

A MŰVÉSZET ÉS A KULTÚRA BEFOGADÁSÁNAK ALAPKÉRDÉSEI

FILOZÓFIAI, PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSOK

Szerzők:
habil Tőzsér János
Martin László
Gombos Péter
Takács Anett

Szerkesztette:
Gombos Péter

Lektorok:
Domokos Áron
József István
Molnár Gábor
Sáriné Csajka Edina

Korrektúra:
G. Szabó Sára

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű, a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű projekt keretében készült.

A tanulmányok szerzői a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának oktatói.

ISBN 978-615-5599-07-1

Felelős kiadó:
Podráczky Judit, dékán

Nyomda:
Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.

© Gombos Péter, Martin László, Takács Anett, Tőzsér János, 2015

Tartalom

Tózsér János: Művészetfilozófia	5
Bevezetés	5
Hagyományos elméletek	6
Mimetikus elmélet.....	6
Formalizmus	8
Kifejezésemélet vagy expresszionizmus	10
Affektív elmélet.....	11
Szkepticizmus a műalkotás meghatározásával szemben.....	13
A műalkotások intézményi elmélete	16
Konzervatív elmélet	18
Köszönetnyilvánítás	21
Felhasznált irodalom	21
Martin László: Művészet és pszichológia	23
Mióta foglalkozik a pszichológia a művészettel?	23
A művészetpszichológia és a főbb művészettudományi területek.....	26
Mi a közös a művészetben és a pszichológiában?	28
Hogyan hat a pszichológia a művészetre? A lélektani.....	30
Mi a pszichológia illetékessége a művészet területén?.....	32
Hogyan vesz rész a pszichológia a művészet és az ember kapcsolatában?	37
Prevenció – szocializációs korrekció – személyiségfejlesztés a művészet élmény által	41
Gyógyítás és rehabilitáció a művészet élmény által	42
Felhasznált irodalom	43
Gombos Péter: Az irodalmi nevelés jövője	49
Helyzetkép, elméleti megalapozás	49
Az irodalomtanítás „gyengeségei”	49
Az irodalomtanítás lehetséges szerepe, helye az iskolában	50
Kamaszok irodalomképe a 21. században	52
A kötelező/közös olvasmányokról	53
Javaslatok a megújulásra.....	55
Több könyvet!	55
Differenciálás	56
Kortárs könyveket!.....	56
A környezet szerepe	59
Másképp	59
Lehetséges házi olvasmányok alsó tagozaton	61
Felhasznált irodalom	61

Takács Anett: Múzeumról, tanulásról, élményről... azaz a múzeumpedagógiáról pedagógusoknak	65
A módszertani segédlet célkitűzése	65
Múzeum – raktár, avagy oktató-nevelő-szórakoztató intézmény?	66
Együttműködés a múzeumok és a közoktatási/köznevelési intézmények között	67
Tanulás múzeumi környezetben	68
„Pedagógusok új szerepben”	71
A pedagógusok és a múzeum jó gyakorlatok tükrében	71
Múzeumpedagógia.....	73
A hazai múzeumok kínálatában megtalálható programtípusok	75
Tárlatvezetés.....	75
Tematikus – adott téma köré épülő – foglalkozások.....	76
Tematikus múzeumi óra	79
Szakkör	80
Múzeumi tábor	81
Kreatív, kézműves-foglalkozások, alkotó munka	81
Előadások, Szabadegyetem	82
Múzeumi feladatlap	83
Összegzés	84
Irodalom.....	84
Mellékletek.....	87

Tőzsér János

MŰVÉSZETFILOZÓFIA

Bevezetés

A művészetfilozófia a művészetnek a filozófiája, a művészet *filozófiai* vizsgálata. Ahogy a vallásfilozófia tárgyát a vallási, az elmefilozófia tárgyát a mentális, a tudományfilozófia tárgyát a tudomány jelenségei, úgy a művészetfilozófia tárgyát a *művészeti jelenségek* alkotják.

A művészettel vagy a művészeti jelenségekkel kapcsolatban számos metafizikai, ismeretelméleti és etikai probléma felmerül. Metafizikai kérdések például a következők: mi a művészet? Milyen tulajdonsága révén műalkotás egy dolog? Miben áll a műalkotások ontológiai/metafizikai státusa, azaz milyen típusú létezők a műalkotások? Mi a természete annak a speciális tudatos tapasztalatnak, mellyel a műalkotások befogadása során rendelkezünk, vagyis mi az esztétikai tapasztalat? Ismeretelméleti kérdések: hogyan tudjuk megkülönböztetni a műalkotásokat a nem-műalkotásoktól? Szerzünk-e ismereteket a valóságról a különböző műalkotások befogadásán keresztül? A művészet fogyasztása hozzájárul-e önmagunk megismeréséhez? Etikai kérdések: a műalkotások befogadása hozzásegít-e bennünket személyiségünk morális fejlődéséhez? Gyönyörködhetünk-e olyan műalkotásokban, melyek valamilyen szörnyűséget ábrázolnak?

Mint látható: igen sok és igen heterogén kérdésekkel foglalkozik a művészetfilozófia. E bevezető tanulmányban természetesen nem is tudom érinteni valamennyit. Egyetlen, de minden bizonnyal a legfontosabb kérdés áll majd a tárgyalás fókuszában: „mi a műalkotás?”. Egyéb művészetfilozófiai problémákról is esik szó, de csakis ezzel a metafizikai kérdéssel összefüggésben.

A „mi a műalkotás?” kérdésre kétféleképpen lehet megkísérelni a válaszadást. Az egyik lehetőség az, hogy megpróbáljuk *definiálni* a műalkotás fogalmát. Vagyis ahhoz hasonlóan járunk el, mint amikor egy matematikus definiálja a „halmaz” vagy az „imaginárius szám” vagy egy fizikus definiálja az „energia”, vagy a „perdület”

fogalmát. Amennyiben így járunk el, úgy arra vagyunk kíváncsiak, hogy *mi a szükséges és elégséges feltétele* annak, hogy valami műalkotás legyen.

A másik lehetőség az, ha arra a kérdésre keressük a választ: *milyen tulajdonsága vagy tulajdonságai révén* műalkotás valamilyen dolog? Nyilván egyetértés velem abban, hogy a pizsamád, a parkolóban álló autód, az asztal, amely mellett ülsz, nem műalkotások. Ezzel szemben Leonardo *Mona Lisa* című festménye, Beethoven *Holdfény-szonáta* című zongoraműve és Verlaine *Őszi szonon* című verse műalkotás. A kérdés, amely felmerül: *mi a közös* ez utóbbiakban, ami miatt valamennyien műalkotások? Milyen tulajdonságokkal rendelkeznek ez utóbbiak, melyek *révén* őket műalkotásnak nevezzük? Ha így közelítjük meg a „mi a műalkotás?” kérdést, úgy nem keressük a műalkotásnak-levés szükséges feltételeit, hanem kizárólag az *elégséges* feltételeit firtatjuk.

Milyen viszonyban van a művészetfilozófia az esztétikával? E kérdésre nincs egyértelmű válasz: ahány szerző, annyi javaslat. Az azonban talán mondható: a művészetfilozófia területe *tágabb* az esztétikáénál. Ez utóbbin hagyományosan a szépség és az esztétikai tapasztalat természetének vizsgálatát értjük, vagyis a művészetfilozófia több olyan egyéb kérdéssel is foglalkozik, amellyel az esztétika tipikusan nem.

Végezetül egy megjegyzés, vagy inkább használati utasítás e bevezető tanulmányhoz. A művészetfilozófiai problémák *filozófiai* problémák, s filozófiai problémákról lévén szó, nem számíthatok végérvényes válaszokra. A filozófiát többek között az különbözteti meg például a matematikától vagy a fizikától, hogy – velük ellentétben – nincsen tanítható, konszenzuálisan elfogadott tananyaga. A filozófia a különböző filozófusok vitáiban létezik. Nem megalapozott igazságok gyűjteménye, hanem rivális álláspontoké, és azok mellett és ellen felhozott érveké. E bevezető tanulmányban ennek figyelemvételével járok el. Előadom a „mi a műalkotás?” kérdésre adott legismertebb válaszokat és minden alkalommal rámutatok azok teoretikus előnyeire és nehézségeire.

Hagyományos elméletek

Az alábbiakban négy meghatározó hagyományos művészetfilozófiai elméletet tárgyalok: a mimetikus elméletet, a formalizmust, a kifejezéselméletet vagy expresszionizmust és az affektív elméletet.

Mimetikus elmélet

Tegyük fel, hogy a Vatikáni Múzeumban sétálsz, és megpillantod a híres *Laokoón-csoportot*, melyen egy apa (Laokoón, Apollón papja) próbálja védelmezni a kígyó szorításával szemben két fiát. Vagy tegyük fel, hogy Firenzében a Galleria dell'Accademiában állsz Michelangelo *Dávidja* előtt. De hogy ne csak szobrokat említsék:

tegyük fel, hogy – igyekeztén kibújni a turisták gyűrűjéből – a Louvre-ban Leonardo *Mona Lisá*ját nézed.

E három kiállítóteremben, e három műalkotás kapcsán könnyen támadhat benned az a gondolat, hogy a művészet, pontosabban a művész feladata abban áll, hogy olyan alkotásokat hozzon létre, melyek valamilyen létező dolgot ábrázolnak. E művek mindegyike ezt teszi (a *Dávid* például egy meztelen férfitestet ábrázol), ennél fogva azt gondolhatod: e műalkotások műalkotás volta éppen a valóság ábrázolásában rejlik.

Először Platón *Állam* című dialógusában fogalmazódik meg a művészet mint *mimézis* (utánzás, ábrázolás, másolás) gondolata. Az az elképzelés tehát, hogy a műalkotások lényegük szerint a *létező valóságot másolják le vagy utánozzák*, valamint hogy egy műalkotás esztétikai értéke annak a függvénye, hogy *mennyire pontos* az elkészült másolat. E nézet szerint például a *Laokoón-csoport* azért rendkívül jelentős műalkotás, mert nagyon élethűen ábrázolja az apa viaskodását a kígyóval; anatómiailag *precíz másolatát* adja az apa megfeszülő izmainak; *pontosan tükrözi* egy férfi arcán levő félelmet, aki épp a gyerekeit próbálja menteni.

A mimetikus elmélet mellett hozható fel az a tény, hogy nagyon sok képzőművészeti alkotás valamilyen *modell alapján* készült, és a festő vagy a szobrász minél pontosabban és élethűbben igyekezett lefesteni vagy megmintázni azt, amit maga előtt lát.

E megközelítés plauzibilisnek tűnik sok képzőművészeti alkotás esetében, de mi a helyzet például a zenével? Az elmélet ókori platóni-arisztotelészi változata szerint valójában a zenei alkotások is utánzásnak vagy másolásnak tekinthetők. A zene ugyanis – bármit is értsenek ezen az antik szerzők – a kozmosz és a lélek rendjét ábrázolja.

A művészet e felfogása szerint tehát a művésznek olyan alkotásokat kell létrehoznia, melyek *hasznos tapasztalatokat váltanak ki*, mint a valóságos dolgok. Ebben rejlik a művészet értéke. Az értő befogadónak tudnia kell, hogy a műalkotás befogadása során nem a valóságot magát, hanem valamilyen utánzatot észlel, illetve ismernie kell azt a valóságos dolgot, amit a műalkotás utánoz vagy lemásol. Csak „[a]kkor okoz esztétikai élvezetet, hogy egy színész a varjú hangját utánozza, ha tud[juk], hogy a hangot nem egy varjú adja ki, hanem egy színész, és ha tud[juk], hogy milyen a varjúkárogás” (Bárány 2014, 27).

Noha számos (elsősorban képzőművészeti) alkotás esetében valóban plauzibilisnek tűnik a mimetikus elmélet, számos súlyos probléma merül fel vele kapcsolatban, melyek miatt a 20. és 21. századi filozófiában nem különösebben népszerű (kivételesen talán Heidegger 1950/1988; Gadamer 1977/1986).

Először is – szemben az antik felfogással – egyáltalán nem tűnik hihetőnek a zeneművek esetében. Ha ugyanis nem feltételezzük azt, hogy minden egyes zenemű valamilyen kozmikus harmónia utánzása (és szerintem nem feltételezhetjük), akkor

a zeneművekről nem állíthatjuk azt, hogy azok valamilyen létező entitás ábrázolásai vagy másolatai. Különösen implauzibilis a mimetikus elmélet a nonfiguratív képzőművészeti alkotások kapcsán. Ezek ugyanis – *per definitionem* – nem a valóságot másolják, nem külső modell után készülnek (lásd: Kandinsky 1912/1982); sőt gyakran még az sem mondható, hogy bármi is megfelel nekik a valóságban. Nem is beszélve az olyan regényekről, mint *A Gyűrűk Ura*, *Az Éhezők viadala* vagy a *Galaxis útikalauz stopposoknak*. E fiktív történetek esetében senkiben nem merül fel, hogy a valóság pusztá utánzásai volnának.

De a helyzet még ennél is súlyosabb. Úgy tűnik ugyanis, hogy még a modell után készült, valóságot ábrázoló képzőművészeti alkotások esetében sincsen minden rendben az elmélettel. Az elmélet szerint az utánzás vagy ábrázolás sikere kizárólag a műalkotás és az ábrázolt dolog közti *hasonlóságon* múlik. Ha erős a hasonlóság, akkor a művész jól végezte a dolgát, ha gyenge vagy alig felismerhető, akkor a művész valamit elhibázott. A probléma a mimetikus elmélettel az, hogy az ábrázolás vagy utánzás sikere nem alapulhat *kizárólag* a hasonlóságon.

A következőről van szó. A hasonlóság *szimmetrikus* reláció. Ha *a* dolog hasonlít *b* dologra, akkor *b* is hasonlít *a*-ra. Ha Pisti hasonlít az ikertestvéreire, Sanyira, akkor Sanyi is hasonlít Pistire. Ezzel szemben az ábrázolás vagy utánzás *nem szimmetrikus* viszony. Az ugyan mondható, hogy „a *Mona Lisa* ábrázolja Giocondát” (Leonardo állítólagos modelljét), azt viszont értelmetlen mondani, hogy „Gioconda ábrázolja a *Mona Lisát*”. Mindez azt mutatja: a műalkotások műalkotás volta nem múlhat mindössze azon, hogy mennyire hasonlít a mű az ábrázolt tárgyára.

Formalizmus

Tegyük fel, hogy a madridi Museo Reina Sofia kiállítótermében sétálva megpillantod Picasso *Guernica* című festményét. Azonnal felismered, hogy a kép nem a valóság másolata vagy ábrázolása, még ha vannak is olyan elemei, melyek hasonlítanak bizonyos létező dolgokra (például a kép jobb oldalán látható bikafej, vagy a bal oldalán látható feltartott kéz). Amennyiben tehát a mimetikus elmélet talaján állsz, azt kell mondanod: a *Guernica* egész egyszerűen nem műalkotás.

A *Guernica* azonban minden kétséget kizáróan műalkotás. És mivel műalkotás, a mimetikus elmélettől *eltérő* módon kell válaszolni arra a kérdésre, hogy mi teszi azzá. A műalkotások formalista elmélete szerint – ellentétben a mimetikus elmélettel – egy műalkotás esetében annak *kizárólag a formája számít*. Az, hogy a különböző részei hogyan, milyen alkotói elv szerint, milyen *komplexitással* és *kidolgozottsággal* rendeződnek el. Egyszóval: a műalkotásoknak csak a *belső vonásai* lényegesek; csak a belső arányok és egyensúlyok a fontosak. Az, hogy a műalkotás valamilyen létező dolgot reprezentál-e, a műalkotás műalkotás volta szempontjából irreleváns (lásd Bell 1914).

Az elmélet világosabb lesz, ha például egy Bach-fúgára gondolsz. A fuga nem más, mint egy vagy több téma nagyszabású imitációs játéka. Amikor egy fúgát elemzünk, azt vizsgáljuk, hogy a főtéma milyen módon, milyen modulációkon keresztül tér újból és újból vissza, a melléktema hogyan ellenpontozza a főtémát stb. Egyszóval: kizárólag a belső, szerkezeti felépítésére vagyunk kíváncsiak. Hogy egy zenemű fúga-e, és hogy ennél fogva műalkotás-e, kizárólag ezektől a belső jellemzőktől függ. A valóság lehetne másmilyen is, mint amilyen, attól még Bach fúgái műalkotások volnának belső tulajdonságaik okán.

Noha a formalizmus alapján meggyőzően tudunk válaszolni arra a kérdésre, hogy mitől műalkotás a *Guernica* vagy Bach valamelyik fúgája, ezzel az elmélettel szemben is komoly ellenvetések hozhatók fel.

A legfőbb kifogás talán az, hogy az elmélet kulcsfogalma (tudniillik: a forma) *körvonalazatlan és homályos*. A formalista valóban hivatkozhat a műalkotások kapcsán bizonyos arányokra (például az aranymetszésre) meg különböző egyensúlyokra, de ezeknek a műalkotás formájára utaló fogalmaknak a segítségével nem tudja megragadni *speciálisan a művészi forma* fogalmát. Egyszerűen arról van szó: e különböző arányok és egyensúlyok *nemcsak* a műalkotásokra, hanem egy sor természeti jelenségre *is* jellemzők. Gondoljunk csak arra, hogy az emberi szív is az aranymetszés szabályai szerinti helyen van az emberi testben! Akkor hát az emberi test műalkotás volna? Mindezzel azt akarom mondani: az elmélet fő nehézsége abban áll, hogy olyan fogalommal operál a műalkotások meghatározása során, amely a nem-műalkotásokra is alkalmazható, és ezáltal nem képes megragadni azt a tulajdonságot, amellyel egyedül és kizárólag a műalkotások rendelkeznek.

A másik komoly probléma az elmélettel az, hogy túlságosan is semmibe veszi a valóságot. Számos műalkotás művészi értékéhez tartozik, hogy az mennyire pontosan ábrázolja a valóságot. Például Dürer *Nyúl* című rézkarca vagy a kortárs hiperrealista alkotások esetében egytől egyig releváns szempont az ábrázolt entitással való nagyfokú hasonlóság. Ezek művészi értékéről egész bizonyosan nem lehet *kizárólag* a „forma”, „belső arány”, „egyensúly” terminusaiban számot adni.

Vagy vegyük például Kertész Imre *Sorstalanság* című regényét. A *Sorstalanság* ugyan nem történelmi regény, de az a tény, hogy *valóban létezett* a holokauszt, alapvetően befolyásolja a regény műalkotás státusát. Teljesen más volna a regény jelentése (és a hozzá kapcsolódó összes interpretáció) akkor, ha pusztán fikció volna az elbeszélés, mint amilyen például *A Gyűrűk Ura*.

A formalizmust a mimetikus elmélettel összevetve a következőt lehet tehát mondani. Míg a mimetikus elmélet plauzibilis a modell alapján készült műalkotások esetében, de implauzibilis mind a nonfigurális képzőművészeti, mind a zenei alkotások kapcsán, addig a formalizmus plauzibilis mind a nonfigurális, mind a zenei alkotások esetében, de implauzibilis minden olyan műalkotás kapcsán, melyek esetében releváns a valóságra történő utalás.

Kifejezéselmélet vagy expresszionizmus

Tegyük fel, hogy Londonban jársz, és a Royal Albert Hallban meghallgatod Beethoven híres Ötödik (Sors) Szimfóniáját. Mit mondhatsz erről a műalkotásról, ha nem győzött meg sem a mimetikus elmélet, sem a formalizmus? Azt mondhatod: Beethoven az Ötödik *Szimfóniával* valamilyen érzelmét vagy érzését fejezi ki, és hogy az Ötödik Szimfónia éppen ettől műalkotás.

A műalkotások kifejezés- vagy expresszionista elmélete is ezt állítja: valamennyi műalkotás bizonyos érzelmek kifejezése, vagyis a művészi tevékenység *az önkifejezés egy sajátos formája* (lásd Croce 1902/1912; Collingwood 1937).

Hogy kell ezt elképzelni? Nagyjából a következőképpen. A művész valamilyen meghatározatlan érzéssel lát neki a munkához, és az alkotás folyamata során e kezdetben meghatározatlan érzés kristályosodik ki, nyilvánul meg a műben. A műalkotás tehát „nem [...] *leírja* a[z alkotó] szellemi állapotát, mint inkább *megtestesíti* azt, valahogyan úgy, ahogyan az arckifejezések, például a mosolyok vagy grimaszok megtestesítik az érzelmi életét” (Gardner 1995/1997, 660, kiemelések tőlem). Továbbá: minél természetesebben és teljesebben fejeződnék ki az alkotó érzelmei a műalkotásban, annál sikerültebb műalkotásról beszélhetünk. Íme, egy jellemző passzus:

Amit a művész tenni próbál, nem más, mint kifejezni egy adott érzelmet. Kifejezni azt és jól kifejezni azt, ugyanaz a dolog. [...] Rosszul kifejezni azt, valójában nem a kérdéses érzelem kifejezése. Egy rossz műalkotás nem más, mint olyan tevékenység eredménye, melynek során valaki megpróbált kifejezni egy adott érzelmet, de kudarcot vallott. (Collingwood 1938, 282)

Mint látható: a műalkotás kifejezéselmélete a *művész szempontjából* határozza meg a műalkotás fogalmát. Ennek ellenére könnyen kitalálható, hogy mit mond a befogadói oldal feladatáról. Ezt: ahogy a műalkotás valamilyen érzelem megtestesülése, úgy a műalkotás értő befogadása annak az érzelemnek mint mentális (vagy: lelki) állapotnak a *detektálása* (vagy még inkább: újraélése!), mint ami a műben inkorporálódott. A befogadó feladata tehát nem más, mint hogy „rekonstruálja a művész teremtő folyamatát, és ezáltal »visszakeress[e]« a művész lelkiállapotát” (Gardner 1995/1997, 661).

Annak ellenére, hogy bizonyosan van igazság ebben az elméletben, és bizonyos művészek *ars poeticá*ját minden bizonnyal jól tükrözi (Tolsztoj például egy helyütt azt állítja, hogy művészete célja bizonyos erkölcsi érzelmek kifejezése), ezzel az állásponttal szemben is felhozhatók ellenvetések, még hozzá nem is könnyen megválaszolhatók.

Először is, ha a kifejezéselmélet híveinek igazuk van, és a műalkotások valóban bizonyos érzelmek megtestesülései, és a műalkotás értő befogadása valóban nem más, mint az abban inkorporálódott érzelem újraélése, akkor ebből az látszik következni,

hogy a műalkotások valójában *mentális (lelki) természetű entitások*. Az érzelmeink ugyanis – ahogy a gondolataink, érzéki tapasztalataink, vágyaink és egyéb tudatos tapasztalataink – kétségkívül mentális természetűek.

Nehéz volna vitatni, hogy e megközelítés meggyőző lehet az irodalmi és zenei alkotások esetén. Minden további nélkül mondhatja valaki azt, hogy az irodalmi művek kizárólag az olvasásuk (mint *mentális* folyamat) során léteznek, különben csak puszta fizikai tárgyak (könyvek) a polcon, és hogy a zenei művek is csak meghallgatásuk (mint ugyancsak *mentális* folyamat) során léteznek, különben csak porosodó fizikai tárgyak (kották és partitúrák) a raktárban. Igen ám, de mi a helyzet a képzőművészeti alkotások ontológiai/metafizikai státusával? Az expresszionista elmélet hívének azt kell állítania: a *Mona Lisa* mint műalkotás valójában nem a tér egy bizonyos régiójában (a Louvre egyik falán), hanem az azt szemlélő turisták *elméjében* (vagy: *tudatában*) létezik. Mármost ez sokak szemében nem egykönnyen megemészthető következmény.

De még ha el is fogadjuk, hogy – szemben a józan ész álláspontjával – a *Mona Lisa* mentális természetű entitás, ami az elménkben létezik, van egy további súlyos ellentét az elmélettel szemben. Nevezetesen az, hogy a kifejezésemélet híveinek el kell vitatnia a műalkotásstátust bizonyos *par excellence* műalkotásoktól. A következőről van szó. A képzőművészetben számos olyan műalkotás létezik, mely – akár tagadjuk, akár nem – azért készült, mert valaki (mondjuk egy király, egy főpap vagy egy egyszeri nemesember) meg akarta magát örökíteni az utókor számára. Az illető modellt ült, és a művész lefestette vagy megmintázta. Mármost egy ilyen típusú műalkotásról nehezen állítható, hogy az *pusztán* a művész sajátos önkifejezése, illetve ugyancsak nehezen állítható, hogy műalkotást megrendelő személy a művésztől valójában egy mentális és nem egy fizikai tárgyat rendelt.

Másik, talán még jobb ellenpélda. Az építészet (vagy inkább: építőművészet) hagyományosan a művészetekhez tartozik. És hát vitathatatlan: a különböző építészeti alkotások szinte mindegyike bizonyos gyakorlati igények kielégítése érdekében született. Például a *Szent Péter-bazilika* kapcsán egészen különös volna azt állítani, hogy az semmi egyéb, mint Bernini és Michelangelo érzelmeinek kifejeződése vagy megtestesülése, és hogy valójában nem egy fizikai tárgy, hanem egy mentális entitás. Egészen bizonyos vagyok abban, hogy a bazilikát megrendelő pápák is egy jól funkcionáló, bizonyos egyházi rituálékra alkalmas fizikai teret rendeltek és nem annak mentális/lelki természetű mását.

Affektív elmélet

Képzeld el újból, hogy egy galériában sétálsz. Körös-körül különféle festmények és szobrok láthatók. Ha eközben megfigyeled magad, valószínűleg ráeszmélsz arra, hogy egészen másképp viszonyulsz a kiállított műalkotásokhoz, mint a kiállítóterem

egyéb részeihez. Más módon állsz a festményekhez és a szobrokhoz, mint a teremben található radiátorhoz, ablak- vagy ajtókeretekhez.

Egyes filozófusok a műalkotásokhoz való speciális viszonyulásunkra történő hivatkozással akarták meghatározni a műalkotások lényegét. Fő állításuk az: a műalkotásokat valójában az a *mód* teszi műalkotássá, ahogyan *azokhoz viszonyulunk*.

E nézet minden bizonnyal Immanuel Kantig meg vissza (Kant 1790/2003). Kant volt az, aki elsőként közelítette meg a műalkotásokat ilyen módon, és tett arra kísérletet, hogy pontosan leírja a műalkotásokhoz való speciális viszonyulásunk természetét.

Kant terminológiája idegen, és érvelése meglehetősen körülményes, úgyhogy nagyon leegyszerűsítve (és kissé lebutítva) adom elő az álláspontját. Kant mindvégig a „tetszés” fogalmában gondolkodik, és annak különböző fajtáit különbözteti meg. Mi tetszhet nekünk? Tetszhet például egy matematikai bizonyítás vagy bármilyen olyan gondolatmenet, amely valamilyen igazságig vezet. Tetszhet egy morálisan jó cselekedet, például hogy valaki kiment egy fuldokló gyereket az áradó folyóból. De éppenséggel tetszhet egy üveg bor vagy egy tál édes sütemény is az asztalon.

Mármost e három tetszés mindegyike *magában foglal egy sajátos viszonyulást* a tárgyához. A matematikai bizonyítás esetében valamilyen igazsághoz viszonyulunk, melyet – ha a bizonyítás korrekt – el kell fogadnunk. Az erkölcsileg helyes cselekvés esetében a morális jó fogalmához viszonyulunk; azt gondoljuk, minden embernek minden releváns módon hasonló helyzetben így kell cselekednie. Az asztalon levő borhoz pedig úgy viszonyulunk, hogy mielőbb meg szeretnénk kapni, és minél előbb szeretnénk megkóstolni azt.

Kant állítása az, hogy a műalkotásokhoz mindezekről *eltérő* módon viszonyulunk. A műalkotásokat *nem* valamilyen igazság kimondásának tekintjük, *nem* is egy morálisan helyes cselekedet megnyilvánulásaként és *nem* is megkaparintandó tárgyként. A műalkotásokhoz – hogy úgy mondjam – kellő *pszichológiai távolságból* viszonyulunk; a műalkotást – ellentétben a tetszés fentebbi három tárgyával – mindenféle érdek nélkül, pusztán önmagáért szemléljük. Ezt a gondolatot fejezi ki Kant jól ismert *bon mot*-ja is, mely szerint „szép [azaz a műalkotás] az, ami érdek nélkül tetszik” (Kant felfogásáról lásd röviden Whewell 1995).

Mindebből a következő a lényeges: az affektív elmélet szerint műalkotásnak lenni nem egyéb, mint olyan tárgynak lenni, amelyhez sajátosan (tudniillik *esztétikai* módon) viszonyulunk. Az elmélet hívei különbözőképpen határozhatják meg ennek az esztétikai viszonyulásnak a természetét, a döntő pont az, hogy egy sajátos viszonyulás tesz valamilyen dolgot műalkotássá, és *nem a dolog önmagában* rendelkezik a műalkotásstátusával.

Ahogy a korábban tárgyalt elméletekkel, úgy az affektív elmélettel szemben is több súlyos kifogás felhozható. Ezek közül most csak kettőt említek.

Az elmélet egyik legfontosabb nehézsége az, hogy a művészettörténet számos olyan műalkotást (zenét, verset stb.) ismer, melyek egyértelműen társadalmi és politikai

célokat szolgáltak. Gondoljunk például Petőfi *Nemzeti dal* című költeményére, vagy Szolzsenyicin *Gulág-szigetcsoport* című regényére. E két műalkotással kapcsolatban nem meggyőző azt állítani, hogy ezekkel szemben *kizárólag* a Kant által jellemzett esztétikai beállítódás a helyénvaló. Amikor ezeket a műveket értelmezzük, el kell helyeznünk őket egy meghatározott társadalmi kontextusba, különben értelmezésünkől valami fontos kimarad.

Az elmélet másik nagy problémája (bár ez történetesen kissé igazságtalan magával Kanttal szemben), hogy pusztán a megfelelő beállítódás vagy viszonyulás alapján nemigen lehet különbséget tenni egy műalkotás és valamilyen természeti szép(ség) között. Ahogy mindenféle érdek nélkül, pusztán önmagáért szemléljük a *Mona Lisát*, ugyanúgy mindenféle érdek nélkül, pusztán önmagáért szemléljük a Bükkben a Fátyol-vízesést, vagy egy pillangó szárnyának mintázatát.

Szkepticizmus a műalkotás meghatározásával szemben

Ha összegezni szeretnénk az eddig elhangzottakat, azt kellene mondanunk: zátonyra futott az összes hagyományos kísérlet, amely a műalkotás fogalmát igyekezett meghatározni. Ez éppúgy igaz a mimetikus elméletre, mely a műalkotás fogalmát a *valósághoz való viszonya* alapján próbálta definiálni, mint a formalizmusra, amely – éppen ellenkezőleg – a műalkotás *belső szerkezete* alapján. S éppúgy igaz az expresszionizmusra, mely a műalkotás fogalmát az *alkotójához való viszonya* alapján próbálta definiálni, mint az affektuselméletre, amely – éppen ellenkezőleg – a *befogadóhoz való viszonya* alapján.

Még ha sikerült is ezeknek az elméleteknek bizonyos részigazságokat mondaniuk, számos ponton tarthatatlannak bizonyultak. A mimetikus elmélet meggyőző ugyan a *Laokoón-csoport* vagy Dürer egyes rézkarcai kapcsán, de nem meggyőző sem a nonfiguratív képzőművészet, sem a zeneművészet esetében. A formalisták jól tudják magyarázni a nonfiguratív alkotások műalkotás voltát, de problémát jelent számukra az olyan műalkotások értelmezése, melyek kapcsán fontos, hogy az a valóságról szól és nem pusztán fikció. A kifejezélmélet helyesen mutat rá arra, hogy a műalkotások kapcsán releváns azok érzelmi dimenziója, de az elméletből olyan furcsaság következik, hogy a *Mona Lisa* valójában nem is a Louvre-ban, hanem a műalkotást befogadók elméjében van. Az affektuselmélet plasztikusan írja le azt a módot, ahogyan a különböző műalkotásokhoz viszonyulunk, de nem tud számot adni az olyan típusú műalkotásokról, melyek megértése nem lehetséges a megfelelő társadalmi kontextus ismerete nélkül.

E kudarcokból okulva több 20. századi filozófus számára az a következtetés adódott, hogy *reménytelen vállalkozás* definiálni a műalkotás fogalmát, illetve esélytelen arra a kérdésre megnyugtatóan felelni, hogy mi (milyen tulajdonsággal való rendelkezés)

tesz valamit műalkotássá. E filozófusok tehát *szkeptikusok* a műalkotás fogalmának meghatározásával szemben. Úgy gondolják: a műalkotásoknak *nincsenek* lényegi tulajdonságai.

