oktatáshoz elegendőnek ítélt tudását a gyermekeknek eredményesen átadni képes »pedagógus« tanár ideálja állt szemben.”¹⁷ A ma is ezekben a kategóriákban gondolkodó pedagógusképzésben a középiskolai tanár (tudós- vagy művésztanár) – általános iskolai tanító és tanár (néptanító) besorolás, úgy tűnik, kibővült a „fontos” és „nem fontos tárgyak” vagy, ha úgy tesszük, a „késztségtárgyak tanára” kategóriával is, amely a Művészetek műveltségterületre koncentrálódott. Ezt támasztja alá az osztatlan tanárképzés jelenlegi képzési ideje is: a középiskolaitanár-képzés öt+egy éves, míg az általánosiskolaitanár-képzés négy+egy éves, a Művészetek műveltségterületek (rajz, ének, média, tánc és dráma) tanárait szintén négy+egy éves bontásban képzik. Ez érdekes helyzeteket teremtett. Először azt kellett tisztázni, hogy milyen szintű is a Művészetek tanítására történő, négy+egy éves tanárképzés. A középiskolai tanárokat képzők félreértése szerint általános iskolai, azaz főiskolai szintű, pedig nem az. Az emberi erőforrások minisztere 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletében, amely a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (továbbiakban KKK) szól, a következő olvasható mindegyik művészeti terület esetében. „A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás szakaszában, valamint az iskolai nevelés oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, az alapfokú művészetoktatásban, az *Országos Képzési Jegyzék*ben meghatározott szakképzésekben, a felnőttképzésben a rajz és vizuális kultúra (ének-zene, mozgókép- és médiaismeret, tánc- és dráma) tantárgyainak tanítására. Az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, pedagógiai kutatási, tervezési, fejlesztési feladatok végzésére, továbbá a tehetséggondozásra képes tanárok képzése, a tanulmányok doktori képzésben való folytatására történő felkészítése.”¹⁸ Vagyis a képzést nem bontja ketté középiskolai és általános iskolai tanárra, miközben a KKK teljes szövegében minden más tantárgynál igen. Megválaszolhatatlan kérdés: miért? Talán a művészeteket tanító tanároknak elég a rövidebb idejű képzés is, mert kevesebb tudásra van szükségük? Az iskolai nevelés-oktatás folyamatát mind az általános, mind a középiskolára értelmezzük, hiszen mindegyikben oktató-nevelő munka zajlik. Ennek megfelelően mester szintű diplomát kapnak a képzést befejező hallgatók, azaz mind általános iskolában, mind középiskolában taníthatják a saját szaktárgyukat. További bizonyíték a mester szintű diplomára a doktori iskolák által kiírt jelentkezési követelmények

tartalma, amelyben mindenütt mester szintű (MA) diplomát kérnek. A KKK a művészetek területein is világosan kimondja, hogy a diploma lehetővé teszi a tanulmányok doktori iskolában történő folytatását.

A szakpárok súlyozásának kérdése: Az osztatlan tanárképzésben kétszakos tanárokat képeznek. A Művészetek műveltségi területen az ének-zene és a mozgókép- és médiaismeret szakpárt első és második szakként is meg lehet jelölni a felvételi jelentkezéskor, míg a rajz-vizuális kultúra tanár szakot és a tánc és dráma szakot kizárólag csak második szakként.¹⁹ Miért? Ezek szerint mégis csak van „főszak” és a „mellékszak”? Talán a rajz- vizuáliskultúra-tanár szak és a tánc- és drámatanár szak jelentéktelenebb a másik kettőnél?

Az egyéni iskolai gyakorlatok okozta bonyodalmak: Amennyiben a tanárjelölt egyik szakja középiskolai tanári, a másik pedig valamelyik művészeti tárgy, az egyéni iskolai gyakorlat összezsúszik a középiskolaitanár-képzés szakterületi képzésének utolsó két félévével. Mennyire tud egy hallgató a gyakorló tanítására koncentrálni, hospitálni, óratervezeteket írni, szemléltetőeszközöket készíteni, feladatokat tervezni, ha közben a „főszakján” még előadásokra és gyakorlatokra kell járnia és azokra is kell készülnie? Ráadásul ez a tanításigyakorlat-megoldás olyan oktatásszervezési problémákhoz vezetett, amelyeket a mai napig nem tudtak feloldani.

Módszertan

Szülőktől, gyerekektől, egyetemi hallgatóktól is gyakran hallani, hogy ez vagy az a tanár nem tud tanítani. Mire utalnak ezek a kijelentések? Arra, hogy a tanításhoz nem elegendő a magas szintű szakterületi tudás. Lehet egy tanár akár világhírű tudós vagy művész, ha a tanári kompetencia elemei közül csak a színvonalas szakterületi tudása van meg, de a tanításhoz való képességei kevésbé fejlettek, sosem lesz eredményes a tanítása. Melyek a tanítási képességek? Egyrészt a pedagógiai és pszichológiai tudás, másrészt a szakmódszertan által közvetített tartalmak és a szakmódszertan-gyakorlatok képességfejlesztési folyamataiban kialakuló tanári képességek, amelyek a tanárság alapkövei, harmadrészt pedig az iskolai tanítási gyakorlatokon megszerzett tudás és rutin. E három komponensből a módszertan vagy tantárgy-pedagógia (mindkét elnevezés használatos) az, amely a legkevésbé megbecsült, ennek megfelelően a kreditértéke is alacsony. Bár a KKK-ban minimum nyolc kredit értéket rendeltek hozzá – ami azt jelenti, hogy lehet több is, de legalább nyolcnak lennie kell –, a tanárképzés tanterveiben a képzések tervezői nem lépték túl a nyolcat. Mintha

a tanárképzésben az lenne az általános vélekedés, hogy aki a szakterületét magas színvonalon műveli, pedagógiából nagyon sokat tud vagy kiemelkedő alkotóművész, az tanítani is tud. Erre, néhány esettől eltekintve, nincs bizonyíték. Még az is vita tárgyát képezi, hogy a szakmódszertan a pedagógiai tárgyakhoz vagy a szakmai tárgyakhoz tartozik-e. A bolognai tanárképzésben a szakmai területhez sorolták, a jelenlegi osztatlan képzésben a pedagógiai tárgyak egyik csoportja. A módszertan összetett, több területről származó ismeretet és gyakorlatot közvetít, oktatójának ismernie kell a szakterületét, ismernie kell a pedagógia aktualitásait, és járatosnak kell lennie a tanításban, valamint az iskolai élet mindennapjaiban is, hogy a pedagógiai és szakmai ismereteket tanítási tevékenységgé alakíthassa át. Erre pedig csak egy professzionális tanár képes vagy, ahogy manapság nevezik, szakértő tanár. Ebből következik, hogy a módszertant szakértő tanároknak kellene tanítani, olyanoknak, akik hosszú ideig dolgoztak vagy dolgoznak a közoktatásban. Ezzel szemben nem ez a helyzet. Általában olyan oktatók vállalják el a módszertan tanítását, akik valaha tanítottak egy pár évig, de aztán kutatókká vagy művésszé váltak, tudományos fokozatokat szereztek. Közben elszakadtak az iskola napi gyakorlatától, nem követik naprakészen az új pedagógiai és szaktudományos ismereteket. Azaz a tanárképzés legfontosabb részéből kimaradtak a tanárok.

Én úgy gondolom, a kutató vagy művész kutasson vagy alkosson, a tanár pedig tanítson. Mindenki művelje azt, amire önmagával szerződött (kutatás vagy alkotás). Egyik sem alacsonyabb rendű a másiknál, ráadásul mindegyik tevékenységnek közös a gyökere: a szakterület szeretete. A kutató vagy alkotó a kutatásban vagy alkotásban teljesedik ki és találja meg önmagát, míg a tanár a tanításban. Ezzel jelentősen emelhetnénk a módszertani képzések színvonalát.

Záró gondolatok

A napokban a következő főcímmel lettem figyelmes az eduline.hu oktatási portálon: *Hamarosan vége a kerettantervek kidolgozásának is*. A cikkben Bódis József oktatási államtitkár nyilatkozott arról, hogy „már célegyenest van az új Nemzeti alaptanterv (NAT) megalkotása, és hamarosan vége a kerettantervek kidolgozásának is. [...] Abban bízunk, hogy a napokban a kormány el is fogadja, utána jöhet a bevezetés előkészítése.”²⁰ Korábban a *Népszava* 2019. július 1-ei számában egy EMMI-információra hivatkozva a NAT-ra vonatkoztatva a következőket olvastam: „Jelenleg a szakértői bizottságokban folyik a munka, azt követően újabb nyilvános

egyeztetések várhatók.”²¹ Voltak újabb nyilvános egyeztetések? Tudjuk, hogy a kerettantervet a NAT értelmében kell kialakítani, azaz egy véglegesen elfogadott hivatalos dokumentum alapján. Hogyan lehetséges az, hogy már a kerettantervek kidolgozásánál tart a folyamat? Lemaradtam valamiről?

Félek, ismét átgondolatlanságokba torkollik majd a tantervkészítés, hiába a sok szakmai párbeszéd...

JEGYZETEK

- 1 KISS Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia* = *Iskolakultúra*, 2010, 10. sz., 23.
- 2 OKTATÁS 2030–EKE: *A Nemzeti alaptanterv tervezete EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001*, 225.
- 3 *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja* = *Magyar Közlöny*, 2011, 8. sz., 799.
- 4 Uo., 800.
- 5 Uo., 799.
- 6 OKTATÁS 2030–EKE: *i. m.* (2017), 235.
- 7 Uo., 237.
- 8 DEME Tamás: *A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. A művészeti és művészettel nevelés mindennapossá tétele* = *Magyar Művészet*, 2016, 1. sz., 64–65.
- 9 OKTATÁS 2030–EKE: *i. m.* (2017), 225.
- 10 *Útmutató a Művészetoktatáshoz, Kreatív kapacitások építése a 21. századra. A liszaboni Művészetoktatási Világkonferencia konferencia állásfoglalása.* (2006. 03. 30-ai változat) <http://www.unesco.hu/nevelesugy/utmutato-100326>
- 11 CSÉPE Valéria: *Túl a tanórán. A művészetek és a fejlődő, kibontakozó ember című tanulmánya a művészetek oktatásbeli szerepéről, a tanulók képességekibontakoztatásának elősegítéséről a köznevelési intézményekben.* <https://www.oktatas2030.hu/muveszetek-a-tanulas-szolgالاتaban/>
- 12 *A tanulmány ezen része az EFOP-3.1.2-16 A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében című projekt támogatásával készült.*
- 13 *Pedagógiai lexikon II.* Szerk. BÁTHORY Zoltán, FALUS Iván, Bp., Keraban, 1997
- 14 Balogh Jenő a Magyar Képzőművészeti Egyetem tanárképző főtanfolyamának vezetője volt 1954 és 1972 között, majd ugyanott a Vizuális Nevelés Tanszéket vezette nyugdíjba vonulásáig, 1985-ig.
- 15 GULYÁS János – KÁRPÁTI Andrea – SÉRA László: *Tér-szemlélet. A vizuális – téri képességek pszichológiája, fejlődése, fejlesztése és mérése.* Pécs, Comenius, 2002; KÁRPÁTI Andrea – GAUL Emil: *A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés = Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában.* Szerk. CSAPÓ Benő, ZSOLNAY Anikó, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011, 41–82.
- 16 A transzverzális kompetenciákról további információk találhatóak FEHÉRVÁRI Anikó: *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban.* Bp., ELTE Eötvös, 2019
- 17 PUKÁNSZKY Béla: *Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében = Felszántatlan területeken.* Szerk. FENYŐ Imre, RÉBAY Magdolna, Debrecen, Csokonai, 2010, 11–24.
- 18 Az emberi erőforrások minisztere 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről MK 2013. 15. 1233–1253
- 19 https://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/IntezmenyiOldalak/szervezet.php?szer_id=1083&elj=19a
- 20 https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&channel=trow&q=Eduline+https%3A%2F%2Feduline.hu%2Fkozoktatasi%2F20190709_uj_Nat_Bodis_Jozsef_allamtitkar
- 21 JUHÁSZ Dániel: *2021-re csúszhat az új Nemzeti alaptanterv bevezetése* = *Népszava*, 2019. július 1. https://nepszava.hu/3041545_2021-re-csuszhat-az-uj-nemzeti-alaptanterv-bevezetese



IRODAÉPÜLET

OFFICE BUILDING

ARCHITECT

CONCEPT

REDACT NAME SLA

Text block describing the project, including details about the building's location and purpose.

Text block describing the project, including details about the building's location and purpose.

Text block describing the project, including details about the building's location and purpose.



DZŐSÉGI TEREM
TAKRÁLIS ÉPÜLETEN
ARCHITECT
CONCEPT



Lovász Irén

Népdaléneklés a hagyománypedagógia és a lelkiegészség-nevelés szolgálatában

1. Test – szellem – lélek

■ Az ember test, szellem és lélek hármas egysége. Ezt a régebbi korok embere még tudta, mára mintha elfelejtettük volna. Már kisgyermekkortól az egység mindhárom elemét fejleszteni kellene, mégis csak néhány alternatív pedagógiai irányzat foglalkozik ezzel következetesen.

A mai közoktatási rendszerünk nagy hibája, hogy kutatási eredményekkel alátámasztott tudományos érvelések, agykutatók, pszichológusok transzferhatásról szóló bizonyítékai és pedagógiai ajánlásai ellenére még mindig a bal agyfélteke jelentős dominanciája érvényesül a jobb rovasára. A közoktatásunk racionális, okos gyerekeket fejleszt, akik jól számolnak, visszamondják a leckét, pontokat szereznek a felvételire, de a lelkükkel, érzelmi nevelésükkel nem foglalkozunk eleget, és testüket, fizikai állapotukat is elhanyagoljuk. Ez a felbillent egyensúly és megbomlott egység később, kamasz- és felnőttkorban sok lelki és testi baj okozója lehet, amit aztán a természet és a hagyomány helyett klinikai terápiának kell orvosolnia.

A művészeti oktatás és nevelés hiányait, hibáit, elszálasztott lehetőségeit, az esetleg rossz pedagógus káros hatásait, hibáit felismervén, felnőttkorban sokan a művészetterápia lehetőségeivel kompenzálják. Emiatt engem is több felnőtt megkeres. A gyermekkorból származó, énekléssel kapcsolatos megszügyenítő, életre szóló, elfojtó, szorongásos tüneteket sokan föltárták előttem. Közös énekes foglalkozásink után aztán hálával nyugtázták az éneklés felszabadító élményének életükben addig szokatlan megtapasztalását. A művészetterápia mellett a pszichoterápiás és klinikai, pszichiátriai kezeléseknél kell sok esetben a depresszív, szorongásos, anorexiás és más betegségeket nagy számban kezelni.

Azt is tapasztaljuk, hogy a testnevelésórák mennyire nem érik el testünk nevelésének célját, nagyon ritkán adják a testtudatosság, a testmozgás örömeinek élményét. A testnevelésórákhoz hasonlóan – a versenyhelyezések, kitüntetések elnyerésének indokolatlan erőltetése miatt¹

– a művészeti oktatásban is éppen a lényeg: az éneklés, rajzolás, az alkotás öröme vesz el. Sok szorongás, elfojtás, trauma, testi és lelki baj okozója lehet ez. A készségtárgyak elhanyagolása visszaüt. Felnőttkorban, a mozgásszegény életmód következtében fellépő mozgásszervi betegségek kialakulásakor a fizioterápiás kezeléseken, kígyózó hosszú sorban állás után, gyógytornákkal kénytelenek „utókezelni”, kompenzálni mindezt. Komoly népegészségügyi, költségvetési következményei vannak tehát az elrontott közoktatásnak, köznevelésnek. Hogy kellene jól csinálni?

2. Művészet, kommunikáció, pedagógia, terápia

A művészeteket alapfokon elsősorban nem oktatni (és nem számon kérni!) kellene, hanem eredeti funkciójához híven megismertetni annak az önkifejezésben, a kreativitásban és az öngyógyításban való jelentőségét!

A zenetanítás például ne vegye el a gyerek kedvét a népzene-től azzal, hogy adatokat tanít, hogy tudományosan elemzi a népdal strófaszerkezetét, formai, strukturális jegyeit, sem azzal, hogy megszügyeníti a mutáló kiskamaszt, hogy csak ki ne nyissa a száját, hanem élményszerzéssel döbbsse rá a gyermeket arra, hogy nem érdemes élnie a művészetek, a zene, a népzene, a dalolás nélkül! Mert jobb és élhetőbb vele az élet. Mert a művészetek a túlélési stratégiánk eszközei, azaz az identitásunk kialakításának, megteremtésének, fenntartásának, kifejezésének és ezzel az öngyógyításnak hatékony eszközei. Erendően erre valók.

Művészet, kommunikáció, pedagógia, terápia tehát csak egymással kölcsönhatásban értelmezhető. A *Szakrális kommunikáció*² című könyvemben már felhívtam a figyelmet arra, hogy a művészi és vallási szövegek értelmezése más kommunikációs séma szerint működik, mint például a tudományos vagy a hírértékű újságszövegeké. Jurij Lotman³ észt szemiotikus írta le először a kulturális kommunikáció kétfajta modelljéről a követke-

zöket: a művészi és a vallási szövegek általában nem az Én–Ő viszonyra utaló kommunikáció sémája szerint működnek. Az ilyen szöveg nem mennyiségi értelemben ad hozzá új információt a már meglévőkhöz, hanem minőségi értelemben feltölti, felemeli az egót vagy egy közösség csoportszellemét. Az ilyen típusú szöveg nem mint információ vagy üzenet, hanem sokkal inkább mint kód értelmezhető. Átalakítja az olvasó identitását és énképét. Amikor egy szöveget kódként használunk, azt mondjuk magunknak: „Ez érint engem, ez nekem szól.” Míg az Én–Ő típusú kommunikáció bizonyos konstans információt közvetít, addig az Én–Én csatornán minőségi transzformáció megy végbe, ami ugyanazon Én átalakításához vezet. A kommunikáció Én–Én között zajlik, de az üzenet kontextusa és kódja a kommunikáció folyamán az emberben megváltozik. Ezzel az új kóddal

– amely azt mondatja a feladóval, „ez hozzám szól és rólam szól” – érkezik meg a fogadóhoz, ugyanahhoz az énhez. Az Én a kommunikációs folyamat során önmaga is megváltozott: ugyanaz az én, de mégsem ugyanaz.⁴

Ez ahhoz a megrázó megérintetéshez hasonló, amit a japán buddhizmus *satorinak* nevez. Arisztotelész pedig valami hasonló élményt fogalmaz meg a katarziszelméletében.

Erre kell tehát törekednünk a művészeti nevelésben. Olyan élményhez kell hozzásegítenünk a tanulókat, egyetemi hallgatókat, amely megérinti, átformálja őket, a hoppá, „ez rólam szól”, „ez én vagyok” felismerést váltja ki belőlük. Nevezzük ezt az élményt autokommunikációnak, *satorinak* vagy katarzisznak.

Néhány saját élményt és tapasztalatot szeretnék megosztani arról, hogy a dalolás, kivált a népdaléneklés milyen módon alkalmazható napjaink hagyománypedagógiájában, az identitásépítésben, a zeneterápiában, a lelkiegészség-nevelésben.

3. A dalolás hagyományos ereje

Azt, hogy az emberi hang gyógyít, hisz a hang maga az életerő, ami születésünktől a halálig kísér, és hogy az élet első és utolsó jele is hang, amely akkor is képes gyógyerővel hatni, ha hallgatja az ember, de még inkább, ha maga dalol, az egykori parasztemberek jól tudták. Hétköznapi is, ünnepnap is sokat énekeltek, ezzel kiadták magukból a fájdalomukat, megerősítették örömeiket, az énekléssel megélték ünnepeiket. Tapasztalatom szerint az éneklésnek a hagyományos paraszti életben alapvető funkciója a nyugtatás, relaxálás, gondüzítés, az elmélkedés, valamint mágikus varázsfunkció⁵ és a szakrális kommunikáció (noha sokan a népdal szórakoztató, mulató funkcióit emelik ki).

Egy moldvai csángó asszonyból egyszer így fakadt föl a keserves dallam és szöveg, miközben életéről és az éneklési szokásairól beszélgettünk.

„Panaszkodom a seprűnek, a háznak a négy szeginek,
mer az nem mondja senkinek,
mer az nem mondja senkinek.
Panaszkodom fűnek, fának, a fa mondja az ágának,
ága mondja lapijának, lapi az egész világnak...”⁶

A népdal – főleg a keservek – a költészet egyetemes emberi funkciójának megfelelően az önkifejezés, az ön-reflexió eszköze. Tehát az egyénnek önmagához, belső és külső világához, a transzcendenshez való viszonyának kifejezője. Azaz szakrális/spirituális szerepet is betöltő emberi kommunikáció. Ezt példázzák a „Fúvóm az énekem, de nem jókedvemből, / csak a bú fúttassa szomorú szívemből...” moldvai keserves sorai s az ismert kalotaszegi népdal: „Én vagyok az, aki nem jó, fellegajtó-nyitogató, / nyitogatom a felleget, a felleget, sírok alatta eleget...”

Mit is jelent ez a fellegajtó-nyitogató? Bölcsészhallgató korom óta foglalkoztat ez a kép. A *Fellegajtó* című lemez előszavában⁷ így fogalmaztam: „Ma már tudom, hogy a népdalban megénekelt »fellegajtó« az égi és a földi világok közötti átjárást segítő varázskapu. Nem mindenki tudja kinyitni, de vannak, akik igyekeznek nyitogatni. Sírással, imával, énekkel és más, nem szóbeli varázslatokkal. Van, akinek sikerül, s megtalálja a Kulcsot. Világos tehát, hogy a fellegajtó-nyitogató ember imádkozik, égi segítségért fohászkodik. Szent Ágostonnak tulajdonítják a mondást: »Aki énekel, kétszeresen imádkozik«.”

A dalolás hagyományos erejének megértéséhez azt is figyelembe kell vennünk, hogy a hang az élet első és utolsó jele is. A baba világra jött pillanatában fölsír. Ez az élet jele. A haldokló pedig „kileheli a lelkét”. Ez a halál jele. Az utolsó szónak is kitüntetett szerepe van. A dal a *lélek* kiáradása. A haldoklót, akinek a *lelke* távozásban a testéből, mások *énekszava* kíséri át az utolsó átváltozáson. A *sírató* mint műfaj nagyon fontos egyéni és szociálpszichológiai funkciókat is betölt. „Még meg se siratta”, mondják, ha úgy érzik, nem volt fontos a hozzátartozójának. Az illendő búcsúzás a síratással együtt jár.

Az élet és a halál kapuján is nők, asszonyok segítik át az embert: az anyák, a bábák, a dajkák, a síratóasszonyok. És ők az élet nagy eseményeinél énekelnek. Énekkel, imával ünneplik a születést, a halált, a napfelkeltét, a napszentületet, ami kicsiben, a mindennapok mikroidejében a születés és a halál aktusának rituális átélése, megismétlése:

„Én fölkelék jó reggel hajnalban,
megmosdódám bűnös álmaimból...”

(moldvai csángó)

„Midőn ágynak adom a testemet,
deszka közé zárhatom éltetemet,
hosszas álom érheti szememet,
a kakasszó hozhatja végemet...”

(moldvai csángó)

Ez utóbbi estéli imádságot halottnál is éneklük, ez is mutatja az átmeneti rítusokkal jelzett archaikus világkép egységét. Az esti imádság rítusával a nap mint időegység, egy életszakasz meghalását az emberélet földi életszakaszának végét jelző utolsó átváltozás analógiájaként értelmezi az archaikus ember.

„Házasság és halál, lakodalom és temetés világszerte ismert archetipikus, jelképes összekapcsolása nem hiányzik a magyar parasztság halálképéből sem. Rítusaik világképe szerint a halál nem megszűnés, hanem átmenet egy másik állapotba. Ezt az átmenetet sokszor a lakodalom képeivel fejezik ki.”⁸ A megölt havasi pásztor így üzeni meg halálát édesanyjának a moldvai balladában:

„De tük ne mondjátok, hogy fejem vettétek,
hanem úgy mondjátok, hogy megházasodtam
Napnak a húgával, Fődnek a zsírjával.”⁹

„Szembetűnő a szülői háztól örökre távozó, leányi állapotát visszavonhatatlanul elvesztő menyasszony búcsúja vagy magasíratója és a valóságos siratók közti hasonlóság elsősorban a szöveg és a helyzet tekintetében. Őt csaknem olyan fordulatokkal, szöfűzésekkel búcsúztatja anyja, mintha temetésén siratózná.”¹⁰ Az „átmeneti” rítusaink összekapcsolását, archaikus egységét jelzi néhány menyasszonysiratonk, melyek szinte azonos szöveggel, de más dallammal más vidéken temetési, halottas énekek is lehetnek. Közös alapmotívumuk az örök, halhatatlan lélek szimbóluma:

„Fehér galamb szállt a házra, édesanyám, isten áldja,
köszönöm, hogy feltartottál, tűztől, víztől oltalmaztál...”

(Mezőség)

„Fehér galamb szállt a házra, édesanyám, isten áldja,
köszönöm a nevelését, hozzám való szívességét!”

(Zoborvidék)

A lakodalmi menyasszonysiratók az „átmeneti” rítusként megélt menyegzői szertartások fontos kellékei. Terápiás szerepe ezeknek a rítusénekeknek, hogy segítenek méltóképpen lezárni egy fontos életszakaszt ahhoz, hogy lelki-

ekben megerősödve tudja aztán az új életszakaszba lépő ember – jelen esetben a fiatalasszony – az új életfeladatait vállalni. Az emberi élet nagy átváltozásain, életfordulóin és a mindennapok kisebb fordulóin mondott énekelte imádságok, szakrális énekek tehát különösen hatékony gyógyítóerővel bírnak.

4. Gyógyító hangok lemezsorozat

2006-ban indítottam el *Gyógyító hangok* című lemezsorozatomat: 1. *Égi hang*, 2. *Belső hang*, 3. *Női hang*, 4. *Gyógyító hang*. A sorozat darabjait az a gondolat köti össze, hogy az emberi hangnak segítő-, gyógyítóereje lehet. Meggyőződésem szerint ez a zene, és ezen belül az emberi énekhang, egyik legfontosabb, egyetemes és ősi sajátossága, ez a zene antropológiai lényege.

4.1. Égi hang (2006)

Az *Égi hang* lemez alapja a következő: szakralitás az emberi kultúrában a világ rendjének, az egy-ségnek, az egészségnek, az egyensúlynak a fenntartását szolgálja. Az évkör pontos, rendszeresen visszatérő menete szerint ismételt énekek ennek a rendnek fenntartását, az időben való lekövetelést, tájékozódást segítik. A teljesség, az egészség átélése, tudatosítása az egyén életének: a mikroidőnek a nagy, makroidőben való harmonikus elhelyezkedése így segíti a biztonságot, a bizonyosságot, az egészség fenntartását.

Az *Égi hang* lemez főként régi magyar népdalokat, népénekeket tartalmaz. A karácsony, húsvét, pünkösdi ünnepkörét idéző dalok mellett felcsendülnek olyan Mária-énekek, melyekben fellelhető a védelmező, oltalmazó, segítő, gyógyító istenanya archetipikus alakja. A szakrális teret magát is hangszerként, az előadás fontos kellékeként használtuk.¹¹ A műsor az emberi hang, az archaikus hangszerek és a szakrális tér egymásra hatásának varázslatos ősi harmóniájára épül. A kommunikáció sajátos közege itt maga a szakrális, spirituális csend, amiben minden akusztikus üzenet felerősödik. A mai ember is jobban képes érzékelni az ősi, természetes erők éltető-, megtartó erejét a sajátos akusztikával rendelkező szakrális terekben.

A lemez felhasználási területeire jellemző, hogy masszázsszalonokban, természetgyógyászok rendelőjében, de szülőszobán is szól, ellazítás céljából. Japán, amerikai, ausztráliai és európai zenei terjesztőoldalakon is elérhető az interneten, olyan oldalakon, amelyek nyugtató, meditatív zenéket kínálnak. A mai embernek szüksége van a hagyományból merített kincsek éltető-, gyógyító-, felemelőerejére. A nyugtató-, relaxálóerő nemcsak a kelet-ázsiai zenékben van meg, hanem a magyar népi szakrális hagyományban is fellelhető és a mai napig alkalmazható.

4.2. Belső hang (2007)

A *Belső hang* meditatív belső utazás az én legmélyén szunnyadó őserők fölébresztése érdekében, a négy őselem: a föld, víz, tűz, levegő bennünk rejlő energiáinak fölszínre hozásával. Az énünk mélyén szunnyadó erők érintése ősi magyar imádságok, énekek, archaikus magyar népdalok, gregorián dallamok segítségével, a legtermészetesebb húros hangszerrel, az emberi hanggal, és a négy elemet megjelenítő különös hangszerekkel történik. Elképzelésem szerint a négy elemet megidéző négy tétel egymásutánja egy személyiségfejlődési utat vázol föl.

„1. A föld: a születés előtti élet helye, az anyaméh befogadó, életet adó barlangját idézi. A föld a gyökér lakóhelye, őseink hagyatéka, a stabilitásunk alapja, az élet lehetősége. Hangszere a didgeridoo.

2. A víz: a leglazítóbb elem, a magzatvízre emlékeztet. Hangszere a kelta hárfá.

3. A tűz: tisztító tűz, a szuverén egyéniség önállósodása, önmagára találása. Hangszere a magyar paraszthegező.

4. A levegő: a legemelkedettebb tétel, a földi létezés horizontjának kitágítása a transzcendencia irányába. Archaikus népi imádságok, szakrális énekek, gregorián dallamok jelennek meg. Hangszere a japán bambuszfuval, a shakuhatsi.

5. A belső hang: a bennünk lévő mindenség-elemeket integráló teljesség, az elemek együttes jelenléte, a négy hangszer együttes játékával. A teremtés eksztatikus kör-táncát, a létezés örömet hirdeti a női-férfi pólusok megjelenésével, a jin-jang, az apai-anyai, ádám-évi archetipusok megidézésével.”

A *Belső hang* lemez első komoly szakmai recepcióját dr. Konta Ildikó klinikai szakpszichológus, kiképző zeneterapeuta fogalmazta meg: „A magyar kollektív tudattalan gyökereiből táplálkozó lélekgyógyítás zenei hangjait érzem kiáradni ebből a lemezből.”¹²

A terápiás, klinikai felhasználásáról szóló számtalan elgondolkodtató, zavarba ejtő és megható visszajelzés közül itt egyet emelek ki: dr. Pászthy Bea pszichiáter a vezetésével, a Semmelweis Egyetem I. Gyermekgyógyászati Klinikáján, Budapesten végzett terápiás munkáról így ír: A „*Belső hang* lemezt depresszióban és *anorexia nervosa*-ban szenvedő kamaszlányok terápiájában használjuk; európai átlagon felüli, kimagasló eredményeket érünk el vele. Egy intenzív terápiában arra használjuk, hogy előhívjuk az őselemek szimbolikus és archetipikus jegyeit. Mindennap egy elemre fókuszálunk... s az adott személyiséget kapcsolni, viszonyítani próbáljuk az adott elemhez. Kiegyensúlyozva ezzel a test és lélek, gyerek és család, múlt és jelen, természet és nőiség viszonyát.

Hisz a nőiség teljes egészében nagy krízisben találja magát ezekben az esetekben. A női erők és értékek felszínre hozására és stabilitására törekszünk az archetipikus női attitűdök segítségével.”¹³

„Gyökerekkel, szárnyakkal dolgozunk. Mindazzal, ami a kamaszokat érdekli: megtalálni a földet, ahonnan származunk, megtalálni egyéni és nemzeti identitásunkat, aztán elröplülni ki-kí a maga útján... Ez a módszer beindítja a pszichoterápiás folyamatokat, melyeknek célja, hogy fölépítsék a harmonikus kapcsolat a testükkel, anyaföldjükkel, saját nőiségükkel, identitásukkal, a mindenséggel és a természetfölöttivel.”

Civilizációnk abszurditását mutatja, és megdöbbentő, hogy klinikai körülmények között kell a természet erőit, elemeit gyerekeinkbe visszaplántálni, CD-n kell az emberi hangot és a természetes ásványi anyagokat kapszulában adagolni azoknak, akik távol kerültek a természetes, tiszta forrásoktól, mert esetleg mű-, plasztikidolokat istenítene.

4.3. Női hang (2017)

A mai deszakralizált, identitásválságokkal teli világunkban, ahol a világ újraravácsolása és a nemzeti identitás erősítése mellett a nemi identitás erősítése és kifejezése is fontos művészetterápiás feladattá vált, szükséges a nőiség hagyományos szerepeinek tudatosítása, megélése, a női szerepekre való felkészülés segítése.

A CD olyan népdalokat tartalmaz, amelyek a hagyományos magyar társadalomban megélt és a folklórban megénekelt női sorsokról, érzésekről szólnak. Gyermekjátékok, menyasszony-búcsúztatók, altatók, dalok szere-

Női hang
Lemezborító
2017



lemezről, asszonysorsról, ballada, könnyű szülésre mondott népi imádság és sirató. A lemez nyitó és záró száma a nő sajátos, teremtő, alkotó, életet adó áldott képességét dicséri, az életerőt hirdeti. A lemez a kozmikus genezis archetipikus képeivel indul. A széles magyar nyelvterületről válogatott gyermekdalok azt jelzik, hogy a női szerepekre való felkészítést hagyományosan már a kislányok játéka, énekei, mondókái is segítik. A nagylányok énekeiben a ma már porosnak tűnő értékek, mint az igaz hűség, a szüzesség vagy a hála és köszönetnyilvánítás kimondott és vállalt értéként jelenik meg.

Az emberi élet fordulóinak rituális, szokásénekekkel való méltó megünneplése a hagyományban segíti az életszakaszok közti átmeneteket mint lehetséges krízishelyzetek megélését, feldolgozását. Leány és anya egyaránt a dalokban megfogalmazott érzésekkel tudja lezárni, elengedni, kiénekelni az addigi életszakaszt és felkészülni az elkövetkezőkre. A sokszor nehéz asszonysors őszinte megéneklése segíti annak illúziók nélküli átélését, elviselését. Mások sorsának, élethelyzeteinek megismerése a népdalok által tükör is: segít meglátni és magunkra ismerni, segít az egyediben meglátni az általánost, és ezzel elviselhetőbbé, relatíve könnyebbé tenni saját sorsunk vállalását.

A női szerepekre felkészítő gyermekdalokat tízéves kislányoktól halljuk, de édesanyám is énekel velem a lemezen. Azért, mert az én női hangom az övének folytatása, abból lett, és annak árnyékában nőtt föl. Az anyaméhben találkoztam az első népdalokkal, az ő hangján keresztül. Női hangom nem lenne hiteles az övé nélkül.

Ma, mikor olyan fontos lett a nőiség hagyományos szerepeinek tudatosítása, ez talán segíthet abban, hogy a mai magyar nők, kislányok, nagylányok, fiatal és idősebb asszonyok velünk együtt énekeljenek, vagy visszhangot találhassanak saját lelki rezdüléseikre, élethelyzetükre e lemez szövegeiben, dallamaiban.¹⁴

5. A Dalolókör

„Az éneklés testi-lelki öröméért, egészségünk és harmóniánk fenntartásáért, az ősök hagyatékának megismeréséért, hagyományainkban rejlő értékek és erők felfedezéséért...”¹⁵ 2008-ban elindítottam egy Dalolókört a budai belvárosban. Többen a gyerekkorukban, társaiktól, de főként az énektanároktól elszenvedett megszügyenítés, megalázó elhallgattatás, trauma, görcs, a beszorult, elnémult hang feloldása miatt keresnek meg, és a Dalolókörben szabadítják föl belsőjükben a saját hangjuk öngyógyító erejét. A résztvevők írásos vallomásai szerint a népdalok „igaz üzenetet hoznak az ősöktől, az elődökről, megérintik az én legmélyét, kitágítják az egyén tér- és

időérzékelését. A népdalok éneklése felemel, feltölt, megnyugtat, megerősíti a nőiséget, kiegyensúlyozza a belső ént, segíti megtalálni a gyökereket, segít hazatalálni.” Idézek pár gondolatot a dalostársak vallomásaiból arról, mit tesz velük, mit jelent számukra a népdalok éneklése ebben a Dalolókörben:

„A multik világából becsöppentünk egy igazabb, a szívünkhöz sokkal közelebb álló világba, ahol mélyebb hűrok szólalnak meg... Nagyon jó, hogy van olyan hely, ahová fáradtan zuhanunk be és lelkes szívvel, energiával telve jövünk el. A lelkünk átmosódik, a hétköznapiok búját-baját elfelejtjük, az örömek felerősödnek, a bánatok kimosódnak, elszállnak.”

„Mintha az ember hazaérne. És ezek a dalok máskor is segítenek, mint egy terápia. Úgy érzem, nagyon messziről jönnek és nagyon mélyen hatnak. Átitatnak igaz érzelmekkel, akár vidámmal, akár szomorúakkal. Sohasem felszínességgel. Valódi történeteket, mély tapasztalatokat közvetítenek egyszerűen, tömören... építik az embert...”

„Saját hangom feltámadása: Annyi történik, hogy megérkeztem.”

„... az ember kicsit másként látva a világot megy ki a körből, máshogy tart hazafelé, mint ahogy idefele jött.”

„Ezek a találkozások és dalolások egyfajta kozmikus valóságot tükröznek vissza a múltból, és valódi szakrális cselekménnyé válnak. Egy olyan ősi magyarságtudatot hoz elő a szellem mélyéről, amellyel feltöltekezve elérhetővé válik a hovatartozásom. Örülök, hogy részese lehetek ennek a közösségnek, ami számomra kicsit mágikus és gyógyító, bizsergető és hidegrázós, felemelő és megnyugtató, valamint sok mindent tanító!”

A magyar népdalok, ősi szakrális énekek éneklése, mint bizonyos hasznos szövegek recitálása tehát még ma is valóban képes valóságot teremteni. A régi magyar népdalok éneklésével egyének és közösségek bizony képesek önmaguk számára új valóságot, új, erős, biztonságot adó identitást alkotni egy európai, zajos nagyvárosban, még a XXI. században is. Mára hazánkban a méltán világhírű táncházmozgalomnak, a népzene- és népművészetképzésnek és továbbképzésének, a Hagyományéltető Óvónők szorgos munkálkodásának, művészeti iskolák népművészeti képzéseinek, népzenei, kézműves táboroknak és a közmédia feladatvállalásának köszönhetően sok csodálatos példát találhatunk a néphagyományok átadására, továbbéltetésére.

Öngyilkos civilizációnkban talán nem késő, hogy visszataláljunk természetes környezetünkbe, közösségeinkbe és természetes túlélési stratégiáinkhoz. Ezek közé

sorolom a kreatív művészeteket, beleértve a népművészetet: táncot, zenét, költészetet és a kézműves mesterségeket is. Az ezekhez való hozzáférést biztosítanunk kell, alkalmazási lehetőségeiket fel kell mutatnunk gyerekeink és önmagunk számára a családban, a közoktatásban, a felnőttképzésben, a közművelődésben, a legszélesebb értelemben vett kultúrában.

Nem a hagyományt kell megmenteni, hanem önmagunkat, veszélyben lévő civilizációnkat és gyermekeink lelkét a hagyományos értékek erejével!

6. Népdaléneklés a tanárképzésben, bölcsész-képzésben

Világos, hogy pedagógusképzéssel kell kezdeni a munkát. Jómagam évek óta a Károli Gáspár Református Egyetemen folyó pedagógus-továbbképzésben, a drámapedagógia szakképzésben kidolgozott és alkalmazott *Hagyománypedagógia* című kurzuson igyekszem a magyar néphagyományban rejlő segítő lehetőségekre ráébreszteni a pedagógusokat óvónőktől gimnáziumi tanárokig. E hagyománypedagógia kurzusnak a folytatása a Kreatív ének-zenei-táncos gyakorlatok című tárgy. Meghívott előadóként Farkas Zoltán Batyu néptáncos, néptáncoktató segít be, ketten tanítjuk a tárgyat. A kurzus a magyar népzene és néptánc mint anyanyelvnek a használatára épül. Kodály Zoltán zene-pedagógiájának szellemében tevékenykedünk, de a későbbi táncmozgalom egyéni és csoportos fejlesztő funkcióit alkalmazzuk. Cél, hogy a hallgató a megtanult hagyományos zene-, szöveg- és mozgáselemekből kreatívan, szabadon, de hitelesen tudjon építkezni, azokat egyéni önkifejezésmódként legyen képes alkalmazni.

Nagy sikerről és hatékonyságról számolhatok be ezeken a hagyománypedagógiai órákon. Küldik a nálunk végzett hallgatók (akik gyakorló tanárok, óvónők) a kollegákat is a következő évi képzésre.

Mivel célunk az egészséges, teljes ember fejlesztése, segítése, az imént vázolt, vallott és vállalt művészetpedagógiai és művészetterápiás elvek értelmében a Károli Gáspár Református Egyetemen bölcsészhallgatóknak évek óta tartok szabadon választható, gyakorlati népdaléneklés-órát is. Hangsúlyozom, hogy nem művészképzésről van szó. Pszichológus, történész, magyar tanár, japán vagy kommunikáció szakos, szabadbölcsész, angoltanár, mindenféle hallgató nagy számban és rendszeresen jár ide. Megkérdeztem őket is, szerintük mire jó az egyetemen ez a népdaléneklés. Idézek a bölcsészhallgatóim válaszaiból:

„A kollektív tudattalant sikerül megérinteni, [...] megnyugtat, ellazít, segít egyéni életkrízist elviselni [...], kapcsol az elődök életéhez [...], közben végre jó érzés magyarnak lenni, nemzeti büszkeséggel tölt el.”

„Amikor népdalokat énekelek, olyan közösség tagjának érzem magam, melyhez szeretek tartozni, és amelyben meg tudom élni a magyarságomat... Több gyermeknek és felnőttnek meg kéne adni a lehetőséget erre, a saját lelki kiteljesedésük érdekében is...”

„Elképesztő, milyen nehéz a XXI. században a mai fiatalokat kihúzni a virtuális világból azért, hogy közösségi életet éljenek. A népdalok összehozták az embereket, táncoltak vagy éppen dolgoztak. A lényeg, hogy együtt tették mindezt...”

„Nemcsak azért szeretek ide járni, mert népdalokat tanulhatok, hanem mert fizikailag is jót tesz nekem [...]. Remélem, hogy egyszer majd a gyerekeimnek is meg tudom tanítani ezeket a népdalokat is...”

„Az éneklés nekem segített abban, hogy magabiztosabb legyek és nyissak mások felé. Az együtt éneklés által egymásra kell hangolódnunk, egymás hangjával segítjük egymást...”

„Sokkal jobban érzem magam az óra után, mintha csak egy meditáción estem volna át...”

„A népdalok olyan érzéseket is előhoznak belőlem, amikről nem is tudtam, hogy mélyen bennem vannak. [...] Úgy érzem, az egyik legjobb döntésem volt fölvenni ezt az órát.”

Külföldi egyetemistáknak is tartok magyar népzenei kurzust angolul, Erasmus-kurzus keretében, de az elméleti-történeti ismereteken kívül ők is megtanulnak szépen énekelni néhány magyar népdalt magyarul, kívülről. Örök emlékként magukkal viszik ezt hazájukba, mint a magyar kultúra egy darabját.

A népdaléneklés gyógyító szerepét, az ELTE-n folyó hazai zeneterapeuta-szakképzésben is taníthatom évek óta a *Hang és terápia* című kurzuson, leendő zeneterapeutáknak. A világon egyedülállónak számít az, ahogy itthon a zeneterapeuta-képzésben a dalolás, a népdaléneklés jelentőségét is fölismerték. Ez nagyszerű lehetőség!

A népdaléneklés tehát nemcsak az identitásépítés, az önkifejezés, a terápia és a közösségépítés eszköze a hagyománypedagógia és a lelkiegészség-nevelés szolgálatában, hanem az egyik legjobb országimázs-építő, és a kultúráközi kommunikáció hatékony csatornájaként is kiválóan tud működni.

IRODALOM

BERECZ András: „Bú hozza, kedv hordozza...” Magon nőtt énekesek iskolája. Bp., Jel, 1997

KUNT Ernő: Az utolsó átváltozás. A magyar parasztság halálképe. Bp., Gondolat, 1987

LOTMAN, Jurij: A kommunikáció kétféle modellje a kultúra rendszerében. Ford. KLUJBER Anita = Kultúra, szöveg, narráció. Orosz elméletírók tanulmányai. In Honorem Jurij Lotman. Szerk. KOVÁCS Árpád, V. GILBERT Edit, ford. HOFFMANN Kornélia et al., Pécs, Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, 1994, 16–43.; eredeti kiadás 1973

LOVÁSZ Irén: Szakrális kommunikáció. Bp., Európai Folklór Intézet, 2002; 2. kiadás: Bp., KRE, L'Harmattan, 2011

LOVÁSZ Irén: Hagyománypedagógia és lelkiegészség-nevelés. Az emberi hang és a dalolás gyógyító ereje napjainkban. = A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége. Szerk. LÁZÁR Imre, SZENCZI Árpád, Bp., KRE, L'Harmattan, 2012, 147–169.; 2., javított kiadás: 2015, 171–190.

LOVÁSZ Irén: A népzene mint művészeti kommunikáció = Ki látott engem? Buda Béla 75. Szerk. SPANNRAFT Marcellina et al., Bp., KRE, L'Harmattan, 2014, 289–305.

LOVÁSZ Irén: Barlangtól a kupoláig: szakrális terek akusztikai hatásairól. Az archaeoakusztikától a hangterápián át a kortárs előadó-művészetig. = Vallás és művészet. Szerk. FALUDY Judit et al., Bp., KRE, L'Harmattan, 2016, 409–430.

LŐCSEI Gabriella: Beszélgetések a zene gyógyító erejéről. „Vége van a bicebóca létnek” = Magyar Művészet, 2015, 1. sz., 125–127.

