

Tematikus összeállítás

MŰVÉSZETPEDAGÓGIA

EDUCATION THROUGH ARTS

VENDÉGSZERKESZTŐ: KÁRPÁTI ANDREA

BEVEZETÉS

INTRODUCTION

Kárpáti Andrea

DSc, egyetemi tanár, ELTE Természettudományi Kar, MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport
andrea.karpati@ttk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

A kortárs művészetpedagógiában a tudományos megközelítésmódok közvetlenül hatnak az oktatás tartalmára és minőségére. A művészetpedagógia kezdetektől jelen lévő egyik kutatási iránya a művészeti ág művelésében és befogadásában fontos adottságokat és képességeket elsősorban kvantitatív vizsgálatokkal tárja fel, és határozza meg, hogy mikor és milyen fejlesztés lehetséges és kívánatos. A másik irányzat kvalitatív módszereket alkalmaz, amikor a művészet kortárs megjelenési formáit és társadalmi szerepét állítja vizsgálódásai középpontjába, és bemutatja, hogyan él meg a művészet az iskolában, milyen hatások remélhetők tőle. A tantervekre az előbbi, a képességfejlesztésre fókuszáló, a szakmai diskurzusra az utóbbi, a művészetet középpontba állító irányzat van nagyobb hatással.

Az iskolai oktatás megújítására törekvő, a „képességfejlesztési paradigma” szellemében megvalósított kutatások pontosan leírt és megismételhető művészetpedagógiai programok kiindulópontjaivá váltak. Eredményeik reformokra ösztönözték az oktatáspolitikát is, hiszen a követelmények pontosabb meghatározását segítve, a művészeti tárgyaknál is számonkérhetővé tették az oktatás eredményeit. A kutatások eredményeként újabb korosztályokra terjedt ki a kötelező művészeti képzés, hogy jobban megalapozzák a speciális (például térszemléleti, mozgásos vagy éles hallást igénylő) képességeket igénylő szakmák elsajátítását.

Az elsősorban a pszichológia és szociológia eszköztárára építő kutatási paradigma hatvan év után, a 20. század hetvenes éveiben válságba került. A művész-pedagógusok értelmetlennek látták a képességfejlesztési eredményeket, és tudományos szabotosság helyett művészi érzékenységet igényeltek a pedagógiai programok tervezésében és értékelésében. Előbb átlépték, majd megszüntették a művészi és tudományos megismerés határait. A művészetalapú kutatás, amely felhasználja a szociológia, kulturális antropológia és művészetelmélet eszköztárát is, a

20. század végén uralkodó irányzattá vált, és szinte teljesen kiszorította a képességek vizsgálatára alapozott pedagógiai eljárásokat.

Ebben a tematikus cikkgyűjteményben az iskolákban tanított művészeti ágak oktatását és kutatását bemutató 1. ELTE Művészetpedagógiai Konferencia és 1. ELTE Workshop for Arts Education előadásai közül válogattunk; a két irányzat képviselői mellett az ezeket integráló törekvések is helyet kapnak, akik ötvözik a művészetalapú megfigyeléseket a képességfejlődésre orientált mérésekkel.

ABSTRACT

Contemporary models of education through the arts seem to be directly influenced by educational research trends. One of the trends has been present since the foundations of arts education and has been defining arts skills and abilities mainly through quantitative studies, and determine potential and desirable enhancements in their development. The second trend mainly employs qualitative methodology when focusing on current artistic manifestations and the social role of arts. Employing methods of sociology and cultural ethnography, researchers present how the arts are striving in schools and envisage their potential effects. Curricula are influenced by the skills study model, while the professional community of arts educators seems to prefer the second, the arts-based research.

The “skills development paradigm”, precisely describing arts related skill sets, gave rise to numerous well-documented and adaptable arts education programs worldwide. Researchers influenced educational policymakers who found the arts disciplines equally accountable than other areas of study. As a result, education through arts became a compulsory requirement for more and more age groups and grades, to provide a solid foundation for professions that require spatial abilities, motor skills or high level auditory capacity.

Skills studies, based mainly on the results of psychology and sociology, experienced a crisis at the end of the 20th century. Artist-educators increasingly found scientific descriptions of developing skills senseless and inadequate for the domain, and required less accuracy and more sensitivity in art education research. They first transgressed, then diminished the boundaries between the artistic and scientific perception of the world. Arts-based research utilised strategies and interpretive approaches of sociology, cultural anthropology and art theory, which, by the end of the 20th century, have almost excluded traditional educational research practices.

This special collection of studies is based on research presented at the 1. ELTE Conference and Workshop for Arts Education and presents papers representing both trends and also those that integrate skills research with arts-based inquiry – a promising new perspective.

Kulcsszavak: művészetpedagógia, művészetalapú kutatás, képességfejlődés, tantárgypedagógia

Keywords: arts education, arts-based research, skills development, discipline based

A 21. századi művészetpedagógiát két vezető tudományos megközelítésmód eredményei határozzák meg: a művészeti ág művelésében és befogadásában domináns képességek fejlődésének elsősorban kvantitatív vizsgálata és a művészet kortárs és klasszikus megjelenési és megosztási formáira, társadalmi szerepére reflektáló, elsősorban kvalitatív kutatási modell. Az első feltárja, mikor és milyen fejlesztés lehetséges és kívánatos, a másik felmutatja, hogyan él meg a művészet az iskolában, milyen hatások remélhetők tőle. A tantervekre a képességfejlődésre fókuszáló előbbi, a szakmai diskurzusra a művészetet középpontba állító utóbbi irányzat van nagyobb hatással (Barone–Eisner, 2011; Wagner–Schönau, 2016; valamint van Lanschot Hubrecht–Nieveen, 782–788; Kallio-Tavin 773–781. oldalon ebben a lapszámban).

Ebben a számban, amelyben a magyar és a nemzetközi művészetpedagógia eredményeit és törekvéseit egy, az iskolákban tanított művészeti ágak oktatásával foglalkozó konferencia előadásai közül válogatva mutatjuk be¹, mindkét irányzat képviselői helyet kapnak. A bevezetőben áttekintjük, hogyan alakult ki, és milyen területen ért el eredményeket az esztétikai nevelés két vezető paradigmája.

MŰVÉSZETALAPÚ ÉS KÉPESSÉGFEJLŐDÉSRE ORIENTÁLT KUTATÁS A MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁBAN

A művészetpedagógiai kutatások történettudományi és pszichológiai módszerekre alapozott képességvizsgálatokkal indultak. Az első, gyerekrajzokról publikált művet például a régész Corrado Ricci 1887-ben írta, aki falfirkák alapján, ikonográfiai módszerekkel kísérelte meg a gyermekek rajzfejlődési szakaszainak leírását. John Dewey 1934-es, *Art as Experience* című munkájában művészeti nyelvekről beszél, amelyek alapvetően szükségesek a valóság megismerésében és a kommunikációban. Rhoda Kellogg 1979-ben a strukturalista nyelvészet módszereivel írta le a vizuális nyelvet, Kodály Zoltán szolmizációs módszere (melynek előzményeiről és hatásáról ebben a folyóirat-számban Damien Sagrillo ír a 808–817. oldalakon) a zenei nyelv alapelemeit és szerkezeteit tette áttekinthetővé és taníthatóvá.

Az iskolai oktatás megújítására törekvő, a „kvantitatív paradigma” szellemében megvalósított képességkutatások innovatív művészetpedagógiai programok kiindulópontjaivá váltak, hiszen a mérésekkel igazolt fejlesztés megismételhető,

¹ 1. ELTE Művészetpedagógiai Konferencia, 2017. június 24–25, 1. ELTE Workshop for Arts Education, 2017. június 25–26. Az évenként ismétlődő rendezvény honlapja konferenciakötetekkel: URL1.

nemcsak egy karizmatikus művész(csoport) valósíthatja meg.² Az eredmények alapvető jelentőségű reformokra ösztönözték a közoktatást is. Újabb korosztályokra terjedt ki a kötelező művészeti képzés, hogy jobban megalapozzák a speciális (például térszemléleti) képességeket igénylő szakmák elsajátítását, és képességfejlődési modellekkel segítették a tantervfejlesztést is (Kárpáti–Gaul, 2013; valamint Lukács Borbála és szerzőtársai, 831–836. és Novák Géza Máté és szerzőtársai, 843–850. ebben a lapszámban).

Az elsősorban a pszichológia és szociológia eszköztárára építő kutatási paradigma hatvan év után, a 20. század hetvenes éveiben válságba került. A művészetpedagógia művelői (legtöbbjük a kortárs képzőművészeti élet részvevője) értelmetlennek látták a hagyományos technikákban mutatott képességfejlődési eredményeket, és tudományos szabatosság helyett művészi érzékenységet igényeltek a pedagógiai programok tervezésében és értékelésében. Az új művészetpedagógiai irányzat képviselői nem pusztán kvalitatív módszerekkel vizsgálták az oktatást, hanem előbb átlépték, majd megszüntették a művészi és tudományos megismerés határait.

A művészetalapú kutatás térnyerése két, jelentős művészetpedagógiai munkássággal is rendelkező kutató, a festőként indult Elliot Eisner és a Harvard Project Zero néven ötven éve működő pedagógiai kutatócsoportot³ vezető Howard Gardner vitája volt az *American Educational Research Association* (AERA) 1994-ben New Orleansban rendezett konferenciáján. A neveléstudomány egyik legjelentősebb nemzetközi szervezete, az 1916-ban alapított és 25 000, kétharmad részben egyetemi és főiskolai oktató és kutató taggal rendelkező tudományos társaság ülésén több ezer szakember előtti lezajlott vitát hangfelvétel alapján bemutató közlemény címe – kérdőjellel a végén – Elliot Eisner AERA elnöki programbeszédében már 1993-ban megfogalmazott kívánsága volt: „Bár elfogadnának neveléstudományi doktori értékezésként egy regényt” (Saks, 1996).

Howard Gardner a közönség soraiból kapcsolódott be a panelbeszélgetésbe. Kifejtette: a szépirodalomban bármi megjeleníthető, míg egy tudományos dolgozatnak ellenőrizhető adatokon kell alapulnia. Eisner válasza ez volt: „Egy regényben le lehet írni mindazt, ami sosem derül ki a képletekből és hipotézisekből. Az irodalomból megtudhatjuk, milyen az élet egy börtönben vagy egy bizonyos harmadikos iskolai osztályban. Ha szeretnénk megragadni, milyen érzés középkorú egyetemi tanárnak lenni, akkor a *Nem félünk a farkastól* a megfelelő forrás.

² Ilyen programok valósulnak meg az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja (URL2) keretében. Gévayné Janurik Márta (URL3) és Nemes László Norbert (URL4) vezetésével a zene-művészet oktatása területén; Kárpáti Andrea vezetésével a vizuális kultúra oktatásáról (URL5); a DICE drámapedagógiai összehasonlító vizsgálat nyomán a KÁVA Műhelyben és másutt zajlanak a kutatásalapú esztétikai nevelési programok.

³ A Harvard Project Zero honlapja: URL6. A művészeti ágak iskolai oktatásáról szóló kutatásokról itt olvashatnak: URL7.

Gyakran mondjuk egy ábrázolásról, hogy segített megismerni valamit, amiről azelőtt nem tudtunk, vagy amit nem értettünk. Nem szeretném valamiféle bizonyítási kényszer miatt kizárni a tudományos diskurzusból azokat a közlési formákat, amelyeket rendszeresen használunk a társadalmi érintkezésben!” (idézi Saks, 1996, 403–404.).

Gardner a vita során többször is utalt a művészi megközelítés szubjektív természetére. Felvetette, hogy akár ötféle, egyaránt hitelesnek tűnő regény is születhet azonos élményanyagból, a tényeket alapvetően másként állítva be, de Eisner a disszertáció megítélőjének a mű „referenciális hitelességét” megítélő képességére bízta a művészi formát öltött tudományos dolgozat értékelését. E sorok írója tanúja volt a vitának, és tapasztalta, ahogyan a közönség fokozatosan Eisner pártjára állt. A művészet tanításával és kutatásával foglalkozók jelentős része örömmel mondott búcsút a statisztikai megközelítésnek, és az új kutatási módszerektől, ha nem is pontosabb, de érzékletesebb, inspirálóbb információkat várt.

Ez a vita és következményei véleményünk szerint jelentős hatással vannak a művészetpedagógia mai helyzetére. Jelenleg (2018-ban) az AERA keretei között három, egyenként több száz főt számláló művészetpedagógiai speciális érdeklődési csoport (Special Interest Group, SIG) működik, s közülük kettő jeleníti meg a szociológia, kulturális antropológia és művészetelmélet eszköztárára alapozó, kvalitatív irányzatot. Ez a két nemzetközi kutatói közösség a művészetalapú kutatási paradigma mentén vizsgál olyan témákat, amelyek csak többszörös áttétellel kapcsolhatók a művészetek oktatásához.⁴ Az utóbbi két évtizedben megalakult, a művészetpedagógiát küldetésleírásukban szerepeltető folyóiratok szintén ehhez a kutatási paradigmához kapcsolódnak. (A művészetalapú neveléstudományi kutatás történetéről vö. Barone–Eisner, 2011.)

A művészetalapú kutatás a századfordulón számos irányzatra vált szét, melyek központi témái – a kutatási módszerek – is különbözők. Az ifjúság művészetfogyasztó és stílusformáló tevékenységének feltárásával és a szubkultúrákban rejlő pedagógiai lehetőségek bemutatásával az esztétikai alapú kutatás (aesthetically based research) irányzatához kapcsolódik (például Freedman et al., 2013). Művelői elsősorban a kulturális antropológiából merítenek, részvevő megfigyelésen és a szóbeli mellett képi dokumentumok elemzésén alapuló módszereket követnek. A művészet által inspirált kutatás (arts inspired research) irányzata az esztétika

⁴ Az AERA SIG 53-ban, melynek neve *Arts and Inquiry in the Visual and Performing Arts in Education*, a neveléstudományi konferenciákon (még) szokatlan előadó-művészeti produkciókat is bemutatnak. Az *Arts and Learning* (SIG 8) a képességfejlesztéssel, tantervek és pedagógiai módszerek hatásvizsgálatával foglalkozik, az *Arts-Based Educational Research* (SIG 9) pedig a művészet és pedagógia határterületén munkálkodik.

Néhány beszedes cím a művészetfókuszú új pedagógiai folyóiratok közül: *European Journal of Philosophy in Arts Education* (EJPAE), *Journal of Cultural Research in Art Education*, *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, *Journal of Cultural Research in Art Education* (jCRAE).

és művészettörténet fogalmaihoz és módszereihez nyúlt, itt talált a témához a pedagógiai szakzsargonnál alkalmasabb közeget a kreativitást fejlesztő pedagógiai módszerek leírásakor. A művészeti gyakorlat mint kutatás (arts practice as research) és az artoográfia (a/r/thography) pedig, immár teljesen elszakadva a hagyományos értelmezett tudományosságtól, a szépirodalom eszközeivel ragadja meg a zenemű, drámai vagy vizuális művészeti alkotás keltette élmény pedagógiai közvetítésének lehetőségeit.

A művészetalapú kutatás a művészetpedagógián túli, a neveléstudomány más területein legtöbbször alkalmazott módszerei: a *narratív konstrukció és történetmondás*, amelyben a kutatók pedagógiai relevanciájú események többféle nézőpontból készült leírásait gyűjtik össze, és egy cselekményszál mentén történetté szervezik őket. Az *oktatásszakértői jelentés és kritika* a művészeti kritikához hasonlóan leírással, értelmezéssel és értékelő elemzéssel mutat be egy-egy pedagógiai jelenséget. A tudományos mű irodalmi nyelven íródott beszámoló az oktatási folyamat megfigyelése során szerzett tapasztalatokról, amely a művészet eszközeivel kíván az adatgyűjtésnél és elemzésnél mélyebb jelentésrétegekhez eljutni. Az oktatáskutatásnak ez az ága gyakran használja a festészet, a fényképezés és a nem dokumentarista videofilm-készítés, valamint a zene és a tánc kifejezőeszközeit is az értelmezésben és értékelésben. (A pedagógiai narratívákról vö. Barone–Eisner, 2011; a tudományos vizualizációról Knowles–Cole, 2008; a komplex művészeti megközelítésről Solymosi Tari Emőke, 837–842. és Sanja Kršmanović Tasić, 851–855. írását ebben a lapszámban.)

A művészetalapú pedagógiai kutatás minőségének értékelésekor a bírálók hasonlóan járnak el, mint egy műalkotásokat minősítő zsűri tagjai. Értékelik a *feltáró erőt* (Eisner terminológiájával: *illuminating power*), amely a vizsgált pedagógiai jelenség érzékletes, elgondolkodtató és érzelmi hatást keltő bemutatását jelenti. A művészetalapú kutatás eredményének *referenciálisan adekvát* módon kell megjelenítenie tárgyát: olyan nyelvi, vizuális vagy kinetikus eszközökkel, amelyek érthetően és sokoldalúan mutatják be a problémát. Fontos értékelési szempont még a *generativitás* (itt ez a kifejezés a bemutatott téma alapján születő újabb kutatási kérdések előhívását jelenti). A *lényeglátás* (incisiveness) és az általánosíthatóság (generalizability) a kutatás témaorientált megközelítését jelöli. Az utolsó és a hagyományos kutatásokhoz leginkább kapcsolható érkelési kritérium az eredmények általánosíthatósága: „Megáll a kutatási szöveg a lábán? Készíteti-e az olvasót más, addig meg nem hozott összefüggések megtételére?” (Barron–Eisner, 2011, 102.)

A kvantitatív megközelítésnek is nevezett képességkutatás adatanyaga alapján leír, javasol, tájékoztat, de nem emeli fel a művészeti nevelés képviselőit legfőbb szerepmoddjuk, a művész szabadon alkotó szintjére. Ez az a kutatói attitűd, amely erős alternatívává tette a művészetalapú módszereket. A művészetalapú kutatók műveiből sok fontos, gyakran megrendítő belátásra juthatunk az iskolá-

ról és az oktatásról, pedagógusok, szülők és tanulók együttéléséről, de tantervi követelményrendszerrel írni egy költemény, performansz vagy dokumentumfotósorozat alapján lehetetlen.

Napjaink domináns nyelve a vizuális kommunikáció, melyet használ, de írányítás, fejlesztés nélkül nem tanul meg az „új képkorszakban” felnőtt fiatal nemzedék. A zene és a dráma, a tánc sokoldalú képességfejlesztő hatásáról egyre többet tudunk – de az új eredmények módszerekhez, nem ösztönös cselekvésekhez kötődnek. Van olyan pedagógiai eljárás, amely hatásosabb egyik vagy másik gyermekcsoportban – s hogy melyikben, ezt csak akkor tudjuk meg, ha a művészetalapú hatásléírást képességfejlődésre irányuló mérés követi, mint az MTA művészetpedagógiai kutatócsoportjaiban. (Vö. Gaul Emil és szerzőtársai, 800–807., Janurik Márta, 818–825., Lukács Borbála és szerzőtársai írását ebben a folyóiratszámában.) Howard Gardner több mint ötven éve működő kutatócsoportja, a *Project Zero* (például Gardner, 2000⁵) számos tantervet és informális művészetpedagógiai programot alapozott meg, ezért a művészetpedagógiában a kutatásalapú oktatásfejlesztés mintáinak tekinthetők. Ugyanilyen célokkal szerveződött az ebben a folyóiratszámában bemutatott *Európai Vizuális Írástudás Hálózat* is (Wagner–Schönau, 2016).

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIA FEJLESZTŐ HATÁSA

A művészetpedagógia egyik legnagyobb nemzetközi szervezetét⁶ megalapító Herbert Read művészettörténész, irodalomkritikus és költő, a társaság nevébe foglalt, *Education through Art* című könyvében (1943) a művészetnek a világ megismerésében játszott szerepét hangsúlyozza. Nemcsak a műalkotásokban rejlő tudásról beszél, de fontosnak tartja az alkotás útján szerezhető ismereteket látványokról, hangokról vagy a mozgás törvényszerűségeiről. Ő vezette be a szakirodalomba a *művészettel nevelés* (education through art) kifejezést, hogy a művészet hatására alapozó, elsősorban esztétikai-morális célú képzést elkülönítse a közhasználatú *művészetre nevelés* vagy művészeti nevelés (art education) szókapcsolattal jelölt, a művészetek nyelvét tanító iskolai módszerektől. Míg kortársai az iskolai oktatással el nem rontott, spontán önkifejezés értékeit hangoztatták, ő hatásosan képviselte a képességfejlesztés jelentőségét, amely nélkül nemcsak az alkotás, de az értő befogadás is lehetetlen.

⁵ A nemzetközi művészetpedagógiára legnagyobb hatást gyakorolt projektjük, az *Arts Propel* kutatási jelentései, tanári kézikönyvei az irodalom, vizuális kultúra és zene tanításához: URL8.

⁶ International Society for Education through Art, InSEA (URL9) (alapítva 1956-ban), mintegy 3000 tagja van 82 országból.

A 20. század első évtizedének felfedezése a „gyermekművészet” (a drámai, vizuális vagy zenei tehetség), a 21. századé a művészetek mindennapi életben betöltött szerepének felismerése. Az innovatív programokkal a fejlesztés új útjai nyíltak meg, amelyekkel minden fiatal elérhető (összefoglalók kutatásokról, például Bodnár Gábor és Cziboly Ádám könyvismertetései ebben a lapszámban, a 926–927. és 924–925. oldalon; valamint Kárpáti–Gaul, 2011; Kárpáti–Pethő, 2012). A kortárs művészetpedagógia a kulturális-pedagógiai kontextust és a teljesítményt egyaránt vizsgálja, hiszen napjaink művészeti nyelve egyaránt táplálkozik az ifjúsági közösségek, népcsoportok kommunikációs formáiból és a művészetek irányzataiból. (Két példa a drámapedagógiából: identitásalakítás a tanyavilágban; a *Defekt? Projekt a fogyatékossggal kapcsolatos sztereotípiák átkeretezésére* a 21. Színház a Nevelésért Egyesület foglalkozásain.)

Napjaink művészetpedagógiájában fontos szerepet kap a hagyományos módszerek újraértelmezése. A 20. század első felének meghatározó művészetközvetítési modellje volt a németországi művész- és mérnökképző főiskola, a Bauhaus, amelynek pedagógiáját magyar mesterek is alakították. Breuer Marcell, Moholy-Nagy László és Kepes György a közoktatásban is érvényes példát adtak az együttműködésen alapuló közösségi művészettanításra, a szociális érzékenység fejlesztésére, a sokszínű, mai kifejezéssel multikulturális pedagógiai tartalomra. (Erről vö. Gaul és szerzőtársai írását ebben a lapszámban.) A Bauhaus magyar mestereinek pedagógiájára alapoz az MTA Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportjának Moholy-Nagy *Modulok – a 21. századi képi nyelv tanítása* című, tantervbe illeszthető vagy informális művészeti oktatásban használható pedagógiai programcsaládja (URL10). A zenei sokszínűség mint oktatási modell és a nemzeti zenekultúra, benne Kodály pedagógiai öröksége, szintén tovább él a kortárs tantervi innovációs kutatásokban (vö. Janurik Márta, Mira Kallio-Tavin, Lukács és szerzőtársai, és Damien Sagrillo írását ebben a lapszámban).

A Kodály-módszer és a Bauhaus-pedagógia sem marad meg a művészetoktatásnál: sokoldalú kompetenciafejlesztő hatásra törekszik. A Kodály-módszer kedvező hatásáról a matematikai képességek fejlődésére már a hetvenes évek óta meggyőző bizonyítékok vannak (Pléh–Barkóczi, 1977). Ebben a kutatásban Székácsné Vida Mária (1982) a vizuális nyelvhasználat fejlettsége és a kognitív, illetve affektív képességek közötti kapcsolatot is feltárta. Az elmúlt évtizedben számos kutatás igazolta, hogy a zenei képességek fejlettsége összefügg a nyelvi és matematikai teljesítménnyel, a tanulmányi eredményességgel és az intelligenciával. (Nemzetközi kutatási áttekintés és magyar eredmények: Lukács és szerzőtársai, valamint Katie Overy írása ebben a lapszámban.)