A műalkotás fogalmával kapcsolatos szkepticizmus alapvetően Ludwig Wittgenstein kései nyelvfilozófiájára támaszkodik. Nevezetesen arra az ismert wittgensteini tanításra, hogy bizonyos fontos fogalmaink nem definiálhatók. Íme, a sokat idézett, paradigmaticus szöveghely:

Vizsgálj meg egyszer azokat a folyamatokat, amelyeket „játékok”-nak nevezünk. A táblajátékokra, kártyajátékokra, labdajátékokra, küzdősportokra stb. gondolkod. Mi a közös mindezekben? – Ne mondd, hogy „Kell valami közösnek lennie bennük, különben nem hívnánk őket »játékok«-nak”, hanem nézd meg, van-e valami közös mindben. – Mert ha megnézed őket, nem fogsz ugyan olyasmit látni, ami mindben közös, de látsz majd hasonlóságokat, rokonságokat, mégpedig egész halomnyit. Szóval: ne gondolkozz, hanem nézz! – Nézd meg például a táblajátékokat és kiterjedt rokonságukat. Majd térj át a kártyajátékokra: itt sok megfelelést találsz ama első osztállyal, de sok közös vonás eltűnik, sok más viszont előtűnik. Ha pedig áttérünk a labdajátékokra, akkor egynémely közös vonás megmarad, de sok el isvész. – Minden játék „szórakoztató”? Hasonlítsd össze a sakkot a malommal. Vagy talán mindenütt van nyereség és veszteség, és mindenütt versengenek a játékosok? Gondolj a pasziánszokra! A labdajátékokban van nyereség és veszteség; de ha egy gyerek a labdát a falnak dobja, majd ismét elkapja, akkor eltűnik ez a vonás. Nézd meg, hogy milyen szerepet játszik az ügyesség és a szerencse. És milyen más az ügyesség a sakkban és a teniszben. S gondolj most a körjátékokra: itt megvan a szórákozás eleme, viszont mennyi más jellegzetes vonás eltűnt! És így mehetünk végig a játékok sok-sok más csoportján, s láthatjuk, amint hasonlóságok tűnnek el és fel. E vizsgálódás eredménye pedig így hangzik: *az egymást átfedő és keresztező hasonlóságok bonyolult hálóját látjuk. Hasonlóságok nagyban és kicsiben.* (Wittgenstein 1951/1994, 66. §., kiemelések tőlem)

Miről is van szó? Végiggondoljuk, milyen tevékenységeket nevezünk játékoknak: a sakkot, a malmot, a futballt, a barkóbat, a bújócskát, a pasziánszot stb. Mivel mindezeket a tevékenységeket játékoknak nevezük, könnyen kialakulhat bennünk az az elképzelés, hogy léteznie *kell* a játékok *közös lényegének*; olyan tulajdonságnak vagy tulajdonságegyüttesnek, melyek (1) *mindegyik* játékban közösek és (2) *csak* a játékokban közösek. A probléma az – és ez akar lenni az imént idézett passzus szándékolt konklúziója –, hogy efféle tulajdonságok vagy tulajdonságegyüttesek nem léteznek a „játék” szó esetében.

Mik léteznek ehelyett? Hasonlóságok „nagyban és kicsiben”, „egymást átfedő és keresztező hasonlóság bonyolult hálózata”. Ahogy Wittgenstein fogalmaz:

Ezeket a hasonlóságokat nem tudom jobb szóval jellemezni, mint „családi hasonlóság”-ok; mert így fedik át és keresztezik egymást azok a különböző hasonlóságok, amelyek egy család tagjai között állnak fenn: termet, arcvonások, a szem színe, a járás, a temperamentum stb. stb. – És azt állítom: a „játékok” egy családot alkotnak. Éppígy alkotnak például a számfajták is családot. Miért nevezünk valamit „szám”-nak? Nos, például azért, mert közvetlenül rokon valamivel, amit eddig számnak neveztünk; és ezáltal, mondhatjuk, közvetve rokonságba kerül valami mással, amit szintén így nevezünk. (Wittgenstein 1951/1994, 67. §.)

Sokan felhozzák ellenérvként, hogy Wittgensteinnek nincsen joga kizárni annak a lehetőségét, hogy valamikor a jövőben születik valaki, aki minden eddigi sikertelen próbálkozás dacára pontosan definiálja a „játék” fogalmát, megadván ezzel annak szükséges és elégséges feltételeit. Ez az ellenvetés azonban félre megy. Ugyanis „a döntő kérdés nem az, hogy a szavaknak vannak-e esszenciális definícióik (vagy valószínűsíthetően rendelkeznek ilyenekkel), hanem az, hogy kell-e ilyen definícióval rendelkezniük ahhoz, hogy szavakként funkcionáljanak?” (Hanfling 1989, 66).

Az állítás tehát a következő: ahhoz, hogy egy szó/kifejezés jelentéssel rendelkezzen és ezáltal meghatározott funkciót töltsön be a nyelvben, *nincsen szükség* arra, hogy pontosan definiálva legyen. Ebben a pillanatban például nem rendelkezünk a „játék” szó egzakt meghatározásával, mégis – és ez a lényeg! – mindig képesek vagyunk meghatározott helyzetekben korrekt/helyes módon használni azt (Wittgenstein nyelvről alkotott elképzeléseiről lásd még: Tózsér 2001, 9–35).

A Wittgensteinre alapozó szkeptikusok szerint a „műalkotás” kifejezés esetében *ugyanaz a helyzet*, mint a „játék” szó kapcsán. Egyrészt, ahogy a „játék”, úgy a „műalkotás” kifejezés sem definiálható. S ahogy a „játék”, úgy a „műalkotás” fogalma is *családi hasonlóság fogalom*; ahogy a játékoké, úgy a műalkotások osztálya is *nyitott* (lásd: (Weitz 1956/2004). Másrészt viszont, ahogy a „játék” kifejezést annak ellenére *helyesen tudjuk használni*, hogy nincsen definíciója, azaz nem tévedünk azzal kapcsolatban, hogy mi játék és mi nem, úgy a „műalkotás” kifejezést is annak ellenére *helyesen tudjuk használni*, hogy nincsen definíciója, azaz nem tévedünk azzal kapcsolatban, hogy mi számít műalkotásnak és mi nem.

A szkeptikus javaslattal szemben a legerősebb érv nyilvánvalóan az volna, ha valaki előállna olyan definícióval, amely valamennyi már létező és valamennyi jövőbeli műalkotásra is igaz. (A legismertebb ilyen jellegű kísérlet Arthur C. Dantóé, (Danto 1981); Danto megoldásáról lásd Bárány 2005/2014). Ilyen konszenzuálisan elfogadott meghatározás azonban nincsen forgalomban. Úgy tűnik tehát: a művészetfilozófusok nem tudnak a szkeptikus kihívásra csattanós válasszal szolgálni.

A szkeptikus állásponttal más a baj. Az a tézise nem tartható, mely szerint annak ellenére, hogy nem tudjuk definiálni a „műalkotás” kifejezést, valamennyien korrekt módon tudjuk használni a lehetséges helyzetekben. A szkeptikus állásponttal rokonszenvező William Kennick például azt állítja, hogy ha valaki azt a feladatot kapná, hogy hozza ki egy különféle tárgyakkal telezsúfolt raktárból a műalkotásokat, de csak a műalkotásokat, minden további nélkül képes lesz a feladatot hibátlanul végrehajtani, ezzel szemben, ha a feladat kiöltője a „műalkotás” kifejezés helyett a műalkotások valamelyik hagyományos definíciójával próbálkozik, az illető nem jár sikerrel (Kennick 1958).

A helyzet az, hogy amit Kennick wittgensteini-szkeptikus alapállásból mond, szinte egészen bizonyosan nem igaz. A kortárs művészetfilozófia szempontjából nézve döntő ponthoz értünk! A fő problémát ugyanis az okozza, hogy léteznek olyan műalkotások, melyek perceptuális tulajdonságaikat tekintve *megkülönböztethetetlenek* bizonyos *par excellence* nem-műalkotásoktól. Marcel Duchamp *Szökőkút* című műve perceptuálisan megkülönböztethetetlen egy hétköznapi piszoártól. Agnes Martin *Sivatag* című festménye pontosan úgy néz ki, mint egy homokszínűre alapozott vászon. De hogy ne csak képzőművészeti példákkal hozakodja elő: John Cage *4'33* című zeneműve pontosan olyan, mint ha egy zongorista 4 perc 33 másodpercig ülne mozdulatlanul a zongora előtt a koncertje elején. És ha ez így van, márpedig így van, akkor igen könnyen előfordulhat, hogy Kennick kérésére valaki a raktárból nem Duchamp *Szökőkútját* hozza ki, hanem a sarokba tett leselejtezett piszoárt, és nem Agnes Martin *Sivatag* című képét, hanem egy homokszínűre alapozott vásznat.

A műalkotások intézményi elmélete

Talán már világos előtted, miért olyan nehéz a „mi a műalkotás?” kérdésre felelni. Nemcsak arról van szó, hogy nagyon eltérő természetűek a különböző művészeti ágak alkotásai – valószínűleg e tény okozta a hagyományos elméletek kudarcát. Hanem arról is, hogy a 20. század elején bizonyos avangard mozgalmak olyan műalkotásokat hoztak létre (s ezek egyike-másika mára már klasszikussá vált), amelyek perceptuális tulajdonságaikat tekintve megkülönböztethetetlenek bizonyos *par excellence* nem-műalkotásoktól.

A legtöbb 20–21. századi művészetfilozófia ezért *antiesszencialista*; tagadja, hogy van lényege a műalkotásoknak, vagyis hogy létezik olyan jól körülhatárolható tulajdonság vagy tulajdonságegyüttes, ami valamennyi műalkotásra fennáll és csak azokra áll fenn. Ugyanakkor mégsem azonosul a szkepticizmus álláspontjával. Többet igyekszik mondani annál, hogy a műalkotás fogalma definiálhatatlan.

Tegyük fel ismét, hogy egy galéria termeiben sétálsz. Ki van állítva a *Szökőkút* című alkotás, amely pontosan úgy néz ki, mint egy piszoár a vasúti vécében. Ki van

állítva egy *Fehér alapon fehér négyzet* című kép, amely pontosan úgy fest, mint egy egyszerű, fehérre alapozott vászon. Felmerülhet benned a kérdés, mitől műalkotások ezek a dolgok, ha egyáltalán azok?

A „mi a műalkotás?“, vagy a „mitől műalkotás egy dolog?“ kérdésre az intézményi elmélet válasza igencsak egyszerű és csattanós (Dickie 1974; 1984; Fish 1980). E szerint: egy dolog akkor és csak akkor műalkotás, ha *a művészeti világ bizonyos prominens tagja vagy tagjai annak nyilvánítják*. Duchamp *Szökőkút* című alkotása tehát azért műalkotás, mert egy bizonyos galériatulajdonos úgy döntött, hogy kiállítja azt, felruházva ezzel a műalkotás státusával.

Kikből áll ez a művészeti világ, mely képes odaítélni bizonyos dolgoknak a műalkotásstátust? Jelentősebb művészekből, befolyásosabb galériatulajdonosokból és kritikusokból, ismertebb esztétákból és mecénásokból. Nekik és egyedül nekik van jogosítványuk arra, hogy úgy ítéljék: ez és ez a dolog immár nem pusztán dolog, hanem műalkotás. Ha nem ítélnének így, akkor nem volna az.

Az intézményi elmélet döntő pontja a következő. A hagyományos elméletek szerint minden egyes műalkotásnak van olyan jól meghatározott tulajdonsága, mellyel nem rendelkeznek a nem-műalkotások. Következésképpen a műalkotások és nem-műalkotások között *metafizikai/ontológiai* különbség áll fenn. Az intézményi elmélet szerint viszont *nem létezik efféle tulajdonság*; a műalkotások és nem-műalkotások között a különbség nem metafizikai, hanem *konvencionális*. A műalkotás státus egyszerűen olyan valami, ami bizonyos dolgoknak odaítéltetik, és nem olyan, amivel valami simpliciter rendelkezik.

A műalkotások így egy releváns szempontból a pénzhez hasonlítanak. Ha belegondolsz: a pénztárcádban lapuló ezreseknek semmilyen olyan különleges tulajdonsága nincs, mely arra predesztinálná azokat, hogy fizetőeszközként szolgáljanak. A pénz mindössze azért pénz, mert mindannyian annak ismerjük el. A pénz és a nem-pénz (mondjuk: hamis pénz) között tehát nincsen metafizikai/ontológiai különbség, a két dolog közti különbség pusztán konvencionális (lásd Searle 1998/2000, 5. fejezet).

Vegyük észre, hogy az intézményi elmélet jól kezeli a megkülönböztethetetlen párdarabok esetét. E szerint: Agnes Martin *Sivatag* című festménye azért és csak azért műalkotás, mert annak tekinti művészeti világ, és az attól perceptuális tulajdonságait tekintve megkülönböztethetetlen homokszínűre alapozott vászon azért nem műalkotás, mert a művészeti világ nem tekinti annak. Nincs metafizikai/ontológiai különbség tehát a 8 millió dollárért elkelt *Sivatag* és az ahhoz perceptuális tulajdonságait tekintve pontosan ugyanolyan homokszínűre alapozott vászon között, ugyanis az elmélet szerint „egy tárgy bizonyos intézményes kontextusban műalkotás, más intézményes kontextusban pusztán dolog” (Bárány 2005/2014, 25).

Természetesen az intézményi elmélettel szemben is felhozhatók ellenvetések. A legfontosabb ezek közül az, hogy az elmélet menthetetlenül üresnek és tartalmatlannak tűnik. Felmerül ugyanis a kérdés: *milyen alapon, milyen kritériumok*

figyelembe vételével döntenek el a művészvilág képviselői, hogy mely dolgokat ruházzák fel a műalkotás státusszal, és mely dolgokat nem? Az intézményi elmélet erről semmit nem mond. Vagyis épp a legalapvetőbb és legfontosabb kérdést hagyja megválaszolatlanul; és ezzel „a művészet fogalmának *szociológiai* paramétereit összetéveszti a [valódi] *filozófiai* magyarázattal” (Gardner 1995/1997, 656, kiemelések tőlem).

Az ellenvetés másképp is megfogalmazható. Amikor valamilyen dolgot műalkotásnak tekintünk, akkor nem csak arról van szó, hogy a kérdéses dolgot besoroljuk vagy bekezeljük a műalkotások osztályába, hanem egyúttal értékelést *is végzünk*. Műalkotásnak lenni ugyanis valamiféle értéket jelent, nem pusztán egy osztályhoz tartozást. E terminológiában megfogalmazva az az intézményes elmélet legfőbb hibája, hogy csak a besorolás természetéről mond valamit, az érték aspektusról hallgat.

Az intézményi elmélet tehát a következő dilemma előtt áll. „Ha nem határozzuk meg, milyennek kell lennie a tárgynak ahhoz, hogy a művészeti világ intézményi műalkotásnak nyilvánítható, tulajdonképpen azt állítjuk, hogy a művészeti világ befolyásos tagjai önkényesen döntenek, ha viszont meghatározzuk [valamilyen kritériumrendszer alapján], akkor egy *másik* művészetelmélethez jutunk” (Bárány 2005/2014, 25, kiemelés tőlem). Következésképpen: „[h]a a dolgot meghatározott tulajdonságai teszik alkalmassá arra, hogy a művészeti világ műalkotásnak nyilvánítsa, akkor a művészetfilozófus számára ezek a tulajdonságok az érdekesek, nem pedig az a tény, hogy a keresett tulajdonságokkal rendelkező tárgyak nem válnak automatikusan műalkotássá, hanem ehhez még intézményes döntése is szükség van” (uo.).

Konzervatív elmélet

Ha megkérdeznéd az utca emberét, hogy szerinte mitől műalkotás a *Mona Lisa*, akkor valószínűleg azt felelné, hogy attól, *ahogyan kinéz*. Úgy gondolná: a *Mona Lisa* azoknak a tulajdonságainak köszönhetően műalkotás, amelyek vizuálisan megjelennek a számunkra, amikor a festményt nézzük. Más szavakkal: a műalkotásokat (legalábbis a képzőművészeti és a zenei műveket) *perceptuális tulajdonságaik* teszik műalkotássá. Vagy, ha úgy jobban tetszik: a műalkotások *lényegét* a perceptuális tulajdonságaik alkotják.

Fontos kérdés, hogy pontosan *milyen* perceptuális tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy dolognak ahhoz, hogy műalkotás legyen, de a konzervatív elmélet hívei szerint (például: Bács–Tózsér 2012) ez valójában nem a művészetfilozófusok, hanem a művészettörténészek, az esztéták és a kritikusok gondja. Az állítás mindössze az: *perceptuális* tulajdonságnak kell lennie annak, ami valamely dolgot műalkotássá tesz, vagyis olyannak, ami manifesztálódik/megjelenik számunkra a műalkotás észlelése/befogadása során.

Milyen érvet lehet felhozni az elmélet mellett? Íme, egy indirekt érv. Ha a műalkotások nem a perceptuális tulajdonságaik révén volnának műalkotások, akkor ez azt jelentené, hogy amikor épp nézed a *Mona Lisát*, akkor eközben *nem férsz hozzá* azokhoz a tényezőkhöz, melyek azt műalkotássá teszik. Vagy amikor épp hallgatsz a *Holdfény szonátát*, vagyis hallod, hogy bizonyos hangok, bizonyos ritmusban, bizonyos tempóban és bizonyos dinamikával követik egymást, akkor eközben *nem férsz hozzá* ama faktorokhoz, melyek azt műalkotássá teszik. Magyarán csak azon az áron tagadható, hogy a műalkotások perceptuális tulajdonságaik révén műalkotások, ha azt mondod: az, amitől a *Mona Lisa* műalkotás, *nem látható* a Louvre-ban, és az, amitől a *Holdfény szonáta* műalkotás, *nem hallható* a koncertteremben. Ez azonban az elmélet hívei szerint konstraintuitív (lásd: Bács-Tózsér 2012.)

Mondom más oldalról. Ha igaz volna, hogy a műalkotásokat, például a *Holdfény szonátát* nem a perceptuális tulajdonságai teszik műalkotássá, hanem valamilyen *egyéb* (mondjuk: x) tulajdonsága, amihez (mivel nem perceptuális) nem is férünk hozzá a zenemű észlelése során, akkor azt kellene mondanod: a *Holdfény szonátához* mint műalkotáshoz *inkább* hozzáfér az, aki mindössze ezt az x tulajdonságot ismeri, mint az, aki x -et ugyan nem ismeri, de betéve tudja a művet, bármikor fel tudja idézni, és történetesen el is tudja játszani. Ez pedig az elmélet hívei szerint újfent konstraintuitív.

Mit mond az elmélet Duchamp *Szökőkútjáról*? Azt, hogy a *Szökőkút*, és az összes Duchamp-típusú alkotás (vagyis az olyanok, melyek perceptuálisan megkülönböztethetetlenek valamilyen *par excellence* nem műalkotástól) *valójában nem műalkotások*, vagy – ha úgy jobban tetszik – *nem valódi műalkotások*. Az állítás nem az, hogy a Duchamp-típusú alkotásokat *nem tekintik* a kritikusok, művészettörténészek és galériatulajdonosok valódi műalkotásoknak, hanem azt, hogy valójában *nem azok*. Tévednek, akik ezeket műalkotásoknak tekintik.

Amellett, hogy a Duchamp-típusú alkotások nem valódi műalkotások, a következőképpen érvelhet a konzervatív nézet híve. Ha azt állítod, hogy olyan dolgok is lehetnek műalkotások, amelyek perceptuálisan megkülönböztethetetlenek bizonyos *par excellence* nem műalkotásoktól, akkor azt is állítanod kell, hogy a perceptuális tulajdonságok *egyáltalán nem játszanak szerepet* abban, hogy egy dolog műalkotás-e, vagy sem. Azért kell ezt állítanod, mert így olyan dolgot tekintesz műalkotásnak, ami perceptuális tulajdonságaiban *azonos* valamilyen *par excellence* nem műalkotással. Nem csak azt kell állítanod tehát, hogy a perceptuális tulajdonságok *nem elégségesek* ahhoz, hogy egy dolog műalkotás legyen, hanem azt az erősebbet is, hogy *nem is szükségesek*.

Ez azonban a konzervatív nézet hívei szerint *szemben áll mindazzal*, amit a műalkotások természetéről normálisan gondolunk. Azt jelenti ugyanis, hogy bizonyos műalkotásokat *egyáltalán nem is kell észlelnünk* ahhoz, hogy azok műalkotás-voltá-hoz férjünk.

A Duchamp-típusú alkotások esetében viszont pontosan ez a helyzet. Képzeld el a következő alkotást, melynek címe: *A ló*. Adott egy zenekar: két harsonás, két trombitás, két fuvolista, két fagottos, két klarinétos, két oboás, két hegedűs, két brácsás és két csellós. Valamennyi zenész előtt áll egy nyolcszor nyolcas négyzet (éppen olyan, mint egy sakktábla), és minden kis négyzetben egy abszolút zenei hang neve áll: egyvonalas *C*, kontra *F*, nagy *G*, háromvonalas *Gisz*, kis *H* és így tovább. A zenekarnak karmestere is van, aki bekötött szemmel áll a zenészei előtt, és egymás után véletlenszerűen rámutat valamelyikre. Annak pedig, akire épp rámutat, az a feladata, hogy az előző kis négyzetben levő hanghoz képest olyan hangot szólaltasson meg, ami lólépésben van az előző hangtól. Képzeld el, hogy a koncert rendben lezajlik (a közönség szótlánul tűri), és 60 percen keresztül tart az előadás.

Az elmélet hívei megkérdézhetik: valóban ott kell lenned e koncerten? Valóban meg kell hallgatnod, hogy *történetesen* mi hangzik el? Vagy elegendő, hogy elmondja valaki e „műalkotás” *poénját*? A döntő pont a következő: a Duchamp-típusú alkotások fő jellegzetessége éppen az, hogy a kontextus és a poén elmondása *pótolja* ezek észlelését. Ahogy nem kell meghallgatnunk *A ló* című alkotást, hogy ismerjük, úgy nem kell megnéznünk a *Szökőkút*at sem, hogy ismerjük. Elegendő ismerni az *ötletet*, melyből e „műalkotások” születtek, hogy ismerjük magukat az alkotásokat. A valódi műalkotások esetében nem ez a helyzet. Egyetlen elbeszélés vagy leírás *sem pótolhatja* sem a *Mona Lisa*, sem a *Holdfény szonáta* észlelését.

Annak ellenére, hogy e sorok írója rokonszenvez ezzel a megoldással, ennek az álláspontnak is meg kell küzdeni egy sor nehézséggel.

Az elmélet egyik fő nehézsége az, hogy még ha plauzibilis is a képzőművészeti és zenei alkotások esetében, az irodalmi művek kapcsán nem tűnik annak. Nem igazán világos ugyanis, hogy mit értsünk egy vers vagy egy *regény perceptuális tulajdonságain* (melyek révén azok műalkotások). Az elmélet híve válaszolhatja erre azt, hogy egy vers perceptuális tulajdonságai azok a tulajdonságai, melyeket olvasás során *úgymond* „*imaginatíven*” *észlelünk*, de ez sokak szemében nem túl meggyőző.

A másik fő problémát az jelenti, hogy az elmélet szemben *áll* a műalkotásokkal kapcsolatos egyik alapvető meggyőződésünkkel. Ha igaz az, hogy egy műalkotást a perceptuális tulajdonságai tesznek műalkotássá, akkor ebből az következik, hogy egy műalkotás valamennyi perceptuális duplikátuma szintén műalkotás. Ha például valamilyen kozmikus véletlen folytán a polcról úgy esnének le a festékes ecsetek, hogy egy vászonra hullva épp egy, a *Mona Lisához* tökéletesen hasonló kép jönne létre, úgy az elmélet híveinek azt kellene mondaniuk, hogy ez a kép műalkotás. Ezzel viszont szembekerülnének azzal az alapvető meggyőződésünkkel, hogy a műalkotások *artefaktumok*. Az elmélet híveinek azt kell állítania, hogy létezhetnek műalkotások emberi alkotó nélkül. Ez pedig a nagyon sok filozófus szemében elfogadhatatlan.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Ambrus Gergelynek, Bernáth Lászlónak, Gébert Juditnak, Kelemen Jánosnak, Márton Miklósnak, Zvolenszky Zsófiának a témában folytatott beszélgetéseinkért. Különleges köszönet Bárány Tibornak, akivel évek óta vitatkozunk művészetfilozófiai kérdésekről, Molnár Gábornak, aki részletesen kommentálta e tanulmány korábbi változatait, valamint az ELTE Theoretical Philosophy Colloquium résztvevőinek a megjegyzéseikért.

Felhasznált irodalom

- Bács Gábor – Tőzsér János (2012): Works of Art from the Philosophically Innocent Point of View. *Hungarian Philosophical Review*, 4, 7–17.
- Bárány Tibor (2005/2014): Műalkotások és puszta dolgok. Arthur C. Danto és az analitikus művészetfilozófia. In Uő.: *A művészet hétköznapijai*. Miskolc: Műút Könyvek, 15–38.
- Bell, Clive (1914/1958): *Art*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Collingwood, Robin George (1938): *The Principles of Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Croce, Benedetto (1902/1912): *Eszztétika. Elmélet és történet* (ford. Kiss Ernő). Budapest: Rényi Károly kiadása.
- Danto, Arthur C. (1981/2003): *A közhely színeváltozása*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Dickie, George (1984): *The Art Circle*. New York: Haven.
- Dickie, George (1974): *Art and Aesthetics. An Institutional Analysis*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fish, Stanley (1980): *Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.
- Gadamer, Hans Georg (1977/1986): *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (trans. N. Walker). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Sebastian (1995/1997): Esztétika. In: A. C. Grayling (szerk.) *Filozófiai Kauluz*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 625–671.
- Hanfling, Oswald (1989): *Wittgenstein's Later Philosophy*. London: Macmillan.
- Heidegger, Martin (1950/1988): *A műalkotás eredete*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Kandinsky, Wassily (1912/1982): On the Spiritual in Art. In: Kenneth C. Lindsay – Peter Vero (trans. and eds.) *Kandinsky: Complete Writings on Art*. Boston: Mass.: G. K. Hall., 44–77.

- Kant, Immanuel (1790/2003): *Az ítéleőrő kritikája* (ford. Papp Zoltán). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kennick, William (1958): Does Traditional Aesthetics Rest on a Mistake? *Mind*, 67, 317–334.
- Searle, John (1998/2000): *Nyelv, elme, társadalom*. Budapest: Vince Kiadó.
- Tőzsér János (2001): *Játékok és nyelvjátékok*. Budapest: Kávé Kiadó.
- Weitz, Morris (1956/2004): The Role of Theory in Aesthetics. In: Peter Lamarque – Stein Haugom Olsen (eds.): *Aesthetics and the Philosophy of Art. The Analytic Tradition*, London: Basil Blackwell, 12–18.
- Whewell, David (1995): Kant. In: David Cooper (eds.) *A Companion to Aesthetics*, Oxford: Basil Blackwell, 250–254.
- Wittgenstein, Ludwig (1951/1994): *Filozófiai vizsgálódások* (ford. Neumer Katalin). Budapest: Atlantisz Kiadó.

Martin László

MŰVÉSZET ÉS PSZICHOLÓGIA

„Egyrészt a művészetelméletnek mind nagyobb szüksége van a pszichológiai megalapozásra. Másrészt a pszichológiának is, ha meg akarja magyarázni az emberi magatartás egészét, szükségképpen vonzódnia kell az esztétikai reakció bonyolult problémájához.”
(Lev Vigotszkij)

Mióta foglalkozik a pszichológia a művészettel?

Mint oly sok más tudomány, így a pszichológia múltja is hosszabb, mint a „történelme”. Ez utóbbit attól az eseménytől datálja a szakmai konvenció, mikor Wilhelm Wundt a Lipcsei Egyetem egyik ajtájára kivetette a „Pszichológiai laboratórium” táblát – 1879-ben. Tudományunk *múltja* azonban az ókori görög filozófusokig nyúlik vissza. Platón – többek közt – Az állam című művében (Platón 2007), Arisztotelész – szintén többek közt – a Lélekfilozófiai írásokban (Arisztotelész 1988) értekezett olyan, az emberi viselkedéssel és annak lelki mozgatóival kapcsolatos problémákról, melyek a XIX. századtól egyre egzaktabbá váló pszichológiának máig kutatási témáit jelentik. Már a két géniusz is foglalkozott – mint tudjuk eltérő ontológiai alapon – *katarzis* mibenlétével. Platón, idealista alapállásból, normatív módon gondolkodva erről, Az állam X. könyvében fogalmazza meg, hogy a katarzis (megtisztulás) csak a nem-mimetikus művészetek (például tragédia) által létrejövő erkölcsi megtisztulás. Arisztotelész a Poetikában (Arisztotelész 2004) úgy foglal állást, hogy a tragédia elsősorban érzelmek (félelem, részvét, együttérzés, szájalom) felkeltése által éri el a megtisztulást: a szenvedélyektől való megszabadulást, s ez által a lelki egészséget segíti – mai szóhasználattal a katarzisznak mentálhigiénés, preventív, gyógyító funkciója van. Arisztotelész tehát a *lelki jó*-ra teszi a hangsúlyt. Ezen mentálhigiénés–funkcionális hangsúlyú álláspontjával szinte „megelőlegezi” Sigmund Freud pszichoanalitikus alapú katarzis~lereagálás elméletét (Freud 1926), érzelem központúságával pedig Vigotszkij befogadás-katarzis koncepcióját (Vigotszkij 1968.)

Amennyiben hajlunk rá, hogy a szégyen- és büntudatmentesség kínzó fájdmától való megszabadulást /megtisztulást a lelki egyensúly/egészség fontos részeként ismerjük el, máris feloldható a két katarziskoncepció közti különbség/ellentét!

Egy rövid, módszertani tanulmány nem terhelhető egy szűkebb szakterület fejlődésének részletes történeti bemutatásával, de a poszt-spekulatív~metafizikus művészetpszichológia alakulásának néhány fontosabb állomását hadd említsük meg ehelyütt!

A pszichofizikai törvényéről is ismert Fechner hirdette meg az úgynevezett induktív (az elemi észleletről építkező) esztétika, a *kísérleti/pszichológiai esztétika* programját (Fechner, 1876). Erről az irányzatról részletesen tájékoztat Schuster könyvének VI. fejezete. (Schuster 2005). Heinrich Wölfflin azon gondolat/felfedezés nyomán, hogy az építészeti alkotás nem csak történeti és fejlődési, de pszichológiai szempontból is elemezhető, a *művészettörténet és a pszichológia integrációjának szükségességét* hangsúlyozta (Wölfflin 1886, 1999). Theodor Lipps a művészetélmény fontos tényezőjeként emelte ki az *empátiát* (einfühlung: átélés, Lipps 1906) Müller-Frienfels 1922-ben megjelent, A művészet pszichológiája című művében az *objektív analitikus* módszer sajátjaként azt veti fel, hogy nem a szerzőt, nem is a nézőt, hanem magát a műalkotást kell a pszichológiának vizsgálnia. (Müller-Frienfels 1922, 42–43.) 1915 és 1922 között születtek a fiatalon elhunyt Lev Vigotszkij azon írásai, melyek a Szovjetunióban 1965-ben, hazánkban 1968-ban kerültek kiadásra. A korabeli pavlovi reflexológia nyelvezetével az *objektív-analitikus módszert* így határozza meg: „a műalkotás formájától, a forma elemeinek és struktúrájának funkcionális elemzésén át, az esztétikai reakció reprodukálásáig és általános törvényeinek megállapításáig”. (Vigotszkij 1968, 52–53.) Az arisztotelészi emocionalitás hangsúlyú katarzismodell szellemében hangsúlyozza, hogy a *művészetpszichológiát* nem az érzékelés és az észlelés, hanem az *érzelem és a képzelet problémájával kell kezdeni* (i. m. 317.) Katarziszfelfogását így adja meg: „az esztétikai reakció törvénye: az *esztétikai reakció olyan affektust rejt magában, amelyik két ellentétes irányban bontakozik ki, s amely a csúcsponton – mintegy rövidzárlatban – megsemmisül. ... Éppen ezt a folyamatot szeretnénk a katarzisz szóval definiálni*” (i. m. 345.) A neveléstörténetben is jegyzett filozófus, John Dewey, Művészet mint élmény című könyve a *művészeti nevelés* úttörőjének tekinthető (Dewey 1934). A XX. század '50-es éveiben egyre népszerűbb alaklélektan pszichoterapeuta „fenegyereke”, Fritz Perls két kollégájával együtt írott műve a művészetélmény okozta izgalmi állapot és a *személyiség egészének fejlődésére* irányította a figyelmet (Perls et al. 1951). A művészetnek a személyiség egyensúlyának megőrzésében játszott – mai kifejezéssel: *mentálhigiénés prevenció*s – szerepét Rudolf Arnheim is hangsúlyozta (Arnheim 1966). A művészetről, alkotásról, műbefogadásról szóló pszichoanalitikus (Freud...) mélylélektani (Jung) és neopszichoanalitikus, énszichológiai stb. gondolatok rövid összefoglalása is külön tanulmányt igényelne. A művészetpszichológia több mint évszázados története iránt mélyebben érdeklődőknek ajánljuk Bornstein tanulmányát (Bornstein 1984a:

1997.) A közelmúltban nálunk is megjelent Művészetlélektan című munkára felhívva a figyelmet (Schuster 2005) térünk rá a hazai művészetpszichológia vázlatára.