STEINER, Rudolf: A világ és az ember szellemi megismerésének alapelemei. Ford. SZILÁGYI Jenőné, Bp., Genius, 2016

DISZKOGRÁFIA

LOVÁSZ Irén: Fellegajtó. Bp., Hungaroton Classic, 2005, HCD 18271

LOVÁSZ Irén: Égi hang. Bp., Siren Voices, 2006, SVCD 01

LOVÁSZ Irén: Belső hang. Bp., Siren Voices, 2007, SVCD 02

LOVÁSZ Irén: Női hang. Bp., Siren Voices, 2017, SVCD 06

LOVÁSZ Irén – Groove & Voice Trio: Hangtájkép. Bp., Siren Voices, 2015, SVCD 05

JEGYZETEK

- 1 A magyar Oscar-díjas rövidfilm, a *Mindenki (Sing)* erről a problémáról szól. Rendező DEÁK Kristóf, Bp., Meteor Filmstúdió, 2016
- 2 LOVÁSZ Irén: *Szakrális kommunikáció*. Bp., Európai Folklór Intézet, 2002; 2. kiadás: Bp., KRE, L'Harmattan, 2011
- 3 LOTMAN, Jurij: *A kommunikáció kétféle modellje a kultúra rendszerében*. Ford. KLUJBER Anita = *Kultúra, szöveg, narráció*. Orosz elméletírók tanulmányai. In *Honorem Jurij Lotman*. Szerk. KOVÁCS Árpád, V. GILBERT Edit, ford. HOFFMANN Kornélia et al., Pécs, Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, 1994, 16–43.; eredeti kiadás 1973
- 4 LOTMANN: i. m. (1973), 229.
- 5 A mágikus varázsfunkció jakobsoni értelmében. JAKOBSON, Roman: *Hang-jel-vers*. Szerk. FÓNAGY Iván, SZÉPE György, ford. BARCZÁN Endre et al., Bp., Gondolat, 1969, 216.
- 6 Dávid Illésné Istók Róza, Klézse, 1908. Egyházaskozár, 1980, gyűjtötte Lovász Irén
- 7 LOVÁSZ Irén: *Előszó a Fellegajtó* című lemezhez.
- 8 KUNT Ernő: *Az utolsó átváltozás. A magyar parasztság világképe*. Bp., Gondolat, 1987, 75.
- 9 Csurál Józsefné Kánya Katalin, 44 éves. Klézse, gyűjtötte Jagamas János.
- 10 Uo.
- 11 A hangszeres és vokális improvizációkat a felvétel helyüül szolgáló föld alatti szakrális tér védelmezőereje, a Szent István-bazilika altemplomának akusztikája is inspirálta.
- 12 KONTA Ildikó ajánlása LOVÁSZ Irén: *Belső hang* című lemezéhez. Bp., Siren Voices, 2007, SVCD 02
- 13 LOVÁSZ Irén: *Hagyománypedagógia és lelkiegészség-nevelés. Az emberi hang és a dalolás gyógyító ereje napjainkban. = A nevelés kozmológusai*. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége. Szerk. LÁZÁR Imre, SZENCZI Árpád, Bp., KRE, L'Harmattan, 2012, 147–169.; 2., javított kiadás: 2015, 171–190.
- 14 LOVÁSZ Irén: *Női hang*. Előszó. Bp., Siren Voices, 2017, SVCD 06
- 15 http://www.lovasziren.hu/_a_dunanal_-_dalolas_lovasz_irennel



Janurik Márta

Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei¹

■ Az utóbbi évek kutatásai egyre inkább alátámasztják, hogy a zenetanulás az általános kognitív fejlődésre is hatást gyakorol, a zenei képességek fejlődése összekapcsolódik a nyelvi készségek, az olvasás, a matematikai készségek fejlődésével. A tanulmány a zenetanulás transzferhatásainak elméleti megközelítéseit és a tanulással való kapcsolódási pontjait mutatja be. Elsősorban olyan hazai összefüggés-vizsgálatok és transzferhatás-vizsgálatok eredményeit ismerteti, amelyek az ének-zene oktatás megújulásához szolgáltathatnak újabb szempontokat. A legújabb hazai kutatási eredmények, az MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport a témával összefüggő eredményei szintén bemutatásra kerülnek.

Tanulás, zenetanulás, transzfer

A modern oktatás számos ellentmondással küzd. Napjainkban az iskolai tudás elsajátítása csak ritkán történik a tanulás legtermészetesebb módján, a tapasztalatszerzés útján. A tantárgyakra osztott tanulási folyamat során pedig a természet folyamatai fizikai, biológiai, kémiai jelenségekre bomlanak szét. Éppen ezért a világ számos országában egyre fontosabbá válik és oktatáspolitikai elvárásként fogalmazódik meg a tudás különböző kontextusokban való alkalmazása, transzferálhatósága.

A tanulási folyamatok kölcsönösen hatnak egymásra, a transzfer fogalmán a régebbi tanulás hatását értjük egy újabb tanulási szituációban. A legszélesebb transzferkategóriának a közeli és a távoli transzfer tekinthető: az ugyanazon fogalmi területek között alkalmazható tudást nevezik közeli transzfernek, a különböző területeken vagy különböző kontextusban bekövetkező fejlődést pedig távoli transzfernek. A zenetanulást követően kimutatható transzferhatások e megközelítés szerint a távoli transzfer kategóriájába sorolhatók.

Feuerstein, Rand és Rynders strukturális kognitív módosíthatóság elmélete alapján a tanulásban fontos szerepet töltenek be a mintázat megőrzés, a holisztikus

észlelés, valamint a szimultán és összetett stimulusok összekapcsolása és integrálása mint alapvető kognitív funkciók. Portowitz, Lichtenstein, Egorov és Brand (2009) szerint ezek hasonlóak azokhoz a kognitív funkciókhoz, amelyek a zene összetevőinek mélyebb észlelésével kapcsolatosak, és amelyeket a tanulás egyéb területein is relevánsnak tekintünk. Emellett a zenetanulás során fontos szerep jut az önszabályozásnak is, amely képessé teszi az egyént a megfigyelésre, a lehetőségek és alternatív válaszok felmérésére, az érzelmi reakciók kontrollálására, mielőtt egy tevékenységbe kezd. Ez a funkció alapvető a zenei előadás és a zenehallgatás során, de a tanulás általános folyamatában is nagy jelentősége van.

Huttenlocher szintén a zenei tevékenységek komplex jellemzőit emeli ki. A zenetanulás magába foglalja a rendszeres napi gyakorlást, a kottaolvasást, kiterjedt zenei sorozatok memorizálását, változatos zenei struktúrák elsajátítását. Fókuszált, kitaró figyelmet igényel, emellett technikai (motoros) készségek folyamatos elsajátítását, valamint az érzelmek hagyományok által irányított kifejezésének elsajátítását. A tapasztalatok e kombinációi pozitív befolyással lehetnek a kognícióra, különösen gyerekkorban, amikor az agy még nagyon plasztikusan fejlődik és érzékeny a környezeti befolyásokra. Dowling és Harwood ugyancsak a zenei produkció összetettségét hangsúlyozza: „A zenei előadás szimultán módon magába kell hogy foglalja a gondolkodást, a hallgatást, az emlékezetet, a cselekvést, sőt az érzelmeket is” (Dowling és Harwood).

A Kodály-koncepció szerinti mindennapos ének-zene oktatás lehetséges készség- és képességfejlesztő, személyiségformáló hatásait szemlélteti egy amerikai pszichológusok által készített összefoglaló, amelyet énekórák látogatása nyomán készítettek. A munkaanyag a Kodály Musical Training Institute által tervezett kísérlet, a Kodály-programon nevelkedő gyermekek pszichológiai vizsgálata előkészítésének részét képezte.

Az összefoglalás a nyelvi oktatásban is szerepet játszó, az ének-zene tanulás során fejlődő készségek közül tizenkettőt emel ki. Ilyenek például: a nyelvi intonáció finom különbségeinek megkülönböztetése, beszédhangok elkülönítése, hangzóformálás, kiejtés, figyelem, kapcsolatok felismerése, elvont fogalmakkal történő manipuláció, szimbólumok és értelmezésük. A matematikaoktatásban nyújthat segítséget például a szimbólumegységek felismerése, a szimbólumon belüli kapcsolatok megértése, a szimbólumokkal történő manipulálás fejlődése. Az emlékezet és figyelem tekintetében a kinesztetikus, vizuális és auditív emlékezet erősítését, a figyelem időtartamának növekedési lehetőségét tapasztalták. A mozgási képesség vonatkozásában a mozgáskoordinációt, a finom mozgások fejlesztését emelték ki, valamint a térben történő mozgási lehetőségeket a játékokkal, táncformákkal. Az együttműködés képességének fejlődését segítheti például az instrukciók pontos megfigyelésének és követésének fejlődő képessége, a közös munka szabályainak betartása, az önfegyelem, a pozitív énkép kialakítása, az önálló munkavégzés képessége, a csoporton belüli személyes kapcsolatok kialakulása, valamint a csoporton belüli önkéntes együttműködés, a csoport céljainak átvétele.

A zenei tevékenységek, ahogyan a fenti elemzések is mutatják, igen összetettek és az empirikus vizsgálatok számára nehezen megközelíthetők. Azonban valamenyny zenei képesség és zenei tevékenység alapját a zenei észlelés jelenti. A zenei észleléshez kapcsolódó készségek és képességek vizsgálatára számos zeneiképesség-teszt elérhető, éppen ezért a transzferkutatások elsősorban a zenei észlelés vizsgálatán alapulnak.

A zenei észlelés és reprodukció fejlődését érintő vizsgálatok és tanulságaik

A zenei megismerési folyamat első lépését az akusztikus ingerek érzékelése jelenti. A fizikai-akusztikai jellemzők által hordozott információ azonban nem egyszerűen a hangmintázatokban rejlő invarianciák érzékelése, hanem a megismerés által vezérelt szelektív folyamat. A hangoknak négy pszichológiai minősége van, amely különösen fontos a zenében: a hangmagasság, az időtartam, a hangerő és a hangszín. Ezek azok a fontos tulajdonságok, érzékelési minőségek, amelyeket a zeneszerzők és előadók irányítanak, illetve a hallgatók is ezek felé fordulnak (Dowling és Harwood).

A zenei percepció moduláris elmélete alapján a zenei feldolgozásért felelős modulon belül a zenei hangmintázatok hangmagasságon alapuló feldolgozása, valamint az időbeli vagy temporális feldolgozása egymástól el-

különülten szerveződik (Peretz és Coltheart). Ennek köszönhetően gyermekkori fejlődésük is eltérő utat jár be. A hangmagasságon alapuló percepció észlelése terén a zenei hangmintázatok három fontos tulajdonsága különül el: a hangmagasság, a melódia, valamint a harmónia. A ritmus a zenében két önálló szerveződést mutat, a csoportosítást és a metrumot. Valószínűleg a legalapvetőbb aspektusa a zenének, mivel olyan zenei műfajokat is ismerünk, amelyek nem tartalmaznak hangmagasság-mintázatot.

A zenei észleléséhez kapcsolódóan a hallás utáni megkülönböztetés mellett a zenei tesztek a reprodukciós készségeket, a hallás utáni éneklés, valamint a ritmuspapsolás fejlettségét is gyakran vizsgálják. A zeneoktatás módszertana, illetve a zenei képességek fejlettségének megítélése szempontjából fontos, hogy a két terület gyermekkori fejlődése, fejlettsége igen nagy eltérést mutat. A hallás utáni megkülönböztetés fejlődésében fontos szerepe van a fogalmi fejlődésnek. A zenei észlelés vizsgálata során a gyermekek által a mindennapok során már ismert fogalmak, fogalompárok (például azonos-különböző, lassú-gyors, magas-mély) zenei hangmintázatokra való alkalmazására, valamint a zenei hangmintázatoknak az emlékezetben való megtartására is szükség van. Éppen ezért a fejlődésben szerepet kap a rövid távú memória és a figyelem is. A reprodukciós készségek működéséhez pedig elsősorban az énekléshez és a ritmuspapsoláshoz szükséges pszichomotoros készségek fejlettsége szükséges. Jellemző, hogy a hallás utáni megkülönböztetés, valamint a reprodukció között óvodáskorban még nincs kapcsolat, hatéves korban is közepesnél gyengébb, $r=0,31$ korreláció mutatható ki. A két terület közötti összefüggés magasabb évfolyamokon is legfeljebb közepes erősségű. Gyakori tehát, hogy a jó éneklési és ritmuspapsolási készséggel rendelkező gyermekeknek a zenei hangmintázatok összehasonlításához szükséges fogalmi fejlettsége nem ér el hasonlóan magas szintet, illetve az is gyakori, hogy az éneklés vagy a ritmusreprodukció alacsony szintje fejlett hallás utáni megkülönböztetéssel társul. Az éneklés és a ritmusreprodukciós készségek fejlettségének megítélése a zenei képességeinkről alkotott véleményünk kialakításában azonban döntő szerepet játszik. A tanulók még felsőbb évfolyamokon is nagyobb mértékben az éneklés, kisebb mértékben pedig a ritmikai reprodukciós készségeik észlelt fejlettsége alapján döntenek zenei képességeik fejlettségéről. A zenei észlelés fejlettségének mértékéről ugyanakkor nincsen tudomásuk (Janurik és Józsa). Emellett egy korábbi kutatás azt is kimutatta, hogy a hetedikesek többsége gyöngének

tartja saját éneklését, ritmikai képességeinek fejlettségét pedig közepesnek. Az előbbiek figyelembevételével mindez a zenei képességek téves megítéléséhez vezet. Éppen ezért rendkívül fontos a reprodukciós készségek fejlesztése. Fejlődésük szempontjából szenzitív időszak az óvodáskor, valamint az iskolai tanulás kezdeti szakasza. A reprodukciós készségek fejlődésében meghatározó a rendszeres gyakorlás lehetősége. Ötéves korban egyszerű fejlesztő módszerekkel, mindennapos énekléssel már három hónap alatt is nagymértékben fejleszthetők, a gyermekek a második osztályos tanulók fejlettségi szintjét érhetik el (Gévayné Janurik). A megfelelő gyakorlási lehetőségeket biztosító ének-zene oktatás eredményeként első osztályban az éneklés és a ritmikai készségek jelentős fejlődése szintén kimutatható (Szabó, Janurik és Józsa). A hallás utáni megkülönböztetés óvodáskorban még nem mutat nagyobb előrelépést. Fejlődéséhez a rendszeres éneklés, a zenei játékok ebben az életkorban még nem járulnak hozzá, ehhez szisztematikus, a fogalmi fejlődést is támogató fejlesztésre van szükség (Janurik, Antal-Lundström és Józsa). Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy a hatékony zeneoktatás szempontjából fontos a két terület eltérő fejlődési ütemének ismerete, a gyakorlás lehetősége, valamint a minél hatékonyabb fejlesztőmódszerek tudatos alkalmazása.

A továbbiakban a zenetanulás transzferhatás-vizsgálatai kerülnek bemutatásra, elsősorban azon területeket, amelyekhez kapcsolódóan hazai kutatások is folytak.

Transzferhatás-vizsgálatok

Zenei képességek, fonológiai képességek, olvasás

A transzferkutatások egyik fontos területe a zenei és a nyelvi képességek kapcsolatára vonatkozik. A zenei és a nyelvi észlelés a hallás területén a két legmagasabb szintű észlelési folyamat. Noha strukturális szerveződésükben különböznek és fejlődésük is eltérő utat jár be, a kognitív feldolgozás szintjén létezik egy mélyebb kapcsolat; a két terület között megosztott működések feltételezhetők, amelyek különösképpen gyermekkorban relevánsak. McMullen és Saffran álláspontja szerint működik egy hangkategóriák tanulására szolgáló közös mechanizmus; számos vizsgálat igazolja, hogy gyermekkorban a zenei észlelés olyan kognitív képességekhez kapcsolódik, amelyek a fonéma- és fonológiai tudatosságban is szerepet játszanak. A beszédhangok és fonémák információinak feldolgozása, valamint ezek kapcsolata a fonéma- vagy fonológiai tudatossággal, meghatározóan fontos az olvasástanulás kezdeti szakaszában. A vizsgálatok egy része elsősorban a fonológiai tudatosság és a ritmusész-

lelés összefüggését hangsúlyozza, más részük pedig a hangmagasság-észlelés fejlettségének vagy a hangmagasság-feldolgozás és az időbeli feldolgozás együttes fejlettségének kapcsolatát igazolja (Janurik, Antal-Lundström és Józsa).

Az angoltól eltérő, sekély ortográfiájú magyar nyelvre vonatkozó hazai kutatási eredmények szintén azt támasztják alá, hogy a zenei észlelés a magyar nyelv esetében is szerepet játszik a beszédészlelés fejlettségében. Egy digitális eszközök alkalmazásával, első osztályos tanulók bevonásával folytatott zenei kísérletben a kísérleti csoportban a zenei képességek jelentősebb fejlődése mellett a fonológiai tudatosság szignifikánsan nagyobb mértékű fejlettsége is kimutatható volt. A fonológiai készségek, valamint a ritmikai készségek fejlettsége között szignifikáns, közepes erősségű korreláció mutatható ki. A hangmagasság-észlelés és éneklés összevont fejlettségi mutatójával ennél gyengébb, de szintén szignifikáns az összefüggés (Janurik, Mucsi, Szabó és Józsa).

A beszédészlelés szempontjából meghatározóan fontos az óvodáskori fejlődés. Hazai kutatások ugyanakkor azt mutatják, hogy az első osztályt kezdő gyermekek több mint fele kialakulatlan beszédhanghallás-készséggel kezd olvasni és írni tanulni. Mindezek már az olvasástanulás kezdeti szakaszában előrejelzik a későbbi problémákat. Két olyan hazai vizsgálat is ismert, amely alátámasztja, hogy a beszédészlelés fejlesztéséhez segítséget nyújthat a zenei oktatás. Egy nagycsoportos óvodás gyermekekkel folytatott kilenc hónapos, mindennapos éneklésen és dalos játékokon alapuló zenei fejlesztőkísérlet azt igazolta, hogy a zenei fejlesztés eszközeivel a beszédhanghallás szignifikáns mértékben fejleszthető (Gévayné Janurik). Egy további, a beszédészlelés fejlődését elősegítő és az olvasás előkészítését célzó zenei fejlesztőprogram, a *Látható hangok* négy hónapos hatás-vizsgálata pedig azt mutatta, hogy a zenei észlelés fejlesztése jelentős mértékben hozzájárulhat a beszédhanghallás fejlődéséhez (Janurik, Antal-Lundström és Józsa).

A zenei képességek és az olvasás összefüggése is kimutatható. Gévayné Janurik (2010) első osztályban a harmónia- és ritmushallásnak együttesen 10 százalékos magyarázóerejét mutatta ki az olvasás fejlettségéhez. Második osztályban a számolás, írás, helyesírás és a zenei képességek bevonásával alkotott regressziós modell alapján a legnagyobb, 13 százalékos magyarázóereje a zenei képességeknek van az olvasás fejlettségének egyéni eltéréseihez. A zenei képességek fejlesztése különösen fontos segítséget nyújthat az olvasás elsajátításához az alacsony iskolai végzettségű szülői háttérű gyerekek számára. Az

alapfokú végzettségű szülők gyermekei körében a számolás, írás, helyesírás, zenei képességek és az intelligencia bevonásával kialakított regressziós modell alapján a legjelentősebb, az intelligenciánál nagyobb, 20 százalékos magyarázóerővel a zenei képességek fejlettsége bír az olvasás fejlettségéhez. Az MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport digitális eszközök énekórai alkalmazásával folytatott kísérleti eredményei szintén a zenei képességek fejlettsége és az olvasás eredményessége közötti kapcsolatot támasztják alá. Az egy tanéves kísérletben a szóolvasás jelentősen fejlettebb volt a kísérleti csoportban (Janurik, Mucsi, Szabó és Józsa).

Kottaolvasás és olvasás

A kottaolvasásnak a szolmizáción keresztül való korai megismertetése a hazai általános ének-zene oktatás gyakorlatának a világon szinte egyedülálló sajátossága, amellyel kapcsolatban azonban – mind az oktatás és elsajátítás hatékonyságát, mind pedig az ének-zene tanulás iránti motivációra gyakorolt esetleges negatív hatását tekintve – problémák is felmerülnek. Hazai kutatások alapján a korai olvasás fejlődését a kottaolvasás korai elsajátítása is segítheti; elsajátításuk mértéke a tanulás korai szakaszában erős kapcsolatot mutat. Az MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani kutatócsoport kutatása alapján a szolmizáció és a szóolvasás fejlettsége között első osztályban közepes erősségű, $r=0,59$ szignifikáns összefüggés mutatható ki. A szolmizáció, a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettsége bevonásával alkotott regressziós modell alapján a szolmizáció fejlettsége 27 százalékban magyarázza meg a szóolvasás elsajátításának egyéni eltéréseit (Surján és Janurik).

Matematika és zenei képességek

A kutatók számos lehetőséget látnak a matematikai képességek zenei környezetben történő fejlesztésére is. A zenetanulás fejlesztő hatása a térbeli-időbeli képességekre az utóbbi évtizedek kutatásainak köszönhetően szintén bizonyítottak tűnik. Kokas Klára zeneóvodásokkal és ének-zene tagozatos tanulókkal végzett vizsgálatai során (1972) a matematikai feladatok kapcsán megállapította, hogy a zenei tagozatosok gyorsabban és hatékonyabban dolgoztak és jóval kevesebbet hibáztak. Gombás és Stachó számottevő különbséget mutatott ki a zenét még nem tanuló és a zenét egy éve tanuló zenei és matematikai képességei között (2006). Gévaýné Janurik vizsgálatában (2010) a tanulás szempontjából fontos alapképességek közül a zenei képességek legerősebb, közepes erősségű összefüggése szintén a számolási készséggel

volt kimutatható mind óvodáskorban, mind pedig első és második osztályban. A zenei észleléshez kapcsolódó készségek közül a legnagyobb szerepe a ritmushallásnak volt a számolás fejlettségében.

Zenei képességek és intelligencia

A zenetanulás és az intelligencia közötti összefüggések szintén kimutathatók. Korrelációjuk a legtöbb kutatásban 0,24-0,45 közötti; a legjellemzőbb érték a 0,30 körüli korrelációs együttható. A hazai kutatások alapján a zenei észlelés fejlettsége az intelligenciával csaknem megegyező mértékben magyarázza meg a számolás fejlettségének egyéni eltéréseit első osztályban (16 százalék; 17 százalék). Az alapfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeinek körében pedig a zenei észlelés fejlettségének az intelligenciánál is nagyobb magyarázóereje van. (Gévaýné Janurik)

Ének-zenei tagozatos tanulókkal végzett longitudinális vizsgálatában Barkóczi és Pléh az intelligencia-összetevők közül a kreativitás növekedését mutatta ki. Vizsgálatuk (1977) azt is megerősítette, hogy a mindennapos zenei nevelés megelőzheti a hátrányos helyzetből induló tanulók leszakadását.

Újabb kutatásokban a zenei transzferhatások létrejöttében a végrehajtó funkciók közvetítő szerepe is felmerül. Degé, Kubicek és Schwarzer pozitív kapcsolatot mutatott ki a zenetanulás időtartama és az intelligencia fejlettsége között (2011) csakúgy, mint a tanulás eredményességéhez leginkább hozzájáruló végrehajtó funkciók öt, különböző összetevője között. Szerintük ez magyarázattal szolgálhat a zenetanulás által kiváltott intelligencianövekedés jelenségére is. Ugyanakkor azt is feltételezhetjük, hogy a korábbi kutatások által kimutatott kapcsolat már egy egyszerűbb szinten, a zenei észlelés, a zenei hangmintázatok (hangmagasság, ritmus) összetevőinek észlelése szintjén is megragadható. Egy hazai vizsgálat a melódia- és a hangmagasság-megkülönböztetés ($r=0,26$; $r=0,31$) szignifikáns korrelációját mutatta ki a munkamemória terjedelmével. A végrehajtó funkciónak a figyelem fenntartása (self-regulated inhibition) és a gondolkodás rugalmassága (mental set shifting) komponensei és a zenei észlelés általános fejlettsége között mutatható ki a legerősebb, közepes mértékű összefüggés ($r=0,53$) (Janurik, Szabó és Józsa).

A zenei észlelés korai fejlettsége és a tanulási eredményesség

A továbbiakban két olyan zenei fejlesztőprogram kerül rövid bemutatásra, amelyek az iskolai felkészültség

mértékét a DIFER tesztrendszer segítségével vizsgálták. Emellett ismertetjük egy hét éven át folytatott, longitudinális kutatás eredményeit is. E vizsgálatok megerősítik, hogy a korai zenei nevelés olyan készségek és képességek fejlődését is elősegítheti, amelyek mind az eredményes iskolakezdés, mind a későbbi tanulmányi eredményesség szempontjából meghatározóan fontosak.

A DIFER tesztrendszer segítségével a gyermekek fejlődése, iskolai tanulásra való felkészültsége óvodáskortól kezdődően pontosan mérhető (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné). A tesztrendszer segítségével, több ezer óvodás és kisiskolás gyermekkel folytatott vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyermekek többsége nem megfelelő felkészültséggel kezdi meg iskolai tanulmányait. A hátrányos helyzetű, szegényes nyelvi környezetben felnövő gyermekek lemaradása pedig különösen nagy.

Kilenc hónapos óvodai fejlesztőprogram rendszeres énekléssel

Géva né Janurik Márta kilenc hónapig tartó, nagycsoportos óvodás gyermekekkel folytatott zenei programjának (2010) célja az iskolára való felkészülés támogatása a zenei képességek fejlesztésének segítségével. A kísérlet alapját az éneklésben, dalos játékok játszásában való napi több (legalább nyolc), néhány perces alkalommal való részvétel jelentette. A szándékosan egyszerű módszerekkel folytatott zenei program nem igényelte zenei végzettségű pedagógus jelenlétét, célja az volt, hogy a fejlesztést bármilyen óvodában megvalósítható, egyszerű körülmények között segítse elő. Az eredmények azt igazolták, hogy az éneklés és ritmustapsolás óvodáskorban nagymértékben fejleszthető, és a zenei fejlesztésnek már ez az egyszerű módja is hozzájárul a gyermekek általános kognitív fejlődéséhez. A kísérleti csoportban a zenei képességek fejlődésével párhuzamosan több, az iskolai tanulás megkezdésének sikeressége szempontjából fontos alapképesség is számottevően fejlődött. Nagycsoportban a zenei képességek fejlettsége 21 százalékban magyarázza meg az eredményes iskolai tanulás szempontjából meghatározóan fontos készségek egyéni eltéréseit.

A Látható hangok program hatásvizsgálata

Az Antal-Lundström Ilona által fejlesztett *Látható hangok* program a nyelvi és a zenei észlelés, valamint a kommunikáció fejlődésének elősegítésére és az írás, olvasás elsajátításának előkészítésére irányul (Antal-Lundström). Alapját a zenei és nem zenei hangok akusztikai tulajdonságainak megfigyelése jelenti. A program a hangok leképezésével a grafikai, ikonikus és szimbolikus

fokozatokon keresztül fejleszti a gondolkodási, elemző-készségeket és a szimbólumok megértését.

Hatásvizsgálatának céljából Janurik, Antal-Lundström és Józsa négy hónapos fejlesztőkísérletet szervezett (2018). A program mind a zenei képességek, mind pedig a DIFER tesztrendszerrel vizsgált elemi alapképességek fejlődése szempontjából sikeresnek bizonyult. A kísérletben részt vevő gyermekek zenei képességei a teljes tesztre vonatkozóan kétszer nagyobb mértékben fejlődtek. A legnagyobb mértékű előrelépést éppen a fogalmi fejlődést is igénylő, hallás utáni megkülönböztetés készségei mutatták: a hangmagasság-megkülönböztetés több mint háromszor, a ritmusmegkülönböztetés több mint négyszer nagyobb mértékű fejlődése volt kimutatható. Emellett a dallaméneklés és a ritmusreprodukció szintén szignifikánsan nagyobb mértékben fejlődött.

A program a zenei képességek fejlődésével párhuzamosan az iskolai tanulásra való felkészülést is jelentősen elősegítette. Utóméréskor az DIFER tesztel vizsgált elemi alapképességek általános fejlettségi mutatója terén a programban részt vevő gyermekek szignifikánsan fejlettebbek voltak. Az elemi alapképességek közül a beszédhanghallás kétszer nagyobb mértékű fejlődése volt megfigyelhető. A gondolkodási készségek fejlettsége a kísérleti csoportban előméréskor elmaradt a kontrollcsoporttól, utóméréskor azonban szignifikánsan fejlettebbek voltak. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a hangok akusztikus tulajdonságaira vonatkozó megfigyelések, elemzések, mindezek ábrázolása, leképezése, valamint az ezekből levonható tapasztalatok maguk után vonhatják a beszédészlelés, a relációk és tapasztalatok általánosabb megértését is. A szociális készségek nagyobb mértékű fejlődése szintén megfigyelhető volt.

Egy hét éven át folytatott, longitudinális kutatás emellett azt is igazolta, hogy a zenei észlelés korai, első osztályos fejlettségének hosszabb távú is hatása is lehet, előre jelezheti a későbbi, tanulmányi eredményességet is.

Hétéves longitudinális kutatás

Janurik és Józsa hét éven át folytatott longitudinális kutatásának (2017) részeként a zenei észlelés, valamint az olvasás, számolás és az intelligencia első osztályban mért fejlettségének előrejelző erejét vizsgálták a tanulmányi eredményességre hetedik osztályban. Eredményeik alapján a zenei észlelés és reprodukció első évfolyamon mért fejlettsége előre jelzi a későbbi tanulmányi sikerességet még hetedik évfolyamon is.

Elsősorban a ritmushallás (megkülönböztetés és reprodukció) korai fejlettségének jelentősége látható, 16

százalékos magyarázóereje mutatható ki a tanulmányi átlaghoz hetedik évfolyamon. A ritmikai készségek első évfolyamon mért fejlettsége az intelligenciánál 6 százalékkal nagyobb magyarázóerővel bír a tanulmányi átlag egyéni eltéréseihez. Összesen hat olyan iskolai tantárgy van, ahol a korai ritmuseszlelés fejlettségével szemben az intelligenciának nincs jelentékeny magyarázóereje, két tantárgy tanulmányának sikerességéhez pedig egyenlő mértékű előrejelző erővel bírnak.

Mindezek megerősítik a zenei észlelés és a megismerés általános színvonala közötti összefüggést. Az intelligenciának a ritmushallással szemben kisebb előre jelző erejével kapcsolatos eredmény pedig azért lehet fontos, mert az intelligenciát a személyiség olyan, viszonylag állandó jegyének tekintjük, amely meghatározza és bizonyos mértékig be is határolja a megismerés és a tanulás általános színvonalát. Ezzel szemben a ritmikai készségek óvodában és az iskolai évek kezdeti szakaszában jelentős mértékben fejleszthetők. A longitudinális vizsgálat a korai ritmus percepció magyarázóerejének az anya iskolázottságánál 7 százalékkal nagyobb mértékű hozzájárulását mutatta ki a hetedik osztályos tanulmányi eredményességhez. Ez arra utal, hogy a zenei képességek korai fejlesztése olyan eszköz lehet, amely kompenzálhatja a szociális háttérből adódó lemaradást. Az iskolai tanulás kezdetén, hatéves korban, a ritmikai készségek fejlődése szempontjából szenzitív életkorban fontos szerepe lehet a rendszeres és a képességfejlesztés szempontjából hatékony módszereket alkalmazó zeneoktatásnak.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott transzferhatás- és összefüggés-vizsgálatok arra törekednek, hogy az empirikus kutatások eszközeivel igazolják a zenészek, zenepedagógusok gyakorlati tapasztalatait. A kutatások megerősítik, hogy a zenetanulás a személyiség sokoldalú fejlődését segítheti gyermekkorban. A rendszeres zenei nevelés olyan, fontos fejlődési lehetőségek mellett, mint például a gyermekek érzelmi, esztétikai vagy jellemfejlődése, a megismerés általános színvonalára is hatással lehet; hozzájárulhat az iskolai eredményességükhöz is, amely további életminőségükre szintén pozitív hatást gyakorolhat. A kutatások azt is igazolják, hogy a zenei nevelésnek különösen nagy jelentősége lehet a hátrányos helyzetű gyermekek számára, segíthet megelőzni vagy leküzdeni a lemaradást.

Több hazai kutatás a korai zenei nevelés jelentőségére hívja fel a figyelmet. A zenei képességek, különösen óvodáskorban és az iskolai tanulás kezdeti szakaszában

hatékonyan fejleszthetők, és fejlődésük további fontos kognitív készségek fejlődését vonhatja maga után.

Ugyanakkor mindennapi tapasztalataink és az utóbbi években folytatott kutatások eredményei azt bizonyítják, hogy az általános, nem ének-zenei tagozatos oktatás a jelenlegi formájában és alkalmazott módszereivel távol áll attól, hogy élményszerű zenei tevékenységeket és sokoldalú képességfejlődési lehetőségeket nyújtson a fiatalok nagy része számára. A zeneoktatás társadalmi megbecsültsége szintén negatív képet mutat, a tanulók és a pedagógusok egyaránt a legkevésbé hasznos tantárgyként tartják számon az ének-zene órákat.

Mind a zeneoktatás megújulása, mind pedig társadalmi elfogadottsága szempontjából fontos lehet olyan új módszertani lehetőségek és oktatási anyagok kidolgozása, amelyek elsősorban az aktív zenei tevékenységeket, a mozgással, dramatizálással egybekötött éneklést, az énekes és ritmikai játékokat, a hangszerjátékot (például egyszerű ritmushangszerek vagy fúvós hangszerek használatával), az improvizációt és ezeken keresztül a zenei képességfejlesztést helyezik előtérbe. A zenetörténeti ismeretek – elsősorban felső tagozaton történő és kevésbé hatékony – túlzott hangsúlyozása helyett érdemes lehet inkább előtérbe helyezni az élményszerű, aktív zenélési lehetőségeket, a zene és a zenélés iránti pozitív attitűd kialakítását. Ehhez segítséget nyújthatnának például olyan programok, amelyeket a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Programjának keretein belül működő zenepedagógiai kutatócsoportok dolgoztak ki.

Az iskolai ének-zene oktatás és a hangszeroktatás intézményi elkülönülését oldhatná fel, ha a zeneiskolában hangszert tanuló gyermekek az ének-zene órákon is játszhatnának hangszereiken. Ez természetesebbé, elfogadottabbá tehetné a hangszerjátékot, az együtt zenélést. Másrészt a hangszeren nem tanulók érdeklődését is felkelthetné az aktív zenélés, a hangszerjáték iránt. Emellett a hangszeren nem tanulók is részt vehetnének a közös zenélésben egyszerűbb ritmuskíséréssel vagy könnyebben elsajátítható hangszerek használatával.

A megújulás további lehetőségét veti fel például a drámapedagógia eszközeinek felhasználása az ének-zene oktatásban. Ezen a téren a népzenei anyag mellett fontos lehet énekes játékgyűjtemények létrehozása is olyan szövegekre alapozva, amelyek értékkel bírnak, ugyanakkor a különböző korosztályok igényei szerint könnyen megközelíthetők, és énekes, dramatizált előadásuk még felsőbb évfolyamokon is aktív, örömteli zenélési lehetőséget kínál a fiatalok számára.

A XXI. századi fiatalok természetes érdeklődéssel és figyelemmel fordulnak a digitális eszközök használatára felé. Éppen ezért szintén a megújulás lehetőségeként érdemes figyelembe venni a digitális oktatási eszközök, digitális tananyagok fejlesztését és énekórai felhasználását. Az MTA-SZTE Ének-Zene Szakmodszertani Kutatócsoport ezen a téren folytatott kutatási eredményei, módszertani fejlesztései, digitális tananyagok, óratervek a Kutatócsoport honlapján megtalálhatók.

A zenetanulás olyan eszköz, amely sokoldalú és örömteli fejlődési lehetőséget nyújthat a gyermekek számára. Fontos, hogy éljünk vele!

IRODALOM

ANTAL-LUNDSTRÖM Ilona: *A zenei aktivitások szerepe a képességek fejlesztésében = Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben (Nemzetközi Művészeti Nevelési konferencia)*. Szerk. SALLAI Éva, Vác, Apór Vilmos Katolikus Főiskola, 2008, 91–103.

BARKÓCZI Ilona – PLÉH Csaba: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat, 1977

DEGÉ, Franziska – KUBICEK, Claudia – SCHWARZER, Gudrun: *Music Lessons and Intelligence: A Relation Mediated by Executive Functions = Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 29., No. 2., December 2011, 195–201.

DOWLING, W. Jay – HARWOOD, Dane L.: *Music Cognition*. Orlando, Academic Press, 1986

GÉVAYNÉ JANURIK Márta: *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010

GOMBÁS Judit – STACHÓ László: *Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10–14 éves gyerekeknél = Tudomány és Lélek (OTDK-különszám)*, 2003, 6. sz., 50–65.

JANURIK Márta – JÓZSA Krisztián: *Miért fontos az ének-zene oktatás megújulása? Előadás, Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából*. Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar, 2017

JANURIK Márta – ANTAL-LUNDSTRÖM Ilona – JÓZSA Krisztián: *A zenei hallás korai fejlesztésének szerepe a beszédészlelés fejlődésében = Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai*. 6. 2018, 2. sz., 64–79.

JANURIK Márta – MUCSI Gergő – SZABÓ Norbert – JÓZSA Krisztián: *Első osztályos tanulókkal folytatott zenei fejlesztőprogram hatása a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon és*

a szóolvasás fejlődésére. 3. Művészetpedagógiai Konferencia. Bp., ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2019

JANURIK Márta – SZABÓ Norbert – JÓZSA Krisztián: *The Relationship of Musical Perception and the Executive Function among 7-year-old Children*. EDULEARN19 Conference, Proceedings, 2019 4818–4826.

KOKAS Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Bp., Zene-műkiadó, 1972

McMULLEN, Erin – SAFFRAN, Jenny R.: *Music and Language: A Developmental Comparison = Music Perception*, Vol. 21., No. 3., Spring 2004, 289–311.

NAGY József – JÓZSA Krisztián – VIDÁKOVICH Tibor – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit: *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik, 2004

PERETZ, Isabelle – COLTHEART, Max: *Modularity of Music Processing = Nature Neuroscience*, August 2003, Vol. 6., 688–691.

PORTOWITZ, Adena – LICHTENSTEIN, Osnat – EGOROVA, Ludmilla – BRAND, Eva: *Underlying Mechanisms Linking Music Education and Cognitive Modifiability = Proceedings of 22. International Seminar on Research in Music Education*. Ed. MALBRÁN, Silvia, MOTA, Graca, Porto, Portugal, 13–18 July, 2008, 1–13.

SURJÁN Noémi – JANURIK Márta: *Relationship Between Sight-reading and Reading at the Early Acquisitional Stage among First Graders*. EAS2019 Conference, Malmö, 2019

SZABÓ Norbert – JANURIK Márta – JÓZSA Krisztián: *The Effect of Music Island (Computer Program) on the Development of Musical Abilities in School Music Lessons*. EDULEARN19 Conference, Proceedings, 2019, 589–599.

JEGYZETEK

- 1 A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.
- 2 <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-szte-enek-zene-szakmodszertani-kutatorcsoport-107084>
<https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-lfze-aktiv-zenetanulas-kutatorcsoport-107087>
- 3 <http://www2.u-szeged.hu/ezk/>



Farkas Ádám

Gondolatsor a köznevelésről

■ A közoktatás megújítása, megújulása, úgy tűnik, napirenden van Magyarországon. De minden érintett másként látja az okokat és a megoldásokat is, így a feladat sokszorosan nehéz, rövid úton megoldhatatlan. Az első lépés a fogalmak tisztázása kell hogy legyen, a második a cél pontosítása, a harmadik a köznevelés filozófiájának és súlypontjainak közmegegyezés-félével történő elfogadása.

Nézzük először, mit gondol a szülők többsége: túl sok az óra, a gyermekek túl vannak terhelve. A tanárok úgy látják, sok az adminisztráció, kevés a fegyelmezési lehetőség és a megbecsültség. A tanulók egyszerűen fárasztónak és unalmasnak találják az iskolát.

A pedagógia tudományos háttere vagy a digitális tartalmak növelésében és a tartalmak szabadabb kezelésében látja a megoldást, vagy egészen másképp, a tananyag átsúlyozásával és érdekessé tételével oldaná a feszültségeket.

A két, különböző vélemény mögött radikálisnak tűnő elletét feszül. Nézzünk egy kicsit a dolog mélyére. A digitális eszközök, élükön a számítógéppel: a XXI. század valódi forradalma. Ma még mesterséges lexikon, holnap már mesterséges intelligencia. Ma még a szabad információeléréssel könnyebé teszi az életünket, holnap már helyettünk gondolkodik.

Mit ajánl a másik oldal? Egyensúlyba kell hozni a két agyféltekét, érdekessé, változatosabbá kell tenni az iskolában eltöltött időt, a tanulást élményekkel lehet, kell fűszerezni. Be kell vonni a művészeteket az iskolába. De nem művészképzéssel, hanem művészettel neveléssel.

Elkerülhetetlen, hogy átgondoljuk, mik is a köznevelés, közoktatás ideális céljai: szellemileg és műszakilag is művelt, természetes identitás-sorral rendelkező, kiegyensúlyozott, tanulni tudó, közösségi, családot és hazát vállaló, a természet és a világ felé nyitott, szabad, de felelősséget vállalni tudó, aktív, problémamegoldó, egészségét őrző, a hagyományok alapzatán álló, innovatív személyiséggel rendelkező emberré nevelés.

A fent felsorolt célok talán elérhetetlen idealizmusnak tűnnek első olvasatra, de vigyázzunk, a cél nem egy sab-

lon, amit ráhúzhatunk a valóságra, hanem irányt megszabó pont, ami felé törekedni érdemes. Érdekes és fontos egybesés, hogy más fogalmazásban ugyan – az EU-kompetencia fiókrendszerébe csomagolva – ez az irány sor a közelmúltban megjelent az interneten a legfrissebb *Nemzeti alaptanterv* bevezető részében. Ami azt jelenti, szakmapolitikai akarat született a megújulás irányáról!

A „teljes ember” nevelését célzó oktatáspolitikai filozófiai alapjának felvázolásához szükséges a napjainkra, azaz a modern korra, a digitalizált fogyasztói társadalomra jellemző negatív jelenségekre rávilágítani, gyökereit megvizsgálni.

Elmagányosodás: a családi és baráti kapcsolatok és a „mitudat” elvesztése, az önmegvalósítás zsákutcája. Kiváltó okai: anyagiasság, mintahiány generációk óta, eltúlzott eszközhasználat (okostelefon, autó, internet, televízió), munkába menekülés, médiahatás. Megelőzés lehet az iskolában az együttműködés fejlesztése sporttal és művészetekkel (például labdajátékok, néptánc, karéne, zenélés, dráma- és szerepjátékok, irodalom, költészet és a kommunikációs játékok, játékos foglalkozások sora.)

A valóságismeret hiánya: a modern városi létből egyre jobban kiszorul a természettel, állatokkal, növényekkel való együttélés, talán egyedül az időjárás az, amit a bőrükön keresztül megtapasztalnak a városlakók, a való világ nagy része csak másodlagos (felületes) képi vagy verbális információk útján jut el hozzánk. Ezek a másodlagos információk azonos értékűek – személyes tapasztalat híján – a virtuális valósággal és az új keletű információözzönnel. A kettő összemosódása komoly elbizonytalanodáshoz, befolyásolhatósághoz, sőt depresszivitáshoz, lelki sérülésekhez is vezethet. Megelőzés az iskolában: a kisgyermek első, ösztönös megismerési gesztusa és vágya a felfedezés. Az alsó tagozat első éveiben ezt a készséget kell kihasználni, és a primer megismerés lehetőségét kell megszervezni, segíteni, támogatni, verbalizálni, mesékkel, versekkel, dalokkal, mozgással, szerepjátékokkal memorizálni. A megismerést organikusan fejlődő rendszerre lehet építeni, például az

állatok megismeréséből kibomolhat a mozgásformák fedezése, vagyis a már rögzült tudásra épülnek rá az újabb ismeretek, és így alapozódik meg a természettudományos érdeklődés, majd építkezés.

Mértéktelenség, aránytévesztés: a világkereskedelem az utóbbi évtizedekben egyre szervezettebben és hatékonyabban hálózta be a földgolyót. Ott termel, ahol olcsó a munkaerő és van alapanyag, és ott adja el, ahol van kereslet. A képlet első olvasatra hasznos, mert olcsó árut terít, és megélhetést kínál a szegény országokban. Van azonban három tényező, aminek a hozama kiszámíthatatlan vagy egyértelműen negatív. Az első az elképzelhetetlenül nagy haszon, ami többé-kevésbé eltűnik a nemzetközi tőkeáramlás kreatív világában, a második nem kezelt probléma az olcsó termelésből adódó környezetszennyezés és a szállítások légkörmérgező terhe. A harmadik, a bennünket is konkrétan érintő téma az olcsóság és a kereskedelem agymosó reklámtevékenysége okán állandósuló mértéktelen vásárlás. A pazarlás a hulladékkezelés miatt már lokális környezetszennyezésként jelenik meg, de az elpazarolt pénz egyben kárba vesztett energia is, sőt az elfogyasztott ételtöbblet egészségkárosodással jár. És itt még mindig folytatható a kárfelmérés, mert a pazarláshoz lelkiismeret-furdalás is társul az összes pszichés következménnyel. Megelőzés az iskolában: a környezettudatosság összekapcsolása a mértékek és arányok megismertetésével. A mértékek és arányok szerepével a művészetekben, a tudományokban, a sportban, az egészségben, a földi élet működésében és a hétköznapiakban.

Hagyományok kontra megújulás: a „modernség” megjelenése óta (tegyük önkényesen a XIX. század végére) folyamatos az a modernnek deklarált, agresszív önkép, hogy az emberiség a modern korról eljutott a fejlődés tetejére, ami korábban volt, az meghaladott, érvénytelen, említésre sem méltó. A hagyományok avított ócskaságok, a történelem csak ott érdekes, ahol az új kor valamilyen pozitív relációt talál. A modern dogmák felbontására ez a rövid tanulmány nem vállalkozhat, de egy idevágó gondolatsort le kell jegyeznünk a témánk folyamatossága érdekében. Az emberi kultúrák időbeli és térbeli vizsgálata azt az eredményt hozza, hogy vannak állandó és változó sajátosságaik. Állandó az ember mint földi lény behatároltsága, kódolt élet-halál ciklusa. Ugyanígy állandó a Föld és a kozmosz végtelensége. De állandó a földi létezés változatossága, sőt kódolt a változása is. Ilyen módon a változás is állandó! Akkor miért válna épp a modern kor állandóvá a korok változásának folyamatában? Nos, ha minden kulturális korszak egyszer bezárul, és helyette új nyílik, miért lenne értéktelen a történelem, a múlt-tudat, a tudás egymásra épülése, vagyis a ha-

gyomány? Ez a gondolatsor viszont úgy folytatódik, hogy a modernség is tekinthető hagyománynak, tehát megújulás és hagyomány nem ellentétes fogalom! Az oktatás megújulása és a megújulás elfogadtatása szempontjából ez kardinálisan fontos tétel. Tekintsük át, mit jelenthet, milyen területeket fejleszthet a hagyományok rehabilitálása, újraértékelése a közoktatásban.

A kultúra a tudomány és a művészet egymással is összefüggő rendszere. Ez a rendszer szinte leképezése az emberi agy felépítésének. A bal félteke a gondolkodás, a beszéd, a logika, az írás, a számolás helye – megfelelője a kultúrában a tudomány. A jobb félteke az érzékelés, a sejtések, az álmok, a szimbólumok, az intuíció, az improvizáció, a tudatalatti tudás, az ösztönvilág helyszíne – és megfelelői a nagy rendszerben a művészetek. Az agykutatás ma már pontosan mérni tudja, hogy a művészetekkel való foglalkozás hogyan fejleszt bizonyos agyi térfogatosokat, és a memorizálás sokkal hatékonyabb, ha élményhez kötődik. Ezek közé a hatékony „biológiai fegyverek” közé tartoznak a művészetek valamennyi ágának tradíciói, különös tekintettel a népi hagyományokra, ahol a szimbólumoknak van kiemelkedő szerepük az identitás- és közösségépítésben.

A művészeti foglalkozások semmi mással nem helyettesíthető hozama az alkotói mentalitás, amiben összekapcsolódik a tervezés és a kivitelezés, a szellemi és a fizikai (testi) megvalósítás.