Beigazolódott az is, hogy a művészeti képzés alapvetően fontos része a korai fejlesztésnek. A ritmikai készségeknek az első évfolyamon mért fejlettsége az intelligenciával megegyező és a szülői háttér magyarázóerejénél nagyobb

mértékben járul hozzá a tanulmányi eredményességhez (Haley et al., 2016). A vizuális nyelv, ez a magánéletben és a munka világában alapvető kommunikációs eszköz elsajátításában azok a gyerekek járnak elől, akik hosszabb időt töltöttek az óvodában, ahol korai művészetpedagógiai fejlesztést kaptak. A vizuális képesség fejlettsége a családi háttértől nem, az iskolai oktatástól annál jobban függ (Kárpáti–Gaul, 2011). Ha a művészeti képzés nem eléggé intenzív, nem ér el hatást, nem segíti a nyitott, érdeklődő közönség nevelését, sem az alkotást.

Valamennyi vizsgálat kiemeli a pedagógiai módszerek fontosságát a képességfejlesztésben. A dinamikus ének-zene tanulási módszer a zenei ismeretszerzés mellett a közösség formálódását is támogatja, az empátia és a társas együttműködés gyakorlását teszi lehetővé. Az aktív énektanulás, Kokas Klára módszerével fejleszti az intelligenciát, a nyelvi képességeket, a végrehajtható funkciókat, a kreativitást és az empátiát. A zenei nevelés agyműködésre gyakorolt hatásának vizsgálata újabb eredményekkel igazolhatja a módszer jelentős képességfejlesztő hatását. (Lásd Lukács és szerzőtársai írását ebben a lapszámban.)

A vizuális nevelésben és a zenepedagógiában is fontos kutatási kérdés a géppel segített képkalkotás hatása a hagyományos ábrázolásra és zenélésre (lásd Janurik Márta írását ebben a lapszámban). Úgy tűnik, a virtuális térben végzett játék és alkotás kedvezően befolyásolja a téri képességeket, de ezt a hatást a valós téri tevékenységekkel kell integrálni. A pedagógiai innováció hatását mérő vizuális képességkutatás jelentős eredménye, hogy a nők téri képességei a korábban kimutatottnál sokkal hatásosabban fejleszthetők kreatív két- és háromdimenziós, valódi és virtuális feladatokkal.

A művészetek fejlesztő hatásának új, egyre lényegesebb területe a *Science, Engineering, Technology, Arts and Mathematics* (STEAM) nevű integratív pedagógiai modell, amely a természettudományok és a matematika oktatását művészetpedagógiai módszerekkel gazdagítja. Egy nemrég készült, az amerikai *National Science Foundation* által támogatott, középiskolákban és friss diplomások körében lezajlott vizsgálat szerint a módszer a középiskolában fejleszti a kognitív képességeket, segíti az innovatív ismeretalkalmazást, az iskolában szerzett ismeretek mindennapi élethelyzetekben való alkalmazását, és mindkét korosztályban javítja a kollaboratív problémamegoldást (Haley et al., 2016). A STEAM Magyarországon is sok helyütt jelen van, de elsősorban az informális oktatásban: játszótérházakban és fesztiválokon, múzeumokban és science centerekben. A kutatás eredményei arra ösztönöznek, hogy a művészetpedagógia oldaláról is megvizsgáljuk, hogyan alkalmazható ez az autonóm tantárgyak közötti kapcsolatot segítő integrációs modell a reguláris oktatásban.

ÖSSZEZÉS

Thomas Barone, a vizuális nevelés egyik vezető orgánuma, a *Studies in Art Education* 2006 őszén megjelent művészetalapú kutatási folyóirat különszámának szerkesztőjeként idézi doktori témavezetője, Elliot Eisner kijelentését 1978-ból: „az lesz majd a forradalmi tett, ha egy neveléstudományi disszertáció szimfónia, szoborkiállítás vagy színházi produkció formáját ölti fel” (Barone, 2006, 6.). Negyven év után megállapíthatjuk, hogy a kutatómódszertani „forradalom” győzött, a neveléstudományi konferenciákon az egyik teremben táblázatokkal és ábrákkal vagy dokumentumfelvételekkel, míg a másikban tánccal, színpadi játékkal vagy egy költemény előadásával illusztrálja mondanivalóját az előadó. A neveléstudomány kutatómódszer-repertoárjának igen népszerű alternatívája lett a művészeti alapú megközelítés, azonban a művészetpedagógiai tantervek világszerte főleg képességkutatási eredményekre épülnek. Úgy tűnik, immár újabb „forradalmi tettekre” van szükség: a művészetalapú és a képességkutatásra építő paradigmák eredményeinek ötvözésével, hiteles és hatásos eredményekkel kell támogatnunk az innovációt.

Kilenc ország kutatói 2011-ben ezzel a céllal alapították meg az Európai Vizuális Nevelési Hálózatot (European Network of Visual Literacy, ENViL⁷). A ma már tizenhat ország több mint hatvan kutatóját összefogó közösség tantervelemzések, művészetalapú pedagógiai esettanulmányok és a vizuális képesség fejlődését vizsgáló kutatások összevetésével hozta létre az ebben a számban, Ernst Wagner írásában bemutatott *Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretet* (Wagner–Schönau, 2016). A vizuális írástudást ez a kutatóközösség élethelyzetekhez (angol kifejezéssel: *situations*) kapcsolódó, tehát sokféle kognitív és affektív képességelemmel együttműködő kompetenciaként, a reflexivitással mint metakognitív képességgel való összefüggésben vizsgálja. Ez a képalkotás és befogadás képességeleleit életszerűen leíró képességrendszer érezteti hatását a finn, holland, német és magyar tantervi-fejlesztő kutatási programokban (Vö. ebben a számban Gaul és szerzőtársai, Viola van Lanschot Hubrecht–Nienke Nieveen és Kallio-Tavin írásait.)

A művészetpedagógia a nevében szereplő szavak metszéspontjában létezik. „Számomra a tanítás művészeti alkotótévékenység, aminek lényege az alakítás, amely során az alkotó és médium kölcsönös együttműködésben van egymással, a tanár és a diák állandó interakciója mindkét aktív résztvevőt alakítja, formálja. [...] Kezdetben voltak belső konfliktusaim abból, hogy úgy éreztem, el kell döntenem, mi is vagyok valójában: művész vagy tanár. Igazi öröm volt felfedezni, hogy nem szükséges erről döntenem. A kérdés lebegtetése vezetett a felismeréshez, hogy a tanítás is művészetem része” (Bodóczky, 2012, 7.). A terület módszertana a képességkutatások és esettanulmányok, interjúk, műelemzések kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt használó értékelési repertoárján alapul. A klasszikus

⁷ A kutatói közösség honlapja: URL11.

művészeti elvek bemutatása mellett a kortárs vizuális kultúra kifejezőmódjaival megismertető, változatos és változékony kortárs képi nyelvet tanító új művészetpedagógia mára központi szerephez jutott. A művész önkifejezési törekvései pedagógiai modellek részeivé váltak.

A kortárs esztétikai nevelés multikulturális: a fiatalok képi, szöveges, zenei és mozgásvilágát integrálni igyekvő, innovatív és reménykeltően nyitott. Értékelési rendszere sem lehet más. Kulturális sztemderdek hangsúlyozása helyett rugalmas követelményekkel, de pontos szintmeghatározásokkal, érzékeny és igényes mérési apparátussal kell igazolnunk: nem kevesekhez szóló „készségtárgyak”, hanem nélkülözhetetlen képességeket fejlesztő alaptantárgyak összefoglaló neve a művészetpedagógia. E szám tanulmányai segítenek megérteni és továbbgondolni ezt az állítást.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmányban szereplő kutatások az MTA–ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása, 2016–2020” projekthez kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

IRODALOM

- Barone, T. (2006): Arts-Based Educational Research Then, Now, and Later. *Studies in Art Education*, 48, 1, Special issue: Arts-Based Research in Art Education. 4–8. DOI: 10.1080/00393541.2006.11650495
- Barone, T. – Eisner, E. (2011): *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications. Magyarul: *Művészet alapú oktatáskutatás*. (ford. Szirmai E., Erdeiné Nyilas I.) Kézirat, http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/muveszet_alapu_oktataskutatas.pdf
- Bodóczky I. (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. Budapest: VKFA Kiadó
- Freedman, K. – Hejnen, E. – Kallio-Tavin, M. et al. (2013): Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education*, 54, 2, 103–115.
- Gardner, H. (2000): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books
- Haley Goldman, K. – Yalowitz, S. – Wilcox, E. (2016): Arts-Based Learning Leads to Improvements in Creative Thinking Skills, Collaborative Behaviors and Innovation Outcomes. Research report. Art of Science Learning, Herdon, VA. <http://www.artofsciencelearning.org/wp-content/uploads/2016/08/AoSL-Research-Report-The-Impact-of-Arts-Based-Innovation-Training-release-copy.pdf>
- Kárpáti A. – Gaul E. (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó B. – Zsolnai A. (szerk.) (2011): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 41–82. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>

- Kárpáti A. – Gaul E. (eds.) (2013): *From Child Art to Visual Language of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Bristol: Intellect Publishers
- Kárpáti A. – Pethő V. (2012): A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata. In: Csapó Benő (szerk.): *Mélegén a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 451–483. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>
- Knowles, G. – Cole, A. (eds.) (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 41–81.
- Pléh Cs. – Barkóczi I. (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Bács megyei Lapkiadó Vállalat
- Read, H. (1943): *Education through Art*. London: Faber
- Saks, A. L. (1996): Viewpoints: Should Novels Count as Dissertations in Education? *Research in Teaching of English*, 30, 4, 403–427. http://www.jstor.org/stable/40171550?read-now=1&logged-in=true&seq=1#page_scan_tab_contents
- Székácsné Vida M. (1982): *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Wagner, E. – Schönau, D. (Hrsg.) (2016): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster–New York: Waxmann Verlag

URL1: <http://mpk.elte.hu>

URL2: <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program>

URL3: <http://www2.u-szeged.hu/ezk/>

URL4: <http://kodaly.hu/hu/kutatas/aktiv-zenetanulas>

URL5: <http://vizualiskultura.elte.hu>

URL6: <http://www.pz.harvard.edu/>

URL7: <http://www.pz.harvard.edu/topics/arts-aesthetics>

URL8: <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>

URL9: www.insea.org/

URL10: <http://vizualiskultura.elte.hu>

URL11: <http://envil.eu>

Vizuális kultúra

A FIATALOK VIZUÁLIS KULTÚRÁJA – A FINN TANTERV ALAPJA¹

YOUTH VISUAL CULTURE PRACTICES AND THEIR RELEVANCE FOR ART EDUCATION IN FINLAND

Mira Kallio-Tavin

PhD, egyetemi docens, School of Art and Design, Aalto University, Aalto, Finland
mira.kallio-tavin@aalto.fi

ÖSSZEFOGLALÁS

A finn vizuális nevelés középpontjában a fiatalok vizuális kultúrája áll, a jelenleg is érvényben lévő, 2014-es finn Nemzeti Alaptantervben a Vizuális nevelés nevű tantárgy első tartalmi egysége ez. A következőkben az általános iskolák új tantervének alapelveit tekintjük át, majd bemutattjuk, hogyan épült be a vizuális nevelés tantervi anyagába a fiatalok saját vizuális kultúrája. Míg az új tanterv még tantárgyakról ír, addig a jövőben elképzelhető, hogy nem tantárgyak köré fog szerveződni az iskola.

A művészeti intézmények egy-egy területre fókuszáltsága, az iskolai tantárgyak izoláltsága helyett egységes, művészetalapú gondolkodás jellemzi az új tantervet. A „mindenütt jelen lévő tanulás” természetének mélyebb megértése alapján folyamatosan változó pedagógiai megoldások születnek a vizuális nevelésben és a művészetpedagógia más területein is.

ABSTRACT

The visual culture of youth is in the centre of Finnish art education of the National Core Curriculum of Finland issued in 2014, and this is the first thematic unit of the discipline called Visual art education as well. This paper provides an overview of this new curriculum for primary schools and show how the visual culture of youth is integrated in the teaching content. While this curriculum has a disciplinary structure, the Finnish school of the future will presumably not be organised around disciplines at all.

While arts institutions focus on one genre or art form, schools will abandon the isolation of disciplines and manifest a unified, arts-based mentality in the curriculum. A deeper understanding of the “knowledge is present everywhere” leads us to constantly changing, innovative solutions in teaching the visual arts as well as other art forms.

¹ Fordította Gaul Emil.

Kulcsszavak: alaptanterv, vizuális kultúra, vizuális nevelés, ifjúsági szubkultúrák

Keywords: core curriculum, visual culture, art education, youth subcultures

AZ ÚJ FINN ALAPTANTERV

Az új tantervi reform a fiatalok iskolai tapasztalataiból indult ki (Finnish National Agency for Education, 2014). A központi tanterv a helyi tantervek kialakításához kínál vezérfonalat, és segítséget nyújt a tanulástámogatási programokhoz, a tanulók fejlődésének értékeléséhez és a különleges pedagógiai helyzetek kezeléséhez is. A tantervet megalapozó pedagógiai kutatások fő témája a tanulási hatékonyság javítása mellett a *gyermekek boldogsága, iskolai boldogulása* volt: vajon hogyan okozhatna több örömet a tanulási folyamat? Másrészt fontos volt elgondolkodni azon is, hogy milyen készségekre és kompetenciákra van szükségük a gyerekeknek és a fiataloknak ma, és milyenekre lesz szükségük a jövőben. Az iskolák működési alapelveit is vizsgálták: az új tantervet meghatározó vizsgálatok témája volt az iskola mint tanulóközösség, amely támogatja a kulturális sokszínűséget, a nyelvi tudatosságot, a jólétet és a részvételt a demokratikus közéletben.

A tanítási-tanulási folyamat jellemző munkamódszere az *interakció és a sokoldalúság*. Ez a tanterv, amely megőrzi a tantervi kereteket, interdiszciplináris tanulásszervezésre bátorít, és az integrációt az iskolai élet éltető elemének tekinti. A tantárgyi integráció a jelenségalapú tanulásra², a tanárok közötti együttműködésre épül, és a tantárgyi programok összehangolt tervezésére ösztönöz. Az interdiszciplináris tanulást és az integratív módszereket a keresztntanterv, a tantárgyi programok közös témáit és fejlesztési feladatait bemutató dokumentum segít megvalósítani. A *keresztkompetenciák* a tudás, készségek, értékek, attitűdök és szándékok együtteséből tevődnek össze. A keresztkompetenciák fejlesztése iránt megnövekedett igény a környező világ változásaiból fakad. A műveltségterületi határokon átlépő és a különböző tudásterületeket összekötő kompetenciák a személyes növekedés, tanulás, munka és polgári aktivitás előfeltételei.

A hét keresztkompetencia tartalma:

- *A gondolkodás és a tanulás tanulása*, amelyben a tanulóknak bemutatják, hogyan rendezhetők új struktúrákba az információik;

² A tanulás egy jelenség köré szerveződik, hasonlóan a Waldorf-módszer epocháihoz. A jelenségalapú tanulás abból a felismerésből indult ki, hogy a 21. századi élet problémáira nem készít fel kellően a tantárgyakra szabdaltnak oktatás. A felsőoktatásból ismert módszer először a finn közoktatásban jelent meg rendezőelvként (a ford.).

- *Kulturális kompetencia*, együttműködés és önkifejezés, amely segít felismerni a kulturális, nyelvi, vallásos és filozófiai sokszínűséget mint a társadalmi és személyes fejlődés fontos tényezőit;
- *Ön-kompetencia*: a mindennapi élet megszervezése, hiszen a mindennapi élet egyre több és összetettebb készségeket igényel;
- *Többretegű műveltség (multiliteráció)*: a tanulók személyiségének fejlesztése értékítéletek megfogalmazása és mások ítéleteinek interpretálása során, a különböző társadalmi helyzetek jobb megértésére és a kultúrák közötti kommunikáció hatékonyabbá tétele érdekében;
- *Digitális kompetencia* mint a kortárs műveltség része;
- *A munka világára felkészítő „munkaképesség” és a vállalkozói kompetencia*, amely a globalizált világban, a technológiai változások közepette végzendő munkára tesz alkalmassá;
- *Részvétel a közéletben és fenntartható jövő építése*, amely a tanulóknál erősíti a közügyek gyakorlásában való részvétel szándékát és a demokratikus állampolgári léte készíti fel.



1. ábra. A keresztkompetenciák (Finnish National Agency for Education)
(Az ábra szövege megegyezik a fentebbi felsorolásával.)

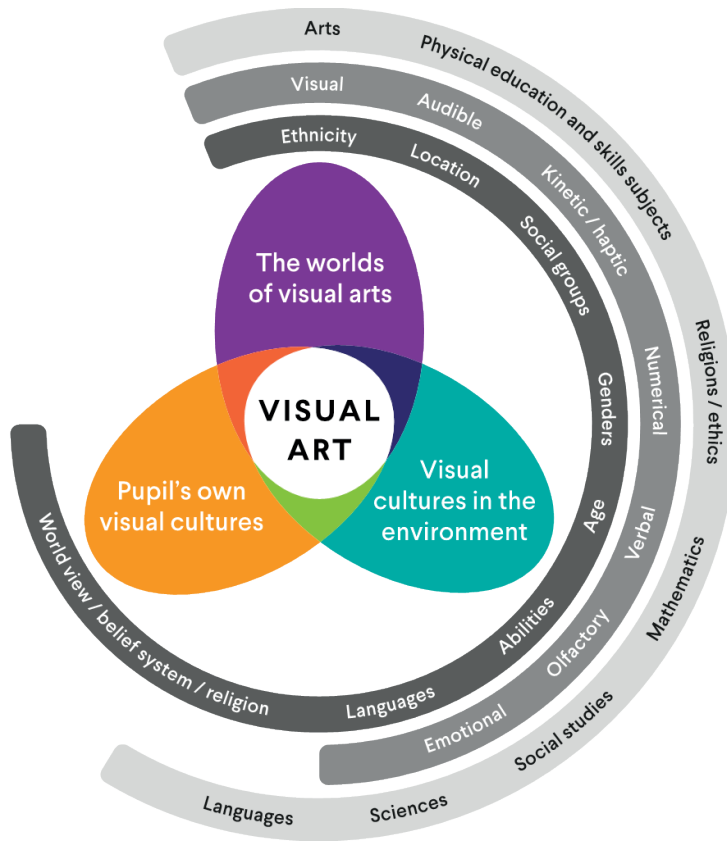
A keresztkompetenciák meghatározásával a tanterv összeköti az iskolai tanulást a mindennapi élettel. A mai és a jövőbeli munkahelyek csapatmunkát és vállalkozói készséget igényelnek. Egyre nő az igény a kreatív, művészi, design-szemléletű és a képzelőerőre alapozó gondolkodásra. Jelenleg hatalmas szakadék tátong a fiatalok élete (marginalizáció, munkanélküliség), a munka világa és a munkahelyi elvárások között, a tantervnek ezt a szakadékot kell a képességek fejlesztésével áthidalnia. A következőkben a tanterv és a keresztkompetenciák három területére fókuszálunk, amelyeknek minden művészetpedagógiai programban helyet kell kapniuk: ezek a többretegű műveltség, a jelenségalapú tanulás és a tanulóközpontú tanítás.

MULTILITERÁCIÓ, JELENSÉGALAPÚ TANULÁS ÉS TANULÓKÖZPONTÚ TANÍTÁS

A többretegű műveltség (multiliteráció) kialakítása a teljes tantervet átszövi. Ez a fogalom a multikulturális kommunikáció és az új technológiák, a digitális kultúra elterjedése során vált fontossá. Ez a tantervi cél a kultúrák és a nyelvek különböző megjelenési formáiban és a kommunikációban megfigyelhető változást jeleníti meg. A multiliteráció magában foglalja a tudományok eltérő nyelvhasználatának megismerését és beépítését a megfelelő iskolai tantárgyak oktatásába. A multiliteráció *multimodalitást*, a környező világ jelenségeinek sokféle érzékszervvel, egyszerre történő befogadását és feldolgozását is jelenti. Vizuális, auditív, mozgásos, haptikus (tapintásos), numerikus, szóbeli, szaglász és érzelmi kommunikációs kódokat kell megtanítanunk, hiszen a multimodális érzékelés és információfeldolgozás összes dimenziója releváns a művészet tanulásában.

(Az ábra szövege:

- *Külső világosszürke félkör*: művészetek, testnevelés és technikai tantárgyak, vallás és etika, matematika, társadalomtudományok, természettudományok, nyelvek
- *Középső sötétszürke félkör*: vizuális, akusztikus, kinetikus – haptikus, numerikus, verbális, szaglászalapú, érzelmi
- *Belső fekete félkör*: etnicitás, helyszín, társadalmi csoport, nemek, életkor, képességek, nyelvek, világnézet/hiedelmek/vallások
- *Felső szírom*: a vizuális művészetek világa
- *Bal oldali szírom*: a tanulók saját vizuális kultúrája
- *Jobb oldali szírom*: a környezet vizuális kultúrája
- *Középső fehér kör*: VIZUÁLIS NEVELÉS)



2. ábra. A multiliteráció a vizuális művészet tanulása szemszögéből az új finn nemzeti alaptantervben

A *jelenségalapú pedagógia* a tanulószervezés egy formája, amely különböző kutatásalapú pedagógiai módszereket alkalmaz. A jelenségalapú tanulásban a tanítást úgy szervezik meg, hogy a diákok interdiszciplináris szemlélettel értelmezhesék környezetüket. Ennek jegyében a jelenségeket minden oldalról megvizsgálják, majd kontextusba helyezik, hogy a tanulók a tantárgyi határok átlépéséhez alkalmas ismeretet szerezzenek, és készségeket sajátítsanak el. A hangsúly inkább a tanulásban, mint a tanításban van. Ez a fajta munka tanár-diák együttműködést és tanulóközpontú megközelítést kíván. Olyan pedagógiai helyzeteket kell teremtenünk, amelyekben a tanulók ráébrednek hiányos tudásukra, és késztetést éreznek a hiányok pótlására.

A *tanulófókuszú tanulás* arra a felismerésre épít, hogy tanulásra mindenütt és bármikor mód nyílhat. A tanulás állandó és mindenütt jelen lévő természete azt jelenti, hogy a tanulás különböző terekben és helyeken történhet meg, a fizikai és

a virtuális valóságban egyaránt. Az iskola csak egy hely a sok közül, ahol tanulni lehet, talán nem is a legvonzóbb a tanulók, különösen a fiatal gyermekek számára (Kumpulainen et al., 2014). A tanuló szemszögéből nincs különösebb jelentősége annak, hogy a tanulás hol zajlik: az iskolában (ez a formális tanulás) vagy hobbi-ból, szabadidőben (ez a nonformális, informális tanulás).

TANTERVI VÁLTOZÁSOK A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

A tanulóközpontú, mindenütt jelen lévő tanulás és a művészetalapú gyakorlat a kortárs finn vizuális művészeti nevelés alapja. A művészeti nevelés kereteit kitágító vizuális kultúra műveltségterület a feminista és a kritikai pedagógiából fejlődött ki. Mindkét pedagógiai irányzat az iskolán kívüli tevékenységet hangsúlyozza (Giroux–McLaren, 2001; Hooks, 1994; Tomperi–Piattoeva, 2005). Ebből adódóan az iskola mint intézmény és mint tanulóközösség sem szigetelődik el a világ többi részétől. A kortárs művészetpedagógiai felfogás az iskolát és tanárait is tanuló színhelynek, illetve közösségnek tekinti (Senge et al., 2012; Lonka, 2015). Mindent összevetve, a vizuális nevelési tanterv legfontosabb változásai a művészet és a kultúra mélyebb és szélesebb megértéséből adódtak.