A magyar művészetpszichológiai munkák elsőinek sorában szokás említeni Kepes György: A látás nyelve (Kepes 1944; 1978), Füst Milán: Látomás és indulat a művészetben (1948) című köteteit. Máig gyakran hivatkozott mű, Vitányi Iván A zene lélektana című könyve (Vitányi 1969) Lukács György: Az esztétikum sajátossága című monumentális munkája is (1965; 1978) tartalmaz a művészetpszichológia szempontjából releváns gondolatokat, Platónnal szemben, szerinte nem csak a dráma, tragédia alkalmas a katarzis létrehozására, hanem egyéb, mimetikus művészetek is. Szinte mérnöki fogalmazva írja: „...a mű hatása ellentétes úton halad, mint az alkotó folyamaté” (Lukács 1978; 857). Az utóbbi években – főleg a vizuális művészetek pszichológiája terén – Farkas András munkássága kiemelkedő (Farkas 1994). A zenei képességek és a zenei műveltség kutatásáról Asztalos Kata adott közre a közelmúltban figyelemre méltó összefoglalót (Asztalos 2012). Az utóbbi évtizedek legtermékenyebb szerzőjeként és szakirodalom közvetítőjeként kell említenünk Halász Lászlót, az MTA főként irodalompszichológiai irányultságú kutatóját (Halász 1973. 1983). „Az a négy vonatkoztatási pont, amelyek körül a művészetpszichológiai kutatások egymást meghatározó kérdései elhelyezkednek: a) A műalkotó tevékenység sikeres elvégzését biztosító alkotóképesség (a művészi alkotótehetség természete, a művészi alkotószemélyiség pszichológiája), b) a tevékenység lezajlása (az alkotó folyamat), c) művek, illetve a művészet bizonyos jellemzőinek pszichológiai elemzése, valamint d) a művek befogadásának pszichológiája.” (Halász 1983, 11.)

Az „egyetemes” művészetpszichológia történet vázlatánál láttuk, hogy az elemzés, gondolkodás, gyakorlat egyre inkább fordult a személyiség egésze irányába. Ennek egyik ága a pszichopatológiai: kórlélektani elemzés, annak feltárása, hogy a lelki egyensúlyzavar, krízisállapot, betegség, személyiségzavar, miként jelenik meg a műalkotásban. Az idevágó hazai munkákból említjük meg Pertoríni Rezső pszichiáter Csontváry-Kosztka Tivadar festőről készült monográfiáját (Pertoríni 1966) – egyúttal Huszárik Zoltán Csontváry című, sok szempontból is többsikű filmjét. A másik, többeket is elemzésre inspiráló személy az elmúlt évtizedek hazai pszichopatográfiájában József Attila volt. (Illyés Gyuláné 1987; Garai 1991; Bagdy 1992).

A gyakorló pedagógus számára a fentieknél nagyobb relevanciával bírhatnak még azok a munkák, melyek a rajzelemzésbe és annak fejlődésbe adnak betekintést. Évtizedeket átívelve említjük meg Gerő Zsuzsa és Hárdi István klasszikus műveit (Gerő 1973; Hárdi 1983), valamint a mai modern, korszerű, még számítógépes alkalmazási tendenciákat is bemutató írásokat is (Vass 2003; 2011a; 2011b.)

A kép teljessége (gyakorlati munka, képzés) érdekében meg kell emlékeznünk arról, hogy 1992-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola pécsi tagozatán dr. Sasvári Attila (1939–2005) kezdeményezésére Bagdy Emőke, a helyi Pszichiátriai Klinika és Honvéd kórház szakembereinek közreműködésével először indult hazánkban

zeneterapeuta képzés, mely pár év múlva három szakirányú (tánc-mozgás, zene, képzőművészet) művészetterapeuta képzéssé teljesedett ki. E dolgozat szerzője – mint a mozgás-, zene- és képzőművészetterápia területén egyaránt gyakorló pszichológus, terapeuta – kezdetben személyiség-, fejlődés- és szociálpszichológiai, a későbbiekben kutatás-módszertani ismeretek oktatásával járulhatott hozzá a leendő művészetterapeuták, s majdani pácienseik épüléséhez, gyógyulásához.

A művészetpszichológia és a főbb művészettudományi területek

Művészetfilozófia: tárgya a művészet helye az emberi létben (ontológia), keletkezése, funkciója, hatása az emberi létre (ontológia, etika), szerepe a világ és az ember megismerésében (ismeretelmélet, gnosszeológia). A művészetelméletek, ágazati esztétikák tartalmait szintetizálja. Jeles alkotói: G. W. F. Hegel, Martin Heidegger, Arthur C. Danto, Fülep Lajos, Lukács György.

Művészetelmélet/esztétika: tárgya a nembeli: tértől, időtől, rendszertől független, örök emberi lényeg: az érzékeken, érzelmeken át ható esztétikum kifejeződése a műalkotásban. Esztétikai minőséget hordozható tartalmak, például *aszzcendencia/emelkedés:* élet, szabadság, szerelem, győzelem, *deszcendencia/lefelé mozgás:* elbukás, halál, pokol, betegség, szenvedés, értelmetlen halál, *horizontális/aktuális:* küzdelem, intrika, bosszú, irigység, féltékenység, megbocsájtás. Az aszcendens és a deszcendens létélmény, mint esztétikai tematika jó példáját adja, Ady Endre két műve. Az előbbire a később Kodály által is feldolgozott (1938–1939) Fölszállott a páva (1907), utóbbira a Föl-földobott kő (1909) című verse említhető példaként. Esztétikai tartalomhordozók azok az *archetípusok, melyeket Jung a kollektív tudattalan, álmokban, alkotásokban, szimbolikusan megnyilvánuló tartalmainak tekintett, például anya, apa, gyermek, anima, animusz, születés, újjászületés, beavatás, totalitás, erő, hős, Isten, bölcs, egység, árnyék...* (Jung 1993a, b.) „...mert az összejtig vagyok minden ős” – fogalmazta József Attila (A Dunánál 1936). Jeles alkotók: J. W. Goethe, G. W. F. Hegel, F. W. J. Schelling, Nicolai Hartmann, Lukács György, Sík Sándor.

Művészetpszichológia: az alkotók, a befogadók társadalmi helyzete, statisztikai, demográfiai, mobilitási... jellemzői. Bővebb ismertetése Józsa Pétertől is olvasható (Józsa 1978.) Jeles művelői: Hauser Arnold, Vitányi Iván – aki maga is írt a katarziszról (Vitányi 1969), Józsa Péter.

Művészettörténet: tárgya az egyes művészeti ágakban keletkezett alkotások időbeli sora. A legtöbb művészettörténet könyv (Barát-Éber-Takács, Alpatov, Gombrich, ágazati: festészet, építészet, film, színház... történetek) lényegében stílustörténet. *A holisztikus művészettörténet, komplex: az alkotásokat, a társadalom, politika, gazdaság, kultúra... mind alkotót, mind befogadót formáló, azt a „kor emberévé” tevő történeti összefüggésekben ábrázolja/ábrázolná.* Ilyen törekvések többnyire csak

egyek alkotók életmű elemzésében érhető tetten. *S itt kapcsolódik/kapcsolódhatna a művészettörténet a művészetpszichológiához!*

Művészetpszichológia: fentebb, Halász Péter nyomán már említettük a három évtizeddel ezelőttre kialakult négy fő területét (Halász 1983, 11). Mára – az agyi képalkotó diagnosztikus eljárásokra (PET, CT, fMRI) alapozottan – a kognitív idegtudományok, a neuropszichológia hatalmas fejlődésének köszönhetően mindenképp említenünk kell azokat a törekvéseket, melyek a művészi élménnyel kapcsolatos, egyidejű idegrendszeri folyamatok tanulmányozására irányulnak. Ezt a területet nevezhetjük *művészet-neuropszichológiának*, mely szakirodalmi tájékozódásunk tanúsága szerint az eddigiekben főként a zenei élmény (Zattore 2005) befogadásának kutatására irányul. A művészet, a művészeti jelenségek, a tehetség transzgenerációs kutatása, biológiai >genetikai megközelítése régebbre nyúlik vissza (Morris 1962. Czeizel 1976; 1998), csakúgy, mint a *művészet-pszichofiziológiáinak* nevezhető azon kutatások, melyek során vizuális élményfeldolgozási folyamatot kísérő szemmozgás vizsgálatokat végeztek (Kristjanson-Antes 1989; 1997). Ugyancsak a biológiai megközelítés részeként említhető a *művészet-pszichofarmakológia*, melybe azok a dokumentumok, tanulmányok sorolhatók, melyek a különböző drogoknak, főként az alkotói folyamatokat a tudatmódosításon keresztül befolyásoló hatásával foglalkoznak (Bocicault 2014).

Szaktámunk szempontjából kitüntetett, hogy épp, mikor e sorokat írom, a Magyar Tudomány Napján a megnyitó előadást egy pszichológus tarthatja, s témánk szempontjából is érdekes, hogy abban, a zene idegrendszeri és pszichés fejlődésre gyakorolt átfogó hatását is tárgyalja. „A zene gyermekkorban olyan »agyfényesítő« eszköz, amely mai tudásunk szerint a megismerő funkcióknak olyan magasabb szintjeire is hat, amelyekről eddig csak sejtésünk volt.” (Csépe V.: A hangok hatalma. A kognitív fejlődés és az újrahangolt agy. 2014. 11. 03. MTA)

S itt emlékeztetünk a korábban szintén említett Wölfflinnek az építészeti alkotások elemzése kapcsán, a művészettörténet és pszichológia integrációjára irányult kezdeményezésére (Wölflin 1886; 1999). *Nincs gazdagabb terület, ahol történelem és egyén jobban összefonódna, s ez a kapcsolat objektivációk végtelenségében hagyományozódna az utókorra, mint a művészet! Évezredes hit, gazdaság, kultúra... többgenerációs család-, évtizedeket átívelő egyéni életsors összefonódásának sajátos tükröződése, dokumentációja, tanútója... a művészet.*

Mi a közös a művészetben és a pszichológiában?

A világ – s benne az ember – mint objektív entitás az emberi elmében, lélekben négy fő reprezentációs típus mentén képeződik le/tükröződik, és alkotja meg a (szá- munkra) „valóság”-ot: 1. a mindennapi tudat, 2. a művészet, 3. a tudomány és 4. a hit formájában. Lukács György, már említett művének első fejezeteiben az előbbi hárommal foglalkozik. (Lukács 1978, 35–354). Ha a tudományok közül, most csak a pszichológia és a művészet hasonlóságait keressük, legalább három főbb csomópontot emelhetünk ki:

Már a nagy természettudós, Alexander von Humboldt leírta, hogy a művészetnek fontos szerepe van *a világ megismerésében*. Vegyük csak példaként, a megszámlálhatatlan műalkotásban megjelenő udvari bolondot, a clownt, a groteszk, a szatíra, a komédia, a tragikomédia mind képkalkotó (karikatúrától a gúnyrajzig), mind publicista (Borsszem Jankó, Ludas Matyi...), prózaíró (Karinthy), verselő és színpadi (kabaré-) figuráit és alkotóit! A „nép” számára lelki feszültségelvezető, „szelep” funkcióval bíró alkotások és szerzők, nem csak a mindenkori hatalom (Illyés Gy: Egy mondat a zsarnokságról), de a köznép, a hétköznapi ember számára is tükröt tartottak a gőg, az önzés, hazugság, fősévénység, esendőség, kétlelkűség, hiteltelenség, álságosság, gyarlóság... ön-felismerése érdekében. Gordon W. Allport a humort – pontosabban a Cirano de Bergerac-i önreflexív, ellenségességtől mentes formáját – az érett személyiség jellemzői közt sorolja fel (Allport 1980, 305.) Az ember, mint a világ részének – a benne önmagára ismerő objektív szellem (Hegel) – megismerésében, az anatómia, élettan, genetika... mellett a pszichológiának is nagy szerepe van. Mint a viselkedéstudományok (behavioural sciences) egyikének, közvetlen tapasztalati tárgya – mind a napi praxisban, mind a tudományos kutatásban – az emberi (állati) viselkedés. Ezt három szinten tanulmányozza: 1. az autonóm idegrendszer által szabályozott *vegetatív, zsigeri, viszcerális működések*, 2. a váz-izom rendszer és a bőr-izom rendszer által kivitelezett, részben akaratlagosan szabályozott *cselekvéses szint*, 3. a csak emberre jellemző *beszéd*, mely a csak emberre jellemző nyílt rendszerként működő *nyelvnek* – nem a később kialakuló vizuális-szimbolikus (írás), hanem –akusztikus, vokális megnyilvánulása. A megfigyelés, esettanulmány, vizsgálat (teszt), kísérlet, kutatás eszközeivel alkot modelleket az alapvető lelki folyamatokról, funkciókról (1–3. energetika: éberség, emóció, motiváció, 4. a „lélek kapuja”: a figyelem, 5–9. megismerő/kognitív funkciók: észlelés, emlékezés, tanulás, képzelet, gondolkodás>> intelligencia, kreativitás). Strukturális, dinamikai, fejlődési modelleket alkot ezek egyes szintű szervezett rendszeréről (személyiség), annak egyed- és törzsfajlódási alakulásáról (fejlődés- és evolúciós pszichológia), kölcsönhatásainak sajátosságairól (szociálpszichológia). *Minden mű* e biológiai (öröklöttség, veleszületettség) és társas-történelmi meghatározottságú *személyiség viselkedésének*, hol elillanó (előadó művészet), hol „időtlenne vált”, objektívált és transzcendentált

következménye. Ezért is idéztük írásunk mottójaként Lev Vigotszkij gondolatát, aki felhívja a figyelmet: „*a pszichológiának is, ha meg akarja magyarázni az emberi magatartás egészét, szükségképpen vonzódnia kell az esztétikai reakció bonyolult problémájához.*” (Vigotszkij 1968, 19–20.) A korabeli „esztétikai reakció” kifejezést, ma fogalmazhatjuk *művészetélménynek*, annak mind alkotói, közvetítői, mind befogadói oldalát integrálva, implikálva.

Amint a pszichológiában, úgy a művészet történetében is számos *kísérlet* (Mi van, mi történik, ha...?) folyt és folyik máig is. Csak vázlatosan utalva, a táncban: Maurice Béjart, Eck Imre, Markó Iván, a színházban: Stanislavsky, a filmben: Eizenstein, Antonioni, Bertolucci, Pasolini, Jancsó Miklós, Huszárik Zoltán, a Balázs Béla Stúdió, a rajzfilmben Rófusz Ferenc, a szobrászatban: H. Moore, Auguste Rodin, Varga Imre, Kígyós Sándor, az építészetben: Alvar Aalto, Antonio Gaudi, Csete György, Makovecz Imre, a zenében: Arnold Schönberg, Krzysztof Penderecki, Bartók Béla, Eötvös Péter, a festészetben Paul Klee, Pablo Picasso, Marc Chagall, Huan Miro, Kassák Lajos, Victor Vasarely... és sorolhatnánk hosszan.

A különböző tudományokban számos *effektust* írtak le a kutatók, felfedezők. A pszichológia története legalább két olyan elnevezést használ, melyet a művészetből, az irodalomból vett át. A Goethe-től (1774) adoptált Werther-effektus a szuicidológia kulcs fogalmává vált, az öngyilkossági modellkövetést (mód, helyszín) megnevezve. A G. B. Show-tól átemelt főszereplő névből jött létre a Pygmalion-effektus, mely az előítélet/beállítódás önbeteljesítő hatását írja le.

Második hasonlóságként említjük a *dokumentációs, archiválási funkciót*. Az objektívált műalkotások (festmény, szobor, épület, próza, líra...) máig őrzik elődeink egykori viselkedését, annak háttérében álló motivációikat, azt kísérő érzelmeiket, gondolataikat, a természettel, és egymással alakult kapcsolataikat. A narratív/elbeszélő alkotások sora – a lascoux-i, altamírai barlangfestményektől a domborművek, a falak, díszoszlopok reliefjei, a festmények, a dráma, az eposz, a regény, a filmek sokaságáig - segít megismerni és megérteni eleink és mai önmagunk élet- és lelki világát.

Harmadik hasonlóságként az *oktató-nevelő funkciót* emeljük ki. Amint a románkori templomfreskók is szolgálták az akkori írástudatlan hívők bibliaoktatását, feltehetően az imént említett barlangrajzoknak, majd a csatákat elmesélő domborműveknek, festményeknek, a mai számos más műfajú (pl. szociográfia: Sánta Ferenc, Féja Géza, Illyés Gyula, Moldova György, film: Sára Sándor, fotó: John Thomson, Robert Capa) műalkotáshoz hasonlóan van ismeretközlő, tanító, potenciális nevelő, olykor propagandisztikus hatása. A pszichológia az általa megszerzett tudást, eddigi múltja és története során számtalanszor „vitte és viszi be” az aktuális társadalmi gyakorlatba. Hol az ismeretterjesztés, oktatás, nevelés (pedagógiai pszichológia), hol a munka, a szervezetek és a gazdaság világába (munka-, szervezet-, gazdaságpszichológia), hol a lelki zavarok megismerése/megismertetése és gyógyítása (klinikai pszichológia), hol

a komplex társadalmi folyamatok megértetése/alakítása (szociál-, politikai, történelempszichológia) területén, és a művészet, a művészet élmény megértése, megismeretése céljából (művészetpszichológia).

Hogyan hat a pszichológia a művészetre? A lélektani....

Csak a fentiekből kiolvasható egyirányú kapcsolat van-e pszichológia és művészet között (ti.: a pszichológia tanulmányozza, a művészet meg passzívan „hagyja” ezt), vagy a hatás kölcsönös?

A XIX. század végétől születnek meg a „lélektani” jelzővel ellátott műcsoportosítások, a próza, a dráma, majd később a film területén. Közös sajátossága ezeknek, hogy *a cselekmény drámaisága, bonyolultsága helyére a szereplők tudatos, tudatlan lelki folyamatainak (érzések, érzelmek, vágyak, gondolatok, konfliktusok...) bemutatására, közvetítésére helyezik a hangsúlyt.* Az expresszió, a narratíva tárgya nem elsődlegesen a történet, a cselekmények sora, hanem az azt alakítók, elviselkedők, átélők lelki folyamatai.

A *lélektani regény (roman psychologique)* fogalmát a század végén, a szentimentalizmus és romantika korszakában fogant nagyprózai művekre bevezető Paul Bourget maga is azok közé tartozott, akik lélektani írások sorát alkották (Beszédes címek: *Asszonyi szív*, 1893. *Hazugságok*, 1893–94, *Vetélytársnők*, 1907. *Szemközt a halállal*, 1918). A *pszichológiai regény* közismerten nagy alkotói: Virginia Woolf, Stendahl, Goethe, Zola, Ibsen, Flaubert, Dosztojevszkij, J. Joyce, Thomas Mann, Simone De Beauvoir, a magyar szerzők közül Kemény Zsigmond, Csáth Géza, Németh László.

Hasonló módon a *lélektani dráma* is a szereplők lelki folyamataira, konfliktusaira, vívódásaira, szorongásaira, ambivalenciáira, jellemfejlődésére, változásaira helyezi a hangsúlyt. Első képviselőjeként Racine *Phaedra* című XVII. századi klasszicista darabját említik, de az irodalom- és drámatörténet legismertebb monológjának ismeretében az előzményekből nem hagyhatjuk ki Shakespeare *Hamletjét* sem. Az elmúlt másfél évszázadból Camus, Csehov, Ibsen, O’Neil, Sartre, Strindberg művei sorolhatók ide, de nem feledkezhetünk meg a Balázs Béla szövegén (1910) alapuló, Bartók Béla által (1911) alkotott operáról, *A kékszakállú herceg váráról* sem!

A *lélektani film*, képisége, annak rengeteg változója (távolság-közelség, tempó, megvilágítás...) és hang-ossága (beszéd, zene, egyéb akusztikus elemek) folytán a lelki folyamatok ábrázolásának komplexebb eszköztárát alkalmazhatja, mint az előbbi két műcsoport. Ezt az expressziós eszközrendszert mára megsokszorozzák a számítógépes animáció adta lehetőségek, addig, hogy egy filmhez mára már élő emberi/állati szereplő sem kell. A lélektani film klasszikusaként megjelölni Alfred Hitchcockot és a *Psychót* (1960) talán nem tévedés. Ennek folytatása a ma fejlődéspszichopatológiainak nevezett megközelítésből – az okokra, eredetre rákérdező

Mick Garris által rendezett Pszicho IV: Ahogyan kezdődött (1990). Georg Cukor: Gázláng című filmjében a szándékos őrületbe kergetés jelenik meg (Ingrid Bergmannal 1944). Reiner, V. Fassbinder: A félelem megeszi a lelket (1973) című filmje bemutatja, hogy az előítéletesség „normál körülmények” között, a hétköznapiakban miként teheti tönkre két – különböző etnikumból és kultúrából származó, de egymásra talál(hat) ó – ember boldogságát. A magyar filmtörténet is igen gazdag az egyéni lelki és a csoportlélektani, dinamikai folyamatokat bemutató művekben (Emberek a havason, Valahol Európában, Psyché, Mefisztó, Sorstalanság...). Rényi Tamás (1929–1980) Sikátor című filmjében (1966) hangzik el, egy egyszerre lélekábrázoló, tanító-oktató és nevelő mondat a színész, Horváth Sándor szájából, valahogy így: „A káromkodás arra jó, hogy ne essünk egymásnak.” *A nyers indulatok elaborációjának, megmunkálásának olykor életmentő módja a beszédben „átgyúrás”, legyen az ijedség, düh, vagy szerelem.* Utóbbi kettőre Petőfinél is találunk példát. Mit nem beszél az a német című versében írja: „Foglalod a kurvanyádat,/ De nem ám a mi hazánkat!...” – szavakban élve ki, jelenítve meg dühét. A Reszket a bokor... című verse a megszelídített szerelmi indulat példája. Fazekas Mihály Ludas Matyija pedig a konfliktuskezelés egészséges példáját mutatja: azzal rendezd, akivel a bajod van! Petőfihez hasonlóan, nem elfojtja, nem ön maga ellen fordítja, nem másra torolja meg, hanem ő is azzal (Döbrögi) rendezzi sérelmét, akitől azt elszenvedte. S pont ehhez kapcsolódva...

Nem érezném teljesnek a *lélektani*... műcsoportok felsorolását, ha nem említeném meg a *lélektani lírát*, melyet jelen tájékozottságom szerint még nem koncipiált külön kategóriaként az irodalomtudomány, esztétika, műfajelmélet és a lexikográfia egyike sem. Pedig pont a magyar költészettől nem kell messze mennünk, elég csak Ady Endre (Héjanász az avaron, Föl-föl dobott kő...) vagy József Attila (Mama, Kései sirató, A Dunánál, Nagyon fáj...) és számos más későbbi és kortárs poétánk munkáira gondolni. Persze *ezek nem abban az értelemben lélektaniak, hogy a szereplők lelki tartalmait, folyamatait mutatják be, mert itt a főhős és az alkotó ugyan az a személy. Ezek lelki ön bemutatások, önfeltárások, s ilyen voltukban implikált promotív kommunikációs erejükkel, rákérdéznek a befogadóra „Te hogy vagy ezzel?” – növelve annak önismereti motivációját, gazdagodását.* (lásd később Moffet: a műalkotás mint személy)

Ennek kapcsán végül meg kell emlékeznünk arról, hogy – mint József Attilára is – világszerte számos alkotóra hatottak a bontakozó tudományos pszichológia, majd jelentős lendületet adva, a pszichoanalízis adta új ismeretek, szemléletmód, emberelemzési-megértési gondolkodás. Ne feledjük el, a XIX. század végén jelentek meg Freud első pszichoanalitikus művei, előadókörúton volt az Egyesült Államokban, a tanaival szembeni konzervatív, prüd felháborodás (az ő megfogalmazásában az emberiség harmadik nárcisztikus traumája) a többnyire újkereső, lázadó művészvilágban, a kritizálásával szembeni ellenkezésként a művei iránti nyitottságot, felfedezéseinek, tanainak, elméletének terjesztését váltotta ki!

Mi a pszichológia illetékessége a művészet területén?

A kérdésre adható válasz többféle irányból megközelíthető. Elsőként tekintsük át, hogy a pszichológia fentebbi bemutatásában érintett alapterületei miként kapcsolódnak a művészethez!

Az általános lélektan (*general psychology*) a fent említett pszichikus alapfunkciókat, összefüggéseiket tanulmányozza: 1. energetikaiak: aktivációs szint, emóció, motiváció, 2. információszelekció, a „lélek kapuja”: figyelem, 3. kognitív/megismerő folyamatok: észlelés, emlékezés, tanulás, képzelet, gondolkodás.

Ehhez az alapterülethez tartoznak azok a tanulmányok, melyek főleg az *agykérgi éberségi szint* (vigilancia), annak változásai és a műalkotás, -közvetítés, és -befogadás összefüggéseit elemzik, különösen az optimálistól eltérő tudatállapotok (hipnagóg, excitált) tartományában. Mint korábban láttuk, Arisztotelész, Vigotszkij, a műbefogadásban és annak megértésében az *érzelmek* szerepét hangsúlyozták. Berlyne az érzelmek szerepét a teljes esztétikai kommunikációra kiterjedően elemezte (Berlyne 1972), Höge, pedig az esztétikai ítéletben játszott szerepét tárgyalta (Höge 1991, 1994). Az esztétikai *motivációról* Schuster könyvéből is tájékozódhatunk (Schuster 2005, 42–44), melynek, summája, hogy „az esztétikai motívumokat a maslowi piramis valamennyi szintjéhez hozzárendelhetjük.” A tematikus hajtóerőről (drive) Pine tanulmányát olvashatjuk Halász László, Művészetpszichológia tanulmánykötetének első kiadásában (Pine 1963; Halász 1973, 151–171).

Mind befogadói, mind alkotói, s főképp előadói oldalról érdekes a *figyelem*, a figyelemirányítás, figyelemterelődés tanulmányozása, elsősorban a művészetélmény hatáserőssége szempontjából.

Az észlelés/tudatosulás, észrevevés/felismerés, elsősorban műbefogadásban játszott szerepére is számos kutatás irányult, mind a zenei, mind a vizuális területeken (Crozier–Chapman 1984. 1994). A korábban említett fechneri kísérleti esztétika hagyományain haladva, elsősorban az észlelési/tudatosulási folyamatok szintjén vizsgálják többen a mű befogadás első lépcsőit (Farkas 2002; Schuster 2005, 140–172.). A giccsről számos értekezés jelent meg a szakirodalomban (Herman 1971. Moles 1975). Az információfeldolgozási szintekkel is foglalkozó általános lélektani megközelítésben talán megállja a helyét az a felvetés, hogy *a giccs olyan alkotás, mely a befogadási/feldolgozási folyamatban nagyobb arányban tartalmazza/okozza az emocionális motivációs folyamatok működését a perceptuális rendszerek működési intenzitása által, mint imaginatív (képzelti) és/vagy szemantikai asszociációs feldolgozási szintek aktivációja által.* Az *emlékezet és a tanulás* nem tűnik a művészetpszichológiai kutatások kiemelt területének, Freedman a festményekre emlékezést befolyásoló tényezőket vizsgálta (Freedman 1988; 1994). A Wallas által leírt kreatív folyamat 3. szakaszának (lásd alább) a megvilágosodásnak, non-humán kísérleti bizonyítékait adta közre Köhler – öt évvel korábban – a belátásos tanulás

tanulmányozásával (Köhler 1921). A *képzelet*, mely minden uni- (látás, hallás...) és polimodális (tér, mozgás) dimenzióban zajló észlelés nyomán keletkező sémák használatára alapozottan működik – mint Vigotszkij is kiemelte a katarzis kapcsán – kiemelkedő szerepet játszik mind az alkotásban, mind a befogadásban. Freud, a költői fantáziaműködést pszichoanalitikus megközelítésben elemezte (Freud 1966; 1983.) A *gondolkodás* és művészet élmény kapcsolatának vizsgálata elsősorban az alkotó folyamatok, a *kreativitás* kutatására irányult. Ebben mind pszichoanalitikus, mind más irányzatok gazdagították az idevágó tudást. Wallas már 1926-ban leírta a kreatív folyamat négy szakaszát. Fodor László nyomán ezek: „1) Preparáció (előkészítés) – ekkor az egyén több alszakasz révén megpróbál releváns információkat gyűjteni a feladatról, elemzéseket végez, és meghatározza a megoldandó problémát. 2) Inkubáció (lappangás) – ez egyfajta várakozásban, tudattalan szintű feldolgozásban, az úgynevezett kreatív feszültség fenntartásában nyilvánul meg. 3) Illumináció (megvilágosodás) – ez az alkotó folyamat magstádiuma, amikor spontán módon, hirtelen belátásként (egyfajta aha-élményként), az előző szakaszok alapján megjelenítődik a megoldás.” (József Attila: A Dunánál c. versében ez így fogalmazódik meg költői módon: „*Én úgy vagyok, hogy már száz éve/nézem amit meglátok hirtelen./Egy pillanat, s kész az idő egésze/mit százezer ós szemlélget velem.*” Kiemelés: M. L.)

„4) Verifikáció (igazolás) – itt a végleges megoldás-kidolgozás, az ötlet-kivitelezés és a megoldás ellenőrzése zajlik le. Végző soron az állapítódik meg, hogy az illumináció szakaszában kidolgozott eszme megfelel-e a produktum kiértékelési szempontjainak.” (Fodor L. én.) Ez utóbbit a pszichológia, személyiségdinamika egy másik gyakori fogalmával *elaborációnak*, kidolgozásnak nevezzük. Guilford külön tanulmányt szentelt a művészetekbeli alkotóképesség tárgyalásának (Guilford, 1957). Az ő nevéhez fűződik a kreativitás hat jellemzőjének/paraméterének megfogalmazása, úgymint: 1. problémaérzékenység (ami mellett más „elmegy”) 2. fluencia (emlékezeti könnyedség), 3. flexibilitás (szempontváltási, megközelítési rugalmasság), 4. originalitás/eredetiség (az ötlet gyakorisági/ritkasági mutatója), 5. újrafogalmazás, 6. elaboráció (kidolgozás, kiteljesítés, rendezés. Guilford 1962). Az alkotófolyamat természetéről szintén értekező Taylor tanulmánya magyarul is hozzáférhető (Taylor 1959; 1983). Az *alkotó személyiség* komplexitásának, típusainak kutatása már a személyiségpszichológia területére tartozik. S egyben át is vezet bennünket oda:

A *személyiségpszichológia* az öröklött és veleszületett biológiai tényezők és a társas környezettel folytatott interakciók révén kialakult egyed szintű szerveződését vizsgálja, az általános pszichológia által tanulmányozott, korábban felsorolt kilenc lelki alapfolyamatnak, azaz a személyiséget. Legismertebb területe a *tipológia* (Hippokratesz–Galénos, Kretschmer, Sheldon, Jung, Eysenck), továbbiak: a *struktúra modellek* (Freud, Jung), *dinamikai/működési folyamatok* (pszichoanalízis, behaviorizmus), *egyéni különbségek* (Arisztotelész: fiziognomika; arcvonástan, F. J. Gall: frenológia; koponyatan, W. Stern), és a *pszichopatológia*.

A *tipológia* látásmódjáról írt Mátrai László Élmény és mű című könyvében (Mátrai 1973, 104–117). A művészi alkotás és személyiség kapcsolatáról Frances munkáját olvashatjuk (1968; 1973), MacKinnon építészek vizsgálata alapján érkezett az alkotóképesség személyiségi összetevőiről (MacKinnon 1970).

A műalkotások létrejöttében szerepet játszó *dinamikai folyamatok*, úgymint a *projekció* (tudattalan tartalmak kivetítése), *elaboráció* (nem destruktív, alkotó, teremtő feszültségmegmunkálás Mérei – V. Binét 1978, 265–273), *szublimáció* (ösztönkésztetések szorongások karakterformáló, élet-választásokat befolyásoló, egészség támogató kielésee, Freud, A. 1994, 40.), *regresszió az ego (én) védelmében* (korábbi személyiség működési: érzelmi, motivációs, gondolkodási szintre történő átmeneti visszacsúszás, mely nem destruálja a lelket, hanem a belőle való visszatérés (progresszió) által az *elaborációt* (a gyors, erős indulatok, gondolatok megmunkálását), a kreativitást táplálja, (Kris 1952), főként a pszichoanalitikus gondolkodásból származnak. A műalkotás háttérben mindig valami intra- és/vagy interperszonális (akár az én és az Isten közti pl. Petőfi Sándor: Egy gondolat bánt engemet, Ady E.: Imádság háború után) konfliktus, probléma, elégedetlenség, frusztráltság áll – mondják, írták sokan.

A *differenciális pszichológia, az egyéni különbségek* terén, Meier tanulmánya a *művészi tehetség összetevőit* mutatja be, ezek: kézügyesség, kitartás, esztétikai intelligencia, érzékelési fogékonyság, teremtő képzelet, esztétikai ítélet (Meier 1957). Czeizel Endre számos publikációban írt, adott elő e témában (Czeizel 1998). Az elkülönböztetés, olykor a szélsőségek, devianciák, tragédiák irányába vezet.