Úgy tűnik, a legújabb *Nemzeti alaptanterv* előkészületei előrehaladtak. A jelenlegi szövegváltozat, amely bizonyára pontosításokkal, új gondolatokkal, módszertani javaslatokkal fog kiegészülni, az egy irányban gondolkodó pedagógusok, szakemberek, művésztanárok, műhelyek kommunikációját, együttműködését feltételezi. Ez a fejlesztés nem állhat le az új NAT elfogadásával, sőt megindításával sem. Reálisan csak folyamatos megújulásról beszélhetünk, hiszen a tanárképzés és a tanártovábbképzés irányát a szaktantárgyak alapjául szolgáló tudományágak szakadatlan fejlődése fogja meghatározni. Hogy mennyi idő kell a teljes megújuláshoz és milyen ütemezésben fog megtörténni, arról még sejtéseink sem lehetnek, mert nem tudható még, hogy a tanár- és szülői társadalom mikor fogja elfogadni és támogatni.

Befejezésül, visszatérve az indító, látszólagos ellentétre, a digitalizáció iskolai jelenléte jogos és fejlesztendő, de tudatosítani kell, hogy nincs digitális világ, sem virtuális világ, az eszközök lehetnek hasznosak, de nem uralkodhatnak el rajtunk, és nem hozhatnak létre párhuzamos vagy ellenvilágot. Viszont ezért az egyetlen, csodálatos, emberarcú világért, amibe beleszülettünk, felelősek vagyunk – mindannyian.

Fiedler Judit

Van-e szükség vizuális nevelésre a középiskolákban?

■ A fentebb olvasható kérdésre adott válaszom nem takarogtom sokáig: huszonegy éves gyakorló pedagógusi munka után egyértelműen azt mondom, hogy igen. Nagyon is. Nagy igény lenne rá! Vizuális lények vagyunk, nemcsak testünk és szellemünk van, melyet edzeni és erősíteni kell, hanem lelkünk is, ami törődést, gondozást, ápolást, fejlesztést igényel. Ízlésünk, szépérzékünk, a művészetekhez fűződő kapcsolatunk formálható, alakítható, csakúgy, mint

1.



testünk izomzata. Ha a kisgyerekkortól kezdve nem foglalkozunk vizuális identitásunk alakításával minden oktatási szinten, elkorcsosul, elsovad, és generációk válnak a könnyen emészthető „giccek” feneketlen kútjává. Hiába nézünk a szemünkkel, melyen keresztül hatalmas mennyiségben árad felénk a sok képi információ, sosem lesz módunk megtanulni látni is! Ha a

művészet szeretetére, befogadására, az önkifejezésre való nevelés kimarad az ifjak életéből, és az oktatás keretei között sem adjuk meg a felnövő generációk kreatív oldalának azokat az előrelépési lehetőségeket, melyeket csak a vizuális kultúra területei biztosítanak, sosem lesz diákjainkból teljes ember.

Sokat olvashattuk már, de általános igazságnak tartom: „Earth without art is just eh.” (Az idézet eredete ismeretlen.)

Mindig is vallottam, hogy vizuáliskultúra-tanárként az összes tantárgy közül az enyém a legszebbik szak, mert változatos, sokszínű, kreatív, élményt adó, jól értelmezhető, és nincs az életnek oly területe, melyben ne lenne jelen, hiszen minden téren használható, minden egyéb tudományhoz és társművészetéhez hozzákapcsolható tartalmat közvetít. Pályakezdő korom óta azt tapasztaltam,

hogy az elsőtől a nyolcadik osztályig nincs olyan tanuló, aki valamely részterületében ne találna örömet és ne élne át az alkotásból vagy a művek titkainak megismeréséből, az összefüggések megértéséből fakadó sikerélményt, ha őstehetség, ha nem, ha rossz körülmények közül érkezik, ha megvan mindene, akkor is. A tantárgy léte, fontossága, hasznossága sosem volt kérdéses számomra. Mára számos tudományos bizonyíték van arra, hogy az alkotás mindennapos jelenléte a diák életében olyan kompetenciák fejlődésére is kihat, amelyek más szakterületekhez szükségesek.¹ Az viszont annál inkább kérdéses, hogy miért vetnek mégis folyton-folyvást gáncsot a művészeti területek közoktatáson belüli kibontakoztatása, gördülékeny és hatékony működése elé. Hát

él még olyan ember ma környezetünkben, aki nem vesz tudomást a tárgyi kultúra, az épített környezet, a képző- és népművészet, a fénytechnika, a digitális képi világ, a filmek stb. életünkben betöltött, kiemelt szerepéről? De ne szaladjunk ennyire előre!

Pályakezdő korom óta alkalmazkodtam a tantárgy szűkös kereteihez. Elfogadtam a felfoghatatlant, igyekeztem a minimális óraszámra a maximális lehetőséget beleprésselni, és nem panaszkodni olyasmira, amin nincs hatalmam változtatni. Nagyon szeretek tanítani, így mindig megkerestem az okokat, melyekkel meggyőztem magam arról, hogy miért érdemes minden felmerülő nehézség és kicsinyes, generált probléma ellenére is tanárnak maradni. Kitarítottam, mert megtiszteltetésnek éreztem, hogy a vizuáliskultúra-órán (jelentsen az bármit is) részese lehetek

2.



annak a nagyszerű élménynek, ahogy diákjaim fokozatosan felfedezik a művészet szépségeit, feloldódnak, mint a festék a víz érintésére, amikor az anyag a kezük nyomán alkotássá változik.

Sok diák sok energiát fektet be annak érdekében, hogy a magas szinten kivitelezett alkotást mutathasson fel egy-egy feladat esetén. Mindig nagyra becsültem az eltökéltséget, a munkára fordított otthoni időt, a gondos tervezést, mert a legtöbb fiatal igyekszik minőségi produktumot kiadni a kezéből. Egy jó rajz, egy izgalmas fotó, egy formabontó plasztika nem „csak úgy” jön, hanem a mögött erőbefektetés, szellemi munka is van! Emiatt különösen fáj az a megalázó hozzáállás, mely nem teljesen egyedi: „félhivatalosan” megkértek, hogy minden diáknak adjak ötöst rajzból statisztikajavító célzattal, mert ez úgyis csak egy készségtantárgy, tehát nem számít. Ekkor azt gondoltam, talán mégiscsak külföldön van a helyem, nincs értelme tovább bizonygatnom a vizualitás értékeit és nevelő hatását pedagógusi körökben. De ekkor lehetőségem nyílt tizenöt, általános iskolai oktatásban eltöltött év és sokol-

3.



dalú tapasztalatszerzés után egy gimnázium vizuáliskultúra-tanárává válnom, így a pályán maradhattam.

Véleményem szerint a középiskola az oktatásnak az a szintje, ahol az óvodapedagógusok és az alsó tagozatos tanítók sorsdöntően fontos alapozómunkáját követően a felsős tanárok téglánként felépített fa-

lára rátehetjük a tetőt. Az építkezés leglátványosabb része! De nem így a vizuális kultúra esetében!

A vizuális kultúra (és -tanár) szerepe a gimnáziumi oktatásban

Egy átlagos, középiskolai vizuáliskultúra-tanár feladata az, hogy rávilágítson: azok a diákok is képesek kiváló alkotások létrehozására, akik a tudományok mellett kötelezték el magukat, és a művészettel mint általánosan művelő tantárggyal foglalkoznak. Ugyanis a tudományos tagozat nem hátráltató tényező a művészeti tevékenységek esetén, hanem éppen hogy a két terület kölcsönösen erősíti egymást: intelligens, sokoldalúan művelt emberek tudnak leginkább értékes alkotóművészeti produktumot létrehozni és azt értelmezni.

Bár a cél természetesen nem az, hogy művészeket faragjunk a tanulók közül, mert ehhez nem adottak a feltételek (erre ott vannak az érdeklődők számára a művészeti tagozatok, művészeti iskolák), de lehetőséget kínálhatunk arra, hogy a középiskolások megtanulják értékelni, megbecsülni az alkotói létet, belelássanak a műtárgykészítés elmélyült folyamatába, és legyen egy minimális rálátásuk a művészvilágra. Egy olyan értelmes generáció kinevelésén fáradozom sokakkal együtt, akikből fejlett vizuális látásmóddal rendelkező, befogadó lelkületű, a látványra érzékenyen reagálni tudó, az értéket felismerni képes felnőttek válhatnak.

Most viszont gyakorló pedagógusként kikiáltok a soraim közül, mert láthatatlan kezek ezen célok megvalósulását a tervezett változtatások bevezetésével oly mértékben sodorják veszélybe, amit nem nézhetek tétlenül. Milyen leendő értelmiségi réteg kezébe adunk majd érettségit, ha minden előnyt figyelmen kívül hagyva, hagyjuk kiszorítani a művészek felbecsülhetetlen értékeit már a gimnáziumokból is? A művészetet meg kell tapasztalni, különben elmarad a kötődés, mert legyen szó díszítő-, építő-, képző-, népvagy iparművészetről, az valakinek és valakiről szól. Igényes humán közeg nélkül mivé lesz a befogadásra, elfogadásra felkínált művészi alkotás?

A közoktatásban leépített, már így is megtépázott, presztízsét veszített vizuális kultúra tantárgy hiányában vajon kik lesznek azok a kiváltságosok, akik valaha esélyt kapnak arra, hogy értő közönséggé, művészetpártolóvá, esetleg plusz energiával művésszé válhassanak? Nincs minden településen színvonalas művészeti iskola szakképzett tanárral, ahol térítésmentesen tehetséggondozást vehetnek igénybe fiataljaink.

A NAT és az újabb tervezet is alkotásközpontú tanóráként határozza meg a vizuális kultúrát, ami még rendben is lenne. Az alkotás iránti vágy benne van a tanulókban, és a kollégák is szeretnék a legtöbbet nyújtani. No, de heti egyszer negyvenöt percben, teljes osztályokkal? Mikor teremtsen a tanár lehetőséget arra, hogy dizájn-kultúrából, divattör-

4.



5.



ténetből, mozgókép-ismereti alapokból, fotótörténetből, a művészettörténet legalapvetőbb összefüggéseinek megértéséből táplálkozva gyakorlati feladat létrehozására inspiráljon?

Vajon készíthet-e egy technikai és elméleti előképzettséggel nem rendelkező diák bármiféle értelmes produktumot úgy, hogy negyven percbe (öt perc elmegy a ki-be

6.



pakolással) a feladatismertetés, az ötletelés, a tervezés és a kivitelezés is belefért? És milyen anyagból?

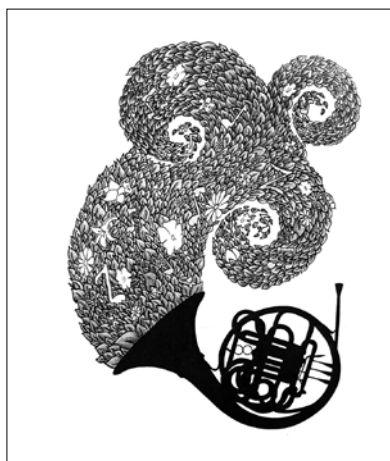
Kérdés kérdés hátán. Ki fog válaszolni?

Maximális erőbefektetés mellett is rendkívül nehéz a legegyszerűbb szakmai célok elérése, ha arra csak heti egyszer negyvenöt perces időkeret áll rendelkezésre.

Elengedhetetlen lenne, hogy a művészeti órák számát legalább a duplájára emeljék.

Továbbá nem elhanyagolható tény (bár tanévenként változó), hogy egy gimnáziumi vizuáliskultúra-tanár egyszerre tizenhat-huszonkét osztályban tanít, ami hosszú távon megterhelőbb, mint korábban valaha gondoltam. A körülbelül harmincfős osztálylétszámok mellett ez évi négyszáznyolcvan-hatszázhatvan diákot jelent, akik elvárják a személyes odafigyelést, korrekt értékelést és pénteken, a hetedik órában is a lelkes és változatos, kooperatív és csoportos feladatokkal, izgalmas projektekkel tarkított tanórát. (És ezt joggal teszik, mert a tantárgy kiválóan alkalmas az élményszerű oktatás módszereinek alkalmazására!)

7.



Egy vizuáliskultúra-tanár tízperces váltásokkal újabb és újabb arcokkal találkozik, akiket csak egy hét elteltével láthat majd újra, így esélye sincs a személyes kontaktus kialakításra. A tanulók nevének megjegyzése szinte kizárt. Személyre szabott tanácsadás? Kicsengetésig oda sem lehet jutni mindenkihez! És az a kolléga, aki két-három iskolába tanít be az alacsony óraszámok miatt, vajon mekkora hatékonysággal képes a vizuális nevelés terén sikereket felmutatni vagy aktív tag-

jává válni egy-egy munkaközösségnek? **Rendkívül fontos lenne az új NAT kialakításakor a tanárok hosszú távú terhelhetőségét is figyelembe venni.**

Továbbá sok, középiskolában tanító kolléga fáradozik azon, hogy a tanórákon túl is olyan esztétikus közeget tudjon teremteni (például kiállításrendezéssel, dekoráció-készítéssel, reklámgrafikai produktumok tervezésével), amely segíti a fiatalok lelki nyitottságának megőrzését, felnyitja a szemüket a másik ember értékeinek észrevételére és elfogadására, kíváncsivá teszi őket az ábrázoló- és díszítőművészetek iránt, valamint elgondolkodtatja őket, esetleg célirányosan információt is közöl, vagy csak jó érzést vált ki a szemlélőből. Készen kapott szemléltetőeszköz-eink ugyanis nincsenek.

Mára már az is bizonyított tény, hogy a minőségi környezet százalékokban mérhető módon befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét.² Nem mindegy, hogy milyen tárgyi kultúra veszi őket körül az iskola falai között eltöltött hét-tíz óra alatt! A közvetett hatások olykor mélyebb nyomot hagyhatnak a gyerek lelkében, mint a tanórán vetített képek. A minőségi, trendi és esztétikus környezet megteremtése azonban nincs ingyen. Arra gondolok, hogy pénz nélkül nincs művészet, se környezetkultúra, se izgalmas belsőépítészet, mint ahogy hangszer nélkül sem lehet megtanítani senkit zongorázni, de víz nélkül úszóbajnokság sincs.

Szükséges, hogy a vizuális kultúra általános alapelveinek meghatározása mellé rendeljék hozzá a teljesítés körülményeinek biztosítását! Ennek hiányában ugyanis nincs értelme szakmai kérdésekről, tananyagtartalmakról beszélni. Környezetemben húsz középiskola szaktanáraival vagyok kapcsolatban. (Írásomban az ő véleményüket, tapasztalatukat is közvetítem!) Közülük jelenleg ötnek van szaktanterme (ezek közül kettő egyházi fenntartású iskola). A többi kolléga minden tanórát másik teremben tart úgy, hogy kosarakban hordja ide-oda a kellékeket, ha vannak náluk olyanok egyáltalán. Szertár csak ott van, ahol szaktanterem is. Így a plasztikai feladatok kivitelezésébe a tanár bele se fog, mert nem tudja hol raktározni az elkészült munkákat. Sötétítés vetítéshez? Semmi. Csap a leg-

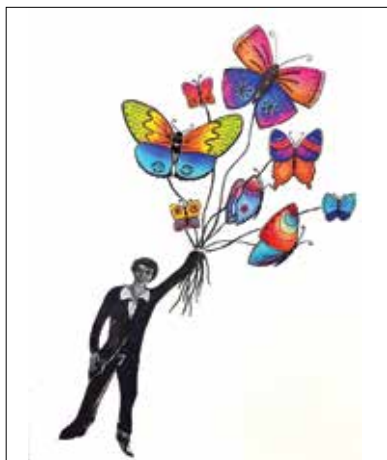
8.



több teremben nincs, de minek is lenne, ha nincsenek az iskola által biztosított festészeti eszközök? Csak az van, amit esetleg a diák elhoz az iskolába magával. (Tévedés azt feltételezni, hogy az érintőképernyős, internet-hozzáférése telefon ott lapul minden diák zsebében, így majd eszközök hiányában dolgozunk avval, és fotózunk, filmet forgatunk vagy animálunk. Ez sajnos illúzió. Az osztálylétszám nagysága, valamint az informatikatermek túlterheltsége miatt teremcserével sem sok helyen oldható meg a művészeti órákhoz kapcsolódó digitális lehetőségek gyakoroltatása.)

Hogyan lehet hát elvárni a tanulóktól, hogy komolyan vegyék a tantárgyat? Ő, arról is írhatnék, hogy néhány év alatt mennyit változott fiataljaink a kitartó munkához fűződő viszonya mai, rohanásba kényszerített világunkban: a tanulók jelentős része instant örömekre vágyik, tervezés nélküli, azonnali sikert akar. Nehezen tűri a kudarcot, feladja, ha egy alkotás elsőre nem sikerül. Megrémül, amikor

9.



mozgunk. Esetleg, néha két alkalommal is előveszünk egy-egy munkát. Bodóczy István szavaival élve: ez valóban csak „maszatolás”.

Ettől függetlenül mégis tartják a frontot a középiskolai tanárok, mert hisznek a munkájuk értelmében. Szinte az egyetlen, ami a szakterület méltóságát, rangját növelni tudja egy gimnáziumban, hogy vizuális kultúra tantárgyból érettségizni lehetett. Nagyszerűen összeállított, bár sok pluszmunkával járó, de teljesíthető követelménnyel kialakított, kreatív, szabadságot is nyújtó, remek vizsgát tehettek tizenkettedik osztály végén azok, akik ezt a területet választották érettségi tárgyként. Rettenetesen vágytunk arra a fordulatra, hogy az új NAT felfogása szerint eljön az idő, amikor ez a vizsga alapfeltétel lesz a szakirányú egyetemi továbbtanulás esetén (például tanárképzés), így ösztönözve a diákokat arra, hogy még jobban elmélyüljenek a művészetek területeiben és felfedezzék azokat a mélységeket,

rájön, mennyit kellene gyakorolnia a fejlődés érdekében. A kritikára, a korrekcióra sokan nagyon érzékenyen reagálnak. De nem probléma, a jelenlegi művészeti foglalkozásokra szánt elkeserítően picinyke idő úgysem alkalmas elmélyült alkotásra, fejlesztésre pedig semmi esetre sem. Valóban csak a tíz-harminc perc alatt elkészíthető művek szintjén

amik legalább annyira fontosak lennének a történelem és a magyar érettségi vizsga kiegészítéseként is, mint amennyire önállóan is megállják a helyüket. Ehelyett fájdalomosan vehetjük tudomásul, hogy elvárásainkkal ellentétben a kilencedik és tizedik évfolyamra leszorított tantárgyat tovább degradálták, és még a vizsga lehetőségétől is megkívánnak fosztani mindenkit. Ha a tantárgy pusztán csak választható lesz, és még az OKTV vizuális és művészet-történeti versenyait is eltörlik (amiért, mondjuk, eddig sem járt egyetlen pluszpont, dobogós eredmény esetén sem!), csak idő kérdése, és a tantárgy önmagát fogja felőrölni. A pontosan körvonalazott kimeneteli követelmények és a következmények nélküli, céltalan „szabadság” apátiához vezethet. Ez a tantárgy nem egy rekreációs „pár perc”, ahol majd egy kicsit kreatívkodva alkotgatunk valamit papírból (ha hoznak a diákok) – egy kis tanári segítség mellett!

A vezetőség szerepe a vizuális nevelés eredményességében

Persze nem csak rossz iskolák és tragikus körülmények vannak. Van sok nagyszerű, bevált módszer, jól működő oktatási projekt, délutáni tehetséggondozás, fantasztikus versenyeredmények, interaktív osztályterem stb., amire érdemes odafigyelni. Követendő példaként említtem a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium vezetőségét, akik teljes őszinteséggel támogatnak minden olyan iskolán belüli, művészeti neveléshez köthető kezdeményezést, amely a diákok haladását és fejlődését segíti elő. Életemben először tapasztaltam meg azt, hogy milyen szabadságot ad egy szaktanár számára, ha az intézmény vezetősége bizalommal van a pedagógus munkája iránt és egyenrangú módon kezeli a különböző tantárgyakat. Megkapunk minden olyan tárgyi feltételt, ami a kiállításrendezéshez, prezentáláshoz, minőségi dekoráláshoz és természetesen a tanórák zavartalan lebonyolításához, a szakmai fejlődéshez szükséges. Az iskola minden osztálya festhet, ragaszthat, plasztí-

10.



11.



kai feladatokat alkothat, animálhat, sőt sokszorosított grafikát készíthetünk, graffitizunk, tehát megtehetünk mindent, amit csak szeretnénk és ami a heti egy órába, művészetek esetén dupla órába befér. Ugyanis az iskola megteremtette azokat a feltételeket, amelyek kellettek ahhoz, hogy a diákok számára minden elérhető legyen a kreatív gondolataik megvalósításához. Szertár is van. Pedig mi is állami fenntartású iskola vagyunk. De egy hatékony pedagógiai attitűdnek köszönhetően megkapjuk azt a pluszt, ami csak a hozzáálláson és a támogató vezetői magatartáson múlik.

12.



Így kellene ennek működnie minden intézményben. De rendszerszinten nem tisztességes a rajzos kollégákkal szemben, hogy hátrányt szenvedjenek az egész tantárgyukkal együtt, csak mert másnak, máshol, más körülmények között nem áll érdekében a munka hatékonyságának előmozdítása. A lehetőségek megteremtése nem szabad, hogy esetleges legyen, és azon múljon, hogy a tanár ki tudja-e harcolni a tárgyi feltételeket vagy nem.

De mi is az a vizuális kultúra?

Az eltelt évtizedek alatt ezt a tantárgyat már sokszor, sokféleképpen hívták: rajz és művészettörténet/műalkotások elemzése/vizuális kultúra. Amíg a „rajz” szócska ott volt az elején, nem is okozott fennakadást, de amikor csupaszon maradt a „vizuális kultúra”, több diákban felmerült a kérdés: „Mit jelent ez? Ja, ez a rajzóra, csak most valamiért így hívják” – konstatálták többen, és ennyiben maradtak.

13.



Évek teltek el a változás óta, és még mindig avval kezdem a kilencedik évfolyamos diákjaim tanévét, hogy elmondom nekik: ezen az órán nem klasszikus tárgy- és emberábrázolással, tónusos gyakorlatokkal fognak találkozni, és nem is a művészettörténeti korokat fogjuk korszakonként végiglemezni, mert a tananyagtartalom már más-

ról szól. Elképesztő módon kiszínesedett a palettánk. Fontos tisztázni, hogy a középiskolai oktatás színterein mást jelent a művészeti képzés/a művészeti tagozat, mely átfogóbb, nagyobb óraszámban zajlik és szakspecifikus, míg a vizuális kultúra elsősorban egy általánosan művelő

tantárgy. A szakiskolák diákjait már sajnos teljesen megfosztották attól az alapszükséglettől, hogy az alkotói folyamatoknak részesei lehessenek. Ez hatalmas veszteség, hiszen a művészethez mindenkinek joga van!

Több osztályom igényelte, hogy definiáljam a „vizuális kultúra” kifejezést, mert ők érteni akarják a jelentését, ha már így felhívom rá a figyelmüket. A kérdés egyszerű, de válaszolni rá nem az. Miről szól ez a tantárgy valójában? Az eltelt hat év alatt harminchat (!) kilencedikes osztállyal néztem szembe szeptemberben, és eddig még egy tanuló sem akadt, aki a nyolcéves általános iskolai tanulmányait összegezve választ adott volna a kérdésemre.

Az általam is ismert általános és középiskolák jelentős részében (a szakos kolléga saját bevallása szerint is) mindenki úgy gazdálkodik a szaktantárgyi lehetőségeivel, ahogy a körülmények engedik, nem pedig úgy, ahogy egy központi gondolat javasolja. Nem mindenki foglalkozik definíciókkal, magyarázatokkal, mindenki csinálja, amit tud, amit megszokott, amit megtanult és kitapasztalt, ami bevált.³

Vajon mi az oka annak, hogy a kollégák jelentős része el sem olvassa a saját tantárgyára vonatkozó változásokat? Mi értelme van a tananyagtartalom módosításának, finomításának, ha a gyakorló pedagógusok azt úgysem vagy csak kismértékben veszik figyelembe? Van-e értelme olyan módosításokat végrehajtani, amelyek gyakorlati szinten nem kivitelezhetők maradéktalanul? Mit kellene tenni annak érdekében, hogy

ez a helyzet megváltozzon? Van egyáltalán kommunikáció a vizuális kultúra/művészstanárok/egyetemi tanárok/akadémikusok között? Vajon a NAT íróit érdekli-e egyáltalán a gyakorló tanárok hétköznapi tapasztalata és az új elképzelések megvalósításának realitása? Esetleg érdekelt valakit, hogy a diákok jövője számára mi lenne a legjobb, vagy csak az számít, hogy melyik terület milyen erős lobbival tudja a másikat a háttérbe szorítani? Hová lett a szakiskolákból a művészeti nevelés? Nagyon megalázó elképzelés volt a döntéshozók részéről az a felvetés, hogy egy építész tagozatos diák nem részesülhet vizuáliskultúra-képzésben. Miért nem tanulhat egy leendő asztalos bútor-, dizájn-történetet, egy ifjú kőműves építészetet vagy egy cukrász színtant? A szakembereknek nem kell a képességfejlesztő, lélekemelő tantárgy, ahol némi látásmódfejlesztés, szakmai alapokra fektetett gondolkodtatás, kreatív művészeti gyakorlat is folyhatna?

14.



Hány tanárnak nyílt lehetősége kifejezni álláspontját egy eredményes és hatékony változás elindítása kapcsán? Vizsgálta valaki, hogy a művészetek teljes elhagyása a középiskolai oktatásból milyen következményekkel járt? Megérte a megcsonkítás? Vajon nyerhet-e háborút egy generális úgy, hogy nem veszi figyelembe a vitézei helyzetét és állapotát? Mert a korszerű módszertan, az új szemléletmód, a valódi szerkezeti változás már nagyon kellene, ez nem vitatható! Két évtizede tanítok, de olyan szakmai vitán, beszélgetésen, ahol kíváncsiak lettek volna arra, hogy mik a problémáink, megoldási javaslataink az iskolákban, csak néhány hete volt először lehetőségem részt venni, a NAT újragondolása kapcsán. Pedig aktívan kerestem a lehetőséget erre korábban is. Kevesen jutnak el a fővárosi rendezvényekre és továbbképzésekre.

Igényünk és szükségünk lenne olyan fórumokra, ahol megfelelő módon tájékozódhatunk a legújabb lehetőségekről, szakirodalmakról, új szemléletmódokról, módszerekről, megismerkedhetünk digitális tananyagokkal,

15.



azaz ahol egy tanár bekapcsolódhat a szakmai „vérkeringésbe”.⁴

Az egyik legnagyobb probléma a középiskolai vizuáliskultúra-tanárok számára, hogy legtöbbször nincs kivel megbeszélniük a felmerülő kérdéseket, nincs szakos társuk, mert egyedül vannak az iskolában. A napi feladatok és leterheltség mellett pedig

nincs lehetőségük kimozdulni, tájékozódni, a többi, szintén szeparáltan dolgozó kollégával tapasztalatot cserélni. Ennek a problémának feloldására kezdtünk bele két éve egy helyi értékeket felsorakoztató, szakmódszertani kiállítás és vizuáliskultúra-tanároknak szóló konferencia szervezésébe,⁵ ahol végre lehetőségünk nyílt Szegeden is (versengési szándék nélkül) megismerni a kollégákat, diákjaik munkáját, biztatni, támogatni egymást, gyönyörködni az elért sikerekben, és megmutatni, hogy él a szakma vidéken is. Meglepetésünkre már a program első, telefonos szerveződésekor (amit források hiányában önrőből finanszíroztunk) húsz szegedi középiskola jelezte részvételi szándékát még úgy is, hogy néhány intézményben már meg is szűnt minden művészeti tantárgy oktatása. De mindenhol ajánlottak olyan lelkes, támogató kollégát, aki legalább szakköri keretek között őrzi a lángot. Szomorúan

szembesültünk azzal is, hogy több intézmény tanári karában már egyáltalán nincsenek művészeti tárgyat oktató pedagógusok... Az SZTE Rajz–művészettörténet Tanszéke helyet biztosított számunkra, hiszen egy ilyen rendezvény alkalmas leginkább arra, hogy megmutassuk a leendő tanároknak, mi vár rájuk a közoktatásban.

Ezen a konferencián merült fel önmagunk identifikálásának a problémája is: kik is vagyunk mi valójában? Rajztanárok, művésztanárok, vizuáliskultúra-tanárok, környezetkultúra vagy vizuális kommunikáció szakos tanárok? Persze mindenki diplomájában más van írva, de az elnevezésekben rejlő tartalmi különbségek tényleg érthetően körülhatárolhatók? Jó lenne, ha a felelősök egyértelművé tennék, hogy mi az a szakmai irány, amely felé tartunk! Felfigyeltem arra, hogy több hivatalos dokumentum (bizonyítványok, adatlapok) még azt sem tudja eldönteni, hogy a vizuális és környezetkultúrát hogy kell leírni: kötőjellel vagy nélkül (vizuális és környezetkultúra?).

Visszatérek a házipítós gondolatomhoz: a vizuális kultúra fogalmának tisztázását követően hamar kiderül az is, hogy bár a természettudományos, reál és humán tantárgyakból, nyelvekből jól megalapozott tudással érkeznek a fiatalok középiskolánkba, vizuális látásmódjukról, gyakorlati, művészetelméleti ismereteikről nagy visszafogottsággal nyilatkozhatnak. Ha olyan szavakat használok órán, hogy relief, tört szín, táblakép, iparművészet, alkalmazott grafika stb., nem nagyon van diákom, aki érti, hogy mit akarok. A szaknyelv tulajdonképpen idegen nyelv, ahol a hangalakok jelentését el kell magyarázni ahhoz, hogy az a fogalom tartalommal párosuljon és a későbbiekben felismerhető legyen vagy beépülhessen a diák szókincsébe. A műalkotásokat elemezni és értelmezni is nehézkes, ha az alapszavak hiányoznak a fiataljaink ismereteiből. Ezt gyakorolni is kellene. (Érdeklődve keresném fel azt a kollégát, aki például ötszáz diákjával hajlandó fejlesztő szándékkal, írásban műelemző fogalmazásokat, rendszeresen gyakoroltatni, és azt becsülettel ellenőrizni...)

16.



17.



Szeretném én a tetőt feltenni az épületre, de hol vannak a falak?

Sokaknak gondja van az olló használatával, sniccert nem is láttak, agyagot a legtöbb fiatal sosem fogott, plasztikai, festészeti feladatot alsó tagozaton oldottak meg utoljára.

18.



A művészettörténeti alapok repedeztségét már meg sem említem... Vessek követ a kollégákra? Dehogy tenném, hiszen ismerem sok tanártársam mindennapi tapasztalatát és körülményeit. Az elit helyeket is és a méltatlanokat, a hozzáállást és a megbecsültség szintjét is. Nézzünk szembe a realitásokkal: kőből csak a mesé-

ben lehet levest főzni.

A legjobb az lenne, ha elkezdenénk komolyan venni a már általános iskolákban jelentkező problémákat, melyek továbbgyűrűznek egészen a felsőoktatásig. Ha egységben és felmenő rendszerben, átfogóan gondolkodnánk. Mert ha mi magunkat és egymást nem becsüljük, ki fogja ezt helyettünk megtenni?

Kezdeményezni szeretném, hogy alakuljanak olyan fórumok, ahol a különböző oktatási színtereken tanító kollégák össze tudják hangolni a kimeneteli követelményeket a későbbi tananyagtartalmakkal. Legyenek szakmai módszertani fejlesztőközpontok, és készítsék fel erre hivatott szakemberek a leendő és már gyakorló pedagógusokat az esetleges szemléletváltásokra. Ne csak az online médiából értesüljünk azokról. Létrejöhetnek oktatófilmek,

19.



tévéműsorok. Olyan világ vesz bennünket körül, melyben Mona Lisa már nemcsak mosolyog, hanem beszél is és grimaszol, mert digitálisan életre keltették.⁶ Olyan testvériskolánk van Düsseldorfban, ahol a diákok tanórákon külön műtermekben – tudósok és művészek bevonásával – olyan robotokat készítenek, amelyek festeni

tudnak. Van olyan ország, ahol tantárgyak sincsenek már, de a csoportos, gondolkodtató, alkotói munka, a múzeum-pedagógia a diákok minden egyes napjának része! Illetve ahol már orvosi receptre írják fel a depresszió ellen a múzeumi belépőket, mert a művészet köztudottan alkalmas

arra, hogy jobb kedvre derítsen.⁷ Mi meg azon rágódunk, hogy végleg kiszorul-e a vizuális kultúra a tizenöt–tizennyolc éves generációk életéből, vagy esetleg mégis megmenekül. Tragikus és döbbenetes.

Hiszem, hogy hatékony eredményeket érhetünk el, ha az oktatásban nem megcsonkítjuk, hanem megadjuk azt a méltóságot a vizuális kultúra színes és izgalmas világának, melyet megérdemel. Mert jelenleg ez nagyon nem így van. Nemcsak az alacsony óraszám igazolja a tantárgy által képviselt értékek iránti teljes megvetést, hanem a társadalmi megbecsülés hiánya és olykor a többi tantárgyat képviselő szakember támogatásának hiánya is. A sok irányból tapasztalható, nem túl pozitív hozzáállás természetesen gyorsan kihat a diákok gondolkodásmódjára, munkamoráljára, értékítéletére és hosszú távú döntéseire is. Ha mindig a művészeti órákon viszik el a diákokat a kötelező orvosi vizsgálatokra vagy versenyfelkészítésre, ha ezen az órán írhatják a gyerekek a másik szakóra háziját, mert nem kötik le a kezét kreatív, manuális feladatokkal és unatkozik, ha folyton „ez csak egy készségtantárgy” stigmával minősítik a tantárgyat, ha csak kilencedik és tizedik osztályban marad meg az óra, értelmetlen kivitelezhető gyakorlati tevékenység nélkül, akkor nem kell egy serdülő szájába rágni, hogy semmit sem ér a művészet, mindenki tudni fogja magától.

Fogjunk össze a többi tantárgyat oktató kollégával és, keressük meg azokat a kapcsolódási pontokat a különböző területek között, melyek összekötnék bennünket szétválasztás helyett. A fül nem mondhatja a szemnek, hogy nincs rád szükségem, mert ha az oktatás testében a területek egymás ellen fordulnak az óraszámokért vívott igazságtalan harcban, akkor a magyar iskolarendszernek nem túl szép jövőt prognosztizálhatunk. De mi lenne, ha újraélesztenénk a reneszánsz szellemiséget a magunk módján, ahol a komplexen gondolkodó polihisztor volt az eszménykép a szűk látókörű szakbarbár helyett? Ne nézze mindenki csak a maga érdekét, hanem a másikat is. Fejlesszünk tudományterületekkel, társművészetekkel összehangolt, kölcsönös megegyezésen alapuló tananyagokat a tantárgyi integráció jegyében, ahol a diákok sokoldalú ismeretei is előbukkanhatnak, alkalmazkodva a gimnáziumok sajátos szakterületeihez is. Ez nagy kihívás, komoly munka lenne, de lenne jövőképe és értelme.

20.



Ennél pedig mi a fontosabb az új generációkat nevelő pedagógusok és egy felelősségteljesen gondolkodó társadalom számára? Hát nem egy értelmes, értékes, hasznos oktatási szerkezet és használható tartalom kialakítása a régi erőszakos megnyirbálása helyett? Reménykedjünk, hogy nem a cinizmus és a teljes hozzá nem értés győz, hanem a szakmai összefogás!⁸

Mert mi, tanárok vagyunk ott a végeken, a mi jólétünkön, munkánkon, személyiségünkön, odaszántságunkon, elköteleződésünkön és hitünkön nagyon sok múlik. De döntően mégis csak az határozza meg a következő generációk jövőjét, hogy a vezetők milyen oktatási utat mutatnak, biztosítják-e a feltételeket, és megadják-e a gondolkodó, széles látókörű, kooperatív szemlélettel dolgozni tudó, sokoldalú fiatalok neveléséhez szükséges eszközöket és szabadságot, vagy tönkreteszik azt, ami akár még jól is működhetne. Ha megfogják a kezünket, mi elindulunk a jó irányba.

Ne hagyjuk ezt a csodás területet elhalni, hanem ragadjuk meg azokat a lehetőségeket, melyekkel elérhetjük, hogy a felnövekvők életének mindennapi részévé váljon a művészet, az alkotás és a teremtés, a befogadás és a megértés felejtethetetlen élménye!

JEGYZETEK

- 1 KISS Virág: *Képek tudománya a mérlegen: avagy többet ér-e még egy kép, mint ezer szó* = Új Pedagógiai szemle, 2009, 5–6. sz.; http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_019-031.pdf
- 2 KABOS Eszter: *Jelentős részben az osztálytermen múlik, hogyan teljesítenek a diákok az iskolában*. 2019. 06. 27. <https://qubit.hu/2019/06/27/jelentos-reszben-az-osztalytermen-mulik-hogyan-teljesitenek-a-diakok-az-iskolaban?fbclid=IwAR0cagCXX7tex391OjCZwn-Fsx3u6zws3CGoD-WvN7GgNb3GApdR7ASXI>,
- 3 Erre a szomorú, de valós tényre Bodóczy István már 2009-es tanulmányában is elég egyértelműen utalt. BODÓCZKY István: *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. 2009. 0. 17. <https://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/rajz-vizualis-kultura>
- 4 Például miért vált elérhetetlenné a fantasztikus frissességgel, kortárs szellemmel, tartalommal létrehozott *Tölgyfa Program*, amely valódi változást hozhatott volna? <http://szavaiistvan.x3.hu/weblapkapcsoskonyv/kapcsoskonyvpdf/tantervek/tolgyfa.pdf>
- 5 *Rajztanárok klubja, (NEM) középiskolás fokon* címmel <https://www.facebook.com/rajztanarokklubja/photos/a.165>

- 1540428450276/2310249542579358/?type=3&theater
- 6 JÁNOSKA Rita: *Megmozdul Mona Lisa arca az új technológiának köszönhetően* = Start Up!, 2019. 05. 28. <https://startuponline.hu/megmozdul-mona-lisa-arca-az-uj-technologianak-koszonhetoen/>
- 7 Múzeumlátogatás receptre https://www.informed.hu/friss_hirek/muzeumlátogatás-receptre-219877.html
- FAZEKAS Virág: *A művészi tevékenység aktiválja az agy jutalomközpontját* = Impress Magazin, 2019. 04. 30. <http://impressmagazin.hu/a-muveszi-tevekenyseg-aktiválja-az-agy-jutalomközpontját/?fbclid=IwAR2pE7OVbO1L86D5UfaZrK-KFLXqWj0I3SS9NYWEUu3YJNLPLBZ-Tfjcs5A>
- 8 BODÓCZKY István: *A vizuális nevelés a Nat 2018-as tervezetében*. 2018. 09. 26. http://www.tani-tani.info/vizualis_neveles_a_natban

KÉPEK JEGYZÉKE:

Az illusztrációkat a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium tanulói készítették

(Forrás: [Facebook] „vizuART” – Vizuális kultúra a Szegedi RMG-ben)

1. Tóth Zsófia és Császár Alexandra, 12. o.: Pop-art szelfi (fotó)
2. Halasi Soma, 10. o.: Kémia
3. Ónódi Sára, 10. o.: Dalí parafrázis betűkből (filctoll)
4. Hanzel Soma, 11. o.: Ex libris (tus)
5. Kiss Cintia, 12. o.: Egyvonalas bánat (filctoll)
6. Pető Zsófia, 9. o.: A tudás fénye
7. Koszta Kincső, 10. o.: A zene ereje
8. Pálvolgyi Bence és Sándor-Kérchi Sára, 9. o.: Nyuszi ül a fűben (fényfestés, fotó)
9. Urszuly Csenge, 9. o.: Szárnyalás (Chagall képrészletének kiegészítése, vegyes technika)
10. Majdak Melinda, 9. o.: Ádám teremtése újraértelmezve (ceruza)
11. Babos Nikolett, 11. o.: Bölcsesség (tűfilc)
12. Szanka Anna, 9. o.: Góól! (Betű és tartalom egysége, fotó)
13. Regős Krisztina, 11. o.: Escher után szabadon (színes ceruza)
14. Dobó Virág, 12. o.: Szorongás (vízfesték)
15. Béres Blanka, 9. o.: Plasztika egy szál drótból
16. Balla Bendegúz, 12. o.: Épület barokkosan (papírmetszés, hajtogatás)
17. Vánkay Kata, Sümegi Soma, Siketh Nóra, Gaál Dóra, Berta Boglárka, 9. o.: Jackson Pollock-akció (parafrázis, fotó)
18. Széll Zsófia, 10. o.: Illusztráció Juhász Gyula: *Szonett Szegedhez* c. költeményéhez (színes grafika)
19. Koós Gabriella, 10. o.: Egységben a haza (grafika)
20. Bolváry Réka, 9. o.: Mitológiai lény (fotókollázs)



Várad Judit

Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben

Bevezetés

■ A nevelésméletben a nevelés érték közvetítő és értékteremtő folyamatként is felfogható (Zrinszky, 2002). Kutatások fókuszában áll, hogy tudunk-e tartalmas értéket adni a nevelés folyamán; más szakemberek a hogyanra fókuszálnak. Bourdieu elmélete szerint a családból hozott kulturális tőke hatással van a gyermekek kulturális értékekkel szemben tanúsított magatartására, ugyanakkor a művészeti értékrend kialakulása nagyon sok pedagógiai hatást foglal magába. A művészeti oktatás az élmény átélésén, megélésén alapul, az élményt azonban nem lehet tanítani, csak felfedezni, megerősíteni. A közoktatás, a tananyag (curriculum) vizsgálata évtizedek óta kiemelten foglalkoztatja a kutatókat, a tantárgyakon kívüli (extrakurrikuláris) művészeti tevékenység hatása és lehetőségei azonban kevésbé kerültek eddig fókuszba. Az élménypedagógia nevelési tevékenysége az iskolai foglalkozások mellett zajlik, közvetlen célja, hogy a gyermekek a művészeti tevékenység eredeti helyszínén, élményszerűen ismerjék meg a tevékenységet. Az elmúlt közel két évtizedben ifjúsági élménykoncertjeinken a koncertpedagógia módszerei szerint a különböző művészeti ágak bevonásával próbáljuk közelebb hozni a gyermekeket a művészetek örök értékeihez.

Művészetpedagógia

A személyiségközpontú reformpedagógiai szemléletek közös jellemzője, hogy figyelmet fordítanak a múlt értékeire, a hagyományok továbbörökítésére, valamint nagy jelentőséget tulajdonítanak a művészeti, testi és szociális készségek fejlesztésének. A gyermekek szabadságigényének tiszteletben tartása mellett a későbbiek során a pedagógiák elméletének és gyakorlatának koherens rendszere a közösségi életforma megteremtésének igényével gazdagodott. A XX. század végére kialakult modern tanulásmélet, a tudás átadása nem egyszerű közvetítéssel történik, hanem belső konstrukció eredménye.

A reformpedagógiához hasonlóan gyermekközpontú, hangsúlyozza a szabadság és együttműködés fontosságát, a pedagógus pedig a folyamat megkönnyítőjének szerepét (facilitátor) tölti be. A diák kezdeményezően viszonyul az őt érő hatásokhoz, adaptívan részt vesz a folyamatokban, vagyis alkalmazkodik. Mindkét pedagógiai módszer fontosnak tartja az iskolán kívüli tevékenységet. A konstruktivista pedagógiai szemlélet értelmezésében a művészet nem válhat idegen tudássá (Nahalka, 2002), nemcsak ismereteket gyűjtünk egy kultúráról, hanem annak belső jelentését is be kell fogadni, a tevékenység élményét meg kell élni, át kell élni.

A XX. század fordulóján kibontakozó reformtörekvés bírálta az olyan oktatási rendszert, amely kizárólag az enciklopédikus teljességre törekszik ahelyett, hogy a gyermek alkotóképességét fejlesztené. A művészet a valóság megismerésének sajátos formájaként „elősegíti az élet értékeinek, szépségeinek felfedezését, kellemessé teszi az emberi környezetet, gondolatokat, érzéseket örökít meg köben, szóban, hangban, színekben. A hétköznapiak fölé emeli az embert, feleletet keres az élet nagy kérdéseire, s teszi ezt konkrét módon, érzéki benyomások, élmények alapján” (Pukánszky–Németh, 1996, 94.). A korszak legfontosabb felfedezése, hogy a gyermek is alkothat művészen. Az önkibontakozás, önkifejezés fontosságának hangsúlyozása ráirányította a figyelmet a reformpedagógia kulcsfontosságú elemére, a cselekvés, alkotás fontosságára, pedagógiai kontextusban. A reformpedagógia törekvése volt az életreform-mozgalomban a kor kultúra- és világfelfogásában gyökerező művészetpedagógia kialakítása. A mozgalom igyekezett a tömegizlést, a nagyiparilag előállított giccset ellensúlyozni a gyermeki alkotóképesség fejlesztésével, a valóságnak a művészet révén történő megismertetésével. A hatékony művészeti nevelés segíti a sokoldalú, harmonikus, önálló, feladatainak és céljainak tudatában lévő személyiség kialakulását (Kerbs, 1998, idézi Pethő, 2011).

A reformpedagógiák alapvető elemeként a művészet-pedagógia fontos módszertani útmutatóvá vált. Kezdetben a vizuális művészet területén kibontakozó irányzat a gyermeki alkotást, önkifejezést helyezi előtérbe (Fineberg, 1998), később az irodalom területén a művek élményszerű befogadását, alkotó jellegű írásművek készítését pártolja, majd a zene és ehhez kapcsolódóan a tánc, játék és gimnasztika is hangsúlyt kapott.

A művészet, a valóság megismerésének sajátos formája, gyűjtőfogalomként magában foglalja minden művészeti ág jelenségvilágát, így a zene, irodalom, tánc, dráma, vizuális művészetek összességét. Sajátossága, hogy interkulturális kánonként több értékhozó motívumát, nyelvét integrálja, szintetizálja (Trencsényi, 2000).

A lisszaboni Művészetoktatási Világkonferencia állásfoglalása szerint a művészet kategóriája felöleli az előadó-művészeteket (tánc, dráma, zene stb.), az irodalmat, a költészetet, a kézművességet, a tervezést, a digitális művészeteket, a mesemondást, az örökséget, a vizuális művészeteket, a filmet, a médiát és a fényképészetet (UNESCO, 2006).

A koncertpedagógia

A koncertpedagógia az élménypedagógia részterülete a színház-, múzeum- és drámapedagógiához hasonlóan.

Ha az élménypedagógia szóösszetételt szétválasztjuk, akkor az élmény és a pedagógia sajátos keverékét kapjuk.

Vizsgáljuk meg közelebbről az élmény fogalmát, mitől is válik élménnyé az élmény?

Élmény nincs önmagában (Lovász, 2005), mindig valamilyen tevékenységhez, eseményhez kötődik, amelynek átélése, megélése, felfedezése, tapasztalása hozhat létre pozitív vagy akár negatív élményt. A közösségi élmény fokozza a hatást.

Élmény „tágabb értelemben minden olyan pszichikus tartalom és jelenség, amelyről tudomásunk van, és amit tudatunkban átélünk. Szűkebb értelemben kiemelkedő történés hatására keletkező erős érzelmektől kísért lelki jelenség. Az élmények mély érzelmi színezetük miatt fokozott pedagógiai hatást fejtenek ki, s ezért megfelelő formában fokozhatják a nevelés hatékonyságát” (*Pedagógiai lexikon*, 1976, 349.).