A vizuális nevelés tanterve négy fő célt jelöl ki, és ezek a célkitűzések meg egyeznek mind a négy korcsoport számára: vizuális megismerés és gondolkodás; vizuális alkotás; a vizuális kultúra közvetítése; esztétikai, ökológiai és erkölcsi értékek. A tanterv a célok kifejtése után, korosztályokra bontott leírásokat is tartalmaz az 1–2., 3–6. és 7–9. évfolyamok számára. A tananyag három témakört ölel fel: a tanulók saját vizuális kultúrája, vizuális kultúra a környezetben, a vizuális művészetek világa. A tanítók és a rajztanárok ezekre a tartalmi területekre építik fel saját helyi tantervüket.

A *Vizuális kultúra a környezetben* fejezet az épített és természeti környezet, a használati tárgyak, a média világa és a virtuális valóság megismerését célozza. A környezet vizuális kultúrája az alapja a vizuális munkának. A tanulók a közvetlen és tágabb környezet minőségeit egybevető tanítás és tanulás során vitatják meg a különféle környezeti jelenségek és a média jelentőségét. A *vizuális művészetek világa* fejezet a különböző korok, kultúrák, környezetek vizuális művészeti alkotásai-ból tartalmaz válogatást. A tanulók a vizuális művészet különféle jelenségeit, koncepcióit a művész, a befogadó, az intézmény és a társadalom szempontjából vizsgálják meg. A *tanulók saját vizuális kultúrája* tantervi egység a tanulók iskolán kívüli vizuális tevékenységére alapul. A tanítás során azt vizsgálják, hogy a tanuló saját vizuális kultúrája hogyan illeszkedik az őt körülvevő környezetbe, és hogyan reflektál a társadalmi helyzetekre, problémákra.

Ez utóbbi, *A tanulók saját vizuális kultúrája* című fejezet vált a rajztanterv legvitatottabb részévé. Ez az a rész, amelyik a leginkább különbözik a korábbi

tantervi előírásoktól. Jóllehet a tanuló feljogosítása arra, hogy saját tanulásának szakértőjeként lépjen fel, már nem új pedagógiai gondolat, néhányan mégis értetlenül fogadták ezt a tantervi részt. Ilyen véleményekkel találkoztunk: „*A tanulók saját vizuális kultúrája* bevezetése azt jelenti, hogy a vizuális nevelési tanterv egyharmada semmiféle új ismeretet sem tartalmaz, hiszen középpontjában a tanulók saját vizuális kultúráról szerzett tapasztalata kell hogy az előírás középpontjában álljon!” Az új rajztanterv üzenete egyáltalán nem ez.

A gyermekek és a fiatalok termékeny vizuális alkotók, és gazdag képi választékból fogyasztanak, mégsem mondható el róluk, hogy a vizuális műveltség szakértőjeként jönnének a világra. Ha a tanulók tapasztalataiból indulunk ki, akkor váratlan helyzetekkel kerülhetünk szembe: olyan helyzetekkel, amelyeket nehéz előre megjósolni és eltervezni. Ez bizony bátorságot igényel a tanártól (Hyvärinen–Särkelä, 2015). Az elszántság mellett a másik fontos követelmény, hogy felismerjük: a tanulók vizuális kulturális tevékenysége nem mindig képi jellegű, hanem különböző médiumokban létrejövő én-kifejezéseket is tartalmazhat. Hogy ezeket megértsük és elfogadjuk, ahhoz az kell, hogy benne éljünk a *kortárs, vizualizált kultúrában*.

Az ifjúsági szubkultúrák több alfaja vált vizuálissá annak ellenére, hogy kezdetben nem voltak azok. Ilyen például a gördeszka, a snow board és a parcour (városi terepfutás). Ezek a sportok mára erős képi megjelenítéssel bírnak, a vizuális jelzések önazonosságuk részei (Tani–Ameel, 2015). Például a terepfutó kultúrának elválaszthatatlan része a hirdetésekben, videójátékokban, zenei klipekben és filmekben megjelenő képi reprezentáció. Sok terepfutó maga készíti el a saját klipjét és a sporthoz kötődő egyéb képi jeleit. A filmeket és videókat az interneten osztják meg, és lelkesen kommentelik egymás videóit. Úgy tűnik, hogy nem lehet elválasztani a városi terepfutás kialakult gyakorlatát annak a vizuális megjelenítésétől és mások képeinek fogyasztásától, hiszen ez a kép-készítő, képolvasó tevékenység szorosan kötődik magához a sporthoz. A városi terepfutás és annak vizuális megjelenítése közötti szétválaszthatatlan kapcsolat felvet egy kérdést: melyik rész a tevékenység és melyik a reprezentáció? Mivel mindkettő, a tevékenység és a reprezentáció egyaránt fontos, a valódi probléma inkább az, hogyan lehet a tanulók saját kulturális tevékenységét bevonni a vizuális művészeti tanulásába.

A tanulók saját vizuális kultúrája fejezet sokféle vizuális tevékenységet tartalmazhat: hagyományos vizuális művészeti formákat és új műfajokat is. A tanárnak fel kell készülnie, hogy a vizuális kultúra területei közül a számára kevésbé ismerteket is pedagógiai programjába illessze. A diákok tehát bizonyos vizuális tevékenységek szakértőinek tekinthetők. Ez a tantervi terület lehetőséget kínál a tanárnak arra, hogy a diákokkal együtt olyan területeket ismerjen meg, amelyekkel egyébként aligha találkozott volna. A tanítás kulturálisan relevánssá, érdekessé tétele válhat a tanár egyik legfontosabb kompetenciájává.

ÖSSZEZÉS

Megállapítható, hogy a 2014-es finn Nemzeti Alaptanterv a jelenségalapú tanulást, a tantárgyi integrációt, a multiliterációt, értékközvetítést, kulturális sokszínűséget, végül az erkölcsi, esztétikai és ökológiai igazságot hangsúlyozza. A vizuális nevelés integrálása más iskolai tantárgyakkal lehetőséget teremt a tanulóknak arra, hogy a művészetalapú tanulás módszerével más témakörökről is tanuljanak. Ha a vizuális kultúra elsajátítását kiterjesztjük a tanterv egészére, akkor a vizuális művészetre úgy tekinthetünk mint tudásszerzési formára, mely a képi kommunikáció kompetenciáját fejleszti. A képértelmezés és képalkotás ma már alapvetően fontos ahhoz, hogy környezetünket képesek legyünk befogadni és értelmezni.

Fontos leszögezni, hogy a tanterv egészére kiterjedő integrált vizuális kompetenciafejlesztés nem szünteti meg az önálló művészeti és környezetkultúra tantárgy és tanterv szükségességét. A vizuális és környezetkultúra tanítását folytatni kell az első osztálytól az érettségiig. A közoktatásban szaktanároknak kell elsajátíttatni a tanulókkal a vizuális művészetek és tárgykultúra alapjait.

A pedagógusoknak figyelni kell arra, hogy a tanulók mai képalkotó gyakorlata nem szükségszerűen a képi világból táplálkozik. *Sok ifjúsági szubkultúra vált alapvetően vizuális jelenséggé.* Vizualításban gazdag korunkban élve, amikor tanulófókuszú művészeti tantervünket készítjük, figyelembe kell vennünk, hogy a fiatalok képi kultúrájának számtalan területén a szubkulturális tevékenység és a vizuális megjelenés elválaszthatatlan kapcsolatban áll egymással.

IRODALOM

- Finnish National Agency for Education (2014): http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- Giroux, H. – McLaren, P. (2001): *Kriittinen Pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino
- Hooks, B. (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge
- Hyvärinen, R. – Särkelä, E. (2015): Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta. In: Mustola, M. – Mykkänen, J. – Böök, M. L. – Kärjä, A.-V. (eds.): *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 159–168.
- Kumpulainen, K. – Lipponen, L. – Hilppö, J. – Mikkola, A. (2014): Building on the Positive in Children's Lives: A Co-Participatory Study on the Social Construction of Children's Sense of Agency. *Early Child Development and Care*, 184, 2, 211–229.
- Lonka, K. (2015): *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava
- Senge, P. – Cambron-McCabe, M. – Lucas, T. et al. (2012): *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York: Grown Publishing Group

- Tani, S. – Ameel, L. (2015): Nuoret visuaalisten aineistojen tuottajina ja kuluttajina – esimerkkinä parkour. In: Mustola, M. – Mykkänen, J. – Böök, M. L. – Kärjä, A-V. (eds.): *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 149–158.
- Tomperi, T. – Piattoeva, N. (2005): Demokraattisten juurten kasvattaminen. In: T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (eds.): *Kenen kasvatusta. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286. http://www.uta.fi/edu/opiskelu/opiskelijaksi/valintakoeaineisto_2011/TomperiPiattoeva.pdf

NAPJAINK HOLLANDIAI MŰVÉSZETI NEVELÉSE: KIÉ A TANTERV?¹

CONTEMPORARY ARTS EDUCATION IN THE NETHERLANDS: WHO OWNS THE CURRICULUM?

Viola van Lanschot Hubrecht, Nienke Nieveen

tantervi szakértők

Instituut voor Leerplanontwikkeling/Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)², Hollandia

ÖSSZEFOGLALÁS

A holland közoktatásban a tantervekről, ezek céljairól és a jövőorientált oktatásról folytatott társadalmi vitával kezdődött a tantervek – köztük a művészetpedagógiai területek tantárgy-specifikus és integratív tantárgyai – tartalmi és módszertani megújítása. A viták eredményeként helyi, regionális és kormányzati szinten egyetértés született az oktatás három fő funkciójáról: ezek a tudásszerzés, a személyiségfejlődés és a társadalmi fejlődés. A tantárgyorientált fejlesztés mellett fontos cél lesz a tantárgyak közötti koherencia erősítése és a tantárgyi kereteken átnyúló képességek fejlesztése. Alapvető feladat az is, hogy a tanulóknak a képzés során választási lehetőségük legyen. A tantervvel kapcsolatos elképzeléseket a döntéshozók részletesen megvitatták az oktatás legfőbb érdekcsoportjaival. A tanárok felvetették a tanterv szerzőségének kérdését. Ez a cikk áttekinti a rajz és kulturális tanulási területek tantervének elvi alapjait, a leginkább égető, minden műveltségterületekre vonatkozó problémákat és a fejlődés fő irányait.

A köz- és felsőoktatás szereplőivel 2017 tavaszán folytatott intenzív megbeszélések eredményeként a művészeti és kulturális nevelés tantárgyai többé nem a „Nyelv és kultúra” területhez fognak tartozni, és a tanárok vezető szerepet kapnak a tantervi megújulásban. 2018-ban kilenc különböző munkacsoport alakul, és a pedagógusok, tanárképzők, tantervfejlesztők támogatásával fogják kidolgozni az úgynevezett „tégglákat” vagy „építőköveket”, a tantervek alapegységeit. Ezekből az építőelemekből fog felépülni az új tanterv a 4–18 évesek számára, 2019-ben. Ez lesz az első alkalom Hollandiában, hogy a gyakorló tanárok közvetlenül vesznek részt a tantervi reformban.

ABSTRACT

In the Netherlands, a debate is going on about the rational, aims and objectives of future-oriented education. The results will also have implications for arts and cultural education. Expert agreement on local, regional and governmental level was reached on the three key functions of education: the development of knowledge, personal development and social development. Apart from subject-oriented education the coherence between subjects and subject-transcending skills are also considered essential. Furthermore, it is a basic requirement that students should be given more freedom of choice. This rational was discussed in detail by all major

¹ Fordította Gaul Emil.

² Tantervfejlesztési Intézet.

groups of educational stakeholders. Teachers came up with the question of ownership of the curriculum. This paper contains an overall picture of present arts and cultural education in the Netherlands, of the most pressing sector-transcending issues, and of recent developments.

After intensive consultation with the teachers' associations for the disciplines, teachers and higher education among others in spring 2017, the plans have been laid. The reform of the art and cultural education will no longer be based on the domain 'language and culture', the characteristics of the subjects in secondary education are maintained, and teachers will be in the lead at the renewal of the curriculum. In 2018, nine different working-groups – one for each subject or learning domain – consisting of teachers (primary and secondary school), teacher-trainers and school-leaders supported by curriculum developers will embark on a process to develop 'bricks' or 'building blocks'. These 'blocks' will form the basis for the revision of the general curriculum (4 to 18) in 2019. This is the first time in the Netherlands that educational practice so clearly contributes to the renewal of the curriculum.

Kulcsszavak: tanterv, vizuális nevelés, tantervi követelményrendszer

Keywords: curriculum, art education, curricular requirements

BEVEZETÉS

Hollandiában a társadalom fejlődése és változásai miatt az oktatáshoz és esetünkben a művészeti és kulturális neveléshez szükséges tudás és készségek átértékelése került az érdeklődés középpontjába. A *jövőorientált nevelés* értelméről, céljáról folyik a vita, és ennek bizonyára hatása lesz a kulturális nevelésre is. A társadalmi párbeszéd egy „nemzeti ötletrohammal” kezdődött 2014-ben arról, hogy milyen oktatás kell az általános és középiskolában ahhoz, hogy tanulóink fel legyenek készítve a jövőre. A vitát széles társadalmi párbeszéd követte, amit egy, a Kulturális Minisztérium által felkért szakértői bizottság szervezett és vezetett. A bizottság 2016 elején tette közzé a beszámolóját, amelynek középpontjában az oktatás és nevelés három kulcsfeladata állt: a tudás gyarapítása, a személyes és a társadalmi fejlődés.

A tantárgyközpontú oktatáson kívül a szakértők lényegesnek tartották a tantárgyak és a tantárgyi határokon túllépő készségek közötti koherenciát. A társadalmi vitát szintetizáló bizottsági tagok úgy vélik, a diákoknak nagyobb választási szabadságot kell adni. Az eredményeket bemutatták a legfőbb érdekelteknek: a tantárgyi munkaközösségeknek, a tanulóknak és szüleiknek, hogy kiderüljön, támogatják-e ezt az elgondolást. A tanulók és szüleik úgy látták, hogy itt az ideje a tantervi revízióknak, ám az iskolavezetők és a pedagógusok a tanterv tulajdonjogának kérdésével álltak elő. A beszámolók alapján a csoportok közötti megbeszélések gyakran megegyezés nélkül végződtek. 2017 márciusában parlamenti választások voltak Hollandiában, majd új kormány alakult, és a minisztériumban mostanában dolgozzák ki az oktatáspolitikát és a tantervi reformelképzeléseket is. A döntés megalapozásához alapjaiban gondolták újra a teljes tantervet – benne a kulturális és művészeti tantervet is. Ez a teljes körű tantervi reform számos

problémát vetett fel a 4–18 éves tanulók számára készült művészeti és kulturális nevelési tanterv kapcsán. Ez az írás napjaink hollandiai művészeti és kulturális oktatásáról ad rövid áttekintést a leginkább szorongató, a tantárgyi területek határait átlépő, legfrissebb elképzelések bemutatásával.

A HOLLAND MŰVÉSZETI ÉS KULTURÁLIS NEVELÉS JELLEMZŐI

A holland művészeti és kulturális nevelés egyik jellemzője a *változatosság*. Ez egyszerre jelent szemléletbeli, tartalmi, témabeli, terminológiai és tantervi célokat is magába foglaló sokszínűséget, ami a tanítási gyakorlatra is kiterjed. Örökös vita övezi, a 'művészet', 'kultúra', 'kulturális nevelés' meghatározásának elméleti alapkérdéseit is.

1. táblázat. Az oktatási terület átmeneti rendelkezéseinek változatai

Elemi iskola	A kormány három képzési célt fogalmazott meg a kulturális (művészeti) tantárgyak számára az alkotásról és a kulturális örökség megőrzéséről egyaránt. A cél az, hogy a tanulók a vizuális kultúra széles spektrumában szerezhetnek alkotói és befogadói tapasztalatokat.
Sajátos nevelési igényű elemi és középiskola	A képzési célok: leképező ábrázolás, kézművesség, zenehallgatás, ének és játékos mozgás. A képzési célok a speciális középiskolai nevelésben a diákok későbbi tanulási és elhelyezkedési lehetőségeihez igazodnak.
Alsófokú középiskola	A „művészet és kultúra” tantárgyterületnek öt általános képzési célt tűz ki, melyeket a tantárgyak saját területükön valósítanak meg. Ez az öt képzési cél – amit képességterületként is meghatározhatunk – hangsúlyozza a művészeti ágak közös és sajátos nézőpontjait. A tanulók alapszinten megtanulják, hogyan kell rajzolni, tárgyat készíteni, színházi produkciókban szerepelni, táncolni és zenélni.
Alsófokú szakközépiskola	A „művészetek 1” tantárgy a tantervben előírt mind a négy képzési út (tantárgycsoportos oktatás) kötelező része. A tanulók legalább négy művészeti és kulturális tantárgyat tanulnak, amelyben lehetőségük van alkotói és befogadói tevékenységekre is. A képzési utak két legmagasabb szintjén a tanulók egy, az iskola által kínált művészeti tárgyból vizsgát tehetnek. A vizuális művészetek, a zene, a tánc és a dráma az iskolafokozatot lezáró vizsga választható része. A megújult szakképzési programban a diákok az iskola kézműves tantárgyai közül is választhatnak.
Felsőfokú középiskola	A „kulturális és művészeti nevelés” tantárgy a felső középiskolában minden tanuló számára kötelező. A választott művészeti tárgyak régi és új típusú érettségi vizsgatárgyakra oszlanak. A régi típusú vizsgatárgyak a zene, a rajz, a képzőművészet és kézművesség és a textilmunkák. Az új típusú tantárgyak a vizuális művészet, zene, tánc és dráma, kitekintéssel a társművészetekre – ezek integratív szemléletű, „összművészeti tantárgyak”.

A különféle iskolaszakaszokra (1–4., 4–8., 9–12. évfolyamra) vonatkozó állami rendeletek (vö. az 1. táblázatot) magyarázzák a művészeti és kulturális nevelésben megmutatkozó, iskolák közötti és az iskolákon belüli különbségeket. Az elemi iskolai és az alsó középiskolai szakaszra vonatkozó rendeletek az általános képzési célokra épülnek. Az iskolák joga, hogy a diákok műveltségét és képességeit fejlesztő tevékenységek közül a mono- vagy multikulturális, tantárgyi vagy interdiszciplináris tantervi megközelítést válasszák. Megtehetik, hogy számos művészeti terület megismerésével szélesítik, vagy inkább egy területen mélyítik el a tanulók tudását. (Példa az alsó középiskolai művészet és kultúra tantárgy öt képzési célja közül az egyikre: az elemi művészeti kifejezőeszközök megismerése után a tanulók megfigyelik a különféle művészeti ágak sajátos kifejezőmódjait, értelmezik ezek jelentését, és elsajátítják, hogyan alkalmazzák ezeket saját érzéseik kifejezésére. Az elemzés során tapasztalatokat gyűjtenek, formálódik a képzeletük és javulnak kommunikációs képességeik.)

A felső középiskolában a két rendszer egymás mellett működik, az iskolák választhatnak a régi és az új típusú vizsgák között is. A régi típusú művészeti tantárgyak tanterveiben (ilyen a rajz, képzőművészet és kézművesség, textil és zene) a művészeti terület elméletére épül a gyakorlati tevékenység. Az új típusú tantárgyak (vizuális művészetek, zene, tánc és dráma) multidiszciplináris elméleti megközelítést alkalmaznak, a tantárgyi programok utalnak a társművészetekre is. A felső középiskolások az iskolában kínált tárgyak közül választhatnak egy művészeti tantárgyat, amelyből majd vizsgázni fognak. A gyakorlati tantárgy részből iskolai, az elméleti részből pedig központi vizsgát kell tenniük.

A vizsgakövetelmények nagyban befolyásolják a tantárgyak tartalmát, de az elemi iskolai művészeti és kulturális nevelés iskolánként azért is lehet nagyon különböző tartalmú és minőségű, mert a pedagógusok felkészültsége erősen eltérő ezen a területen. A különbségek csökkentésére számos továbbképző tanfolyamot szerveztek például a tanítók művészetpedagógiai módszereinek fejlesztésére. A képzések nyomán nő a művészeti képzettséggel is rendelkező alapfokú oktatók száma. A középfokú oktatásban (tizenegy éves kortól) már szaktanár oktatja a művészeti és kulturális nevelés műveltségterületet. Vannak „kulturális tagozatos” iskolák, ahol nagyobb figyelmet fordítanak a művészetpedagógiára, például a vizuális nyelvet a többi tantárgy oktatásába is beépítik. A tanárképző intézményeknek minden művészeti ágban van mesterszakos képzése.

A holland iskolák tantervi autonómiája a művészeti és kulturális tantárgyak szempontjából több tanítási, tanulási programvariációt eredményezett. Ezek más és más elméleti alapon állnak, például a befogadásra orientált *művészettel nevelés* (arts education), a kognitív fejlesztésre fókuszáló *művészetalapú tanulás* (arts-based learning) és a személyiségfejlesztést előtérbe helyező *tanulás a művészet által* (education through art). Az iskolák a művészet és kulturális nevelés tantárgyat

illetően saját oktatási-nevelési céljaik, társadalmi-pedagógiai missziójuk alapján döntenek. A művészeti képzés színvonala változó, csakúgy, mint a rá irányuló figyelem. Az egyre magasabb iskolatípusokban azonban egyre nagyobbak a művészeti tárgyak vizsgakövetelményei, így a vizsgatárgyakat választó tanulók egyre többet sajátítanak el a művészeti kultúrából.

A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉS A TANTÁRGYAK HATÁRAINAK ÁTLÉPÉSE

A jelenleg zajló tantervi reform várhatóan lehetőséget teremt arra, hogy mi, tantervszerkesztők megjelenítsünk néhányat az alább részletezett, több műveltségi területen lényeges alapismertetek közül.

Hiányoznak a közös elméleti alapok

A többféle művészeti és pedagógiai elképzelés, vízió és ezek interpretációi, valamint a viszonylag kötött vizsgaprogramok és az iskolák autonómiája közötti ellentét arra ösztönzik a művészetpedagógusokat, hogy megteremtsék a művészeti és kulturális nevelés műveltségterületének közös elméleti alapjait. Annál is inkább ez a feladatuk, mert a tanároknak naprakész tananyaggal kell rendelkezniük, csökkenteniük kell a túlterhelést, koherens tananyagot kell létrehozniuk, és a képzési területek között kapcsolatokat teremtő tantervet kell kidolgozniuk. A tanároknak nincs nagy gyakorlatuk a tantervírásban, és nincs is elég idejük a tanítás mellett az iskolai autonómia részét képező, saját tanterv kidolgozására.

Az egyes iskolaszakaszok, valamint a régi és az új típusú képzés között
nem elég erős a koherencia

Úgy tűnik, a pedagógusokat nehéz feladat elé állítja az elemi iskolától a középiskoláig tartó koherens és folyamatos tantervi programok kidolgozása. Az *1. táblázatból* látszik, hogy a művészeti és kulturális nevelésben jelentős a szakadék az elemi iskola és az alsófokú középiskola általános képzési követelményei között. Hasonló szakadék van az alsó és a felső középiskola kimeneti követelményei között is. Továbbá, a „rég típusú” vagy „új típusú” művészeti nevelési programot megvalósító iskola az eltérő tantervi utakból adódóan meghatározza a tanulói képességek fejlődését is. Az utóbbi néhány évben a legtöbb figyelmet az iskolaszakaszokon belüli fejlődés kapta, a tantervi utak kevesebbet. Ez azt eredményezte, hogy nem mindegyik tanulónak volt megfelelő tudásalapja, hogy az egyik tantervi útról, az egyik iskolatípusból áttérjen a másikba.

Az új koncepciók megkövetelik a képzési célok megújítását

A felső középiskolai vizsgakövetelményektől eltekintve, 2006, a legutóbbi nagy tantervi reform óta a képzési célok nagymértékben átalakultak. A művészeti és kulturális nevelés világa a technikai fejlődés következtében állandó mozgásban van. Ez a mozgás új művészetfelfogásokhoz és multimediális művészetképhez vezetett, ami viszont hatással volt a kulturális produktumok előállítására és fogyasztására is, valamint a társadalomban betöltött szerepére. Íme, néhány az új jelenségek közül, amelyekkel foglalkoznunk kell az iskolában is. Új jelenség például a fizikai tér mellett megjelenő virtuális világ, ahol „sétát tehetünk” például egy múzeumban, vagy „meglátogathatunk” egy műemléket.