Révész Géza a speciális tehetséggel (Révész 1952a), majd a *pszichopatológiai megközelítéssel* (Révész 1952b) is foglalkozott. Ez utóbbinak klasszikus műve Cesare Lombroso: *Lángész és őrültség* című elhíresült könyve (Lombroso 1864; 2004). A két „szélsőség” egymáshoz hasonló, a normálisaktól eltérő sajátságai foglalkoztatták. Könyve utolsó soraiban ezt írja: „*Mintha az őrültség és a lángész bizonyos hasonlósága által a természet figyelmeztetni akarna bennünket, hogy tiszteljük a legnagyobb emberi szerencsétlenséget, az őrültséget, másrészt pedig, hogy ne hagyjuk elvakítani magunkat a lángész ragyogó fényétől, amely gyakran ahelyett, hogy üstökös gyanánt az égre törne, mint szegény szerencsétlen hullócsillag a földre esik és tévedések és kételyek közepette elsüllyed.*” (Lombroso [é. n.], 111.) Lombroso gondolata súrolja a pszichopatológiai állapotok, pszichés betegségek, betegek „hasznát”, melynek megértéséhez már a fejlődés pszichológia filogenetikussága, azaz az evolúciós pszichológia járul hozzá. (Bereczkei 2003, 484–490) Költői a kérdés: gazdagította-e a kultúrát, az emberismeretet, hogy Csontváry paranoiás, Hemingway mániás-depressziós, József Attila borderline személyiségzavaros volt? (A kreativitás és deviancia kapcsolatáról ajánljuk Benson Katalin és Mussong-Kovács Erzsébet könyvét, 1984.)

A *fejlődéspszichológia* közismertebb ága az egyedfejlődést tanulmányozó. Magyar szerzők klasszikus, 1970 óta sok kiadást megért műve, a Mérei – V. Binét-féle

Gyermeklélektan. Már ebben szerepet kap a gyermeki műalkotó tevékenységet elemző, szintén mára alapvető munkává vált Gerő Zsuzsa: *Gyermekrajzok esztétikuma* című művének néhány tartalma (Gerő 1973). A későbbi érzelmek, motivációk, érdeklődés, attitűdök, gondolkodási képességek, társas viselkedésminták és képességek alakulásának a gyermek számára fontos közege a *játék*, így a művészettel kapcsolatosaké is. Ennek majdnem minden fejlődési szakaszában, főként a konstrukciós, a szerep- és szabályjáték szakaszában ott rejlik, mind az alkotói, mind a befogadói s főként a szerepjáték idején a kifejezői/közvetítői/előadói képességek fejlődése – hisz ez utóbbit, mint a műalkotást is, a „valóság táplálja”! (Mérei – V. Binét 1978, 117–129) Bornstein tanulmánya a gyermeket mint művészt és mint befogadót, közösséget elemzi (Bornstein 1984b; 1997).

A *szociálpszichológia* vagy *társaslélektan* vizsgálati tárgya: az ember viselkedése mások valós vagy vélt jelenlétében (Allport 1968, 1994). Vizsgálati alapegysége az én és a másik, vagyis a párok, majd a kis- és nagycsoportok, illetve a tömeg. A személyek közti kapcsolatok az interakciók révén realizálódnak, melyek során kommunikáció (információcsere: vélemény-, állapot- és szándékközlés) valósul meg. Már csecsemőkortól igaz, hogy az ember számára a legfontosabb információforrás (Fantz 1963) és viselkedésbefolyásoló ágens (Baldvin 1896; Meltzoff-Moore 1989), a másik ember. „*A művészet esztétikai vizsgálatának... feltétlenül társadalompszichológiai megalapozottsággal kell bírnia.*” (Vigotszkj 1968, 21) – mert mind alkotói, mind közvetítői/előadói, mind befogadói oldalról, egyetemes (antropológiai) és nemzet/kultúrtörténelmi, valamint család- és egyéntörténelmi szempontból, de még az „itt és most”-ban, is *társas meghatározottságúak vagyunk.*

A fentiekben már többször is szakirodalmi forráshelyként említett hazai tanulmánygyűjtemények (Halász 1973; 1983; Farkas 1994) egyike sem, de még a jóval frissebb Schuster-féle könyv (Schuster 2005) sem tartalmaz a művészet és a szociálpszichológia érintkezési területével foglalkozó írást. A külföldi irodalomban sem sokkal jobb a helyzet, hacsak nem tekintjük annak Moffet cikkét, aki a műalkotást, mint egy másik személyt konceptualizálja: antropomorfizálja. „...a műalkotások nem egyszerűen megelevenített, de gyakrabban megszemélyesített dolgok.” – írja. (Moffet 1975; 1984; 413)

A *műalkotás, kommunikációs szempontból* egy kezdeményező aktus, ahogy mondjuk: „*megszólít*”. Az, hogy „*megérint-e*” és mennyire, a megszólított, az egész addigi sorson, az egyén történetének megélésén, annak okán kialakult személyisége egészén, tudatos és tudattalan tartalmain és ezek egymással kapcsolatos „közlekedési”, átjárhatósági, interaktív viszonyán múlik. Vannak, akik súlyos komplexusaik folytán már perceptuális szinten elhárítanak: észre sem vesznek, nem tudatosítanak – adott esetben éppen műalkotásból adódott – ingereket/információkat. Másokban a mű által felkavart, megmozdított, „beizzított” tudattalan tartalmak hol mély „álközönyben”, hallgatásban, és/vagy akár fokozott vegetatív (szívdobogás, izzadás,

sápadás...) és egyéb szomatikus történetekben (torokszorítás, -köszörülés, tic-ek, könnyezés) vagy cselekvéses (kimenekülés, túlpörgés: lábrázás, szómenés) és verbális megnyilvánulásokban (félrebeszélés) jelennek meg. Ugyanezek történnek, ha szemtől szembeni helyzetben valaki „kellemetlenkedik” velünk. A *befogadó műalkotás általi igénybevétele valószínűleg egyenesen arányos az alkotó személyiségével mutatkozó analógiával (fejlődésmenet, eredet), homológiával (szerkezeti/szerveződési hasonlóság: hiányok, traumák, sérültség, komplexusok, vulnerabilitás) és interferenciával (együttmozgási, ráhangolódási, empátiás, átélési intenzitással és frekvenciával)*. Az *esztétikailag és pszichológiailag/lelkileg gazdag művek kizökkenetelenek a horizontális partikularitásból, magasra emelnek (aszzcendencia), és mélyre visznek (deszcendencia: a személyes tudatalattin át a kollektív felé), közben megélhetővé kényszerítik az ellentétes érzelmek tömegét (ambivalencia, szorongás), hogy ezek kisuüléséből (regresszió az ego védelmében) szorongás- és büntudatmentesebbé, lelkileg és testileg egészségesebben, magasabb szintű moralitással (együttérzés, felelősség) térjen vissza egónk (self), s így identitásunk kongruensebbé, feszültségmentesebbé váljon*. Most nem Freudot idézve a művek „hallhatatlanságáról”, évezredeknek át generációk sokaságát megszólítani képes hatásáról, kortársaink szövegét idézzük: „Annyi minden eltalált, nem tudtam, hogy így fáj...” Révész Sándor dala (Presser-Sztevanovity D. 1985) az élet okozta fájdalomról szól, de a műalkotás esztétikai minősége is, az élet esszenciáinak kendőzetlen, sírva vigadó megjelenítéséről szól.

A műalkotások kezdetektől fogva emberek sokaságához szólnak. Korábban említettük megismerő, dokumentáló és nevelő/tanító funkciójukat. E fonalon továbblépve a szociálpszichológia, a *tömegkommunikáció és a tömeglélektan* irányába még három hatásmechanizmust szükséges említenünk. A műalkotás válhat a *populizmus* eszközévé, amikor – többnyire hatalmi megrendelésre – azt mutatja, mondja, hallatja, amit a tömeg/nép adott korszakban, helyzetben hallani, látni akar. Ezen az úton válhat a demagógia (tudatos „népokosítás”) eszközévé. *Propagandafunkciója*, beállítódás- és attitűdformáló, mozgósító hatása egy adott korszak, ország, nemzet, vágyainak, szándékainak, szükségleteinek kifejezése és a kielégülés reményének, lehetőségének tudatosítása által jön létre. *Manipulációra* akkor kerül sor, amikor a hatalom érdekei szerinti vágyakat, attitűdöket, előítéleteket táplál a tömegbe – akár anélkül, hogy abban tudatosulna ez a befolyás és annak szándékolt jellege –, s az így felkeltett szükségletek, vágyak, értékek kifejezhetőségét, elérhetőségét, megvalósíthatóságát ígéri. („Semmiik vagyunk, s minden leszünk.”)

Több mint fél évszázada ismert Katz és Lazarsfeld a *kétlépcsős kommunikációról* szóló modellje, mely szerint a *tömegkommunikációs hatás* nem közvetlenül hat az egyes személyekre, hanem az úgynevezett *véleményirányítók* (opinion leader), tekintélyes személyek véleményével, attitűdjével, értékítéletével való azonosulás – vagy ellenazonosulás – révén (Katz–Lazarsfeld 1955). Mindezek tükrében hangsúlyoznunk kell a mindenkori potenciális véleményirányítók/interpretátorok (kulturpolitikusok,

kritikusok, esztéták, előadóművészek, pedagógusok, szülők stb.) felelősségét – mind a jelenre, mind a jövőre nézve!

A szociálpszichológia és a művészet kapcsolatáról írva feltétlen meg kell említenünk a J. L. Moreno (1889–1974) által kidolgozott kiscsoport megismerési módszert, a hazánkban Mérei Ferenc által továbbfejlesztett szociometriát, illetve az arra épült társadalomgyógyító (szociodráma), illetve csoportos lélekgyógyító módszert, a *pszichodramát* (Mérei és mtsai. 1987), mely a pszichoterápiás módszerek közül a leginkább került ki a „sárga házak”-ból, a professzionális szakellátásból, a civil közegbe a rögtönzések, vagy playback színházak (Zánkay A. 2001), sőt a vezetés-fejlesztés világába is.

Hogyan vesz rész a pszichológia a művészet és az ember kapcsolatában?

Az alábbiakban az ember–művészet kapcsolat azon három formájáról lesz szó, melyekben a pszichológia alkotó/alakító módon részt vesz.

Nevelés: személyiségfejlesztés, szocializáció a művészet élmény által

A művészeti nevelést most nem a pedagógia, hanem a pszichológia szemszögéből taglaljuk. Felfogásunkban a *nevelés olyan intencionált, teleologikus folyamat, mely a tanulási, személyiségfejlődési ismeretek birtokában, azok tudatos alkalmazásával támogatja az egyén szocializációját, adaptív viselkedését, testi- lelki egészségét, érését.*

Az alapvető tanulási mechanizmusokat, az ezekből szerveződő komplexebb tanulási típusokat és emlékezetsegítő technikákat egy másik dolgozatban részleteztük a közelmúltban (Martin 2014). Alább elsőként a szocializációról adunk közre néhány alapvető gondolatot. A *szocializáció az a folyamat, amely során az ember-gyermek, az embertársakból álló személyi- és az általuk alkotott és közvetített tárgyi környezetel való kölcsönhatásban társadalomképesé válik:*

1. képessé arra, hogy a társak viselkedését észlelje és utánozza,
2. hogy elsajátítsa a társak közti kommunikáció módjait és tartalmait,
3. hogy társaitól információkat szerezzen és tanuljon, a világról: önmagáról (én-tudat, öntudat) a társas szerveződésekről (család, barátság, közösség, nemzet), azok szabályairól és az azokat meghatározó értékekről,
4. hogy kialakítsa saját érték- és értékelő rendszerét, önszabályozását (moralitás, én-funkciók),
5. hogy mindezen tudást és képességeket – a társakkal folyó produktív kooperáció (munka, családalapítás, gyermeknevelés) során – önmaga is képes legyen tovább adni.

Kelman több mint fél évszázada publikálta a szociális befolyásolás három alapfolyamatáról szóló dolgozatát (Kelman 1951; 1973) Részben az általa leírtakra támaszkodva az értékek, normák, motivációk, szabályok személyiségbe épülési alapfolyamatait az alábbiakban fogalmazzuk meg:

1. *idomulás*: amikor adott helyzetben az aktuálisan ható normák szerint, a normát képviselő személy jelenlétében történik az alkalmazkodás, a jutalmazás-büntetés függvényében. Alapja a más személy részéről *észlelt* vagy neki tulajdonított *hatalom*, vagyis, hogy lehetősége van a viselkedésünk jutalmazására, vagy büntetésére. Ezen a szinten a viselkedésben csak a normát, elvárást, tiltást képviselő személy valós vagy vélt jelenlétében érvényesülnek az elvárások, tilalmak.

2. *identifikáció, azonosulás*: a hatékonynak, eredményesnek, kedveltnek tapasztalt, szimpatikussá vált személy viselkedéseinek utánzása, ezáltal az abban képviselt értékek, normák szelektív átvétele, melyek hatása nem konzekvens. Alapja tehát a *modellszemély iránti pozitív érzelem*, szimpátia, valamint az, mely az identifikáció során az egyedi személyiség, a személyes identitás kidolgozásába illeszkedik. Az unszimpátia: düh, undor, félelem az *ellen-azonosulás* motiválója. A korlátozó, követelő, *agresszív személyekkel való azonosulást* Anna Freud írta le (Freud, A. 1994, 86–94).

3. *interiorizáció, internalizáció*: (belsővé tétel) révén a személyiségbe (felettes-énbe) tartósan beépült értékek, normák, attitűdök, áthatják a személy értékrendszerét, motivációs bázisát, s *külső következményektől függetlenül is konzekvensen befolyásolják a viselkedést*, azáltal, hogy bizonyos viselkedésmódoknak, viszonyulási formáknak, ideáloknak, normáknak komoly érzelmi, identitásalkotó értéke lesz. Alapja a *modellszemélyek hitelessége, kongruenciája*, aminek következménye a megfigyelő, tanuló csalódásmentessége, ezáltal kialakuló abbéli hite és bizalma, ha e normák szerint él, boldog, kiegyensúlyozott, sikeres, elismert stb. lesz. Az interiorizált értékek szerinti viselkedés akkor is megjelenik, ha nem észlelünk külső, kontrolláló hatalommal rendelkező személyt, ha olyan személlyel való kapcsolatból ered, akit eredetileg nem kedveltünk. Akkor is képesek lehetünk rá, amikor egzisztenciális (vitális, anyagi, kapcsolati) fenyegetettségnek vagyunk kitéve, azaz életünk, testi épségünk, státuszunk kockáztatásával is jár.

Az alkalmazkodást szolgáló, adaptív én-funkciókat Kulcsár Zsuzsanna nyomán ismertetjük (Kulcsár 1977).

A jutalom, illetve a jutalom reménye által megalapozottak:

1. frusztrációs tolerancia: az akadályoztatás elviselésének képessége (mennyisége, reakció módok: regresszió, agresszió, elaboráció, támaszkeresés)
2. perzisztencia: kitartás, a célelérési motiváció fenntartása az akadályoztatás ellenére („Nem adom fel/ Míg egy darabban látsz/ Nem adom fel/ Míg életben találsz...” – Lokomotív GT)
3. késleltetés (szuppresszió): a célelérés vagy bajkerülés bekövetkezésének időbeli elhalasztása – nem a vágy vagy a szándék elfojtása!

4. a jutalmazás önszabályozása: a viselkedés pozitív következményeinek nem külső feltételektől, hanem saját akaratból történő konzummálása, hasznosítása.

A büntetés, illetve a büntetés elkerülése által megalapozottak:

5. viselkedésgátlás: egy motivált viselkedés kivitelezésének leállítási képessége (el sem kezdés, abbahagyás)
6. lelkiismereti funkciók: az interiorizált normák, tilalmak, ideálok birtokában a viselkedés önálló, belső (intrapszichés, morális), más személyektől aktuálisan független értékelése, szankcionálása (önvád, büntudat, önfelmentés).

A személyiségfejlesztés=nevelés, egyrészt a fenti szabályozófunkciókra, másrészt a *motivációs rendszer gazdagodásának, humanizálásának elősegítésére* irányul. Korábban említettük Abraham Maslow nevét, akinek több éven keresztül (1943-tól) az ötszintűtől a hétszintűig tovább és tovább fejlesztett, gazdagított motívum-hierarchia rendszerét az embertudományok számos területének oktatásakor tanítják. (Maslow 1970). Ennek során többnyire csak az egyes szintek nevét és tartalmát adják közre: *1. fiziológiai*: táplálék, szex, alvás, homeosztázis..., *2. biztonság*: egészség, munka, család, moralitás..., *3. szeretet, kapcsolatok*: barátság, család, intimitás, *4. elfogadottság/értékeltség*: önértékelés, mások és mások általi elfogadottság, érvényesülés, *5. kognitív/megismerési*: a világ, az emberek, önmagunk, *6. esztétikai*: a szépség szerinti környezet és önmegjelenítés, *7. az önmegvalósítás*: tények elfogadása, problémamegoldás, spontaneitás, kreativitás, moralitás. Mára a 8. szint a *transzcendencia*: önmagunk hasznán, itt és most létezésén túlmutató, túlélő produktumok: gyermek, tudás, tudomány, műalkotások stb. létrehozása. Az itt felsorolt szintek piramis formában ábrázolása – alulról fölfelé haladva – azt az analógiát reprezentálják, hogy 1. ezek fejlődésánál is nagyjából így követik egymást, 2. amíg az alsóbb szintű szükségletek nem kellően kielégítettek, többnyire nehezen kapnak szerepet a felsőbbek (üres gyomorral nehéz hazafiasan harcolni), 3. az alsóbbak rövidtávon, gyorsabban, míg a feljebb lévők hosszabb távon elégíthetők ki. Persze az élet mindenre produkál ellenpéldát, így válik minden teória korlátozott érvényűvé. Épp a művészsorsok sokasága és a történelembeli jóllét vs. nyomor hullámok mutatják, hogy a magasabb szintű szükségletek, akár még az elemi biztonság és életfenntartásiak jelentős korlátozottsága mellett is képesek működni, lásd Radnóti Miklós, József Attila, Kertész Imre, Mednyánszky László, és még sorolhatnánk.

A művészeti nevelésnek a személyiségfejlesztésben, a társadalomképes polgárrá válásban játszott szerepére utal az, hogy a görögök nem mértek büntetést azokra a személyekre, akik nem tanultak zenét, mert ennek híján nem válhattak – mai nyelven szólva – jogképesek!

Jelen dolgozat szerzője pályáját egy olyan *kísérleti iskolában* kezdte (1980 – Szentlőrinc), ahol a tanítás-tanulás csak az egyik volt *az állami gyakorlatra*

felkészítő egyéb tevékenységformák: a termelőmunka, a közösségi-közéleti és a szabadidős tevékenységek mellett (Gáspár 1977). A tanítás-tanulás során közvetített ismeretanyag, készség- és képességrendszer, nem a tudományok kicsinyített másait jelentő hagyományos, hanem *komplex, problémaközpontú tantárgyakban* voltak integrálva (Gáspár 1978). Az alsó tagozatban az anyanyelv, az ének-zene-tánc, a testnevelés, a matematika, a természetkutató foglalkozás és a technikai szerelőgyakorlatok mellett a *Művészeti szakkör* adott lehetőséget a 6–11 éves korúak önkifejezésére és a művészettel ismerkedésére (Martin 1985). A művészeti nevelés folyamata a nyolc tanév folyamán három szakaszban valósult meg: 1–6. félév: domináns aspektusa esztétikai, 7–11. félév: domináns aspektusa pszichológiai, 12–16. félév: domináns aspektusa történeti. „A művészet teljességét nem »ágakra« és műfajokra osztjuk, hanem alapvetőnek tartva az egynemű közegeket és reális kapcsolataikat, az alábbi felsorolásban gondolkodunk: 1. vizuális, 2. auditív verbális, 3. mozgásos, 4. komplex. [...] Komplex művészeteknek elsősorban azokat tekintjük, melyekben szinte valamennyi egynemű közeg képviselve van, egymással szoros egységben (pl. színház-dramatizálás-film-báb, építő- és iparművészet, stb.)” (i. m. p. 4.) „...a 2–4. osztályos *Művészeti szakkör* célja az érzékszervi kultúra és a gondolatok, érzelmek kifejezését szolgáló alapvető vizuális-, auditív-, verbális és mozgásos, kommunikációs és kifejező készségek fejlesztése.” (i. m. p. 7.) A felső tagozat *Művészeti ismeret* című tantárgya és tanterve nemcsak művelődési anyagokat, hanem azok számos elsajátítási formáját, egyéni és csoportos feldolgozó és alkotó programokat, módszereket, klasszikus és korabeli forrásokat és szakirodalmat foglalt magába, mind a gyerekek, mind a tanárok számára. A *tanterviháló-táblázatok* segítettek a tantárgyközi integrációs lehetőségekben történő eligazodásban, hogy az adott témakör, probléma egyéb komplex tantárgyak (például természet és társadalom fejlődése, általános gazdasági ismeretek, születéstől a felnőttkorig, anyanyelv) programjában hol, mikor fordul elő (Gesztessy–Martin 1983). Nyolcadikra a tanulók nemcsak kisebb színműveket alkottak s adtak elő, de filmforgatókönyvet is írtak. E *komplex művészeti nevelési rendszer* bőségesen adott teret a szocializáció, személyiségfejlesztés fent leírt útjainak, tartalmainak, módjainak alkalmazására, a társadalmi gyakorlat szubjektumainak (Gáspár 1987) – mai nyelven: a humán erőforrás-fejlesztésére. Sajnos összehasonlító pszichológiai hatásvizsgálatra nem került sor. Ilyenre az alábbi munka mutat példát.

A Kodály Zoltán-féle zenei nevelési módszer több szempontú (szocio-ökonómiai státusz, intelligencia, kreativitás) hatásvizsgálatát Barkóczi Ilona és Pléh Csaba végezték el és foglalták könyvbe (Barkóczi–Pléh 1978). Az eredmények legjavát Laczó Zoltán az alábbiakban foglalta össze: „Az eredmények szerint a több éven keresztül tartó intenzív Z-i (zenei – M. L.) nevelés kulturális hátrányt kompenzálhat, amely az intelligencia szerkezetének változásában és a kreativitás fejlődésén keresztül érvényesül, nő a korreláció az intelligencia és a kreativitás között, valamint gyengül a

szocio-ökonómiai státusz és intelligencia közötti korreláció.” (Laczó 2002) Barkó-cziék kutatása tehát rámutatott arra, hogy *a zenei nevelés* a kognitív funkciók fejlődésének támogatása által a szociális státusból adódó hátrányok csökkentésében, a *szocializációs korrekcióban szerepet játszik*. De: csak a zenei művészetélménynek lehet ilyen szerepe?

Mielőtt e kérdésre a következő alfejezetben választ adnánk és példákat mutatnánk be, megemlítjük, hogy egy, a közelmúltban komplex művészettanár néven indítandó szakhoz készült akkreditációs anyagban a műelemzés következő szintjeire tettünk javaslatot:

„A műalkotás, műbefogadás-hatás szintjei: az érzékiségtől a katarzisig

1. érzéki – emocionális – motivációs – képzeleti (primer: nem szimbolizációs) folyamatok
2. észleleti, emlékezeti, tanulási, gondolkodási (szekunder: szimbolizációs, racionális) folyamatok
3. perszonális szint: egyéntörténeti (életesemények és hatásuk)
4. szupraperszonális szintek:
 - történelmi: családi, etnikai, nemzeti, ill. egyetemes
 - filozófiai: esztétikai, erkölcsi, a kalokagathia
 - transzcendens-spirituális
 - a katarzisz élménye.” (Martin 2013)

Prevenció – szocializációs korrekció – személyiségfejlesztés a művészet élmény által

Az 1986/87-es tanévben dr. Simorné Mezey Gabriella pszichopedagógussal kettős vezetéssű, szocializációs korrekciós, személyiségfejlesztési kísérleti csoportot indítottunk, a pécsi Apáczai Csere János Nevelés Központban (ANK). Az akkor három óvodát és általános iskolát magába foglaló ANK-ban, 3 és 14 éves életkor között, tulajdonképpen egy intézményben nevelődhetnek a gyerekek. Közismert volt már akkor (ld. Rosenthal–Jacobson 1968; Pygmalion-effektus, Cserné 1986), hogy az általános iskolába belépéskor a tanítóban kialakuló kép végigkíséri a gyermekeket a további évek során, a „skatulyából” nehéz szabadulni. Ezt megelőzendő, az egyenlő(bb) esély biztosítása érdekében a problémásnak tartott (túlzottan visszahúzó, szorongó, gyenge asszertivitású és viselkedés- vagy impulzuskontroll-deficit, agresszív, fele-fele arányban) gyerekekből szerveztünk 6 fős kiscsoportot, heti egy alkalommal, 45 perces foglalkozásokkal. A csoportvezetők nemük különbözősége és koruk alapján modellezték a család szülői alrendszerét (apa, anya). A program megkezdése előtt tájékoztattuk az érintett szülőket a csoportba kerülés okairól (inadaptív viselkedés, mely a későbbi iskolai érvényesülést gátolhatja), a célokról (az egymással ellentétes

viselkedésmódok mögötti szorongás társas közegbeli csökkentése, az önszabályozó funkciók kooperációba ágyazott fejlesztése által az asszertivitás mértékének és módjának optimalizálása) a módszerekről (vizuális konstrukciós/kooperációs tevékenység, együttes élményfeldolgozás), az időtartamról (egy tanév) és a várható eredményekről. Minden szülőltől kértük és megkaptuk a beleegyezést. Az összesen 20 alkalommal tartott foglalkozásokon közös konstrukciós játékkal, ennek részeként közös rajzok létrehozásával indítottunk. A másokra való odafigyelés (decentrálás, empátia, késleltetés), a rajzterület kiválasztásában való együttműködés (frusztrációs tolerancia, alkudozás) a rajzeszközök kiválasztása, cseréje közbeni temperált kommunikáció stb. mind a korábban említett adaptív énfunkciók fejlesztésére irányult, a szintén fent említett szociális befolyásolási módszerek (idomulás, identifikáció, interiorizáció) által. A program elején a résztvevőket „ajánló” óvónők az év közben is kíváncsiskodtak a történések felől, s az erről való beszélgetések folyamán a csoport tagjainak pozitív irányú változásairól számoltak be. Ezek az eredmények az elsőosztályos korban végzett, fél és egy év múlva megismételt követéses vizsgálat során is tartósnak mutatkoztak (Martin 1988). A képzőművészet-terápia iskolai alkalmazásában rejlő mentálhigiénés lehetőségekről értekezik F. Rácz Tünde (F. Rácz 2014). Szintén preventív mentálhigiénés funkcióval bírónként említhetjük meg az immár több mint 20 éves Rögtönzések Színházát (Zánkay 2001), valamint: <https://www.youtube.com/watch?v=47dPIeWmrcQ>

Gyógyítás és rehabilitáció a művészet élmény által

A művészetélménnyel – kezdetben főként a zenével és tánccal – történő lelkiállapot-befolyásolás már az őskortól része az emberiség életének. Felvirágzása az ókori kultúrákban, majd a reneszánszban következett be, ahol a pszichotróp hatás létrehozásában egyre több képzőművészeti alkotás is részt vett már. Az utóbbi évtizedekben világszerte nő a különböző művészetterápiák száma (mozgás-, zene-, képzőművészeti, biblioterápiák) és alkalmazása. Az egykori Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézetben (Lipóttmező), a Pomázi Pszichiátriai Rehabilitációs Intézetben, a pécsi idegklinikán gazdag művészetterápiás anyag jött létre. A zeneterápia időskorúak rehabilitációjában betöltött szerepéről Hun Nándor korábbi, az időskor és képzőművészet kapcsolatáról pedig későbbi könyvében olvashatunk (Hun 1978, 228; 1984).

A *mozgás- és táncterápia* pszichoterápiás alkalmazásáról olvashatunk Martin és mtsai. 1991a). Wilfried Gürtler dolgozata az integrált tánc- és kifejezésterápiát mutatja be (Gürtler 1999). A mozgás gyógyító erejének számos más területen történő alkalmazásairól a <http://www.kepessegfejlesztes.hu/mozgasterapiak/>, <http://www.tanulasinehezsegek.hu/>, és a <http://tudattanc.hu/tanc-es-mozgasterapia/>, valamint a Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület <http://www.tancterapia.net/> weboldalakon olvashatunk.

A *zeneterápia* iránt érdeklődőknek ajánljuk Martin és munkatársai (Martin és mtsai, 1991a.), valamint Fekete és Tényi tanulmányait (Fekete–Tényi 1993).

A *képzőművészet-terápia* iránt érdeklődőknek Kniazzeh esetismertetésekkel gazdagított összefoglalóját ajánljuk (Kniazzeh 1981; 1997), valamint a Mandalaműhely weboldalát. (<http://mandalandmuhely.hu/site/hu>)

A személyiségfejlődési szintekre, a regresszióból való kivezetés és az élményintegráció módszerére alapuló, *komplex művészetterápiás rendszert* mutatja be Martin László és munkatársai kétrészes tanulmánya. Az osztályos kezelésben résztvevő pszichotikus betegek számára szervezett, azóta is egyedülálló, többszintű csoportterápiás rendszerben, egymásra épült a mozgás-, a zene-, a szimbólum- és a képzőművészeti terápia (Martin és mtsai. 1991a; 1991b). Bartha Árpád, a zene és a költészet együttes gyógyító hatásáról számol be (Bartha 1996).

Mint korábban említettük, a *pszichodráma* önismereti és terápiás alkalmazásáról Mérei és munkatársai könyvéből tájékozódhatunk (Mérei és mtsai. 1987).

A Petzold-Ramin szerkesztette Gyermek-pszichoterápia című kötetben három tanulmány is művészetterápiás alkalmazásokat mutat be (Horn: kataim képmegélés, Metzmacher: integratív mozgásterápia, Aichinger: pszichodráma, Petzold-Ramin 1996.)

Felhasznált irodalom

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat
- Allport, G. W. (1994): A modern szociálpszichológia történeti háttére. In: Lengyel Zs. (szerk.): *Szociálpszichológiai olvasókönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3–88.
- Arisztotelész (1988): *Lélektudományi írások*. Budapest: Európa Könyvkiadó
- Arisztotelész (2004): *Poetika*. Szeged: LAZI Kiadó
- Arnheim, R. (1966): *Toward a Psychology of Art: Collected Essays*. USA, University of California Press
- Bartha Árpád (1996): A zene és költészet „gyógyító” hatásai – Egy komplex „művészet-terápiás” kísérlet vázlatja és eredményei. *Pszichoterápia*, 5 (2), 177–182.
- Bagdy Emőke (1992): „Majd eljön értem a halott” József Attila befejezetlen személyiségvizsgálatáról. In: Horváth I. – Tverdota Gy. (szerk.) „*Miért fáj ma is*” Az ismeretlen József Attila. Budapest: Balassi Kiadó, KJK, 65–115.
- Baldwin, J. M. (1896): „A New Factor in Evolution.” *American Naturalist* 30: 441–451, 536–553.
- Barkóczi Ilona – Pléh Csaba (1978): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet

- Benson Katalin – Mussong-Kovács Erzsébet (1984): *Kreativitás és deviáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Bereczkei Tamás (2003): A pszichopatológiák evolúciója. In: Bereczkei (szerk.): *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó, 484–490.
- Berlyne, D. E. (1972): Affective aspects of aesthetic communication. In: Alloway, Th. et al. (Eds.): *Communication and affect*. NY–London: Academic Press, 97–118.
- Bornstein, M. H. (1984a): Pszichológia és művészet. In: Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2. köt.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. 9–53.
- Bornstein, M. H. (1984b): A gyermek mint művész és közönség. In: Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2. köt.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest: 1997. 327–344.
- Crozier, W. R. – Chapman, A. (1994): A művészet percepciója: Kognitív megközelítés és összefüggései. In: Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1. köt.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 9–22.
- Czeizel Endre (1976): *Az emberi öröklődés*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Czeizel Endre (1998): *A művészi tehetség korai felismerése és fejlesztésének pedagógiai kérdései*. Előadás. Kecskemét, nov. 13. IV. Művészeti Nevelési Kongresszus,
- Cserné Adermann Gizella (1986): *Az önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Dewey, J. (1934): *Művészet mint élmény*. Art as Experience. USA, NY: Putnam
- Fantz, R. L. (1963): Pattern vision in newborn infants. *Science*, 140, 296–297.
- Farkas András (1994): *Vizuális művészetek pszichológiája 1.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Farkas András (1997): *Vizuális művészetek pszichológiája 2.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Farkas András (2002): Prototípushatás és kategorizáció művészei ingereknél. In: Czigler-Halász-Marton (szerk.): *Az általánostól a különös*. Budapest: Gondolat – MTA Pszichológiai Kutatóintézet, 302–316.
- Fechner, G. T. (1876): *Vorschule der Aesthetic*. Theil 1, 2. Leipzig; Breitkropft et Hart el.
- Fekete S. – Tényi T. (1993): Zeneterápia és pszichiátria. *Pszichoterápia* 2. évf. 2. sz. 93–99.
- Frances, R.: (1968): A művészi alkotás és a személyiség. In: Halász L. (vál.): *Művészetpszichológia*. Budapest: Gondolat, Budapest: 1973. 52–56.
- Freud, A. (1994): *Az én és az elhárító mechanizmusok*. Budapest: Párbeszéd Könyvek
- Freud, S. (1926): Psycho – Analysis. GW VIV. 300; SE XX

- Freud, S. (1983): A költő és a fantáziaműködés. Halász L. (vál.): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás Budapest: Gondolat, 193–200.
- Garai László (1991): „...amit meglátok hirtelen...” József Attila pszichológiai tesztjéről. *Valóság*, 4. 56–71.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Gáspár László (1987): *A szubjektumok termelése*. Budapest: Kossuth Kiadó
- Gerő Zsuzsa (1973): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Budapest: Akadémia Kiadó
- Gesztessy Zsuzsanna – Martin László (1983): *A Művészetismeret tantárgy tanítási-tanulási programja*. Szentlőrinc: Pécsi Tanárképző Főiskola Kísérleti Iskolája
- Guilford, J. P.(1957): Az alkotóképességek a művészetben. In: Halász L. (vál.): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás Budapest: Gondolat, 1983. 47–59.
- Guilford, J. P. (1962): Potentiality for creativity. *Gifted Child Quarterly*, 6, 87–90.
- Gürtler, W. (1999): Integrált tánc- és kifejezésterápia. *Pszichoterápia* 8 (2), 133–135.
- Halász L. (vál.) (1973): *Művészetpszichológia*. Budapest: Gondolat
- Halász László (vál.) (1983): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás, Budapest: Gondolat
- Hárdy István (1983): *Dinamikus rajzvizsgálat*. Budapest: Medicina Kiadó
- Hermann István (1971): *A giccs*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Höge, H. (1994): Emocionális hatások az esztétikai ítéletben. In: Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája* 2. köt. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 287–300.
- Hun Nándor (1978): *Bevezetés a szociális gerontológiába: Az öregedés egészségügyi és társadalmi kérdései*. Budapest: Medicina Kiadó
- Hun Nándor (1984): *Képzőművészeti alkotás és időskor*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Józsa Péter (szerk.) (1978): *Művészetszociológia*. Budapest: KJK.
- Jung, C. G. (1993a): *Mélysegeink ösvényein*. Budapest: Gondolat
- Jung, C. G.(1993b): *Az ember és szimbólumai*. Budapest: Göncöl Kiadó
- Katz, E.-Lazarsfeld, P.(1955): *Personal Influences*. USA, NY, Free Press
- Kelman, H. C. (1951): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Hunyadi Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1973. 47–59.
- Kepes György (1944): *A látás nyelve*. Chicago, 1944. Budapest: Gondolat, 1978.
- Köhler, W. (1921) : *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Springer Verlag
- Kris, E. (1952): *Psychoanalytic Explanations is Art*. NY. Schocken Book, Fourth Printing 1974.