Az élménypedagógia nevelésfilozófiai irányzat, fogalma tágan értelmezhető, a legjellemzőbb meghatározás szerint a cselekedve tanulást jelenti (Liddle, 2008). Kilép a hagyományos oktatási keretek közül, így a passzív befogadás helyett az élményen alapuló aktivitásra épül. Alapelve a tapasztalat által szerzett információ, a tapasztalati tanulás. A kültéri (outdoor) pedagógia mellett a művészetek – a

rajz, festészet, zene, filmek, dráma – területén egyre nagyobb szerepet kap a beltéri (indoor) pedagógia (Molnár, 2013). A magas művészi színvonal minden művészeti ágban távolságot tart a populáris hatásokkal szemben, vállalva, hogy a mindennapi népszerűsége csökken (Johnson, 2002). A zene integrálóerejének válsága miatt kettősség alakult ki. A klasszikus zenét a többi zenei irányzattól az különbözteti meg, hogy művészi kategóriát feltételez, minden idők között átívelő értéket képvisel.

Miért fontos, hogy a gyermekek közvetlen tapasztalás útján ismerjék meg a klasszikus zenei alkotásokat? Ennek helyszíne lehet-e az osztályterem? Mi az előnye, ha hangversenyteremben, koncertkörülmények között hallgatják a műveket? Az előny a valóságos kontextus léteiben van (Nahalka, 2003). A konstruktivista pedagógia szemlélete szerint a tárgyakat, jelenségeket a valóságos környezetükben kell tanulmányozni.

A koncertpedagógia korunk progresszív pedagógiai tevékenysége, amelynek közvetlen célja, hogy a gyermekek élményszerűen ismerjék meg a zenei értékeket a művészeti tevékenység eredeti helyszínén. Az első dokumentálható ifjúsági koncert 1858. július 4-én volt Cincinnati-ben (Wimmer, 2016). A zenei ismertetés írott műfajának megteremtése August Ferdinand Hermann Kretzschmar német zenetudós és író nevéhez fűződik. *Führer durch den Konzertsaal (Útmutató a koncertteremben)* címmel, 1887 és 1890 között írt értekezései még a XX. század elején is nagy népszerűségnek örvendtek. Számos koncertismertető írója volt, amelyek hermeneutikus megközelítése révén segítettek a zene megértésében. Meggyőződése szerint a klasszikus zenét a társadalom minden rétegével meg lehet kedveltetni. A XX. század elején a gyermekkultúra elterjedésével számos kezdeményezés arra irányult, hogy az iskolai oktatást hogyan lehet élő zenei bemutatókkal kiegészíteni, gazdagítani. A koncertpedagógia kifejezést nyomtatásban 1998-ban Anke Eberwein használta először (Wimmer, 2016) abban a tanulmányában, amely hetvenhat zenekar gyakorlatát mérte fel ezen a területen. A tevékenység a különböző országokban eltérő néven ismert: Franciaországban „Médiation culturelle”, német nyelvterületen „Musikvermittlung”, angol nyelvterületen „Concert pedagogy”. A német és angol kifejezések összeolvasztásából a tevékenységet koncertközvetítésként is említik napjainkban.

Az élménypedagógia részterületeként a nevelési tevékenység tanterven kívüli keretek között zajlik, a passzív befogadást aktív részvétellé változtatja.

Az élő zenei előadás vonzereje, hogy a közönség a felépő művész közelségében hallhatja, láthatja és érezheti a

zenét. Eredményeképpen a hallgató könnyebben át tudja élni az előadó által megosztott tehetség kifejezését a zene nyelvén, kiegészítve a testbeszéd (geszturális kommunikáció) folyamatával. Élő zenei bemutatással a köznevelésben is találkozhatunk, hiszen a diákok közös éneke, a tanár éneke, hangszeres játéka is lehet élményszerű. De ha van rá mód, akkor a hangszert tanuló gyermekeknek is érdemes előadási lehetőséget adni, vagy, vendégművész meghívásával, ezt formálisabbá tehetjük. A hangversenyertermi körülmények között meghallgatott élő zenei előadást ezek azonban nem pótolhatják (Váradi, 2015).

A zene interkulturális tevékenység, megértését nem korlátozzák nyelvi akadályok. Az igazi zeneközvetítő azonban csak akkor válhat eredményessé, ha a biztos zenei tudása mellett pedagógiai és retorikai ismeretekkel is rendelkezik, képes plasztikusan, érzékletesen szavakba önteni a zenei folyamatokat. A kreatív, lelkesítő ötletek önmagukban még nem biztosítják a kivitelezés sikerét. A gyermekközönség rendkívül kritikus, így csak professzionálisan előkészített előadás szólítja meg őket. Az előadás összeállításakor figyelembe kell venni a célközönség életkori sajátosságait, az előadónak viszont tudnia kell a pontos célját, amelyhez megfelelő módszert választ. A közönséget nem tömegként kell kezelni, megnyilvánulásait, válaszeit nem „tömeglényként” értékeljük (Kaposi, 1999). Az elsődleges szempont a mindenkor közönség figyelmének lekötése, ennek érdekében kell a módszereket alkalmazni és akár menet közben is változtatni.

Az értő zenehallgatás magában foglalja a rácsodálkozás élményét is. A globális zenei látókör kialakítása, valamint az élethosszig tartó tanulás érdekében a zeneoktatás egyik központi célja lehet az új auditív benyomások és zenei élmények irányába nyitott hozzáállás kidolgozása.

Az új célcsoportok bevonása érdekében folyamatosan kísérleteznek új terek bevonásával, szokatlan helyszíneket, lehetőséget teremtenek a zenehallgatásra (Schlemmer-James, 2011).

Élménykoncertet minden beszéd és moderálás nélkül is lehet rendezni; nem az ismertető a lényeg. Az érzékszervek, a hallás finomítására szolgál a sötétben vagy csukott szemmel hallgatott zene, ez az alapja többek között a különböző hangszerek felismerésének, ami fejleszti a hangszínhallást. Ugyanakkor nagyon érdekes, hogy mi jut eszébe a gyermekeknek a meghallgatott zenéről. Milyen történet, kép, illat társul hozzá.

A zene megértését, befogadását a zenén kívüli, más művészeti formákban megnyilatkozó impulzusok segíthetik. A zene összekapcsolódhat vizuális médiumokkal

vagy szcenikai performanszokkal. Fontos az egyensúly megtalálása, a gesztus nem vonhatja el a hallgató figyelmét, nem megengedhető, hogy a zene háttérbe szoruljon (Farish et al., 2005).

A valóságos környezet gazdagabb kontextusa és összefüggései által több információhoz jutnak.

A hangversenyen érvényes viselkedési szabályok nincsenek írott formában, törvényként rögzítve. A társadalmi konvenciók során kialakult viselkedéskultúra megismerése és rekonstrukciója során a szocializációs folyamat hatására ismerős közeg lesz számukra egy hangverseny. Az elvárt viselkedési mintához való alkalmazkodás a közösséghez tartozás élményét adja. A fiataloknak a mindennapjaikban megszokott, azonnali „kommentelés” helyett a csendben, „mozdulatlan” figyelés technikáját kell megismerni, amelyben az individuum beolvad a közösségi tevékenységbe.

Ausztáriában Bernhofer kvalitatív kutatásában tárta fel a 15–18 éves középiskolai diákok klasszikus zenéhez fűződő élményeit. A célcsoport egy professzionális szimfonikus zenekar koncertjén vett részt, hangversenyteremben. A különböző iskolából érkező diákok önként jelentkeztek az extrakurrikuláris eseményre. A beszámolókat egy héttel az esemény után készítette el azzal a céllal, hogy analizálja az eseményhez kapcsolódó élményeket. A diákokat nagyon meglepte, mekkora különbség van az élő zenei előadás és az otthon meghallgatott felvétel között. Volt olyan is, aki az együtt hallgatott zene közösségi élményét emelte ki. Az interjúk kiértékelésénél kiderült, hogy a diákokat, akik még soha nem voltak hangversenyen, zavarta, hogy nem tudták eldönteni mikor kell tapsolni, mert nem ismerték a hangverseny rituáléját. Még egy héttel az esemény után is ez a zavarodottság volt az egyik legmélyebb élményük. „Számomra nagyon fontos volt, hogy a zenészek nem unottan ültek, hanem láthatóan élvezték azt, amit csináltak” – nyilatkozta az egyik diák (Bernhofer, 2016, 330., saját fordítás). A kutatásban részt vevő középiskolások meglepve tapasztalták, hogy mennyivel jobban tetszett nekik a klasszikus zene a hangversenyterem élő koncertjén, mint amikor az osztályteremben felvételtől hallgattak klasszikus zenei szemelvényeket.

Hang-Játék-Zene ifjúsági élménykoncertek

A Jövő Művészetéért Alapítvány szervezésében a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karán 2001 óta rendezünk ifjúsági ismeretterjesztő műsorokat alsó tagozatos általános iskolásoknak. Küldetésünk szerint a művészteket nem tanuló gyermekek, fiatalok ízlését formáljuk,

hogy érdeklődő, igényes felnőtté váljanak. A gyermek életét csak akkor tudjuk gazdagítani, ha a szórakoztatás mellett fejlesztjük intellektusát is (Bettelheim, 1985). Az évente ezeröttszáz diáknak, tizenhatal alkalommal megrendezett három, különböző előadás célja a formális oktatás élményszerű kiegészítése élő zenei előadással, extrakurrikuláris keretek között. Az aktív befogadói magatartás kialakításával célunk létrehozni egy klasszikus zenei élménybankot, amiből bármikor meríthetünk.

Mit és hogyan játsszunk a gyermekeknek? Hogyan érjük el, hogy nyitottan kezeljék a klasszikus értékeket, ami a befogadás kialakulásának alapkészsége (Kárpáti, 1991). Az előadások összeállítása, moderálása gondos előkészítő munkát feltételez, a legnehezebb kérdésekről, bonyolult folyamatokról nagy energiát, koncentrációt és odaadást igényel érthetően, világosan beszélni (Bernstein, 1974).

A művészileg igényes előadások változatos tematikája megismerteti a hallgatósággal a különböző hangszercsoportokat, zenei műfajokat és stílusokat. Az egyes művészeti ágak összekapcsolásával a hagyományos befogadói attitűd expanziója által az élmény összetetté válik. Ahogyan Kokas Klára pedagógiája az egyes művészeti kódokat konvertáltatja a másik művészeti ág élményévé (Trencsényi, 2000), ugyanúgy a koncertpedagógia módszertanába is beépül a hallott zenei anyag mozgásimprovizációja vagy az előzetesen megismert zenei anyag összekapcsolása irányított táncmozgással. A rögtönzés kreativitása, az alakító kíváncsiság helyzetmegoldásának kísérő élménye az önmegvalósítás (Mérei, idézi Gabnai, 1999).

Az, hogy a gyermekpublikumnak a koncert tetszik-e, az a kiválasztott zenéken kívül még számos egyéb tényezőtől is függ. A közönség bevonásához az előadásokba, az interaktivitás eléréséhez vezető út végtelen, a műsorszerkesztő és a műsorvezető kreativitásán múlik, hogy milyen módszert használ (Váradi, 2010). Lehet ez a közösen énekelt dal, többszólamú testhangokat is megszólaltató darab, esetleg a zsebben található tárgyak szabad hangkollázsa (Sáry, 1999), improvizatív vagy irányított táncmozgás, vagy csak ülő helyzetben végzett mozgás.

Nagy élmény az ifjú közönségnek, ha ők maguk is megpróbálhatják megszólaltatni a hangszereket. A gyermekeknek mindig meglepő, hogy értő kezekben milyen más minőségben szól a hangszer. Előadásaink alatt rendeztünk már táncmozgást, ahol a helyszínen megtanult népdalokra tanultak a diákok lépéseket. A karmester feladatának érzékelteséhez a megtanult vezénylési almozgásokat próbálhatták ki a zenekar előtt. Ugyanannak a zenei részletnek különböző előadásmódját hallva a gyermekek tapasztalati úton fogalmazták meg, mi a szerepe a dirigensnek.

Az élmény későbbi felidézésére több alternatíva lehetséges. A közösen énekelt zenei anyag, népdal kottáját ajándékként átadva több pozitív hatást is generálhatunk. A meglepetést fokozza a megajándékozott öröme, a kotta átnézése, olvasása mellett a későbbiekben ahányszor kezébe kerül ez a lap, annyiszor fogja emlékeztetni a korábban megtanult zenei anyagra.

Minden hangversenyhez kapcsolódóan rajzpályázatot hirdetünk. A pályamunkák az alkotó látásmódján, gondolatvilágán, érzelmein átszűrve a zenei élmény felelevenítésével képi megjelenítésben ábrázolja az előadást, a gyermekekben megszülető pozitív vagy esetleg negatív élményt. A dekonstruáló kontextusban is értelmezhető folyamat során a narratíva egy belső szűrőn keresztül ismét külső közlésként jelenik meg (Vass, 2013). A vizuálisan megjelenő kommunikáció a művészet erejével szavak nélkül is visszatükrözi az érzéseket.

A rajzok az élmények felidézésével és újraélésével azt ábrázolják, amit a gyermekek láttak, hallottak vagy amit éreztek a zenehallgatás közben. A tanulók a megélt élményt fejezik ki azáltal, hogy az emocionális elemek rajzba sűrűsödnek (Vass, 2013), így visszacsatolást kapunk az előadás hatásáról. A rajzolás fontos tényezője az idő. A gyermekek az előadást követő hetekben az iskolában, órai keretek között vagy a napköziben. délutáni szabadidejükben készítik el a pályaműveket. A rajzokat jellemzően három csoportba lehetett sorolni (Váradi, 2017). Az első csoport azt öröközte meg, amit látott, fontosnak találva a fellépők és a környezet megjelenítését. (1. ábra)

1. ábra
Tizenegy éves
lány rajza



A második csoportba tartozó alkotók az előadás részletét vagy részleteit emelték ki. (2. ábra)

A harmadik csoportba azok a gyermekek tartoznak, akiket a látottak és hallottak megihlettek, és fantáziájuk segítségével kissé elvonatkoztatva az eredeti előadástól, de mégis felismerhetően ahhoz tartozót alkottak, mivel képzeletproduktumaik valóságélményre épültek. (3. ábra)



2. ábra
Mesék
zongorára

A verseny zsűrijének elnöke, László János grafikusművész három szóval jellemezte a beküldött alkotásokat, amelyek szerint a lélekből jövő üzeneteket mutatják meg: „őszinteség, bátorság, színesség”.

A 4. ábrán látható rajz kiváló példája a sűrítésnek (Gerő, 2007), az alkotó az előadás minden mozzanatát megjelenítette. A zene által életre keltett tárgyak, történetek pontos ábrázolása kiváló memóriát feltételez.



3. ábra
Tizenegy
éves lány
rajza

Felmérés a hangverseny-látogatási szokásokról

Korábbi kutatásunk fókuszában egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat állt, melyben négy ország hét városa és annak tizenkilenc általános iskolája szerepelt. Magyarországot Debrecen képviselte, Szerbiából Szabadka, Romániából Nagyvárad, Szatmárnémeti, Marosvásárhely, Szlovákiából pedig Komárom és Besztercebánya vett részt a kutatásban. Azért esett a választás ezekre a városokra, mert regionális jelentőségük

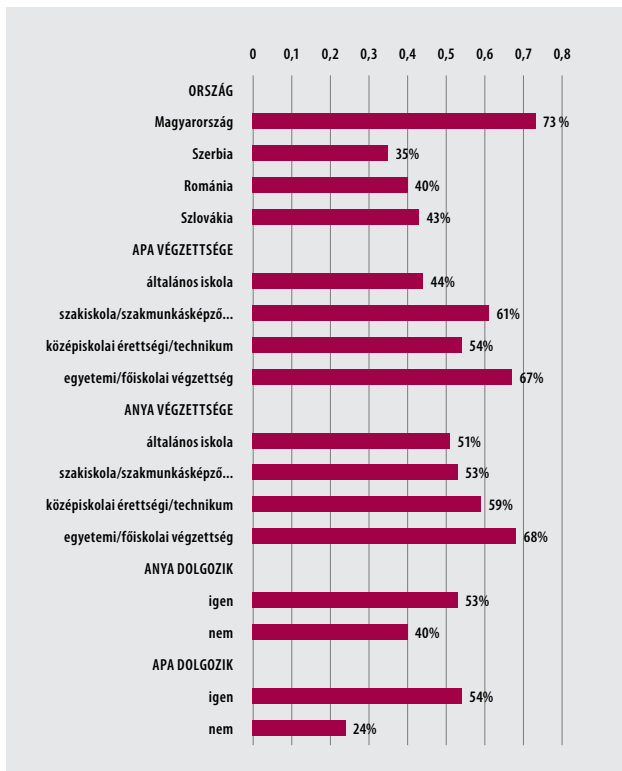


4. ábra
Kilencéves
lány rajza

1. táblázat
A hangverseny-
látogatás aránya
és kategóriái

Megnevezés	Járt-e hangversenyen? (Igen válaszok, %)	Iskolával, énekkarral (%)	Nem iskolával (szülővel, nagyszülővel, egyéb rokonnal, baráttal, ismerőssel, %)
Magyarország	73	83	17
Szerbia	35	25	75
Románia	40	56	44
Szlovákia	43	77	23

5. ábra
Hangverseny-
látogatására
szignifikánsan
ható tényezők



2. táblázat
Szeret-e hangver-
senyre járni?

Kérdés	Melyik kijelentés illik rád legjobban?			
Voltál-e már hangversenyen?	Nagyon szeretek hangversenyre járni (%)	Szeretek hangversenyre járni (%)	Általában szeretek, de nem mindig (%)	Kifejezetten nem szeretek hangversenyre járni (%)
Igen	22,8	31,4	34,2	11,4
Nem	4,7	5,1	22,3	67,2

3. táblázat
Hogyan érzi magát
a hangversenyen?

Kérdés	Hogy érzed magad a hangversenyen?		
Voltál-e már hangversenyen?	Nagyon jól (%)	Semmi különös (%)	Nem szeretem (%)
Igen	60	34,2	5,8
Nem	10,7	24,8	64,5

hasonló, így nagyobb valószínűséggel zárhattuk ki a településtípusból adódó különbségeket. Kérdőíves felmérésünk az extrakurrikuláris hangverseny-látogatások lehetőségeire és azok tapasztalatára fókuszált. A vizsgált populációt a 8–12 éves diákok alkották (N=805). A kutatás során megkérdeztük a tanulókat arról, hogy járnak-e hangversenyre, ha igen, akkor kivel, és milyen élményük fűződik hozzá. Ezt követően összehasonlító elemzést végeztünk az-

zal kapcsolatban, hogy a koncertlátogatás motivációs tényezői milyen arányban állnak egymással. A kérdőívben három idevonatkozó kérdést használtunk fel. Az egyikben eldöntendő kérdésként szerepelt az, hogy járt-e már hangversenyen a diák, a másikon pedig fókuszálva a primer koncertlátogatási attitűdre arra kérdeztünk rá, hogy az esetek többségében kivel volt ott, valamint hogyan érezte magát. (1. táblázat)

Legmagasabb arányban a magyar diákok válaszoltak úgy, hogy jártak már hangversenyen. Ők 70 százaléknál magasabb részvételi arányt jegyeznek. A szerbiai, romániai és szlovákiai diákok közül kevesebben jártak klasszikus zenei koncerten. Mivel az iskola mint intézmény jelentőségét kívántuk megvizsgálni, így e mellé az énekkart csoportosítottuk, a másik három választási lehetőséget (szülők, nagyszülők, egyéb rokonok és a barátok) egy csoportba vontuk össze. A magyar tanulók több mint fele az iskolát jelölte meg mint elsődleges motivációt a koncertlátogatásra. A szlovákiai és romániai diákok közel fele, míg a szerbiai gyermekek közel egyharmada látogatja iskolával vagy énekkarral az extrakurrikuláris zenei eseményeket. (5. ábra)

Megvizsgáltuk a hangverseny-látogatást jelentősen befolyásoló tényezőket, amely szerint az ország ($p=0,000$) mellett az anya ($p=0,026$), az apa ($p=0,031$) iskolai végzettsége, valamint a szülők munkavállalása között (anya dolgozik $p=0,023$; apa dolgozik $p=0,003$) találtunk összefüggést. A hangverseny-látogatást jelentősen befolyásolja a szülők anyagi helyzete is ($p=0,000$).

A gyermekek hangversenyhez fűződő attitűdjét négyfokozatú feleletválasztós, zárt kérdéssel mértük. Azok közül, akik voltak már hangversenyen 22,5 százaléknál

nagyon szeret hangversenyre járni, a következő két kategóriát (szeretek hangversenyre járni, általában szeretek, de nem mindig) majdnem teljesen azonos létszámú sokaság választotta, azok közül, akik voltak hangversenyen csak 11,4 százalék utasította el a tevékenységet. Ugyanakkor azok közül, akik nem voltak még ilyen eseményen, 67,2 százalék bejelölte, hogy kifejezetten nem szeret hangversenyre járni. (2. táblázat)

A gyermekek hangversenyhez fűződő érzelmi attitűdjét háromfokozatú feleletválasztós, zárt kérdéssel mértük. A válaszadók több mint fele nagyon jól érezte magát, ugyanakkor itt is azt tapasztaltuk, hogy azok közül, akik még nem voltak hangversenyen, 64,5 százalék negatív érzelmi attitűdöt tanúsít az esemény iránt (3. táblázat). Tudjuk, hogy amit nem ismerünk, az nem hiányzik, de az eredmények alapján a tanulók még el is utasítják.

A vizsgálatban részt vevő osztályok tanárait kérdőíves vizsgálat során kérdeztük arról, hogyan vélekednek a gyermekek a klasszikus zenéről, véleményük szerint mennyire épül be az oktatásba az ifjúsági hangversenyek extrakurrikuláris jellege. Az eredményeket Debrecenben, a 2017. áprilisában megrendezett *Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából* című konferencián mutattuk be (Váradi, 2017). A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a pedagógusok többsége fontosnak tartja az életkornak megfelelő műsorválasztást. Többen hangsúlyozták a zenemű előkészítésének és hangulati rávezetésének fontosságát, mert ezek nélkül a gyermekek könnyen elutasítják a hallottakat. Amennyiben nem vagy nehezen tudják befogadni a hallottakat, abban az esetben unatkoznak, nem tartják be a hangversenyen elvárt viselkedési normákat. Az egyik pedagógus véleménye szerint „a diákok sok mindent azért nem szeretnek, mert nem ismerik”. Több tanár alátámasztotta a családból hozott kulturális tőke és a művelődéshez való viszony szerepének összefüggését, így kiemelten fontossá válik az iskola szerepe a kulturális értékek megmutatásában. Többen azt is megállapították, hogy a tanulók nagyon szeretik az élő zenét, az ilyen alkalmak után „lecsendesednek” vagy „jókedvűek, vidámak lesznek, jó hatással van a lelkivilágukra”. A legtöbbet említett hatás, hogy a koncert élményt nyújt a gyermekeknek, aminek hatására megváltozik véleményük a klasszikus zenéről.

Összegzés

A szakirodalom és a korábbi kutatások szerint gyermek- és ifjúkorban a klasszikus zenével való találkozások magas száma pozitív érzésekkel összekötve szoros összefüggésben áll a komolyzenei hozzáértés (kompetencia) kialakításával (Mende–Neuwohner, 2006). A művészeti nevelés célja, hogy az érzelmi érzékenyítés folyamatában minél gazdagabbá tegye a személyiséget.

Ha nem válik természetessé a művészetekkel való kapcsolat, ha nem ismerjük az alkotás, az előadás, az éneklés örömét, akkor nem jön létre a „belenevelődés”.

A koncertpedagógia Nyugat-Európában a művészeti egyetemeken több mint egy évtizede jelen van a képzési palettán. Nagy-Britanniában és Németországban a professzionális zenekarok is indítanak non-formális koncertpedagógus képzést tanfolyam vagy továbbképzés jelleggel az érdeklődőknek, hogy fejlesszék a területet és magasan képzett koncertpedagógusokat képezzenek, akik értő módon tudnak bekapcsolódni az ifjúság nevelésébe. Az oktatás többségében gyakorlatra épül. A zeneközvetítés-koncertpedagógia és a hozzá tartozó ismeretkör a neveléstudomány, zenepszichológia, szociológia, zeneesztétika, zenepedagógia, zenetudomány, zeneelmélet, kommunikáció, kulturális antropológia, valamint a marketing és menedzsment területéről merít ismeretet.

Ifjúsági élménykoncertjeink hosszú távú hatásai között meg kell említeni, hogy van, aki azért kezdte el zenei tanulmányait és választotta életpályájának a zenetanítást, mert előadásunk során látott egy olyan hangszer, amin, úgy érezte, mindenképpen neki is meg kell tanulnia játszani. Van olyan, fiatal pedagógus, aki azért hozta el tanítványait, mert maga is részt vett ezeken a rendezvényeken általános iskolás korában.

A művészeti nevelés célja az értékek felismerése, továbbadása, éltetése, hagyományozódása, amelynek célja a magas szintű művészeti attitűd kialakítása, amely jól képzett és elkötelezett pedagógiai munkát követel meg. A művészeti oktatás során a pedagógus feladata nem az ismeret átadása, hanem az alkotás, tapasztalás élményének megteremtése, az érzékenyítés. A színvonalas művészetoktatáshoz magasan képzett tanárookra van szükség. A hatékony és eredményes munka érdekében nagyon fontos a leendő tanároknak megmutatni az élményalapú oktatás fontosságát, a tevékenységközpontú, kreatív módszerek hatékonyságát, amely a formális és non-formális oktatás területén egyaránt iránymutató pedagógiai módszer a művészeti nevelés területén.

IRODALOM

- BERNHOFER, Andreas: *Young People Experiencing Classical Concerts = Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*. Ed. KRÄMER, Oliver, MALMBERG, Isolde, Innsbruck, Helbling, 2016
- BERNSTEIN, Leonard: *Hangversenyek fiataloknak*. Ford. JUHÁSZ Előd, Bp., Zeneműkiadó, 1974
- BETTELHEIM, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Ford. KÚNOS László, Bp., Corvina, 1985
- Discovering Child Art: Essays on Childhood, Primitivism, and Modernism*. Ed. FINEBERG, Jonathan, Princeton, Princeton University Press, 1998
- Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak. Segédlet gyakorló drámatanárok számára*. Szerk. KAPOSI László, Bp., Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1999
- FARISH, Mike – LESLE, Lutz – MERTENS Gerald – STILLER, Barbara: *Közönség-utánpótlás a szimfonikus zenekaroknál = Zenekar*, 2005, 5. sz., 15–20. (Kivonat a *Das Orchester*, 2005, 1. számából.)
- GABNAI Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Bp., Helikon, 1999
- GERŐ Zsuzsa: *A gyermekrajzok esztétikuma és más írások*. Bp., Flaccus, 2007
- JOHNSON, Julian: *Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value*. Oxford, New York, Oxford University Press, 2002
- KÁRPÁTI Andrea: *Látni tanulunk. A műelemzés tanítása az általános iskolában*. Bp., Akadémiai, 1991
- LIDDLE, Matthew D.: *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Bp., Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, 2008
- LOVÁSZ Károly: *Élménypedagógia. A teljességre nevelés művészete*. Szeged, Lectum, 2005
- MENDE, Annette – NEUWÖHNER, Ulrich: *Wer hört heute klassische Musik? Musiksozialisation, E-Musik-Nutzung und E-Musik-Kompetenz = Das Orchester*, 2006, 12., 10–14.
- MOLNÁR Péter: *Töprengések az élménypedagógia fogalmáról = Magiszter*, 2013, 8. sz.
<http://rmsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/8.pdf>
- NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002, 133–143.
- NAHALKA István: *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei*. Bp., Gondolat Kiadó Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003
- NAGY Sándor: *Pedagógiai lexikon I. (A–F)*. Bp., Akadémiai, 1976
- PETHŐ Villő: *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. PhD értekezés*. Szegedi Tudományegyetem BTK, 2011
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1080/1/pethov_ertekezes.pdf
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Bp., Tankönyvkiadó, 1996
- SÁRY László: *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs, Jelenkor, 1999
- SCHLEMMER, Kathrin – JAMES, Mirjam: *Klassik, nein Danke? Die Bewertung des Besuchs von klassischen Konzerten bei Jugendlichen. = Beiträge empirischer Musikpädagogik. Bulletin of empirical music education research*, 2011, 1
<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=49>
- SIEMENS, George: *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*. 2005
http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- TRENCSENYI László: *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Bp., OKKER, 2000
- Útmutató a Művészetoktatáshoz. Kreatív kapacitások építése a 21. századra. A lisszaboni Művészetoktatási Világkonferencia állásfoglalása*. 2006
<http://www.unesco.hu/nevelesugy/utmutato-100326>
- VÁRADI Judit: *Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének. Academic dissertation PhD*. Jyväskylä, 2010
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1>
- VÁRADI Judit: *Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe = Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért. Ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra*. Szerk. MATI-CSÁK Sándor, Debrecen, Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015, 137–159.
<http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/muveszettek.pdf>
- VÁRADI Judit: *A non-formális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba = Sokszínű zenepedagógia. Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről és társadalmi hatásairól*. Szerk. VÁRADI Judit, SZÜCS Tímea, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2017
- VÁRADI Judit: *Rajzoljunk zenét! Egy ifjúsági hangverseny képi megjelenítése = PedActa*, 2017, 7. sz., 59–68.
http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_7_1_7_59-68.pdf
- VASS Zoltán: *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Projekció, kifejezés, mintázatok*. Bp., Flaccus, 2013
- WIMMER, Constanze: *Opening Doors to Classical Music. In Search of an Inquisitive Audience = Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*. Ed. KRÄMER, Oliver, MALMBERG, Isolde, Innsbruck, Helbling, 2016
- ZRINSZKY László: *Nevelélmélet*. Bp., Műszaki, 2002

TOKAJBOR IRODAHÁZ

TOKAJ WINE OFFICE BUILDING

SÁTORALJAÚJHELY

1982

NOLL Tamás



LOMÁS

A SZENTPÉTERI KAPUI KÓRHÁZ GYERMEKREHABILITÁCIÓS KÖZPONTJA

CHILDREN'S REHABILITATION CENTRE
OF THE HOSPITAL AT SZENTPÉTERI GATE

MISKOLC

1991

NOLL Tamás



A „szerelem kategória”

Farkas Edit tanárral, filmklubvezetővel

Szekfü András beszélget

■ **Szekfü András:** *Francia–magyar szakos voltál az egyetemen, 1992-ben kerültél az I. kerületi Petőfi Sándor Gimnáziumba, franciát tanítasz. Tizennyolc éve vezetsz egy országos hírű filmklubot a Petőfi Gimnáziumban – de hogyan kezdődött a filmmel, a filmművészettel a szerelmed?*

Farkas Edit: Már egyetemistaként sokat jártunk filmklubokba, a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján az Egyetemi Filmklub fogalom volt. Változásokra éhesen figyeltük a megjelenő kortárs irodalmat, a dokumentumfilmeket, a sajtót. A *Vannak változások* korszaka volt ez.

A másik meghatározó élmény szintén egyetemista koromban ért. Jelen voltam a Don-kanyart megjárt nagybátyám filmfelvételén, amelyet Sára Sándor készített a II. magyar hadsereg pusztulásáról. Lebilincselte, hogy itt van egy rendező, aki a történelem fehér foltjait kutatja.

Több évtizeden át csak a film iránti figyelem volt meg bennem, míg 2001-ben kipattant a szikra: itt a Tabán mozi, az iskolánkkal szemben, a Horváth-kert túloldalán! A felismerés egybeesett azzal is, hogy az ember érezte: árad a vizualitás iránti érdeklődés a gyerekekből, és ezzel kezdeni kell valamit. Így hoztuk létre a „Láss, ne csak nézz!” névre keresztelt filmklubunkat.

Az egyetemen kaptál bármiféle filmes vagy filmtanítási módszertani oktatást?

Nem, semmi ilyen tárgy nem volt.

A gimnáziumban tanultatok filmesztétikát vagy valamit a mozgóképről?

77-ben érettségiztem, nem volt ilyen.

Amikor odakerültél a Petőfibe, ott volt valamilyen filmoktatás vagy filmklub?

Egy akkor már évek óta nem működő „házi” filmklubról hallottam csupán. Évek múlva kezdődött a mozgókép- és médiaismeret oktatása, ezt tömbösítve tanították, tanítja máig a kollégám, Ludassy György. A heti egy órában minden médium és vizuális művészet benne van. A filmklubot is Ludassy Györggyel együtt indítottuk, és fontos volt, hogy be tudjunk segíteni a médiaoktatásba

kívülről, hogy ami nem fér az iskolai keretek közé, azt valahol át lehessen adni a diákoknak.

Hogyan kezdted el a filmklub szervezését?

Átmentem a Tabán moziba, Kalcsú Éva volt a mozi igazgatója, elmondtam, hogy nyitott iskolai klubot szeretnék, s ő felajánlotta a keddi szabad délutánt. Így lett a kedd a mi napunk, ami immár tizennyolc éve változatlan. Amikor kiderült, hogy alkalmanként 15-20 ezer forintot kell fizetni, akkor döbbentünk rá, hogy egy filmklubnak milyen szervezési-financiális velejárói vannak. Hamar megtaláltam a Filmklubszövetséget, ami akkor más keretek között és más felhatalmazással működött, mint ma. Pályázati segítséget is nyújthatott a kluboknak. A kétónk munkamegosztásában én voltam, aki a szervezést, a pályázatokat intézte, Ludassy Gyuri a beszélgetéseket vezette, nagyon szeretett vitatkozni. Igyekeztünk bekapcsolódni abba a néhány szakmai körbe, amelyik a klubozással foglalkozott: továbbképzéssel érték fel a programjaik; sőt a kapcsolatrendszerünk is bővült. Szakmai és pénzügyi támogatást egyaránt kaptunk. Az első években még működött a Magyar Mozgókép Közalapítvány, fél-évente pályáztam, és rendre nyertem is. Minden fillért a vetítésekre költöttünk, erre cáfolhatatlan bizonyítékul szolgálnak a Tabán mozis terembérlési számlák.

Volt még egy nagyon jó élményünk, a „BMK-s korszak”. A Budapest Mozi Közalapítvány a főváros finanszírozásában egyszerre támogatta az oktatást és az art mozikat. Az iskolák egy általuk választott tematika jegyében állíthattak össze art filmekből álló sorozatot, és a vetítésekre iskolaidőben elvihették a diákjaikat. Egyszerűen, kevés adminisztrációval megoldható lehetőség volt, pénzt nem is kellett kezelnünk, a mozi közvetlenül kapott minden vetítés után 20 ezer forintot. A Tabán mozinak például a mindennapos megélhetését biztosították a BMK-s vetítések. Tizenvalahány iskola járt oda, pezsgő élet folyt.

Később, amikor a Tabán veszélybe került, bezárt, majd átépítve újra kinyitott, reménykedtünk abban, hogy ez

egy jó modell lehetne, akár több terület összefogásával, de ez végül nem valósult meg. Van a Budapest Filmnek egy *SuliMozi* nevű projektje, nagyon tiszteletreméltó, csak egyetlenegy problémája van, hogy „fizetős”. Nyilvánvaló, hogy tantervbe ágyazottan dolgozik az ember, a pedagógiai tevékenység valamennyi tanulót érinti, és ott nincsen helye az anyagiaknak. Márpedig iskolai keret erre nincs; a családok némelyikének pedig az alkalmanként fizetendő 600 forint is teher. A délutáni vetítésekre csillagászati árajánlatot kaptunk az újranyitáskor. Pedig a Tabánért mi harcoltunk a legtöbbet.

Tehát kiszorultatok az újra megnyitott Tabán moziból.

2014 őszén, jobb híján, visszatértünk a Petőfi Gimnáziumba. Azért vissza, mert amikor a mozi be volt zárva, akkor a mi második emeleti színháztermünk lett a külvilág számára is „a Tabán mozi”... – egy nyíl jelezte a betérőknek: van remény, még él a Tabán!

Honnan vannak a filmjeitek, hiszen ti jogtisztán vetítetek?

A filmek 90 százalékát jogtisztán vetítjük. Azt minden fórumon és őszintén bevallom, hogy nem lehet 100 százalékosan jogtisztán vetíteni. Ez fájó pontja a magyar filmklubozásnak, hiszen vannak országok, ahol a non-profit és oktatási célú vetítések komoly „filmbankra” támaszkodva szerveződnek, nem piaci alapon.

Minden jelentős forgalmazóval jó kapcsolatunk van, tisztelik a munkánkat, és egy vetítésre többnyire ingyen adják a filmjeiket. A művészfilm-forgalmazókra gondolok elsősorban, tehát a Mozinetre, a Vertigóra, a Cirkóra, illetve a Dunatáj Alapítványra, a Speak Easy csapatra és a Campfilmre, mint dokus műhelyekre.

Milyen filmekből állnak a sorozataitok?

Az első években „örömmel néztünk”, megnéztük azokat a filmeket, amiket nagyon szeretünk. Önző az ember ilyenkor, feltételezi, hogy a kedvencei a korosztály számára is fontos filmélményt fognak jelenteni. Válogattunk, illetve próbáltuk követni a kortárs, elsősorban a magyar filmművészetet is. A legelső film a *Szigorúan ellenőrzött vonatok* volt, de vetítettük *A kis Valentin*öt is. Aztán átálltunk a tematikus sorozatokra. Az elmúlt tizenkilenc tanévből tizenötben egy-egy témát jártunk körül. Hogy néhány sorozat címét említsem: *Irodalom a filmvásznon*; *Férfi és nő*; *Generációk*; *Titkok, tabuk, traumák*. Az utóbbi években próbálunk erőteljesen reflektálni azokra a jelenségekre, amelyek a társadalmunkban, a világban tapasztalhatók: a mobilitás és az elvándorlás kérdésével (is) foglalkozott a „menni vagy maradni?”, az ember és a természeti környezet viszonyával *A föld sója* című sorozat. A következő év terve még alakul, szeretnénk egyaránt kitekinteni a rendszerváltás évfordulójára

és az égető ökológiai kérdésekre. Hova tovább? Hogyan tovább? – ez lesz a tizenkilencedik évadunk témája.

Erre a beszélgetésre készülve megszámloltam: eddig 563 filmet vetítettünk. Vagy valamivel többet a rövidfilm-összeállítások miatt.

Körülbelül hány százaléká ennek a magyar film?

Minimum az egyharmada.

Mondj néhány szót magukról a filmekről!

Az egyik fontos szempont, hogy vezessük a gyerekek érdeklődését, illetve a magunkét is. Hogy koncentráljunk az európai, ezen belül is a mostohán kezelt magyar filmművészetre. Hogy olyasmit vetítsünk elsősorban, amit vélhetőleg ez a korosztály máshol nem nézne meg. Vagy ha megnézi, ismeri, akkor olyasmit, amiről muszáj beszélni: legyenek ezek kultuszfilmek vagy szóljanak a hátrányos helyzetűekről, az előítéletekről, a drogozásról, a családon belüli erőszakról (a bullyingról). Törekszünk arra, hogy a különböző kultúrkörök filmklasszikusai is képviseltesék magukat, így az olasz neorealizmus, a francia új hullám, a skandináv film és folytathatnám.

Mit jelent ez pontosan? Egy évadba beraksz egy-két klasszikus filmet?

Mindenképpen.

És ugyanígy bekerülnek a magyar filmtörténet klasszikusai is?

Igen. Szintén tudatos dolog, hogy nemcsak művészi játékfilmek, hanem dokumentumfilmek, kísérleti filmek, animációk is helyet kapnak. Legalább 80 dokumentumfilmet vetítettünk az 560-ból. Örömteli élmény, hogy a fiatalokat megragadja a dokuk valósága, hiszen kevés tizenéves néz dokumentumfilmet. Mondok egy konkrét példát: amikor a Hernáth Csabáék által készített *Veterán*-filmet vetítettük, jelen volt a főszereplő, a kilencvenéves Bandi bácsi is, aki úgy elvarázsolt mindenkit, hogy este nyolc után indultunk haza...

A fél négykor kezdődő filmklubból?

Igen. A nyolcadik óra kicsengetésével ér véget az iskola- nap és szabadul fel a színházterem, ezért kezdünk ekkor. A diákjaink zöme messziről jár be, van, aki Érdről vagy Solymárról, más a Dunakanyarból. Minden felgyorsult, sok az inger, az elvárás – nem könnyű késő délutánba nyúlóan marasztalni a gyerekeket. Hetente vannak a vetítések, kivéve a szüneteket, az értekezleteket. Egy tanévben így is gyakorlatilag huszonöt-harminc filmet vetítettünk. Jó, hogy ennyi film van, mert árnyaltan körbe tudsz járni egy problémát és sokféle műfajból tudsz válogatni.

Amit most elmondtál, az egy öntörvényű filmes tevékenységről szól. Próbáljuk egy kicsit kitágítani az optikát. Ez az öntörvényű filmtévékenység egy gimnáziumon belül folyik,

a gimnáziumnak van tanterve, osztályai, szakos tanárai. Szabályozott társadalom. Vannak személyi vonzások és tasztítások. Tehát ez a filmklub nem egy terület művelődési házában működik, hanem az oktatási rendszer részeként, legalábbis annak peremén. Még akkor is, ha az oktatási rendszer erről nem vesz tudomást, pedig hatnak egymásra. Hogyan látod ezt a beágyazottságot?

Kezdetől a koncepció része volt, hogy szervesen kapcsolódjunk a kollégák munkájához. Az irodalmi adaptációk az irodalomoktatást segítették, a *Vándormadarak* című filmet a biológiatanár kolléga hasznosította, továbbá rengeteg történelmi vonatkozású filmet vetítettünk, és az iskolai ünnepek is számtalanszor zajlottak filmvetítés keretében.

Kaptatok olyan visszajelzést, hogy egy filmklub vetítés után a gyerek szülei is elmentek a moziba a filmet megnézni?

Igen, erre is volt példa. De a nyitottsága révén maga a klub is többgenerációs élményközösséget jelent, hiszen szülők, nagyszülők, családtagok, visszajáró régi diákok, filmesek egyaránt megfordulnak nálunk. Egy-egy film feldolgozása napokon keresztül is tarthat, szóba kerül otthon, és sokszor az iskolai szünetekben és a tanórákon is továbbgondoljuk, amit láttunk.

Ami a beágyazottságot illeti, nyilván egy ötvenfős tanári testületben nem mindenki rajong a filmklubozásért, de megtanultam, hogy nem lehet mindenkinek tetszeni. Az viszont fontos, hogy a Petőfinek ma már arculati eleme a filmklubozás.

Tehát hozzátartozik a Petőfi képehez a köztudatban, hogy ez az a gimnázium, ahol sok éve működik egy kiváló filmklub?

Igen, és már elmondhatom, hogy a kollégáim is egyre tudatosabban hasznosítják, mert millió dologra jó. Nemcsak arra, hogy tudatos médiafogyasztókat nevelj, hanem arra is, hogy fejleszd a diákok vitakultúráját, kritikai gondolkodását. Hogy arra sarkalld őket, hogy nyilvánosság előtt fogalmazzák meg a véleményüket. Ez egy élménypedagógiai lehetőség. Meg aztán ott van az is, hogy élőben találkozol egy rendezővel, operatőrrel, vágóval vagy színművésszel.

Majdnem minden vetítésre hívunk vendéget, szakértőt. A *Szelíd motorosokra* például Kőporosy János hangmérnököt hívtuk meg, akiről tudtuk, hogy szereti a filmet, ráadásul ugyanolyan motorja van, mint az egyik a filmszereplőnek. Frenetikus élmény volt őt hallgatni. A kapcsolati hálónknak köszönhetően sokan voltak már nálunk vendégségben, sőt egy sereg filmesre szinte barátunkként tekintünk, akik ezeknek a sorozatoknak az összeállításában is közreműködnek.

Az előbb felsoroltad, hogy vannak a dokumentumfilmek, játékfilmek, animációk. A filmes oktatásban tanítanak a filmes műfajokról. Ti ilyet nem csináltok, de a klubtagok agyában összeáll, hogy melyik műfajra mi jellemző? Tehát megtanulnak valamit?

Ezt elősegíti az is, hogy minden esetben felkészülünk. Én is, mint házigazda, de a meghívott szakértő is a közönségre szabja a film felvezetését, illetve a műhelybeszélgetést. Segíti a gyerekeket, hogy szempontokat kapnak, mire figyeljenek. Említhetem például Varga Zoltánt, az animációs filmek szakemberét, aki legutóbb kifejezetten a számunkra készített egy vetített képes prezentációt. Néhány percben értelmezte, hogy mi az animáció, mit kell tudni róla. Remek volt.

Az alkotókkal való személyes beszélgetések igen sokat hozzátesznek a diákok tudásához: kiderülnek kulisszatitkok, a gyerekek kérdéseiből pedig érzékelhető a fokozott kíváncsiság.

Minden évben többen indulnak a filmes tanulmányok felé. Lehet, hogy nem jutnak be a Filmművészeti Egyetemre, de a Metropolitanre igen. Vetítettük a saját volt diákjaink munkáit is. Megható volt érzékelni, hogy mekkora a fejlődés a gimnáziumban készített filmjeik és a mostani munkáik között. Mintha a gimnáziumban még csak játszadoztak volna, most pedig elmélyültség, problémaérzékenység sugárzik a filmjeikből. És ez a filmklub nélkül talán nem így lenne.

Korábban tantervileg meg volt célozva az, hogy minden középiskolában lehetőleg legyen mozgókép-oktatás, és csináltak hozzá felzárkóztató tanárképző, továbbképző programot is. De ez az utóbbi ötven évben kétszer vagy háromszor is lecsökkent. Be kellene venni a NAT-ba a mozgókép tantárgyat?

Nagyon szeretném, ha a művészetnek helye lenne az iskolában. És ezen nem csak a filmklubot értem. Nagy szükség lenne a zenére, a képzőművészetre, a filmre. Tehát összességében szavazok a művészetre. Ami kellene hozzá: személyi feltételek, fogadókészség, pénz, paripa, fegyver. A filmklubot élménypedagógiai foglalkozásként, megengedő módon rendelném hozzá a tantárgyakhoz. Hogy jókedvű, gazdagító és ne kierőszakolt időtöltés legyen.

Ez ma nincs így? Ma a művészetnek nincs helye a gimnáziumban?

Tudom, hogy sok helyen nincsen médiaoktatás: amolyan úri huncutságnak tekintik, az órák máshova épülnek be... Pedig a vizualitást nem szabadna kihagyni. Ma a mindenkori rajztanárnak vagy médiatanárnak a hozzáállásától függ, hogy abba a harminchat órába mit tud beletenni. Gondold el, hogy ez mire elég? A kollé-

gám kicsi filmrészleteket vetít, kóistolókat ad, ám ott van az egyetemes művészettörténet is, az érettségire való felkészítés, az alkotómunka is.

Érdekes, hogy amikor tantervről és szervezetről kérdezek, mindig az elkötelezett pedagógus szerepe kerül elő...

Ha a művészet bekerül a tantervbe, az lenne a jó, ha az iskolában kapna szerepet. Az iskolai órákon belül. Én a gyerekeken látom, hogy nagyon nehéz fél négykor valakit odabüvölni egy fakultatív filmklubra. A jelenlegi struktúrában elképzelhetetlen egy művészeti sáv. Mindennapos testnevelés is van, a gyerekek fáradtak és túlterheltek.

Franciátanárként te tudsz az óráidon – ha nem is művészeti sávot, de – művészeti fókuszot érvényesíteni?