Egyre nő az érdeklődés napjainkban a fesztiválok és más kulturális események iránt is. Mindez oda vezetett, hogy az új, vizualitás iránt érdeklődő társadalom tagjának lenni új képességeket igényel. Manapság a tanulók már egész kis koruktól kezdve, egyre komplexebb jelentésű audiovizuális médiával és vizuális kifejezési formákkal kerülnek kapcsolatba. Emellett egyre növekvő igény mutatkozik a kreativitásra, és ebből következően, a művészeti és a kulturális nevelés során elérhető kreativitásfejlesztési lehetőségek iránt is nő a társadalmi igény. Ezek az új lehetőségek és igények határozzák meg, mi módon és milyen mértékben kell a jelenlegi művészeti és kulturális tantervet korszerűsíteni.

LEGFRISSEBB FEJLEMÉNYEK

A holland iskolarendszerről ma az a vélemény alakulhat ki, hogy a művészeti és kulturális nevelés csak mint „alapszintű szolgáltatás” működik. Különbféle területeken azonban jelentős erőfeszítések történnek. Például az elemi iskolai művészeti és kulturális nevelés színvonalának emelése érdekében egy mintaszerű tantervfejlesztési programban közös művészetpedagógiai képzési célokat dolgoztak ki. A zeneoktatás területén „Több zenét az osztályterembe” jelszóval, új módszereket vezettek be. Az új vizsgarendszerben az alsó középfokú sakközépiskolában lehetőség nyílt a kézművesség oktatására fotó, illusztráció, divat és design szakirányban. A felső középiskolai művészeti és kulturális nevelés vizsgarendjét is módosították. Azonban, mint korábban már említettük, az oktatási rendszerben az egyes szintek nem illeszkednek kellőképpen egymáshoz. A kérdés ma az, hogy mit tegyünk egy sokkal szilárdabb tantervi szerkezet megalkotása érdekében.

Néhány tanulságot már most is levonhatunk a tantervváltoztatási folyamatból. A bevezetőben említett minisztériumi szakértői jelentés nemcsak az oktatás céljaira fókuszált („mit kell elsajátítania a tanulónak napjaink közoktatásában?”), hanem bizonyos tantárgyak tartalmára és tantervi helyére is javaslatot tett. Azt indítványozták, hogy a meglévő, autonóm tantárgyak sorát megjelenítő struktúrát

alakítsuk át műveltségterületek szerinti csoportosításra, amely jobban hangsúlyozza majd a tantárgyak közötti koherenciát. Ennek megfelelően az összes művészeti és kulturális tantárgyat a „nyelv és kultúra” területhez sorolták, ami vitát váltott ki a tanárok között, és zűrzavarhoz vezetett. Az eddig autonóm tantárgyi munkaközösségek és a tanárok maguk sem tudtak azonosulni a javaslat tartalmával, és úgy érezték, hogy feleslegesen osztották meg a bizottság tagjaival a véleményüket. Az országos tantervi reform legnagyobb tanulsága, hogy a tanárokat a lehető leghamarabb be kell vonni a reform munkálataiba. A holland tanárok hangsúlyozták, hogy ők akarnak a tantervírási folyamat tulajdonosai lenni, és mielőbb be is akarják tölteni ezt a szerepet.

A tantárgyi munkaközösségekkel, az egyes pedagógusokkal és a felsőoktatás szereplőivel 2017 tavaszán folytatott intenzív megbeszélés során kiélekedett a vita, amelynek eredményeként a művészeti és kulturális nevelés tantárgyai többé nem a „nyelv és kultúra” területhez fognak tartozni, a tantárgyak korábbi karakterét a felső középiskolában megtartják, és a tanárok vezető szerepet kapnak a tantervi megújulásban. 2018-ban kilenc különböző munkacsoport alakul – a tantárgyaknak és műveltségterületnek megfelelően –, ami elemi és középiskolai szinten tanító pedagógusokból, tanárképzési szakemberekből és iskolavezetőkől fog állni. A munkacsoportokat tantervfejlesztők támogatják majd. Ezek a csoportok fogják kidolgozni az úgynevezett „tégglákat” vagy „építőköveket”, a tantervek alapegységeit. Ezekből az építő elemekből fog felépülni az új tanterv a 4–18 évesek számára 2019-ben. Ez lesz az első alkalom Hollandiában, hogy a gyakorló tanárok közvetlenül vesznek részt a tantervi reformban.

A KÖZÖS EURÓPAI VIZUÁLIS MŰVELTSÉG REFERENCIAKERET SZERKEZETE, TARTALMA ÉS JELENTŐSÉGE MÁS MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI TERÜLETEK SZÁMÁRA¹

THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR VISUALLITERACY: STRUCTURE, CONTENT AND ITS POTENTIALS FOR OTHER FIELDS OF AESTHETIC EDUCATION

Ernst Wagner

PhD, egyetemi tanár, az Európai Vizuális Műveltség Hálózat alapító elnöke, München, Művészeti Akadémia,
UNESCO Művészeti és Kulturális Kutatóközpont, Erlangeni Egyetem, Németország
ernst@wagner-mchn.de

ÖSSZEFOGLALÁS

A képek alapvetően határozzák meg, hogyan fogadjuk be a környező világot. Tárgyak és képi megjelenítések befolyásolják, mit veszünk észre, és miben hiszünk. A vizuális kompetencia befolyásolja esztétikai élményeink minőségét is. A vizuális írástudás tehát nemcsak a személyiségfejlődésben fontos, hanem része a felelős és informált állampolgár műveltségének is. Ennek ellenére, nagy a különbség a vizuális írástudás széles körben elismert egyéni és társadalmi jelentősége és az iskolai oktatásban elfoglalt szerény helye között.

2010-ben kilenc ország hatvan kutatója, tantervfejlesztője részvételével azért alakult meg az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy, ENViL), hogy javítson ezen a helyzeten. A hálózat hároméves nemzetközi összehasonlító kutatás során európai és azon kívüli tanterveket, pedagógiai programokat és értékelési rendszereket elemzett, áttekintette a már elkészült matematikai, olvasási és nyelvi keretrendszereket, és megfogalmazta a Közös Európai Vizuális Műveltség Keretrendszert (Common Framework of Reference for Visual Literacy, CEFR-VL).

A keretrendszer célja, hogy megalapozza a tanterv- és tananyagfejlesztést, valamint a pedagógiai értékelést a vizuális nevelésben. A szerzők a vizuális műveltség meghatározásánál kompetenciaalapú megközelítést alkalmaztak. A vizuális műveltség olyan tanult képességek csoportja, amelyek segítségével képeket és tárgyakat alkothatunk és fogadhatunk be, és reflektálhatunk is az alkotó és befogadó folyamatokra. Ez a cikk bemutatja a referenciakeret szerkezetét és fogalmi klasztereit, és áttekinti a CEFR-VL validálása és finomítása érdekében zajló kutatásokat, melyek tovább folytatják az első európai szintű kísérletet a vizuális nyelv pedagógiai célú meghatározására.

¹ Fordította Kárpáti Andrea.

ABSTRACT

Visualizations strongly influence the way we perceive the world. Visual objects and presentations influence what we see and believe and how we perceive the world. Visual competence also influences the quality of our aesthetic experience. Therefore, to be visually literate is important for a fully developed person but also for a responsible and empowered citizen. However, there is a discrepancy between the importance of Visual Literacy and its too often marginal position in education.

Therefore, in 2010 a *European Network for Visual Literacy (ENViL)* was founded with more than sixty researchers, curriculum developers and teacher trainers from nine European countries. The network undertook a three-year international comparative survey of curricula, teaching programs and assessment strategies in Europe and worldwide, and studied already existing literacies of mathematics, reading, science and language use, and conceptualized the “Common Framework of Reference for Visual Literacy” (CEFR-VL).

This framework aims to be a tool for the development of curricula, lesson plans and assignments as well as assessment instruments. The framework uses a competency-oriented approach and defines Visual Literacy as a group of acquired competencies for the production and reception of images and objects and for the reflection on these processes. This paper outlines the structure and main conceptual clusters of CEFR-VL, and summarises ongoing research to validate and further develop results of the first collaborative European effort to map the visual domain for educational purpose.

Kulcsszavak: vizuális műveltség, vizuális nevelés, kompetencia, referenciakeret, összehasonlító pedagógiai kutatás

Keywords: visual literacy, art education, competence, frame of reference, comparative educational research

MIÉRT VAN SZÜKSÉG EGY KÖZÖS EURÓPAI VIZUÁLIS MŰVELTSÉG REFERENCIAKERETRE?

Kultúránkat egyre inkább a képiség határozza meg, a képek alapvető szerepet játszanak társadalmi és személyes kommunikációnkban. A vizualizáció erősen hat arra, hogyan látjuk a világot. A formatervezés gyakran dönt gazdasági siker és kudarc fölött, és ezen keresztül arról is, hogyan fejlődik a gazdaság, és lesz-e állásunk. Néha elég néhány karikatúra, hogy meggyűlöljenek, üldözzenek, és veszélybe kerüljön az életed. A képi megjelenítések befolyásolják, miben és hogyan hiszünk. Végül, de nem utolsósorban: ha nem lenne képzőművészet és design, az élet nélkülözné a szépséget és képzelőerőt. Ezért a vizuális írástudás nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egy fiatalból érett személyiség és felelős állampolgár váljon.

A vizuális írástudás definíciói közül Jennifer M. Brill, Dohun Kim és Robert Maribe Branch (2007) meghatározását tartjuk a legteljesebbnek: „A vizuális írástudás olyan, tanult képességelemek csoportja, amely lehetővé teszi, hogy képi üzeneteket olvassunk és hozzunk létre.”

A vizuálisan művelt személy képes

- a) környezetétől megkülönböztetni és jelentéssel felruházni a látható dolgokat;
- b) statikus és dinamikus látványokat és tárgyakat létrehozni egy meghatározott alkotói technikával és műfajban;
- c) megérteni és értékelni mások képi közléseit;
- d) elképzelni, gondolatban létrehozni látványokat és látható dolgokat.” (Brill et al., 2001)

A vizuális írástudás kiemelkedő jelentőségével ellentétben a terület marginális helyzete az oktatásban. Ez a helyzet sokakat nemzetközi szinten összehangolt cselekvésre ösztönözött, és 2010-ben kilenc európai ország hatvan szakértője megalakította az Európai Vizuális Műveltség Hálózatot (European Network for Visual Literacy, ENViL)². A kutatóközösség alulról jövő kezdeményezésként, az iskolai gyakorlatra alapozva kezdett hozzá a Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (Common Framework of Reference for Visual Literacy, CEFR-VL) megalkotásához. A képességrendszer célja, hogy eszközül szolgáljon tantervek, óravázlatok, iskolai feladatok és értékelő eszközök fejlesztéséhez egyaránt (Wagner–Schönau, 2016).

A CEFR-VL alapelvei:

- Az ENViL-kutatócsoport kompetenciaorientált megközelítést alkalmaz. Weinert (2001) szerint a kompetenciák „olyan kognitív képességek és készségek, melyekkel az egyén rendelkezik, vagy amelyeket képes elsajátítani, hogy meghatározott problémákat oldjon meg. A kompetenciák körébe tartozik a feladat megoldásához szükséges motiváció, akarat és készség is, amelyek szükségesek a sikeres és felelős problémamegoldáshoz, változó környezetekben” (Weinert, 2001).
- Az ENViL kutatói hálózat szerint a vizuális műveltség tanult kompetenciák csoportja, amelyek segítségével képeket, tárgyakat, környezeteket hozhatunk létre, illetve reflektálhatunk mások vizuális alkotásaira.
- A vizuális műveltség európai referenciakeretének kidolgozásakor tekintetbe vettük Európa különböző kulturális és tantárgyspecifikus hagyományait, változó kulturális kontextusait.

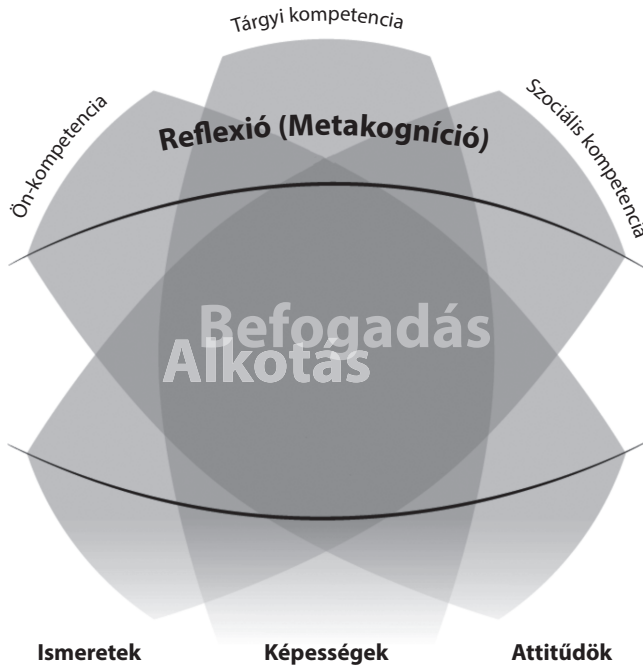
HOGYAN KÉSZÜLT A REFERENCIAKERET?

Hogy közös kiindulópontokat találjunk, az ENViL-csoport a nemzeti, regionális és helyi tantervek szerkezetét és tartalmát összehasonlító kutatásokat végzett az európai országokban. Az elemzések segítettek megérteni, milyen műveltségi

² A kutatócsoport honlapja: URL1.

anyagot és összefüggéseket tartanak fontosnak a különböző országok szakértői. A tartalmi körök sajátos megnevezései és egyes résztemák befoglalása vagy elhagyása ellenére úgy tűnt, az alapfogalmak szintjén jelentős egyezés mutatkozik. Például szinte valamennyi tanterv két azonos dimenzió, az alkotás (képek létrehozása és használata) és a befogadás (a képekre adott válasz) mentén épül fel. Ez a két dimenzió számos képességelemet foglal magában, és néha egy harmadik, az előző kettővel kölcsönhatásban lévő dimenzióval, a reflexióval egészül ki.³ Erre a tantervelemzésre alapozva az ENViL-közösség átfogó és rendszerező jellegű kompetenciamodellt dolgozott ki, amely magában foglalja ezeket a dimenziókat, és alapul szolgálhat tanórai feladatok, tantervek, értékelésrendszerek stb. kidolgozásához.

MUNKÁNK KÖZÉPPONTJÁBAN: A CEFR-VL-KOMPETENCIAMODELL



1. ábra. Az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret kompetenciastruktúra modellje.
Vizuális műveltség: képek és tárgyak reflektált alkotása és befogadása
(A magyar nyelvű ábra forrása: Kárpáti–Pataky, 2016, 11.)

³ A 'kép' szó a cikk eredeti szövegében ebben a mondatban a tág értelmű 'image' megjelöléssel szerepel, amely a látható világ ember alkotta jelenségeit: álló és mozgóképeket, tárgyakat, tereket is magában foglal (a fordító).

A vizuális írástudás tanult képességeinek csoportját az egyes összetevőkben megjelenő tudás, rész-képességek és attitűdök meghatározásával írhatjuk le. Az *1. ábrán* szereplő modell középpontjában a három fő dimenzió látható: alkotás, befogadás és reflexió (metakogníció). Bármit tanul is a diák (az alkotói vagy a befogadói szférában), mindenképpen szüksége van a metakognícióra ahhoz, hogy megérthesse, és így kontrollálhassa is saját tanulási folyamatát. A vizuális műveltség mint területspecifikus kompetencia az általános műveltségbe ágyazott, és kapcsolódik a személyes, illetve társas kompetenciákhoz, mint például az énkifejezés és kommunikáció, és a módszerek használatát irányító metodológiai kompetenciához is. A *2. ábrán* látható, hogy az alkotás és befogadás képességcsoportja hogyan tagolható tovább. Fontos alkotóelemei a bemutatás, esztétikai élményszerzés, értékelés, felfogás, együttérzés, elemzés, használat, közlés, leírás, létrehozás, tervezés és vázlatkészítés is (a fogalmakat nem fontossági, hanem ábécésorrendben közöljük).



2. ábra. A vizuális kompetencia alapvető összetevői az Európai Vizuális Műveltség Referencia-keretben: a kompetenciaelemek elkülönítése

MIRE JÓ, ÉS HOGYAN HASZNÁLHATÓ A KOMPETENCIAMODELL?

A vizuális műveltség olyan élethelyzetekben aktivizálódik, amikor egy vagy több vizuális képességelemünk használatára van szükség.⁴ A keretrendszer számos olyan releváns, már létező vagy előre látható, jövőbeli helyzetet ír le, amelyben vizuális műveltségre van szükség, és ezekre a kérdésekre ad választ:

- Milyen helyzetekben fogják használni a tanulók vizuális műveltségüket?
- Milyen cselekvésekre van szükségük ahhoz, hogy jól oldják meg ezeket a helyzeteket?
- Milyen emberek, helyek, cselekvési alkalmak és időszakok szerepelnek majd ezekben a helyzetekben?
- Milyen típusú képeket, tárgyakat használhatnak?
- Hogyan állítják elő képeiket és tárgyaikat, és milyen eszközöket, anyagokat használnak majd fel?
- Milyen tudásra (például más kultúrák, történelmi korszakok megismerésére) lesz szükségük ahhoz, hogy felelős módon formálhassák világukat?

A műveltségi (rész)területek megválasztása, amelyekre tanulóinkat fel kell készítenünk, messzemenő hatással van az oktatáspolitikai döntéseire. Mi ezeket a területeket tartjuk fontosnak a vizuálisan művelt európai polgárok oktatása és nevelése szempontjából:

- *a személyes szféra* (élet az otthonban, élet a barátokkal, szabadidőben, vásárlás, a lakókörnyezet berendezése, egy hobbi gyakorlása stb.);
- *a közsféra*, ahol az egyén a társadalom tagjaként cselekszik;
- *a tanulás és a munka világa*, ahol az egyén szervezett vagy informális tanulási és munkatapasztalatokat szerez.

A következő táblázat néhány példát tartalmaz a vizuális műveltség működéséről a személyes (privát) szférában.

1. táblázat. Példa egy helyzet leírására (privát szféra)

Cselekvés	Képek, tárgyak, műfajok, média	Helyek	Alapkompetenciák, témák
öltözéket választani egy bizonyos vizuális hatás elérésére	ruhadarabok, ékszerek és egyéb kiegészítők	privát szféra (az otthon), közsféra	kulturális identitás, interkulturális tudatosság, kreativitás, életstílus, önbizalom, aktív párbeszéd a világgal, személyes kiteljesedés

⁴ A CEFR-VL angol és német nyelven íródott, szövegében itt a gazdag jelentéstartalmú „situation/die Situation” szó szerepel mint a vizuális műveltség megjelenésének kontextusa (a fordító).

1. táblázat folytatása

Cselekvés	Képek, tárgyak, műfajok, média	Helyek	Alapkompetenciák, témák
közvetlen étletterünk (személyes környezetünk) megtervezése	belsőépítészet, képek, textilek, bútor, növények, világítás	az otthon és a kert	életstílus, kreativitás, kulturális identitás, önbizalom, önkifejezés képi eszközökkel, személyes kiteljesedés
személyes élmények kifejezése képekkel és tárgyakkal	fotók, emléktárgyak	fényképalbum, emlékek gyűjtőhelye: polc vagy szekrényfiók otthon, sírhely	integráns személyiség, cselekvőképesség, önkifejezés képi eszközökkel, életstílus, értékelés
vizuális média használata a szabadidőben	képlejátzó környezet, digitális interaktív média, videofilm, számítógépes játék, zenés videoklip	virtuális tér, valós környezet: képernyő vagy tévékészülék otthon	kulturális identitás, integráns személyiség, kritikai gondolkodás, nyitottság, kíváncsiság, életstílus
más országbeli szokások, rituálék megfigyelése, a bennük rejlő esztétikai minőség megértése	multimodális megjelenítés: szokások, rítusok	utazás, városi és vidéki környezet	interkulturális tudatosság, kritikai gondolkodás, nyitottság, kíváncsiság, együttérzés, értékelés, gondolatcsere, aktív dialógus a világgal
fogyasztás	árucikkek, hirdetések, bemutatói módok, figyelemfelhívás, csomagolás	szupermarket, üzletek, online vásárlási lehetőségek	kritikai gondolkodás, reflexivitás, képesség a cselekvésre, életstílus

Ezt a helyzetgyűjteményt a tanárok órai feladatok tervezéséhez használhatják. Azok a feladatok, amelyeket a referenciakeretben szereplő, ilyen és hasonló leírások alapján készítenek el, megfelelnek a kompetenciaalapú oktatás követelményeinek, és a szokásos tanórai feladatoknál életszerűbbek és relevánsabbak a tanulók számára.

KÉPESSÉGSZINTEK, SKÁLÁZÁS

A CEFR-VL minden kompetenciaelemhez minőségi szinteket rendel, amelyekkel értékelhető a tanuló képességelemeinek fejlődése. A képességszintek bemutatják, hogyan képes a tanuló cselekedni egy adott helyzetben, adott feladat megoldása közben. A feladatoknak megfelelő kompetenciaelemekben elért szintek együttesen határozzák meg, mennyire sajátította el a tanuló a vizuális műveltségnek a feladattal számonkért részét. A keretrendszer általánosságban definiálja a képességszinteket, melyek nem kapcsolódnak egy-egy életkorhoz, oktatási helyzethez vagy tantervi típushoz. Céljuk az, hogy segítsék a feladatok megoldása során aktivizált készség- és képességelemeket azonosítani, és az egyes életkorokhoz és tantervi követelményekhez illesztett képességszint-definíciókat elkészíteni.

Annak érdekében, hogy érzékeltethetők legyenek a teljesítménybeli különbségek egyes területeken, „elemi”, „középszintű” és „kompetens” szinteket állapítanak meg. Az *elemi szinten* teljesítők már rendelkeznek az adott képesség-elem alapjaival, amelyekkel képesek személyiségüket fejleszteni, és részt venni a társadalom életében. A *kompetens szint*, ezzel szemben, a vizuális műveltség fejlettségének legmagasabb, átlagos képességű tanulók által elérhető fokát mutatja (ez a szint természetesen nem azonos a vizuális kultúrával hivatásszerűen foglalkozó művész, tervező vagy művészettörténész képességszintjével). Az értékelési rendszer illusztrálására alább az „alkotás” képességszintjét mutatjuk be. Ennek tartalma elsősorban az elkészítés, létrehozás: vizuális formák (képek vagy tárgyak) szándékos megalkotása. A szintek a megoldás minőségét, a bemutatott kifejezőeszköz-készletet és a forma és tartalom közötti kapcsolatokat érzékeltetik.

2. táblázat. Egy példa a képességszintek meghatározására: az „alkotás” képességszintjei

Szint	Leírás
Elemi	Képes kiválasztani a jól ismert motívumok és témák közül azokat, amelyek illeszkednek alkotói szándékaihoz; képes az előre meghatározott művészi formákat alkalmazni. Képes szabályokat és elveket alkalmazni és kísérletezéseinek eredményeit a témának megfelelő módon felhasználni.
Középszintű	Képes kiválasztani a megfelelő tartalmat, motívumokat és témát a javaslatok alapján, figyelembe véve saját kifejezési szándékait. Képes arra, hogy válasszon a rendelkezésére álló anyagok és eszközök közül, figyelembe véve saját alkotói szándékait. Képes figyelembe venni és saját kifejezési szándékának megfelelően néha megszegni a művészeti szabályokat, alapelveket.