- Kristjanson, A. F. – Antes, J. R. (1997): Szemmozgások festmények elemzése közben. In: Farkas András: *Vizuális művészetek pszichológiája* 2. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 145–159.
- Kulcsár Zsuzsanna (1977): *Személyiség – pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Lipps, Th.(1906): *Psychologie des Schönen und der Kunst*.
- Lombroso, C. (1864): *Genio e follia. Lángész és őrültség*. Szeged: LAZI, 2004.
- Lombroso, C. (é. n.): *Lángész és őrültség*. Budapest: Pallas
- Lukács György (1978): *Az esztétikum sajátossága* I.–II. köt. Budapest: Magvető Kiadó
- MacKinnon, D. W.(1983): Az alkotóképesség személyiségbeli megfelelői: az amerikai építőművészek vizsgálata. In: Halász László (vál.): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás. Budapest: Gondolat, 80–103.
- Martin László (1985): A tanítás-tanulás programja Művészeti szakkör tantárgyból a 2–4. osztály számára. Szentlőrinc, 1. sz. Általános Iskola Szentlőrinc, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Kísérleti Iskolája.108. p.
- Martin László (1988): Közös művészeti konstrukciók, mint a szociális korrekció mediátorai óvodáskorúak kiscsoportjában. [Évfolyamdolgozat] Pécs: MLEE Filozófia szakosító, Társadalmi beilleszkedési zavarok fakultáció
- Martin László (2013): *Pszichológia és művészet. Tematika a Komplex művésztanár szak akkreditációjához*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
- Martin László (2014): A tanulás-tanítás pszichológiai alapjai. In: Bencéné Fekete A. (szerk.): II. Kárpát-medencei Nemzetközi Konferencia és Módszervásár, Kaposvár. [megjelenés alatt]
- Martin L. – Pórszász G. – Tényi T.: (1991a) Többszintű csoportterápiás rendszer kialakítása nyílt pszichózis osztályon I. rész. *Psychiatria Hungarica* Vol: VI. No:4. 209–219.
- Martin L. – Pórszász G. – Tényi T.: (1991b) Többszintű csoportterápiás rendszer kialakítása nyílt pszichózis osztályon II. rész. *Psychiatria Hungarica* Vol: VI. No:4. 219–229.
- Maslow, A H. (1970): *Motivation and Personality*. (Rev. ed.) USA, NY: Harper & Row.
- Mátrai László (1973): *Élmény és mű*. Budapest: Gondolat
- Meier, N. C.: (1957) A művészi tehetség összetevői. In: Halász L. (vál.): *Művészetpszichológia*. Budapest: Gondolat, 1973. 41–51.
- Meltzoff, A. N. – Moore, K. M. (1989): Imitation in Newborn Infants: Exploring the Ranges of Gestures Imitated and the Underlying Mechanisms. *Developmental Psychology*, Vol. 25 (6), 954–962.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1970): *Gyermeklélektan* (első kiadás) 4. kiadás: 1978. Budapest: Gondolat Kiadó

- Mérei F. – Ajkay K. – Dobos E. – Erdélyi I. (1987): *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Moffet, L. (1983): A Műalkotások mint személyek: a művészetpszichológia új kutatási iránya. In: Halász László (vál.): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás Budapest: Gondolat, 412–420.
- Moles, A. A. (1975): *A giccs – A boldogság művészete*. Budapest: Gondolat
- Morris, D. (1962): *The Biology of Art*. London: Methuen
- Müller-Frieffels, R. (1922): *Psychologie der Kunst*. Leipzig-Berlin
- Perls – F., Hefferline, R. – Goodman, P. (1951): *Gestalt therapy: Excitement & growth in the human personality*. (Izgalmi állapot és az emberi személyiség fejlődése.) New York: The Gestalt Journal Press, 1951/1994.
- Petzold, H. – Ramin, G. (1996): *Gyermek-pszichoterápia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Pertoríni R. (1966): *Csontvári patográfiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Pine, F. (1963): Tematikus drive (belső késztetés) – tartalom és az alkotóképesség. (1963) In: Halász L. (vál.): *Művészetpszichológia*. Budapest: Gondolat, 151–171.
- Platón (2007): *Az állam*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Révész Géza (1952a): A speciális tehetség. In: Halász L. (vál.): *Művészetpszichológia*, Budapest: Gondolat, 57–68.
- Révész Géza (1952b): Zsenialitás és pszichózis, illetve neurózis. In: Halász László (vál.): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás Budapest: Gondolat, 121–134.
- Rosenthal, R.– Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schuster, M. (2005): *Művészetlélektan*. Budapest: Panem Kiadó
- Taylor, I. A. (1959): Az alkotó folyamat természete. In: Halász László (vál.): *Művészetpszichológia*. 2. kiadás Budapest: Gondolat, 1983. 135–151.
- Vass Zoltán (2003): *A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai*. Budapest: Flaccus
- Vass, Zoltán (2011a): *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései – szemlélet és módszer*. Budapest: L'Harmattan
- Vass Zoltán (2011b): *A psychological interpretation of drawings and paintings. The SSCA method: A system analysis approach*. Budapest: Alexandra
- Vigotszkij, L. (1968): *Művészetpszichológia*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Vitányi Iván (1969): A katarzis, mint a művészetpszichológia legfontosabb kategóriája. In: *A zene lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó, 66–86.
- Wallas, G. (1926): *The art of thought*. London: Jonathan Cape
- Wölfflin, H. (1886): *Prolegomena zu einer Psychologie der Architektur*. München, Utánnyomás Berlin, Gebr. Mann Verlag
- Zattore, R. (2005): Music, the food of neuroscience? *Nature*, vol. 434 (3), 312–315.

Zánkay András (2001). A két testvér. Élmények és gondolatok a pszichodráma és a playback színház kapcsolatáról. In: Simon P. Gy. (szerk.): *Ligetünk – Pszichodráma a gyakorlatban*. 9–31. Budapest: Animula Kiadó,

Internetes források

Bocicault, M. (2014): The Drugs Used By Your Favorite Artists. 25. 03.

<http://www.complex.com/style/2014/03/drugs-used-by-your-favorite-artists/>

Csépe Valéria (2014): A hangok hatalma. A kognitív fejlődés és az újrhangolt agy. Előadás. Budapest: MTA 2014. 11.03.

http://mta.hu/mta_hirei/a-hangok-hatalma-a-kognitiv-fejlodes-es-az-ujrahangolt-agy-135284/

Fodor László (én): A kreatív személyiség. <http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html>

RácZ Tünde, F. (2014): A képzőművészet-terápia alkalmazásának mentálhigiénés lehetőségei az iskolában. <http://mandalandmuhely.hu/site/a-kepzuomuveszet-terapia-alkalmazasanak-mentalhigienes-lehetosegei-az-iskolaban/>

Laczó Zoltán (2002): Lélektan, zenepedagógia és társadalom. Hang és lélek. Magyar Zenei Tanács konferenciája. 04. 13. <http://www.parlando.hu/Laczo4.htm>

AZ IRODALMI NEVELÉS JÖVŐJE

HELYZETKÉP, ELMÉLETI MEGALAPOZÁS

Az irodalomtanítás „gyengeségei”

Miközben az irodalom, a művészetek ilyen-olyan módon nagyon hosszú ideje vannak jelen a közoktatásban, mindaddig nem nagyon hallottunk olyan hangokat, amelyek ennek a létjogosultságát megkérdőjelezték volna. Ám ha a „miért?” kérdést feltennénk, korántsem biztos, hogy akár csak a közelebről érintettek is pontosan meg tudnák fogalmazni a választ.

Hogy a művészeti nevelés pozitív hatással van a gyermekek kognitív tevékenységeire, ez nem nagyon régi, igaz, nem is teljesen új „felfedezés”. (Lásd például Csépe 2014.)

De mi a helyzet az irodalommal? Hogy állunk az irodalom (mint művészeti terület) tanításával? Szolgálja-e az irodalomtanítás az olvasóvá nevelést?

Tanulmányomban ezeket a kérdéseket vizsgálom meg. Részben kutatási eredményekre, részben oktatási tapasztalatokra hivatkozva próbálom igazolni az alábbi – többé-kevésbé már mások által is megfogalmazott – állításokat, s írásom második felében megoldási javaslatokat is adok a probléma orvoslásához:

1. A mai általános iskolás és középiskolás tanulók irodalomhoz való viszonya nagymértékben megváltozott.
2. Irodalomhoz való (v)iszonyuk nem azért más, mert napjaink diákjai eredendően idegenkednek az olvasástól, a könyvektől.
3. Azirodalomhoz való viszony megváltozásamögött oktatási-pedagógiai okok húzódnak: Az elmélet (kerettanterv) nincs összhangban a pedagógiai gyakorlattal. A részben bekövetkezett szemléletváltás az iskolákba még (?) nem jutott el.
4. Mivel a kötelező/házi olvasmányok nagyobb része az éppen aktuális tantervi előírásoktól, elvárásoktól, a pragmatikus és szakmai szempontoktól függetlenül évtizedek óta változatlan az irodalomtanításban, így sok fontos mű sosem kerül a tanulók elé, ugyanakkor a kötelező irodalmak egy része olvasásra nevelés szempontjából kontraproduktív.

Az irodalomtanítás lehetséges szerepe, helye az iskolában

Mindenekelőtt fontos lenne megfogalmaznunk a célt. Miért is *kell* irodalmat tanítanunk? Miért *jó* ez a gyerekeknek? Vagyis: van ennek pozitív hatása valamilyen területen?

Rögtön fennakadhatunk a fenti két mondatban található ellentétén, hiszen egyszerre állítjuk azt, hogy 'kell', és azt is, hogy 'jó'. Lehetséges ez egyáltalán? A választ később adjuk meg, s nem azért, mert ezt nem gondoljuk fontos kérdésnek – éppen ellenkezőleg.

Érdekes lehet, mit találunk a legfrissebb kerettantervben minderről, az irodalmi nevelés helyéről, szerepéről.

Az az 1–4. osztályosokról szóló dokumentumban először a nyelvi-szövegértési oldal kerül elő:

„Az általános iskola alsó tagozatán a magyar nyelv és irodalom tantárgy elsődleges célja az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése, és az ehhez elengedhetetlen ismeretek elsajátíttatása. Az anyanyelvi képességek fejlesztése nemcsak cél, hanem eszköz is a személyiség harmonikus fejlődéséhez, a nemzeti önazonosság erősödéséhez, a kognitív és érzelmi fejlődéshez, valamint mindezek katalizátora is egyben. [...] A kor szükségleteinek és a társadalom elvárásainak megfelelően az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tantárgy középpontjába a kerettanterv az olvasás-szövegértés és a helyes beszéd képességének fejlesztését helyezi, mint kiemelt területet, és ennek új elemeiként megjelennek az olvasási stratégiák is. Az olvasás és az írás képességének elsajátítása kulcs az önálló tanuláshoz, majd pedig a boldoguláshoz a mindennapi életben.” (Kerettanterv 2013)

A tanterv írói nehezen vitatható dolgokat állítottak a középpontba, de nem is fogalmaztak meg a korábbiaktól radikálisan eltérő motívumokat. A szöveg újszerű eleme – a korábbi szemlélethez képest – az „olvasási stratégiák” hangsúlyosabb szerepeltetése (egyébként joggal). Ez nyilván a szövegértés (remélt) nagyobb hatékonysága miatt van így. Nézzük az irodalmi aspektust:

„Az irodalmi nevelés kialakítja és fejleszti a művekkel folytatott aktív párbeszéd képességét. Elsődleges feladata az olvasás megszerettetése, az olvasási kedv felkeltése és megerősítése. Az irodalmi műveltség megalapozásához kisiskolás korban a szövegolvasáshoz kapcsolódó szövegelemző és értelmező együttgondolkodás, a saját gondolatok kifejtése, egymás véleményének megismerése, valamint az irodalmi művekkel kapcsolatos tapasztalatszerzés, az esztétikai, erkölcsi értékek felfedezése, érzelmileg is megalapozott befogadása nyit utat. Mindez komoly hatást gyakorolhat az érzelmi élet, az önismeret és a társas kapcsolatok fejlődésére.” (Kerettanterv 2013)

Rövid, pontos megfogalmazás, de gyorsan leszögeznénk: komoly kétségeink vannak azzal kapcsolatban, hogy a gyakorlatban valóban sikerül(t)-e megvalósítani mindezt. Az elmúlt évtizedekben kialakult irodalomtanítási hagyomány nem efelé mutat.

A felsős kerettantervben az alapvető célkitűzéseknél kevésbé válik szét a nyelvtan és az irodalom. Ugyanakkor mintha konkrétabbak lennének a kijelölt feladatok:

„A magyar nyelv és irodalom tantárgy fontos célja, hogy a tanulók olyan önálló gondolkodású fiatalokká váljanak, akik erkölcsi kérdésekben képesek önálló ítéletalkotásra. A demokráciára nevelésben és a nemzeti öntudat kialakulásában is kitüntetett szerepet kapnak a magyar irodalom jelentős, nemzeti sorskérdéseket végiggondoló alkotásai. A magyar irodalmi kánon néhány alpművének megismerésével a tanuló a közös kultúrkinccs részesévé válhat, és ezáltal is növekedhet benne a nemzethez tartozás tudata és a hazaszeretet. Az irodalomolvasás, a művek megbeszélése támogatja annak megértését, hogy a Kárpát-medencében együtt élő különböző népek miként gazdagították a magyar kultúrát, és kölcsönösen miként járultak hozzá egymás és saját kultúrájuk sokszínűségéhez, fennmaradásához. Az egymás kultúráját megbecsülő és megismerni kész magatartáshoz elengedhetetlen annak belátása, hogy az etnikai, nemzetiségi alapú üldözések, kitelepítések így a zsidóüldözés, a német lakosság kitelepítése és más történések milyen nagyságrendű kulturális veszteséget is okoztak.

A családi étellel kapcsolatban a harmonikus együttélést, az egymás iránt felelősséggel tartozó magatartást tekintsek követendőnek. Fontos szerepet kap a magyar nyelv és irodalom kerettantervben a környezet- és médiatudatos magatartás kialakítása, a manipuláció hatásmechanizmusainak megismerése, a manipulációval szembeni védekezés. A testi-lelki egészség, a jó önismeret az egész életre meghatározó jelentőségű, ezért ezeken a területeken is fontos szerepe van a magyar nyelv és irodalom tantárgynak.” (Kerettanterv 2013)

Az elvárás tehát kettős. Egyrészt meg kellene ismertetni a magyar irodalmi kánon néhány jelentős alkotását, másrészt az irodalomnak apropót kellene adnia bizonyos erkölcsi, etikai kérdések mérlegeléséhez, illetve bizonyos attitűdök kialakulásához (lásd például: hazaszeretet, nemzeti öntudat).

Újdonság a szemléletben, hogy a „jelentős irodalmi művek megismerése” nem önmagáért való cél, nem egyfajta *közös műveltség* kialakítása a feladat. (A ’műveltség’ szó egyébként egyetlen egyszer sem szerepel a szövegben. A ’közműveltség’ is mindössze kétszer – a reklám és a popzene apropóján.)

Szintén új elem néhány egészen konkrétan megfogalmazott témakör „feldolgozása” az irodalom segítségével: „az etnikai, nemzetiségi alapú üldözések, kitelepítések, így a zsidóüldözés, a német lakosság kitelepítése”.

Utóbbinál érdemes elidőzni egy kicsit. Fontos célkitűzések ezek, s magunk is egyetértünk azzal, hogy az irodalom talán az egyik legszerencsésebb közvetítője lehet bizonyos értékeknek, illetve bizonyos sorstragédiák feldolgozásának. Ám újfent rögtön fenn kell akadnunk a gyakorlaton. Tudniillik, mivel a kötelező/házi olvasmányok nagyobb része az éppen aktuális tantervi előírásoktól függetlenül évtizedek óta változatlan az irodalomtanításban (Gombos 2009), így szinte reménytelen, hogy az ezekkel a témákkal foglalkozó regények bekerüljenek a diákok olvasmányélményei közé. Pedig valóban lenne ott helyük.

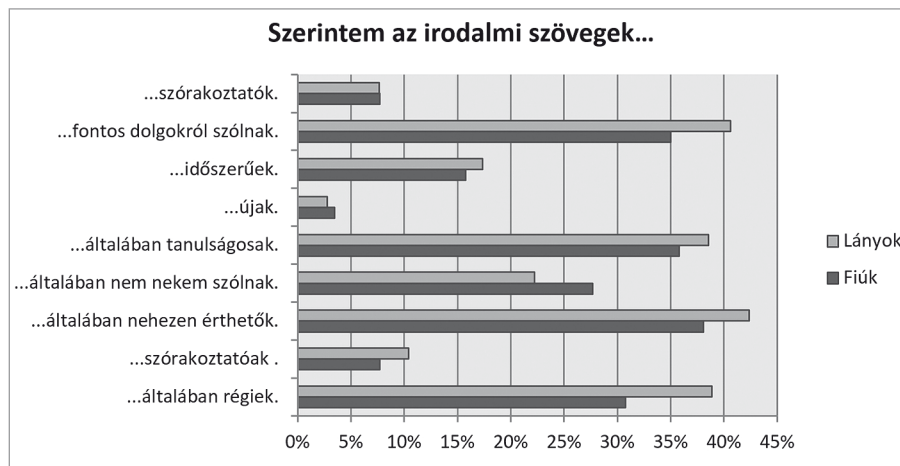
Kamaszok irodalomképe a 21. században

Még mindig a helyzetképnél maradva az alábbiakban egy közelmúltban publikált kutatás eredményeiből idézek néhány adatot.

2012-ben a Magyar Olvasástársaság két tagjával középiskolások körében végeztünk kérdőíves felmérést (Gombos–Hevérné–Kiss 2015). Közel hétszáz diákot kérdeztünk meg, s leginkább arra voltunk kíváncsiak, milyen viszonya van a tanulónak az irodalomhoz, a könyvekhez, s milyen tényezők befolyásolják leginkább olvasási szokásait. Jelen írás elsősorban az általános iskolás korosztállyal foglalkozik, s talán nem tévedek, ha feltételezem, a megkérdezett 9–12. osztályosok irodalomképe, olvasásról alkotott véleménye nem középiskolás korukban alakult ki.

Az egyik legelgondolkodtatóbb eredmény az erre a kérdésre adott válaszokból derült ki: „Hogyan fejeznéd be a mondatot? Szerintem az irodalmi szövegek...”

A válaszokat és megjelölésük arányát az alábbi ábra mutatja:



Tehát négy olyan válasz volt, amely 30% fölötti, jelentős mennyiségű szavazatot kapott. Sorrendben nézve: (az irodalmi szövegek) általában nehezen érthetőek, fontos dolgokról szólnak, általában tanulságosak, általában régiek.

Nem kell különösebben magyarázni, miért fontos ez az adatsor az irodalomtanítás, az irodalmi nevelés kérdését boncolgatva. A válaszok riasztó képet festenek arról, milyen, pontosabban milyenné lett a gyerekek irodalomképe. A legremisztőbb alighanem az az állítás, hogy az irodalmi szöveg valami „régis és nehezen érthető”. De miért gondolna mást egy mai tizenéves az irodalomról?

Egy 2009-es felmérésünkéből (akkor magyartanárokat kérdeztünk meg) megtudtuk, hogy felső tagozaton a tanárok csak elenyésző része olvastat diákjaival nyolcvan

évnél fiatalabb (!) regényt kötelező olvasmányként. Ugyanekkor kiderült az is, hogy bár az elmúlt években egyre többen kimondták, leírták, hogy a *Légy jó mindhalálig* nem való gyerekeknek, nem alkalmas iskolai, kötelező olvasmánynak, a magyartanárok több mint 85%-a ezt a regényt választotta 7–8. osztályban (Gombos 2009). Egy olyan könyvet, amely nemcsak nem érdekes e korosztály számára, de nehezen is érthető. (És nemcsak az allegorikus síkja.) Arról nem is szólva, hogy e Móricz-regényt diákként a jelenlegi tanárok sem feltétlenül szerették. Pedig a szerző nem tartozik a népszerűtlen, keveset olvasott írók közé.

Szögezzük le hát, hogy ez az irodalomhoz való (v)iszony nem abból adódik, hogy napjaink diákjai eredendően idegenkednek az olvasástól, a könyvektől. A nálunk digitális eszközökkel korábban és jobban ellátottabb Egyesült Államokban sem víziójuk már azt, hogy „eltűnnének az olvasók”, hogy megszűnne a könyvolvasás iránti igény, maximum a papír alapú helyett többen választják az elektronikus forrásokat (Jacobs 2011).

A fentebb említett felmérés is azt látszik erősíteni, hogy leginkább a felső tagozatos irodalomtanítás során „romlik el” valami. De persze az sem biztos, hogy alsó tagozatról jó élményekkel érkezik a gyermek az irodalommal kapcsolatban.

A kötelező/közös olvasmányokról

Fontos, megkerülhetetlen kérdés a „kötelező olvasmányok” problémája is, s főleg az: egyáltalán mi végre valók a házi/kötelező olvasmányok. E tekintetben a korábban idézett kerettantervi részletek útba igazíthatnának minket, ám megint csak úgy gondoljuk, a pedagógusi gyakorlat e téren is „más alapokon nyugszik”...

Győri János helyesen állapította meg: „a tanárok választásait továbbra is a társadalmilag vagy lokálisan centralizált előírások határozzák meg”. (Gordon Győri 2009).

Vagyis olyan hagyományok, „megszokások”, melyek nem törvényben, tantervben leírt kötelezettségek, hanem (amúgy néha csak vélt) elvárások a tágabb vagy szűkebb környezet részéről. Ezzel is magyarázható, hogy a magyar iskolai gyakorlat – különösen felsőben – nagyon merev a feladott regényeket illetően. Az elmúlt fél évszázadban (!) gyakorlatilag nem történt változás, a különös módon kialakult kánon masszívan tartja magát. Még hozzá olyan könyvekkel, amelyeknek bár mindegyike vitathatatlanul irodalmi s egyéb értékekkel is bíró mű, ám van közöttük olyan, amelyik soha nem volt gyerekkönyv, s olyan is, amelyik az idők folyamán vált „megközelíthetlenné” a diákok számára.

Alsó tagozaton az utóbbi szempont – vagyis hogy értelmi és érzelmi síkon is befogadható, el-fogadható műveket adjunk a gyerekeknek – még fontosabb. Az olvasóvá nevelés útján nem segítheti tanítványainkat sem az a könyv, amelyet nem ért, sem az, amelyet nem szeret. Ahol nincs lehetősége az olvasónak azonosulásra, a beleélésre.

Márpedig a gyerek „mindig a szívével olvas” – állapította meg helyesen Erich Kästner.

Néhány évvel ezelőtt Benczik Vilmos komoly kutatásokat végzett a gyakran feladott regények nyelvi sajátosságaival kapcsolatban, s a kapott eredmény keveseket lephetett meg (Benczik 1999). Az egyébként nyilvánvalóan nagyszerű Móra-könyv, a Kincskereső kisködmön például átlagos mondathosszúságával (11,2) önmagában is óriási nehézséget jelenthet, még az átlagos képességű diákoknak is. De elrettentő lehet az is, ha egy regény elolvasása átlagos tempó mellett is majdnem 200 napot igényel. Vagy ha egy „digitális bennszülöttet” (kétségünk ne legyen, tanítványaink többsége már az) az olvasóvá nevelés korai szakaszában hosszú leírásokkal terheljük. Benczik ellenpéldát is hozott: Lázár Ervin meseregényei nyelvi szempontból is ideális választások lehetnek.

Házi olvasmányokra tehát szükség van, még hozzá közös olvasmányokra. Olyan művekre, melyek alapot adnak beszélgetésekhez, akár vitákhoz, vagy épp játékokhoz. Amelyekre akár hónapok vagy évek múltán is visszautalhatunk. A „közös” jelző persze nem kell, hogy azt jelentse, hogy mindenkinek ugyanazt kell olvasnia. Sőt.

Pedagógusoknak szóló javaslataink egyik fontos eleme éppen az, hogy szinte egyénre szabottan találkozzanak a diákok könyvekkel. Ez persze azt is feltételezi, hogy kíváncsinak kell lennünk, meg kell ismernünk diákjaink érdeklődési körét, egyáltalán oda kell figyelnünk rájuk, meg kell hallgatnunk őket (Prensky 2011).

A 2011-es PIRLS-vizsgálat eredményéből idézzük a következő megállapítást, amely nemzetközi összehasonlítást is tesz:

„Magyarországon a matematikát a nemzetközi átlaghoz hasonló mértékben, az olvasást és a természettudományt valamelyest kevésbé szeretik a tanulók, és az olvasás iránti motivációjuk is kevéssel a nemzetközi átlag alatt marad.” (Balázsi–Balkányi–Bánfi–Szalay–Szepesi 2012)

Ugyancsak a hazai állapotokat vették górcső alá a nemzetközi ADORE program magyar kutatói, akik különböző európai országok szakembereivel is konzultáltak a témában. E csapat magyar vezetőjének, Steklács Jánosnak és munkatársainak, Szabó Ildikónak és Szinger Veronikának a megállapításaiból álljon itt néhány:

„Az anyanyelvi olvasástanítás sajátos feladatai közé tartozik két fontos szempont. Az egyik, hogy az órán az olvasmányokba be kell emelni a tizenéveseket érdeklő kérdéseket. A másik szempont, hogy a tanulók olvasási képességét úgy kell fejleszteni, hogy releváns választ kapjanak a kérdéseikre az irodalmi és a más jellegű szövegeken keresztül.” (Steklács–Szabó–Szinger 2010)

Utóbbi felvetésre reagálva: a korábban már idézett felmérésből az is kiderült, hogy a kamaszok közel negyede szerint „az irodalmi művek nem nekem szólnak”. Nem véletlenül hangsúlyozzák Steklácsék, hogy több „autentikus szövegnek” kellene előkerülni magyarórán. A pedagógusok például úgy tűnik, nem vesznek tudomást arról, hogy bizonyos műfajok népszerűsége jelentősen csökkent vagy éppen nőtt az elmúlt évtizedekben. De még az ismeretterjesztő irodalom „fogyasztási szokásai” is egészen mások, mint tíz-húsz évvel ezelőtt (Domokos 2014).

De érdemes odafigyelni azoknak a külföldi szakembereknek a véleményére is, akiknek van rálátása a magyar viszonyokra. Christine Garbe kölni professzor a hatékonyabb tanártovábbképzés kapcsán írta le: „A tanári gyakorlatok és meggyőződések gyakran erősebbek, mint az új ötletek és koncepciók.” (Garbe 2014)

JAVASLATOK A MEGÚJULÁSRA

A fentiek alapján nyilvánvalónak látszik, hogy másképp kell dolgoznunk, ha hatékonyabbak szeretnénk lenni az olvasóvá, irodalomra nevelés terén.

Természetesen ez több tényezőn múlik, s több területen is szükség van egyfajta megújulásra.

Az alábbiakban külön fejezetekben tárgyaljuk azokat a területeket, ahol leginkább látjuk a változás szükségességét, s a témakörök kapcsán megoldási javaslatokkal is igyekszünk szolgálni.

Több könyvet!

Az olvasóvá nevelés szempontjából nagyon fontos, hogy a gyerekek sok könyvvel találkozzanak egy-egy tanév során. Ezek közül többet el is olvassanak, persze nem baj, ha nem mindet.

Javaslatunk szerint egy-egy tanév során az osztály tanulói fejenként 6–8 könyvvel (meseregénnyel, ifjúsági regénnyel) ismerkedjenek meg. Ez biztosan több, jobb esélyt ad arra, hogy élményt adjon egy irodalmi mű diákjainknak, mint ha csak egy, valószínűleg a gyerek számára nem túl vonzó könyvet adunk föl.

Vagyis ne nyugodjunk bele abba, hogy „úgysem olvasnak a gyerekek”, ne jelentsük ki, hogy fölösleges könyvet ajánlani. Nézetünk szerint a pedagógus motiváltságának döntő szerepe van e kérdésben.

Természetesen fontos, hogy mindenkinél megtaláljuk az egyéni utat, amely akár a „könyvmolyságig” vezet. Ehhez megfelelő időben, megfelelő történetet kell ajánlanunk. Ügyelve a fokozatosságra. Szomorúan tapasztalhattuk, hogy a meseregény műfaja egy-két évtizedre mintha eltűnt volna az alsó tagozatról. Szerencsére az elmúlt években – nem kis részben néhány konkrét sikerkönyv miatt – újra felfedezték a pedagógusok a meseregényeket, amelyek átvezethetik a gyerekeket a mesékből a regények világába.

Differenciálás

Fontosnak tartjuk, hogy egy osztályon belül nem mindenkinek kell ugyanazt olvasnia. Természetes jelenség, hogy más iránt érdeklődnek a fiúk, a lányok, a később vagy korábban érők, a jobban vagy épp gyengébben olvasók. Az olvasás személyes sikerélményhez kell, hogy juttassa a gyerekeket.

Az olvasóvá nevelés során az osztályokban kiemelt szerepe legyen a differenciálásnak. Ez nem jelenti azt, hogy nem lesznek „közös olvasmányok”, de nonszensz lenne ugyanazt az elvárást támasztani a kiválóan, sokat olvasóval és a lassabban haladóval szemben.

Mindez természetesen azt is jelenti, hogy frontális munkában kevesebb könyvvel lehet foglalkozni. Nézeteink szerint azonban ez a megoldás még mindig hatékonyabb, mint ha a feladott regényt a gyerekek fele nem olvassa el, illetve ha együtt, órán olvasunk el egy művet. (Ez önmagában nem baj, de az efféle felolvasás az olvasóvá nevelés más területén hasznos, mint az önálló befogadás.)

Nem könnyű feladat, de megoldható az is, hogy például a fiúkkal és a lányokkal egyszerre haladjunk, két különböző – lehetőleg hasonló témájú – regénnyel. Felső osztályban mutattunk erre példát, módszertani segédanyagot készítettünk Louis Sachar két művéhez. Míg a lányok a *Laura titkos társaságát* olvassák, a fiúk a *David nem hagyja magát* haladnak. S közben időről időre „összekapcsolódunk”, hisz mindkét történet egy napjainkban játszódik egy iskolában – akár ugyanaz is lehetne a cselekmény helyszíne (G. Szabó – Gombos 2006).

Az efféle differenciálásnak, a csoportokban dolgozásnak természetesnek kellene lennie a napi pedagógiai gyakorlatban. Sok helyen így is van – regények feldolgozásánál azonban még ritkán látjuk ezt. Különös jelentőséget adhat e módszernek az, hogy tapasztalhatjuk, s kutatás is bizonyítja: a tanítási folyamatnak egyre inkább egyénre szabottnak kell lennie, egyre kevésbé gondolkodhatunk teljes „osztályban”. Mára bizonyos alapvető mérések sem alkalmasak arra, hogy reális képet kapjunk tanítványainkról. „Sem az oktatás, sem az azt kiszolgáló rendszerek nem igazodnak a megváltozott körülményekhez” (Gyarmathy–Kucsák 2012, 46).