Abszolút! Verseken keresztül tanítok igeidőt, filmeket vetítünk, zenélünk, főzünk – ez a tanári erényeim közé tartozik, vállaltan csinálom. Úgy nem megy el tanítvány a kezem alól, hogy a kultúrát ne kapja meg.

Az világos, hogy egy nyelvtanárnak, történelemtanárnak, irodalomtanárnak ezek a lehetőségek adóttak, de vajon lehetnek-e érintkezési pontok a természettudományos tárgyakkal is?

Kétségtelenül ritkábban, de azért akad erre is példa: a csillagász fizikus-matematikus kolléga, a biológusok, a testnevelők is rendszeresen jönnek a klubba. És van egy kedves harcostárs kollégám, az etika- és filozófiatanár, aki számtalan klubos filmet a tanóráin is értelmez. Olyan filmrajongó kolléga is van, aki a doktoriját az utópiák-disztópiák témájából írta; rengeteg ötletet ad. Ők, a többi tanár kolléga és a mindenkor iskolapszichológus is rendszeresen a vendégünk. A testület közel egyharmada szerepelt már szakértőként.

Ha szervezeti szinten kellene segíteni ezt a fajta keveredést, hogy a művészeti szempont jelen lehessen a tornaórától kezdve a biológiaórán át a történelem- és az etikaóráig mindenütt, van erre lehetősége az oktatási döntéshozóknak vagy az emberi erőforrások minisztériumának, hogy ezt szabályzattal, tantervvel, szervezettel, továbbképzéssel, jutalmazással, bármivel segítse?

Biztos, hogy lenne. Én is élnék vele – akár a mostani keretek között is –, ha lennének szabadabb pályázási lehetőségek. Ha több eszköz lenne a kezünkben. Ha lennének például olyan filmes csomagok, amelyeket az iskolák rendelkezésére bocsátanának.

Amikor filmes csomagról beszélsz, akkor filmrészletekre gondolsz, mondjuk, ötven részlet egy csomagban, jogtiszta, amit szabadon lehet használni akár a kémiaórán is, vagy teljes játékfilmekre?

Többféle lehetőségre gondolok: arra is, amit mondasz, de arra is, hogy lehessen támogatást szerezni jogtiszta vetítésre, filmes műhelyek bemutatkozására, vendégek meghívására az ország bármely pontján. Minden filmesnek nagy élmény, ha a közönségével találkozik – ezt hét-ről hétre tapasztaljuk.

Tehát csinálnál egy olyan ösztöndíjat, hogy egy magyar filmrendező egy éven át utazzon az ország iskoláiban és találkozzon a diákokkal?

Igen, vagy fordítva is: hogy a diákok látogathassanak el egy-egy filmstúdióba. Minden gyerek szó szerint föllélegzik, amikor elhagyja az iskolaépületet. Amikor kiléphet a keretek közül. Azért volt jó a Tabán mozis korszak, mert megváltoztak a szerepek, a tanár nem tanár volt többé, hanem a diákjával egyenrangú néző. És itt mindenki megosztotta a gondolatait a másikkal egy igazi moziban ülve. A mostani klubunkban is marasztaló tényező, hogy a vetítés után átmegy a társaság egy kisebb terembe, ahol terített asztal körül, családias hangulatban beszélgetünk. Ilyen körülmények között könnyebben megnyílnak a gyerekek. Van, aki azért jár a vetítésekre, mert imádja a beszélgetéseket. Megtanulja, hogy ő is merhet kérdezni. Szenzációs élmény, hogy mindenki mást lát meg egy filmben. Ez egy olyan filmklub, amelynek a nyitottság a jellemzője, ami a műsor szerkesztésére, a vendégek meghívására is igaz: nincsen jelen az oly gyakran tapasztalt átpolitizáltság. Nálunk a magyar filmművészet teljes palettája képviseltetik; ugyanúgy vendég Enyedi Ildikó, Sára Sándor, Janisch Attila vagy éppen Schwechtje Mihály. Egy ilyen típusú közösség olyan szemléletre, életvezetési értékekre nevel, amelyeket ki-kí a privát életében és állampolgárként is használni tud. Olyan filmeket is vetítünk, amelyek határon túli műhelyekből érkeznek. Tudjon róla egy gimnazista, hogy a kolozsvári Sapientia Egyetemen vagy a szerbiai Magyarkanizsán is készülnek magyar filmek.

Milyen személyes élményt jelent a diákoknak egy-egy filmek?

Nagyon sok diák a filmekben keresztül éli meg vagy ismeri fel azokat a helyzeteket, amelyekben benne van. A középiskolás generáció egy része kemény tapasztalatokon van már túl. A Petőfi nem elit gimnázium, életségű középiskola vagyunk: millió elvált szülő van, csonka családok, sőt olyan tanítványunk is van, akinek már sem az édesapja, sem az édesanyja nem él. Elképesztő történetek és sorsok. Amikor egy-egy problémaérzékeny filmsorozatot összeállítunk, abban is bízunk, hogy segíthetünk a traumák feldolgozásában, kapaszkodót, kiutat is mutathatunk. És közben mi, felnőttek is tanulunk...

Ha éveken át jár egy diák, meg tudod-e figyelni a személyiségfejlesztés hatását?

Igen, nagyon komolyan. Egyfelől a beszédkulturában, a vitakészségben, aztán abban, hogy milyen eszköztár áll a rendelkezésére a vizuális művészet befogadásakor. Hogy mit vesz észre és mire érzékeny. A gyerekek általában egyre árnyaltabb észrevételeket osztanak meg, képek toleránsan viszonyulni egymáshoz, kíváncsian jelen lenni, véleményt formálni.

A gyerekek olvassák a Facebookon, és megkérdik: „Tanár-nő, megy maga is? Akkor megyek én is...”?

Általában én, illetve a kollégák vesszük rá őket. De előfordul, hogy egymást invitálják a diákok: az, aki már látta az adott filmet, ajánlja a többieknek is. A legnagyobb megszólító erő a személyesség, a legnagyobb hatást azzal lehet kiváltani. Az osztályfőnökök személyisége, figyelme is kulcsfontosságú. Persze van, akinek már nincs erre szüksége erre, magától jön, függő lett...

Csinálsz olyat, hogy a bezárkózó és megközelíthetetlen diákjaidat ilyen javaslattal bombázzod, és utána esetleg megnyílnak?

Hát hogyné! Volt olyan, akinek a zártsága okaira így jöttem rá. Nagyon sokat segített mindkettőnknek. Neki is és nekem is.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a felnövő gyerekek vizuális káoszban élnek, már a bölcsődés kor végén rácuppannak a család táblagépére, valamelyik szülő okostelefonjára, és büntetésként élik meg, hogyha a szülők megálljt parancsolnak. Töredékes filmélmény válik jellemzővé, részleteket néznek...

... vagy végigdumálják a filmet...

... és miközben nézik, nyomogatják az okostelefonjukat is. A klubotok tizenhét éve elég jelentős idő ahhoz, hogy megfigyeld a lezajlott változásokat.

A fennállásunk óta minden megváltozott. A filmnézési, a kommunikációs szokások. Azzal, hogy kikerültünk a Tabánból, már azt sem mondhatom a gyerekeknek, hogy ez egy mozi szent tere – ez egy iskola, ahol nincsen teljes sötétség, ahol nyikorognak a székek. Viszont a film alatt nincsen evés. Minden egyes alkalommal elmondjuk, hogy nem telefonozunk. Nevelni kell őket. Persze kellemtelen, amikor valakire rá kell szólni. „De a filmről beszéllek, tanárnő!” Mire én: „Jó, de ne most! Utána!” Ez egy tanulási folyamat. Mindig elmondjuk, hogy a közösségi élményeket, a befogadói folyamatot tartsuk tiszteltben. Mi a stáblistát is végignézzük, addig senki nem moccan.

A pedagógiai programunk része, hogy ha már van filmklubunk, éljünk vele: próbáljon meg valamennyi osztályközösség minden félévben eljönni legalább egy

alkalommal. Van olyan osztály, amelyik eljön, van, amelyik nem. De mindig jönnek egyes diákok, tanulói csoportok, baráti körök.

Milyen lesz az a gyerek, aki négy évig filmklubba járt? Miben fog különbözni attól, aki be se tette oda a lábát?

Jobban érti a képeket, nem lehet vizuális információval átverni, manipulálni. Tudja, hogy a nézőre feladat vár; meg kell fejtenie egy struktúrát, egy cselekménysort; meg kell találnia a miérteket, tovább kell gondolnia folyamatokat. Nyitottabbá, érzékenyebbé és kevésbé előítéletessé válik. Egy csomó maradandó élmény van mögötte, sok ismeretet kapott, különösen, ha a beszélgetéseken is ott maradt. Sok esetben a klub a pályaorientációban is segít. És talán jobb ember is lett a filmklub révén.

A filmklubotok filmnéző klub. De ha jól értem, a diákok a filmkészítéshez is kedvet kapnak, belekésednek...

Gyakorlatilag minden gyerek csinál filmet, a mobiltelefonos korszak ezt is magával hozta. Olyan alkalmak is adódnak az iskolában, amikor kimondottan ilyen feladatot kapnak valamelyik tantárgyból. Ha komolyabb filmes próbálkozásról hallok vagy a diákok megkeresnek, örömmel állok a rendelkezésükre, és segítem őket.

Milyen járulékos hatásai vannak a filmklubozásnak?

Számtalan gazdagító találkozásról és együttműködésről tudok beszámolni. A közel két évtized alatt barátságot kötöttünk utcáról betérő emberekkel, akik a mai napig visszajárnak, és a kedd délutánok állandó résztvevői, segítői lettek. Felfedeztünk olyan munkatársakat is, akik maguk is kluboznak valamely oktatási intézményben, és kölcsönösen megoszthatjuk a tapasztalatainkat egymással. Remek szakmai kapcsolatot ápolunk az ELTE egyes tanszékeivel, tanáraival; jártak nálunk „pázmányos” és „színművészeti” növendékek és tanárok is. Meghívást kaptunk workshopokra, mozikba, iskolákba. Részt vettünk konferenciákon, vitaforumokon; asszisztáltunk a diákjainkkal vizsgafilmek felvételénél; meglátogattunk nemegy stúdiót.

A legkomolyabb, több éven átívelő tevékenységünk, ami a filmklubozáshoz kapcsolódott, egy *Eduquer par la diversité en Europe* (A sokféleség segítségével oktatni Európában) című nemzetközi projektben való részvétel volt, aminek az anyaga könyv formájában is megjelent. Az uniós pályázat keretében olyan módszerek és irányelvek kidolgozását várták el a szervezők, melyek a diverzitásból, az európai társadalmakban megtapasztalható sokféleségből és különbségekből erényt kovácsolnak. Magyarországot három projekt képviselte. Mi voltunk egyedül budapestiek: a Kispesti Deák Ferenc Gimnáziummal és az ELTE Francia Nyelvi Tanszékével karöltve a filme-

zés terepét választottuk. Az ötlet a Tabán mozis tapasztalatokra alapozva született. Egy csokorra való, témába illő magyar rövidfilm és animáció segítségével vizsgáltuk a kulturális különbségek kérdését a három intézmény diákjai körében, akik szociológiailag eltérő befogadói csoportokat képviseltek. A filmek mellé módszertani segédanyagokat is készítettünk három nyelven, amelyek a filmekkel együtt egy közös DVD-n jelentek meg, kizárólag oktatási célra, *Regard différent (Másfajta tekintet)* címmel. Természetesen mindvégig filmes szakértőkre támaszkodtunk. A projekt óriási sikert aratott! Máig vannak visszajelzéseink: több országban, számtalan kolléga használja az anyagot, büszkék vagyunk rá.

De hogyan kerültek a börzsönyi kis faluba, Perőcsénybe?

2007-ben levetítettük Buglya Sándor dokumentumfilmjét Perőcsényről, a *Zsákfalut*. Meghívtuk a helyieket a vetítésre, a rendezővel együtt, és egy varázslatos délutánt töltöttünk a kis klubhelyiségben. Ezzel azonban nem volt vége, ugyanis fokozatosan bekapcsolódtunk a falu életébe. Kezdetben önkéntesként segédkeztünk a lepusztult tájház helyreállításánál. Zömmel kétkezi munkáról volt szó, hiszen egy műemlék jellegű épületen dolgoztunk, melyhez kizárólag a hagyományos építészeti eljárásokkal lehetett hozzájárulni. Miközben sorra mentek el az öregek, nekünk még szerencsére volt kitől megtanulnunk, hogy hogyan kell „tapasztani”, hogyan kell – ahogy ők mondták – „bécsapnyi a fal alját”!

Most már elmondhatom, hogy tizenkét éve járunk Perőcsénybe, hogy támogassuk ezt az elöregedő, zömmel idősek lakta települést, ahol már sem iskola, sem óvoda, sem bolt nem működik. Több száz fiatal, szülő, barát fordult már meg a faluban, még a svájci diákcserés csoportjaink is, akiket rendre elviszünk. Immár nyolc éve szervezünk koncerteket adventkor, tavasszal és nyáron is. A kezdeményezők a fiatalok voltak, akik örömet szerettek volna szerezni a helybelieknek. A legtöbb diákot név szerint ismerik már a faluban... Várnak, visszavárnak bennünket, és ez nagy öröm!

Évekkel ezelőtt beadtam egy minisztériumi pályázatot abból kiindulva, hogy mennyi mindent lehet csinálni Budapestről száz kilométerre, egy halódó kis magyar faluban, amilyenből nagyon sok van e hazában. Testvérfalut választani, jó levegőt szívni egy csodaszép tájon, megismerkedni a hagyományokkal, közben meglátogatni a falu öregeit, közösséget építeni, beszélgetni. Nem nyertem egy fillért sem, semmit.

Izgalmas tartozéka, talán feltétele is a filmklubodnak, hogy te hetente kiküldesz egy hírlevelet. Ez kezdettől fogva így volt?

Tizennyolc éve még minden nagyon lassan és ráérősen zajlott. Plakátokat, szórólapokat készítettünk, az iskola-rádióban hirdettük az alkalmakat. Ma már képtelenek lennénk erre. Most már Facebook-esemény van. A hírlevél talán nyolc-tíz éve kezdődött.

Most éppen hány címre küldöd?

Ötszázra legalább.

Diákoknak, öregdiákoknak, törzsvendégeknek, vendégeknek, külsősöknek?

Inkább a vendégeknek és külsősöknek. A mi diákjaink a Facebookot részesítik előnyben, az oldalunkat követik, amelyet az iskola is megoszt, és ott látják az eseményeket.

Eleinte az volt a gondolatom, hogy szükség van arra, hogy az egyre kisebb számban létező filmklubok eseményeiről hírt adjunk, legalább budapesti szinten. A hírlevélbe aztán egyre több kulturális hírt, programot tettem bele, mert azt éreztem, hogy a jó ügyeket érdemes terjeszteni.

Hány munkaórát töltesz hetente a hírlevél elkészítésével?

Mindennap gyűjtöm az anyagokat, és a hétvégén hat-nyolc óra a minimum, amit erre fordítok. Amikor elkészül, továbbküldöm a rendszergazdának, aki postázza.

Kaptál-e és kapsz-e valamilyen megbecsülést ezért a munkáért, amit a filmklubban és a hírlevéllel végzel?

Az idei volt az első év, hogy kétórányi órakedvezményt kaptam a filmklubért.

Eddig ilyen nem volt, tehát önként és ingyen csináltad?

Igen, ez a „szerelem kategória”. Tényleg. Én minden héten belecsobbanok egy újabb filmbe és egy újabb történetbe, amire előre felkészülök, és amiből sokat tanulok. Ez folytonos töltekezés, megújulás számomra. Segít élni. Erőt ad, és reflexióra készíttet. De nemcsak én vagyok így, hanem a klubba járó kollégák is, akik tudnak erre lopkodni időt. Hallatlanul leterhelt mindenki, folyton időzavarban vagyunk.

Mondd, a kedves kollégáid hány százaléka tart téged szentnek, és hány százaléka tart bolondnak?

Most volt a 60. születésnapom, a kollégáim a filmklub helyszínén köszöntöttek fel. Csodálatos élmény volt – az derült ki, hogy sokan szeretnek.

A második felére nem válaszoltál... mennyien tartanak bolondnak?

Nem tudom. Talán inkább talán szent örültek.

Nagy Gábor – Rajner Ágota

Művészeti oktatás, másképp

■ Meggyőződésünk, hogy a magyar oktatási rendszer megújításának egyik lehetséges útja, ha sokkal nagyobb hangsúlyt helyezünk a művészeti nevelésre. Ez elsősorban az irodalom, ének-zene, rajz és részben technika tárgyakat jelenti manapság; mindegyik tárgy a maga művészeti nézőpontját használja – anélkül, hogy valamikor is összehangolt képet kapna arról a diák, mi is az a művészet, mi a közös a különböző művészeti ágakban. Ráadásul, különösen az irodalom esetében, túlsúlyba kerül a történeti szempont – olyannyira, hogy az irodalom tantárgy keretében művészeti oktatásról már-már nem is beszélhetünk.

A szóba jöhető ellenérveket is figyelembe véve kívánunk vázlatot nyújtani arról, miként lehetne új alapokra helyezni a művészet oktatását az iskolákban. Előtte azonban:

Valamit a hazafiságról és erkölcsösségről

A NAT külön hangsúlyozza a hazafiságra és erkölcsösségre nevelés fontosságát. A hittan/erkölcstan órákra vonatkozóan előrebocsátjuk: semmi szükség rájuk egy valóban jól működő oktatási rendszerben. Hazafiságot és erkölcsiséget ugyanis elsősorban művészeti alkotásokból lehet tanulni. (Hittant pedig egyházi keretek között.)

Jó esetben e két cél észrevétlenül meg is valósul az iskolában, hozzáértő és érzékeny pedagógusok közreműködésével. A hazafiság bizonyos összetevői bármely tantárgy keretében hangsúlyt kaphatnak (például híres, Nobel-díjas magyar természettudósok fizika-, kémiaórán). Az egyik legfőbb összetevőjéért, az egészséges nemzeti önismertért elsősorban a történelem tantárgy felelős: ha a történelemoktatás elfogultság nélkül, a történelmi tényekhez ragaszkodva tárgyalja az európai és nemzeti sorskérdéseket és múltbéli eseményeket, akkor megalapozhat egy olyan egészséges hazafiságot, nemzettudatot, amely egyként vet számot a büszkeségre és felelősségtudatra készítető történelmi eseményekkel. Nem felsőbbrendűségi tudatot sugall, hanem szilárd nemzeti önérzetet. (S ennek bizony része az is, amit Radnóti Miklós így fogalmazott meg: „Hisz bűnő-

sök vagyunk mi, akár a többi nép, / s tudjuk, miben vétkezünk, mikor, hol és mikép”).

A történelem mellett hazafiságot és erkölcsösséget a művészeti tantárgyak keretében lehet leginkább tanulni, és közülük is elsősorban a magyarirodalom-órákon. Petőfi, Arany és mások költészete közvetlenül is kapcsolódik a hazafiságtudathoz; de távolabbról minden értékes magyar műalkotás, Csontváry Kosztka Tivadar vagy Liszt Ferenc, Ady Endre vagy Steindl Imre, Szokolay Sándor vagy Tandori Dezső műve hazafiságra nevel. Nem árt hangsúlyozni: hazafiságra és erkölcsösségre is csak jó művekkel lehet nevelni. Valóban értékes műalkotásokkal. A művészeti kánonok átírása nem lehet oktatásszervezési feladat. A művészeti kánonok – leegyszerűsítve a kérdést – hosszú évtizedek során, az egyes művészeti ágak szakértőinek kritikái, történetírói vitái során alakulnak ki. Adminisztratív úton reménytelen ezeken változtatni – nem is szabad. (Csak egyetlen példa ehhez: Wass Albert hazafias író, ám esztétikai érték tekintetében oly messze van kortársai legjobbjaitól, hogy aligha lehet helye a közoktatásban Kosztolányi, Móricz, Németh László, Sarkadi Imre vagy Márai Sándor mellett – pláne, hogy az utóbbi három jó eséllyel szóba se kerül gimnáziumban sem.)

Abban az iskolarendszerben, ahol erkölcsant kell az órarendbe iktatni, valami nem stimmel a művészetek és elsősorban az irodalom tanításával. Hogy egy apa milyen áldozatot képes hozni a gyermekeiért, nem erkölcsantórán kell megtanulni, hanem (jó esetben) először otthon, aztán a közoktatásban, például amikor Balzac *Goriot apóját* olvassák a gyerekek. Az élmény (olvasmányélmény) mindig hatásosabb, mint bármilyen tanári prédikáció (ágyazza be a tanár bármilyen kvázi-fiktív játékba; Balzac ehhez is jobban értett). Tetteink elkerülhetetlen következményeiről (is) szól Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődése*. A nők szabadságjogáért (is) emel szót Flaubert *Bovarynéja*, Tolsztoj *Anna Kareninája* vagy Móricz *Az isten háta mögött* című regénye – nincs az a negyvenöt perces erkölcsantóra, amely olyan mélyen és olyan hatásosan építene be a diákok tudatába az erkölcsi alapelveket, mint az irodalom.

Ezek persze egy művészeti ág járulékos hatásai – fontosabb ezeknél maga a mű, a művészeti alkotás törtvényszerűségeinek, működésének, szerkezetének, hatásának elemzése, értelmezése.

És annak felismerése, hogy az egyes művészeti ágak között rendkívül szoros kapcsolat van. Hogy vannak bizonyos általános (a művészet anyagától függően eltérő, de rokon) művészeti fogalmak, eljárásmodok, eszközök. Hogy valamiképp minden művészeti tevékenységnek közös gyökere és részben hasonló törzse és lombozata van. Ezek felismerését a mai művészeti oktatás alig teszi lehetővé. Valami elvész az óvoda és az iskola között: a művészetek élményszerű, kategorizálás nélküli élvezése, befogadása, netán „létrehozása”. Ami az óvodában még a maga természetes egységében működik, az iskolába lépve hirtelen szétagolódik, darabjaira esik – és jó részt odalesz az élményszerűség, a részvétel is.

Hogyan lehetne ezt a szakadékot áthidalni? Másképp fogalmazva: hogyan lehetne megszerettetni a gyerekekkel – nem az egyes művészeteket csupán (kinek mihez van tehetsége alapon), hanem általában a művészeti gondolkodást, tevékenységet és befogadást?

Tézis

A közhiedelemmel ellentétben az irodalom tantárgy nem nyújt művészeti képzést. Legfeljebb olyat, mintha az énekórán úgy beszélénk folyamatosan zenei művekről, hogy a kottai alapismeretekig sem jutunk el, s ráadásul egyetlen hangot sem kellene kiénekelnünk, és soha kézbe nem vennénk egy furulyát, sőt egy triangulumot sem. A magyar-tanárok nem tudják, de legalábbis nem tudják *megtanítani* a verstant, a retorikát, a regényelméletet stb., többnyire csak elidegeníteni tudják a gyerekeket az irodalomtól – s így gyakran más művészetektől is. (A mai tankönyvekben máig az 1950-es évek eszközszemléletű, lukácsista gyökerű stilisztikájával gyötrik a diákokat.) Felező nyolcasban vagy akár hexameterben kezdetleges versikéket írni nem nehezebb, mint kotta alapján elénekelni egy dalt. Ezzel szemben ma már a fogalmazásírás is kezd kikopni a gyakorlatból (a fogalmazás, félreértés ne essék, nem művészi igényű műfaj megalkotását jelenti!), miközben Csokonaiék idejében sem lebíráhatatlan és kibíráhatatlan feladatot jelentett az ilyesmi, hanem önfeledt szórakozást. Mint eljátszogatni egy gitár húrjain.

Még egyszer: a mai irodalomtanítás egyedül arra alkalmas, hogy az összes művészet – és, fájdalom, az anyanyelv – iránt ellenszenvet és félelmet keltsen. Vissza kell jutni a térdét csapkodó kisgyermek alkotó öröméhez, ahhoz a velünk született élményhez, amit a művészetek adni tudnak. A gyerekek kezébe kell adni a művészetek anyagát.

(Kiegészítés: az olyan szórakoztató olvasmányok, mint a *Harry Potter* és hasonlók társai irodalomként oktatása egyenlő azzal, mintha értékes mű- és népdalok helyett a *Csipkés kombinét* tanítanánk. A kötelező olvasmányok, pláne a „régiek” kiiktatása, csak mert egyik-másik „nehéz”, „érthetetlen”, olyan, mintha matematikából hetedik osztályban visszatérnénk az egyszeregyhez, mert a függvények tana túlságosan nehéz. Boci-boci tarka...)

1. lépés: „művészeti labor”

A „kiút” kezdete: minden általános iskolában művészeti tanterem létrehozása. Természetesnek vesszük, hogy a legtöbb iskolában van fizika- és kémialabor. Meg azt is, hogy nincs külön szaktanterem a művészetek oktatására.

Örvendetes, hogy az iskolák, kormányzati döntés értelmében, zongorákat kapnak. Kíváncsi vagyok, ezek közül hány iskolában engedik majd oda a gyerekeket, hogy leüssenek néhány hangot, vagy esetleg a fedélre roszdásodik a lakat. Éppen ezért el kellene érni, hogy idővel az összes általános iskola művészeti tanterme legyen felszerelve egyszerűbb és olcsóbb (minden gyerek által kézbe vehető) hangszerekkel, természetesen szintén központi költségvetésből. Ritmus-hangszerek, furulyák, gitár, hegedű stb. A gyerekek is hozhatnak ide „hangszert”: akár egy üres gyufás skatulyát néhány kis kavicsal. S mivel művészeti tanteremről van szó, fel kell szerelni ezeket rajzeszközökkel, zenelejátszó eszközzel, akár egyszerűbb kézműves munkák elkészítésére alkalmas eszközökkel, verses minikönyvtárral stb.

A cél: a gyerekek maguk alkothassanak, játékosan, kedvükre!

Ahol lehetséges, kisebb pódiumot is érdemes építeni, hogy például néptánc- és színházi produkciók is létrehozhatók, bemutathatók legyenek. Természetesen, elsősorban a film-művészetre gondolva, a teremben szükség van számítógépre és kivetítőre is.

Ellenért: a legtöbb iskolában nincs erre hely.

Kontra: fokozatosan kell eljutni a teljességig. Ahol van erre alkalmas terem, azok az iskolák azonnal pályázhassanak az átalakításra. Ahol nincs, kormányzati segítséggel kell létrehozni (ez volna az oktatási stratégia „stadionépítési” szakasza). Néhány év, egy évtized alatt megközelíthető a cél, hogy minden iskolának legyen ilyen terme.

2. lépés: a művészet tankönyve

Alapfokú művészetelméleti tankönyvek megalkotása. Nincsenek ilyenek, az esztétika tárgyú művek alkalmatlanok erre.

Mit tartalmazzon a tankönyv? Olyan fejezeteket, amelyek a különböző művészeti ágak közötti kapcsolatokat világítják meg. Egy ilyen tankönyv első fejezete lehetne a *ritmus*. Milyen kapcsolatok vannak a különböző művészetek ritmusel-

vei között? Egy példa: a népdalok alapvetően ereszkedő ritmuselve a népdalszövegekben is kimutatható: nem 6/8-os, hanem 8/6-os a gyakori sortagolás. Másik: az arany metszés elve egyes irodalmi alkotásokban s párhuzamosan a festészetben, építészetben, sőt a zenében is! Egy másik fejezet: *perspektíva* vagy *nézőpont*. Hogy ez mit jelent a regényben vagy egy festmény esetében, harangoznak erről valamit irodalomórán, rajzórán. És a zenében? Gondoljunk például arra, hogy Mahler *I. szimfóniájának* egyik részletét, a népi mulatság „jelenetét” – sok karmesterrel ellentétben – Bernstein úgy építette fel, hogy a kívülállást, a kívülről figyelést hangsúlyozza az ironikus megközelítéssel. Vagy: *dinamika*. Arról talán az iskolaidő végére van némi fogalma a diákoknak, hogy mi a crescendo-decrescendo, de gondolnak-e arra valaha, hogy *A kőszívű ember fiaiban* a farkasjelenet vagy a csatajelenet ugyanúgy a crescendo elve szerint épül fel? A sokszor „unalmasnak” bélyegzett leírások meg gyakran épp a dinamikai váltást előkészítő „decrescendo” jelenetek. Vagy: bármely retorikai alakzat, például *ellentét*. Talán rajzórán hallanak a színelmélet kapcsán ilyesmiről, kevésbé kézenfekvő azonban, hogy egy épület vagy zenemű esetében felismerjék és meghatározzák a szerepét és jelentését. Vagy *jellemrajz*: irodalom kapcsán sokat hallanak erről, az talán kevés eséllyel kerül szóba, hogy a zenében, például Liszt *Faust-szimfóniájában* milyen zenei eszközök hozzák létre a „drei Charakterbilder”-t. S ugyanígy a festészetben, hogyan éri el például színkezeléssel, árnyékolással stb. a festő, hogy láthatóvá tegye egy emberi alak karakterét.

Nem soroljuk tovább, végtelen lehetőségek rejlenek ebben a módszerben. Csak annyit még: a színház- és a filmművészet részben összművészeti ág, megértésük eleve összművészeti gondolkodást igényel!

Ellenér: nincsenek ilyen tankönyvek, s ki lesz az a hozzáértő, aki megírja őket?!

Kontra: olyan művészek együttműködésével jöhetne létre egy ilyen tankönyv, akik jártasak több művészeti ágban is (csak az MMA-ban több ilyen alkotó van, például Orosz István, Szemadám György, Jankovics Marcell, a Művészetelméleti Tagozat tagjai közül bizonyára többen is). Nem azt állítjuk, hogy nekik kellene megírni, de az egyes fejezetek kontrollálásához és összehangolásához a tankönyvírók mellett valódi művészekre van szükség.

Újabb ellenér: ez magas szintű művészetelméleti ismereteket igényel a diákoktól.

Kontra: nem! Nem a bonyolult elméleti fogalmak biflázásáról van szó, hanem a gyerekek életkorához igazított egyszerű magyarázatról és *példatár*ról. Az elméleti ismeretek gyakorlati elsajátításáról, kipróbálásáról.

3. lépés: a tanítók és tanárok művészetelméleti képzése

A mai tanító- és tanárképzés gyakorlatilag alkalmatlan arra, hogy ilyen szemléletű, a művészeteket egységként is kezelni tudó oktatók kerüljenek a pályára. Ezen változtatni kell.

Először kellenek a tankönyvek, utána a tanfolyami képzések, hogy aztán néhány év alatt ez a tanítóképzés kötelező tantárgy legyen. Eleinte a tanfolyamra vállalkozó tanítók kiemelt bérezése szükséges hozzá.

Legfőbb ellenér: ez a munkaerőpiacon hasznosíthatatlan tudás, az informatikai és egyéb innováció korában egyenesen felesleges.

Kontra: valóban, ám ha ez az elsődleges szempont, embernek lenni is felesleges. Valódi művészi élmény nélkül nincs emberi létezés, csak termelés, vegetálás. Ráadásul ezek az ismeretek a közhiedelemmel ellentétben sokkal szorosabb rokonságban vannak a reáltudományok világával, összességében azzal a képességgel, hogy a gyermek önkifejező, önmagát érvényesíteni tudó felnőtté, a közösség alkotó részévé váljon.

Legsúlyosabb ellenér: a diákok túlterheltek, ez nem fér már be az óraszámba.

Kontra: alsó tagozatban heti egy ilyen óra is hatékony, ráadásul felüdülés a gyerekek számára. A rajz-, irodalom- (fogalmazás- stb.), ének-zene órák továbbra is működnének önállóan is. A technika tantárgy azonban elfelejthető: kézműves, barkácsoló tevékenységet a művészeti órán is lehet végezni, amúgy a technika tantárgy jelentős részét átvette az informatika. Az erkölcsstan/hittan órák rovására is be lehet építeni a képzésbe – mint hangsúlyoztuk, az erkölcsi tudás implicite, észrevétlen épül be az emberi tudatba, elsősorban a művészetek révén.

Megjegyzés: nem tekintettük át a vonatkozó nemzetközi szakirodalmat – tegyék meg azok, akik bírálni vagy megvalósítani szeretnék ezt az elképzelést. Azt azonban érdemes az eddigiekhez hozzáfűzni, hogy több nyugati oktatási rendszerben a nálunk művelődési házként ismert intézmény az iskolák részeként működik. Nem volna ördögtől való, ha a diákok idővel a művelődés teljességét megtalálnák az iskolában – a művészeti termék ehhez az első lépést jelentené.

Ez a koncepció legkorábban tíz-tizenöt év alatt válhat minden térség minden iskolása számára elérhetővé. Ezt a tíz-tizenöt évet azonban *ma* kell elkezdenünk, különben az eredményét unokáink sem fogják látni.

Meggyőződésünk, hogy ilyen alapfokú – és felmenő rendszerben továbbvitt – művészeti képzés nélkül az oktatás és az iskola továbbra is megmarad nyűgnek és börtönnek a gyerekek számára.



Nemes László Norbert

Az énekléssel és mozgással megélt zenélés és zenebefogadás öröme

■ A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézete közel öt évtizede a Kodály-koncepció alapján kidolgozott általános zenei, előadóművészi és módszertani képzés nemzetközi központja. Az elmúlt években a korábbi évtizedekhez képest sokkal több szalon igyekszik a magyar zenepedagógia fejlesztésében is katalizátorként közreműködni.

Az Intézetben folyó, illetve az Intézet által irányított szakmai munka igen fontos része a négy évvel ezelőtt elindított úgynevezett Mintaiskola Program a budapesti Kós Károly Általános Iskolában, a kecskeméti Református Általános Iskolában, a Városmajori Gimnáziumban és a Városmajori Óvodában. A Mintaiskola Program célja az, hogy a zeneoktatás teljes vertikumában mutassa be a Kodály névvel fémjelzett magyar zeneoktatás gyakorlatát, továbbá bizonyítsa ennek a gyakorlatnak az eredményességét s ezáltal létjogosultságát. A Mintaiskolákban folyó zenepedagógiai munkát egy szakmódszertani kutatómunka szolgálatába állítottuk.

A Magyar Tudományos Akadémia Agyi Képző Munkacsoportja dr. Honbolygó Ferenc vezetésével és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem dr. Deszpot Gabriella tudományos főmunkatárs és Szirányi Borbála művésztanár vezetésével létrehozta az *Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással* nevű kutatócsoportot, amely – irányításommal – azt vizsgálja, hogy milyen új tanítási módszerek segítségével lehetséges iskoláskorú gyermekek számára az éneklést, a zenetanulást még örömtelibb folyamattá alakítani, s miként lehet a most felnövekvő generációkat Kodály gondolatai mentén a zenei értékeket felismerő és azt befogadni is képes felnőttekké nevelni. A Magyar Tudományos Akadémia szakértői ebben a programban azt kutatják, hogy az általunk kidolgozott új szemléletű, az éneklést és a zenehallgatást egyaránt ritmikus vagy szabad mozgással kísért, játékos tanítási módszerek miként hatnak a zenetanulás eredményességére, s mindennek milyen következményei vannak a kognitív képességek fejlődésére.

„A tantárgy-pedagógiai fejlesztés két zenepedagógiai modell tartalmi kidolgozására irányul, amelyek közös jellemzője, hogy az éneklést és a zenehallgatást a mozgásos cselekvéssel együtt alkalmazza a tanítás során. A két modell azonban eltérően építi be a mozgást a zenei tevékenységekbe:

– míg az egyik modell az irányított, zenét követő mozgásra alapoz, – a másik irányzat az improvizált, szabad mozgást használja a zenetanítás gyakorlatában.” Ebben a tekintetben a második modell Kokas Klára pedagógiáját tekinti irányadónak. Kokas Klára évtizedes zenepedagógiai tapasztalataira építve Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójának alapelveit adaptálta a zenehallgatás folyamatára, s mindeközben eljutott egy, a zene érzelmi befogadását elősegítő zenehallgatási modell kidolgozásáig, amelynek középpontjában a szabad mozgásimprovizáció lehetősége áll. Felismerte, hogy a zenehallgatás folyamatában improvizált szabad mozgás segítségével a gyerekek teljes figyelmükkel képesek követni a legkomplexebb zeneműveket is, jelentősen gazdagítva ezzel az énekes zenei reprodukció során átélt zenei élményeiket.

„A Kreatív énekes-mozgásos játékok pedagógiai modelljének (az 1. modell) középpontjában – a svájci Jaques Dalcroze koncepciójához hasonlóan – a hangzásélmény és zenei produkció mozgással való tudatos összekapcsolása áll.”

Mire jó a mozgás? Meglátásunk szerint:

– A zene és a gyermek között a legfontosabb kapcsolat, hogy mindkettő lételeme a mozgás.

– Az észlelt zenei hang és a zenéről formált gondolat közé ékelt mozgások mind a zenei érzékelés tükrévé válnak a zenehallgatás vagy az éneklést kísérő mozgás folyamatában.

– A test beavatása a tanulás folyamatába nemcsak hasznos, hanem örömteli folyamat is.

– A mozgás segítségével a zenei jelenségek elméleti megértése könnyebbé válik, a zene mozgással összekötött megérzése jelentősen befolyásolja a zeneértést és a zenei érzékenységet.

– A mozgás fejleszti a kreatív kifejezést, a belső zenei elképzelést, metrum-, ritmus- és formaérzékletet, valamint segíti a zene tanulók aktivitását és koncentrációját.

– A mozgással kísért zenehallgatás és/vagy éneklés serkenti a zene agyi feldolgozását.

Az első modell lényege az, hogy a tanórai éneklést és a zenehallgatást a tanár által létrehozott ritmikus mozgáskoreográfiával kapcsolja össze. A koreográfia nem azonos a hagyományos népi gyermekjátékokat kísérő dramatizálással, hanem a zenei elemek, elsősorban a dalban megjelenő metrikus,

ritmikus, formai, dallami és polifón képletek megjelenítését szolgálja. A gyerekek a feladat megtanulása és elvégzése során az énekelt vagy hallgatott zene adott összetevőinek testi és térbeli megtapasztalására kapnak lehetőséget játékos formában. A játékos mozgás előkészítheti zenei ismeretek megértését is.

Két rövid példa illusztrálhatja a mozgásos énekes játékok gyakorlatát.

Az első filmen az egyszerű gyerekdalt olyan koreográfia kíséri, amiben egyszerre vannak jelen az egyenletes lüktetést, a tempóérzet, valamint a metrumérzet fejlesztését segítő cselekvési formák és a zenei forma ütempárokból szőtt, négyütemes frázisainak térbeli rajzolata.

A második filmen a félkotta tanítását előkészítő mozgásfolyamatot lehet követni.

„A korábbi hazai és nemzetközi szakmódszertani hatásvizsgálati eredmények alapján a kutatócsoportunk által végzett transzferhatás-vizsgálatok az új aktív zenetanulási modellek módszertani hatásait tanulmányozzák a pszichológia és a kognitív idegtudomány módszereivel. A viselkedéses vizsgálatok a zenei észlelési és reprodukciós képességeken túl az IQ, a nyelvi képességek, a végrehajtó funkciók, a kreativitás és az empátia felmérésére irányulnak. A zene és a beszéd észlelésének, valamint a zene lüktetésére ráhangolódó ritmikus mozgás, az ún. entrainment képesség neurokognitív hátterét elektrofiziológiai (EEG) mérőeljárások alkalmazásával vizsgáljuk: a zenei és nyelvi ingerek jellegzetességeinek feldolgozását eseményhez kötött agyipotenciál-kísérletekben, az entrainment képességet pedig az agyi oszcillációk periodikus hangingerkeihez való szinkronizálódásának tanulmányozásával mérjük fel.”

A Magyar Tudományos Akadémia szakmódszertani pályázata keretében támogatott kutatásunk jelenti a tudományos hátterét egy nemzetközi stratégiai együttműködésre irányuló, az Európai Unió által az Erasmus+ program keretében támogatott projektnek. Szakmódszertani kutatási eredményeink hazai és nemzetközi disszeminációját a projekt során létrehozott digitális tudásközpont segítségével, a Kodály HUB segítségével végezzük. A Kodály HUB alapvetően egy közösségi oldal a zenetanárok nemzetközi közössége számára, akik tanítási repertoárt, tapasztalatokat, ötleteket oszthatnak meg egymással. Ennek az oldalnak legkülönlegesebb része az úgynevezett *Songbook*, egy dalgyűjtemény, amely a nyitáskor közel ezer dalt tartalmaz (többnyire magyar, angol, skót, amerikai, holland és lengyel dalokat), kereshető adatbázis formájában. Minden dalhoz tartozik egy közel hatvan szempont szerint elkészített elemzés, amely az alapvető zenei jellemzők mellett abban is orientál, hogy milyen életkorban, milyen alkalomra, milyen életkorú gyermekek számára milyen zenei elem megtanítására alkalmas az adott dal. A dalok többségéhez játékleírás is kapcsolódik, a feltöltést végző pedagógus saját alkotása, ami a dal játékos megtanítását szolgálja.

Skót kollegáink a mozgásos énekes játékokat töltötték fel a Kodály HUB-ra, és tesztelték szociálisan hátrányos családok gyerekeinek közösségében, egy Edinburgh melletti kisváros általános iskolájában. A mosolygó gyerekek, de leginkább az a tény, hogy minden gyerek (megjegyzem: nem csak a film kedvéért) bevonódott az örömteli éneklésbe, igazolja számomra, hogy nem járunk rossz úton.

A tudásközpontként szolgáló webportál indításakor elérhető zenei anyagok feltöltését egyetemi szakemberek irányításával a három partner egyetem hallgatói végezték. Az Erasmus+ stratégiai együttműködési program kiindulópontja a hallgatók voltak, a jövő tanárai: tíz hallgató három országból egy-egy intenzív tanulmányi programon vett részt Budapesten, Hágában és Glasgowban. Ez a lehetőség hihetetlenül inspiráló volt a résztvevők számára, valóban érvényre jutott a program jelmondata: „Sing. Learn. Share”, amely a Kodály HUB központi gondolata.

A Kodály HUB célja összefogni azoknak a zenepedagógusoknak a közösségét, akik tisztelik és a gyakorlatban használják is a Kodály koncepciójával harmonizáló tanítási módszereket. A magyar ének-zene tanárok számára magyar nyelven lesz elérhető a HUB, tesztfázisban december végén indul el, majd 2019 tavaszán véglegesen élesedik.

A mi generációnknak az a feladat jutott, hogy a kodályi zenepedagógia értékeit a XXI. század lehetőségeihez és kihívásaihoz igazítsuk. Úgy érezzük, hogy Kodály gondolatai és a zenetanulás ma és most még inkább fontossá vált. A mechanizálódás és tömegkultúra közegében szükségünk van arra, hogy a zene, az éneklés és a zenetanulás gazdagítsa életünket. A mindennapi zenetanításban azonban friss gondolatok és korszerű, játék- és gyermekközpontú módszerek kellenek. Büszke vagyok arra, hogy a Zeneakadémia Kodály Intézete számos projektjével, többek között a Kodály HUB tudásbázis létrehozásával, nemzetközi együttműködési programokkal, a mintaiskola-hálózattal, a zenepedagógiai kutatás támogatásával elére állt a magyarországi zenepedagógiai gyakorlat fejlesztésének. Köszönet munkánk pénzügyi és szakmai támogatóinak: a Magyar Tudományos Akadémiának és az Európai Uniónak.

JEGYZETEK

- 1 LUKÁCS Borbála – DESZPOT Gabriella – SZIRÁNYI Borbála – HONBOLYGÓ Ferenc – NEMES László Norbert: *Új modellek az ének-zene tanításban: aktív zenetanulási módszerek és oktatás-idegtudományi hatásvizsgálatok* = *Magyar Tudomány*, 2018, 6. sz., 831–836.
- 2 Uo.
- 3 <https://Kodaly.hu/Kodaly>
- 4 LUKÁCS et al.: *i. m.* (2018)



Lyka Károly

Mik a tennivalók a képzőművészetek terén?¹

1907

■ Midőn a szabad tanítás kongresszusa napirendre tűzte azt a kérdést is, hogy mik a tennivalóink a képzőművészetek terén, már ezzel rámutatott az ügy fontosságára. Főlegessé válik tehát azt újra kiemelni és megvilágítani. Más kérdés azonban, mily mód kínálkozik nekünk a szabad tanítás keretében arra, hogy a képzőművészetek ismeretét és élvezetét lehetővé tegyünk oly emberek számára, akiknek e részben az iskola jóformán semmit sem juttatott. Igaz, hogy az iskolán kívül is vannak intézmények, amelyek az érdeklődővel legalább megízleltetik a művészeteket. De nincs benne sok köszönet. Vannak itt-ott múzeumaink, de azokban csak oly ember lelhet igazi gyönyörűséget és okulást, aki már megszerzett bizonyos előismereteket. Vannak műtárlataink a fővárosban is, a vidéken is: de a jó, rossz és legrosszabb művek e vásárcsarnokai még a műértőt is zavarba hozhatják. Vannak műtörténeteink, de azok másnemű tudományos előképzettséget kívánnak az olvasótól. Vannak művészeti monográfiáink – de csupán az úgynevezett művelt közönség számára. A napisajtó egyre bővebben foglalkozik művészeti kérdésekkel, de az iskolázatlan ember nem ért belőlük sokat, mert e kritikák vagy apodiktikusan² osztályozák a képeket és szobrokat, vagy a művészet rejtettebb problémáit tárgyalják, támadják vagy terjesztik. Rendeznek itt is, ott is művészeti előadásokat, fölolvadásokat, de ezek legnagyobb részéhez csak az úgynevezett művelt osztály férhet, a tárgy pedig, amelyet ott az előadó fejteget, korántsem valamely elemi kérdés, mert az elemi kérdéseket az előadók nem tartják eléggé érdekeseknek. Az embereknek az a nagy tömege, amely szeretne és tudna is tanulni, s amelyre a szabad tanítás elsősorban vet szemet, kevés hasznát látja e sokféle fáradozásnak. A mi tanulni és művelődni vágyó emberünk eddig édes keveset, csaknem azt mondhatjuk: semmit sem kapott.

De tapasztalatból tudom, hogy az úgynevezett művelt osztály sem járt jobban. Pedig az ő számára nyílik a tárlat, íródik a cikk, szól a fölolvadás, ő veszi a képet, ő adakozik

szoborra, ő építteti a házat. Ő a mi művészetünk élvezője és mecénása, mi több: gyakran zsűrije is. Nagyon csábító föladat volna ennek a művelt osztálynak pszichéjébe bepillantani s keresni, hogy ebben az élő tükörben mivé változott a sok festmény, palota és szobor képe. Leggyakrabban torzított formákat találunk ott, igen gyakran ürességet. Mert ennek a művelt közönségnek sincs művészeti meggyőződése. Játéklabdája a művészeti divatoknak, néha egy jeles tehetség szeszélyeinek, de igen sokszor egy csinált művészi hírnévnek. Éppúgy játéklabdája a kritikának. Egy szuggesztív erejű toll, egy szép csöngésű szónoklat képes arra, hogy ezt a művelt osztályt holnap oly művészeti elvekre térítse, amelyeknek ma még éppen ellenkezőjét vallotta. Mi lehet ennek az oka? Talán nem tévedek, ha az okot itt a hibás nevelésben látom. Mert igaz, hogy a művelt osztály tanult valamit a műtörténetből, az esztétikából, olvas művészeti könyveket, de mindazt, amit a művészetről tud és érez, nem maga formálta meg magának, hanem készen kapta. Az iskolában a műtörténet fontos megállapításait kapja mint hosszú kutatásoknak néhány sorba fogott eredményét. Csak annyi, mintha valaki rövid táviratban közölné vele az *Odüsszeia* tartalmát. Ha megtanulta, ha jól tud kérődzni, úgy megszerezte az iskolában addig megszerezhető műtörténeti tudást. Éppígy állunk művészeti irodalmunkkal. A publikum egy-egy kritikus mellé szegődik, s mindent elhisz neki becsületszóra. Még maga is tűzbe tud menni ezekért a másodkézből kapott elvekért és nézetekért. Mindent készen, házhoz szállítva kap ez a művelt közönség is: nem kell fejét törnie, nem kell fáradoznia. A művészeti érzés és tudás e közönségben – valljuk be – nem sokkal több hiszékenységnél.