2. táblázat folytatása

Szint	Leírás
Kompetens	<p>A művészi kifejezőeszközök, tartalmak, motívumok széles körét képes alkalmazni, és művét, hogy elérje a tervezett hatást, a megfelelő formába önteni.</p> <p>Képes a vizuális alkotási módszereket és stratégiákat célirányosan és összeszedetten, fókuszáltan alkalmazni, hogy jobban kifejezhesse saját vizuális gondolatait.</p> <p>Kritikusan reflektál a szabályokra és elvekre, és kifejezési szándéka érdekében eldönti, hogy kövesse-e őket, vagy térjen-e el tőlük.</p>


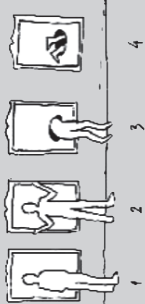
AZ ÉRTÉKELÉS MÓDJAI

Minden tanár tudja, mennyire összetett folyamat egy fiatal tanulási útjának és eredményeinek minősítése. A kép- és tárgyalakotást vagy a vizuális befogadást gyakran tekintik előre meghatározhatatlannak és alapvetően egyéni jellegűnek. A tanárnak azonban képesnek kell lennie arra, hogy eldöntse, hogy a tanulási folyamat mely részében történik tudásátadás, képességfejlesztés, és ezeket hogyan értékelhetjük a tanulást monitorozó, formatív vagy egy oktatási szakaszt lezáró és az eredményességet feltáró, szummatív módszerekkel. Az értékelést nemcsak a tanár, hanem a tanuló is elvégezheti, egyedül vagy társaival. A tanulók által végzett (ön)értékelés előnye, hogy az értékelő eszköz egyben az oktatás eszközévé is válik, hiszen fejleszti az önszabályozó tanulás és a metakogníció képességeit.

A CEFR-VL részletes útmutatót és értékelési eszközöket nyújt a tanári, a tár-sak által végzett és az önértékeléshez egyaránt. Az értékelő táblázat (assessment rubric) egy olyan pontozási segédlet, amely részletes szintleírásokat tartalmaz. A táblázatba foglalt értékelési kritériumok részletesen leírják a különböző képességszinteket, és így a követelmények a diákok számára is jól áttekinthetővé válnak. A táblázatot értékelésre és az egyes feladatokhoz kötődő, sajátos minősítő szempontok bemutatására is jól használhatjuk. A módszer hátránya a szöveges leírás, amelyet a diákok nem könnyen értelmeznek. Ezért kifejező ábrákkal érde-mes segíteni a kritériumszintek megértését (Groenendijk et al., in print).

A 3. táblázatban két példa szerepel, amelyek az elemző képesség összetevőinek értékelését mutatják be. A vizuális (ön)értékelő lap (Visual Rubrics for /Self/ Assessment) részlete az alkotás dimenzió egyik részképességét, a kísérletezést jeleníti meg szimbolikus rajzzal, a másik a befogadás dimenzió egyik részképességét, az elemzést mutatja be ugyanígy. A képeken szereplő számok az egyes képességelemekben elért teljesítmény minősítésére szolgálnak. A tanár vagy a tanuló a teljesítménynek megfelelő szintet jelöli be az (ön)értékelő lapon.

3. táblázat. Példák a vizuális (ön)értékelő lap két kritériumleírására

Kritérium	Szintek			
	1	2	3	4
<p>Kísérletezés</p> 	<p>Rögtön hozzáfogtál az alkotás elkészítéséhez. Nem kísérleteztél, nem próbáltál ki új dolgokat.</p>	<p>Eliőlttél egy kis időt kísérletezéssel. Kiprobáltál néhány anyagot, eszközt és technikát vagy alkalmazást.</p>	<p>Időt szántál a kísérletezésre. Kiprobáltál számos anyagot, eszközt és technikát vagy alkalmazást.</p>	<p>Sok időt szántál a kísérletezésre. Kiprobáltál számos anyagot, eszközt és technikát vagy alkalmazást, szokatlan megoldásokat is. Munkád nyomán új felfedezéseket tettél, amelyeket felhasználnál az alkotásodban.</p>
<p>Elemzés</p> 	<p>Alig ismerted fel a forma, a tartalom, a funkció és a társadalmi környezet összefüggéseit. A felismert összefüggéseket nem tudtad értelmezni.</p>	<p>A forma, a tartalom, a funkció és a társadalmi környezet összefüggései közül néhányat felismertél. A felismert kapcsolódási pontokat röviden kifejtetted.</p>	<p>A forma, a tartalom, a funkció és a társadalmi környezet összefüggései közül néhányat felismertél. A felismert kapcsolódási pontokat részletesen és érthetően kifejtetted (alaposan elmagyaráztad és/vagy illusztráltad, forrásokra hivatkozva).</p>	<p>A forma, a tartalom, a funkció és a társadalmi környezet összefüggései közül jó párat felismertél. A felismert kapcsolódási pontokat részletesen és érthetően kifejtetted (alaposan elmagyaráztad és/vagy illusztráltad, forrásokra hivatkozva).</p>

ÖSSZEZÉS

A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (CEFR-VL) egy referencia-dokumentum, amely a tantervírásban, tananyagok és taneszközök tervezésében és értékelési rendszerek kidolgozásában egyaránt hasznos segítőnk lehet. Másrészt, ez a referenciakeret alkalmas arra is, hogy megfigyeljük, leírjuk és elemezzük tanulóink vizuális képességeinek fejlődését. Segíti a tanár és a tanuló közötti dialógust, hiszen célja a tanácsadás, nem a standardok előírása.

Ha összevetjük ezt a keretrendszert az ének-zene, dráma- és színház-pedagógia és a tánc képességmodelljeivel, számos hasonlóságot fedezhetünk fel, amelyek segítenek a művészetpedagógia fogalmi kereteinek tisztázásában. Ezért kutatócsoportunk a jövőben közös gondolkodást kezdeményez a társművészetek oktatóival, művelőivel és kutatóival.

IRODALOM

- Brill, J. M. – Kim, D. – Branch, R. M. (2007): Visual Literacy Defined: The Results of a Delphi Study – Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27, 1, 47–60. <http://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/vis-lit-data.pdf> (letöltve 2016. 01. 06.)
- Groenendijk, T. – Haanstra, F. – Kárpáti A. (in print): New Tool for Developmental Assessment Based on the Common European Framework of Reference for Visual Literacy – an international usability study. *International Journal of Art and Design Education (IJADE)*
- Kárpáti A. – Pataky G. (2016): A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, 1, 6–21. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltség-referenciakeret/> (Utoljára megnyitva: 2018. 04. 12.)
- Wagner, E. – Schönau, D. (éd., ed., Hrsg.) (2016): *Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype. Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp.* Münster–New York: Waxmann
- Weinert, F. E. (1999): *Concepts of Competence. Theoretical and Conceptual Foundations. Manuscript.* OECD, “Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)”. Neuchatel: DeSeCo, <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim: Beltz, 17–31. <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/053-SE-Diplomandinnenseminar/Texte/weinert-2002-vergl-leistungsmessung.pdf>

URL1: <http://envil.eu>

A 21. SZÁZAD KÉPI NYELVÉNEK TANÍTÁSA A BAUHAUS MAGYAR MESTEREINEK PEDAGÓGIAI ÖRÖKSÉGE NYOMÁN

TEACHING THE VISUAL LANGUAGE OF THE 21ST CENTURY BASED ON THE EDUCATIONAL HERITAGE OF HUNGARIAN BAUHAUS MASTERS

Gaul Emil¹, Havasi Tamás², Nagy Imre³, Sándor Zsuzsanna⁴

¹PhD, DLA, ny. egyetemi tanár, gaul@t-online.hu

²művésztanár, Nyíregyházi Egyetem Vizuális Kultúra Intézet, havasit@gmail.com

³DLA, tanszékvezető egyetemi docens, Magyar Képzőművészeti Egyetem Tanárképző Tanszék, nagy.imre.mke@gmail.com

⁴PhD, egyetemi docens, Eszterházy Károly Egyetem, sandor.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

A 20. századi művészeti nevelés a hazai közoktatásban még fel nem dolgozott öröksége, a Bauhaus magyar mestereinek pedagógiai elvei és gyakorlata alapján négy, a jelenleg érvényben lévő, 2012-es Nemzeti Alaptantervben meghatározott követelmények és tartalmak lefedésére alkalmas oktatási koncepciót dolgoztunk ki. Az iskolai kísérletek az MTA tantárgy-pedagógiai pályázata támogatásával a „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című kutatási projekt keretében zajlanak 2016–2020 között, a vizuális kultúra (korábban rajz) tantárgy tanításának korszerűsítése érdekében.

A Vizuális kommunikáció, Vizuális média, Környezetkultúra és A kortárs vizuális művészet tanítása című tantervi modulok az elmúlt évtizedek hazai művészetpedagógiai innovációira és az Európai Vizuális Műveltség Keretrendszerre építenek. A modulprogramok egyenként vagy kombinálva, a NAT egyéb tartalmaival kiegészítve is használhatók. A moduláris tervezés lehetővé teszi, hogy a tanár a tanulók érdeklődése és saját tanári stílusa szerint alakítsa a tanítási-tanulási folyamatot, és így egy-egy témát hosszabb időtartamban, ezáltal elmélyülten is tanulmányozhassanak a tanulók. A kutatócsoport harmincnégy tagjának részvételével valamennyi modulhoz elkészültek a pedagógiai programok, az első tanéves tanítási-tanulási tervek és a tanítási tapasztalatokat is tartalmazó digitális kézikönyvek, amelyek mind megtekinthetők honlapunkon. Cikkünkben a négy modult ismertetjük röviden.

ABSTRACT

A new methodology for art education and curricular modules are being elaborated by the MTA–ELTE Visual Culture Research Group, based on educational theories and practices of the Hungarian masters of the Bauhaus art and design college. This important educational legacy has not been utilised so far in Hungarian public education. The curriculum development to be carried out between 2016 and 2020 is entitled “*Moholy-Nagy Visual Modules - teaching the visual language of the 21st century*” to modernise the contents and methods of “Visual culture”, the discipline for art education in Hungary

The curricular modules entitled *Visual communication*, *Visual media*, *Design education*, and *Teaching contemporary art*, are based on research and innovation in Hungarian art education and also on the Common European Framework of Reference for Visual Literacy developed by the European Visual Literacy Network. The modules can be used alone, or in combination with other contents of the National Core Curriculum. The modular structure offers a flexible planning approach, adaptable to the interests of students and teaching strategies of the art educator. Meanwhile it encourages longer periods of study focusing on one thematic area which will hopefully result in deep learning. With the contribution of the 34 members of the research group, pedagogical programmes and teaching plans have been published for all modules, supplemented by reports on the first piloting period. Supplemented by detailed and illustrated lesson plans, they are available on the project web site and may serve as an inspiration for teachers of art. This paper provides an overview of the four Moholy-Nagy Visual Modules.

Kulcsszavak: művészetpedagógia, tantárgy-pedagógia, művészetalapú kutatás, képességfejlesztés

Keywords: art education, curriculum development, arts-based research, skills assessment

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ TANÍTÁSÁNAK SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSA

A vizuális kommunikáció modul koncepciója több vonatkozásban rokon a Bauhaus német művészeti főiskola eszmerendszerével és egyik kiemelkedő képviselője, Moholy-Nagy László művészetelméleti gondolataival. A Bauhaus egyik legfontosabb célja volt, hogy a művészetek egymás közötti és társadalmi elszigeteltségét megszüntesse. Moholy-Nagy így ír erről: „Az ipari korszakban a művészet és a nem-művészet, a kézművesség és a gépi technológia közötti megkülönböztetés elveszti abszolút jellegét.” (Moholy-Nagy, 1944, idézi Passuth, 1982, 345.) Felfogása szerint a modern kor – mivel kollektív gondolkodásra, cselekvésre és kollektív formateremtésre irányul – az alkotótevékenységben a megformálás objektív törvényszerűségeinek a kialakítását követeli meg. A műalkotás a társadalom minden rétegének szól: „Nekünk nem »összművészetre« van szükségünk, amely elkülönül a mellette tovaáramló élettől, hanem az élet valamennyi mozzanatából felépülő szintézisre, amely végül összművé (életté) válik, amelyik egyúttal minden elszigeteltséget megszüntet, és amelyben *minden individuális* teljesítmény biológiai szükségszerűségből fakad, és *egyetemes* szükségszerűségbe torkollik” (Moholy-Nagy, 1978, 15.). Kommunikációs vonatkozásban Moholy-Nagy művészetelméletéből tehát aktív-dinamikus, társadalmi összefüggésekre figyelő (művészeti) kommunikáció képe bontakozik ki. Moholy-Nagy szellemében a „Moholy-Nagy Vizuális Modulkok – a 21. század képi nyelvének

tanítása” című kutatásban¹ a vizuális kommunikáció modul pedagógiai koncepciójának legfontosabb jellemzőit röviden a következők szerint foglalhatjuk össze:

- a) A vizuális kommunikáció értelmezésében a vizuális világ egészére, a képi, tárgyi és környezeti alkotásfajták mindegyikére értjük, és társadalmi problémák feldolgozásával, a *participációs kommunikáció* (Nyíri, 2001) felfogással hozzuk összefüggésbe.
- b) A pedagógus és a tanítvány viszonyában a *mentori szerep* a meghatározó, a tanítványok és a célokra szerveződött tanulói csoportok *egyedi tanulási utakat* járnak be. A tanár szervező, segítő és bátorító mentorrá válik, a tanuló pedig a korábnál sokkal nagyobb választási és döntési pozícióhoz jut, amelyhez nagyfokú önállóság társul.
- c) A koncepció részeként megfogalmazott témakörök karakterében a projekt-módszer a legfontosabb, ahol *társadalmi vonatkozásban hasznos, művészi vagy nem művészi vizuális alkotások egyenrangú alkalmazásával* zajlik a feladatok feldolgozása.
- d) A vizuális kommunikációs projekteknél a kommunikatív aspektus mindig valamilyen élethelyzetre irányul, az élet valamely problémájára keres megoldást. A tanulók az együttműködés során kerülnek kommunikatív aspektusba osztálytársaikkal, a tanárukkal és tágabb környezetükkel, miközben sokféle szocializációs és kommunikációs helyzetet élnek át.

Mindezek szellemében kiemelt célunk a tantárgyi feladatokban megjelenített, illetve azokon keresztül bemutatott egyéni, társadalmi, környezeti problémák iránti érdeklődés felkeltése. Ilyen módon a tanulóknál erősítjük a kezdeményező-készséget, támogatjuk az alkotó-cselekvő magatartást, az együttműködési képességet és empátiát.

A VIZUÁLIS MÉDIA KOMMUNIKÁCIÓ SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSA

„A film kultúrája a néző kultúrájával nőtt. A történelemben egyetlen hasonló folyamat sem állapítható meg az egyetemes, minden népet és földrészt magában foglaló kontrollt illetőleg valamely műfaj és annak fejlődésével kapcsolatban, mint a film esetében. Minden ember életében a számszerűleg nagy mozilátogatás miatt a legprimitívebb mozilátogató is képes a film felett kritikát gyakorolni s a teremtői elemek minden ellanyhulását regisztrálni. Mely irányból jöjjön azonban a teljesítmény, ha a művészt a teremtői folyamatból kikapcsolták?” (Moholy-Nagy, 1934, 153.) Kutatásunk névadója a fenti idézetben olyan, a mai technikai fejlett-

¹ A „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című projekt honlapja: URL1.

ség révén kiszélesedő folyamatot vázol, amely napjainkban is aktuális. A film, a mozgókép, a fotó, általában a technikai médiumok, a digitalizáció során egyre demokratikusabbá, mindenki számára elérhetővé, használhatóvá válnak, „a néző kultúrájával nőnek”. A másik jelenség, amelyre Moholy-Nagy felhívja a figyelmet: az értő alkotó, a művész, nélkülözhetetlen a teremtő folyamatban.

Az „új képi világ” a fiatalok életét, társas kapcsolataikat minden elemében átszövi (Nyíri, 2001, o. n.). Az általuk alkotott, fogyasztott, preferált digitális képek mennyisége megnövekedett, tematikai jellegzetességei és a fiatalok „használati” szokásaiban bekövetkező változások is indokolják a médianevelés és a vizuális nevelés komplex átgondolását. A mai fiatalok nem egyszerűen passzív médiafogyasztók, hanem a digitális technológiákat naponta használó, aktív médiaalkotók is. A nyitott és értő befogadásra nevelés mellett az alkotást is segítenünk kell, hogy a befogadói és az alkotói képességeket is integráló digitális kompetenciát alakíthassunk ki (Kárpáti–Gaul, 2011).

Miközben követjük a változó képiséget, technikai fejlődést és használati trendeket, *szilárd művészetpedagógiai fókusz* is keresünk. Ezek az „állandónak” tekinthető tematikák a programban átszövik a vizuális kultúra óratevékenységeit. Ilyen téma, illetve tevékenység például a képolvasás, látványolvasás vagy a kép és a szöveg változatos kapcsolódási lehetőségei. A nézőpont vizuális, illetve tágabb értelmezése vagy a montázs képi és auditív értelmezése, különösen fontos terület. A mozgás és az idő ábrázolásának vizsgálata a mozgóképes gondolkodást alapozza meg. A képi, zenei és irodalmi alkotásokban egyaránt előforduló kifejezőeszközök (mint például a ritmus és a kommunikációs jelrendszerek) összefüggéseit tárgyalják, míg a szituációs játékokon keresztül az üzenet kontextusait veszik számba.

A médianevelés legfontosabb feladatai közé tartozik a *média változatos nyelvezetének*, a szövegértési képességnek *elsajátítása*, de *technikai, műfaji ismereteket is közvetíteni kell*. A média közönsége az a fogyasztói csoport, amelynek szokásaival, igényeivel kell megtanulnunk azonosulni, akár felhasználók, akár alkotók vagyunk. A célközönség számára a különböző médiumok produktumai reprezentálnak valamilyen eszmét, értéket stb. A közösségi média különböző platformjai az önreprezentáció lehetőségét biztosítják. Korosztálytól függően és mértékben a technikai médiumok történetével, a médiaelmélet, manipulációelméletek, médiafilozófia és médiaesztétika témakörei régóta igényelt és mindeddig hiányzó témák voltak a vizuális kultúra órán (Bodóczy, 1999, 6–28.).

A „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” „Vizuális média” moduljában, a felvázolt gondolatmenetet követve, az egymásra épülő 9–11. évfolyamokon különböző vizuális közlésformák és médiumok kapnak kitüntetett figyelmet. Először a kép, majd a szöveg, a kép és a szöveg kapcsolata, majd ezek a kifejezőeszközök a közösségi médiumok kontextusában, a mozgókép, a médiaművészet különböző formái és végül a multimédia, valamint a virtualitás témakörei épülnek egymásra a tanítás során.

A TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA TANÍTÁSÁNAK SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSA

Moholy-Nagy László a Bauhaus tanáraként egyik megteremtője volt a kor igényeire reflektáló új szakembernek, a *designer*nek. A csövázás bútorok tervezőjeként is világhírré tett szert, csakúgy, mint Breuer Marcell, ám a tervezői munkásságánál számunkra nagyobb jelentősége van pedagógiai életművének, amelyet a Bauhausban végzett tanári tevékenysége során írt művészetpedagógiai műveiből ismerhetünk meg. *Az anyagtól az építészetig* című 1929-es könyvében (Moholy-Nagy, 1968) fekteti le máig érvényes nevelési alapvetését: a teljes ember neveléséről (szemben a „szelet emberrel”), a mindenkiben rejlő tehetség kibontakoztatásáról. Szerinte a technika nem cél, hanem felhasználandó eszköz, és nem a megtervezett tárgy, hanem az azt használó ember a fontos. A Bauhaus ethosa és nevelési elvei az építészetben és terméktervezésben még ma is, kilencven év múltán, világszerte elterjedtek.

A „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című kutatási programban ezúttal arra teszünk kísérletet, hogy a közoktatás színterén tegyük a tanárok módszertani kultúrájának részévé pedagógiai elképzeléseit, és az általános műveltségbe építsük a környezetkultúráról vallott nézeteit. Különösen fontosak ezek egy olyan korban, amikor az épített és tárgyi környezet minőségének, benne formai karakterének jelentősége felértékelődik.

A tárgy- és környezetkultúra tanításának egyik célja, hogy elmélyítse az anyagi kultúra e speciális területének megismerését, felhívja a figyelmet a benne lakozó információkra és szépségekre, és ez által legalább ismerőssé, élhetővé és, ha lehet, akkor otthonossá tegye az ember alkotta környezetet. A környezetkultúra tágabb értelmezésében benne foglalják annak létrehozása: maga a tárgy, valamint annak használata, és mindaz a tudás, ami az alkotáshoz és a környezet szakszerű használatához kell. A környezet alakításában központi helyet foglal el a lehetőleg szeretettel végzett, örömteli emberi munka, amit két szakaszra bontunk: a tervezésre és a tervek megvalósítására.

Egy épület vagy egy ipari tárgy tervezése és megvalósítása is több szakterület együttműködésével jön létre, így a környezetkultúra tanítása és tanulása magától értetődően közösségi tevékenység, és ekként fejleszti a kooperációs készséget és az empátiát (Kagan, 2001). A témakör szerepmoellje a tervező: mérnök, designer vagy építész, aki a rajz tantárgy hagyományos főszereplője, a festőművész mellett lép színre, és képviseli ezt a mindennapi életünk szempontjából oly fontos területet (Kárpáti, 2015).

A fejlesztési célok között szerepel a vizuális kultúra tantárgy középpontjában lévő alkotóképesség és kritikai érzék kibontakoztatása és az érdeklődés felkeltése azon *problémák iránt, amelyeknek a megoldása egy tárgy*. A problémamegoldás gyakorlati válfaja ez, amelyet minél életszerűbb környezetben gyakoroltatunk. Különös és sajátos szerepe van a tervszerű gondolkodás fejlesztésében, az *opera-*

cionális – eljárás jellegű és nem tudatosított – tudás kialakításában (Nagy, 1998), valamint a tapasztalati megismerésben. A fejlesztés módszereként a feladatok mellett nagy szerepet kaphatnak a projektek, amelyekben a tanár által ajánlott élethelyzetben kell felismerni a problémát, majd megoldást találni rá (Gaul, 2011).

JOHANNES ITTEN ÉS A KORTÁRS MŰVÉSZET TANÍTÁSA

A Bauhaus művészeti főiskolán a megismerés kiindulópontja a „nyers”, „rendezetlen” anyag volt. Ebből „hozták létre a világot”, „manuális szellemi tevékenység” során (Mezei, 1975). Az iskola talán legnagyobb hatású módszertani újítását, az Alapkurzust, vagyis az egyes művészeti ágak művelésére előkészítő tanfolyamot Johannes Itten svájci képzőművész-pedagógus szervezte meg és vezette 1919-től 1923-ig. Konceptiójában az első célt így fogalmazta meg: „Felszabadítani a tanulók alkotóerejét és ezáltal művészi adottságaikat úgy, hogy önálló élmények és felismerések vezessék őket az igazi munkához” (Mezei, 1975).

Elgondolása szerint a tevékenységnek felszabadító hatása van, a tevékenység során több érzékelési terület aktív, és ez megmutatkozik a készségek fejlődésében, a tanulók személyes karakterének kibontakozásában. A közvetlen átélés, a megismerés és a tudás szoros kapcsolatára alapozta tevékenységét, az ember pszichikumát és fizikumát koordinált egységként ragadta meg. Szélső helyzeteket modellezett ellentétes fogalompárjaival, ezzel az állapotok között zajló, feszült-ségekeltő kölcsönhatásokra irányította a figyelmet.

Konceptiójában az elfogulatlan, feltáró megközelítést, a konstruáló erőt, a szerveződő struktúrát helyezte előtérbe, és háttérbe szorította a funkció meghatározóit. Itten megközelítése nem áll távol Martin Heideggerétől, a műalkotás eredetét vizsgáló, több mint egy évtizeddel későbbi előadásaiétól, utóbbit pedig pszichológiai vizsgálatok és az agyi működés funkcionális aszimmetriájának vizsgálatai is alátámasztották (Heidegger, 1988; Taylor, 1983; Hámori, 1985).