Kortárs könyveket!

Az olvasásélmény – több okból – könnyebben elérhető kortárs művekkel.

Javaslatunk szerint olvasásórákon nem kizárólag, de elsősorban kortárs és elsősorban magyar könyvek kerüljenek elő. (Utóbbi különösen az alsós osztályokban igaz.)

Ez azt is jelenti, hogy *muszáj* változtatnunk a házi olvasmányok listáján. Akkor is így lenne, ha az elmúlt évtizedben nem ment volna végbe egy „digitális forradalom”, így azonban még inkább. A miértre sokan választ adtak már:

„A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja gyakran még az irodalmat kedvelő olvasó is. A képzetalkotás által nyert élmények ismeretet, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság.” (Gyarmathy 2012)

„Vagyis a régi, Fekete Istvánra, Jókaira jellemző hosszú leírások biztosan befogadhatatlanok egy digitális bennszülött számára? Nem feltétlenül. De hogy jelenlegi diákjaink mást gondolnak arról, mi az, hogy 'irodalom' (lásd fentebb), hogy mitől 'szöveg' egy szöveg, hogy nem csupán az életritusuk pörgőbb, de a belső képalkotásuk is, az bizonyos. Ezért a többségük számára valóban (szinte) leküzdhetetlen feladat lehet harmadikban Móra, negyedikben Fekete István, hetedikben Jókai. De nem feltétlenül az! A tapasztalat azt mutatja, hogy azok számára, akik rendszeres, aktív olvasók, nehézséget ugyan okozhatnak a klasszikusok, de legyőzhetetlen akadályt nem.” (Gombos 2014)

Érdemes itt visszautalnunk Steklácsék korábban idézett állítására, amely szerint fontos, hogy a gyerekek olyan történetekkel találkozzanak, amelyek az ő (s nem a szülei vagy tanárai) kérdéseire adnak választ. Vagy legalább felteszik ugyanazt a kérdést, amelyek őket is foglalkoztatják. S hogy vannak-e ilyen könyvek? Rengeteg... A kortárs gyermek- és ifjúsági irodalom egyik legnagyobb erénye éppen az, hogy olyan témákról is beszél, amely korábban nem volt jellemző.

Ráadásul mindegyik korosztály megtalálhatja az érdeklődésének megfelelő remekművet.

Az alábbiakban azok közül a kötetek közül válogattunk, amelyeket jó szívvel ajánlunk iskolai feldolgozásra.

A sort Berg Judit *Ruminijével* kezdjük. Egyrészt azért, mert hosszú idő után ez volt az első olyan regény, mely a 6–10 (még inkább 8–10) éves korosztályban valóban rengeteg rajongót szerzett. A kötet nemcsak az Év Gyerekkönyve díjat kapta meg, de az olvasók körében is népszerű is lett, vagyis nemcsak a szakma, de az érintett korosztály is „díjazta” Berg Juditot. A regény a tekintetben is nagy jelentőségű, hogy rég látott számban mozgatta meg a pedagógusokat és a könyvtárosokat. Bár több „hivatalos” tanítási segédanyag is megjelent, nagyon sokak maguk láttak hozzá ezek kidolgozásához. Készültek társasjátékok, képzőművészeti alkotások, klipek, de báb- és színházi előadások is. Rumini – a főhős és a regény is – fogalom lett, s jó úton halad afelé, hogy klasszikussá váljon.

Bár néhány évvel később kapta meg a fent említett díjat, Nyulász Péter *Helkájá-*nak is hasonló jövőt jósolhatunk. Erényei hasonlatosak a tengeri utazó kisegér történetéhez: kaland, feszültség, humor – igényes nyelvezettel. Az sem hátrány, hogy a helyszín a Balaton-part, ugyanis a sokak szeretette Lipták-mondák világa elevenedik meg a lapokon. Vagyis „magyar alapokon” nyugszik a történet, a mi mondáink, mitológiánk alakjai kerülnek elő, ám a magyar irodalomban kevésbé megszokott feszültséggel, történetvezetéssel. A regénynek van már folytatásai is, de látható különböző feldolgozásokban is – színházakban.

Jeney Zoltán *Rév Fülöp* című „lovag-mese regénye” is ott lehet tanítványaink kedvenc kötetei között – ha találkoznak vele. Első látásra hasonlóknak tűnhet a könyv Nyulászéhoz, ám itt a szerző fantáziája adta az alapot, nem irodalmi hagyományok. De a nyelvezet, a humor egészen különleges, felnőtt is élvezettel kuncoghat a regényen.

Jill Tomlinson nevét valószínűleg csak azok ismerik, akik rendszeresen foglalkoznak gyermekirodalommal, gyerekkönyvekkel, pedig leghíresebb – s talán legjobb – könyve, *A bagoly, aki félt a sötétben* 1968-ban jelent meg először. Magyarul azonban csak 2012-ben ismerkedhetek meg vele az olvasók. (Az új kiadást ismerve elmondhatjuk, hogy érdemes volt várni.) Anna Laura Cantone kivételesen szellemes, humoros, hangulatos illusztrációi önmagukban is megérnének egy elemzést, de a történet is gyorsan rabul ejti akár a gyanútlan felnőttet is. Hupp, a kis gyöngybagoly ugyanis humorral, izgalommal, sok empátiával „fűszerezett” utat kell, hogy bejárjon ahhoz, hogy végre ne féljen a sötétből, s hogy végre elhiggye, éjjeli bagolynak lenni „jobb buli”, mint nappali madárnak. A mesét pszichológusok is szokták ajánlani, de nemcsak e téren vannak erősei, (gyermek) irodalom ez, a legjavából. (Alsó tagozatosok részére az írás végén adunk felsorolásszerű olvasmányajánlatot.)

A nagyobbak ennél sokkal komolyabb témákkal is találkozhatnak a kortárs ifjúsági irodalomban: „elvált szülők gyermeke vagyok? Droproblémáim vannak? Netfüggő lettem? Zaklat egy felnőtt? Halálos betegséggel küzd a szülőm? Nem hiszem, hogy sokan vitatnák e témák létjogosultságát, így aztán fontos lehet az ezeket tárgyaló regényekkel való találkozás is. (Feltételezve, hogy a nyelvezet, a stílus sem silány.)

Aztán vannak persze olyan témák is, amelyek nem először kerülnek elő, de vagy a történetvezetés vagy a megközelítés vagy a stílus indokoltta teszi, hogy a kortárs művet joggal emlegessük a legjobb klasszikusokat megillető elismeréssel. A *Min mester inasának* emberi hősei Mórát idézik meg. A *Stanley, a szerencse fia* bonyolultságában is logikus történetének vége ritka aha-élményben részesíti olvasóját. *Az utolsó tünde* gyermek-megváltó tündéjének tisztasága *A kis herceget* juttatja eszünkbe, ám előbbi valóban gyerekkönyv, ráadásul a szerző bámulatos érzékkel adagolja az egyaránt könnyfakasztó, megható szépségű motívumokat és a humort. *Az emlékek őre* nemcsak önmagában fontos könyv – hiszen egy lehetséges, a jelenből sajnos logikusan következő borzasztó jövőt mutat be –, de a hatása is óriási volt. Aligha lenne ma világsiker *Az Éhezők Viadala*, nem olvasnák milliók Lauren Oliver, Veronica Roth vagy épp Ally Condie disztópiáit, ha Lowry nem »ágyaz meg« a műfajnak.

Patrick Ness könyvei megmutatták, hogy lehet még egészen újat, eredetit kitalálni disztópiából is. A *Kés a zajban* elmesélhetetlenül szellemes és izgalmas, a *Szólít a szörny* megrázóan, felkavaróan szép.

Aztán ott van Timothée de Fombelle, aki két egészen különböző történettel (az Ágrólszakadt Tóbiás és a *Vango*) lopta be magát a szívünkbe. S ő például úgy tette ezt, hogy inkább a nagy francia regényiskola példáit követte, nem nevezhetnénk nagy újítónak.

Ellentétben például Matthew Dicksszel, aki az *Egy képzeletbeli barát naplójának* a címével, a témájával, de már a borítójával is jelezte, hogy nem hétköznapi kalandba rántja bele olvasóját. Mert autistákról írtak már jó történeteket, ahogy képzeletbeli barátokról is (lásd: Ben Rice: Babó és Bigyó). De hogy egy autista kisfiú krimi-szerűen izgalmas kalandjait és megpróbáltatásait a képzeletbeli barát elbeszéléséből, naplójából ismerjük meg: ugye, ez már önmagában izgalmas.

De itthon is vannak már hasonló regények, kamaszoknak ajánlható, velük földolgozható könyvek, amelyek valós, aktuális problémákat mutatnak be. Nógrádi Gábertől nem szuktuk meg ezt a komolyságot, de *A gonosz hét napja* alighanem akkor is a legjobb regénye, ha kevésbé csillogtatja benne humorát. Tasnádi István pedig *A kőmajmok házával* mutatta meg, hogy nemcsak színpadi szerzőként tud olyat, amit itthon csak nagyon kevesek.” (Gombos 2014)

A környezet szerepe

Korábbi nemzetközi mérések során kimutatták, hogy azokban az osztályokban, ahol a teremben van osztálykönyvtár (akár csak minimális méretű, egy-egy polcnyi kötettel), ott mérhetően jobban teljesítenek a diákok a szövegértési méréseken (PIRLS és TIMMS 2011). Egyszerűen más lesz a légkör, a „betűgazdag” környezet akkor is inspirálóan hat, ha a gyerekek irányítás nélkül „barátkoznak” néha a kötetekkel. Természetesen még jobb, ha a pedagógus tudatosan csinál kedvet egy-egy könyvhöz.

Az olvasási kedvvel, szokásokkal kapcsolatos felmérések is rendre azt igazolják, hogy a gyerek könyvekhez, irodalomhoz valós viszonyát nem kis mértékben befolyásolja a környezet, vagyis az, hogy mit lát maga körül. Különösen fontos tényező a számára mintaként működő felnőttek attitűdje e témában.

Magyarországon jól megfigyelhető, mérhető, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek szinte automatikusan gyengébben teljesítenek az iskolában, s általában nem szívesen olvasnak könyveket. De miért is tennék ezt, amikor szüleiktől sem ezt a mintát kapják meg?

Másképp

Idéztük már különböző területek szakértőit azzal kapcsolatban, hogy milyen mértékben, módon változtak meg diákjaink, mennyiben más „digitális bennszülöttekkel” (Prensky 2003) dolgozni, tanulni mint a korábbi generációkkal. A különbség természetesen azt is jelenti, hogy okvetlenül *másképp* kell megközelíteni ezeket a diákokat.

A konkrét okok között egészen különböző tényezők vannak: e generáció diákjai számára mást jelent az ’olvasás’, mást jelent a ’szöveg’, máshol van az ingerküszöbük,

más a tempó, amely az életvitelükre jellemző, s értelemszerűen más a szókinccsük is. De az is mérhető, látható, hogy más műfajok érdeklik őket jobban.

Bizonyos szempontból nehezebb motiválni őket, több és változatosabb ingerre van szükség ehhez. Folytathatnánk még a felsorolást, ám nem szeretnénk azt a látzatot keltetni, hogy a digitális bennszülöttek már nem szólíthatók oda könyvek, az irodalom mellé. Azt azonban muszáj elfogadnunk, hogy ehhez élményt kell nyújtánunk számukra. Élményt nyújtó művekre és élményszerű feldolgozásra van szükség. Mindez szinte kizárja azt, hogy a korábban gyakran alkalmazott – véleményünk szerint amúgy is hibás szemléletű –, az irodalomtörténeti és -elméleti tényekre alapozó irodalomtanítás legyen jelen alsóban és felsőben. Ehelyett a szöveg és a szövegben megjelenő problémák, kérdések, attitűd kell, hogy a fókuszba kerüljön. Még inkább ösztönöznünk kell a befogadó és a szöveg, illetve a befogadók egymás közötti párbeszédét. Az irodalom tanítója (közvetítője) nem arra hivatott, hogy kimondja, elmondja az „igazat”, a lényegét. Egyfajta moderátori szerepet kell vállalnia, amelyben az előbb említett dialógusok elindítása és mederben tartása lehet a legfőbb feladata.

S hogy milyen módszerek alkalmasak erre a leginkább?

Talán nem véletlen, hogy a drámapedagógia mintha nagyobb figyelmet kapna a korábban tapasztaltaknál. Már csak azért is ésszerű választás a drámajátékok, -konvenciók alkalmazása, mert ezek szükségszerűen dinamizálják a résztvevőket. Ráadásul a drámapedagógia eredendően szoros kapcsolatban áll az irodalommal, a színházzal, nem tűnik megerőszkoltnak a jelenléte az olvasás- vagy épp magyarázóórán.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy bár nem álmodhatunk arról, hogy minden pedagógus képzett drámatanár legyen, annál mindenképpen több kell, hogy alkalmanként eljuttassuk, „dramatizáljuk” a tanult szövegeket. (Sokan azonosítják ezt – tévesen – a drámával.) Ennél sokkal gazdagabb repertoár áll rendelkezésünkre, s fontos az, is, hogy mindig tudjuk, mit miért használunk a sok-sok játék közül.

Manapság már nem tűnik újdonságnak, ha kooperatív tevékenységekről, rendszeresen használt csoportmunkáról beszélünk. Ám a gyakorlat még mindig azt mutatja, hogy a pedagógusok elenyésző része hiszi, hitte el, hogy a csoportmunka több annál, mint hogy változatosabbá teszi a munkaformát.

Az ezzel kapcsolatos részletes helyzetkép bemutatása helyett hadd fogalmazzuk meg a végkövetkeztetést.

Miközben diákjaink *mindegyike* másképp „működik”, mint azt évekkkel, évtizedekkel ezelőtt megszoktuk, pedagógusaink többsége nem változtatott korábban – jó esetben... – bevált módszerein, attitűdjén. Sok panaszt hallunk a nehézségekről, mennyivel összetettebb, komolyabb feladat digitális bevándorlóként digitális bennszülötteket tanítani. Pláne megszerettetni az olvasást, az irodalmat, a művészetet. Mi magunk is soroltunk tényezőket, amelyek kétségkívül jelentősen megnehezítik a kollégák dolgát. Ám egy valamit nem szabad elfelejtenünk: egy alig néhány éves, óriási (többmillió) mintán végzett nemzetközi kutatás világosan megmutatta, hogy

a sok motívum, szereplő, körülmény közül melyik a döntő a pedagógiai munka sikerességét nézve. Valójában az összes tényezőnek nincs akkora szerepe együtt, mint a PEDAGÓGUS személyisége, felkészültsége (Hattie 2009).

A megoldás tehát egyszerűbb, mint hittük? Elég „csupán” nekünk, tanítóknak, tanároknak jól, jobban végezni a dolgunkat? Bármennyire leegyszerűsítésnek tűnik ez, a válasz mégiscsak igen.

Lehetséges házi olvasmányok alsó tagozaton

- BAGOSSY LÁSZLÓ: A Sötétben Látó Tündér (3–4. osztály)
- BERG JUDIT: Rumini (3–4. osztály)
- BÉKÉS PÁI: A kétbalkezes varázsló/A Bölcs Hiánypótló (3–4. osztály)
- CZIGÁNY ZOLTÁN: Csoda és Kósza (3–4. osztály)
- DÁVID ÁDÁM: A Virág utcai focibajnokság (4. osztály) inkább fiúknak
- TIMOTHÉE DE FOMBELLE: Ágrólszakadt Tóbiás (4. osztály)
- JENEY ZOLTÁN: Rév Fülöp (3–4. osztály)
- LÁZÁR ERVIN: Szegény Dzsoni és Árnika / Hapci király (3–4. osztály)
- LACKFI JÁNOS: Kövér Lajos színre lép, Kövér Lajos aranykeze (3–4. osztály)
- NYULÁSZ PÉTER: Helka (4. osztály)
- LINDA SUE PARK: Min mester inasa (3–4. osztály)
- LOUIS SACHAR: Bradley, az osztály réme (4. osztály) inkább fiúknak
- LOUIS SACHAR: David nem hagyja magát (4. osztály) inkább fiúknak
- LOUIS SACHAR: Laura titkos társasága (4. osztály) inkább lányoknak
- JILL TOMLINSON: A bagoly, aki félt a sötétben (3–4. osztály)

Felhasznált irodalom

- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Bp.: Oktatási Hivatal
- Benczik Vilmos (1999): Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. *A BTF tudományos közleményei*, 17, 109–138. p.
- Csépe Valéria (2014): A hangok hatalma – a kognitív fejlődés és az újrahangolt agy. In: az MTA honlapja. [online] cop. 2014. 11. 07. [2014. 11. 26.] <URL: http://mta.hu/mta_hirei/a-hangok-hatalma-a-kognitiv-fejlodes-es-az-ujrahangolt-agy-135284/>
- Domokos Áron (2014): Ismeret(t)erjesztés. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben*. Komárno: International Research Institute, 275–282.

- Garbe, Christine (2014): *Fejlesztések a tanár-továbbképzések területén: az új ISIT projekt és a BaCuLit képzések tervezett bevezetése az állami intézményekben*. In: Az ISIT projekt tájékoztató napja. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma 2014. január 23.
- Gombos Péter (2013): Irodalmi (v)iszony. *Tanítás-tanulás*, 11. évf. 2013. 4. sz.
- Gombos Péter (2014): Irodalomtanítás és/vagy olvasóvá nevelés? In: Uő (szerk.): *Kié az olvasás?* Bp.: Magyar Olvasástársaság,
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 65 (1–2), sz. 52–66. p.
- Gombos Péter (2009): „Ó, mondd, te mit választanál!”: A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. In: *Könyv és Nevelés*, 11. évf. 2009. 2. sz. 43–48.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*, 11. évf. 2009. 2. sz. 28–36.
- Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja : A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. In: *Iskolakultúra*, 22 (9), sz. 43–53.
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapja. [online] cop 2012. 01. 05. [2014. 01. 24.]<URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018>
- Hattie, J. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge
- Jacobs, Alan (2011): *The pleasures of reading in an age of distraction*. New York: Oxford University Press
- Karvalics László, Z. (2012): A közös tartalomról. Előadás: „Az olvasás sokfélesége”. Konferencia az olvasás népszerűsítéséért. Budapest, 2012. június 2.
- Nagy Attila – Péterfi Rita (2006): Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat (Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról). *Könyvtári Figyelő*, 52 (1), sz. 31–44.
- Péterfi Rita (2010): Mikszáth vagy Meg Cabot: In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest: Pont Kiadó, 123–133.
- Prensky, Marc (2012): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *Református Nevelés*, 13. 1. sz. 3. p.
- Prensky, Marc (2011): *From Digital Natives to Digital Wisdom*. In: Marc Prensky honlapja [online] cop. 2011. [2015. 01. 12.] <URL: http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Bp.: Nemzedékek Tudása

- Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika (2010): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában: ADORE-jelentés. *Anyanyelv-pedagógia*, (4) sz. [online] <URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292>>
- Szabó Sára, G. – Gombos Péter (2006): Louis Sachar: Laura titkos társasága és David nem hagyja magát. Párhuzamos regényfeldolgozás differenciált osztálymunkában. In: *Irodalom – Tanári Kincsestár* 24. kiegészítő kötet, 2006. szeptember Bp: Raabe Kiadó, G 1.15/1–46.
- Varga Richárd (2012): A netgeneráció és az irodalomtanítás. In: Finta Gábor és Fűzfa Balázs (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely: Savaria Press, 166–176.



Takács Anett

MÚZEUMRÓL, TANULÁSRÓL, ÉLMÉNYRŐL... AZAZ A MÚZEUMPEDAGÓGIÁRÓL PEDAGÓGUSOKNAK

Múzeumpedagógia módszertani segédlet

„A múzeumok érted vannak. Olyasmit adhatnak neked, ami a letűnt korokban csak királyoké és királynőké volt, lehetőséget arra, hogy minden idők legnagyobb mesterműveivel légy együtt. Ha tudod, hogyan hozd ki a legtöbbet a múzeumi látogatásból, akkor képes leszel kedvenc műveidből hazavinni valamit, ami életed állandó részévé válik.”

(David Finn)

A pedagógiai gyakorlatban egyre jellemzőbbé válik a formálistól eltérő, atipikus tanítási-tanulási módszerek alkalmazása és az iskolai helyszíntől való elszakadás. Mindennek kiváló terepe lehet a múzeum. Ez a sajátos, speciális közeg és a kiállításában rejlő pedagógiai lehetőségek jó alkalmat kínálnak arra, hogy elérjék azt a célt, hogy a gyermekek tanulási folyamatait hatékonyabbá és absztraktabbá tegyék.

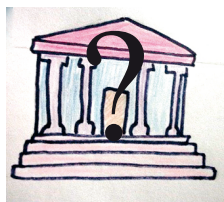
A módszertani segédlet célkitűzése

A segédlet legfőbb célja, hogy bemutassa a pedagógusoknak a múzeumot, mint hatékony tanulási színteret.

Célja továbbá, hogy megismertesse a pedagógusokkal a múzeumpedagógia fogalmát, feladatait, metodikáját; s hogy felismertesse azokat a múzeumi lehetőségeket, melyek jól hasznosíthatók az oktatásban, nevelésben.

Múzeum – raktár, avagy oktató-nevelő-szórakoztató intézmény?

Múzeum. Mi jut eszünkbe, ha meghalljuk ezt a szót? Kezdjük rögtön egy asszociációs gyakorlattal.



✍ Feladat: Mi jut eszünkbe, ha meghalljuk a 'múzeum' kifejezést? Asszociációs gyakorlat kis csoportokban. Eszközök: flipchart papír; színes filcek. A kifejezések segítségével meghatározzuk a múzeum definícióját, feladatköreit.

1. kép: saját illusztráció

Lesz, akinek rögtön néhány negatív töltetű kifejezés fog beugrani a múzeum szó hallatán, mint a rideg, dohos, komor, kihalt, elavult, unalmas, kényelmetlen/nem komfortos, poros. Másoknak bevillan egy-egy saját élmény a mogorva teremőről vagy a kellemetlen, cipőre húzandó múzeumi papucsról.

Ez alapján a múzeum tehát egy tekintélyparancsoló, komoly hely, ahol a múlt emlékeit őrzik, ahol ósdi falak között, csöndben „unalmas” kiállításokat lehet csak megnézni.

Valóban él még az „ősi” sztereotípa és csak a múlt egyhangú, szürke raktára lenne egy múzeum? (Takács 2008, 297) Biztosan van erre is példa. Az éremnek azonban van egy másik oldala is. S egyre több szerep jut a felsorolásban a pozitívumoknak, mint az érdekes, színes, vidám, modern, esztétikus, komfortos. Az egyéni tapasztalatok között pedig kedves frontemberekkel, interaktív élményekkel s infokommunikációs eszközökkel is találkozhatunk.

A múzeumok történetét, az egyes kollektívok kialakítását hosszú időn keresztül a presztízs, a kincsfelhalmozás és a tudományosság határozta meg. Nagy utat járt be a múzeumtörténet, míg a mai múzeumokat meghatározó szakmai funkciók, feladatkörök kialakultak (Takács 2009, 16).

Az ICOM (International Council of Museum) meghatározása szerint a múzeum egy olyan nonprofit intézmény, mely tevékenységét a társadalom és annak fejlődése érdekében végzi, nyitott a nyilvánosság felé, kutatási, oktatási és élvezeti céllal gyűjt, megőrizz, kutat, kommunikál és kiállít.¹

Az 1997/CXL tv. „A kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről” a következőképpen határozta meg a múzeum feladatát: „... a kulturális javak meghatározott anyagának folyamatos gyűjtése, nyilvántartása, megőrzése és restaurálása, tudományos feldolgozása és

¹ ICOM Statutum 2. cikk, 1.§. Bécs, 2007. augusztus 24. http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/Statutes_eng.pdf 2012. február 15.


publikálása, valamint kiállításokon és más módon történő bemutatása.”² Ezt a 2012. CLII. tv. „A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény módosításáról” módosította 42. §29 (1) „A múzeum a kulturális javak tudományosan rendszerezett gyűjteményeiből álló muzeális intézmény, amely a kulturális javakat és a szellemi kulturális örökség elemeit tudományos, örökségvédelmi, oktatási és ismeretátadási céllal gyűjti, megőrzi, feldolgozza, kutatja és kiállítja, továbbá egyéb formákban közzé teszi. Tevékenységével elősegíti a természeti, társadalmi, művészeti, kulturális és tudományos összefüggések kutatását, megértését, nyomon követi azok jelenkori változásait és folytonos művelődésre ösztönöz.”³

A ma múzeuma tehát egy alapvetően tárgyakkal foglalkozó kulturális intézmény, azaz a művelődés (fejlődése) szempontjából értékes (mű) tárgyakat, emlékeket gyűjtő, tudományosan feldolgozó és kiállító, továbbá egyéb (interaktív) formákban közzé tevő intézmény.

Elmondhatjuk, hogy a modern múzeumok a látogatót fókuszba helyezve, a tudomány, a technika, a történelem, a művészetek komplex bemutatására törekszenek. Feladataik között egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktató-nevelő funkció, mely egyúttal feltételezi az iskolák és múzeumok közötti együttműködés szorosabbá válását. A pedagógusok számára kiváló eszköz az élményközpontú pedagógia alkalmazása a múzeumokban (Takács 2013, 48).

Együttműködés a múzeumok és a közoktatási/köznevelési intézmények között

A múzeumlátogatások, múzeumi foglalkozások bekapcsolása az iskola életébe Magyarországon nem új keletű. Az osztálykirándulások többsége az 1970-es évektől többnyire múzeumlátogatásokról szólt. Néhány gondolat erejéig, elevenítsük fel gyermekkori múzeumi élményeinket.

 **Feladat:** *Idézzük fel iskoláskori múzeumi élményeinket. Beszélgessünk a régi és új gyakorlatról, eredményességéről.*

Általános gyakorlat a mai napig, ha egy látogató eljut egy múzeumba, annak minden kiállítását meg akarja nézni, és azok minden apró részletét szeretné befogadni.

² 1997/CXL tv. „A kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről” http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140. TV 2014. november 2.

³ 2012. CLII. tv. „A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény módosításáról” http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140. TV 2014. november 2.

A „múzeumból ki, múzeumba be” módszer következménye azonban a legtöbb esetben csak kavargó összbenyomás, negatív múzeumi attitűd (Palotainé 2003, 11).



2. kép: saját illusztráció



Gyakorlat a múzeumban: *Egy kiállítás speciális megtekintése. Eszköz: kötéll. Múzeumlátogatás lényege: a résztvevők a kötelet fogva, nem a saját tempójukban, nézik végig a kiállítást. Amint a vezető úgy érzi, hogy mindent elmondott az aktuális tárgyról, vitrinről, „ránt” egyet a kötélen és együtt mennek tovább. A gyakorlat kiválóan illusztrálja a „múzeumból ki, múzeumba be” módszer lényegét, „eredményességét.”*

Az aktuális jó gyakorlat, az ad hoc múzeumlátogatások helyett, a nyugat-európai múzeumok többségénél már jól bevált, az iskolák és múzeumok közötti folyamatos és tervszerű kooperációra irányul (Takács 2013, 48–49).

Az iskolák és múzeumok közötti együttműködést erősítette a Múzeumok Mindenkinek Program (2003), a 2006-ban létrehozott Múzeumi Oktatási és Képzési Központ (MOKK), valamint a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2007-ben elindított operatív programjai (TÁMOP 3.2.8/10/B: Múzeumok Mindenkinek Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése; TIOP 1.2.2/08-1 – Múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási-képzési szerepének infrastrukturális erősítése pályázat).

A MOKK által kidolgozott „Múzeumok Mindenkinek” Program – „Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése – Központi módszertani fejlesztés” című projekt célja: „A kompetenciafejlesztő közoktatás érdekében újszerű múzeumpedagógiai megoldások, valamint a múzeumok és a közoktatási intézmények közötti együttműködések kialakítása” (Vásárhelyi 2009, 8). Az operatív programok által létrehozott oktató- és foglalkoztató terek, IKT-pontok, -eszközök és az ezekre épülő múzeumpedagógiai programok az iskolabarát múzeum megvalósítására törekedtek számos lehetőséget teremtve a szórakozva tanulásra. (Vásárhelyi 2009, 8)

Tanulás múzeumi környezetben

A 21. században az iskola egyik alapvető sajátossága a nevelési-oktatási tér kitágítása. Összekapcsolódik s egyenrangúvá válik az iskola falai között és azon túl zajló tanulás, felértékelődik a múzeum, mint tanulási színtér (Kárpáti 2009b, 75).

A múzeum élményközpontú módszerekkel, interaktív környezetben támogathatja, sikeresebbé teheti az iskolai tanulást. Kiállításai valamennyi tanulási stílust lehetővé

teszik, sajátos alkalmakat nyújtanak a formális, nem-formális és informális tanulásra egyaránt, egyszerre van bennük jelen az affektivitás, az empirizmus, a kísérletezés (Takács 2013, 48).

Kolb a tanulókat, aszerint, hogy mely megismerési módszert részesítik előnyben, tanulási típusokba sorolja. A divergens-gondolkodó, megfigyelő típus az érzéki tapasztalatok alapján szerzi ismereteit, a többféle megközelítést integráló elméletalkotó továbbmegy: elemzi saját és mások tapasztalatait, míg a konvergens gondolkodású, gyakorlatias alkalmazótípus szívesen veti alá a megismert elméleteket a gyakorlat próbájának. A múzeumok szempontjából a leghasznosabb az olyan tanulási környezet kialakítása, amely valamennyi tanulási stílust lehetővé teszi. Megfelelő modellek például: a konstruktivizmus, a tanulás tárgyakból: a dialógikus tanulási modell, a Progresszív Kutatási Modell (Vásárhelyi és Kárpáti 2009, 75–80).

FELADATKÁRTYA



Feladat: *A témakör feldolgozása történhet önálló otthoni munka formájában.*

A pedagógus/leendő pedagógus kiválaszt egyet a felsorolt, múzeumi tanulás szempontjából hasznos, korszerű modellek közül, feldolgozza, bemutatja, múzeumra vonatkoztatja.

A múzeum sajátos közege hozzájárul a komplex látásmód kialakításához, fejlesztéséhez; összefüggésekre mutat rá; elmélyíti, kiegészíti, gyakoroltatja az iskolában szerzett tudást; magyaráz; szemléltet; felkelti az érdeklődést adott témában; továbbgondolkodásra ösztönöz; segíti a kooperációt; fejleszti a különböző képességeket, készségeket (Vásárhelyi–Sinkó 2004, 121).

Kárpáti Andrea egy ismert szaktekintélyekhez köthető kutatásra⁴ hivatkozva a következő képességeket tartja relevánsnak a 21. században: kreativitás és innováció; kommunikációs képesség; együttműködő képesség; az információszűrés, -elemzés és -feldolgozás képessége; kritikai gondolkodás, problémamegoldás és döntéshozás; állampolgári ismeretek (helyi és nemzetközi szinten); információs írástudás (az információs és kommunikációs technológiák ismerete és használata); életpálya-építési kompetencia; tanulási képesség, metakogníció (Kárpáti 2009a, 31).

Miként fejleszthetők ezek a képességek múzeumi környezetben? „*A múzeum különböző tanulási tereiben (a kiállítási tértől a restaurátor műhelyen, könyvtáron át egészen akár a múzeumi boltig) a múzeum gyűjteményével, illetve a múzeumpedagógus, tárlatvezető vagy tanár az adott környezethez illeszkedő információival és*

⁴ Assessment and Teaching 21. Century Skills, www.atc21s.org

foglalkozásaival bármelyik 21. századi kompetencia fejleszthető – legalább olyan hatásosan, és esetenként jobban, mint az iskolában.” (Kárpáti 2009a, 31)

Lássuk ezt a gyakorlatban:

- kreativitás és innováció (a kiállítás anyagához kapcsolódó megfigyelések, művészi munka vagy tudományos kísérletezés),
- együttműködési képesség (csoportos tanulás a kiállításon),
- információsűrűs, -elemzés és -feldolgozás képessége (a múzeumok ősi funkciója),
- kritikai gondolkodás, problémamegoldás és döntéshozás (interaktív információs rendszerben tájékozódás érdeklődés szerint, részvétel a kiállításhoz kapcsolódó művészeti vagy tudományos aktivitásokban, foglalkozáson, feladatlapok kitöltésével megértett kiállítási tartalmak),
- állampolgári ismeretek (a kiállítás témájához kapcsolódó, kiegészítő, a látottakat megélt vagy várható élethelyzetekhez kötő információk, például természettudományos kiállításon hirdetett környezetvédelmi akciók hirdetése, nemzeti védelmi tárlaton honvédelmi kötelezettségek ismertetése stb.),
- információs írástudás (interaktív szimulációk, információs konzolok, intelligens ismeretközlő szerkezetek),
- életpálya-építési kompetencia (a kiállítás témája [például kézműves műhelyek] vagy a bemutatott tárgyak, életrajzok apropóján, egy-egy problémakörre irányulva)
- tanulási képesség, metakogníció (speciális tanulási igények kielégítése, például látássérültek számára tapintható tárlat, az önálló tanulás képességének fejlesztése feladatokat, játékokat tartalmazó, kísérőfüzettel) (Kárpáti 2009a, 31–32).