Két kategóriára voltam bátor rámutatni. Az egyik, az embereknek az a tömege, amely minket elsősorban érdekel, semmi művészeti táplálékot nem kapott eddig. Az emberek másik tömege, az úgynevezett művelt osztály, kapott ugyan táplálékot, de az csak ínyét csiklandozza,

s nem válik benne vérré. A mi szempontunkból mind a két kategória beteg.

Vajon akad-e mód a meggyógyításukra?

Már a diagnózis megállapítása is ad valamelyes kulcsot, irányelvet. Nyilvánvaló, hogy annál a kategóriánál, ahol eddig semmi sem történt: történnie kell valaminek. Annál pedig, amely köré eddig minden művészeti akció csoportosult: a módszerben van a hiba. S amit ebből az utóbbi megállapításból tanulunk, azt rögtön értékesíthetjük az első kategória javára is.

Bár látszólag nem tartozik tárgyunk körébe, mégis szükséges volt rámutatni az úgynevezett művelt közönség művészeti fölkészültségére. Ha ennél az osztálynál, amelynek esztétikai kiművelésére oly rengeteg pénzt fordít az állam, oly sok fáradságot az irodalom, nem lehetett eredményt látni, úgy a szabad tanításnál, mely távolról sem mozgathat meg ennyi pénzt és energiát, óvakodnunk kell, nehogy munkánk gyümölcse valamiképpen hasonlítson ahhoz a színes, de magtalan terméshez, amely a művelt osztály művészeti fáján termett. Azt hiszem, hogy a szabad tanításnak semmi módon sem szabad a művelt közönség nevelési módszeréből alakítania programját, mert különben mi is csak oda jutunk, ahova a legtöbb iskola eddig.

Első sorban célunk megteremteni azt a lényeges valamit, aminek hiánya épp a művelt osztályon bosszulta meg magát. Értem a művészeti meggyőződést.

– Hogyan? – kérdehetné valaki. – Ha nem sikerült meggazdagítani a művelt közönséget ezzel a meggyőződéssel, miként nyílhat remény arra, hogy azt valaha megszerezheti kezdetleges segédeszközeivel a tanulatlan ember?

Éppen erre a kérdésre adjuk meg a választ, azzal az ígérettel, hogy lehetőleg rövidre fogjuk ezt. Belőle, ha tesszik, levonhatjuk azokat az elveket, amelyek életképes magját adhatnák a szabad tanítás idevágó programjának.

A művészeti meggyőződés kifejlődésének egyik kerékkötőjét abban láttuk, hogy a közönség készen, rendszerbe foglalva, egy tekintélytől hiteles pecsétellátva kapja azt a véleményt, amelyet majd ezentúl vallania illik. Kaptak tehát ezt minden személyes közreműködés, esze és szíve minden engagementje³ nélkül. Egészen úgy, mint mikor a hölgyek a masamóddal a fejükre tűzetik az új párizsi kalapot. Ezt a módszert követni végzetes hiba volna. Aki a művészet megértésére vágyik, ne adjunk annak megtanulandó kész eredményeket. Ne tanítsunk tehát rendszeres művészettörténetet. Bármily közérthető stílusban adnók is elő azt, mégis csak leckét adnánk föl, olyasmit, ami elfelejthető, ami a hallgató lelkével nem kapcsolódik össze egészen, ami nem válhatik benne vérré.

Pedig éppen az ellenkezőre van szükség. A legszebb cél az volna, hogy az emberek értelmesen legyenek képesek a legkülönbélebb műtárgyak elé állani, azok legfontosabb jellemvonásait fölismerni, számot adni maguknak arról, hogy egy épület formái miért alakultak épp úgy, mint ahogy azokat látja, hogy egy szobor mily művészi szándékokat oldott meg, hogy egy festménnyel mily artisztikus célt követ a művész. Ha a rendszeres műtörténet volna a tanítás tárgya: a hallgató sohasem juthatna a szabad tanítás szűk kereteiben odáig, hogy értelmesen számot adhasson magának a saját lakóhelye házainak, templomainak, középületeinek, apró műtárgyainak formáiról, ha mégoly hibátlanul meg is tanulja a görög vagy gótikus vagy reneszánsz építkezés történetét. Ne műtörténeti végeredményeket adjunk tehát hallgatóknak, mert azokat sehogy sem tudja összekapcsolni a saját környezetében található művészi jelenségekkel. Ne oktassuk tehát, hanem vezessük a legfontosabb tudnivalók önálló megtalálására. Egész munkánk a körül forogjon, hogy kész adatok helyett tapasztalatokat szerezzen magának. Mily másként vésődik emlékezetébe, mily eltörülhetetlen nyomokat hagy benne az ő fölfedezése, az új ismeret, amelyre maga bukkant. Meg van benne a fölfedezés friss és emberséges öröme, s az így megtalált igazság az ő lelki élménye lévén, csakugyan vérvé válik. Ennek a tanítási módszernek többféle lehet a formája, de csak olyanokat leszek bátor fölemlíteni, amelyeket magam is kipróbálhattam egészen tanulatlan munkásemberek oktatásánál. [...]

Az egyik oktatási mód olyasmi, amit hozzávetőleg stilisztikának is lehetne nevezni. Íme, egy példa: az egyszerű ember is látja, hogy van művészet, de annak formái s e formák jelentősége ismeretlen előtte. S míg ez ismeretlen: idegen marad neki a műtárgy is. De hisz módunkban van bizonyos művészi formákat érthetővé tenni a tanulatlan ember számára is, csak helyesen kell megválogatnunk a példákat. Nem szabad ezekért a világra szóló mesterművek múzeumába nyúlnunk, hanem induljunk ki a mi emberünk közvetlen környezetéből. Ez valóságos kincstár annak bemutatására, hogy bizonyos anyagok s bizonyos technikák már maguk is rákényszerítették a mestereket bizonyos formákra. Egy asztal vászontakarója, egy zsebkendő vagy bármelyikünknek ruhája célszerű példa annak bemutatására, hogy a szövött ruhát be kell szegni, mert különben fésülésnek indul. A beszegés, a szegély nem mindenütt egyforma: néha más anyagból való s más színű, mint a szövet. De ezzel a szegély föltűnővé válik, megszokjuk, hogy minden jó textilmunkán ott van, s azontúl mindenki a jó kendő vagy ruha szükséges velejárójának fogja azt tartani. A csomózott szőnyegnél

vaskosabbak a szálak, a fesslerést ott azzal akadályozhatjuk meg, hogy a kilógó szálakat rojtokba kötjük. Így támadt egy másik formája a szegésnek, ez is hasznos, ezt is elfogadja mindenki. S ez annyira tudatába vésődik az embereknek, hogy nem is tartják derekas munkának a kendőt, ruhát, szőnyeget, amelyen nincs szegély. Könnyű ezt bebizonyítani: minden kis műtörténetben megtalálható a kujundzsiki⁴ alabástrompadló, amelyen egy mester a földre terített szőnyeg mustráját veszi alapul. De lám, ott van a szegély is, rojtjainak sora szinte virágkehely alakúvá tömörült. Miért véste a mester e szegélyt oda, hiszen a kő nem feslik széjjel?

Könnyű rávezetni a hallgatót arra, hogy itt a megszokás dolgozott a mesterben s a közönségben egyaránt. A megszokás tehát fönntartja az egykor szükséges szegélyt ott is, ahol annak már nincs semmi hasznos szerepe. De másutt is látunk szegélyt. Csaknem minden szoba, esetleg az is, amelyben az előadás folyik, be van festve. De a díszítő mustra a mennyezet alatt egyszerre véget ér: oda szegélyt festett a mester. Miért? Hisz itt sem kell a fal elfoszlásától tartani. Könnyen ráterelhetjük a hallgatót arra, hogy a szegélynek egy másik jellemvonása az, hogy körülfogja, körülhatárolja azt a szőnyeget, azt a darab gyolcsot. Egységgé foglalja, elválasztja a többi holmitól. Talán éppen a szegélynek ez a jellemvonása tér vissza a mi falfestésünk-nél. Csakugyan, a festő egy magában befejezett, önálló szobatarozatot, egy falat foglalt vele körül, s elválasztja a függélyes falat a vízszintes mennyezettől. Ő tehát tudatosan vagy mástól átvéve hangsúlyozza a szegélynek ezt az elhatároló, elkülönítő jellemvonását. De ugyanezen a falon kép is lóg, mégpedig nem pusztán maga a kép, hanem keretbe van foglalva. A keret maga is szegély itt: körülfutja a képet, mint önálló dolgot emeli ki, erősen elkülöníti a faltól. A képkeretnek tehát ez a föladata. Sokféle képkeret van, vajon melyik jó s melyik rossz a sok közül? Van olyan, amely egyszerű, fekete vagy aranyozott lécs, de van olyan is, kivált tükrökön látni, amelynél a keretre magára is ráfestett a festő valamit, többnyire virágot, kis képet. Midőnt azt kérdeztem egyik hallgatómtól, hogy melyik a jobbik, tétovázás nélkül megállapította s magától hozzátette, hogy az a keret, amelyre a festő valamit festett, azért rossz, mert a ráfestett kép itt egy újabb keretre szorulna, hogy el legyen különítve a faltól. Mások épp a tükrő bemutatásánál hivatkoztak arra, hogy láttak aranykeret nélkül való tükröt is, de – s ez most már jól alkalmazott megfigyelésre mutat – ott a tükrő mégis szegélyt kapott azzal, hogy ferdén körülcsiszolták. Az előadó most, ha tetszik, bemutatthatja Raffaello valamely stanza-képét,⁵ freskót, amelyet azzal izolált a falon a mester, hogy keretet

festett köréje. Vagy bemutatthatja a barokk kor valamely mennyezetképét, ahol festett vagy plasztikus angyalok és szentek áttörnek a kép keretét.

Bocsánatot kell kérnem, hogy ily elemi fejtegetésbe bocsátkoztam, de nem kerülhettem el a tézis ily közvetlen megvilágítását. Hozzáfűzhetem még, hogy a hallgatók nagy örömmel hallgatták a fejtegetés ily menetét, mert hisz aktív részt vehettek a keret formájának és szerepének e lebonyolításában.

Alig van technika, amely ne szolgáltatna bő anyagot az ily levezetésekre, de fontos, hogy a kurzusok elején s még aztán is jó ideig lehetőleg kevésbé bonyolult technikák köréből vegyük példáinkat. Ilyenek a textilművészet, a kerámia, az üveg, a vas, a bronz, a fa megmunkálása stb.

Ebből indulva ki, az oktatás lehetőleg behatóan mutassa ki, mint vitte a szükség az embert sok forma kitálálására, mint szólt bele ebbe a munkába az anyag, mint avatkozhatik bele a megrendelő. E három nagy csoport tüzetes megbeszélést kíván a kurzusokon, mindig a megfelelő tárgyak vagy legalább jó képek bemutatásával. S már itt lépten-nyomon alkalom nyílik a legfontosabb műtörténeti tények ismertetésére. Ha az anyag fontosságáról beszélünk s közelfekvő példákön bemutatunk azt, előadhatjuk nagy körvonalban például Babilon és Egyiptom főbb építési formáit mindig abból a szempontból, hogy az egyik agyagvidék volt, a másik kővidék, s fejtegetve azt, hogy miképpen nyomta az agyag is, a kő is a maga bélyegét ezekre a művekre. Az így előadott műtörténeti adatok annyira összeforrnak a hallgató emlékezetében az egyszerű tárgyakról vett tapasztalataival, hogy nem egykönnyen feled el.

Jól tudom, hogy akik a művészetet, a kultúra legnemesb alkotását a legmagasabb szintről szokták nézni és élvezni, primitívnek, alacsony szintűnek fogják a program e részét tartani. Hol maradnak – kérdezhetik – azok a nagyszabású lelki vívódások, az agy és szív ama remeken harmonikus alkotó-munkássága? Hát ezt egészen elhallgassuk a tudni vágyó ember elől? Hisz akkor tán nem is érdemes művészetről beszélni, kurzusokat tartani.

Azt válaszolhatjuk erre, hogy az imént vázolt program bő alkalmat ad erre is, sőt egyenest oda vezet. Legyen szabad ezt is rövid példával illusztrálnom. Szó esik arról, hogy agyagból, kőből szobor is készül. Egyformák-e azok? Bármennyi példát veszünk is elő jó mesterek oeuvre-jéből,⁶ bizonyos különbségekre bukkanunk. Az agyagszobor, vegyünk például egyet Donatello köréből, frissebb, élénkebb, hirtelenebb előadású. A kőmunka – legyen az görög vagy reneszánsz példa – óvatosabb, lassúbb jártú. Könnyen megmagyarázható a hallgatónak,

hogy erre már a kétféle anyagnak is van jelentékeny hatása. Az agyag puha, minden érintést magára vesz, de könnyen korrigálható rajta minden hiba. A kő kemény, csak erős ütésnek enged, de ha többet hasítunk le róla, nem korrigálható. Ha most egy szobrász az élő modellt agyagba és külön kőbe akarná vésni, kétségkívül fűgébben járhat a keze az agyagon, viszont óvatosabban, jobban latolgatva a kővön. Az agyag módot ad a művésznek, hogy minden hirtelen fölfedezését, minden megtalált formát azon frissiben, tétovázás nélkül, szinte odasztenografálja⁷ a művére. A lassúbb jártú kőfaragónak mindez nincs módjában. Sőt a két szobor még finomabb különbségeket is mutat; az egyik gyorsan készül, rövid idő alatt: meglátszik rajta a szerző élénkebb kedve vagy bágyadtsága, öröme vagy csüggedése, kínládása vagy egy merész invenció hirtelensége. A kőszobor azonban lassan készül, hónapokig, esetleg évekig van munkában. A szerzőnek azt a lelkiállapotát, amely ott mai munkáján még meglátszanék, esetleg hónapok múlva letörli egy egészen más lelki hangulat. S ha már itt tartunk előadásunknál, könnyű dolog jól megválogatott példákön bepillantást engedni egy Pheidiasz korabeli művész, egy Donatello, egy Rodin egyéniségébe. A hallgató már elő van készítve rá.

Meggyőződésem, hogy a tanítás ily menetével többet kap a mi tanulatlan emberünk, mintha még oly szép előadásban elmondjuk neki a rendszeres műtörténet adatait, kultúrhistoriai háttérükkel együtt. S amit így szívott magába, az vérré válik benne. Hisz maga látta, mint bonyolódik ki egy mű az anyagból, s maga jött rá, miféle lelki diszpozíciók működhetnek közre a művészi alkotásnál.

Ennyit s nem többet volnék bátor a szabad tanítás céljaira ajánlani. De még ez a program is aláfalazható egy módszerrel, amely a leghathatósabb valamennyi közt. Erre a másik módszerre csak röviden utalok. Mindaz, amit részben a stilsztika köréből vett példákön bemutatunk és megértetünk, tízszeresen él s tízszeresen hat ott, ahol nemcsak hallgató, hanem dolgozó emberek adják a közönséget. Kérdezzék meg, uraim, mi mást jelent egy terrakottaszoborról vett példa olyan embernél, aki maga is próbált már agyagban mintázni. Kérdezzék meg, mit lát egy stilizált formában egy olyan ember, aki maga is rajzolt természet után s maga is próbált stilizálni. Az eredményt nem is lehet összehasonlítani azzal, amelyet a rajzolni, mintázni nem tudó hallgatósnál érhetünk el. Amit most e fejtegetés végén emeltem ki, annak kellenie a művészeti oktatás igazi alapjának lennie. Ha szabad egy ma még utópikusnak látszó képre gondolnom: úgy látnám a szabad iskola hallgatóit, amint műhelyben dolgoznak, textil-, agyag-, famunkával, rajzolva, mintáz-

va. S most már szólhatok arról is, hogy ezeknek a kurzusoknak hivatott vezetőit a művelt magyar rajztanárban látom, aki szeretettel fog ez új, nobiles missziójához. Munka közben megismerkedni az anyagokkal, rajzolva megfigyelni a valóság formáit, azokat az anyaghoz stilizálni: ezek volnának az alapok, amelyekre a fönt előadott programot építeni lehetne.

Természetes, hogy e programot az életbe így átültetni, nagy nehézségekkel jár. De azt hiszem, hogy ha csak félig közelítjük is meg a célt, már azzal is nyertünk.

Ebbe az egyszerű programba csak annyit vettem föl, aminek eredményességéről alkalmam volt meggyőződni. Igaz, hogy a nagy célt tárlatok, múzeumok, fölolvadások stb. hathatósan elősegíthetik. De nem hiszem, hogy e faktorok az előadott alapvető oktatás nélkül eredményre vezetnének. Látni, megfigyelni, tanítani, meggyőződést kelteni a hallgatókban: ez a program célja. Mulattatni őket szép előadásokkal, cifra ruhát kínálni nekik, amit holnap le is vethetnek, nem lehet a szabad tanítás célja.

Összefoglalva az eddig mondottakat, a szabad tanítás legfontosabb tennivalója a képzőművészetek terén az volna, hogy a hallgatók a rajz és mintázás segítségével hozzászokjanak a természeti jelenségek önálló megfigyeléséhez, megismerkedjenek könnyen megmunkálható anyagokkal s azok megfelelő technikáival, s így előkészítve és e tanulmányokkal kapcsolatosan mindig bemutatott példákön ismerjék meg a legfontosabb stilsztikai jelenségeket, a formák és dísz keletkezését, elváltozását, az anyagok s a velük elérhető szerkezetek formaváltozatait, az anyag hatását a művészre s a művész álláspontját anyagával, céljaival, környezetével szemben. Rendszeres műtörténet helyett a műtörténet kínálta példák elemzése készítse elő a hallgatót a műtárgyak önálló kritikájára, élvezésére, s tegye – amennyire lehet – függetlenné, de gyűjtson benne egyúttal kedvet a további tanulmányozásra.

Amit a szabad tanítás hallgatója ily módon szerzett meg magának, élénken fog különbözni attól a művészetbeli tájékozottságtól, amelyben az úgynevezett művelt osztály leledzik. Akiben így vérré vált a stílusérzés, az a gyakorlati életben is e látószögből fogja nézni az eléje kerülő artefaktumokat.⁸ S ha e kurzus hallgatója véletlenül mesterember, meg fog látszani e tanulság az ő munkáján is, s annak értékét növelni fogja. Mi más ez, mint az úgynevezett művelt osztály álláspontja a műtárgyakkal szemben. Minden teoretizálás mellőzésével az életnek csupán egy idevágó jelenségére leszek bátor utalni, amelyet mi mindnyájan nagyon jól ismerünk s naponkint megfigyelhetünk.

Vessünk egyszer egy pillantást arra a publikumra, amely a művészeti fölolvadások rendes vendége. Íme, ez a művészetért lelkesedő közönség ott oly ruhában jelenik meg, mely kigúnyolása minden stílusérzésnek. S ez a közönség észre sem veszi, hogy a divatlapok holt utánzása mily rikító ellentétben áll a művészetért való vélt rajongásával! Még tovább megyek: a divatlapok pusztító s ízléstelen befolyása még otthonának legbizalmasabb zugába is sarkon követi ugyanezt a közönséget. Nézzük csak meg a párisi és bécsi divatlapok nyomán került úgynevezett kézimunkákat, porcelánfestéseket, fa- és bársonyégetést, ridikülöket, bőrmetszést, hímzést, applikációt stb. Csakugyan, ha össze akarnók állítani a művészi stílus ellen elkövethető merényletek Pitavalját,⁹ csak egy divatlap néhány évfolyamát kell kötetbe kötetnünk. Kérdem, ... mit értünk el tárlatainkkal, múzeumaikkal, fölolvadásainkkal, cikkeinkkel e művelt közönség körében, ha annak bizalmas környezete az ízlésrontó divatlapok diktandója szerint épül össze? Nem látszik-e igaznak ezek után, hogy mind e segédeszközök, e módszerek alapján véve csütörtököt mondtak, mert művelt közönségünkben az igazi stílusérzés nem vált vérré.

A program, amelyet előterjeszteni bátor voltam, korántsem elegáns, éppenséggel nem szalonízú, s még kevésbé inycsiklandó. Munka az alapja. Afféle egészséges ábécének tartom. Egyet azonban biztosan tudok: aki figyelmesen vesz részt az ajánlott tanulási munkában, annak otthonában önök nem fognak soha többé divatlapokból kiállózott monstrumokat találni. Abban vérré válik a stílusérzés.

Megvalósítható-e ez a program?

Erre nézve csak azt vagyok bátor megjegyezni, hogy a székesfővárosi iparrajziskolában s néhány munkásszerzetben oly tapasztalatokat szereztem, amelyek meggyőztek engem arról, hogy az előadott célt ily módon meg lehet közelíteni, sőt el lehet érni. De vajon a művészeti oktatásnak imént körülírt kerete s közvetlen célja helyes-e?

JEGYZETEK

- 1 A reprint kiadás – *Az 1907. évi szabadtanítási kongresszus naplója*. Szerk. VÖRÖSVÁRY Ferenc [Bp., Franklin, 1908], Bp., Pécs, Dialóg Campus, 1997, 467–477. – szövegének felhasználásával a tanulmányt Balogh Csaba szerkesztette és látta el jegyzetekkel.
- 2 Megkérdőjelezhetetlenül, kétségbevonhatatlanul.
- 3 Elkötelezettség.
- 4 Az ősi Ninive egyik városrészére épült asszíriai település.
- 5 Raffaello stanzái: a festő freskóival díszített négy terem a Vatikánban.
- 6 Életmű.
- 7 Gyorsírással lejegyez.
- 8 Műalkotás.
- 9 Pitaval: érdekes bűnesetek és téves bírósági ítéletek leírásának gyűjteménye. A műfaj elnevezése François Gayot de Pitaval (1673–1743) jogász és író nevéből származik, aki elsőként állított össze efféle antológiát.

SZÉPMŰVÉSZETI MŰZEUM REKONSTRUKCIÓJA ÉS BŐVÍTÉSE

RECONSTRUCTION AND ENLARGEMENT OF THE MUSEUM OF FINE ARTS

SZABÓ

MÁNYI ISTVÁN



SZIRMAY-KALUDOTT KASTÉLY REKONSTRUKCIÓJA

ZOBOKI Gábor
SILVESTER Csaba
CSISZÉR András
REPPERT Béla
MÁNYI István
KARDOS Gábor
SZABÓ Levente DLA
GYÜRE Zsolt

FÖLDES László
BALOGH Csaba
KALÓ Judit Bernadett
MARKÓ András
NÉMETH Tamás



Művelődési központ
a Károlyi utcán
Szirmay-Kaludott kastély
Szirmay-Kaludott kastély
Szirmay-Kaludott kastély

Karácsony Sándor

A magyar nevelés jövője: nevelési reform Az új nevelés lehetőségei a magyar nevelők gyakorlatában¹

1942

1.

■ A kérdés izgató. Idején való is. Izgató, mert első pillanatban megoldhatatlannak látszik. Kísérletezni, reformokat megvalósítani egy természeténél és helyzeténél fogva érthetően konzervatív jellegű szervezetben. Jogosult, hiszen minden propaganda el kell hogy legyen készülve kibocsájtatott váltóinak vagy a prolongálására, vagy egyenesen a kifizetésére: mutasd meg, hogy a szavaid mögött reális valóság rejlik. Idején való, mikor már minden nagy elv részleteire bomlott, a kísérleti anyag, mint meglevő állapot, majdnem teljes egészében kibontakozott előttünk, az irodalom standard műveit úgyszólván hiánytalanul ismerhetjük.

Képzelnék csak magunkat valamely elszigetelt, de valószínű, megértő, mindenekfelett pedig törekvő pedagógus lelkivilágába. A kezdettől fogva benne nyugtalanító vágy formát öltött, fogalomruhát kapott: igen, igen, ez élt bennem mindig, csak nem tudtam, hogy nem vagyok egyedül, és azt akarom, amit az időnek teljessége és a mindig örökgy pedagógiai akarat. A módszeres eljárások megbeszélése fájdalmas irigységet ébresztett benne. Az az érzése, hogy pályája kezdetén merészelt kezdései ezek, csak szerencsésebb körülmények között egészen végiggondolva és megmagyarázhatatlan bátorsággal meg is valósítva. Aztán eszébe jutnak saját helyzetének negatív alkotóelemei. Meg nem értő *szülők*. Másoktól torzított, útközben megromlott és most már a szó legigazabb értelmében „nehezen nevelhető” *gyerekek*. Tradíció, mégpedig reakciós tradíció megülte *iskola* (ilyenkor leginkább régi vágású kollegákra gondol). A mindezeket alázatosan kiszolgáló, aktaszerűen elintéző, merev szigorúsággal őrző és adóhivatali pedantériával bekasszáló *felsőbbség*. Kétségbeesik, és rezignál. Úgy gondolja, jobb lett volna a tudás fájáról sem ennie, ha a halhatatlanság fája előtt lángpallos állja a vártát.

Kötelességünk ezeknek az Ádámoknak megmutatnunk, hogy minden ilyen irgalmatlan angyal mindenkor csak

luciferi káprázat, tehát a mi esetünkben sem egyéb. Nincs külön tudás fája és időtlen időségnek fája, hiszen az igazi tudás annak is tudása, hogy tér és idő végtelenek, paragrafusok és rendszerek pedig fölöttébb végesek. A pedagógiai reformok mindig pedagógiai gondolkodású emberek elszánt akaratán múlnak. Az új iskolát keresed, jóember? Ott van (vagy ott nincs) a te osztályodban, a te órádon, ma nyolctól kilencig vagy holnapután tíztől tizenegyig. Annyira így van ez, hogy az alább következő sorok csak azért nem fölöslegesek, mert a félénk természetű emberek rendesen nem a sötétől vagy az ismeretlen veszedelmektől félnek, hanem az egyedüllétől. Mi senkit a sötétségtől és az ismeretlen rémekről megvédelmezni nem tudunk, és nem is akarunk. (Az úttörők lelkiállapota nem ismeri sem az életbiztosítást, sem a nyugdíjjogosultságot.) De akit az egyedüllét sivársága megbénít, azt szeretnők megvigasztalni és megbátorítani, hogy nincs egyedül, nincs is olyan nagyon sötét, és „de strigis, quae non sunt, nulla quaestio fiat”.²

2.

Mindjárt a kezdet kezdetén szeretnénk nagyon komolyan kijelenteni néhány dolgot annak a biztosítására, hogy olvasóinkkal félreérthetetlenül egy malomban örömlünk. Először is. Nem minden elégedetlenség szent, nem minden kísérletezés öntudatos, nem minden reform szolgálja a jövőt, nem minden forradalom haladó tendenciájú, nem minden engedetlenség a zseniké, nem minden szeretet fakad szolgálatosság ösztönéből, és nem is minden pedagógiai gondolkodás bizonyul az idő mérlegén okvetlenül csakugyan annak. Ez az egyik megszorításunk. A másik, nem kevésbé szigorú, eleve való kijelentésünk pedig az, hogy bármennyire lehetségesnek tartjuk az új nevelés elveinek megvalósítását a mai magyar köznevelésben, *salvus conductus*³ senki számára biztosítani nem tudunk. Elvégre azt, hogy minden baj nélkül meg fognak érkezni, Kolumbusz Kristóf egyedül maga tudta (és – mint utóbb kiderült – maga

sem jól tudta). Az úttörők útjára éppen az a jellemző, hogy töretlen út.

Föltéve most már, hogy valakinek a pedagógiai gondolkozása megalapozott, céltudatos és módszeres, adottsága haladó szellemű, akarata elszánt – a magunk részéről még csak egy tanácsot adhatunk neki indulás előtt: apelálunk egészséges *valóságérzésére*. Tényeket nem szabad kifelejteni a számításból. Jézus Krisztus, szempontunkból a világ legnagyobb újtója és pedagógusa, a kánai menyegzőben hideg józansággal állapítja meg: még nem jött el az én időm, és bort ad a násznépnek, nem a hegyi prédikációt mondja el nekik. Ilyen letagadhatatlan tények rövid összefoglalásban a következők:

1. *A mai magyar középiskola toborzása egészségtelen.* A kvalifikációs törvény olyanoktól is érettségi bizonyítványt követel, akik nem töreksenek, nem is valók szellemi életre. Egy merőben agrár jellegű, falu-, sőt tanyalako ország iskolapolitikáját iparos, kereskedő, város lakó országok mintájára építi ki. Sajátos történelmi tanulságait hallatlanná teszi. Mireánk ez a három szempont csak annyiban tartozik, mert három oldalról nagy magyarázó fényel és erővel mutatja, hogy megvalósítandó ideáljaink közege, a magyar diák, „nehezen nevelhető” anyag. Bizonyítványt akar. Eljött, mert közelből jött, és könnyűszerrel eljöhett. Bejött a kapun, mert beengedték. Azt, aki tanulni akar és tud, lehet, kint rekesztette a paragrafus vagy a tanya térbeli és időbeli távolsága, ha pedig bekerült, leterrorizálja a véletlenül rekrutálódott többség, amely célkitűzésében nem akar, adottságainál fogva megképtelen is komolyan „ideális emberre” lenni.

Ezt a tényt csak egyetlen erő birkózhatsz le: a legtisztább, legtörhetetlenebb *pedagógiai hit*. Tagadni, tudomásul nem venni, a színvonalát elismerni és leszállani hozzá számtalanszor elkövetett, következményeiben mindenkor végzetessé vált, számunkra tehát nem ajánlható tévedés volna. Így van, megvan, számolnunk kell vele. Akik a helyzetet tisztán látják, csak úgy helyezkedhetnek el benne, ha hisznek az ember, sőt az emberiség nevelhetőségében. Lehet, hogy a középiskolások nagyobb percentje oda nem való, másod-, sőt tizedrangú „anyag”, negatív ható erő a nevelés munkájában, egy szóval mondván: „rossz” gyerekek, de akkor is úgy lettek azokká. Még átöröklött tulajdonságaik is történelmi folyamat produktumai. Az optimista pedagógus abban a pillanatban, ahogy ezt belátta, átalakul. Ettől kezdve minden, amit csinál, a szolgálat pedagógiája, beteg diáksággal szemben csupa lelki higiéne, preventív és gyógyító intézkedés. A hetedízigen süjtő átok ezerízigen áldó irgalommá szelídül a szeretet fényében és melegében.

Azokat a lelkeket, akiket eddig jórészt negatív hatások elbutítottak és eldurvítottak, az iskolában érik az első pozitív hatások. *Ezt nem tiltja semmiféle előírás, szervezet vagy felügyelet.* Igaz, hogy előírni sem lehet.

2. A másik letagadhatatlan tény, hogy *a magyar középiskola nem lehet másforma, mint a fenntartói*: a magyar állam és a magyar egyházak. Ezek ma központosítani akarnak.

Ezt a tényt is bajos volna tagadni. Márpedig, ha tény, következésképpen folyik belőle, hogy sem az állam, sem egyik egyház sem enged meg az iskoláiban saját ideáljaival és célkitűzéseivel ellenkező munkát. Itt kap szóra a legerősebb pesszimizmus: de hát akkor mitévők legyünk? Abbahagyjunk minden szépet és jót? (Mert könnyű belátni, hogy a szabadság vezetőgondolatából ered nálunk minden.) Vagy próbáljunk ötven százalékra kiegyezni valahogy? (Az ellenfél erős, biztos a dolgában, nem alkuszik.) Esetleg hazudozzunk, föld alatti politikára adjuk fejünket? (Lehet-e a legnagyobb ideálokat ezen az úton is, ilyen eszközzel is szolgálni vajon? És meddig tarthat ez az álarcosdi?) Vállaljuk a mártírium töviskoszorúját? (De célravezető-e? – eltekintve attól, hogy gyarló emberektől emberfeletti áldozatot kívánni sohasem lehet intézményesen.)

Ha optimisták tudtunk az imént lenni az emberiség nevelhetőségével szemben, tudjunk most egész szívvel hinni saját ideáljainkban, a tiszta érzelmekben, a világos tudásban, a jóság mindent legyőző hatalmában. És vegyük észre, hogy ezeknek az ideáloknak hűséges szolgálatában és kincseiknek engedelmes kiszolgáltatásán túl már feleslegesek az aggodalmak. Ami az anyagi világban a pénz minden ajtót kinyitó, minden akadályt elhárító erejéről közmondásszerűen köztudomású, igaz marad az értékek hatalmára vonatkoztatva a szellemi világban is. Gazdag ember, hatalmas ember. A hatalmas ember pedig ne féljen.

Van a központosító és hatalmaskodó politikának a gondolatmenetében egy önmagán túlutaló hiba, amely hiba persze csak e politika külön világában tekinthető annak. A Zaublerlehrling⁴ minduntalan megismétlődő tragédiája ez: megindíthatom a söprűt, de megállítanom nem lesz többé módomban. A központosító gondolkodás nagyon jól tudja, hogy kulturális tekintetben korszerűen és mintaszerűen felfegyverzett, engedelmes, vitéz, kiképzett hadsereg van szüksége. De azt már nem látszik tudni, hogy a korszerűség és mintaszerűség kizárja a szervezetek mechanizmusát és az engedelmesség antidemokratikus formáit. Az advocatus diaboli⁵ nem hallgat el a kellő pillanatban, s nem adja meg magát saját meggyőződésén innen. A modern katona nem a régi

schwarmlinie⁶ dróton rángatható „Plänkler”-je⁷ többé, hanem a rohamszázad egyéni iniciatívára elkötelezett és egyben feljogosított egyénisége. Ennek az érdekes küzdelemnek kézzelfogható bizonyítéka – nagyon aforizmán hangzik éppen azért – a hivatalos Tantervnek és Utasításainak a szellemében rejlő szöges ellentét. Ha valaki a Tantervet az Utasítások szellemében hajtja végre, teljesen szembehelyezkedik esetleg saját iskolája közgyakorlatával, de sem lelkiismeretén erőszakot tennie nem szükséges, sem a törvényes rendelkezésekbe ütköző cselekedetet nem kénytelen elkövetni. Ismétlem: ennek a humoros helyzetnek nem valami, az Utasításokat talán előntő túlzott reformvágy az oka, hanem az a kényszerhelyzet, amelybe századunk feltétlenül belesodorja mindazokat a konzervatív intézményeket, amelyeknek tradíciói *nemesen* konzervatívak (és nem reakcióak), ha a siker valamelyes reményével akarják az idő szerintük túlságos gyorsan száguldó iramát valamelyest lassítani.

Nagyon egyszerű ezek után a tanácsunk. A modern pedagógusoknak a gyakorlatban egy a feladatuk: *hajtásuk végre komolyan és lélekből a hivatalos tanterv hivatalos utasításait*. Nem lesz a munkájuk könnyű munka, egész munka sem, jól tudom. De az egyetlen lehetséges munka lesz. És még egy valami lesz, engedjék megjegyezni azokat, akik nem a jelennek és nem szemmel is felmérhető sikerekért dolgoznak: az egyetlen út és mód lesz, amely a nemesen konzervatív magyar iskolát saját tradícióinak, jelenvaló értékeinek és jövő lehetőségeinek mennél nagyobb és mennél öntudatosabb megbecsülésére rászoríthatja. Minden más egyéb út forradalom, s aki forradalmat akar, ne kérjen (hiszen amúgy sem fogad el) tanácsokat.

3. A harmadik tény az, hogy *maga az intézmény reformokra szorul*. A tanterv, a tankönyv, a módszer, az iskola egész kulturális és civilizatorikus berendezése. Azok sóhajtoznak emiatt különösen, akiket az iskolapadok, az osztályozás, a kötelező könyv nélküliek, a tankönyv megállapításai vagy szemelvényei, egyes tárgyak meghatározott óraszám, tanmenete, az iskolai és az iskola körüli köztudatban kialakult rangja (rajz, ének) gátol reformtörekvéseikben. Attól félek, ők éppolyan rabjai a saját ideológiájuknak és verbalizmusuknak, formáiknak és rendszerüknek, mint maga az iskola a maga szellemének. Különböznödnie kellene, hogy *egyetlen reformra van szükség: a megromlott pedagógiai alapviszony helyreállítására*. Ezt az alapviszonyt legelmésebben az első osztályos *Liber Sexti*⁸ fejezi ki, ezt mondván: *Remmius educat Sextum*.⁹ (Ma Remmius „kiképz” Sextust, Sextus pedig – bakanyelven – igyekszik mennél alaposabban „meglógni” a kiképzés elől.) A fent említett elemek nem

reformálhatók meg a pedagógiai alapviszony gyökeres reformja nélkül. Tessék megnézni, mivé lett az elemi iskolai „olvasmánytárgyalás” a legtöbb helyen, mindenütt, ahol lélek nélkül hajtották végre. A lélek pedig minden börtönt és bilincset széjjeltör. Egy bizonyos, és itt a helye és ideje, hogy nagyon hangsúlyozottan kijelentsük. *Az átalakult pedagógiai gondolkodás csak akkor válhatik közvéleménnyé és reformszülő erejűvé, ha nagy koncepciójú*. Kisebbség nagyobb veszteségeket előre belekalkulál a számításába. Igényli a repülőgépet, de tojásszedő kordéra is hajlandó felülni, ha másképp nem juthat előbbre. Türelmes a lassúbb észjárásúakkal szemben. Nem válogatós az eszközökben, amit nem a szokásos értelemben mondok, hanem azt értem alatta, hogy nagy koncepciójú ember példának okáért a modern magyar irodalmat – szükség esetén, ha másképp nem lehet – *Halotti beszéd* kötelező nyelvi elemzésén és könyv nélküli bemagoltatásán keresztül is meg tudja éreztetni és szerettetni. Világért sem akarom ezzel tagadni azoknak a keveseknek irigylésre méltó helyzetét, akiknek több is, a legjobb is szabad (egy-egy kísérleti vagy magániskolában), de nem ismerhetem el sem intézmény, sem eszközök, sem módszer prioritását ott, ahol a nevelő lelke döntő, sőt egyedüli fontosságáról esik éppen szó.

3.

Remmius educat Sextum. A katedráról azonban csak tanítani lehet. A pedagógiai alapviszonyt jelenleg az zavarja, hogy nem őszinte. Ha azt akarom, hogy újra az legyen, szálljak le a katedráról. Szálljak le azért, mert a katedráról csak osztályt látok, tömeget, és csak tömeglelket ismerhetek meg. Akár X., akár Y. „felel” az órán, az osztály lelke beszél belőle. Pedig a nevelés fő célja mégiscsak X. vagy Y. Az egyén. Több. A személyiség.

Ez az egyén ma tudva-tudatlan csal. Mégpedig nemcsak a nevelőjét csalja, hanem az egész világot. Az iskolában bent a tanulótársait és saját magát is. Első feladatom vele szemben, hogy mindenáron őszintévé tegyem. Mindenáron, tessék ezt nagyon mélyen megérteni, inkább tudjon kevesebbet, de legyen őszinte. Az őszinteség hiányának oka mindig lelki gátlás. A nevelővel szemben *félelem*, a társakkal szemben *presztízis*, saját magával szemben *önérzet* kérdése. Egyetlen orvossága van: a szabadság. A modern magyar tanárnak az elkövetkezendő évtizedekben mindennél előbb való feladata: felszabadítani a négyes rabságban szenvedő magyar diákokat. A tanárral szemben az *önkormányzat*, a tanulótársakkal szemben a *közösség*, önmagával szemben az *önállóság*, tennivalóival szemben pedig az *életszerűség* jelenti a szabadságot. Az

új nevelés ideáljai ezek mind, és szinte maradék nélkül fedik egymást.

Vigyáznunk kell azonban ezekre a fogalmakra, mert könnyű őket félreérteni. És szokás is őket félreérteni a gyermekek századában. Amikor az imént hangsúlyoztam a mindenáron való őszinteséget, értékes őszinteséget értettem alatta. Van ti. különösen a pubertásnak egy szívesen vetkőző korszaka, amelynek az őszintesége, különösen a felelőtlen őszintesége nem sokat ér. Ebből a szempontból a gátlást mindig arrafelé kell megszüntetni, hogy: őszinte leszek, hiszen semmi rossz ebből nem származhatik rám nézve, és sohasem arrafelé, hogy őszinte leszek, hiszen úgysem kapok semmi büntetést. Éppen ezért igazi őszinteséget csak egyetlen – igaz, hogy megtanulhatatlan és csak spontán jövő – pedagógiai eljárás mód érhet el: *a szeretet*. (A szeretet és nem a szerelem. Az a szeretet, amely ad, és nem az, amely igényel. Utóbbi nagyon veszedelmes, pedig elég gyakori jelenség mindenféle iskolában. Még a Magyar Cserkészszövetség Vezetőkönyvébe is belekerült, ilyen megfogalmazásban: a jó parancsnok a maga képére és hasonlatosságára formálja a csapatát.)

1. A szeretet lassankint rájön, hogy az iskolából hiányzó életszerűséget csak egy okvetlenül megvalósítandó és még az adott kedvezőtlen körülmények között is megvalósítható *életközösség* adhatja meg. Erre az életközösségre tanulás közben az osztályközösség nagyon jó, de nem elégséges alkalom. Nem tudom, ha az új nevelésnek nagyobb szerepe lesz az iskolában, hogy alakul majd a helyzet: ma még a nevelőnek más alkalmakat is fel kell használnia az életközösség megteremtésére óráin kívül. De ilyen alkalmak bőven vannak, csak meg kell találnunk őket. A tízperc, a hazamenés, a kisebb-nagyobb kirándulások, az ifjúsági körök, a szülőkkel való találkozás, szülői értekezletek, cserkészlet, különösen a cserkész tábor. Még csak azt sem akarom ezzel mondani, hogy a nevelő minden szabad idejét foglalja le, de annyit igenis szeretnék mindenkinek a figyelmébe ajánlani, hogy évenként egynehányszor látó szemmel nézzen körül a folyosókon, az iskolaudvaron, az iskolához közel eső nyilvános téren, vigye ki az osztályát ne csak tanulmányi kirándulásra, hanem egy-egy délutánra szabad levegőt is szívni, játszani is, látogassa meg az önképzőkört (ne szóljon bele, másnap se tegyen rá megjegyzéseket, csak nézze meg, mit csinálnak maguk szabadjára), és lehetőleg még akkor is töltsön néhány napot cserkész táborban, ha nem cserkész tisztt. Ezeken a helyeken ismerheti meg tanítványainak értelmi életén kívül érzelmi és akarati világát is a maga egészében. És még mindezen túl jól teszi, ha

állandóan érintkezik rokonsága vagy környezete indifferens diákságával, olyanokkal, akik nem tanítványai, mert különben hamis képet nyer a diákvilágról, hamis alapon Fellegkakukvárárt építi meg maga körül. A különféle ifjúsági egyesületeket, konferenciákat, nemzetközi szabad összejöveteleket is jó, ha megismeri, amennyiben módjában áll. Ez utóbbi alkalom azonban már csak új színeket hoz a többihez. Nem az alkalmakon és módokon múlik. Az elv megvalósítása a fontos: az életközösségé. Akinek ez az órán sikerül, az közelítette meg legjobban az ideális helyzetet, mert a nevelő egyetlen igazi területe az óra.

2. A szeretet életközösséget teremtett maga körül: megkezdődhetik a munka. Az első pozitív lépés az *önkormányzat* jegyében történik, hiszen a pedagógiai alapviszony megromlásának a mérge legtöbb esetben a félelem, ezt kell először kitudni a közös munkából. A félelem négyes irányú: félek, hogy a tanárom árt nekem (megbüntet, megbuktat), félek, hogy a társaim okoznak bajt (kinevetnek, lenéznek, megelőznek), félek, hogy a *tanulnivalóm* rossz (nehéz, unalmas, ok nélkül és cél nélkül való), és félek, hogy önmagam nem állom meg a helyem.

Ma ezek közül a fantomok közül a középiskolában a tanulnivaló a legnagyobb mumus. Mire való a nyelvtan, a latin, a matematika stb.? Ennek az az oka, hogy gyermekek előtt gólyamesével szokás előállni ezen a téren is. Féltjük a kicsiket az igazságtól, abban a hiszemben, hogy még nem bírná el az eszüket. Ez elgondolásában kedves, kivitelében azonban elhibázott szolgálat. Mese közben fűzfapoétáknak bizonyulunk, mert a képeink világa zavaros, s így nincs a mesénknek szimbolikus ereje. Ha azt mondom: a latin kell az általános műveltséghez, olyat mondtam a gyermeknek, amit nem lát, mert nem képszerű, tehát meg sem tud érteni. Ha azt mondom neki, egész kultúránk a latin-görög kultúrán alapul, tehát ezért közelebbről meg kell ismerkednünk vele, igazat mondtam neki, de nem az ő képzetvilágában mozogtam. Ha azt mondom, hogy az orvosoknak latinul kell írni a receptet, egy nagy csomó jogi kifejezés latinul van, a papok latinul miséznek, a *Vulgata*¹⁰ is latinul van írva, a tudósoknak a latin múlt miatt kell érteniük a latin nyelvet, gólyamesét mondtam, mert csak valami olyat magyaráztam meg, mint a gólyamese a születés titkából, hogy ti. a kisbaba nem volt itt, és most itt van. A leendő katonatisztet, gazdálkodót, művésznövendéket, mérnöki kart pedig egyáltalában nem sikerült megnyugtatnom. A latin tanulmány: plasztikus történetsszemlélet. Ez az igazság. Valami olyat kell mesélnem, ami ezt az igazságot maradék nélkül és kertetelés nélkül szimbolizálja. Nehéz itt tanácsot adni, de talán nem is szükséges. Illusztrációképpen írom

ide, hogy én a magam tanítványainak az aratókkal való esetemet szoktam elbeszélni. Télen halt meg édesapám. Következő nyáron „csóvázáskor”¹¹ történt. Én egy darab búzaföldet az országútnak véggel csóváztam, teljes jóakarattal azért, hogy mindenkit egyformán érjen kár, ha csütörtök hajnalban a vásáros szekerek etetnek az életből¹² vagy egy-egy kaparékkévé¹³ felhajítanak a székre. Csodálkoztam, miért morognak ezért az emberek? Jóval később tudtam meg, hogy előtte való évben is az országútnak véggel fogták fel a földet a harmados kapások, köztük három törődött öregember, azoknak a gyengébb munkája ebben az évben csíkokat hagyott az életben (gurdint,¹⁴ vadbodzát stb.), s akiknek ezek a csíkok egész hosszában jutottak, zúgolódtak érte. Én ebből beláttam, hogy nem lehet a gazdálkodást egy bizonyos év januárjában elkezdni, a gyermekek is belátták azt, hogy a múltat részleteiben is meg kell ismernie annak, aki a jövőt akarja szolgálni.