A kortárs művészet közvetítéséhez más megközelítésre van szükség, mint a régebbi korok művészetének tanításához, ahol egymás után újabb és újabb időrétegeket építünk fel, hogy történetileg hiteles építményt alkothassunk. A kortárs művészet megközelítésében a kezdeményező attitűdnek van kiemelkedő jelentősége. Ahhoz, hogy valamilyen viszonyba kerülhessünk kortárs alkotásokkal, nekünk, nézőknek kell az első lépést megtennünk. Ha fiatalokat szeretnénk bevinni ebbe a világba, gondolkodásuk és érzelmi viszonyulásuk spontán megnyilvánulásait kell kiindulópontnak tekintenünk, ezáltal ők kerülhetnek a művel való kapcsolatuk középpontjába. Ez olyan pozíció, amely kedvez a szabad interpretációnak, és közvetlenebb viszonyt teremt a világ jelenségeivel. Képletesen és konkrét értelemben is műhelyhelyzet alakulhat így ki. Egymástól távol eső elemek társulhatnak egymáshoz, feszültségük, dinamikájuk feltáró és alkotó folyamatokat kezd el táplálni.

A műhelymunka során több személyes interpretáció találkozik, ennek révén az első személyes kiindulópontok átszerveződhetnek, bekapcsolódhatnak egy többелеmű, nagyobb egységbe. A kortárs művek elsősorban környezetként vannak jelen. A velük való foglalkozás során *parafrázisok*, *aktualizált új variációk* keletkeznek. Több kortárs alkotás kapcsolódhat egymáshoz, és interpretációjuk által új, sajátos művészeti közeg szerveződhet. Az érzékletes képi, tárgyi és az elvont fogalmi megközelítés összekapcsolódhat. Ebben a nyitott műértelmezési helyzetben előre nem jósolható meg, hogy mi lesz a végső állapot – a folyamatoké a főszerep. A műtörténeti elemző folyamatot a kereső, kutató attitűd határozza meg. Itt is a jelen idő a kiindulópont, innen elindulva tárulnak fel „régebben volt jelenek”, ezzel az aktuális jelen köre kitér. A kör nemcsak a múlt felé terjed ki, hanem a jelenben már benne rejlő jövő irányába is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmányban szereplő kutatások az MTA–ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása, 2016–2020” projekthez kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

IRODALOM

- Bodóczy I. (1999): A médianevelés szerepe és lehetőségei a közoktatásban. In: Rézművésné Nagy I. (szerk.) (1999): *Médianevelés a közoktatásban*. (Segédanyag a Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításához) Miskolc: BAZ Megyei Pedagógiai Intézet, 6–28.
- Bodóczy I. (2002): *Vizuális művészeti projekt az oktatásban*. (MIE Tanárképző Tanszék módszertani füzetek) Budapest
- Flusser, V.: Képeink. In: Peternák Miklós (szerk.): *Médiatörténeti szöveggyűjtemény I*. Budapest: Magyar Képzőművészeti Egyetem, www.intermedia.c3.hu/mszovgy1/flusser2.htm
- Gaul E. (2011): *A tárgy- és környezetkultúra és tantárgy-pedagógiája*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, http://reptha.detek.unideb.hu/media/documents/online_a_trgy_s_krnzyetkultra_copy.pdf
- Hámori J. (1985): *Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal*. Budapest: Koszmosz Könyvek
- Heidegger, M. (1988): *A műalkotás eredete*. (ford. Bacsó Béla) Budapest: Európa Könyvkiadó
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. (ford. Galambos Rita) Budapest: Önkonet Kft. http://ke-menye-eger.sulinet.hu/public/doks/kooperativ_tanulas.pdf
- Kárpáti A. (2015): Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár G. – Szentgyörgyi R. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE, 149–168. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf (utolsó megtekintés: 2017. 10. 23.)
- Kárpáti A. – Gaul E. (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó B. – Zsolnai A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének*

- lehetőségei az iskola kezdő szakaszában.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 41–82. http://edia.hu/sites/default/files/books/Kognitiv_es_affektiv_diagnosztikus.pdf
- Lajta Edit (szerk.) (1973): *Művészeti kislexikon.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Mezei O. (szerk.) (1975): *A Bauhaus. Válogatás a mozgalom dokumentumaiból.* Budapest: Gondolat Kiadó
- Moholy-Nagy L. (1934): Nyílt levél a filmről. In: *Mozgóképkultúra és médiaismeret szöveggyűjtemény.* <http://mek.oszk.hu/00100/00125/00125.rtf> (utolsó megtekintés: 2017. 10. 23.)
- Moholy-Nagy L. (1944): Industrial Design. In: Zucker, P. (ed.): *New Architecture and City Planning: A Symposium.* New York: Philosophical Library, 675–687. In: Passuth K. (1982): *Moholy-Nagy László.* Budapest: Corvina Kiadó
- Moholy-Nagy L. (1968): *Az anyagtól az építészetig.* Budapest: Corvina Kiadó (első német nyelvű kiadás: 1929)
- Moholy-Nagy László (1978): *Festészet, fényképészet, film.* (ford. Mándy S.) Budapest: Corvina Kiadó
- Nagy József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 10, 3–21. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/9810.pdf>
- Nyíri Kristóf (2001): Az írásbeliségről és néhány médiumról. In: Béres I. – Horányi Ö. (szerk.): *Társadalmi kommunikáció.* Budapest: Osiris Kiadó
- Passuth K. (1982): *Moholy-Nagy László.* Budapest: Corvina Kiadó
- Taylor, I. A. (1983): Az alkotó folyamat természete. (ford. V. Binét Ágnes et al.) In: Halász László (szerk.): *Művészetpszichológia.* Budapest: Gondolat Kiadó, 135–149.
- Vizuális Kultúra kerettanterv.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (utolsó megtekintés: 2017. 10. 23.)

URL1: <http://vizualiskultura.elte.hu>

Zenepedagógia

KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG, SOKFÉLESÉG, FUNKCIONALITÁS ÉS ZENEOKTATÁS EURÓPAI KONTEXTUSBAN¹

CULTURAL HERITAGE, DIVERSITY, FUNCTIONALITY, EDUCATION OF MUSIC IN A EUROPEAN CONTEXT

Damien Sagrillo

PhD, egyetemi tanár, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation,
Centre du Recherche Politiques, Sociétés, Espaces (IPSE)

ÖSSZEFOGLALÁS

„Egység a sokféleségben” az Európai Unió mottója, amely egyben az európai kulturális örökség fő szempontja is. A zene esetében az egységet az identitás szempontjából is értelmezhetjük. A zeneoktatásnak foglalkoznia kellene a történelmi és kortárs gyakorlatokkal, valamint az identitás és a sokszínűség pólusai közötti viszonylagos pozicionálással a zenetanulás formális, nem formális és informális környezetében. A zenei sokszínűséget a közösségi muzikusok (fúvószenekarok, énekkarok) és a luxemburgi egyetemi hallgatók kvalitatív interjúinak elemzésével szeretnénk bemutatni és definiálni.

A zenének funkcionális szerepe van a társadalmi összetartozás és a közös értékek megőrzése szempontjából. A zeneművészet a nyugati civilizáció eredetével, a kottairás és olvasás kezdetével és a *l'art pour l'art* eszméjével egyidős. Habár a *szolfézs* nem szerepel az UNESCO Világörökségi Listáján, példa arra, hogy egy európai művészeti örökség hogyan befolyásolhatja a zeneoktatást Európában és azon túl.

ABSTRACT

“Unity in diversity” is the motto of the European Union, which is also the main aspect of cultural heritage in Europe. In the case of music, unity can be interpreted in terms of identity, as well. Music education should deal with historical and contemporary practices and their relative positioning between the poles of identity and diversity within formal, non-formal and informal contexts of music learning. Musical diversity is illustrated with qualitative interviews among community musicians (wind band musicians and choristers) and students in Luxembourg.

Music has a functional role with regard to social togetherness and cultivation of common interests. Musical artistry came with the origin of Western civilisation with the beginning of mu-

¹ Fordította Buzás Zsuzsa.

sical notation and with the idea of music as *l'art pour l'art*. Although *solfège* is not on the UNESCO's Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, it is an example of how European cultural heritage influences music education in many European countries and beyond.

Kulcsszavak: kulturális örökség, kulturális sokszínűség, európai zenepedagógia

Keywords: cultural heritage, diversity, music education in Europe

I. A ZENEOKTATÁS MINT A KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG RÉSZE

Kulturális örökségünket a társadalom hozza létre, az egyének, különböző kulturális intézmények vagy akár egyes iparágak kulturális gyakorlatai (például hangversenytermek és múzeumok, rendezvények és kiállítások) mind hozzájárulnak a kultúra közvetítésének folyamatához (Bordieu, 1990). Az *európai identitás* a kulturális örökség olyan interpretációja, amely inkább a társadalom által alkotott és értelmezett narratíva, semmint egy objektív és végleges közös hagyaték.

A „kulturateremtő közösségek” (communities of practice, vö. például Nistor et al., 2012) működésének megfigyelésével érthető meg, hogy az egyén, az európai kulturális közösség és az Európai Unió kulturális öröksége hogyan jelennek meg a gyorsan változó, fogyasztásra szánt közösségi médiában (például YouTube-on, Twitteren vagy Facebookon), illetve a hangversenytermekben, köztereken, különböző közösségekben vagy múzeumokban Európa határain belül és kívül. Vizsgálhatjuk azt is, hogy a különböző kulturális fogalmak miképpen vannak jelen az egymást követő európai nemzedékekben: hogyan módosulnak, és hogyan értelmezik őket Európán kívül. A „kulturális örökség” fogalma egy kiválasztási folyamat eredményeit mutatja be. Az, hogy a kultúra mely jellegzetességei maradnak meg vagy vesznek el, arról társadalmi, politikai, pszichológiai és kulturális választások dönthetnek (Caffo, 2014). A történelem folyamán és jelenleg is a közösségek alakítják és formálják a kulturális „konstrukciókat”, hogy befolyásolják vagy biztosítsák azok továbbélését. A kultúra továbbélésének terepei lehetnek hagyományosak, mint például a koncerttermek, múzeumok és galériák, fesztiválok, nemzeti tantervek, az oktatáshoz kapcsolódó termékek, médiaesemények vagy akár közösségi, művészeti csoportok is (Stanković, 2014).

Az európai társadalom jelentős változásokon ment keresztül. A hagyományos kulturális „konstrukciókat” átforgatják, megtartják vagy akár le is cserélik a szociális média *online* oldalain (McCrary, 2011), például a Facebook, a Twitter és a YouTube modern fogyasztói szokásai miatt. Ennek eredményeképpen a művészi és kulturális termékek és az általuk képviselt értékek, melyeknek korábban nehézséget jelentett volna keletkezési helyüktől messzebbre kerülni, immár azonnali globális jelenségekké válhatnak.

A művészeti produktumok megfigyelése és értelmezése most sokkal inkább a fogyasztónak, semmint az alkotónak tulajdonítható, tehát jórészt amatőrök és sokkal kisebb mértékben szakértők végzik. Jelenleg még keveset tudunk erről a folyamatról, de a társadalmi és kulturális produktumok és identitások egyre gyorsabban vesznek el a kereskedelem és a *mainstream* irányzatok követésére törekvő fogyasztói választások együttes hatására (Lunsqui, 2007). 2000-től a Web 2.0-t szintén az ún. *részvételi kultúra* jellemzi. A felhasználók bevonódnak a kulturális folyamatokba, interakcióba lépnek a tartalmakkal, és az interneten keresztül együttműködnek a „felhasználó által generált tartalom” létrehozása érdekében. A kultúrát tehát a digitalizáció, a közzététel és megosztás megkönnyítését célzó új webes technológiáknak köszönhetően a korábbiaktól alapvetően eltérő módon gyártják, fogyasztják és közvetítik (Jenkins, 2009).

Ez a gyors iramú kulturális evolúció hatással van a zeneoktatásra is. Erről Werner Jank és Martin Stroh így ír: „Sokan nem veszik komolyan a zenetanulást. Sajnos sokszor igazuk is van. Ironikus módon, annak ellenére, hogy zenei túlkínálat van, elveszünk a gyermekektől és a fiataloktól az igazi tanulási sikereket azzal, hogy túl alacsony követelményeket állítunk eléjük” (Jank–Stroh, 2005, o. n.). Annak érdekében, hogy jobban megértsük, miként befolyásolják napjaink kulturális változásai a zenei nevelést, és elfogadható irányelveket fogalmazzunk meg a jövőre nézve, az oktatást is a kulturális örökség egyik aspektusaként kell vizsgálnunk.

1. Kutatandó probléma, hogy az európai zenei örökség formális és informális kortárs ábrázolása hogyan járul hozzá a zenei nevelés aktuális európai narratívájához.
2. Érdemes feltárni és értelmezni a kortárs zenei fogyasztás jellegzetességeit és azt, hogy mindezek hogyan járulnak hozzá a jelenlegi kulturális hagyományokhoz, hogyan hatnak Európán belül és azon túl is a zenészekre és zenepedagógusokra.
3. A jelenlegi európai narratíva megújítása elősegíthető virtuális, interaktív környezetek és oktatási anyagok fejlesztésével is, melyek a formális és az informális zeneoktatásban egyaránt alkalmazhatók.

II. A ZENE ÉS A ZENEI SOKFÉLESÉG KULTURÁLIS HAGYOMÁNYAI

A kulturális örökség és zenei sokszínűség meghatározásához javasoljuk az UNESCO nézőpontjainak megfontolását:

1. „...a zenei kifejezés szabadsága adott [...]”
2. Zenei sokszínűség érzékelhető a zenei struktúrák (zenei repertoárok, formák, hagyományok, hibrid formák stb.) pluralizmusa miatt. [...]
3. Ez a zenei sokféleség akkor is megjelenik, mikor különböző egyének vagy csoportok együtt zenélnek.” (Letts, 2006)

Mit jelent a zenei sokszínűség? A kérdés megválaszolásához a továbbiakban közösségi muzikusokkal (fúvószenekarban játszó és/vagy énekkarokban éneklők), illetve luxemburgi egyetemi hallgatókkal készített kvalitatív (nem reprezentatív) interjú vizsgálatunk eredményeit ismertetjük.

A fúvós zenészek a zenei sokszínűséghez kapcsolódóan gyakran hangsúlyozzák a repertoár elsődlegességét, a darabok igényes kiválasztását és azok fogadtatását a közönség részéről. A férfikarok énekesei kifinomultabb nézőpontokat javasolnak. Fontosnak tartják a különböző zenei gyakorlatok történelmi stíluskorszakainak biztos bemutatását. A legpontosabban a kórusban éneklők ábrázolják a zenei sokfélelőséget, egy többé-kevésbé egységes, kevésbé változatos repertoár felvázolásával. Ez az utolsó csoport figyelembe veszi a különböző beszélt nyelvek használatát a kórusművekben. (Ez elsősorban a luxemburgi nyelv helyzetének sajátosságaiból ered.)

A luxemburgi egyetemisták elsősorban a kortárs, népszerű *mainstream* zenei műfajokkal találkoznak mindennapjaikban, elsősorban ezeket hallgatják, és állításuk szerint nem ismerik jól a zenekultúra széles spektrumát. Mindez gyakran a zeneoktatásban, a formális oktatási környezetben jelentkező súlyos problémának köszönhető (Sagrillo, 2014).

Az interjúk alapján a zenei örökség koncepciója korosztályoktól és társadalmi szempontoktól függ. A zenei sokszínűség és a zenei hagyományok ismerete azonban szükséges a zene mint kulturális örökség további fenntartásának biztosításához.

A sokfélelőség és a kulturális örökség megőrzése fő szempontok Európában és a kontinens határain túl is. Az Európai Zenei Tanács és a Nemzetközi Zenei Tanács *a sokfélelőség egységét* (*United in diversity*, Egység a sokfélelőségben – az Európai Unió mottója), a kulturális örökség egyik fő aspektusát európai szinten támogatja. A zeneművészet fogalmkörében az egység egyfajta identitást is jelent (International Music Council, 2002).

Kérdés lehet az is, hogy mely zenei tartalmak tartoznak csupán a zeneművészethez, és melyek vannak más tartalmakkal is kölcsönhatásban. A zeneoktatásnak együttesen kell foglalkoznia a történelmi és kortárs művészeti gyakorlatokkal, valamint az identitás és a sokszínűség pólusai közötti viszonylagos pozíciókkal a zenetanulás formális, nem formális és informális környezetében, Európa különböző régióiban. Egyrészt a zenei sokszínűség alapvető európai érték, amely a zenei gyakorlatok alapvető célját jelenti, ugyanakkor a zene növekvő globalizációja sem hagyható figyelmen kívül. Az egyik fő célunk lehet olyan lehetőségek megtalálása, amelyek segítségével a közös európai örökség tudatosítása elősegíthető, és a zenei sokfélelőséggel való foglalkozás önmagában az identitás artikulációjává is válhat. A zenei sokszínűség pedagógiai modell is lehet, melynek eredményei nem csak az iskolai zeneoktatás számára hasznosak. Hatással lehetnek minden olyan tevékenységre, ahol zenei nevelés zajlik, mind formális, mind informális környezetben.

A zene történetével kapcsolatban számos európai zeneszerző művészetében és karrierjében közös európai örökséget lehet megfigyelni. Például számos holland és német zeneszerző Olaszországban tanult; vagy Mozart és Liszt *nemzetközi zenészeként* is értelmezhetőek a saját zenetörténeti korszakukban, mivel egész Európát beutazzák. A „nemzeti romantikus iskolák” szintén a másoktól való különbözőség mentén értelmezték magukat, vagyis tudatában voltak zenei-kulturális identitásuknak.

Napjainkban, a zeneművészetben számos új és egymástól teljesen eltérő irányzat vagy művészeti forma figyelhető meg. A „kelta zene”, az „új *Volksmusik*” (vagy *Folksmusik*) és az egyéb etnikai fúziók mesterséges képződmények a kulturális identitás és a zenei sokszínűség között. Bár ezek a zenei műfajok viszonylag jól ismertek, nem teljesen világos, milyen elméleti keretekbe illeszthetők? Hogyan kapcsolódhat hozzájuk a zenei identitás eszméje, amely erősen különbözik a csupán önmagában értelmezhető zene fogalmától?

A klasszikus európai zene népszerűsítésének egyik platformja lehet az online média. A digitális technológia innovatív zenepedagógiai módszerek, kreatív didaktikai fejlesztések segítője lehet. Ezeket az új lehetőségeket az összes érdekelt féllel, például a zenekiadókkal vagy szoftverfejlesztőkkel együttműködve érdemes igénybe venni.

III. A ZENEOKTATÁS FUNKCIONALITÁSA – HÁROM HIPOTÉZIS

Az **első hipotézis** szerint a művészet csupán önmagáért, a művészet kedvéért létezik (*l'art pour l'art*), és ez határozza meg a zene funkcióját is. Erről a legalacsonyabb szintről a muzika fokozatosan továbblép egy másként definiálható és más céllal rendelkező funkcióra, az ún. *kompozíciós* funkcióra.

1. Példa lehet Beethoven I. szimfóniája, amely olyan zenemű, amely csak önmagában létezik, mégis összehasonlítható Kodály 333-as gyakorlataival abból a célból, hogy megtanítsuk vele a gyermekeket kottát olvasni. Beethoven szimfóniáját tehát így *oktatási célokra* is használhatjuk.
2. *A zene, mint közösségi zenélés*, társadalmi funkcióval is rendelkezik, és elősegíti egyének közösséggé szervezését. Christopher Small megalkotott egy kifejezést: *common musicking*, mely a közös muzsikálásra összegyűltek csoportját jelenti.
3. A zenés rádióműsorokat és más hangfelvételeket magába foglaló *elektronikus média* megjelenése jelentősen hatott a mindennapokra és ünnepi alkalmakra. Az elmúlt évszázadban számos népdalt gyűjtöttek és tettek közzé kiemelkedő hangminőségben, mint például a *Corpus musicae popularis hungaricae*-t Bartók Béla és Kodály Zoltán kezdeményezésére.
4. *A katonai és más fűvószenekarok* egyik szerepe az volt, hogy népszerűsítsék a korábban csak az arisztokraták számára elérhető klasszikus zeneműveket, operarészleteket.

5. Példa lehet az *egyházi zene* is, amely nemcsak a nyugati zeneművészet eredetének tekinthető, hanem a vallásgyakorlás szolgálatában is áll.
6. *A zene mint társadalmi tevékenység és szájhagyomány* útján terjedő művészeti forma az európai művészetben is megjelenik. Az európai művészetre hatnak a távoli őslakos, pogány kultúrák rituális gyakorlatai, melyek Európa kulturális örökségében szoros kapcsolatban állnak a keresztény egyházi zenével.
7. Az *iskolai zenélés* (énekarokban, tanórán vagy zenekarokban) olyan társadalmi tevékenység is egyben, amely a zeneoktatási célok elérésén kívül interdiszciplináris eszköz lehet, mely támogatja a nyelvtanulást és egyéb tanulási folyamatokat.

A **második hipotézis** csakúgy, mint az első, számításba veszi, hogy a zeneoktatásnak funkcionális háttere van, amely igen sokszínű és sokrétű lehet:

1. Egy Beethoven-sonátát funkcionális zenének is tekinthetünk – amint azt korábban is említettük –, ha oktatási célja van, mint például a zeneelmélet tanítása az általános tantervű és a tagozatos iskolai oktatásban.
2. Kodály 333 olvasógyakorlatának funkcionális célja nyilvánvaló a zeneoktatásban részt vevők számára.
3. A szolfézs tantárgy történelmi háttere mindig funkcionalitást mutatott, mivel azt Arezzói Guidó úgy alakította ki, hogy az egyházi énekek elsajátításának céljából olyan módszerré váljon, amely megkönnyíti a zeneelmélet oktatásának nehézkes folyamatát. Guidónak sikerült egy forradalmian új zenei rendszert kidolgoznia, minden szolfézs tankönyve – szerényebb színvonalú művészi törekvései mellett – elsősorban oktatási igényt elégít ki.

A **harmadik hipotézis** szerint a zene eredete antropológiai szempontból főként funkcionális, és az aktív zenélés és a zenehallgatás ma is a mindennapok része. Antropológiai szempontból a zeneakadémiai háttérrel rendelkező felnőttek klaszszikus koncerten való részvétele egy filharmóniai hangversenyteremben hasonló azoknak a serdülőknek a tevékenységéhez, akik az okostelefonjaik fülhallgatóit használják zenehallgatásukhoz. Az alábbiakban néhány példát hozunk állításunk igazolására.

1. példa: a zene és funkciója – fúvószenekarok

Az alábbi táblázat felsorolja a funkciók által meghatározott fúvószenekari kategóriákat. A grafikon azt mutatja, hogy a szakmaiság mellett a típusok kialakításában az oktatás szempontja is jelentős szerepet játszik. Kivételt képeznek ez alól a professzionális – katonai, polgári vagy ipari fenntartású – zenekarok, amelyek nem csupán művészeti céllal jöttek létre, valamint az iskolai, kollégiumi és

közösségi zenekarok, melyek indirekt módon is részt vesznek az oktatási folyamatban. Így a fúvószene funkcionális és oktatási célzatú is egyben.

A fúvószenekarok típusai	Funkció	Példák
1. Professzionális fúvószenekar	funkcionális művészi	katonazenekarok rendőrszenekarok tűzoltózenekarok...
2. Civil hivatásos fúvószenekarok (számuk alacsony)	művészi	Tokyo Kosei Rundfunkblasorchester Leipzig
3. Gyári, ipari zenekarok	művészi szociális funkcionális	Phillips Harmony, Hollandia
4. Közösségi zenekarok (a legnépszerűbb fúvószenekari forma Közép- és Nyugat-Európában)	szabadidős tevékenység szociális oktatási (versenyhelyzetben és a fiatalok informális oktatásában) művészeti ugródeszka a jövő hivatásos muzsikusaiknak funkcionális	számos példa
5. Projekt fúvószenekarok	művészeti oktatási	Blue Lake az EU fúvószenekara
6. Iskolai zenekarok <i>Bläserklassék</i> Németországban észak-amerikai egyetemi zenekarok	az alapfokú iskolai oktatástól kezdve (iskolai együttesek) a művészi előadókig (zeneművészeti egyetemi zenekarok)	Eastman Wind Ensemble Bläserphilharmonie, Universitat Mozarteum Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Szimfonikus Zenekara

Míg a professzionális, de nem civil zenekarok, például a katonai fúvóegyüttesek, tűzoltózenekarok stb. többnyire funkcionálisak, a 3., 4. és 5. kategóriákban résztvevők részben funkcionálisak, és informális alapon az oktatásban is megjelennek. A 6. kategória már nyilvánvaló oktatási célokat határoz meg (Sagrillo, 2014).