A múzeumi tanulás szemben az iskolai tanulási szituációkkal többnyire alkalomszerű, egyszerre több tantárgy bekapcsolására ad lehetőséget, több érzékszerv bevonásával hat a résztvevőkre, előtérbe helyezi a kooperatív módszerek alkalmazását, mellőzi az iskolai értékelési formákat. Az iskolai tanulási helyzetektől eltérően alapvető előnye a „különleges környezet”, a tapasztalatszerzésre épülő élményközpontú ismeretszerzés, a nevelés minél több területének bevonása (testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai, művészeti, egészség-, környezeti, állampolgári, multikulturális nevelés) a tanulási folyamatba (Németh 2009, 197–198). A múzeumban a tanulás a megszokottól eltérő környezetben, a szokásostól eltérő módon és segítőkkel folyik, ennek ellenére e tartalmak sokkal inkább beépülnek a már megszerzett ismeretanyag közé, könnyebben előhívhatóak, sokkal inkább eredményeznek lehorgonyzott tudást (Walter–Takács 2011, 131).

A múzeumi és egyéb kiegészítő ismeretközvetítések célja a Carroll-modell megvalósítása, azaz hogy a tanulásra fordított/a tanuláshoz szükséges idő aránya minél inkább közelítsen egymáshoz.

A múzeum tanulási színtérként való hasznosítása, a múzeumi tanulás eredményessége vitathatatlan, ugyanakkor csak egy módszertanilag és szakmailag felkészült pedagógus tudja kihasználni adottságait (Walter–Takács 2011, 132).

„Pedagógusok új szerepben”

Az ezredforduló után fokozatosan erősödni látszik a pedagógusok oktató-nevelő-fejlesztő-facilitáló funkciója. Az eszményi pedagógus megfelelő szintű empátiával, problémamegoldó gondolkodással és hivatásához szükséges elhivatottsággal rendelkezik, folyamatosan képezi önmagát, tanítványai tehetségének maximális kiaknázására törekszik. Mindezen tudással – bár egyre több helyen elvárás az iskolák és a szülők részéről – nem minden pedagógus rendelkezik.

A formális és informális tanulási alkalmak arányának változásával (utóbbi megerősödésével) a pedagógusok egy része az iskolai oktatás kereteibe is igyekszik belecsempészni az informális tanulási alkalmakat, akár a konstruktív, akár a kooperatív szervezési eljárásokkal. A gyakorlatorientált módszerek (szemléltetés, kipróbálás, cselekvéses tanulás) alkalmazása nagy felkészültséget kíván, begyakorlásuk, használatuk színessé, élményszerűvé teszi az egyes foglalkozásokat, tanórákat.

Az egyes funkciók mellett igényként jelentkezik a pedagógusok kompetenciarepertoárjának kibővülése. Új kihívásként jelentkezik az iskolán kívüli fejlesztés, illetve a mindenkori tudáshoz és annak hasznosításához tartozó felkészültség, alkalmazkodás és fluencia. Fontos továbbá az állandó készség és az aktuálisan felmerülő változók megfelelő kezelése (családszerkezet változása, gazdasági válság stb.). Lényeges feladat továbbá az életre való felkészítés, a tehetséggondozás, továbbá új kihívást jelent a tanulók tudásán túl, a személyiségük fejlesztése (Walter–Takács 2011, 131–132).

A pedagógusok és a múzeum jó gyakorlatok tükrében

Amerikában a múzeumok kezdettől fogva nemcsak a tudomány és a művészet centrumai, hanem népszerűsítő, szórakoztató, az iskolarendszert kiegészítő oktatási-nevelési intézmények.

A *New York-i Metropolitan Museum of Art* sokat tesz azért, hogy minden lehetséges eszközzel és programmal biztosítsa a múzeumi tanulás különféle módjait. Jól felszerelt modern könyvtár és tanulócentrum áll az érdeklődők rendelkezésére. A pedagógusokat külön link („for educators”) tájékoztatja, változatos programok során

ismerkedhetnek meg a múzeum gyűjteményével, azok iskolai hasznosíthatóságával, múzeumpedagógiai módszerekkel. Múzeumi „munkájukat” különféle műhelyek, letölthető audiovizuális és elektronikus anyagok segítik. A megszokott módszerek mellett (tárlatvezetés, előadás, galériabeszélgetés) a legmodernebb eszközöket is felhasználják, elősegítve ezzel a tanulást és a múzeum szemléletformáló hatását.⁵ A párizsi Louvre is külön programokat („*pistes de visite*”) kínál a pedagógusoknak, melyek során megismerkedhetnek a múzeumi lehetőségekkel.⁶

A *British Museum* a pedagógusprogramok („*Schools and teachers*”) széles választékát kínálja. Ingyenes foglalkozások adnak ötleteket a pedagógusoknak a kiállítások látogatásához. Internetes túrákon barangolhatnak virtuálisan a múzeum tárgyai között. Letölthető és egyéni jegyzettel ellátható anyagok, jegyzetek és bemutatók könnyítik meg az órákra való felkészülést. Továbbképzéseket, testre szabott kurzusokat szerveznek a pedagógusoknak. A múzeum legtöbb galériája és kiállítása a sajátos igényű tanulók, látogatók számára is elérhető, tanáraikat szintén külön kurzus készíti fel a múzeumlátogatásra.⁷

A hazai múzeumok egyik példamutatója a *Magyar Nemzeti Múzeum*. A Pedagógiai Szolgáltató központokkal jó kapcsolatra törekszik, így könnyíti meg a múzeum és a pedagógusok közt a kapcsolattartást. Továbbképzéseken tájékoztatja őket az állandó kiállítások feldolgozási lehetőségeiről, múzeumpedagógiai módszereikről. Diákoknak és tanároknak a tanórához kapcsolódó és szabadidős múzeumi foglalkozásokat, tárlatvezetéseket kínál.⁸ A *Magyar Természettudományi Múzeum* különböző kiadványokkal, publikációkkal, és előadásokkal tájékoztatja, praktikus információkkal, a honlapról letölthető oktatási segédanyagokkal (oktatási segédletek, óravázlatok, tervek több korosztály számára) látja el az érdeklődő pedagógusokat.⁹

A *Szépművészeti Múzeum* egész és félnapos továbbképzéseket kínál, ezek célja, hogy a pedagógusok ötleteket kapjanak arra, hogyan tudják használni – feladat- és foglalkozástípusok, játékok és módszerek kipróbálása közben – a múzeum állandó és időszakos kiállításainak anyagát a tanórákon és múzeumlátogatóik alkalmával.¹⁰

5 www.metmuseum.org 2014. november 17.

6 www.louvre.fr 2014. november 17.


7 www.britishmuseum.org 2014. november 17.

8 www.hnm.hu 2014. november 17.

9 www.nhmus.hu 2014. november 17.

10 www.szepmuveszeti.hu 2014. november 17.

A Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum tanfolyamokat, továbbképzéseket¹¹ szervez. Számos szabadidős és tanórához kapcsolódó programot, foglalkozást kínál. Praktikus információkkal, letölthető segédanyagokkal, kiadványokkal látja el a tanítókat-tanárokat. A Múzeumi Oktatási és Képzési Központ képzéseinek¹² is egyik célcsoportja a pedagógusok (Káldy 2010, 179–181).

 **Feladat:** *Egyéb külföldi és hazai jó gyakorlatok gyűjtése (5-5 példa/fő). A kigyűjtött adatokból „mintakártyák” készítése, majd a megbeszélés során kártyacserebere (mindenki kap mindenkiéből). Végeredmény: mindenkinek lesz egy jó gyakorlatokat tartalmazó kártyagyűjteménye.*

Múzeumpedagógia

A múzeumpedagógia fogalmának meghatározása a jelenleg használatban lévő gazdag terminológia miatt (múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok, múzeumandragógia, felnőtt múzeumpedagógia, múzeumi gerontagógia) nem könnyű feladat (Koltai 2011, 40). Nyugat-Európa múzeumaiban a gyerekek oktatása, felnőttek oktatása, oktatási programok családoknak, kifejezésekkel találkozhatunk (Cseri 2009, 4), jellemző továbbá a tanulás (lásd például British Museum honlapján: iskola, tanárok, család, felnőtt felbontásban) kifejezés használata is.¹³

¹¹ A Skanzen pedagógusoknak szóló képzései:

- Néphagyomány-éltetés az óvodai nevelésben (Alapítási engedély száma: 100 004/270/2011): 60 óras akkreditált továbbképzés. Tematika: 1. Tematikai egység: Néprajzi ismeretek 2. Tematikai egység: Néphagyomány-éltetés az óvodai nevelésben. 3. Tematikai egység: A komplex hagyományéltetés gyakorlata: 4. Tematikai egység: A hagyományörző életmód hatásai. Összegzés, hatáselemzés
- A hon- és népismeret szemléltető tanítása (Alapítási engedély száma: 82/72/2012): 60 óras akkreditált továbbképzés. A továbbképzés tematikája kapcsolódik a kerettantervben megfogalmazott témakörökhöz. 1. Tematikai egység: Néprajzi alapismeretek. 2. Tematikai egység: A hon- és népismeret szemléltető oktatásának gyakorlata. 3. Tematikai egység: A hon- és népismeret oktatásának tervezése. 4. Tematikai egység: A hagyományéltető szemléletmód hatása. A továbbképzés összegzése, visszacsatolás – tapasztalatok, észrevételek, értékelés. www.skanezn.hu 2014. november 17.

¹² A MOKK pedagógusoknak szóló képzése:

- Iskolák és múzeumok partnersége: 30 óras akkreditált tanfolyam. Tematika: A múzeumi gyűjtemény, mint tantervi-módszertani segédlet. Múzeum és oktatási-nevelési intézmény együttműködése (óvoda és múzeum, iskola és múzeum együttműködése – esettanulmányok). Iskola a múzeumban, múzeum az iskolában. (A pedagógus és a diákok előzetes felkészítése, felkészülése a múzeumpedagógiai órára. A múzeumi foglalkozás hármassága.) A múzeumi foglalkozás utókövetése, visszacsatolás. Múzeumpedagógiai segédanyagok tervezése, kidolgozása diákoknak és pedagógusoknak. A múzeumi kommunikáció alapjai. A múzeumlátogatás körülményei (a múzeumlátogatás előkészítése, szervezése, lebonyolítása, a múzeumlátogatás utóélete). www.skanzen.mokk.hu 2014. november 17.

¹³ www.britismuseum.org/learning.aspx 2013. április 8.

A neveléstudomány és a muzeológia határterületén létrejött diszciplína egyik legismertebb definíciója: „*az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a múzeum látogatói közötti közvetítőtevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik*”¹⁴ (Palotainé 2003, 11). A múzeum által összegyűjtött, rendezett, tárolt és feldolgozott tudásanyagot közvetíti a közönség, a látogatók felé. A kiállítások és az azokon szereplő tárgyak sokszor primer megjelenési formájukban nem képesek továbbítani azt az üzenetet, melyet megalkotójuk, a muzeológus szeretett volna átadni. Ezért nélkülözhetetlen az interpretáció, a magyarázat, a közönséggel való megismertetés (Cseri 2002, 57) (a múzeumpedagógia lényeges elemei). A közvetítő, vagyis az interpretátor maga a múzeumpedagógiai szakember, akinek feladata:

- „*A múzeum oktatási programjának megtervezése, koordinálása, dokumentálása;*
- *Olyan didaktikus módszerek kidolgozása, melyek a látogató csoportok érdeklődéséhez igazodnak;*
- *Meg kell szerveznie a múzeumhoz nem szokott közönség elérését, s ha ez sikerült, intézménybeli fogadásukat;*
- *Korcsoportonként eltérő programok szervezése (ebben játék, koncert, ünnep, színházi előadás stb. szerepelhet...);*
- *Aktívan részt kell vennie a múzeum különféle projektjeinek kidolgozásában, különösen a kiadványok készítésében;*
- *Létre kell hoznia egy olyan hálózatot, mely megfelelően informálja a „célközönséget”;*
- *Továbbá irányítania és betanítania kell egy belső és egy külső csapatot, mely a múzeumpedagógiai feladatok ellátásában közreműködik.*” (Kócziánné 2002, 15–16)

E feladatokon keresztül a legfontosabb cél a múzeumi anyag sokoldalú és élményszerű bemutatása, hosszabb távon pedig a múzeumlátogatóvá nevelés.

A „szórakozva tanulás” („edutainment”) elvét szem előtt tartó múzeumpedagógiai módszertan egy-egy célcsoport életkori sajátosságait figyelembe véve a komplexitásra törekvést, a tapasztalati tanulást központba állítva interpretálja a múzeumi tartalmakat (Takács 2013, 49).

¹⁴ A múzeumpedagógián belül egyre inkább önálló diszciplínává kezd válni a múzeumi felnőttoktatás. Hazánkban viszonylag friss törekvés a múzeumandragógia és az idősekre fókuszáló múzeumgerontológia fogalmának megismertetése, elfogadtatása (Koltai 2009, 83).



3. kép: A Kaposvári Egyetem múzeumpedagógus hallgatói által vezetett múzeumpedagógiai foglalkozás a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum Térbe zárt pillanat című kiállításán (2008)

A gyermekek a múzeumpedagógia segítségével, múzeumi környezetben játék közben alakítják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat. Tanulják meg, például a múzeumi viselkedési normákat, ismerjék meg különböző korok művészetét, épületeit, tárgyi világát (Hajnal é. n.).

A múzeumpedagógia módszerei: a tárlatvezetés; feladatlap, foglalkoztató füzet; manuális tevékenység, tárgykészítés; drámapedagógiai módszerek; vetélkedő, társasjáték; vita; projekt-módszer; történetmesélés (Koltai 2011, 54–57). E módszereket alkalmazva a hazai múzeumokban több programtípussal találkozhatunk, ezeket mutatom be a következő fejezetben.

A hazai múzeumok kínálatában megtalálható programtípusok

Tárlatvezetés

✍ Feladat: Idézzük fel tárlatvezetéssel kapcsolatos élményeinket. Beszélgessünk arról, milyen a jó és hatásos tárlatvezetés.

Információt átadó tárlatvezetés: Inkább a felnőtt korosztálynál ajánlott. A tárlatot vezető muzeológus, közművelődési szakember, múzeumpedagógus, pedagógus felkészül a kiállítás témájából, és frontális formában bemutatja a csoportnak a kiállítást. A kommunikáció egyoldalú, gyakori hibája a monotonitás. Fontos, hogy a tárlatvezető felmérje a látogatók életkori sajátosságait, műveltségi szintjét, és ahhoz igazítsa a vezetést.

Kommunikatív/interaktív tárlatvezetés: Ennek során kérdés-felelet formájában vezetnek rá a látogatót a látottak megértésére. Beszélgetős, interaktív tárlatvezetés. A téma feldolgozása közben nem a mindent bemutatni akarás áll a középpontban (ellentétben az információt átadó formával, ahol a vezető igyekszik minden információt megosztani a látogatóval). Egy-egy csomópont – kiválasztott tárgy – köré építik a látogatást, s a téma kibontása közben a megfigyelés, felfedezéses tanulás dominál. A közönség gondolkodik, válaszokat keres (Takács 2009, 36).



4. kép: A Kaposvári Egyetem múzeumpedagógus hallgatói által vezetett múzeumpedagógiai foglalkozás a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum Térbe zárt pillanat című kiállításán (2008)

Tematikus – adott téma köré épülő – foglalkozások

Egy-egy kisebb témakör feldolgozása múzeumpedagógus közreműködésével, amihez különféle interaktív elemek, illetve komplex megközelítésmód kapcsolódhat. Szerencsés, ha a pedagógus is felkészül a feldolgozandó témakörből, de elsősorban a múzeumi munkatársakra hárul a látogatás levezetése.

A kiválasztott korszak feldolgozása történhet például *jelmezes történelmi játékok* keretében, korhű ruhákba öltözve. Ilyenek a *Budapest Történelmi Múzeum* nagy sikerű gyermekeknek és felnőtteknek szóló programjai. A gyermekek és felnőttek kort idéző ruhákban, zenére épített foglalkozásokon különböző korok eseményeit játszhatják el, beleélve magukat a királyi udvar alakjainak életébe. Nemcsak a korok szokásaival és viseleteivel, de zenéivel és táncaival is megismerkedhetnek (*Viseletek, korok táncok című program*¹⁵).¹⁶

¹⁵ *Viseletek, korok, táncok...*: Áttekintő palotatörténelmi vezetést követően gótikus és reneszánsz viseletek bemutatása a képi ábrázolások, leírások alapján – felvehető ruhákkal –, majd a korabeli szokások és „illemtan” után reneszánsz táncok tanítása. A jelmezekben történő fényképezésre is nyílik lehetőség. <http://www.btm.hu> 2014. november 17.

¹⁶ <http://www.btm.hu> 2014. november 17.

A Magyar Nemzeti Múzeum *Históriás Történeti Játsszóháza* egy-egy történeti kor komplex feldolgozását teszi lehetővé, a kor tárgyi emlékeinek, tárgyi kultúrájának a múzeum kiállításában történő megismertetésével, az erre épülő tárgyalató foglalkozással, s a beleélés lehetőségének kibontásával a korfelidéző közös játékban.

A Történeti Játsszóház, mint komplex ismeretközvetítő módszer:

- a téma: a foglalkozáson feldolgozott ismeretanyag
- a kiállítás: a kiállítás: a kor tárgyi világa
- tárgyalató: a kreatív-manuális tevékenység
- a korfelidéző játék: a csoportos szerepjáték szoros egységére épül.

A korra vonatkozó ismeretanyag, a téma kibontása adott kiállítás anyagára épül. A tárgyalató alapja szintén a kiállítás, abból indul ki, a bemutatott tárgyak funkcionális jellegzetességeit, jellemzőit használja fel, biztosítva a kor tárgyi világának újratemetését az alkotás öröme és az átélés fokozott intenzitását. A manuális foglalkozás során a készülő tárgy egyfajta szerepkört ad készítőjének, mely – többnyire – a tárgy használójával való érzelmi azonosulást, egy sajátos belső szerepjátékot eredményez, mely hozzásegíti a gyermeket ahhoz, hogy megérezze és megértse a dolgok (korok, kultúrák, életmódok) belső logikáját, a megidézett történeti kor emberének szokásrendszerét, gondolkodásmódját.

A programot egy korfelidéző játék zárja, melyben a gyermekek a készített tárgy által meghatározott csoportos szerepkörben vesznek részt. A korfelidézés során a közös éneklés, az énekes játékok éppúgy helyet kapnak, mint a kor zenéje, mozgása, beszédmodora és jellemző helyzetei. A programok¹⁷ 7–12 éves gyerekeknek szóló 2-2 és fél órás programok, melyek 40-150 gyerek részvételével zajlanak, s egy-egy történeti kor sokoldalú felidézését- megismerését-átélését teszik lehetővé aktív, élményt adó módon.¹⁸

A szentendrei *Szabadtéri Néprajzi Múzeum programjainak* középpontjában a történelem, a néprajz, az életmódtörténet áll, melyhez a háttérrel a komplett tájegységek, parasztudvarok, lakó- és gazdasági közösségi épületek, műhelyek adják.

17 Témakörök például: Őskor (Választható foglalkozások: kőbalta, kőláncsa, agyagedény, gyékénykosárka, bőrkarkötő, szőtt baba, csontamulett. Korfelidéző játék: A horda ifjai a tűz körül táncolva merítenek erőt a próbatételhez: a szövevényes erdőn átkelve el kell ejteniük a vadat, hogy fölkerülhessen kézlényomatuk a „szent” barlang falára. Avató szertartásuk tűztáncsal zárul.); Várak – lovagok (Választható foglalkozások: lovagi sisak, címerpajzs, zászló, csúcsos fejdísz, gyöngyös hajpánt, ékszer, palástcsat, vármakett, lovagbáb készítése, iniciálé rajzolása, adománylevél írása, pecsételés. Korfelidéző játék: A várudvaron, lovagi tornán mutatjuk be ügyességünket. Az arra érdemes ifjakat a várúr lovaggá üti, majd közös lovagkori táncsal köszönünk el egymástól.) <http://www.hnm.hu> 2014. november 17.
18 <http://www.hnm.hu> 2014. november 17.

Tematikai egységei például: Bevezetés a múzeumba¹⁹; Család és közösség; Éte-
lünk, életünk²⁰; Személyes történelem²¹; Városképző; Csak természetesen.²²

Egy téma változatos feldolgozása történhet *tematikus hét* formájában is. A szent-
endrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum A heted7, Széltolók hete és *Naplopók hete*
programjai egy-egy témát dolgoztak fel több napon keresztül. Az utóbbi négynapos
rendezvény keretében, játékos, ismeretterjesztő tevékenységekkel hozta közelebb a
Napot a résztvevőkhöz. Szereplői megtudhatták, mikor van dél, milyen színű a nap-
fény, hogyan készül a fénykép, merre forog a napraforgó, hogyan működik a naptűz-
hely és mi az a napóra?²³

19 Kapcsolódó foglalkozás például: Szabad a gazda? Egy „Márton gazda” nevű kesztyűbáb vezetésével
vándorolnak. Bejárják az udvarokat, lakó-, gazdasági, és közösségi épületeket, melyek híven szemléltetik
a falusi emberek életét. Márton gazdával beszélgetve, a tárgyakat beazonosítva értelmet nyernek a nép-
mesékből már jól ismert szavak, kifejezések. A kíváncsi természetű Márton gazda folytonos kérdéseire
szívesen válaszolnak a gyerekek, hogy tájékozottságukról meggyőzzék őt. Ha mégsem jut eszükbe a he-
lyes válasz, elhangzik a kérdés: Szabad a gazda? – és Márton gazda elárulja a megoldást. Ha fogyatékkal
élő csoport igényli a foglalkozást, speciális módon, a fogyatékosokhoz igazodva szakemberek tartják
a foglalkozást. Ajánlott korosztály: óvodás, 1-2. osztályos, fogyatékkal élők. Időtartam: max. 60 perc.
Ajánlott létszám: 20 fő. www.skanzen.hu 2014. november 17.

20 Kapcsolódó foglalkozás például: Mindennapi kenyérünk: „Olyan jó, mint egy falat kenyér.” Miből
és hogyan készült a kenyér az évszázadok folyamán? Miért az egyik legmegbecsültebb táplálékunk?
A gyerekek a foglalkozás során lisztet szitálnak, dagasztanak, és a tésztából cipókat formáznak, majd a
megkelt tésztát kisütjük a kemencében. Így megtanulhatják, hogyan süthetnek kenyeret otthon a sütőben.
A kisebbek a tészta kelesztése közben mondókákat tanulnak, a nagyobbakkal pedig a kenyérről kapcsolo-
latos közmondásokat, szólásmondásokat gyűjtjük össze, majd értelmezzük ezeket. Amíg sülnek a cipók,
megnézik a szélmalmost is. A program végén mindenki elviheti a kisült cipóját! Ajánlott korosztály:
óvodások, 1–12. osztály, pedagógusok. Időtartam: 90 perc. Ajánlott létszám: 20 fő. www.skanzen.hu
2014. november 17.

21 Kapcsolódó foglalkozás például: Ezek a fiatalok! – életmód a szocializmus időszakában múzeum-
pedagógiai foglalkozás a Típusbútor – A falusi lakáskultúra 1945 és 1980 közötti időszaki kiállításához.
Milyen volt szüleink és nagyszüleink fiatal kora? Hogyan éltek, mire vágytak, hogyan szórakoztak? A
tinédzsereknek szóló foglalkozás szüleik, nagyszüleik életmódját, életérzését teszi átélhetővé. A berende-
zett korabeli szobában a diákok kézbe vehetik a tárgyakat, felpróbálhatják a ruhákat, belelapozhatnak az
újságokba és könyvekbe, válogathatnak a kis- és nagylemezek között. Korabeli olvasói levelek alapján
vizsgáljuk az „ifjúsági problémát”, elemezzük a gazdasági helyzetet. Szlogeneket írunk a korabeli rek-
lámokhoz, és képeslapot küldünk a KISZ-táborból. Ajánlott korosztály: 9–12. évfolyam. Időtartam: 90
perc. www.skanzen.hu 2014. november 17.

22 www.skanzen.hu 2014. november 17.

23 http://www.museum.hu/program/Naplopok_hete_-_NAPRA-FORGó 2014. november 19.




5. kép: A Kaposvári Egyetem múzeumpedagógus hallgatói által vezetett múzeumpedagógiai foglalkozás a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum Természeti Örökségünk című kiállításán (2008)

Tematikus múzeumi óra

Jellemzően múzeumi körülmények között megtartott tanóra, mely a pedagógus és a múzeumpedagógus koprodukcójában valósul meg (példa: 2. melléklet). Erre a pedagógust fel kell készítenie a múzeumnak, tehát a pedagógusnak is vannak feladatai. Tudnia kell pontosan, hogy milyen tantárgy, illetve tantárgyi rész kiegészítésére kívánja felhasználni a látottakat, hallottakat.

A múzeumi óra gondos *előkészítést* igényel. Lépésről lépésre mindent alaposan meg kell tervezni. A legtöbb múzeum már ügyel arra, hogy a pedagógusokat felkészítse a különféle lehetőségekre, akár továbbképzések, akár nyílt napok és kisebb programok formájában (lásd *A pedagógusok és a múzeum jó gyakorlatok tükrében* című *alfejezetben*), sőt általában már segédanyagok is a pedagógusok rendelkezésére állnak. Az előkészítés során fontos, hogy a pedagógus meghatározza, mi a múzeumlátogatás célja (például: új ismeretek közlése, szemléltetés, összefoglalás, megemlékezés...), illetve, hogy *mivel kapcsolja egybe a látottakat* (például tananyagban belül más anyagrészekkel, más tantárgyakkal...), el kell döntenie, milyen módszert alkalmaz, mely segédanyagokat, programokat választ a múzeum kínálatából, ad-e megfigyelési szempontokat. Majd fel kell készítenie a tanulóit is a múzeumlátogatás lényegére, a múzeumi viselkedés normáira. Mindezek után indulhat el a csoport a múzeumba.

 **Feladat:** *Ki-ki hogyan készítené fel a saját tanulóit egy-egy múzeumlátogatásra interaktív módon, nem a hagyományos, megszokott, frontális keretek között. Inspiráló ötlet: kifújtt tojás szimbolizálja a múzeumi tárgyat (meg is festhetjük, rajzolhatjuk, adott tárgynak), és a gyerekeknek egész nap, minden tevékenység közben maguknál kell tartaniuk és vigyázni, óvni őket. A nap végén jutalomban részesül az, aki ügyesen vigyázott a tojására. S megbeszélni, hogy a múzeumi tárgyra is így kell vigyázni, mert azok is ilyen sérülékenyek.*

Ahol a megérkezés után rövid tájékoztatást tart a pedagógus a gyerekeknek a múzeumpedagógus segítségével. Majd megtekintik a pedagógus által meghatározott célhoz kapcsolódó kiállítást a megadott szempontok alapján, például feladatlappal, mindig tanári irányítással, közreműködéssel. Végül rövid összefoglalással kell zárni a látogatást még a helyszínen. Fontos a nyitott kérdések megválaszolása, ha szükséges a múzeumpedagógus bevonásával. Befejezésül a látottakat az iskolában is összegezni, értékelni kell.

A *Magyar Nemzeti Múzeum* 10-18 éves korosztálytól ajánl múzeumi órákat, korosztály és az egyeztetett téma függvényében másfél-két óra időtartammal. A kiállítási anyag feldolgozásában feladatsort, feldolgozó lapot, kiscsoportos feladatot, megfigyelési szempontokat használnak. A programhoz szükséges segédanyagot biztosítják.²⁴ A *Hogyan éltek a rómaiak?* című múzeumi óra például tematikus tárlatvezetéssel kezdődik.

Az *Aquincum Múzeumban* a múzeumi óra egy, az iskolai tananyagra épülő interaktív foglalkozás, mely a kiállításokban és romkertben folyik. Ez idő alatt általában a római kor jelentőségével és sajátosságaival, egy-egy aspektusával ismerkedhetnek meg a résztvevők. A *Hogyan éltek a rómaiak?* című múzeumi óra például tematikus tárlatvezetéssel kezdődik, majd életmód-történeti szituációs játékkal folytatódik, mely során római ruhákba öltözve, korhű kellékek felhasználásával játszanak el egy-egy jellegzetes ókori szituációt (például áldozatbemutató, névadás, esküvő).²⁵

A *Magyar Természettudományi Múzeum* *Az erdő állatai növényei* című múzeumi órája a hazai erdők élővilágát bemutató kiállításhoz készített játékos gyakorló óra. A hazai erdőkkel kapcsolatos fogalmak elmélyítése játékos formában, interaktív tevékenységekkel, múzeumi óra keretében. A múzeum komplett foglalkozásvázlatot és letölthető segédanyagokat kínál az érdeklődő pedagógusoknak.²⁶

Szakkör

A gyermekek tanórai és iskolán kívüli munkájához kiváló szervezeti kereteket nyújtanak a különböző szakkörök, melyek során a tanulók érdeklődési körüknek megfelelő területen, a tanórai keretek által biztosítottnál sokrétűbben tevékenykedhetnek, továbbá munkára, önálló vizsgálódásra, kísérletezésre, kutatásra is lehetőségük nyílik.

A *Szépművészeti Múzeum Színpompák-színpompák* című programja óvodásoknak és kisiskolásoknak szóló alkotóműhely szakköri keretek között. Az *Ozirisz földjén* című program szakkör gyerekeknek (5–12. osztály) az Egyiptomi Gyűjteményben, melynek kéthetente tartott foglalkozásain az ókori Egyiptom rejtett arcát ismerik meg a gyermekek interaktív formában (a kiállításon ismerkednek az aktuális témá-

²⁴ www.hnm.hu 2014. november 17.

²⁵ <http://www.aquincum.hu> 2014. november 17.

²⁶ lásd: http://www.mttm.hu/modules/KozmuvelodesMuzped/NatEu/AzErdoMozeumiOra_DI.pdf 2014. november 17.

val, majd a múzeum műhelyében ehhez kapcsolódva kézműves tevékenység zajlik). A múzeum antik kiállításához kapcsolódó, felső tagozatosoknak meghirdetett, kétheti rendszerességgel zajló szakkör az *Inasok a Kerameikosban*, mely során a gyerekek először a múzeumban kiállított művek segítségével ismerkednek az ókorral, majd az Éós műhelyében maguk is készítenek tárgyakat antik minták nyomán, ókori technikával: mécseseket, festett vázákat, ivóedényeket, ékszereket, mozaikot.²⁷

Múzeumi tábor

Többnapos programok – főként a nyári időszakokban – különféle korcsoportoknak.

A *Wosinsky Mór Megyei Múzeum Együtt a múlt nyomában* címmel szervez múzeumi nyári tábort 2015 júniusában. A program (2x5 napos turnusban) 9–13 éves tanulóknak szól. A foglalkozásokon az adott kor történetével, helyi vonatkozásaival ismerkednek meg a résztvevő diákok vetítéses előadás, kiállítás megtekintése, foglalkoztató füzet segítségével Az „időkapuk”-ban elhelyezett korhű műtárgymásolatok, ruharekonstrukciók, interaktív elemek („régészkedés”, gabona őrlése őrlőkővön, szövés, fonás; Múzeumi Activity, Múzeumi Manó kártya, puzzle stb.) színesítik a programot, majd tárgyaló kézműves-foglalkozások teszik élményszerűvé az ismereteket. *Az ötnapos, 9–15 óráig tartó foglalkozás sorozat tematikája a következő: A mamuttól a gabonától a hombárig. Óskori játszótér. Élet az ókori Pannóniában. Római kori játszótér. Honfoglalás eleink. Honfoglalás kori játszótér. Kirándulás Bikalra, a Reneszánsz Élménybirtokra. Mindennapok a 11–19. századi Tolna megyében.*²⁸

Kreatív, kézműves-foglalkozások, alkotó munka

Önálló vagy a múzeumi órákat, foglalkozásokat kiegészítő kreatív programok. Az önálló kézműves munka jelenik meg a kaposvári *Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeumi Kézműves Műhelyek* című programjában, melynek résztvevői a következő technikák közül választhatnak: agyagozás, babakészítés, bőrművesség, csipkeverés, faragás, kosárfonás, mézeskalács és tojásdíszítés, nemezelés, szövés.²⁹

Múzeumi óra részeként jelenik meg az *Aquincum Múzeum Múzeumi óra kreatív műhelymunkával* című foglalkozása, melynek keretében, a kiállításokban, vagy a romkertben tartott foglalkozást kreatív műhelymunka egészíti ki. A program résztvevői a római korban alkalmazott, autentikus díszítőművészeti technikák életre keltésével készítenek „emléktárgyakat”.³⁰

27 www.szepmuveszeti.hu 2014. november 17.

28 <http://wmmm.hu> 2014. november 17.

29 <http://www.smmi.hu> 2014. november 17.

30 <http://www.aquincum.hu> 2014. november 17.