3. Ezt a kis kitérést azért kellett tennünk, hogy az első lépésünk elhibázott vagy elhamarkodott ne legyen. *Munkaprogramot* kell felállítanunk az egész nyolc osztályra. Ezzel elejét vesszük annak, hogy értelmetlenül, muszájból, mechanikusan tanuljanak a gyermekeink. Erre két-három órát rá kell szánnunk, s a tervet közösen kell kiegészítenünk. Csak azt fogjuk tanulni, ami igazán szükséges. Természetesen minden szükséges lesz, amit a tanterv előír, ha ügyesen és gyermeknyelven megvilágítjuk azt a végcél, amely fele törekszenek, ha gimnazista- (s leendő egyetemista-) életre adják a fejüket. Aztán megállapíthatjuk, mennyi esik ebből a programból erre az osztályra és erre a hónapra. A szeptemberi adagot felírjuk részletesen, és úgy adagoljuk óráról órára. Azt is meg lehet tenni, hogy különösen nehéz napon kevesebbet, könnyű napokon többet veszünk, helyesebben vétetünk fel az osztállyal. Itt az egészséges szabadság elve a fontos, nem a módszer hol ilyen, hol olyan „fogásai”. Azt is fölösleges talán mondanom, hogy a munkaprogram egészen más a második és a nyolcadik osztályban. Az én második osztályomban példának okáért a legnevelőbb hatása azoknak a szeptemberi lelkesedésben korlátlan mennyiségben elvállalt és felvett verseknek volt, amelyeket év közben, mikor a kéthetes és havi határidők közeledtek, éppen az én jóakarátú tanácsomra apródonként elhagyogattunk. (A végén alig maradt több, mint a hivatalosan is előírt anyag.)

Munkanaplónk az osztálykönyv volt, amely minden mumus voltát elvesztette azáltal, hogy „a mi közös könyvünk” lett, az osztályé meg a mienk, tanároké. Nagyon egyszerűen vált azzá, mielőtt beírtam volna az anyagot, mindig megkérdeztem: mit is kell ma elvégeznünk?

Vagy: ugye, gyerekek, most ez s ez következik? Tudván azt, milyen gyönyörűség a titkok titkába belenézni, néha, a padok közt hátulról rászóltam egyik-másik fiúra: ugorj csak, olvasd meg, hányadik magyaróránk már ez húsvét óta? Szem elől így vittem be – ez lévén a szabály nálunk: eredj, vidd be a tanári szobába, hogy az igazgató úr akár-mikor utánanézhessen annak, amire kíváncsi. (Tehát nem tielőletek biztonságba, hanem az ő rendelkezésére!)

Az osztályozás és fegyelmezés méregfogát is ki lehetett venni. Először is azzal, hogy az év elején megállapodtunk közös megegyezéssel, mit jelent nálunk, ebben az osztályban, a mi munkamódszerünknek és célkitűzéseinknek megfelelően jelesnek, jónak, elégségesnek lenni. (Nem kell félnünk színvonalsökkenéstől. „Nálunk” olyan borzalmas nehezett jelentett jelesnek lenni, hogy rendszeren én könyörögtem egy kis enyhítésért.) Aztán megkérdeztük, ki akar jelest vagy jót. Feleléskor vagy egyéb hasonló áttekintés alkalmából aztán mindig lehetett erre a két tényre hivatkozni. Te magad milyennek ítéled a teljesítményedet: megfelel-e az év elején felállított cenzus szerint annak, amire magad vállalkoztál? Hát az osztály milyen véleményen van? Óh, az önkormányzat nagyon jó, de nagyon kétélű fegyver.

A tanulás és fegyelmezés mellett másra is jó. Megtanít egy kis közösséget egészséges közvélemény kialakítására. Felnőttjeink között hány olyannak van szavazati joga, aki nem tud vele élni, és odaadja esetenként egy-egy tál lencsért. Miért? Mert sohasem tanult eszmét cserélni, véleményt nyilvánítani, közéletet élni és többek között: szavazni.

Osztályozás és fegyelmezés közben újabb szükségletek egész sora támad. Kiderül, hogy sokan az osztályban meg fognak bukni, ha valami nem történik. Miért? Nagy találgatás. Az egyéni lustaságon és otthoni bajokon túl két keserves eset okoz nagy riadalmat. Van, aki elmaradt már, vagy betegség, vagy amiatt, mert eleinte ügyetlen, lusta, kedvetlen volt. A másik az ellenkezője: az arra nem valóság. Ez a kettő szervezi meg a *csoportokat*, s löki szinte észrevétlenül és ellenállhatatlanul a legarravalóbbakat az élre. Az egy csoportbeliek szinte becsület dolgának tekintik, hogy aki nem tehet róla, hibában ne maradjon, aki pedig polgáriba való, ne sokáig gimnazistáskodjék hiába. Van olyan a csoportban, aki a szoba-konyhás lakás konyhájában (a szoba ki van adva) a zsúfoltság miatt nem tud tanulni (baj van a villanyfogyasztás körül is). A különszobás csoporttag meghívja magához délutánonként közösen tanulni. A másik egyszerűen csak nem értette eleinte a latint, de ezen lemaradt. A *csoportvezető* különórán tanítja, míg el nem éri a többit. A harmadiknak egyszerűen csak azért jó a csoport, mert magára hagyva nem

igyekeznék, így meg egészen tűrhetően végzi a dolgát. Az oda nem való gyerek pedig apródonként magától rájön, hogy nem sok keresnivalója van a csoportban, s minden keserűség nélkül kimarad, átiratkozván a polgári iskolába. Azt beszélik, hogy a csoportvezető két ízben is járt ebben az ügyben náluk, s másodszor a papa is belátta, hogy így lesz talán mégis a legokosabb.

A csoport lassankint összeszokik. A tanulási közösségből életközösséggé tágul. Együtt járnak kirándulni, vásárnaponként múzeumba, ha nem együtt vakációznak, leveleznek egymással. Arra a hírre, hogy a másik csoportban mindenki tud úszni, az úszni tudók trenírozni kezdik az úszni nem tudókat. Közben amatőr-fotográfusklubbá alakulnak, mert ehhez meg amazok nem értenek. Klikké azonban sohasem válhatnak, mert azt az osztályközösség nem engedi.

4. Három gátlás ezzel elmúlt. A tanulnivaló „az életnek szól”, a társak barátokká váltak, a tanár úr is jó barátnak bizonyult. Régen megszűnt mumuskodni a lelki gátlás. Megölte a szabadság egy másik kritériuma: az *önálló munkamódszer*.

Pedig ez is meg volt valósítható, nagyon egyszerűen és legális keretek között. Nem kellett más hozzá, mint a *problématudat felkeltése*.

Kissé nehéz dolog, de nem azért, mintha csakugyan az volna, hanem azért, mert gyermekeink nagyon rosszul vannak nevelve. Csupa kis rabszolga vagy kis zsarnok. Tartalmas kérdései sem az egyiknek, sem a másiknak nincsenek. Az egyiknek „hallgass” a neve. Régen megszokta már, hogy vagy egyáltalában ne csodálkozzék semmin, ne vegyen észre semmit, ne támadjanak gondolatai, vagy ha igen is, vesződjön vele maga, esetleg temesse el, tegye félre jobb időkre. A másik szeszélyes, zabolátlan, ide-oda röpködő figyelmében, érdeklődésében és kérdészuhatagában egyaránt. Aki tud is kérdezni, természetesen ügyetlenül és dadogva kérdez.

Első feladat: *mindenkit megszólaltatni*. Ez nem csak az órán történik, hanem házi feladatok útján. A házi feladatok ti. nem egészen hasonlítanak az iskolaiakhoz. Nem annyira dolgozatok, mint inkább *tesztek*. És nagyon sokfélék. Semmi esetre sem mindig írtnivalók, ellenben nagyon sokszor rajzok. Mégpedig spontán rajzok. Néha nem is az a fontos, amit tárgyalnak, hanem az az elvégzett munka, amit jelentenek. Különösen megfigyeléseknél.

Még a fejét sem kell túlságosan törnie az embernek témákon. Mikor arról van szó, milyen fontos a hű és pontos megfigyelés, utána csak úgy dőlnek a tanácsok, hogy lehetne ezt gyakorolni is. „Kimjátékkal”,¹⁵ mint a cserkészek.” „Álljunk meg X. kirakata előtt, nézzük öt percig,

menjünk haza, ebéd után írjuk le, mi volt a kirakatban.” „Vagy rajzoljuk le, az még érdekesebb lesz.” „Most rögtön nézzük meg, ki emlékszik jobban a Baross utca jobb vagy bal oldalára, milyen üzletek vannak rajta.” „Írjuk le, hogy szokta a vezető a kocsit vezetni.” „Játsszuk el, az érdekesebb.”

Mikor aztán – ki-ki a maga megfigyelő, kombináló játékos, szavaló vagy mesélő anyanyelvén – mindenki megszólalt, könnyű a nyelveken szólást élénk iramban tartani, fejleszteni és főképpen vezetni is. Különösen a pubertálónál, akiknél a problématudat előtérbe jutott. Van egy szó, egy kérdőszó, amely a mi nevelőmunkánkban nem szokott jelentőségének megfelelő mértékben alkalmazást nyerni. Ez a kérdő névmás: miért? Pedig ez csak jelentéktelen időt rabolna el, és a mi halott iskolánkat egészen felélesztené. Mi készen adjuk az anyagot a gyermekeinknek, és azután nem gondoskodunk róla, hogy a megtanult ügyesség elfoglalja szerepét valóságos életében is.

Ugyanaz a kis öcsém, aki kegyelemelégiséget kapott az iskolában az első évben algebrából, eksztázisos örömben égett, mikor rájött, hogy az elsőfokú, egyismeretlenű egyenlettel minden, „hova mentek ti száz ludak, nem vagyunk mi százan”-szerű ún. számrejtvényt meg lehet fejteni. S egész délutánokat elmatematikázott önként, egyedül.

Az is baj, hogy a tanár úr rendesen „előad” magyarázat közben, mint az egyetemi tanárok, s szereti, ha lélegzet-visszafojtva hallgatják vagy gyorsírással jegyzik a szavait. Írjuk fel a négyzetes egyenlet általános alakját – szokta mondani. No, most szorozzuk át az egészet 4a-val. Adjunk hozzá és vonjunk ki belőle b2 per 4-et stb. stb.

Olyan egyszerű volna pedig azt kérdezni: hány probléma áll előtted ebben az általános alakban, mielőtt a végeredményt kiszámítanád? Kettő: a négyzet és az ismeretlen. Sorrendben melyik sürgősebb? A négyzet. Mit kell vele csinálnod? Eltávolítom. Hogy? Négyzetgyököt vonok belőle. Igen, de azt csak teljes négyzetből lehet. Mi hát a dolgunk? Ki kell egészítenünk teljes négyzetté stb.. stb. Megint nem tanácsot akarok adni, csak hangsúlyozni valamit. Azt, hogy a diákot nem az eredmények érdeklik, hanem a probléma. Ha önálló munkára akarom szoktatni, el kell érnem akármilyen úton-módon, hogy a feladatai megoldandó problémák elé állítsák, s nekem csak egy a kötelességem közben: ügyelnem arra, hogy a megoldandó problémák valóban megoldhatók legyenek vagy a közös munka közben azokká váljanak számára.

Akinek ez nívum: figyelje meg a kísérletező, rejtvényfejtő, verselő, kritizáló diákokat. Különösen a rádióamatőröknél lehet ezt jól látni. Nem az a fontos a rádióban, hogy szól, hanem hogy megszólalt. Annyira nem az előb-

bi a fontos, hogy az ifjú amatőrök a már szóló rádión hamarosan túladnak, s egyre újabb és nehezebb feladatok elé állítják magukat egy második, harmadik, x-edik készülék összeállításával és megszólaltatásával. Hallgatás közben sem a programszám a fontos, hanem az a titkzatos, csábító, ismeretlen és mégis füllel hallható csoda, hogy most Berlinből, majd Milánóból, néhány pillanat múlva Rigából jönnek a hangok...

4.

Ismétlem, az új nevelés minden elve megvalósítható a középiskola mai keretei között is. Talán nehezebben, körülményesebben, esetleg nem is olyan mértékben, mint következetesen keresztülvitt reform után, de mégis. A szabadságra nevelés minden akadályt legyőzhet, mert tiszta humánus, tehát embereken múlik. A nevelőmunkában pedig szervezeten, tananyagon, tankönyvön, módszeres eljárásokon túl a legfontosabb tényezők, a nevelő és a növendék: *emberek*. Ami meg emberi találkozásukat megelőzőleg rájuk ragadt, előítélet, átöröklés, mechanizmus, nagyon könnyen eltávolítható, és akkor akadály nélkül folyhatik a munka. A gátlások eltűntek, a szabadság szele életadó frissességgel csokolgatja a humuszt, amelyből csakhamar előtör, hogy a fény és melegség felé növekedjék, az örök csíra. Az élet.

Probatum est.¹⁶

JEGYZETEK

- 1 A reprint kiadás – KARÁCSONY Sándor: *Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia*. Szerk., utószó KÖVENDI Dénes, előszó DEME Tamás, Bp., Széphalom Könyvműhely, 2002, 357–367. – szövegének felhasználásával a tanulmányt Balogh Csaba szerkesztette és látta el jegyzetekkel.
- 2 Idézet Könyves Kálmán első törvénykönyvéből: „A bozorkányokról pedig, akik nincsenek, említés se történjék.”
- 3 Szabad oltalom; menedéklevel.
- 4 Bűvészinás; varázslótanonc.
- 5 Az ördög ügyvédje.
- 6 Rajvonal.
- 7 Csatár.
- 8 *Liber Sexti. Latin nyelvkönyv a gimnázium I. és II. / III. és IV. osztálya számára*. Szerk. FODOR Gyula, SZÉKELY István, Bp., Szent-István Társulat, 1909 és 1926 között számos kiadásban.
- 9 „Remmius Sextust oktatja.” A *Liber Sexti* leckéinek egyik „szereplője” a Kr. u. I. század első felében élt Remmius Palaemon római grammatikus, aki kiváló tanár hírében állt. A nyelvkönyvbéli tanítványai közé tartozik egy Sextus nevű fiú.
- 10 Szent Jeromos latin nyelvű bibliafordítása, amely a Kr. u. V. század elején készült.
- 11 Egy területet szalma- vagy szénacsutakkal (csóvával) kijelöl.
- 12 Búza(mező), gabona.
- 13 A kénéből kihullott kalászból kötött új kéve.
- 14 Leveles ágakból, vesszőkből épített búvóhely, kunyhó; itt: ágas-bogas bozótos.
- 15 A játékvezető a térképen egy területet körberajzol. A játékosok két percig megfigyelik a kijelölt részt, majd emlékezetből leírják vagy lerajzolják a lehető legapróbb részletig.
- 16 Kipróbált; bevált.



LOMEHOTI

Architectural information panel on the left wall featuring a large photograph of a snowy landscape and several columns of descriptive text.



SERECSE KAPUJA
LÁTOGATÓKÖZPONT

Architectural information panel on the right wall featuring a large photograph of a building complex and several smaller images and diagrams.

Klima Gábor

Kutatás alapú művészetpedagógia: egy új tantárgyi paradigma felé

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Hrsg. Ernst WAGNER, Diederik SCHÖNAU, Münster, New York, Waxmann, 2016

■ A hagyományos értelemben vett rajztanítás megújítása tartalmi és technikai szempontból már jó ideje terítéken van. Különböző elméleti és gyakorlati pedagógiai irányzatok, filozófiai rendszerek és technológiai innovációk hatására a rajzóra radikális változásokon megy keresztül. Illetve kellene keresztül mennie. Ezek a hatások lassan vagy egyáltalán nem szivárognak be a művészetpedagógia gyakorlataiba. Ennek okai számosak és összetettek, kezdve a korlátozott anyagi lehetőségektől, a csekély óraszámokon át a motiváció és intézményi támogató környezet kérdéseiig.

Ezen kérdések megválaszolására és tisztázására kínál kiváló lehetőséget az itt ismertetésre kerülő tanulmánykötet és a hozzá kapcsolódó elméleti munka és kutatás (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp Common European Framework of Reference for Visual Literacy*. Hrsg. Ernst WAGNER, Diederik SCHÖNAU, Münster, New York, Waxmann, 2016). A tanulmánykötet fejezetekre osztva tárgyalja a vizuális műveltség különböző aspektusait, elsősorban német nyelven, de a jelentősebb, összefoglaló szövegek angolul és franciául is helyet kaptak a kiadványban. A képesség és részképesség-rendszerek, a szituációk, a gyakorlati alkalmazás és elméleti háttér, valamint módszertani példák külön-külön fejezetekben kaptak helyet. A kötet a vizuális nevelés során fejleszthető képességrendszer és a vizuális műveltség pedagógiai koncepcióját a nemzetközi pedagógiai gyakorlaton nyugvó alapossággal járja körül, és ezzel a kutatásokon alapuló pedagógiai innováció alapjait teremti meg. A tanulmánykötet kísérletet tesz egy új tantárgyi paradigma bevezetésére, mégpedig oly módon, hogy a tantárgy fejlesztési lehetőségeinek számbavételével a határait is kiterjeszti.

A kötetben bemutatott kutatási eredményekhez szorosan kapcsolódik egy ma is aktív nemzetközi kutatóhálózat és az általa kidolgozott keretrendszer koncepciója.

2010-ben jött létre az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy – ENVIL), a tanterv-fejlesztők, tanárképzők és neveléskutatók európai hálózata, a vizuális műveltséggel kapcsolatos témák kutatására. Jelenleg tizenegy európai ország képviselőiből áll. A közös európai nyelvi referenciakeret fogalma alapján a hálózat kidolgozta a közös európai referenciakeret ötletét a vizuális műveltségre (Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret – Common European Framework of Reference for Visual Literacy – CEFR-VL, a magyar szövegben a továbbiakban: KEVMR). A KEVMR kidolgozásáról szóló munkát az Európai Unió egész életen át tartó tanulási programja támogatta 2014 januárja és 2016 márciusa között. Ez tette lehetővé a hálózat számára a keretrendszer alapjainak megteremtését, támogató anyagok előállítását, a kutatást és bemutatását.

A projekt célja egy átfogó és inkluzív kompetenciamodell kidolgozása volt a vonatkozó tantervek európai szintű felmérése alapján. A modelltől kiváló és alapos ismertetőt ad Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella.¹

A kötet főbb fejezetei

1. How Visual Literacy contributes to general education, Carl-Peter Buschkühle

Buschkühle írásában rögtön egy érdekes gondolattal találkozhatunk, amely a vizuális műveltség fogalmának érvényességét kérdőjelezi meg. A vizuális műveltség, angolul visual literacy, vizuális írástudásként is fordítható. Vagyis a hozzá kapcsolódó kompetenciákat ezzel a fogalommal (visual literacy) kvázi párhuzamba állítja az írás-olvasás (literacy) képességével. A képek (tágabb értelemben objektumok) azonban nemcsak a befogadás tárgyai, hanem az értelmezése is. Így módon tehát a vizuális műveltség (avagy vizuális írni-olvasni tudás) fogalmi kereteit kitágítja az alkotáson és befogadáson túl az értelmezés, összefüggésbe helyezés, kritikai attitűd és képzelet irányába.

Írásában továbbá bemutatja a vizuális műveltség kompetenciáit. Értő és elemző módon használja a pedagógia mellett a filozófiai kontextust is, többek között akkor, amikor a „művészi élet” (artistic life) koncepcióját fejti ki. A lezárásban a vizuális műveltség koncepcióján alapuló művészetpedagógia gyakorlatát a következő fogalmakkal jellemzi: kreatív, játékos, szórakoztató, történeti, filozofikus (creative, playful, exciting, historical, philosophical).

2. The concept of visual literacy, Folkert Haanstra

A vizuális műveltség koncepcióját ismertető írásában Haanstra nem pusztán a fogalom jelentésbeli minőségét járja körül, hanem történeti áttekintést is ad. A vizuális műveltség (vagy vizuális írástudás) gondolata természetesen

nem új keletű, elméleti gyökerei a 70-es évekig nyúlnak vissza. A kapcsolódó definíciók és leírások többsége azonban (a források alapján) az ezredforduló után született munka. Haanstra továbbá a köznapi képi nyelvhasználathoz és az önkifejezés, illetve ennek csak kevesek számára elérhető legmagasabb szintje, a művészi alkotáshoz szükséges képességek rendszerét vázolja fel.

3. A competency-orientated approach, Ernst Wagner, Katrin Zapp

Wagner és Zapp a kompetencia fogalmát érintő kérdéseket járja körül írásában, a vizuális műveltség kontextusában. A keretrendszer F. E. Weinert neveléskutató kompetenciadefinícióját használja. Ezek után ismertetik Weiner kompetenciaelméletét, és megállapítják, hogy a keretrendszerben használatos kompetenciafogalom úgynevezett tárgyspecifikus kompetencia (subject-specific competencies). Tanulmányukban meg is indokolják kompetenciafókuszú koncepciójukat. Vagyis egyfajta európai konszenzus létrejöttét remélik a kompetenciaalapú tantárgyi paradigma bevezetésétől a művészetpedagógiában. Érdekes adat, amire szintén rámutatnak, hogy Európa különböző nyelvein hányféleképpen hívják a művészetpedagógiát (és ennek iskolai megjelenését, a rajzórát). Ebből kiválóan levezethető, hogy mennyiféle különböző koncepció él egymás mellett és érvényesül a vizuális nevelésben.

4. Situations in which Visual Literacy competencies are required and in which they become apparent, Franz Billmayer

Billmayer írásában azokat a helyzeteket (situations) veszi sorba, ahol a vizuális műveltség egyes összetevőire lehet szükségünk. Hat alapvető faktort ír le: hely, emberek, idő, képi vagy tárgyi formák, cselekmény, érdeklődés (places, people, time, image/object forms, actions, interests). A helyzetek mellett azokat a területeket is bemutatja, ahol a képalkotás vagy a vizuális közlések befogadása létrejöhet (például magánélet, társas interakció – privat domain, public domain), továbbá három alapkompétenciát határoz meg, amelyek relevánsak lehetnek a fent leírt helyzetek és területek szempontjából: kommunikáció, kreativitás és tudás. Természetesen egy helyzet ennél is összetettebb lehet, és a fent leírt körülményeken kívül meghatározhatják még morális, politikai, társadalmi, kulturális stb. kontextusok is.

Az írás második részében egy összegző táblázatot közöl, ahol a különböző helyzeteket a korábban ismertetett szempontok és kategóriák alapján mutatja be. Az itt található példák kiválóan érthetővé teszik a helyzetalapú (situation based) rajztanítási koncepciót.

5. Competency levels – global scales, Theoretical foundation

A tanulmánykötet szerzői által közösen jegyzett fejezetben a különböző kompetenciaszintekhez kapcsolódó skála leírását kapjuk. A szerzők célja bebizonyítani, hogy egy ilyen skálának komoly gyakorlati haszna is lehet. A kompetenciák három szintjét különböztetik meg: alap, közép és haladó (elementary, intermediate, competent). A kompetenciák különböző területeinek és szintjeinek meghatározásánál komoly nehézséget okozott, hogy egyszerre kellett igazodni a nyelvi kompetenciarendszerhez (general linguistic competency) és megfelelni a művészi kifejezés, valamint a befogadás fogalomrendszereinek is.

A skála a következő tevékenységeket mutatja be a három szint alapján: elemezni, kommunikálni, létrehozni, leírni, tervezni, kísérletezni, értelmezni, megítélni, bemutatni, megvalósítani és használni (analyse, communicate, create, describe, draft, experiment, interpret, judge, present, realise, use). A szerző szerint ezek a tevékenységek működtetik a vizuális képességrendszerét.

6. Visual Literacy – Structural Model

Ebben a fejezetben a vizuális műveltség képi modelljét ismerhetjük meg, amelyet a szerzők közösen dolgoztak ki. Három grafikastruktúra-modell segítségével vizualizálják és értelmezik a vizuális műveltséget felépítő kompetenciák és szubkompetenciák, valamint a metakogníció (elvont tartalmak megismerése-megértése) szerepét és jelentőségét a rendszerben. A tanulmánykötet talán legátfogóbb, legsűrűbb szövege, amely kiválóan magyarázza az egész koncepció lényegét és jelentőségét.

7. Magyar szerzők

A kötetnek természetesen vannak magyar szerzői is. Babály Bernadett, Budai László és Kárpáti Andrea egy, a munka világában és a magánéletben egyaránt alapvető vizuális képesség, a térszemlélet fejlettségének vizsgálatát mutatja be a hagyományos alkotó módszereket digitális értékelési megoldásokkal ötvöző feladatrendszerben. Kárpáti Andrea bemutatja, hogyan működik a kutatásalapú tantervtervezés a gyakorlatban: összeveti az angolszász országok tanterveit megalapozó vizuálisképesség-felfogásokat a tantervek tartalmával és módszereivel. Pataky Gabriella a képességsztruktúra fontosságát elemzi, majd pedagógiai alkalmazását mutatja be saját oktatási projektjeinek eredményei alapján.

Összegzés

A vizuális műveltség a tanulmánykötetben szereplő írások alapján tehát nemcsak annyit jelent, hogy a tanuló milyen

attitűdökkel és eszközökkel lát neki a probléma (helyzet) megoldásának, hanem azt is, hogy a személyes, intézményi, társadalmi stb. kontextust hogyan képes vizuálisan értelmezni és ezt a társadalmi tudást integrálni a probléma megoldásába. A vizuális műveltség ebben az értelemben tehát vizuális gondolkodást és vizuális értelmezést is jelent. Az új európai vizuálisképesség-modell leírását és fejlesztésének lehetőségeit tárgyalva a tanulmánykötet a tantervfejlesztés hatékony segítője lehet. A KEVMR mindenekelőtt szituáció-alapú: központi gondolata, hogy a vizuális nevelés során vizuális eszközökkel azonosítsa és oldja meg a problémákat. Ez a gyakorlatorientált megközelítés jelzi a vizuális gondolkodás problémacentrikusságát. Ebben az értelemben a hagyományos rajzóra kihívásra vagy társasjátékra hasonlít, ahol a tanuló egyszerre használja saját kreativitását, műveltségét és csapatjátékos képességeit. Mindezt pedig a vizuális probléma, avagy helyzet megoldása / megfejtése érdekében teszi.

A tanulmánykötet szerzői a vizuális műveltséget a következő területekre (szintekre) osztják: oktatási célok, speciális kompetenciák és az ezek alkalmazására szolgáló helyzetek. Mindegyik területről tizenkilenc ország vizuális nevelési szakértői számos tanulmányt készítettek. A modell tehát kiterjeszti a hagyományos rajzóra vagy esztétikai nevelés határait, és a vizuális műveltség meghatározása révén átfogóbb pedagógiai rendszert hoz létre, amely magában foglalja egyfajta általános művészeti nyelv ismeretét és a hétköznapi élet számtalan szituációját is.

A már sokszor leírt képességterületek – mint például a kreativitás, az érzékenység, a technikai jártasság – mellett új területeket is meghatároz. Többek között bevezeti az interkulturális tudatosság (európai és nemzetközi vizuális nyelvek ismerete és használata), a civil elkötelezettség (felelősségteljes állampolgári magatartás, törekvés a vizuális kultúra etikus, értéket létrehozó és megőrző használatára), a cselekvőképesség (az előző két kompetencia aktív használata, például kulturális programszervezés, helyi értékek tevékeny ápolása), valamint a tudatosság (ebben az esetben vizuális tudatosság, vagyis a vizuális kultúra és kommunikáció működésének és hatásainak felismerése) fogalmait.

E modell alapján kijelenthető, hogy a vizuális kultúra tantárgy készségtárgyként való értelmezése – ami a nemzetközi szakirodalomban eddig sem szerepelt – ma már nem tartható álláspont. A vizuális műveltség az oktatási rendszeren belül olyan alapvető képességrendszer jelent, mint a vele párhuzamba állítható nyelvi és matematikai műveltségterület. A vizuális képességrendszer rendkívül szerteágazó, de a tanulói életkorokhoz illesztett pedagógiai szűkítésével olyan új, komplex tantárgyat hozhatunk létre, amit bármelyik tanterv alaptárgyként definiálhat.

A KEVMR alapján a következő területek jelenthetik a vizuális alapműveltség fő fókuszait:

- Kritikai érzék és gondolkodás. Ez a terület hivatott fejleszteni a vizuális közlések és nyelv elemző és értékelő értelmezését, leírását. A kritikai gondolkodás azonban az élet bármely területén hasznosulhat.

- A kulturális örökség megőrzése és ápolása.

- Interkulturális kommunikáció. Az EU tagállamai számára rendkívül fontos és fejlesztendő területként jelenik meg.

- Személyiségfejlesztés a művészetpedagógia eszközeivel. A sokoldalúan fejlett és kiegyensúlyozott személyiség kiemelt célja nemcsak a magyar, hanem minden európai ország oktatásának.

- Tudatos és aktív állampolgárság. A vizuális műveltség alapvető részét képezi a közös munka és tervezés folyamata. Ezt modellezi pedagógiai gyakorlataiban a tanuló. A tervező és cselekvő állampolgár készségeinek fejlesztése a vizuális nevelés eszközeivel jelentheti társadalmilag érzékeny témák csoportos feldolgozását és modellezését.

A KEVMR keretrendszer tehát annyiban jelent újdonságot, amennyiben elveti a tantárgycentrikus gondolkodást és értelmezést. Az intézményi vizuális kultúrát olyan új médiumként mutatja be, amely közvetítője és értelmezője a XXI. században mindenhol jelen lévő képiségnek.

A tanulmánykötet komoly nemzetközi érdeklődést keltett. A Vizuális Nevelés Nemzetközi Szervezetének (International Society for Education Through Art, InSEA) folyóirata, az *International Journal of Education Through Art (IJETA)* Diederik Schönau és Kárpáti Andrea szerkesztésében különszámot szentelt a kötetet bemutató recenzióknak.² Érdekes visszajelzések érkeztek elméleti és gyakorlati szempontból is. A modell jelentőségét mutatja az is, hogy habár európai uniós projektről van szó, Európán kívülről is érkeztek recenziók (S. P. Gandonu, L. Errázuriz, A. Laczik, F. Blaikie, F. R. Sabol). A vizuális nevelés tehát világszerte rendkívül aktív, innovatív és változóban lévő mezőnek tűnik, ahol egy jövőbeni pedagógiai kulcsterület képe kezd kirajzolódni. Az itt bemutatott tanulmánykötet ennek az alakuló, formálódó „alaptantárgynak” az illetékességi területeit írja le és ajánlja fel a pedagógiai innováció számára.

Lezárás

A jelenlegi intézményi gyakorlatok országszerte meglehetősen eltérők, a vizuáliskultúra-oktatás színvonala rendkívül hullámzó. Ez természetesen nem egyedül a pedagógusok felelőssége. A hagyományos rajzóra intézményi státusza alacsony, de pontosan itt rejlik a KEVMR jelentősége. Vagyis, hogy kimozdítja a vizuális kultúrát az esztétikai nevelés kényszeréből. Az elméleti munka, a terepmunka, a projekt-

feladatok, a tanulóknál rendelkezésre álló digitális eszközök olyan lehetőségeket hordoznak magukban, amelyekkel, tanárként, újra kijelölhetjük a vizuális kultúra helyét és szerepét az intézményen belül.

A projektalapú, csoportokra bontott munka a vizuális műveltséghez tartozó kompetenciák közül kiválóan fejleszti az én-tudatosságot, az önreflexiót, a kommunikációs készséget és a tervezésalapú munkát egyaránt. Ezek a kompetenciák és korai fejlesztésük később társadalmi és munkaerő-piaci szempontból is hasznosulnak. A tanulói motivációra többnyire serkentőleg hat a csoportmunka és a projektfeladat, ahol a tervezési folyamatot közös élményként élük meg. A KEVMR kiválóan mutat rá a kultúra és a kommunikáció összefüggéseire is.

Ezek alapján talán látható, hogy a tanulmánykötetben bemutatott keretrendszer, a hozzá kapcsolódó kutatás és elméleti munka gyakorlati alkalmazása magában rejti egy olyan új tantárgy (sőt, intézmény!) megszületésének lehetőségét, amely a XXI. századi létezés szempontjából elengedhetetlen kompetenciahalmazt foglal magában. Ha a képiség korában nem fektetünk elég hangsúlyt a vizuális nevelésre, az hatalmas károkat okozhat mind társadalmi, mind pedig gazdasági szempontból.

JEGYZETEK

- 1 KÁRPÁTI Andrea – PATAKY Gabriella: *A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret = Neveléstudomány*, 2016, 1. sz., 6–21.
- 2 KÁRPÁTI, Andrea – SCHÖNAU, Diederik: *The Common European Framework of Reference for Visual Literacy: Looking for the Bigger Picture = International Journal of Education Through Art*, 2019, Vol. 15, Nr. 1., 3–14.

José Javier Díez Álvarez Az interpretáció és a stílus kognitív értékei a művészeti oktatásban

■ José Javier Díez, a madridi Complutense Egyetem tanár-képző központjának oktatója a világhálón közzétett¹ elméleti cikkében abból indul ki, hogy a művészeti oktatás-nevelés tantárgyi részét célzó kutatások egyik központi kérdése a kognitív, azaz a megismerés és megértés folyamatára összpontosító szemlélet, a művészeti jelenség sokrétű elemeinek filozófiailag megalapozott tisztázása. Olyan műértés, amely túllép a művészet pusztán gyakorlati megtapasztalásán, az egyéni megérzésre, a fogalmilag tisztázatlan, szubjektív megközelítésre épülő szemléleten.

Szerinte a műalkotás értelmezése és magyarázata a mű valóságának alapos ismeretével kezdődik, „az interpretáció faktoraival”, amelyek a megértés kulturális természetére utalnak. Ahhoz pedig, hogy valamely alkotás valóságához eljussunk, általános megismerési gyakorlatunkat kell mozgósítanunk. Díez felfogásában az interpretáció kritikai művelet, amellyel a művek különös és általános elemeit keressük, kötjük össze. Az alkotó gondolat az „életvilág” és az elmélet kapcsolatának kifejtésével találja meg benne létjogosultságát.

A művészeti nevelés feladata (kihívása) az, hogy képes legyen szigorúan ellenállni a „pontatlan” fantázia csábításának, amely fantázia szöges ellentétben áll a Goethe által megfogalmazott képzeletbelivel. A művészet révén történő jellemformálás nem tagadhatja meg az elvekhez ragaszkodás kötelezettségét, mert a művekben közvetlenül vagy közvetetten kifejeződő eszmeiségben összegezzük a megértés fejlődése a külső valóságban és a művészet nyelvében is, amely megértés túllép a merőben érzelmi viszonyuláson. Feladatunk továbbá az is, hogy a reflexió tényezőit összekössük az alkotás rétegeivel, mivel a művek értelme a kettő kapcsolatából születhet meg mind az oktatásban, mind pedig a tanulásban.

A művészeti nevelés újabb elméleteiben immár közhely – szögezi le Javier Díez –, hogy az oktatás középpontjába

magának a műnek kell kerülnie, a mű valóságának (amely nem azonos a művekbe foglalt valósággal), e valóság kritikai, történeti és esztétikai vonatkozásainak s a szándéknak, hogy megmutassuk az alkotás szoros kötődését a megértés szimbolikus tereihez.

A művészeti nevelés mint tudományág épp azt kutatja, milyen szerepet játszanak a művek a minta-, illetve modell-alkotásban és a művészi valóság megértésében. A kulturális tapasztalat és az interpretáció folyamata képezi a vizuális gondolatot integráló tanulás kutatásának magját.

Ebben az értelemben kap döntő jelentőséget a stílus, amely minden interpretáció központi eleme. S nem csupán azért, mert a művész szemszögéből mintegy javaslatként jelentkezik, valami általánosnak valami konkrétumra történő átírásával, hanem azért is, mert intencionalitást, szándékot jelez az alkotó részéről a vizsgált jelenség (létező) megismerésével kapcsolatban, sőt a művész általánosítható érveit is felsorakoztatja az általa képviselt valóságlátás mellett.

Az interpretációnak e szándékosság irányában kell elindulnia, feltárva annak kulturális összefüggéseit és a mű időbeli kereteként megjelenő kor eszméit. Jausra hivatkozva Díez itt megjegyzi, hogy ebben a vonatkozásban döntő a néző (befogadó) újratemtő képessége is, amely – az illető kulturális szemhatárától függően – alkotó részvételt jelent a megértésben. Amennyiben a mű (vagy művek) jelentése általános érvényűnek bizonyul, a befogadó közelinek érzi őket saját élet- és esztétikai felfogásához. Csak az értő műelemzés (interpretáció) képes megragadhatóvá tenni a műveket, csak az említett közelség teheti őket valóságossá; csak általa válik nyilvánvalóvá valamely alkotás újdonsága és múltbelisége is. Az elemzés-értelmezés így módon a híd szerepét is képes betölteni múlt és jelen között. Ebben az értelemben – állítja Díez – a stílus a nászágy lepléhez hasonlítható a jelentés és a megértés-megismerés nászszakáján: ha fellebbentjük, feltárul előttünk a mű a maga meztelen valóságában. Az újratemtő kognitív cselekedet mintegy lecsupaszítja az alkotás aktusát, belép a teremtetett műtárgy hermetikusan zárt terébe (örökös jelenlétébe), és dinamikus, sokrétű jelentőként mutatja meg azt a jelentett összetettségén alapuló szemlélet képviselőinek.

A stílus technikai és eljárásbeli döntések eredménye a műben, forma és jelentés anyagivá lett egysége, aminél fogva valamiféle kulturális teljesség szintézisét hordja magában, amely totalitás a művész személyes világáról, de egyszerűs mind a személyén túli világról alkotott képét is tükrözi.

A tanulmány szerzője itt Nelson Goodmant idézi, aki szerint a stílus alapvetően „a műben munkáló szimbolikus jegyek összessége, amelyek jellemeznek egy alkotót, egy korszakot, egy helyet vagy iskolát”. Ez a műalkotás szimbolikus elemeire irányuló figyelem alapozza meg a megismerő

keresést. Felfogás (percepció), elgondolás (konceptió) és tárgyiasulás (materializáció) tölti ki e keresés terét, s a percepció-kifejezés kettős felfogásával szemben ez a „három-értékűség” képezte az alapját a művészeti nevelés-oktatás tantárgyi fejezetének, amelyet a Harvard Egyetemen működő, a magasabb rendű kognitív működéseket tanulmányozó Project Zero munkacsoport dolgozott ki, Howard Gardner intelligenciakutatásai alapján.

(Gardner elmélete szerint az intelligencia nem egységes értelmi képesség. Hétféle, egymástól független intelligenciát különböztet meg: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás és kétféle személyes intelligenciát. A standard intelligenciatesztek az első hármat mérik. Zenei intelligencián többek között a ritmus, hangmagasság érzékelését érti, a testi-kinesztéziás intelligencia mutatója, hogy valaki mennyire bábik ügyesen a tárgyakkal, mennyire tudja kontrollálni saját mozgásait, a személyes intelligenciának pedig két összetevőjét írja le: a személyen belüli és a személyközi intelligenciát. Gardner hozzát teszi, hogy az egyes intelligenciátípusok fejlettségére hatással van az öröklődés és a kultúra is. Gardner 1998-ban további három intelligenciátípust állapított meg, a naturalista, spirituális és egzisztenciális intelligenciát.)

Megállapítható, állították a Project Zero tudósai, hogy a gyerekek – ha kellőképpen ösztönzik őket – kiválóan képesek megkülönböztetni és összehasonlítani társaik rajzait, noha nem jártasak még az elvont gondolkodás műveleiben. A jelenséget Díez kapcsolatba hozza a különböző metaforaelméletekkel, mondván: „A legszélesebb értelemben vett kultúra és a társadalmi lét hétköznapijaira irányuló figyelem anyagából kovácsolódik össze a kreatív érzékenység lényege, amely – ha a művészeti oktatást-nevelést mint zárójelbe tett diszkurzív és analitikus fejlődést fogjuk fel – minimálisra zsugorodik a kétértelműség és a kifejezés didaktikai érvelésében. A metaforaalkotás, mint a gondolkodás vitális és kulturális értékteremtője a képzelőerő által, cáfolja ennek a zárójelnek a szűkös érvényét, hiszen a képalkotás valójában a megismerés fejlődésének velejárója.”

Szerzőnk meggyőződése, hogy a metafora szimbolikus többsége a megszokott dolgok megújulását szolgálja, és nemcsak az intellektuális tartalmak átalakításában, hanem a valóságéban is, mivel az immanencia, (a dolgok veleje) ismét összeköti a szükségszerűt a transzcendensre törekvéssel. A metafora így megfeleltethető a szakrális jelleggel is, amint azt annak idején Eliade kifejtette.

Cs. Cs.

JEGYZETEK

1 <https://www.uv.es/~valors/Diez,J.pdf>

Heidi Wirilander

A művészeti oktatás felhasználása a kulturális örökség védelmében

■ A finn Jyväskyläi Egyetem művészettörténésze eddigi kutatásai során a kulturális örökség védelmének különböző vonatkozásaival foglalkozott. Jelen tanulmányában¹ is azt vizsgálja, milyen jelentős szerepe lehet a művészeti oktatásnak az alkotások és műemlékek megőrzésében rendkívüli események (balesetek, katasztrófák) bekövetkezésekor.

Kiindulásként megállapítja, hogy a kulturális örökség fogalmát és tartalmát meghatározó kollektív emlékezet intézményei, a tudományos társaságok, múzeumok, könyvtárak, levéltárak stb. viszonylag rövid ideje alakultak meg; a XIX. századi romantika gondolkodói ismerték fel, hogy a háborúk, tűzvészek, járványok és egyéb pusztító történelem megsemmisüléssel, illetve visszafordíthatatlan károsodással veszélyeztetik mindazokat a kulturális értékeket, amelyeket történelme során az emberiség létrehozott. E felismerésből logikusan következett ezeknek az értékeknek a számbavétele, dokumentálásuk, megvédésük és megőrzésük igénye.

Az igény nemzeti és nemzetek feletti keretekben jelentkezett, amely kereteket egyezményekben és jogszabályokban rögzítettek. A kodifikáció eredményeképp kulturális örökséggé vált elemeknek két célja, illetve funkciója volt. Az első célkitűzés a való világban történő rendteremtés szándékából fakadt; a második az adott elemet egy absztrakt, autonóm világban helyezte el, amely a kulturális örökséget – Baudrillard megfogalmazása szerint – a múlt tükréként jeleníti meg. A kulturális örökség megőrzését az egyes országok, társadalmak erkölcsi feladatuknak tekintették és tekintik ma is, mivel fenntartja és erősíti az egyének és a közösségek identitását és segíti múltjuk megértését (Cloonan).

A bizonyosságra való törekvés – szögezi le Wirilander – a legmélyebb emberi célkitűzések egyike. Az ember azt a kulturális elemet tekinti valóságosnak, amelynek értéktartalmáról meggyőződött. Az értékes helyek és tárgyak csak akkor

nyernek értelmet, ha a szemlélő ismeri azokat a kulturális körülményeket, összefüggéseket, amelyekben elhelyezhetők.

A múzeumok, könyvtárak és archívumok intézményeit a társadalmak „kollektív emlékezetének” és kulturális örökségének meghatározása és megőrzése céljából hozták létre. A meghatározási folyamat eredményeként a kulturális örökség jelentős szerepet játszik a nemzetállamok nemzeti identitásának és kulturális szokásainak kialakításában. A kulturális örökség nem csupán a társadalom közös múltját, hanem közös emlékezetét is tükrözi. Kérdéses viszont, hogy ez az elfogadott meghatározás a társadalom múltjának demokratikus, a kultúra minden rétegére kiterjedő elképzelését képviseli-e. Lefedi-e a kisebbségeknek és azoknak a történeteit is, akik nem nyerték meg háborúikat, és azokat is, akik igazságtalanságokat szenvedtek el történelmük során? A szerző John Blackingre hivatkozva hangsúlyozza, hogy minden kultúra értékét el kell ismerni, mivel a kulturális különbségek hangsúlyozása könnyen rasszizmushoz vezethet.

A társadalom kollektív emlékezetét és a múlt tulajdonjogának kérdését illetően Wirilander egy másik kutatóra, Karen J. Warenra hivatkozva három lehetőséget mutat be:

1. A múlt mindenki tulajdona lehet, mert közös öröksége az emberiség egészének. A múlt az emberiség múltjának foglalata.
2. A múltat néhány konkrét csoport birtokolja, mivel ők a szószólói, képviselői a fontos értékeknek, amelyek a kulturális javak birtoklásával kapcsolatos vita tárgyát képezik.
3. Harmadszor: a múltnak senki sem lehet birtokosa, mert egyszerűen csak van (emlékeiben), volt (történeteiben), és nem kisajátítható, nem birtokolható.

Az emlékezet egész sor folyamatot jelent, amelyek az információk megőrzésére és tárolására szolgálnak a tudás megmaradása érdekében. Létezik rövid és hosszú távú emlékezet. A rövid távú emlékezet bizonyos mértékig a prioritásoktól és a tapasztalatoktól függ. Ez az emlékezet átmeneti és szaggatott. A hosszú távú emlékezet egész életen át tart. Az emlékezet kontextus- és közönségfüggő. A múltból származó szóbeli tanúságtétel a hatalom megtartása és legitimálása révén a társadalmi egység megtartására irányulhat. A szóbeli bizonyágtétel nemcsak egyénektől függ, hanem attól is, hogy az egyének hogyan emlékeznek a múltbeli eseményekre és – a nevelés, az oktatás és a tanulás révén – hogyan sajátítják el a társadalmuk hagyományait.

Gyűjtés, gyűjtemények

A gyűjtés az örökség átadásának és védelmének egyik formája. A legkorábbi gyűjteményeket olyan emberek birtokolták, akik nagy készleteket halmoztak fel, gazdagok voltak, a társadalmi és politikai kiváltságosok közé tartoztak, és gyűjteményeiket

intézményeknek adták. A gyűjtés korai formáit a kutatás hajtotta. A múzeumok a gyűjtés során történelemalkotó tényezővé váltak: mivel a gyűjtés eleinte a kiváltságosok történelmére irányult, a gyűjtött anyag a történelmet a kiváltságosok történelmeként mutatta be; a hétköznapi emberek élete többnyire dokumentálatlanul maradt. Később az egyéni, társadalmi és kulturális kontextusok megértése szélesedett, ami által a hiteles történelmi mutatók kategóriái megváltoztak.

A gyűjtés eleve döntési problémákhoz vezetett: mit kell gyűjteni? Mi a maradandó? Vajon amit gyűjtenek, meddig marad fenn? A gyűjtés mibenlétének és céljának újabb és újabb meghatározása vezetett ahhoz a szemlélethez, melyben a gyűjtemény elemei nem állandók, hanem folytonosan áramlanak ki és be. Az emlékezet intézményei az anyagi kultúrának csak töredékét képesek megőrizni. A múlt és a jelen tárgyaiból szinte minden veszendőbe megy. A jelen sok esetben szelektív, részleges szemléletével nehéz eldönteni, mi a fontos, mi a jelentős a jelenkori társadalomban. Ha a kulturális örökség intézményei előzetesen döntenek arról, hogy a jelenkorból mi érdemesül az emlékezésre, igen nagy a tévedés kockázata. A gyűjtés problémája a fontosság felismeréséhez kapcsolódik.