2. példa: kulturális örökség – a szolfézs mint a zeneoktatás kulturális öröksége (Sagrillo, 2016a)

A 11. század elején az *ut, re, fa, sol, la* szótagokat alkalmazó kezdetleges szolmizációs rendszer bevezetésével Arezzói Guidó (Guido d'Arezzo) (kb. 990–kb. 1050) megszüntette a liturgikus éneklés azon hiányosságát, amely csak a memóriára alapoz (Nolte, 1997). A zene így megtanulhatóvá vált a csupán szájhagyományok

útján való öröklődés helyett. Ezáltal vált Guidó korának zenész-pedagógusává. A 15. és 16. századokban a „si” bevezetésével bővítették Guidó hangsorát, mely így hétfokúvá vált. Mielőtt a leghíresebb zenei intézmény, a Párizsi Konzervatórium alkalmazta volna Guidó szolfézs módszerét, a Nápolyi Konzervatóriumban már javasolták ezt a zenei képességek fejlesztésére (Sagrilo, 2014).

A szolfézs oktatására átlagos művészi értékkel rendelkező tankönyveket állítottak össze; melyeknek meg kellett felelniük a korabeli oktatási igényeknek. Még Mozart is komponált egy négy szólamra és zongorakíséretre írt gyakorlásra szánt sorozatot 1782-ben (Gjerdingen, é. n.). Az Egyesült Királyságban Sarah Ann Glover (1785–1867) dolgozta ki a *Norwich Sol-fa* rendszerét, amely „mozgó dó” néven ismert modulációs skálákon alapul, és amelyet később John Curwen (1816–1880) fejlesztett tovább. Mindkét pedagógus célja az volt, hogy a lehető legegyszerűbbé tegye a zenetanulást, ezen belül a kottaolvasást (Sagrillo, 2016b). Curwen kézjeleket is kitalált a szolmizációs hangokhoz kapcsolódóan, amelyek később Kodály Zoltánt is inspirálták. Kodály tehát nem valami teljesen újat alkotott koncepciójában, hanem módosította Curwen módszereit a magyar zenei nevelés igényei szerint, és mindezt a magyar népzenevel gazdagította.

Kodály Zoltán elképzelése szerint, a nemzet szellemi örökségei, például a népzene és a zeneoktatáshoz kapcsolódó ismeretek egymástól elválaszthatatlanok (Buzás, 2014). Agnes Hundoegger (1858–1927) Németországban szintén adaptálta Curwen módszerét (Hundoegger, 1897). Manapság, közel egy évezreddel Guidó forradalmi újításai után a szolfézs a zenei műveltség fejlesztésének fontos eszközévé vált. Ugyanakkor, amennyiben merev és régimódi marad a szolfézs oktatása, nem fog és nem is tud illeszkedni a 21. századi oktatási igényekhez.

A szolfézs igen régi hagyományokkal rendelkezik, s bár nem szerepel az UNESCO által az emberiség szellemi kulturális örökségét nyilvántartó listán, példa az európai kulturális örökségre, amely sok európai országban és Európa határain túl is befolyásolja a zeneoktatást. Az UNESCO szellemi kulturális örökségének listáján jelenleg az egyetlen tanítási modell az ún. *táncház* módszer, amelynek középpontjában hagyományos néptáncok és a népzene oktatása áll.²

ÖSSZEZÉS

A zene nemcsak Európában, hanem mindenhol a kezdetektől fogva az emberiség kulturális örökségének része. A zene szorosan hozzátartozik az emberiséghez, és nem pusztán művészi és kulturális szempontból. Antropológiai szempontból

²Táncház módszer: magyar modell a szellemi kulturális örökség átadására. Az UNESCO weboldalának linkje: URL1.

a funkcionális zene legarchaikusabb külső megnyilvánulásai például az altatódások, a fizikai munkákat kísérő dallamok, a szertartásokhoz vagy a szabadidőhöz kapcsolódó ősi zenei műfajok. A zenei örökség és a zenei sokszínűség szintén szorosan kapcsolódik egymáshoz, valamint különböző társadalmi szerveződésekhez, nemzedékekhez. A zene az ókortól kezdve (Kínában, Indiában, Egyiptomban vagy Görögországban) már az oktatási programokban is jelen volt, és szinte valamennyi civilizációban van szerepe.

Végül, a zene funkcionalitása erősíti a társadalmak összetartozását, a közös érdekek és értékek védelmét. A modern kor zenéje a nyugati civilizáció eredetével jött létre, amely a kottaolvasás kezdetét is jelöli, mindez főként művészeti célból. Mindhárom aspektus – a zenei örökség és/vagy a sokszínűség, a zenei nevelés és a funkcionális zene – együttesen létezik, egymással szoros kölcsönhatásban vannak, és egymástól függenek.

IRODALOM

- Bourdieu, P. (1990): *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press, https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf
- Buzás Zs. (2014): Testing Music-Reading Abilities on the Base of the Kodály Conception. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9, 2, 152–160. <http://www.eduscience.hu/2807BuzasZsuzsa.pdf>
- Caffo, R. (2014): Digital Cultural Heritage Projects: Opportunities and Future Challenges. *Procedia Computer Science*, 38, 12–17. DOI: 10.1016/j.procs.2014.10.003, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050914013635>
- Gjerdingen, R. O. (ed.) (n. d.): Wolfgang A. Mozart. In: *Monuments of Solfeggi*, <http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/Solfeggi/collections/Mozart/index.htm>
- Heuberger, R. – Leone, L. – Evers, R. (2015): The Challenges of Reconstructing Cultural Heritage: An International Digital Collaboration. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 3, 41, 223–229.
- Hundoegger, A. (1897): *Leitfaden der Tonika-Do-Lehre*. Berlin–Hannover Tonika-Do-Verlag
- International Music Council (2002): *Many Musics. An IMC Action Programme Promoting Musical Diversity*. <http://www.imc-cim.org/mmap/pdf/mmap312frame-e.pdf>
- Jank, W. – Stroh, M. (2014): *Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse*. Oldenburg: Universität Oldenburg, http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005_jankstrohtext.pdf
- Jenkins, H. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Letts, R. (2006): The Protection and Promotion of Musical Diversity. http://www.imc-cim.org/programmes/imc_diversity_report.pdf
- Lunsqui, A. (2007): Music and Globalization: Diversity, Banalization and Culturalization. In: Solomos Makis (ed.): *Musique et globalisation*. Paris: L'Harmattan <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=161>
- McCrary, Q. (2011): The Political Nature of Digital Cultural Heritage. *Liber Quarterly*, 20, 3–4, 357–368. DOI: 10.18352/lq.8000, <https://www.liberquarterly.eu/articles/10.18352/lq.8000/>

- Mortara, M. – Catalano, C. E. – Bellotti, F. et al. (2014): Learning Cultural Heritage by Serious Games. *Journal of Cultural Heritage*, 14, 3, 318–325. DOI: 10.1016/j.culher.2013.04.004, <https://curve.coventry.ac.uk/open/items/68856f7a-5ccd-4ae1-bc5a-ef3ccb6f2d06/1/>
- Nistor, N. – Schworm, S. – Werner, M. (2012): Online Help-seeking in Communities of Practice: Modelling the Acceptance of Conceptual Artefacts. *Computers & Education*, 59, 774–784. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.03.017, <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14692/>
- Nolte, E. (1997): Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (ed.): *Musikpädagogische Biographieforschung: Fachgebiete – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte*. Essen: Die Blaue Eule, 36–67. <http://www.ampf.info/index/publikationen/band18/Band%2018%2004%20Nolte%20S.%2036%20-%2051.doc>
- Sagrillo, D. (2014): Wind Music and Music Education. Aspects. Observations. In: Habla, B. (ed.): *Alta Musica*. Tutzing: Schneider, 245–246.
- Sagrillo, D. (2016a): Solfège and Musical Sight Reading Skills in a European Context. In: Sagrillo, D. – Nitschké, A. – Brusniak, E. (eds.): *Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa*. Weikersheim: Margraf, 115–127. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/27033/1/SagrilloSolfègeBd8_115-127.pdf
- Sagrillo, D. (2016b): Aus dem Blickwinkel der Sänger. In: Gliedner, Gilbert – Sagrillo, Damien: *Festschrift 100 Joër Chorale Municipale. 50 Joer Chorale "Minettsro'sen Schëffleng"*. Luxemburg: Moulin, 295–303.
- Stanković, P. (2014): When Alternative Ends up as Mainstream: Slovene Popular Music as Cultural Heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 20, 3, 297–315. DOI: 10.1080/13527258.2012.754368

URL: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00011&Art18=00515>

AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁS MEGÚJULÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

POSSIBILITIES FOR RENEWAL OF MUSIC EDUCATION

Janurik Márta

PhD, Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar, MTA–SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport
janurikm@music.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

Az utóbbi évtizedek során folytatott transzferhatás-vizsgálatok és neurológiai kutatások számos bizonyítékát nyújtják a zeneoktatás sokoldalú személyiségfejlesztő hatásainak. Ezek a kutatási eredmények azonban a közvélemény számára nem kellően ismertek. Hazai motivációkutatások az ének-zene tantárgy súlyos presztízsvesztését igazolják. Az iskolai ének-zene oktatás számos problémával küzd, az alkalmazott módszerek és eszközök, a jelenlegi lehetőségek kevéssé járulnak hozzá ahhoz, hogy a zenei nevelés pozitív hatásai érvényre juthassanak. Az oktatás módszertani eszköztárából hiányoznak a fiatalok számára aktív, örömteli és kihívást jelentő tevékenységek. A 21. századi digitális technológiai eszközök által kínált oktatási lehetőségek szintén kiaknázatlanok. Hiányoznak a használatukhoz kapcsolódó feladatbankok, módszerek, a pedagógusok továbbképzése sem megoldott. Mindezek következtében az általános és középiskolás tanulók ének-zene órák iránti motiválatlansága, érdektelensége jellemző, nem kedvelik az éneklést és az órákon folytatott zenei tevékenységeket. A fiatalok többsége számára pedig a klasszikus zene megközelíthetetlen, és zenei képességeikkel összefüggő énképük is negatív. Tanulmányunkban olyan, elsősorban hazai motivációkutatások, attitűdvizsgálatok, képességvizsgálatok eredményeit ismertetjük, amelyek a helyzetfeltáráshoz járulnak hozzá, valamint az ének-zene órák módszertanának megújulási lehetőségeit is bemutatjuk.

ABSTRACT

The transfer effect investigations and neurological research of the last decades provided many proofs for the effect of music education on the development of personality. However, these results have not been popularised and integrated in education so far. Hungarian motivation research has revealed a heavy loss of prestige of music as a school discipline lately. Music education suffers from many problems: methods and tools do not promote the positive effects of music education. Joyful and challenging activities are lacking from the methodology of education.

Tools of the 21st century digital technology are not utilized either. Relevant exercise databases and tools are lacking; there are no suitable educational efforts in this direction either. Consequently, elementary and secondary school pupils are unmotivated and uninterested in singing lessons at school. In addition, classical music is inaccessible for the majority of young people, and their self-image related to their musical abilities is negative as well. In this paper, we present results primarily of Hungarian studies on attitudes and skill which contribute to the exploration of these problems and besides, we discuss the possibilities of renewal of music education at school.

Kulcsszavak: ének-zene oktatás, zenei nevelés, módszertani kutatás, attitűd, motiváció, ICT

Keywords: music education, methodological research, attitude, motivation, ICT

Az iskolai oktatás módszertani megújulásában fontos szerepe lehet azoknak a 2016-ban kezdődött, négyéves tantárgy-pedagógiai kutatásoknak, amelyek a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával valósulnak meg. Az ének-zene oktatás ezzel komoly lehetőséget kapott, hiszen ezen a területen két kutatócsoport is kutatásokat kezdhet.

A hazai ének-zene oktatás hagyományosan Kodály Zoltán zenei nevelési koncepcióján alapul. Fontos azonban kiemelnünk, hogy Kodály nem törekedett részletes módszertan kidolgozására. A mindenkori zenepedagógia feladata és felelőssége, hogy megtalálja azokat a módszereket és eszközöket, amelyek segítségével a folyamatosan változó társadalmi, gazdasági környezetben céljai: a zenével való nevelés, a sokoldalú készség- és képességfejlesztés élményszerű zenei tevékenységek során valósulhatnak meg. Az ének-zene oktatás módszertani megújulásának szükségességét a zenepedagógusok, zeneművészek gyakorlati tapasztalatai mellett az utóbbi években hazai motivációkutatások és attitűdvizsgálatok is alátámasztják. A több évtizede folytatott transzferhatás-vizsgálatok alapján pedig a zenetanulás kognitív fejlődésre gyakorolt hatása is kimutatható. Az alább ismertetendő kutatások eredményei a továbblépéshez, a megújuláshoz is szempontokat nyújtanak.

AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁS HELYZETE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Az ének-zene oktatás legfőbb neuralgikus pontját az órákon tapasztalható általános motiválatlanság jelenti. *Flow* kérdőív alkalmazásával folytatott vizsgálati eredményeink szerint az irodalom- és a matematikaórákkal való összehasonlításkor a legkevesebb pozitív élmény, a legtöbb szorongás, valamint a legtöbb unalom és apátia az énekórákhoz kapcsolódik (Janurik, 2009). Szintén a belső motiváció alacsony mértékét erősíti meg Józsa Krisztián, Kis Noémi és Huang Su-Ying (2017). Eredményeik szerint az örömteli tanulás legfontosabb belső mozgatóerejét jelentő elsajátítási motiváció a magyar tanulók körében, a taiwani tanulókkal ellentétben, valamennyi iskolai tantárgy esetében csökkent. A legnagyobb visszaesés azonban az ének-zene tanulása kapcsán mutatható ki. Az énekórai tevékenységek egyáltalán nem kedveltek vagy közömbösek a tanulók számára. Az ének-zene oktatás presztízsére jellemző, hogy a diákok az énekórát tartják a legfelelősebb és a leghaszontalanabb tantárgynak, a szülők szintén az utolsó helyre, a tanárok pedig az utolsó előtti helyre sorolják. Ilyen körülmények között

az ének-zene oktatás legfontosabb céljai ellehetetlenülnek, a fiatalok nem jutnak el a zenei megismerés nyújtotta örömhöz. A klasszikus zene semmilyen mondánivalót nem hordoz számukra: 80 százalékuk iskolán kívül soha nem hallgatja, vagy csak nagyon ritkán, minden harmadik tanuló pedig teljes mértékben elutasítja (Janurik, 2009).

Az énekórákon folytatott zenei tevékenységekhez és a komolyzenéhez fűződő negatív attitűd és motiválatlanság kialakulásának egyik oka lehet, hogy a fiatalok nagy része *téves elképzelésekkel rendelkezik saját zenei képességeiről és zenei fejlődési lehetőségeiről*. A késztégtárgyak közül a zenei fejlődést látják leginkább az adottságok által meghatározottnak. Az összetettebb zenei képességek alapját a zenei percepció fejlettsége jelenti. A zenei percepció két elkülönülő területe a hallás utáni megkülönböztetés, illetve a hallás utáni reprodukció (éneklés és ritmuspapírosítás), amelyek fejlettsége között nincs erős összefüggés; óvodáskorban nincs kapcsolat, de még hetedik osztályban is csak közepesen gyengébb a korreláció. A hallás utáni megkülönböztetés készségeiről – és ezek fejlettségéről – a hetedik osztályos tanulóknak azonban nincsen tudomásuk. Zenei képességeik fejlettségéről, ezzel együtt az előrelépés lehetőségeiről kizárólag *az éneklés fejlettsége* alapján döntenek. A zenei képességekkel kapcsolatos negatív énkép kialakulásához hozzájárul, hogy az éneklésben nem eléggé gyakorlottak, nagy részük pedig a valóságosnál negatívabban vélekedik saját fejlettségéről, ezzel párhuzamosan saját zenei képességeiről is (Janurik–Józsa, 2018).

Az ének-zene oktatásban leginkább az éneklés jelenthetné az aktív, örömteli zenélés lehetőségét. A diákok azonban nem kedvelik az éneklést sem énekórán, sem otthon, a maguk szórakoztatására; komoly- és könnyűzenét egyaránt nagyon ritkán énekelnek. Mind az *éneklés örömteli tevékenységként való átélése*, mind pedig a *zenei percepcióhoz köthető készségek fejlesztése*, valamint *ez utóbbi terület tudatosítása* kulcsfontosságú lehet az ének-zenéhez fűződő pozitív attitűd kialakításában, amennyiben megfelelő módszerekkel sikerül erre készíteni a fiatalokat.

A zenetanulás fejlesztő hatásait több évtizedre visszanyúló hazai és nemzetközi kutatások támasztják alá. Ezek az eredmények azonban kevésbé jutnak el a szélesebb közönséghez, ily módon kevésbé járulhatnak hozzá a zenei nevelés népszerűsítéséhez, „hasznosságának” általános megítéléséhez. Fontos lenne annak tudatosítása, hogy a zenetanulás nemcsak az esztétikai és érzelmi fejlődés lehetőségét nyújtja – ami önmagában is érték –, de a zenei képességek fejlettsége összefügg az iskolai tanulás szempontjából meghatározóan fontos készségek, például a nyelvi, matematikai készségek fejlettségével (Janurik, 2008; Miendlarzewska–Trost, 2013; Tierney–Kraus, 2013a) és a tanulmányi eredményességgel is (például Janurik–Józsa, 2016). A zenetanulás és az intelligencia között szintén pozitív kapcsolat mutatható ki (például Esteki, 2013; Schellenberg–Weiss, 2013).

A módszertani megújulást tekintve további fontos szempont lehet, hogy nemzetközi és hazai kutatási eredmények alapján a zenei percepció általános fejlettsége mellett az egyes képességek közül a *ritmushallás jelentősége* emelkedik ki (Janurik–Józsa, 2016; Tierney–Kraus, 2013b). A ritmikai készségek korai fejlesztésének jelentőségét mutatja, hogy az első évfolyamon mért fejlettségük az intelligencia és a szülői háttér magyarázóerejénél nagyobb mértékben járul hozzá a tanulmányi eredményességhez a hetedik osztályban (Janurik–Józsa, 2018).

Végül a *digitális eszközök helyes és arányos használatát*, valamint az ezekhez kapcsolódó digitális tananyag és oktatási módszerek kialakításának szükségességét emeljük ki. Korunk diákjainak életében fontos szerepet játszanak a digitális eszközök, amelyek hatására a korábbi generációkhoz képest nagyon eltérőek tanulási, ismeretszerzési, zenehallgatási, kommunikációs szokásaik is. A digitális eszközök használatával várhatóan érdeklődésük, motiváltságuk is fenntarthatóbb, és a zenetanulás eredményessége is növekedhet. Az ének-zene oktatás azonban eddig csak igen ritkán élt ezzel a lehetőséggel. Problémát jelent, hogy nincs naprakész digitális tananyag. Kevés magyar nyelvű szoftver és applikáció áll rendelkezésre, és elsősorban az alsó tagozaton hiányoznak azok a komplex programok, amelyek nyelvezetükben, arculatukban megfelelőek a korosztály számára.¹ További problémát – és kihívást – jelent, hogy a zenetanárok többsége nem rendelkezik megfelelő digitális kompetenciával. A zenepedagógus-képzés és továbbképzés terén hiányoznak a digitális kompetencia fejlesztésének lehetőségei, az IKT- (Információs és kommunikációs technológiai) eszközök használatával kapcsolatos tárgyak, kurzusok nincsenek specializálva (Szabó, 2015).

MÓDSZERTANI KUTATÁSOK AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁS TERÉN

Rövid áttekintésünk alapján látható, hogy az ének-zene oktatás súlyos problémákkal küzd, módszer- és eszköztárából hiányoznak a diákok számára optimális kihívást jelentő, élményt nyújtó tanulási lehetőségek. Mindezekkel párhuzamosan a tantárgy presztízsvesztése tovább súlyosbítja, szinte ellehetetleníti az ének-zene tanárok munkáját. A Magyar Tudományos Akadémia támogatásának köszönhetően a legfrissebb kutatási eredményeket felhasználva a fentebb vázolt problémák közül több területen is lehetőség nyílik a megújulásra.

¹Néhány, magyar nyelven elérhető zenei képességfejlesztő és a zenei ismeretek elsajátítását segítő alkalmazás és internetes adatbázis: Manó Muzsika szolfézsoktató program: URL1, Madárszó táblagépes alkalmazás a szolmizáció és kottatírás megismertetésére kisiskolások számára: URL2, Sulinet tananyag az ének-zene oktatás számára: URL3.

Az éneklést és zenehallgatást kísérő mozgásnak a zenepedagógiai gyakorlatba való integrálását tűzte ki célul a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézete tanárainak, kutatóinak, valamint az MTA Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központ munkatársainak részvételével kialakított interdiszciplináris munkacsoport. A témát két részből megközelítve kutatják. Az egyik modell Émile Dalcroze zenepedagógiai elveihez közelítően az irányított, zenét követő mozgásra alapoz, a második modell pedig az improvizált, szabad mozgást helyezi előtérbe Kokas Klára zenepedagógiája elemeinek felhasználásával. A zenepedagógiai modellek hatásvizsgálata mind zenei, mind nem zenei képességek (például nyelvi képességek, memória vagy figyelem) vizsgálatára is kiterjed, illetve ezek egymásra hatásának vizsgálatára is sor kerül (Maróti et al., 2016; Nemes, 2016).

Az SZTE (Szegedi Tudományegyetem) Zeneművészeti Karának oktatóiból, valamint az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának oktatóiból és doktoranduszaiból alakult kutatócsoport a digitális eszközöknek az ének-zene órák gyakorlatában való felhasználását, valamint ritmikai fejlesztőprogram kialakítását és hatásvizsgálatát tűzte ki célul. A kutatócsoport által fejlesztett *Zenesziget* több platformon futó, megjelenésében és nyelvezetében az alsó tagozatos tanulók zenei oktatására tervezett szoftver.²



1. ábra. Képernyőkép a szoftverből, 1.

² A *Zenesziget* applikációt bemutató weboldal: URL4.

A cél a tananyaggal összhangban alkalmazható, olyan játékos feladatok létrehozása, amelyek a hagyományos éneklés és ritmizálás mellett, a Z generáció igényeit figyelembe véve segítik a zenei készségfejlesztést, a zenei befogadást, ismeretelsajátítást, és támogatják a kreativitást. Felső tagozaton a már meglévő, az oktatásban jól használható szoftverek feltérképezése, és a használatukat elősegítő feladatbankok, módszerek kidolgozása a cél. A program során a diákok táblagépeken dolgozhatnak. A ritmikai fejlesztőprogram kialakításának célja pedig, hogy a ritmikai készségek játékos fejlesztésén keresztül a résztvevők a foglalkozások során kreatívan ritmust, zenét rögtönözve éljék át a társas muzsikálás örömét. A program összeállításánál fontos szempont, hogy a feladatok újszerűek, élményt adóak legyenek, együttműködésre, alkotásra késztessenek. A hatásvizsgálatok mind a zenei fejlődésre, mind fontos kognitív készségek fejlődésére kiterjednek.



2. ábra. Képernyőkép a szoftverből, 2.

Mindkét kutatócsoport munkájában jelentős szerepet kap az intrinzik módon motivált, érdeklődésen és kreativitáson alapuló zenei képességfejlesztés, és a ritmussal összefüggő örömteli, aktív tevékenységek. Mindezeknek köszönhetően azt várhatjuk, hogy a programok a jövőben, a gyakorlati alkalmazás során hozzájárulhatnak az ének-zene órák élményszerűbb átéléséhez, az oktatás módszertani és eszközbeli megújulásához.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmányban szereplő kutatások az MTA–SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport kutató munkájához kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatja.

