

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 élik 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 tanárképző központjának oktatója a világhálón közzétett<sup>1</sup> 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 összegezhető 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 valóságglátás 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 ily 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 nászjészakáján: ha fellebbentjük, feltárul előttünk a mű a maga meztelen valóságában. Az újratemtő kognitív cselekedet mintegy lecsupaszítja az alkotás aktusát, belép a teremtett műtárgy hermetikusan zárt terébe (örökös jelenlétébe), és dinamikus, sokrétű jelentőként mutatja meg azt a jelentett összetettségen 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 tárgyasulás (materializáció) tölti ki e keresés terét, s a percepció-kifejezés kettős felfogásával szemben ez a „háromértékűség” 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, térí, 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 bábuk ügyesen a tárgyakkal, mennyire tudja kontrollálni saját mozgásait, a személyes intelligenciának pedig két összetevőjét írja le: a személyen belüli és a személyközi intelligenciát. Gardner hozzáteszi, hogy az egyes intelligenciatípusok fejlettségére hatással van az öröklődés és a kultúra is. Gardner 1998-ban további három intelligenciatípust 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 értékeremtője 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 valóságában 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>

**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 kérdéséig.

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.<sup>1</sup>

### 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 értelmezés 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, filozófikus (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 köznapri 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 alapkompentenciát 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) rajzitanítási 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 fogalomrendszerének 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 képességrendszert.

### **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 képességstruktúra 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 segítőtje 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 társasjátékokra 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 érzékenységek, a technikai jártasság – mellett új területeket is meghatároz. Többek között bevezeti az interkulturális tudatosságot (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 képességrendszerként 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 alpműveltség 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 tanulmány. 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.<sup>2</sup> 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 országsszerte 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 kimoszdítja a vizuális kultúrát az esztétikai nevelés kényszeréből. Az elméleti munka, a terepmunka, a projekt-

## 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 tanulmányában<sup>1</sup> 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 történések 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 tükrékként 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 foglalatja.

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 (történeiseiben), 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 legitímálása 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 átörökítése helyett a megértéshez kell vezetniük. A gyűjtemény jelentése a gyűjtemény külső fontossága és belső jelentősége által tárható 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 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 értéktudatától 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 valóságként 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 szabaddá 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 tanulótól 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 többszólamú, pluralista társadalomért való cselekvés szüntelen folyamata.

### **Következtetések**

A művészeti oktatás elmélete feltáró, őszinte megközelítéssel 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](https://www.researchgate.net/publication/258897832_Use_of_Arts_Education_Theory_in_Analyses_of_the_Cultural_Heritage_Process), 2013, december



## Mariska van Dalfsen<sup>1</sup> Gondolatok a perui gyerekek művészettel neveléséről, interkul- turális szemszögből

■ A holland nemzetiségű pedagógus személyes hangú cikkében<sup>2</sup> 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, janasa, sipibo, aguaruna, kokama és más indián népcsoportokhoz tartozó diákok, kiki a maga nyelvén és spanyolul is – bemutatták neki táncaikat, dalaikat, 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 hallgatónak, 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 értékszpontjait 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 néhez 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 elvesszék 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 értékeként 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>