Simon Knell szerint a gyűjteményeket kontextusba kell helyezni: a sémák szerinti gondolkodás átöröklése helyett a megértéshez kell vezetniük. A gyűjtemény jelentése a gyűjtemény külső fontossága és belső jelentősége által tartható fel. A gyűjtés fontos társadalmi jelenség, mert a tárgyak komoly érzelmi és mozgatóerővel bírnak. A gyűjtemények képesek a nézőt a látható és a láthatatlan valóságok – a jelen és a múlt – között mozgatni. Baj van viszont, ha a múzeumok és gyűjteményeik nem bírnak jelentőséggel a közösség életében. Ez ugyanis előbb-utóbb azt jelenti, hogy a gyűjtemény elemei elveszítették értelmüket, és az elemek eredeti kontextusukhoz való kapcsolódása végérvényesen megszűnhet. A múzeumi gyűjtés azzal a veszéllyel járhat, hogy az intézmény önmagának gyűjt. Bár a gyűjtemények elemei nem változtak, az emberek gondolkodásbeli változása a gyűjtemények fontosságának módosulását idézheti elő.

Nevelés, oktatás

A nevelés, oktatás a társadalom életének folytonosságát jelenti. Pauline von Bonsdorff az esztétikai megfigyelés mögötti hagyomány jelentőségét emeli ki. Az esztétikai folyamatok megértését a környező világban megfigyelt esztétikai jellegzetességek segítik. Von Bonsdorff számára az esztétikai megértés nem valami változatlan igazságot jelent, hanem olyan látásmódot, amely részvétel és tapasztalat révén módosítja a valóságot. Az esztétikai részvétel olyan tapasztalatot jelent, amely érzelmeket vált ki. A környezet esz-

tétikai értelmezése a megfigyelő ismereteitől, képességeitől és értékudatától függ. Az esztétikai tapasztalat részint aktíválja az alany-tárgy kapcsolatokat, részint serkenti az alany ismeretszerző képességét.

Pauline von Bonsdorff szerint egy tárgy a szemlélő korábbi emlékei, tapasztalatai és gondolkodásmódja révén hozza működésbe az illető esztétikai ítéleteit. A tapasztalati megfelelés alapját pedig az alany személyes története és a társadalom értékei képezik. Eme illetékesség révén az alany egyaránt része lesz az észlelt jelenségnek és az esztétikai tapasztalatnak. A kortárs esztétika széles körben elfogadta azt a nézetet, hogy az esztétikai tapasztalat tárgya nem csak a műalkotás lehet. A környezet és a kultúra önálló valósággént lehet jelen a befogadó tudatában, érzelmeiben és lelkében, és ezek a belső tényezők egymáshoz kapcsolódva, egymásra hatva játszanak szerepet az esztétikai élmény létrejöttében.

John Dewey 1934-ben publikált művészetelméletének központi eleme – állapítja meg Heidi Wirilander – az esztétikai élmény. Dewey szerint a műalkotás legfontosabb jellemzője nem a művész önkifejezése, hanem az a tapasztalat, amit a műalkotás kelt a nézőben. A művészet eredménye a tapasztalat. John Dewey elutasítja azt a gondolatot, hogy a művészet elkülönül a tudománytól, ezért megpróbálta közelebb hozni a művészetet a tudományokhoz. Egyúttal a művészet és a mindennapi élet fogalmát is közelítette egymáshoz. Szerinte az esztétikai megértés kognitív jellegű. Ez azt jelenti, hogy a kiforrott esztétikai értékek kulturálisan tanulhatók. John Dewey az emberi élet demokratikus folyamatának kulcsfontosságú tényezőit látta a művészetben és a művészeti oktatásban. Számára a művészeti oktatás legfontosabb célja az volt, hogy minden ember számára lehetővé tegye a művészet és az esztétikai tapasztalatok megszerzését. John Dewey szerint a tulajdonjogi kérdések elkülönítették a művészetet az emberek mindennapi életétől, a műalkotások helyét pedig hagyományosan a múzeumokban jelölték ki. Ide a művek esztétikai értékelés alapján kerülnek, minősítésük pedig közmegegyezés alapján bevett értékeket tükrözi.

A kulturális jelenség megközelítése a művészeti oktatás felől

Herbert Read azt állítja, hogy a modern társadalomban az oktatás az individualizációra és a társadalmi integrációra összpontosít, ami a társadalmi közösségek és az egyének közötti kölcsönhatást jelenti. Az oktatás óvakodik attól, hogy az egyénben egoisztikus és antiszociális tulajdonságokat fejlesszen ki. Herbert Read állítása szerint a demokratikus társadalmakban az oktatásnak az egyének önmaguktól motivált növekedését kell ösztönöznie. Az oktatás legfontosabb célkitűzése az esztétikai érzékenység fejlesztésével kapcsolatos.

John Blacking is hangsúlyozza az iskolai oktatás jelentőségét az egyének szocializációs folyamatában. Az oktatásban nem az a kérdés, hogy a különböző etnikai háttérrel rendelkező gyerekek hogyan integrálódnak a többségi kultúrába, hanem az, hogy miként nevelik bele őket a társadalom sokszínűségének, szociális összetettségének megértésbe.

Peter Abbs gondolata szerint a művészeti oktatás célja az, hogy az emberek láthatóvá és szabadabbá váljanak a saját létezésükben. A művészeti oktatás folyamata az egyén belső tanulásának eredménye, mivel az esztétikai tapasztalatot nem lehet átadni. Abbs a tanárok szerepét a tanulók tanulási folyamata és környező valóságuk összekötésében látja. A jelentés nem a tanulóknak átadott „előre gyártott” ismeretekben rejlik, hanem a kihívásban, hogy a valóság addig feltáratlan dimenzióit megértsék. Ezt a tanulási modellt nevezik posztmodern oktatásnak. Robert Stake szerint is sokféleképp lehet belenőni az esztétikai megértésbe, a tanulási folyamat pedig elsősorban a tanulóól függ. A tanulási folyamat legfontosabb mutatóját a tanuló saját céljai és elképzelései alkotják.

Az egyöntetű kulturális örökségtől az emlékek sokféleségéig vezető út

Az 1980-as évek óta világszerte gyors és radikális kulturális változások mentek végbe. Ezért a múltból örökölt kulturális modellek és kategóriák nem felelnek meg a fiatalabb generáció valóságfogalmának (Hawkes). Johan Fornäs számára a modernitás folyamatos dinamizmus, mely a társadalmak, kultúrák és témák fogalmainak egyre növekvő történetiségéhez kapcsolódik. Úgy tűnik, e történelem vagy múlt emberileg konstruálható. Vajon releváns kérdés ez a kulturális örökség meghatározása tekintetében? A modernitás elterjedt az egész világon, hatása globális. A globalizáció nem jelentette azt, hogy a kultúrák világszerte egyöntetűvé váltak volna. A földrajzi területek, kultúrák és szubkultúrák közötti különbségek semmivel sem kisebbek, mint évtizedekkel korábban voltak. A kulturális sokféleséget az oktatásban régóta elismerték már. A multikulturális oktatás 1981-ben jelent meg Finnországban a pedagógiai eszmecserék központi témájaként. A kulturális sokszínűséghez felvilágosult társadalmi környezetre van szükség, ahol az egyének szabadon cselekedhetnek és növekedhetnek az egymással való interakcióban (Blacking, 1990). A demokrácia nem valami megállapodott dolog a társadalmakban, hanem a többszámú, pluralista társadalomért való cselekvés szüntelen folyamata.

Következtetések

A művészeti oktatás elmélete feltáró, őszinte megközelítésel járul hozzá a kulturális örökség folyamatának elemzéséhez. Lehetővé teszi továbbá a kulturális örökség dimenziói-

nak elemzését olyan új, feltáró perspektívák segítségével, amelyekhez kevésbé lehetne hozzáférni a muzeológia elméleti hozzáállásával. A művészeti oktatás a kulturális jelenségeket egyenlő, demokratikus és elemző módon közelíti meg. A kulturális örökségképzés folyamata olybá veszi a kulturális jellemzőket, mint a társadalom kollektív emlékezetét: akként értékeli, válogatja, emeli ki őket.

A kulturális örökségképzés folyamata fontos emberi jogi kérdéseket is felvet, amelyeket alaposabban is meg kellene vizsgálni. A kulturális örökség könnyen válhat az azt döntésével létrehozó intézmény saját elképzelésévé. A művészeti oktatás elmélete nem osztályozza, nem kategorizálja a kulturális jelenségeket azáltal, hogy jelentőségüket, értéküket megállapítja. A művészeti oktatás elmélete érdekes, sőt kritikus kérdéseket vet fel a kulturális örökség folyamatára nézve. S mit lehet mondani a kulturális örökség kontextusában a kulturális sokszínűségről? Mi célt szolgál a kollektív múlt a társadalom számára? A kollektív emlékezet egyesíti a társadalom többségi csoportjait, és kizárja a kisebbségeket. Létezhetne plurálisabb kollektív emlékezet, amely nem zárna ki a valóság más elképzeléseit sem? Van-e párbeszéd vagy lehet-e párbeszéd a kulturális örökségképzés folyamatában? Hogyan befolyásolná ez a párbeszéd a kulturális örökségről vallott elképzelésünket? A kulturális átörökítés folyamata során a kollektív emlékezet és a múlt a kulturális örökség formájában jön létre. A gyűjtemények és a gyűjtés kérdése jelentős szerepet játszik ebben a folyamatban. Hogyan támogatja a kulturális örökségalkotás folyamata a nemzetállamok demokráciájának folyamatát vagy az egyenlő emberi jogokat a különböző nemzetekben? A folyamat veszélyessé válhat, hogyha nem működik demokratikusan és mindenkit egyaránt felölelően, ha a kulturális örökség csak a többség elképzelése valamely nemzet kollektív múltjáról. A modernitás, a kulturális sokféleség és a demokrácia azonban veszélyt is jelenthet, ha egy közösség tagjai feljogosítva érzik magukat mások értékeinek tagadására, adott esetben erőszakos elpusztítására. A kulturális örökségképzés folyamatával kapcsolatban még számos kérdés nyitott, még nincsenek mindenre egyértelmű válaszok. Az egyik ilyen kérdés az, vajon mi készíthet egyeseket arra, hogy a kulturális örökség tárgyait, helyszíneit szándékosan megrongálják, meggyalázzák, megsemmisítsék.

Cs. Cs.

JEGYZETEK

- * https://www.researchgate.net/publication/258897832_Use_of_Arts_Education_Theory_in_Analyses_of_the_Cultural_Heritage_Process, 2013, december

Mariska van Dalfsen¹

Gondolatok a perui gyerekek művészettel neveléséről, interkul- turális szemszögből

■ A holland nemzetiségű pedagógus személyes hangú cikkében² azokról a tapasztalatairól számol be, amelyeket 2004-ben szerzett a perui Pucallpa pedagógiai főiskoláján, egy általa megtartott tanfolyam során. Elmondja, hogy előtte már hat évig dolgozott Peru különböző iskoláiban, s így képet kaphatott az ország rendkívül gazdag és sokrétű kulturális adottságairól, de ez az élménye alapvetően megváltoztatta a művészetek segítségével történő oktatásról-nevelésről alkotott korábbi felfogását. Mielőtt a saját foglalkozásait elkezdte volna, a főiskola hallgatói – az asaninka, janesa, sipibo, aguaruna, kokama és más indián népcsoportokhoz tartozó diákok, akik a maga nyelvén és spanyolul is – bemutatták neki táncaikat, dalokat, építkezési szokásaikat, vadászati eszközeik készítését és jelentését, arc-, valamint ruhafestési művészetüket, és a benne alkalmazott motívumok gazdag ikonográfiai szimbolikáját.

Mély benyomást tett rá az a kulturális sokszínűség, amelyben az esztétikai (művészi) és a gyakorlati, rituális-szimbolikus elemek szerves egységben jelentek meg. A változatos kifejezési formák és módok láttán van Dalfsen – bár akkor már jó ideje maga is egy perui gyermekintézmény vezetője volt – elbizonytalanodott, és feltette magának a kérdést: vajon képes lesz-e valamit is mondani a

művészetek segítségével megvalósuló nevelésről-oktatásról azoknak a hallgatóknak, akiktől valójában neki lett volna rengeteg tanulnivalója. Élményéből arra a következtetésre jutott, hogy a tanároknak és mindazoknak, akik a művészetek révén történő oktatás felelősei a felsőbb hivatalokban, illendő volna nagyobb szerénységet tanúsítani az alapelvek kidolgozásában, hiszen ezeknek az elveknek többsége a nyugati – és elsősorban városi – civilizáció szempontjait, céljait és érdekeit tartja szem előtt. A korábbi oktatáspolitikai figyelmen kívül hagyta, hogy Peru lakosságának többsége vidéki, etnikai összetételét tekintve rendkívül különböző, és a művészetekről, a kultúráról alkotott felfogása is lényegesen eltér a nyugati kultúra készen kapott alapelveitől.

S noha később a perui Oktatásügyi Minisztérium igyekezett figyelembe venni az ország kulturális sokszínűségét az általános iskolák tantárgyi tematikáinak összeállításánál, e programok alapvetően mégis az uralkodó városi kultúra értékszempontjait érvényesítik. E jelenség Latin-Amerika többi országára is jellemző, ami miatt – jegyzi meg a cikk írója – egy brazil tudós, Paulo Freire egyenesen kulturális inváziót emleget:

„... a megszállók behatolnak a másik csoport kulturális területére, tiszteletlenül figyelmen kívül hagyva annak képességeit és készségeit. Ráerőltetik saját szemléletüket a világról azokra, akiket lerohannak, akiknek elfojtják alkotó ösztöneit,

**Perui
gyerekek tánca
a Warmayllu
közösségben
2019**



akiktől megtagadják tehetségük szabad kifejezését. Noha nehéz e hódítást tetten érni az egyediség szintjén, annyi bizonyos, hogy e kultúra az oktatásban nyert teret és telepedett rá Peru ősi népeire, és elérte, hogy ezek a népcsoportok elveszítsék saját kultúrájuk kifejezésének lehetőségét. E folyamat révén az egyeduralomra törő kultúra az őslakosság szokásait és hagyományait az alacsonyabbrendűség irányába szorította. De remélhető – teszi hozzá a cikk holland szerzője –, hogy az újonnan bevezetett, a művészet segítségével megvalósuló nevelési program korrigálja az elkövetett hibákat. S bár az alapfokú oktatás új tantárgyi programja biztató, figyelni kell a bevezetés hogyanjára. Az alapelvek helyesek, mivel követelményként hangsúlyozzák – egyebek mellett – a személyi és közösségi önazonosság érzetének erősítését, az alkotói képességek készség szintre emelését, a különbözőségek tiszteletét és értékként való elismerését, valamint az esztétikai érzékenység fejlesztését.

Mégis – állapítja meg a cikkíró – a gyakorlatban ritkán érvényesülnek a hangzatos elvek, s az új tanterv művészeti tárgyainak bevezetésekor továbbra is a nyugati minták a meghatározók, és a saját hagyományból táplálkozó kifejezési formák (szöveg, kerámia, mesemondás, tetoválás stb.) a háttérbe szorulnak. Holott tudvalévő, hogy az általuk megjelenített művészi értékek többet érdemelnek a pusztán elismerésnél: kutatásra érdemes, hogy miért és milyen célból alakultak ki, és milyen történet húzódik meg jelenük gyakorlata mögött. A szövegminták ikonográfiája például különleges jelentéssel bír a hiedelmekhez kapcsolódó rítusokban, a mezőgazdasági munkákban és a mindennapi életben. Hasonlóan gazdag jelentésű az őserdei népcsoportoknál használatos tetoválás; nem elég rácsodálkozni e mintázatok harmonikus formáira, textúrájára, hanem kutatási témává kell tenni a bennük rejlő üzeneteket, szimbólumaikat és alkalmazási körülményeiket. A kultúra korunk szellemét követő felfogásából – van Dalfsen szerint – a pluralizmus következik, annak felismerése, hogy minden alkotást eredeti összefüggései szerint kell érteni, értelmezni.

Az új perui tanterv drámapedagógiai irányelveivel kapcsolatban a szerző megállapítja, hogy a színházi, bábszínházi, cirkuszi és egyéb látványosságokat, amelyeket a program véleményezésre ajánl a gyerekeknek – ha ilyenek egyáltalán megjelennek lakóhelyükön vagy a tömegkommunikációban –, a külvárosokban, falvakban s az elmaradott területeken még kevésbé értik meg az iskolások, mert ezek a műsorok kifejezetten városi szempontok szerint készülnek. Viszont tény az is, hogy az Andokban nagy múltja van az inkák történelmét feldolgozó és bemutató színjátékoknak, amiket a gyerekek nagyon is értenek. Ugyanígy élő színpadi tradíciója van az afroperui táncokat, dalokat és viseleteket

bemutató színdaraboknak, karneváloknak, főként Peru tengerparti területein. De ezekre is vonatkozik a korábbi megjegyzés, hogy nem elég a látvány véleményezését ajánlani, ismerni és ismertetni is kellene e produkciók és események hátterét, történetét.

A tanterv zenei vonatkozásaival kapcsolatban a holland pedagógus kifogásolja a „folklorikus” jelző használatát, mert a nyugati értelemben vett gyakorlattal szembeni hátrányos megkülönböztetés eszközét látja benne. Ehhez a megállapításhoz egy másik brazil szakember, Ana Mae Barboza véleményét idézi, aki magát a „folklor” minősítést is valamiféle kulturális gyarmatosítás fogalmának tekinti. „A *folklor* szó és fogalom az angolok találmánya, a meghódított népek művészi és kulturális megnyilatkozásait jelölték vele, amelyek nem követték a hódítók mintáit, az angol kultúra kliséit. A folklor kifejezés az angoloknak a másik »művészetét« jelentette.”

A művészet segítségével történő oktatás-nevelés gyakorlatának – fejezi be okfejtését a szerző – a többségi kultúra művészi kifejeződéseiből kellene kiindulnia, egyenlő mértékben és megoszlásban, a hierarchikus elemek nélkülözésével. Ami, természetesen, nem valamilyen szűkítő, helyhez kötött gyakorlatot jelent, hanem, épp ellenkezőleg, a kultúra egyetemes érvényének kitágítását, de minden esetben a közösség és az egyén saját kulturális identitásából kiindulva. Mariska van Dalfsen ebben az elvben látja az igazi interkulturalitás szemléleti és nevelési alapját.

Cs. Cs.

JEGYZETEK

- 1 Mariska van Dalfsen az általa 2002-ben alapított, ONG Warmayllu nevű, bentlakásos gyermekközösség igazgatója. Az intézményben a művészet révén történő oktatás-nevelést gyakorolják óvodai, általános és középiskolai szinten. Peru öt tartományából (Cajamarca, Apurímac, San Martín, Ucayali, Lima) fogadnak tanulókat. 2011-ben a pedagógust brutális támadás érte: a házat felgyújtották, digitális segédeszközeit elrabolták.
- 2 <https://www.scribd.com/document/23417012/Reflexiones-sobre-el-Area-de-Educacion-por-el-Arte-desde-un-enfoque-Intercultural-Mariska-van-Dalfsen>

TERI PIAC
MARKET HALL
ALFÖLDI György



LIS INTÉZMÉNYEK
NYOS INTÉZMÉNYEK
DELMI ÉPÜLETEK
ÁTÁS



Aspectus Architect



REZÜMÉK

Jankovics Marcell

Az új Nemzeti alaptantervről

■ A szerző *A vizuális nevelésről* (2015) című könyve jelentős részben az előző NAT elemző kritikája volt. A mostani tanulmány ennek a kötetnek a gondolatmenetére hivatkozva elismeri az új NAT – elődjéhez mérten – jelentős pozitívumait, mégis úgy látja, hogy a téma szakmai megközelítése több lényeges elvi kérdésben nem változott. A tanulmány néhány általános kritikai észrevételt fűz az új Nemzeti alaptantervhez, valamint a művészeti nevelés programjával kapcsolatos javaslatokat tesz.

Kárpáti Andrea

A vizuális nevelés kortárs modelljei

■ Napjainkra a vizuális kultúra és kommunikáció iskolai súlya, jelentősége megnőtt. A Képi Fordulatnak nevezett kommunikációmédium-váltás, a vizuális közlésnek a verbálissal szinte azonos jelentősége alapvetően alakította át a kép fogalmát. A tanulmány a közelmúltban lezajlott, összehasonlító művészetpedagógiai kutatások eredményeire épül. Az angolszász, valamint a közép- és kelet-európai rajztanításra vonatkozó elemzésekre, illetve az Európai Vizuális Műveltség Hálózat elnevezésű kutatócsoport huszonegy ország tantervét bemutató és összehasonlító tanulmányaira támaszkodva ismerteti a vizuális nevelés céljait.

Máté Zsuzsanna

A vizuális kultúra divergenciájáról

■ Napjaink vizuális kultúrájának alapvetően széttartó, divergens jellegét a tudományos-technikai fejlődés, a tömegmédiák és ezekkel együtt az egyre nagyobb teret nyerő digitális kultúra határozza meg. A szerző – számos, a jelenséget értelmező teória ismertetése után – arra mutat rá, hogy a mai divergens vizuális kultúra vizsgálatának széles interdiszciplinaritása pozitív jelenségnek tűnik, mégis ellentmondásos és kiszámíthatatlan irányú folyamatokat rejt, mert együtt jár a kapcsolódó fogalomrendszerek és diskurzusok polarizáltságával, reflektálatlanságával, aminek egyik következménye maga a széttartás, a divergencia.

Fabulya Zoltánné

A vizuális nevelés és a rajztanítás – rajz- és vizuáliskultúratanári-képzés

■ 2019 tavaszán kerekasztal-beszélgetést rendeztek a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Rajz-művészettörténet Tanszékén. Az esemény ak-

tualitását a Nemzeti alaptanterv 2018-ban közzétett és a szakmai véleményezések után átalakításra ítélt tervezete – szűkebben az abban szereplő *Művészetek műveltségterület-tartalma és a művészeti nevelés* című koncepció – adta. A hozzászólók elsősorban a rajztanítás és a rajztanárképzés területét tekintették át. A szerző a kerekasztal-beszélgetés legfontosabb téziseit foglalja össze.

Lovász Irén

Népdaléneklés a hagyománypedagógia és a lelkiegészség-nevelés szolgálatában

■ A lelki, érzelmi nevelésre hivatott művészeti oktatásból sokszor a lényeg: az éneklés, a rajzolás, az alkotás öröme vesz el. A szerző amellet érvel, hogy a művészet, a kommunikáció, a pedagógia és a terápia csak egymással kölcsönhatásban értelmezhető. A művészeti nevelés során olyan élményhez kell hozzásegíteni a diákokat és az egyetemi hallgatókat, amely megérinti, átforgatja őket. A tanulmány második fele a művészi-oktatói tapasztalatokat összegzi: miként alkalmazható a dalolás, a népdaléneklés a mai hagyománypedagógiában, az identitásépítésben, a zeneterápiában és a lelkiegészség-nevelésben.

Janurik Márta

Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei

■ Az utóbbi évek kutatásai azt igazolják, hogy a zenetanulás az általános kognitív fejlődésre is hatást gyakorol: a zenei képességek fejlődése összekapcsolódik a nyelvi készségek, az írás, az olvasás és a matematikai készségek fejlődésével. A tanulmány a zenetanulás transzferhatásainak – vagyis a tudás különböző kontextusokban való alkalmazásának – elméleti megközelítéseit és más tárgyak tanulásával való kapcsolódási pontjait mutatja be. Elsősorban olyan hazai összefüggés-vizsgálatok és transzferhatás-vizsgálatok eredményeit ismerteti, amelyek az ének-zene oktatás megújulásához szolgálnak új szempontokkal.

Farkas Ádám

Gondolatsor a köznevelésről

■ A szerző úgy véli, hogy a „teljes ember” nevelését célzó oktatáspolitikai bölcséleti alapjainak a felvázolásához elengedhetetlenül szükséges a modern kor – vagyis a digitalizált fogyasztói társadalom – negatív jelenségeinek a feltárása. A digitalizáció iskolai jelenléte jogos és hasznos, ugyanakkor azt is tudatosítani kell, hogy nem létezik önálló digitális, virtuális világ. Bármennyire is hasznosak ezek az eszközök, mégsem uralkodhatnak a használójuk felett, és nem hozhatnak létre párhuzamos vagy ellenvilágokat.

Fiedler Judit**Van-e szükség vizuális nevelésre a középiskolákban?**

■ Az alkotás mindennapos jelenléte a diák életében olyan készségek fejlődésére is kihat, amelyek más területekhez szükségesek, ezért kulcsfontosságú a művészeti ágak közoktatáson belüli kibontakoztatása, gördülékeny és hatékony oktatása. A szerző gyakorló vizuáliskultúra-tanárként, két évtized pedagógiai tapasztalatát összegezve arra ad választ, hogy mi a vizuális kultúra, mi a szerepe a gimnáziumi oktatásban, illetőleg a vizuális nevelés eredményessége mennyiben függ az iskola vezetőségétől.

Váradi Judit**Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben**

■ Az iskolai foglalkozásokat kiegészítő élménypedagógiának az a fő célkitűzése, hogy a diákok a művészeteket a megszületésük helyszínén ismerjék meg. Az élménypedagógia egyik részterülete a koncertpedagógia, amelynek az a célja, hogy a tanulók a komolyzenei értékekkel közvetlenül a koncerten, a hangversenyen találkozzanak. A szerző által bemutatott és elemzett kutatások azt bizonyítják, hogy gyermek- és ifjúkorban a klasszikus zenéhez fűződő pozitív élmények szorosan összefüggnek a komolyzene megértési képességének a kialakulásával.

A „szerelem kategória”**Farkas Edit tanárral, filmklubvezetővel Szekfü András beszélget**

■ Farkas Edit 1992-ben francia–magyar szakos középiskolai tanárként került az I. kerületi Petőfi Sándor Gimnáziumba, ahol ma is franciát tanít, és tizenhét éve vezet egy országos hírű filmklubot. A beszélgetés során kiderül, hogyan indult a gimnáziumi filmklub működése, milyen személyes élményt jelenthet a diákoknak egy-egy film, melyek a filmklub pedagógiai céljai, ezek hogyan illeszkednek az iskola pedagógiai programjába, valamint az évek során miként változtak a diákok filmnézési és kommunikációs szokásai.

Nagy Gábor – Rajner Ágota**Művészeti oktatás, másképp**

■ A magyar oktatási rendszer megújításának egyik lehetséges módja, hogy lényegesen nagyobb hangsúly kerül a művészeti nevelésre. Ma ez elsősorban az irodalom, az ének-zene, a rajz és részben a technika tárgyat érinti. Mindegyik a maga művészeti szempontrendszerét érvényesíti, de anélkül, hogy a diáknak általános képet adna arról, mi a művészet, mi a közös a különböző művészeti ágakban. A szerzők – az ellenérveket is figyelembe véve –

vázlatpontokba foglalják, hogy miként lehetne új alapokra helyezni az iskolai művészeti oktatást.

Nemes László Norbert**Az énekléssel és mozgással megélt zenélés és zenebefogadás öröme**

■ A Magyar Tudományos Akadémia Agyi Képző Munkacsoportja és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem munkatársai hozták létre az *Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással* elnevezésű kutatócsoportot, amely – a szerző irányításával – azt vizsgálja, milyen új tanítási módszerekkel tehetik örömtelibbé az iskoláskorú gyermekek számára az éneklést, a zenetanulást, és miként lehet Kodály szellemében a ma felnövekvő nemzedékeket a zenei értékek felismerő és azt befogadni képes felnőttekké nevelni.

ABSTRACTS

Jankovics, Marcell**About the New National Core Curriculum**

■ The author's 2015 book entitled *A vizuális nevelésről* (*On Visual Education*) was largely a detailed criticism of the previous NCC. Referring to his reasoning in that volume, the author recognizes in this study the new NCC's significant improvements on its predecessor, but notes that the professional approach to the subject has remained unchanged on several key theoretical issues. The study offers a number of general critical remarks on the new National Core Curriculum and makes suggestions regarding the arts education programme.

Kárpáti, Andrea**Contemporary Models of Visual Education**

■ Today, visual culture and communication take on an added importance in schools. The shift in the usage of communication media called the Visual Turn, wherein the importance attached to visual communication is virtually equal to that placed on verbal communication, has fundamentally transformed the notion of the image. The study is based on the results of recent comparative art pedagogical research. Drawing on analyses of art education in the English-speaking world and in Central and Eastern Europe as well as on European Network for Visual Literacy studies presenting and comparing curricula of twenty-one countries, the paper presents the aims of visual education.

Máté, Zsuzsanna

On the Divergence of Visual Culture

■ The fundamentally divergent nature of today's visual culture is defined by scientific-technical progress, mass media, and a digital culture which is gaining ground at a steady pace. After presenting several theories interpreting the phenomenon, the author points out that the wide interdisciplinarity of the study of today's divergent visual culture seems to be a positive phenomenon, yet it harbours contradictory and unpredictable processes because it is accompanied by the polarization and non-reflection of related conceptual systems and discourses, resulting in divergence itself.

Fabulya, Zoltánné

Visual Education and Teaching Art: Art and Visual Education Teacher Training

■ In the spring of 2019, a round-table conference was held at the Department of Art and Art History of the Gyula Juhász Faculty of Teacher Education at the University of Szeged. The topicality of the event came from the draft National Core Curriculum published in 2018, and, more specifically, its concept of Arts as Cultural Content and Art Education, which was, upon peer review, deemed to be in need of modification. Contributions to the discussion focussed mainly on the teaching of art and the training of art teachers. The paper provides a summary of the key theses of the round-table conference.

Lovász, Irén

Singing Folk Songs in the Service of Traditions Education and Mental Health Education

■ The joy of singing, drawing, creating, which is the essence of an art education meant to promote spiritual and mental health, is often lost. The author argues that art, communication, education, and therapy can only be interpreted in mutual interaction. Art education should help students gain experiences that touch and transform them. The second half of the study provides a summary of the experiences of art educators: how to apply singing, the singing of folk songs, in today's traditions education, identity building, music therapy, and mental health education.

Janurik, Márta

Opportunities for the Renewal of Music Education

■ Research in recent years has shown that music education also has an impact on overall cognitive development. The development of musical skills is linked up with the development of linguistic skills such as writing and reading

as well as mathematical skills. The paper presents theoretical approaches to the transfer effects of music education, that is, the application of knowledge in different contexts, and its interfaces with learning other subjects. It primarily presents the results of correlation and transfer effect studies which were conducted in Hungary and provide new perspectives for the renewal of music education.

Farkas, Ádám

Thoughts on Public Education

■ The author believes that the exploration of the philosophical underpinnings of education policies aimed at educating the 'whole man' is essential to uncovering the negative effects of the modern age, that is, the digitalized consumer society. The presence of digitalization at school is legitimate and useful, but we must also be aware that an independent digital, virtual world does not exist. However useful these tools may be, they should not be allowed to exercise control over their users or create parallel or contrary universes.

Fiedler, Judit

Is there any Need for Visual Education in Secondary Schools?

■ The everyday presence of acts of creativity in a student's life also affects the development of skills that are needed in other areas. For this reason, it is crucial that the arts be developed as a part of public education, and that they are taught in smoothly and effectively. As a practising visual education teacher, the author summarizes two decades of pedagogical experience to define the concept of visual culture, its role in secondary school education, and the extent to which the effectiveness of visual education depends on school leadership.

Váradi, Judit

The Role of Experiential Education in Art Education

■ The main objective of experiential education as a supplement to school activities is that students get to know the arts at places where they emerge. One of the areas of experiential education is concert pedagogy, which aims to make students encounter the values of classical music directly in the concert hall. Studies presented and analysed by the author prove that the positive experiences of classical music in children and adolescents are closely related to the development of the ability to understand classical music.

The 'Love Category'

András Szekfü in Conversation with Edit Farkas, Teacher and Film Club Leader

■ In 1992, Edit Farkas took a job as a teacher of French and Hungarian language and literature at the District One Sándor Petőfi Gymnasium, where she has been teaching French ever since and running a nationally renowned film club for eighteen years. The interview shows how the secondary school film club started, what kind of personal experiences movies can provide for students, what the film club's education goals are and how they fit into the school's pedagogical programme, and how students' film watching and communication habits have changed over the years.

Nagy, Gábor – Rajner, Ágota

Art Education Differently

■ One possible way of reforming the Hungarian education system is to place much greater emphasis on art education. Today it mainly concerns the subjects literature, music, arts, and, to some extent, technology. Each subject enforces its own artistic framework, but without giving the student a general idea of what art is, and what is common in different disciplines. Taking into account the counter-arguments, the authors outline how art education in schools might gain new footing.

Nemes, László Norbert

The Joy of Singing and Moving and Enjoying Music

■ The Brain Imaging Centre of the Hungarian Academy of Sciences and the Ferenc Liszt Academy of Music have set up a research group called Active Music Learning through Singing and Movement, which, under the direction of the author, explores new teaching methods to make singing and music learning more enjoyable for school-age children, and investigates how, in the spirit of Kodály, young generations can be brought up to become adults who recognize and embrace musical values.

SZERZŐK

Csuday Csaba PhD (1944)

költő, prózaíró, a spanyol nyelvű irodalmak kutatója és fordítója. 1974-től a *Nagyvilág* rovatvezetője. 1990 és 1995 között diplomata. 1996 és 2011 között a PPKE oktatója, tanszékvezetője. Nyugalmazott egyetemi docens. 2004-ben a Spanyol Polgári Érdemrend komturja, 2014-

ben a Magyar Érdemrend tisztikeresztje kitüntetésben részesült. A Magyar Írószövetség, valamint az MTA és az MMA köztestületi tagja. A *Magyar Művészet* szerkesztője.

Fabulya Zoltánné, dr. (1961)

rajztanár, drámapedagógus, szak módszertan-oktató, mestertanár. Kutatási területe a rajz és vizuális kultúra tanításának módszertana, a tantárgy- és módszertan-történet. A Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének tagja.

Farkas Ádám DLA (1944)

Munkácsy-, Prima- és Kossuth-díjas Érdemes művész, szobrászművész, a Magyar Képzőművészeti Egyetem professor emeritusa. Szobrai és plasztikái megtalálhatók számos hazai és külföldi köztéren és múzeumban. Fő kutatási területe a szobrászat és az építészet térképzésének konvergenciái és a kortárs emlékműállítás kihívásai. A Magyar Művészeti Akadémia elnökségének tagja.

Farkas Edit (1959)

magyar–francia szakos középiskolai tanár, filmklubszervező, a *Mentsük meg a Tabán mozit!* mozgalom egyik elindítója. Huszonhét éve az I. kerületi Petőfi Sándor Gimnázium tanára.

Fiedler Judit (1976)

vizuális és környezetkultúra szakos középiskolai tanár, gyakorlatvezető mentortanár, szaklektor, 2013-tól a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium rajz- és vizuáliskultúratanára. Az Apáczai Kiadó szerzője. Tanári munkájáért több elismerésben részesült.

Jankovics Marcell DLA (1941)

Balázs Béla- és Kossuth-díjas Érdemes művész, filmrendező, illusztrátor, művelődéstörténész, író, oktató. 2006-ban Prima Primissima díjban részesült, 2013-ban megkapta a Magyar Érdemrend középkeresztjét a csillaggal, 2014-ben a Nemzet Művésze kitüntetést. A Magyar Művészeti Akadémia alelnöke.

Janurik Márta PhD (1960)

hegedűművész, hegedűtanár, pedagógiai kutató, a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának főiskolai docense. 2016-tól az MTA-SZTE Ének-Zene Szak módszertani Kutatócsoport vezetője. Kutatási területe a zenei képességek fejlődése, a zenetanulás transzferhatásainak vizsgálata, az ének-zene oktatás szak módszertani kutatásai és a zenetanulás motivációja.

Kárpáti Andrea DSc (1955)

művészettörténész, pedagógiai kutató, a Budapesti Corvinus Egyetem egyetemi tanára. Kutatási területe a vizuális képességek fejlődésének vizsgálata (gyermekrajz, kamaszok vizuális nyelve, műalkotások befogadása). Az Európai Vizuális Műveltség Kutatóhálózat tagja, a Magyar Köztársaság Lovagkeresztje és a Szent-Györgyi Albert Díj kitüntetettje.

Klíma Gábor (1984)

képzőművész, művésztanár. Az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási területe a vizuális kommunikáció és vizuális kultúra, valamint a dizájnpedagógia.

Lovász Irén CSc (1961)

a néprajztudomány kandidátusa, népdalénekes, a Károli Gáspár Református Egyetem BTK Művészettudományi és Művészetpedagógiai Tanszékének egyetemi docense. Elnyerte a Német Zenekritikusok Díját, Az Év Legjobb Énekesnője eMeRTon-díjat, a Bartók-Pásztory-díjat és a Magyar Művészetért Díjat.

Máté Zsuzsanna CSc (1961)

Madách Imre-díjas esztéta és irodalmár, az SZTE JGYPK Művészeti Intézetének habilitált tanára, az SZTE Filozófia Doktori Iskolája témavezetője, a Művészetelméleti és művészetpedagógiai intézeti kutatócsoport vezetője. Kilenc művészetfilozófiai, -elméleti, esztétikai könyve és több mint másfél száz írása jelent meg.

Nagy Gábor PhD (1972)

József Attila-díjas költő, irodalomtörténész. Kutatási területe a XX. századi és a kortárs magyar irodalom. A Magyar Művészeti Akadémia rendes tagja.

Nemes László Norbert DLA (1969)

Bartók-Pásztory-díjas karnagy, a Zeneakadémia egyetemi tanára, a Zenepedagógia Tanszék vezetője, a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet igazgatója. 1997 és 2010 között a Magyar Rádió Gyermekkórusának társ-karnagyja, 2014 óta az Új Liszt Ferenc Kamarakórus karnagyja. A Nemzetközi Kodály Társaság alelnöke.

Rajner Ágota (1975)

művelődésszervező. 2010-ig a Nagy Gáspár Kulturális Központ szervezője, 2013-tól a pinkamindszenti Integrált Közösségi és Szolgáltató Tér vezetője.

Szekfü András PhD, DLA (1941)

filmtörténész, habilitált címzetes egyetemi tanár. Kutatási területe a dokumentumfilm elmélete és Balázs Béla élete. Friss könyve: *Így filmeztünk – Válogatás fél évszázad magyar filmtörténeti interjúiból* (MMA Kiadó, 2018).

Váradi Judit PhD (1966)

zongoraművész, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karának egyetemi docense, művészeti igazgató, kutatásvezető. Fő kutatási területe a közönségnevelés, a koncert- és zenepedagógia. Artisjus- és Debrecen Kultúrájáért Díjban részesült.

AUTHORS

Csuday, Csaba, PhD (1944),

poet, writer. He is a scholar and translator of Spanish-language literature. He has been a editor of the Spanish section of the review *Nagyvilág* since 1974. He served as a diplomat between 1990 and 1995. He taught and was chair at the Pázmány Péter Catholic University between 1996 and 2011. He is now a retired university docent. He has been decorated with the Spanish Order of Civil Merit (2004) and the Officer's Cross of the Hungarian Order of Merit (2014). He is a member of the Hungarian Writers' Association and the Public Body of the Hungarian Academy of Sciences as well as the Hungarian Academy of Arts. He is an editor of *Magyar Művészet*.

Fabulya, Zoltánné, PhD (1961),

art teacher, drama teacher, technical methodology teacher, master teacher. Her research interests include the methodology of teaching arts and visual culture, and the history of the subject and its methodology. She is a member of the National Association of Hungarian Arts Teachers and of the Teacher Trainers' Association.

Farkas, Ádám, DLA (1944),

Meritorious Sculptor, recipient of the Munkácsy and Prima Awards, professor emeritus of the Hungarian University of Fine Arts. His sculptures can be found in various collections and public spaces at home and abroad. His main research interests include the convergences of space in sculpture and architecture as well as the challenges of present-day monumental art. He is on the Board of the Hungarian Academy of Arts.

Farkas, Edit (1959),

secondary school teacher of Hungarian and French, film club organizer, one of the initiators of the movement *Save*

the *Tabán cinema*. She has been a teacher at Sándor Petőfi Grammar School, District I, for twenty-seven years.

Fiedler, Judit (1976),

secondary school teacher of visual and environmental culture, mentor of trainee teachers, senior lecturer. Since 2013 teacher of arts and visual culture at Miklós Radnóti Experimental Grammar School, Szeged. As an author, she has been published by Apáczai Publisher. She has received several awards for her work as a teacher.

Jankovics, Marcell, DLA (1941),

Balázs Béla and Kossuth Prize-winning artist, Artist of Merit, film director, illustrator, cultural historian, writer, lecturer. He received the Prima Primissima Prize in 2006, the Middle Cross with Star of the Hungarian Order of Merit in 2013, and the award Artist of the Nation in 2014. He is the Vice-president of the Hungarian Academy of Arts.

Janurik, Márta, PhD (1960),

violinist, violin teacher, educational researcher, associate professor at the Faculty of Music, University of Szeged. Since 2016 she has been the head of the Singing and Music Methodology Research Group of the Hungarian Academy of Sciences at the University of Szeged. Her research interests include the development of musical skills, the study of the transfer effects of music learning, methodological research in music education, and motivation in music learning.

Kárpáti, Andrea, DSc (1955),

art historian, education researcher, university professor at Corvinus University, Budapest. Her research interests include the development of visual skills (children's artworks, the visual language of adolescents, reception of works of art). Member of the European Visual Literacy Research Network. Decorated with the Knight's Cross of the Republic of Hungary, and winner of the Albert Szent-Györgyi Prize.

Klima, Gábor (1984),

artist, art teacher. Student of the Doctoral School of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. His research interests include visual communication and visual culture as well as design education.

Lovász, Irén, CSc (1961),

ethnographer, folk singer, associate professor at the Department of Art Science and Art Education, Faculty of Arts, Károli Gáspár University of the Reformed Church. She has received the German Music Critics' Award, the

Best Singer of the Year eMeRTon Award, the Bartók-Pásztory Award, and the Pro Arte Hungariae Award.

Máté, Zsuzsanna, CSc (1961),

Madách Imre Prize-winning art philosopher, literary critic, habilitated lecturer at the Juhász Gyula Teacher Training Faculty of the University of Szeged. Supervisor of the Doctoral School of Philosophy at the University of Szeged, and leader of the research group at the Institute of Art Theory and Art Education. She has published eight books on art philosophy and theory, as well as some hundred and fifty articles.

Nagy, Gábor, PhD (1972),

Attila József Prize-winning poet, literary historian. His research area includes 20th-century and contemporary Hungarian literature. He is a regular member of the Hungarian Academy of Arts.

Nemes, László Norbert, DLA (1969),

Bartók-Pásztory Prize-winning conductor, professor at the Academy of Music, head of the Department of Music Education, director of the Zoltán Kodály Institute for Music Education in Kecskemét. Between 1997 and 2010 he was co-conductor of the Hungarian Radio Children's Choir, and since 2014 he has been the conductor of the New Ferenc Liszt Chamber Choir. Vice President of the International Kodály Society.

Rajner, Ágota (1975),

cultural manager. Until 2010 she was manager of the Gáspár Nagy Cultural Centre, and since 2013 she has been head of the Integrated Community and Service Space in Pinkamindszent.

Szekfü, András PhD, DLA (1941),

film historian, university professor. His main research interests include the art history and theory of documentary cinema and the life of Béla Balázs. His recent book is titled *Így filmeztünk – Válogatás fél évszázad magyar filmtörténeti interjúiból* (*This Is How We Filmed: A Selection of Half a Century of Hungarian Film History Interviews*, MMA Publisher, 2018).

Váradi, Judit, PhD (1966),

pianist, associate professor at the Faculty of Music, University of Debrecen; art director, research director. Her main research interests include audience education, concert education, and music education. Recipient of the Artisjus Prize and the award Pro Culturae Debreceniensis.

A Magyar Művészet VII. évfolyam 3. szám képei

Az illusztrációk forrásai:

- 11–14. oldal, Ontario Curriculum, Grades 1–8. The arts. Toronto: Ontario Ministry of Education, 2008, 22. old.;
- 35. oldal, Baranyai Júlia, Avalanche Kreatív Ügynökség;
- 50., 56. oldal, a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium tanulói készítettek, forrás: (Facebook) „vizuART” – Vizuális kultúra a Szegedi RMG-ben);
- 62–64. oldal, Váradi Judit;
- 103. oldal, Warmayllu / Wikipedia.

Elválasztó képekről:

A Műcsarnokban TÉR /// ERŐ címmel rendezték meg a II. Építészeti Szalont, amelyen az elmúlt öt év kimagasló hazai építészeti alkotásainak bemutatása mellett külön hangsúlyt kapott az épületek létrejöttéhez hozzájáruló közösségi aktivitás.

A középső termekben bemutatott több mint százhusz épület közös jellemzője az építészeti minőség volt.

Kiemelt helyen, a kiállítótér apszisában tisztelgett a szakma a hatvan éve elhunyt Medgyaszay István előtt, munkáinak bemutatásával. Az emlékkiállítás felidézte az építész életútját és törekvéseit, bemutatva innovatív gondolkodásmódját, amely életművét ma is aktuálissá teszi. Építészetének gerincét a korszerű technológiákkal megjelenített hagyomány jelentette, amely sajátos, karakteres Kárpát-medencei stílusban jelent meg házain.

Az oldalhajóban mutatták be a legendás Miskolci Építészeti Műhelyt (1977–1990). A közös jövőt kereső építész-művész baráti társaság Miskolcon talált helyet és munkát magának, és a város még jövőendő közös lakóházuk megtervezésére is lehetőséget adott. Ez lett a híres Kollektív Ház, Bodonyi Csabának, a csoport vezető mesterének munkája.

Önálló tematikus egységként jelent meg a közösségépítés és az építészetben megfogalmazott szolidaritás. A bemutatott művek, akciók, építőtáborok a közösségi építészet szolidáris jellegét hangsúlyozzák, láttatva azoknak az oktatásba integrálható, közösségfejlesztő aspektusait. Ezek az alkotások az építészet klasszikus értelmezésén túlmutatva a korunkban zajló látványos, ám korántsem mindenben örömteli társadalmi és

környezeti változásokra reagálnak. A tárlat a fenntartható jövő felé mutató szociális magatartásra, kezdeményezésekre összpontosít.

A jövő körvonalai címet viselő egység. A Szalon egyik oldaltermében egymást követte a Hello Wood interaktív installációja, amely az építészeti gondolkodásban való részvételre ösztönözte a látogatókat, és a Fényarchitektúra című kiállításrész, amely az anyagtalan fény segítségével teremti meg a térélményt.

2014-ben az I. Építészeti Nemzeti Szalon egyik különleges látványeleme volt az 1750-től 1950-ig tartó hazai építészettörténet százhusz kimagasló magyar építészeinek emléket állító Magyar építészek fája. Az emlékoszlopon egy-egy név mellett az alkotó egy kiemelt műve is szerepelt. A II. Építészeti Szalonon ismét látható volt ez a kibővített installáció olyan építészek neveivel és egy-egy művével, akik 1950 és 2014 között hunytak el, és a XX. századi magyar építészetre, nem utolsósorban a ma aktív építésznemzedékekre jelentős hatással voltak.

A kiállítás főkurátora Szegő György DLA építész, iparművész, a Műcsarnok művészeti vezetője, az egyes tematikus részek kurátora Prof. Balázs Mihály, Sulyok Miklós, Botzheim Bálint, Potzner Ferenc, Pozsár Péter és Böröcz Sándor volt.

17., 24., 31., 39., 47., 58., 67., 77., 80., 86., 94., 105. oldal,
Tér /// Erő II. Építészeti Nemzeti Szalon, 2019

© Műcsarnok