6. kép: A Kaposvári Egyetem múzeumpedagógus hallgatói által vezetett múzeumpedagógiai foglalkozás a Szentjakabi Bencés Apátság és Romkert Bencés Napok című rendezvényén (2012)

Előadások, Szabadegyetem

Lehetnek tájékoztató jellegű, ismeretközlő, szakmai formái. A Magyar Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Múzeum például több előadást hirdet a vendéglátó szakiskolás diákok számára, ilyen a *Budapest, a kávéváros* című program.³¹

Az előadások rendszeres időközönként megszervezett sorozata, esetenként foglalkozással egybekötött módszere a Szabadegyetem. Ilyen volt (2013-ban) például a Budapest Történeti Múzeum Szabadegyetemi előadássorozata.³²

Az ismertetett programok célközönsége elsősorban az óvodás, általános iskolás és középiskolás korosztály. Családok, kisebb csoportok önállóan is feldolgozhatják a kiállításokat, ugyanakkor elterjedtebbek az iskolai csoportok számára kidolgozott múzeumi programok.

 **Feladat:** Állítsd össze a saját múzeumpedagógiai programfüzeted a hazai múzeumi programkínálatból!

³¹Az előadás során a következő kérdések kerülnek terítékre: Miért pont ez a vendéglátóhely-típus vált annyira népszerűvé, hogy nagyapáink, dédapáink el se tudták volna képzelni nélküle az életüket? Mi mindent szolgáltatott, mi mindennek adott terepet? És vajon miért lett olyan szálka a kommunista hatalom szemében, hogy 1949-ben szinte valamennyi budapesti kávéházat eltörölte a föld színéről? S mi az az erő, amelyik a semmiből is föltámasztja? 2005-ben már megint több mint 400 „kávé hely” működött a városban – milyenek most, és milyenek lehetnének? <http://www.mkvm.hu> 2014. november 18.

³²A havonta egy előadást tartalmazó sorozat tematikája: Kovács Valéria: „Kettő az egyben.” A Budapest Történeti Múzeum könyvtárának története; Hanny Erzsébet: Nem írták pennával... A magyarországi török háborúk hírei a korabeli világsajtóban; Budai-Balogh Tibor: „Turres quotannis extruere.” I. Valentinianus és a birodalmi védelem új koncepciója; Váradi Adél: Nomád elődeink – Attila népe. Hun vannak? <http://www.btm.hu> 2014. november 18.

Múzeumi feladatlap

A múzeumpedagógiai munka egyik fontos eleme³³ a feladatlapokkal való tevékenység, számos program kiegészítő egysége. A múzeumi feladatlap az iskolai feladatlapokkal ellentétben játékos és változatos, nem elsősorban a tudásmérés eszköze, hanem a kiállítások megismerésének egyik módszere, melyhez a felfedezés öröme társul, hiszen a gyerekek e feladatlapok segítségével maguk fedezhetik fel a kiállítások rejtett világát.

A múzeumok gyakran készítenek oktató vagy csupán szórakoztató feladatlapokat felnőttek számára is. Ezek hol vezetőik, hol egy terem érdekességeire hívják fel a figyelmet.

A gyerekeknek készült feladatlapokat is látjuk néha felnőttek kezében, és vannak kifejezetten felnőtteknek vagy családoknak szóló felnőtt-gyermek együttműködését feltételező feladatlapok, munkafüzetek is.




Léteznek *vezető jellegű feladatlapok*, melyek – mint egy mini katalógus – a kiállítás struktúráját ismertetik a gyerekekkel. Vannak *játékos feladatlapok*, melyek játszva hívják fel a figyelmet a kiállított tárgyra. Továbbá vannak *kreatív feladatlapok*, melyek már alkotó munkával is párosulnak, végül vannak az úgynevezett *ráébredő feladatlapok*, melyek egy kiállítás tárgyain keresztül új, a kiállításon nem hangsúlyos vagy akár a kiállítástól független ismereteket, összefüggéseket hívnak elő vagy mutatnak be, ilyenek, felismeréséhez segíthetnek hozzá.

Milyen a jó feladatlap?

- Terjedelmét tekintve életkor-, korosztályfüggő, és ugyanez vonatkozik a nyelvezetére is. Ha nagy a kiállítási terület, akkor érdemes több egységre osztani és több, rövidebb feladatlapot készíteni rá.
- Nagyon fontos, hogy változatos legyen, keverje a kérdés- és feladattípusokat. Az előzetes tudást igénylő feladatokat követheti például rajzolás, keresős feladat, így a gyerekek tudnak pihenni köztük. Érdemes a kérdések sokszínűségét is kihasználni.
- Kövessen valamilyen struktúrát (például időbeliség, a kiállítás bejárás szisztemája).
- Külsőleg legyen jól megtervezett, látványos, figyelemfelhívó és ötletes, figyelembe véve az egyes korosztályi specifikumokat.
- Miután elkészült, teszteljük le, hogy az esetleges hibákat még időben lehessen korrigálni.
- Fontos a visszacsatolás. A foglalkozások végén ellenőrzés és javítás céljából, segítve az új ismeretek rögzülését a régiek megerősítését, a feladatokat beszedjük meg.³⁴ (*Foglalkozásinspirálók 1. melléklet.*)

33 Egyre több múzeum honlapján elérhetők elektronikus formában is, megkönnyítve a pedagógusok múzeumlátogatását, múzeumi óra tervezését. Lásd például: <http://www.nhmus.hu/hu/NatEu#tanosveny>; <http://skanzen.hu/?fm=2&am=39&dd=201> 2014.

34 Menjünk múzeumba! Segédanyag a múzeumpedagógia módszertanához. <http://www.derimuzeum.hu/>

-  **Feladat:** múzeumi feladatlapok elemzése
-  **Feladat:** feladatlap tervezése múzeumi órához
(inspiráló ötlet: 1. melléklet)
-  **Feladat:** múzeumi foglalkozás megtervezése, lebonyolítása, videokamerára rögzítése, elemzése (foglalkozásinspiráló 2. melléklet)

Összegzés

A múzeumok, alkalmazkodva a 21. század elvárásaihoz, egyre jelentősebb szerepet vállalnak a nevelésben, oktatásban, kapcsolatukat a köznevelési és közoktatási intézményekkel egyre szorosabbá fűzik. A pedagógusok számára kiváló eszközt és lehetőséget biztosít az élmény centrikus pedagógia és a kooperatív módszerek alkalmazása a múzeum falain belül.

Irodalom

- Cseri Miklós (2009): Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban. In: Bereczky Ibolya – Sággi Ilona (szerk.): Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projekt módszer a múzeumpedagógiában. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. 4–6. p.
- Cseri Miklós (2002): „A múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban.” In: Kovács Judit (szerk.): *Múzeumok a „köz művelődésért. Nemzetközi Múzeumpedagógiai Konferencia Budapest, 1999. október 25–27.* Pulszky Társaság – Budapest: Magyar Múzeumi Egyesület, 57–62.
- Káldy Mária (2010): Felnőttképzési programok a Múzeumi Oktatási és Képzési Központban. In: Kurta Mihály – Pató Márta (szerk.): *Múzeumandragógia I.* Miskolc-Szentendre: 179–181.
- Kárpáti Andrea (2009a): A múzeumi kiállítás, mint tanítási és tanulási környezet. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve. Továbbképző tanfolyami jegyzet.* Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest. 30–33.
- Kárpáti Andrea (2009b): Tanuláselméletek és múzeumi tanulás. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve. Továbbképző tanfolyami jegyzet.* Budapest: Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, 75–80.

- Kócziánné Szentpéteri Erzsébet (2002): „Múzeumok, közművelődés és múzeumpedagógia.” In: Kovács Judit (szerk.): *Múzeumok a „köz művelődéséért*. Budapest: Nemzetközi Múzeumpedagógiai Konferencia 1999.október 25-27. Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület, Budapest. 15–16.
- Koltai Zsuzsa (2009): Múzeumpedagógia – múzeumandragógia. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve. Továbbképző tanfolyami jegyzet*. Budapest: Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, 83–85.
- Koltai Zsuzsa (2011): *A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. A múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Németh Csaba (2009): Múzeum és iskola változó kapcsolatáról. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve. Továbbképző tanfolyami jegyzet*. Budapest: Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, 197–200.
- Palotainé Simon Ilona (2013): „A múzeumpedagógia elméleti alapjai.” In: Foghtúy Krisztina – Szepesházyne Kurimay Ágnes (szerk.): Budapest: Múzeumpedagógiai tanulmányok I. ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ, 11-18.
- Takács Anett (2008): Irány a múzeum! Múzeumpedagógia a gyakorlatban, avagy egy jó kapcsolat kezdetei múzeum és egyetem között. Kereszty Orsolya (szerk.): *Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában*. Képzés és Gyakorlat Konferenciák II. Kaposvár, 297–306.
- Takács Anett (2013): A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban. Múzeumpedagógia a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. In: *Gyermeknevelés*, I. évf. 2. sz. 48–56. p.
- Takács Anett (2009): *Animáció – múzeumpedagógiai ismertek*. (oktatási segédlet) Kaposvár: Együd Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, 2009.
- Vásárhelyi Tamás (2009): Az egész életen át tartó tanulás, az iskola és a múzeumok. In: Vásárhelyi Tamás (szerk.): *Múzeum és iskola. Múzeumok a közoktatás szolgálatában*. Kutatási jelentés. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, 151–152.
- Walter Imola – Takács Anett (2011): Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban – mint új perspektíva. In: Pinczésné Palásthy Ildikó (szerk.): *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője*. Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképzés Főiskola, Debrecen, 130-134.
- 1997/CXL tv. „A kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről” http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV

2012. CLII. tv. „A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény módosításáról” http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV

Hajnal M. Hajnalka (é.n.): Múzeumpedagógia az óvodában. <http://jovoiskolaja.hu/oviparade/pedagogia/>

ICOM Statutum 2. cikk, 1.§. Bécs, 2007. augusztus 24. http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/Statutes_eng.pdf 2012. február 15.

Menjünk múzeumba! Segédanyag a múzeumpedagógia módszertanához. <http://www.derimuseum.hu/deri/mped/muzeumpedagogia-modszertan.pdf>

<http://kunszt.postr.hu/gyerekek-es-muzeumok>

[http://www.museum.hu/program/Naplopok_hete - NAPRA-FORGO](http://www.museum.hu/program/Naplopok_hete_-_NAPRA-FORGO)

<http://www.aquincum.hu>

<http://www.britismuseum.org>

<http://www.btm.hu>

<http://www.mesemuzeum.hu/rolunk>

<http://www.mkvm.hu>

<http://www.skanzen.hu>

<http://www.smmi.hu>

www.hnm.hu

www.louvre.fr

www.ludwigmuseum.hu

www.metmuseum.org

www.nhmus.hu

www.szepmuveszeti.hu

<http://wmmm.hu>

Mellékletek



1. melléklet: feladatlap a Pénzügyőr- és Adózástörténeti Múzeum Magyar pénzügy-
őrség-történeti kiállításához, tervezte Marosi Zsolt Kaposvári Egyetem Andragógia
szak, múzeumpedagógia specializáció (2013)

Kedves Felfedező Barátaink!

**Ti most egy olyan füzetet tartotok a kezetekben, amelynek segítségével
bebarangolhatjátok a Schiffer-villát és megismerhetitek a Pénzügyőrség
történetét. A felfedező út során gyermekek és felnőttek egymást segítve,
közösen és játékosan teljesíthetik a feladatokat.**

Annak érdekében, hogy ez minél sikeresebb legyen, különböző jelzésekkel segítünk
benneteket. Ismerkedjete meg ezekkel!



A felderítő út során két kísérőfigura bőrébe bújhattok, akiket gyorsan
be is mutatunk: Te, kis látogatónk mostantól a Finánc Tanonc névre
hallgatsz, íme a figurád, ami mellé odaírhatod az igazi neved is.

.....

Téged pedig felnőtt kísérő, a Finánc Felügyelő megszólítás illet.
Persze neked is van figurád, ami mellé odaírhatod a neved.



.....

A felfedezés csak közös munkával lehet eredményes, de azért jelezzük, hogy első-
sorban kinek szól a feladat.

Például így, ha Finánc Tanoncnak...



...és így, ha Finánc Felügyelőnek
kell elsősorban ténykednie...

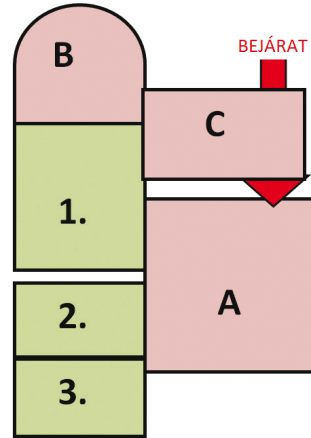
...ennél a feladatnál pedig mindkettőnkre
egyformán számítunk.



Ez a jel a PAM-Plusz. Amikor ezt látjátok, készülhettek arra, hogy továb-
bi érdekes információkat árulunk el nektek.

Ahhoz, hogy jobban eligazodjatok a termek között, nézzétek meg ezt a vázlatos alaprajzot!

- A:** Aula (villa egykori hall-ja)
- B:** Kis-szalon
- C:** Foglalkoztató terem (egykori dolgozószoba)
- 1.-3.:** Állandó kiállítás termei



.....

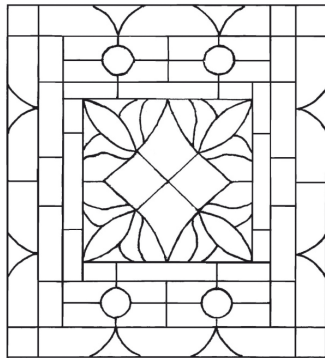


1) A villa aulájába („A”) lépve számtalan művészeti alkotásban gyönyörködhetek. Megcsodálásuk után gyűjtsetek össze, hogy hány féle anyagot használtak fel az építők és a művészek a villa díszessé tételéhez?

.....

.....

Színezd ki a sablonokat a látottak vagy saját ízlésed szerint!





Érdekeség, hogy a villában a kor több előremutató technikai újítását is alkalmazták. Volt étellift és a hűtést-fűtést speciális légfűtési technológiával oldották meg. A szellőzőnyílásokat elfedő díszes rácsok ma is megfigyelhetők a nagy ólomüveg ablakok függőleges elválasztó oszlopain és a vele szemközti falon, az ajtók felett.

2) A villát építtető Schiffer Miksa a 19. század végén az építőiparból és vasútépítésből gazdagodott meg. A bejárat feletti faliképet tüzetesen megnézve, mit kapcsolhatunk a foglalkozásához? A képen még Schiffer költséges hobbjára is találunk utalást. Mi lehetett az?

foglalkozásra utal:

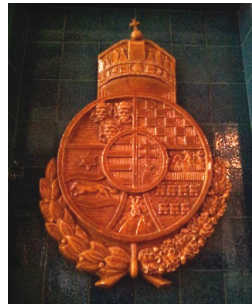
hobby:



3) Az aulában („A”), a bejárattal szembeni falon láthatok egy nagyméretű, kerámiából készült címert. Ugyanez a címer megtalálható az egyik sapka díszeként a kiállításban. Melyik teremben, hol találtátok meg?



.....



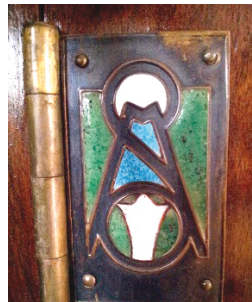
4) A villa építtetőjének, Schiffer Miksának a monogramja (SM) több helyen és formában is feltűnik az épületben. Megtaláltátok?



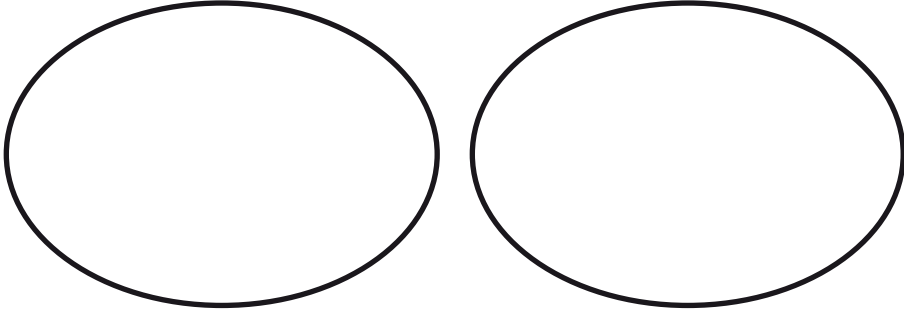
1.

2.

3.



Készítsétek el ti is a saját díszes monogramotokat!



Tudátok-e, hogy a múzeumnak helyet adó villát Schiffer Miksa, korának egyik leggazdagabb vállalkozója a neves építésszel, Vágó Józseffel tervezette, aki a burkolatok, az ajtók-ablakok és a bútorok tervezését is saját maga végezte? Emellett számos híres képzőművész (Rippl-Rónai, Csók István, Kernstok Károly, Fémes Beck Vilmos) alkotása is elhelyezésre került az épületben, amit a kései szecesszió egyik legjelentősebb építészeti emlékeként tartanak számon.

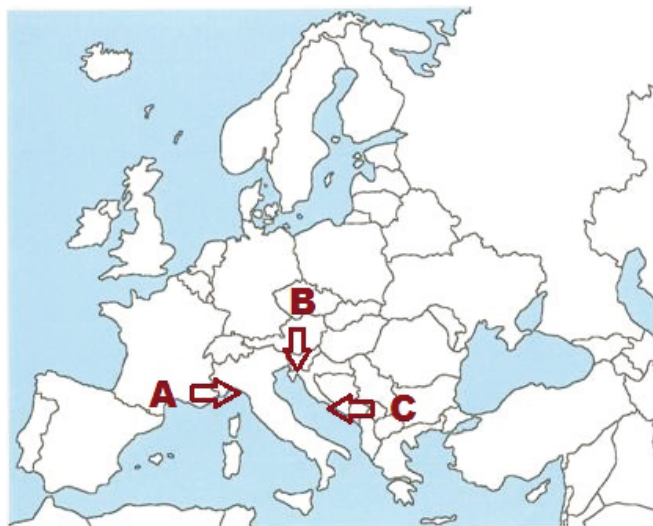
5) Az 1. teremben több egyenruhát is találtok. Keressétek meg azt a jelet az uniformisokon, amely kimondottan a tengerészek egyenruhájára jellemző! Sikerült megtalálnotok? Mi az?

.....



A Magyar Királyi Tengeri Pénzügyőrség székhelye Fiumében volt. Hogy hívják ma ezt a várost? Karikázzátok be a megoldást, majd írjátok mellé a vaktérkép hozzá tartozó betűjelét!

1. Rijeka
2. Zadar
3. Opatija



Érdekesség, hogy a Magyar Királyi Tengeri Pénzügyőrség egyetlen gőzhajóját Franciaországban építették és eredetileg a Tűzmadár nevet viselte, majd megvásárlása után a Magyar Királyi Pénzügyőrségnél a hivatalban lévő pénzügyminiszter, dr. Lukács László után a László nevet kapta.

6) A két kép között több apró eltérést is találhattok. Keressétek meg és karikázzátok be ezeket!



A századfordulótól egyre pezsgőbb pénzügyőri szabadidős és sport tevékenység folyt a szép fekvésű Pasaréti úti sporttelepen a végleges elnevezését a Pénzügyőr Sportegyesületként elnyerő klub keretei között. Ismerős Bozsik Péter neve? A legendás Cucu fia, mielőtt magyar bajnok edző és a labdarugó válogatott szövetségi kapitánya lett, két évtizedet töltött el a Pénzügyőr szerelésében, előbb focistaként, majd a csapat edzőjeként.

7) A 3. teremben találtok egy vitrint „Határon lefoglalt műtárgyak” címmel. Mit gondoltok, ezeken kívül melyek azok az áruk, amiket egyáltalán nem, vagy csak engedéllyel szabad átvinni a határon?

Soroljátok fel párat!



.....

.....

.....

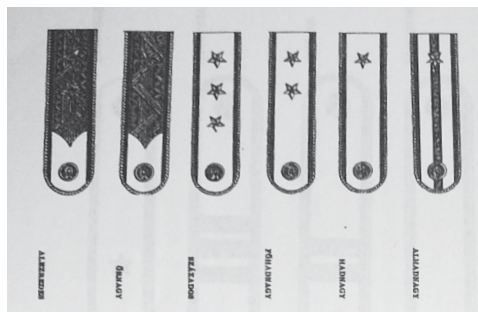
.....

.....

8) Ugyanebben a teremben keressétek meg a vitrint, amiben egy kihajtott könyvben váll-lapok láthatók! A vitrin oldalán találtok egy zsákot „Váll-lapok” felirattal, ami 10 db váll-lapot és egy képet tartalmaz. Vegyétek ki a zsákból a képet, amelyen a zsákban maradt 10 váll-lap színes, megszámozott fotóját láthatjátok!



A feladatotok, hogy egyikőtök a zsákba benyúlva vakon kiválaszt egyet a váll-lapok közül és alapos kikapogás közben körülírja a párjának, aki ennek segítségével megpróbálja a képről kiválasztani a megfelelőt. A számozott fotót kiválasztása után egyeztessétek a zsákból közben kivett a váll-lappal!



Tudtátok-e, hogy a második világháború befejezése után a kimerült országban sokszor a ruházat előteremtése is megoldhatatlannak bizonyult? Ezért egy ideig a pénzügyőröknek sem volt egyenruhájuk, azonosításukra „Pénzügyőrség” feliratú nemzeti karszalagok szolgáltak. A 3. teremben megnézheted ezeket a kétnyelvű karszalagokat!

Kedves Felfedező Barátaink!

Köszönjük, hogy velünk tartottatok, várunk vissza benneteket!

2. melléklet: Az erdő élővilága – múzeumi óra a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeumban, tervezte Nagy Judit Kaposvári Egyetem Közoktatási vezető és pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak

Múzeumi óra a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum Természeti örökségünk című természettudományi kiállításában (2013)

A foglalkozás címe: Az erdő élővilága (részösszefoglalás)

A foglalkozás célcsoportja: általános iskola negyedik osztály (23 fő)

Alkalmazott munkaformák: frontális, csoport- és egyéni munka

Helyszín: a múzeum vetítő terme

Tantárgy: környezetismeret

Tantárgyi kapcsolódás: magyar, rajz, ének

Előkészületek: Előzetes anyaggyűjtés, a kapcsolódó szakirodalom felhasználásával. A kiállítás alapos megismerése. A felkészülés folyamata: kapcsolatfelvétel a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum egyik múzeumpedagógusával (a tervezett foglalkozás előtt egy héttel), a kiállítás kiválasztása (a múzeumpedagógussal egyeztetve, jelen esetben a témához a „Természeti örökségünk” című kiállítást választottam), a gyerekek előzetes tudása, feladatok összeállítása, anyagszükséglet meghatározása (mindez a múzeumpedagógussal közösen megbeszélve).

Az oktatási cél: A környezetismeret órákon tanultak elmélyítése, új ismeretek szerzése.

Nevelési cél: A foglalkozás hatására fejlődjön önkifejezési és együttműködési készségük, kreativitásuk, növekedjen a kíváncsiságuk a múzeumok és kiállítások iránt.

Várt eredmény: Az iskolai tananyaghoz kapcsolódó múzeumi foglalkozás során a gyerekek szórakozva tanulnak, a megtanultak hosszabb távon bevésődnek, a megszerzett ismereteket a későbbiek során is hasznosítani tudják.

Fejlesztendő kompetenciák: anyanyelvi kommunikáció, a hatékony, önálló tanulás kompetenciája, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményező készség, kifejező képesség, tolerancia, kivárási képesség.

Mindezek megvalósítása érdekében a gyerekek aktivitásán alapuló módszereket, munkaformákat választottam.

Felkészülés az iskolában: Az iskolában a látogatás előtt érdemes külön felkészítő órát tartani, mely során akár játékos formában felhívjuk a figyelmet a múzeumlátogatásra, annak céljára, a múzeumi viselkedés szabályaira. A negyedik osztályos

környezetismeret tananyagban az első nagy témakör: Az erdő élővilága. Minden évben nagyon szerették a gyerekek ezt a témát, mert mindenki volt már erdőben, együtt is voltunk második osztályban egy délutáni tanóra keretében, és nagyon sok mesének, kedves történetnek helyszíne az erdő, szereplői az erdő lakói. Mindenkinek volt egy érdekes története, hogy mit látott, vagy milyen szokatlan dologra figyelt fel. Ahogy haladtunk előre a tananyagban, látszott, hogy jön a részösszefoglalás ideje. Előző óra végén mondtam, hogy egy kicsit másfajta részösszefoglalás lesz, mint amilyent az iskolában szoktunk, sőt nem is az iskolában lesz az óra. Ekkor nagyon kíváncsiak lettek a helyszínre. Barkochbázva kitalálták, hogy múzeumba megyünk. De hogyan kell ott viselkedni? Mivel kiállításra és könyvtárba is kísértem már őket, megbeszéltük, hogy a viselkedés szabályai nagyon hasonlóak. Elmondtam, hogy az óra két részből fog állni, és egy nagyon kedves múzeumpedagógus néni fog segíteni nekünk. Aki már járt múzeumban, azért izgult, hogy milyen ott egy foglalkozás, aki még nem járt múzeumban, az pedig nehezen tudta elképzelni, de nagyon várta az órát.

A múzeumi óra lebonyolítása: A foglalkozás a pedagógus és a múzeumpedagógus együttműködésével valósult meg. A megérkezéskor megtörtént a kölcsönös bemutatkozás, s a múzeumpedagógus mondott pár mondatot a múzeumról. Rákérdezett, hogy ki volt már ott, és mit látott, mennyire tetszett neki. Az osztály felének voltak már élményei a múzeummal kapcsolatban, s mivel felük a környező településekről érkezik, ez mindenképpen jó aránynak tekinthető. Az órát két részre osztottuk, az első részben irányításom alatt az általam tanított ismereteket rendszereztük egy kicsit másként, mint ahogy azt az iskolában szoktuk.

A még az iskolában beosztott csoportokban dolgoztak a gyerekek Ezek képesség alapján vegyes csoportok, így minden csoport egyenlő eséllyel indult. Ez számukra – akkor még – egy viszonylag új munkaforma volt, így biztosított volt az állandó figyelem. Közben azonban a munkaformákat is váltogattam, hol az egész osztállyal beszélgettem, hol csoportmunka zajlott (pl. kirakó), hol pedig önállóan kellett dolgozniuk (pl. rejtvény).

2. táblázat · A múzeumi óra első felének feladatai

Téma és terem	Feladat	A feladat célja	Mit fejleszt?
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítő terme.	erdős puzzle kirakása csoportonként	ráhangolódás az óra témájára, motiválás	analizáló-szintetizáló, illetve megfigyelő képesség
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítő terme	három tanult fa formája alapján a fa fajtájának megállapítása, majd hozzá kellett rakni a levelüket és a termésüket	rész-egész viszonyának ellenőrzése	analizálás-szintetizálás
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítő terme	rejtvény egy újabb tanult fafajta lett a megoldás,- majd az Erdő, erdő, erdő c. dal éneklése	a tanult ismeretek ellenőrzése	emlékezet és logikus gondolkodás
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítő terme	feladat: keresztrejtvény- egy másik jellegzetes erdei növényfajta volt a megoldás (cserje).	a tanult ismeretek ellenőrzése	emlékezet, logikus gondolkodás és döntési képesség fejlesztése
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítő terme	egy fát és egy cserjét kellett rajzolniuk, majd a részeit tartalmazó szókérdőket kellett a megfelelő kép alá tenni	a tanult ismeretek ellenőrzése	rész-egész viszonya és analizáló-szintetizáló képességük
Az erdő növényvilágának részösszefoglalása. Helyszín: a múzeum vetítő terme	egy rajzon az erdő állatai bújtak el. Azokat kellett megnevezni, és elmondani, hogy erdő mely szintjén élnek, mit tanultunk róluk, milyen érdekesség figyelhető meg életvitelükben.	a tanult ismeretek ellenőrzése	emlékezetüket, analizáló-szintetizáló képességük fejleszthető, illetve az ok-okozati összefüggések felismerése.

Általánosságban elmondható, hogy fejlődött a gyerekek alkalmazkodási, tolerancia és kivárási képessége.

Innen vette át az óra vezetését a múzeumpedagógus. A múzeum kiállító termébe mentünk, ahol a Természeti örökségünk című kiállítás látható. Itt a somogyi erdőkben élő állatokat láthattuk, sőt, ha csendben maradtak, még a hangjukat is meghallhattuk. Eddigre már egy kicsit fáradtak a gyerekek, de ez jó ötlet volt arra, hogy magatartási probléma ne legyen. A múzeumpedagógus frontálisan dolgozott a gyerekekkel, mert új ismereteket közölt, illetve a gyerekek maguk jöttek rá megoldásokra.

3. táblázat · A múzeumi óra második felének feladatai

Téma és terem	Feladat	A feladat célja	Mit fejleszt?
Kiállító terem	hangfelismerés	motiválás	
Kiállító terem	találós kérdések	motiválás, már meglévő tudás előhívása	logikus gondolkodás
Kiállító terem	a felismert állatok testfelépítésének, életmódjának megállapítása kérdeve kifejtő módon - Milyen állat ez? Kis- vagy nagytestű? Mi borítja a testét? Az erdő mely szintjén élhet? Nappali vagy éjszakai állat? Milyen a hallása / szaglása/ mozgása (A gyerekek be is mutatták némelyiket.) Sünit, mókust, rókát, vaddisznót is láthattak a gyerekek, mert a múzeumpedagógus életnagyságú, kitömött példányokat mutatott. Magán az állaton nézhették meg a gyerekek a különböző fogalmakat (pl. ragadozó, mert ilyen a fogazata, növényevő, mert ilyen a fogazata.	már meglévő tudás előhívása, szókincs-bővítés, új fogalmak bevezetése, szakszavak pontos használata	logikus gondolkodás, analízáló-szintetizáló képesség,

Ez volt az első feladat, hang alapján beazonosítani az állatokat. Ha hang alapján nem sikerült felismerni őket, akkor találós kérdéssel vezette rá a helyes megoldásra a gyerekeket a múzeumpedagógus.

...És az állatok szép sorjában előbújtak rejtekhelyeikről. Megállapítottuk testfelépítésüket, kérdeve kifejtő módszerrel elmondták, hogyan élhetnek, mit ehetnek. Ha valamelyik állathoz volt valakinek egy kis története, elmondhatta.

Befejezésként összefoglaltuk a látottakat, hallottakat. Alkalom nyílt még arra, hogy utolsó kérdéseiket feltegyék, és elmondhatták véleményüket az óráról.

Én megköszöntem figyelmüket, türelmüket, megdicsértem őket fegyelmezett magatartásukért és együttműködésükért. A múzeumpedagógus is megdicsérte őket, és újabb kiállításokra, programokra invitálta az osztályt.

Óra végén kedves kis sünit kaptak a múzeumpedagógustól, amire az iskolában vezető visszaúton mindenki nagyon vigyázott.

Újra az iskolában – a múzeumlátogatás tapasztalatai

A gyerekek a múzeumi órán a feladatok közül legjobban az állatok hangjainak felismerését élvezték és mindenkinek nagyon tetszett a csoportmunkában való együttműködés. Otthon, a szülőknek is sokat meséltek a foglalkozásról. Az osztályba kitettünk pár ott készült fényképet, s többször felidéztük együtt, s a gyermekek egymás között, s a szüleikkel is a képek alapján a múzeumi élményeket.

A szülők örültek, hogy a gyerekek jól érezték magukat, és egy kicsit más módon tanultak, hogy kimozdultunk az iskola falain kívülre.

Én is nagyon hasznosnak tartottam ezt a foglalkozást, mert úgy láttam, hogy a gyerekek látóköre szélesedett, hogy nemcsak az általam megszokott kérdésfeltevési módokra tudtak válaszolni, hogy szép lassan megtanulnak önállóan gondolkodni, örültem, hogy szakemberrel tudtak párbeszédet folytatni.

Az egész múzeumi foglalkozás során a legnehezebb az időgazdálkodás volt. A sok élmény miatt szinte repült az idő, s a gyerekek szívesen maradtak volna még tovább is a múzeumban.

Amit ma már másképp csinálnék, az, hogy kevesebb feladatot terveznék, hogy több időt tudjanak a múzeumpedagógussal tölteni. Ebben az esetben is beigazolódtott, hogy nagyon hatásos, eredményes, ha minél több érzékszervet vonunk be a tanulásba, illetve, ha nemcsak verbális, lexikai tudásra alapozott tanulásmódot alkalmazunk frontális keretben.

Hárman fogtunk össze, hogy létrejöhessen ez az óra: szülő, pedagógus, múzeum. Célunk az volt, hogy a gyerekeket segítsük, hogy a tudásuk alaposabb legyen, az ismereteiket elmélyíthessék, képességeik, készségeik fejlődjenek... és új élményhez juttassuk őket egy olyan helyen, ami néhányuknak teljesen új volt.

Nagyon pozitív volt a visszhangja az órának, és számomra is sok tanulsággal járt. Más környezetben láthattam a gyerekeket dolgozni, megízlelhatték, hogy milyen érzés az, amikor más kérdez arról a dolgról, amiről ők már tanultak környezet órán, bátran válaszoltak a kérdésekre, alkalmazkodtak a múzeum semmihez sem hasonlítható miliójéhez.

A gyerekeknek szélesedett a látókörük, és lassan-lassan megtanulnak önállóan gondolkodni.