IRODALOM

- Esteki, M. (2013): Effectiveness of “Music Training” on Reorganization of Brain and Poor Intellectual Abilities in Female Students with Dyscalculia (7–9 Years Old). *Global Journal of Arts Education*, 3, 2, 16–20. <http://archives.sproc.org/index.php/gjae/article/view/2836/2285>
- Janurik M. (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108, 4, 289–318. http://magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MPI084.pdf
- Janurik M. (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? Új Pedagógiai Szemle, 7, 47–64. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2009_7_04.pdf
- Janurik M. – Józsa K. (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4, 1, 49–69. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_1_49-69.pdf
- Janurik M. – Józsa K. (2018): *Az ének-zene oktatás helyzete és jelentősége. Egy longitudinális vizsgálat tanulságai*. Közlésre benyújtva
- Józsa K. – Kis N. – Huang, S. (2017): Mastery Motivation in School Subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7, 2, 158–177. http://herj.lib.unideb.hu/file/3/597798d37bcfc/szerkeszto/HERJ_2017_2_10.pdf
- Maróti E. – Barabás E. – Deszpot G. et al. (2016): The Effect of Movement Instruction in Music Education on Cognitive, Linguistic, Musical and Social Skills. In: Proceeding ICMPC14 (14th Biennial International Conference on Music Perception and Cognition), San Francisco, CA, 544. http://www.icmpc.org/icmpc14/files/ICMPC14_Proceedings.pdf
- Miendlarzewska, E. – Trost, W. (2013): How Musical Training Affects Cognitive Development: Rhythm, Reward and Other Modulating Variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 279. DOI: 10.3389/fnins.2013.00279, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2013.00279/full>
- Nemes L. N. (2016): Beszámoló előadás az „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata” c. kutatás tervezéséről. *Parlando*, 5, <http://www.parlando.hu/2016/2016-5/Nemes-projekt.htm>
- Schellenberg, G. E. – Weiss, M. W. (2013): Music and Cognitive Abilities. In: Deutsch, D. (ed.): *Psychology of Music*, 12, 499–550. https://www.researchgate.net/publication/230753446_Music_and_Cognitive_Abilities
- Szabó N. (2015): A digitális kotta mint digitális tananyag. *Iskolakultúra*, 25, 11, 53–74. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/11/05.pdf>
- Tierney, A. – Kraus, N. (2013a): Music Training for the Development of Reading Skills. In: Merzenich, M. – Nahum, M. – Van Vleet, T. M. (eds): *Progress in Brain Research*, 207, 209–241. https://www.brainvolts.northwestern.edu/documents/Tierney_Kraus_Chapter_2014.pdf
- Tierney, A. – Kraus, N. (2013b): The Ability to Tap to a Beat Relates to Cognitive, Linguistic, and Perceptual Skills. *Brain and Language*, 124, 3, 225–231. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3594434/>

URL1: <http://www.profi-media.com/id-47-manomuzsika.html>

URL2: https://create.mome.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=354:madarszo&catid=61:interaktivkoenyv&Itemid=129&lang=hu

URL3: <http://kozosseg.sulinet.hu/hu>

URL4: http://www2.u-szeged.hu/ezk/?page_id=325

A ZENEI AGY: TANULÁS ÉS MEMÓRIA¹

THE MUSICAL BRAIN: LEARNING AND MEMORY

Katie Overy

PhD, egyetemi tanár, igazgató, Institute for Music in Human and Social Development (IMHSD), Reid School of Music,
Edinburgh College of Art, University of Edinburgh, UK
k.overy@ed.ac.uk

ÖSSZEFOGLALÁS

A zenélés és zenehallgatás olyan örömteli cselekvés, amely évszázadok óta magával ragadja az emberi szíveket és az értelmet. A zenetanárok szerint a zenetanulásnak számos előnye lehet a személyiségfejlődésben, a társas kapcsolatok megélésében, a kulturális élmények értő befogadásában. A zenét tanulók iskolai teljesítménye is jobb, mint azoké, akik nem tanulnak zenét. Az alább bemutatandó kutatások a pszichológia és idegtudomány területeiről feltárták azokat az agyterületeket, amelyek kapcsolatban állnak a zenei inger feldolgozásával, és igazolták a zenei tréning hatását az agy működésére és szerkezetére.

Tanulmányomban először bemutatom az ún. „örömteli zenei viselkedés” jellemzőit és ezek jelentőségét az emberi fejlődésben, különösen gyermekkorban. Ezt követi a zenei feldolgozás idegi alapjairól szóló néhány fontos kutatási eredmény ismertetése a zenei tréning hatásáról az agyszerkezetre és -működésre. A tanulmány következő részének témája a tanulás és a memória, különösen a nyelv és a motoros készségek. Majd az Edinburghi Egyetem Reid Zeneművészeti Karán működő Zene az Egyéni és Társas Fejlődésben Intézet keretei között lefolytatott négy kísérletet ismertetek, amelyek mindegyike a zenetanulás más-más aspektusát vizsgálta.

ABSTRACT

Human musical behaviour is a joyous activity that has captivated hearts and minds for centuries. Music educators have often claimed that musical learning can have a range of benefits for children, from increased personal and social well-being to enhanced cultural understanding and even academic achievement. Recent experimental studies in the fields of psychology and neuroscience are beginning to add weight to such claims, with a growing body of research identifying the full extent to which the brain engages with musical stimuli, and the potential effects of musical training on brain functions and structure. In this paper, I will begin by discussing the joyfulness of musical behaviour and its relevance in human experience, particularly during childhood. This will be followed by a summary of recent research findings on the neural basis of musical processing and evidence that musical training can affect certain aspects of brain function and structure. The focus of this part of the study will be on learning and memory, and

¹ Fordította Csontos Tamás és Papp Lilla.

specifically on language and motor skills. I will then outline four different experimental studies conducted in the Institute for Music in Human and Social Development at the University of Edinburgh, each of which investigated a different aspect of musical learning.

Kulcsszavak: zenepedagógia, agykutatás, memória, tanulás

Keywords: music education, brain research, memory, learning

Az Edinburghi Egyetem Reid Zeneművészeti Karán működő Zene az Egyéni és Társas Fejlődésben Intézet (*Institute for Music in Human and Social Development, IMHSD*) keretei között lefolytatott négy kísérlet közül az elsőben (Ludke et al., 2014) hatvan angol anyanyelvű felnőttet vizsgáltak, és először szereztek adatokat arra vonatkozóan, hogy az éneklés serkentheti a kifejezéspárok tanulását idegen nyelven. A résztvevőket véletlenszerűen társították az egyikhez a három ún. *hallgatás és ismétlés* tanulási helyzethez: a beszédhez, a ritmikus beszédhez és az énekléshez. A résztvevőknek ezután húsz magyar kifejezést mutattak, amit 15 perc alatt kellett megtanulniuk. Az éneklési tanulási helyzetben részt vevők a tanulási periódus után jobb összteljesítményt nyújtottak a magyar nyelvi teszteken, mint a másik két tréning résztvevői. Ezt a magasabb teljesítményt statisztikailag szignifikánsnak találták annál a két tesztnél, ahol a résztvevőknek vissza kellett emlékezniük magyar kifejezésekre, majd elő kellett hozniuk. Számos további mérés megerősítette, hogy a teljesítménybeli különbségeket nem magyarázhatják olyan háttértényezők, mint a kor, a nem, a hangulat, a fonológiai memória vagy a zenei képesség és képzettség. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a *hallgatás és éneklés* tanulási módszer fejlesztheti az ún. szópárosító memóriát idegen nyelvű kifejezések esetében. Ezt az eredményt alátámasztják azoknak a tanulóknak a tapasztalatai is, akik az idegen nyelvű szavakat dalokon keresztül sajátítják el.

A második kutatás (Moore et al., megjelenés alatt) egy fMRI-vizsgálati módszert használó kísérlet, amelybe szintén felnőtteket vontak be. A kutatók feltételezték, hogy egy zenei, hallási-mozgásos tanulási feladat, melyet bal kézzel kell elvégezni, mikrostrukturális neuroplaszticitáshoz vezet a jobb fasciculus arcuatusban. (Ez egy fehérállomány, amely az agy hallási és motoros régióit köti össze.) Harminc jobbkézes résztvevő vett részt a mozgásos tanulási kísérletben. Az egyik csoport zenei segítséget kapott, míg a kontrollcsoport nem. A résztvevők húszperces mozgásos gyakorlatot végeztek el hetente háromszor, négy héten keresztül, ami így összesen négyórás gyakorlati időt tett ki. Diffúziós tenzor MRI-t és probabilista szomszédos taktográfiát felhasználva azonosították a frakcionális anizotróp (FA), az axiális és radiális diffuzivitási átlagértékeket a jobb és a bal fasciculus arcuatusban minden egyes résztvevőnél a négyhetes periódus előtt és után. Az FA

a vízmolekula diffúzió koherenciájának irányát méri, és gyakran használják arra, hogy információt nyerjenek a fehérállomány szerkezetéről és az idegi kapcsolásokról. Az axiális és radiális diffuzivitás a víz diffúzió nagyságát méri az elsődleges rostirányra párhuzamosan és merőlegesen. Ezeket a paramétereket együtt fel lehet használni a mielinizáció és az axonális membránintegritás meghatározására. Az eredmények szerint csak a zenei csoportnál növekedik szignifikánsan az FA a jobb kontralaterális fasciculus arcuatusban, és amint feltételezték, az AD (axiális diffuzivitás) növekedett, míg az RD (radiális diffuzivitás) csökkent. Az előzetes várakozásoknak megfelelően, a bal ipszilaterális fasciculus arcuatusban nem találtak szignifikáns változásokat egyik csoportnál sem. Ezek az eredmények megegyeznek az aktivitásfüggő növekedésekkel a mielinizáció folyamatában. Ez az első bizonyíték arra, hogy a mozgástanuláshoz zenei segítséget hozzáadva, gyors mikrosztrukturális változást lehet indukálni a felnőtt agy fehérállomány pályáiban. Ezek az eredmények fontos útmutatások ahhoz, hogy megértsük, a zene hogyan használható fel a mozgástanulás elősegítésére rehabilitációs környezetben, s azt is bizonyítják, hogy a zenélés hatással lehet az agy szerkezetére.

A harmadik kutatást (Almeida et al., 2017) óvodásokkal végezték el. A cél az volt, hogy betekintést nyerjenek abba, hogy egy fejlődő gyermek hogyan reagál zenei ütemekre egy olyan helyzetben, amikor a mozgását nem szabályozza előzetesen előírt koreográfia. A tanulmány középpontjában a szenzorimotoros szinkronizáció (SMS) áll, amit általában azzal szoktak vizsgálni, hogy a résztvevők milyen pontosan tudnak ujjal koppintani auditív ingerre. A most ismertetett kísérletsorozat célja az volt, hogy megismerje, milyen mozdulatokat hív elő egy zenei ütem a kisgyermekből. 45 négy és öt év közötti gyereket kértek meg arra, hogy az úgynevezett „Ana játékot” játsszák, amelyben úgy mozoghattak, ahogyan akartak, miközben 30 másodperces ritmikus, szinkópát tartalmazó zenét hallgattak, különböző sebességgel lejátszva. Minden résztvevőt videóra vettek, és a Laban-mozgáskottával dokumentálták, hogy milyen mozgásokkal válaszoltak a zenére. Az eredmények azt mutatták, hogy feltűnően sokféle mozdulatot tettek, a lábfejük ütögetésétől a riszáláson és ugrándozáson át a futkorászásig. Ráadásul minden gyermeknek megvolt a kedvenc mozdulata, és a legtöbb gyermek a kísérlet során kitarzott e mozdulata mellett, örömteli és játékos érzelemkitörésekkel kísérve mozgását. Végezetül minden mozdulat erős, kétfázisú, periodikus mozgást mutatott, amely tükrözte a zene mélyszerkezeti jellemzőit és a tempóváltozásokat is, de ritkán követte pontosan az ütemet. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a kicsi gyermekek számára, akik egyedi testi és motoros fejlődésen mennek keresztül, a zenére válaszul adott mozdulat szabad kiválasztása sokkal hatásosabb és jelentőségtejtjesebb élmény, mint egy előírt koreográfia megvalósítása, amely pontos ritmikai időzítést igényel.

A negyedik kutatásban (Moore et al., előkészületben) hét és tizenegy év közötti diszlexiás gyermekek vettek részt. A kutatás célja az auditív-motoros szinkroni-

zációs képességek lehetséges szerepének feltárása a zenei gyakorlás és a nyelvi és olvasási képességek transzferfolyamatában. Harminc diszlexiás gyermeket két különböző iskolából véletlenszerűen választottak ki vagy a Kodály-konceptiót követő és aktív ritmusjátékokon alapuló Zenei Tevékenység Programra (MAP, vö. Overy, 2008), vagy a Zenehallgatási Programra (MLP). Mindkét zenei programra hetente háromszor került sor az iskolákban, tizenöt héten keresztül, és mindegyik alkalom húsz percig tartott. A zenei beavatkozások előtt és után az összes gyermek zenei, fonológiai és olvasási készségét is megmérték. A hipotézis az volt, hogy a gyerekek a MAP-csoportban a ritmikus motoros készségeket, a fonológiai szegmentációs készségeket és olvasási készségeket igénylő feladatokban jobban teljesítenek az MLP-csoportnál. Az eredmények ezt a feltételezést megerősítették: a MAP-csoport tagjai az olvasás, a helyesírás és szóolvasás terén szignifikánsan jobban fejlődtek az MLP-csoportnál. A MAP-csoport a ritmusmásolás és fonológiai szegmentáció terén jelentős fejlődést mutatott. Mindkét csoport fejlődött a ritmusmegkülönböztetésben. Ezek az eredmények az első bizonyítékai a zenei gyakorlás egyes típusai nyelvi és olvasási készségekre vonatkozó sajátos hatásának, és azt is jelzik, hogy a ritmusalapú auditív-motoros tevékenységek különösen hasznosak diszlexiás gyerekek esetében.

Az itt röviden bemutatott kutatások egy nagyobb kutatási területbe nyújtanak betekintést. A zenei élmény gazdag és komplex természetét nem lehet egyetlen kísérlettel megragadni, de egyéni és kismintás kutatásokat érdemes és lehetséges is megtervezni és végrehajtani ezen a területen. A további kutatómunka bepillantást adhat a zenei viselkedésbe, és megmutatja, hogy a zenei tanulás és memória hatással vannak az emberi intelligencia különböző területeire. Mivel az agyat feltérképező technológiák (EEG, MRI, DT-MRI és TMS) gyorsan fejlődnek, egyre több kutatás születik, melyek a zenei agy jobb megértésére irányulnak.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm valamennyi önkéntesnek, hogy részt vettek a vizsgálatokban, továbbá külön köszönöm Vendrei Éva és a néhai Kokas Klára inspirációit.

IRODALOM

- Almeida, A. – Miell, D. – Overy, K. (2017): Playing with the Beat: A Process-oriented Approach to Studying Sensorimotor Synchronization in Early Childhood. In: Lessafre, M. – Leman, M. – Maes, P.-J. (eds.): *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction*. Routledge, <https://bit.ly/2H4gZLN>
- Bigand, E. – Tillmann, B. – Peretz, I. et al. (eds.) (2015): The Neurosciences and Music V: Cognitive Stimulation and Rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337.

- Ludke, K. – Ferreira, F. – Overy, K. (2014): Singing Can Facilitate Foreign Language Learning. *Memory and Cognition*, 42, 1, 41–52. DOI: 10.3758/s13421-013-0342-5, https://www.researchgate.net/publication/249966411_Singing_can_facilitate_foreign_language_learning
- Moore, E. – Branigan, H. – Overy, K. (in preparation): *Multisensory Rhythm-based Musical Games Support Literacy Skills in Children with Dyslexia*.
- Moore, E. – Schaefer, R. – Bastin, M. et al. (2017): Diffusion Tensor MRI Tractography Reveals Increased Fractional Anisotropy in Arcuate Fasciculus Following Music-cued Motor Training. *Brain and Cognition*, 116, 40–46. DOI: 10.1016/j.bandc.2017.05.001, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278262617300210?via%3Dihub>
- Overy, K. (2008): Classroom Rhythm Games for Literacy Support. In: Westcombe, J. – Miles, T. – Ditchfield, D. (eds): *Music and Dyslexia: A Positive Approach*. Wiley, 151–161. DOI: 10.1002/9780470988183.ch4, https://www.researchgate.net/publication/228050605_Classroom_Rhythm_Games_for_Literacy_Support
- Overy, K. (2012): Making Music in a Group: Synchronisation and Shared Experience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 65–68. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2012.06530.x, <https://pdfs.semanticscholar.org/f708/94c238ba51196c4a3b71c10313b4b0b7b134.pdf>
- Overy, K. – Lopez, L. – Majno, M. et al. (eds.) (2012): The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252.

ÚJ MODELLEK AZ ÉNEK-ZENE TANÍTÁSBAN: AKTÍV ZENETANULÁSI MÓDSZEREK ÉS OKTATÁS-IDEGTUDOMÁNYI HATÁSVIZSGÁLATUK

NEW MODELS IN MUSIC EDUCATION: ACTIVE MUSIC LEARNING METHODS AND THE INVESTIGATION OF THEIR TRAINING EFFECTS FROM EDUCATIONAL NEUROSCIENCE PERSPECTIVE

Lukács Borbála¹, Deszpot Gabriella², Szirányi Borbála³, Honbolygó Ferenc⁴, Nemes László Norbert⁵

¹doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola tudományos segédmunkatárs, MTA Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központ
lukacs.borbala@ppk.elte.hu

²PhD, tudományos főmunkatárs, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

³művésztanár, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

⁴PhD, tudományos főmunkatárs, MTA Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központ, adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézet

⁵DLA habil., egyetemi tanár, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézet

ÖSSZEFOGLALÁS

A Magyar Tudományos Akadémia és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem együttműködésével megalakult Aktív Zenetanulás Kutatócsoport a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának pályázati felhívására kezdte el működését. Interdiszciplináris kutatócsoportunk a zenepedagógiai gyakorlat megújítására törekszik, amelyet a pszichológia és a kognitív idegtudomány alapelveinek figyelembevételével kíván megvalósítani. Az aktív zenetanulás új modelljeinek fejlesztésével célunk a mozgás kreatív integrálása az általános iskola alsó tagozatának ének-zene tanításába, s a zenepedagógia módszertani újításainak hatásvizsgálatával a komplex képességfejlesztés lehetőségeit igyekszünk feltárni.

Szakmódszertani munkánk két mozgásra alapozott zenepedagógiai modell fejlesztésére és közoktatásban való kipróbálására irányul. A kreatív énekes-mozgásos játékok modellje a zenei ismeretek elsajátítását a mozgás tudatos, irányított integrálásával támogatja, s az éneklést és zenehallgatást kinesztetikus és vizuális élményekkel egészíti ki. A dinamikus ének-zene tanítási modell az énekes és zenehallgatási tevékenységet kísérő szabad, improvizatív mozgásának bátorításával segítheti elő a zenei képességek indirekt, fokozatos kibontását, valamint a testi-érzelmi-értelmi képességek fejlesztését. Az új zenepedagógiai módszerek kognitív fejlődésre gyakorolt hatását pszichológiai tesztekkel mérjük fel, emellett elektrofiziológiai vizsgálatokat végzünk el a zenei és beszédészlelés, illetve az „entrainment” fejlődésének megítélése céljából.

Kutatócsoportunk a Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretében az aktív zenetanulás módszertanának kidolgozását, eljárásainak dokumentálását, valamint az élményszerű zenei nevelés általános iskolai keretek között történő megvalósítását tűzte ki céljául. Longitudinális kutatásunk során a két aktív zenetanulási modell hosszú távú, a kognitív képességekre és a neurális feldolgozási folyamatok fejlődésére gyakorolt hatásainak feltárására fókuszálunk.

ABSTRACT

The Research Group on Active Music Learning has been established in collaboration between the Hungarian Academy of Sciences and Liszt Ferenc Academy of Music and works under the auspices of the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences. Our interdisciplinary research endeavours to develop a new practice for elementary school music instruction which integrates movement into music pedagogy, taking the educational aspects of psychology and cognitive neuroscience into consideration. By examining the effects of the new music educational methods, we aim to investigate whether and to what extent music could be useful for enhancing abilities.

The main purpose of our methodological work is to develop and adopt two music educational models using movement in elementary school contexts. The model based on creative vocal-movement games aims to support the understanding of musical concepts through directed movement activities, providing a kinaesthetic and visual experience of music for the student. The dynamic music teaching model encourages students to use movement to improvise during singing and music listening, which might indirectly benefit the development of musical abilities as well as cognitive, emotional, and physical skills. We measure the impacts of these new music-movement pedagogical methods on cognitive development using psychological tests. Additionally, electrophysiological experiments are conducted to evaluate the effects of active music learning on "entrainment" skills as well as on music and speech processing.

In the Content Pedagogy Research Program, we aim to develop and document active music learning methods to allow and facilitate experience-based music education in elementary schools. Our longitudinal study investigates the long-term effects of the applied active music learning models on the development of cognitive abilities and neural mechanisms underlying music and speech perception.

Kulcsszavak: zenepedagógia, aktív zenetanulás, zenei transzferhatás, pszichológia, kognitív idegtudomány

Keywords: music pedagogy, active music learning, musical transfer effect, psychology, cognitive neuroscience

Az ének-zene tanításának tartalmi koncepciója Kodály Zoltán nevelési alapelveivel összhangban alakult Magyarországon, s napjainkig a zenei hallás fejlesztése, az éneklés általi önkifejezés bátorítása, a klasszikus zene és a magyar népdalhangomány átörökítése képezi a hazai alapfokú zenei nevelés lényegi célkitűzéseit. Az elmúlt évtizedekben a zeneoktatást is uraló mennyiségközpontú szemlélet az ének-zene tantárgy esetében a zeneelméleti ismeretanyag elsajátításának túlhangsúlyozásával párosult, amelynek következtében sokan nem részesülhettek a felszabadult éneklés élményének, az értő zenebefogadásnak, a zenei kommunikáció és az aktív zenélésen keresztül megvalósuló önkifejezés örömeinek átélésében. A zenélés örömeinek hiánya járulhatott hozzá a tanulók énekórákhoz kapcsolódó, jellemzően elutasító viszonyulásának kialakulásához, amely a zene-

pedagógiai módszertan átfogó megújításának időszerűségére hívja fel a figyelmet (Nemes, 2016).

Az Aktív Zenetanulás Kutatócsoport, a módszertani fejlesztés szükségességét felismerve, a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának keretében alakult meg, s az ének-zene tanítás új módszereinek kidolgozását és az új eszközrendszer hatékonyságának vizsgálatát tűzte ki céljául. Kutatócsoportunk szakmódszertani munkája olyan mozgásélményen alapuló pedagógiai eszközök fejlesztésére irányul, amelyek az ismeretátadás és készségfejlesztés mellett a zenei értékek iránti fogékonyság és a zenetanulás iránti pozitív attitűd kialakulását támogathatják. A zenetanítás korszerűsítésével párhuzamosan az új zenepedagógiai módszerek transzferhatásait pszichológiai és kognitív idegtudományi eljárások segítségével vizsgáljuk.

ÚJ MÓDSZER AZ ÉNEK-ZENE TANÍTÁSÁBAN: AZ AKTÍV ZENETANULÁS

Az *aktív zenetanulás* pedagógiai koncepciója a kodályi alapelveket figyelembe véve, a *mozgás* integrálásával képzelel el az alapfokú intézményes ének-zenei nevelés megvalósítását. A módszer a gyermekek életkori sajátosságaiból adódó mozgékonyagra épít, s az éneklés mellett különféle mozgásformákkal ötvözött zenei tevékenységekre alapozza a tanórákat, amelyek elősegítik a zenei észlelés fejlődését, a zene struktúrájának megértését és a zenedarabok értő befogadását. A mozgás jellemzően a zene ritmikai, metrikai, formai sajátosságait, valamint a dallam, a harmónia és a hangszín változásait fejezi ki, amely a figyelem összpontosítására és a zenei emlékezet fejlődésére is jótékony hatással van. A társakkal közös aktív zenetanulás örömteli folyamat, amely fejleszti a kreatív önkifejezést és alkotókészséget, a zenei képzeletet, valamint az együttműködés és a támogató attitűd megjelenését a csoport tevékenységében (Hallam, 2010; Nemes et al., 2016).

A tantárgy-pedagógiai fejlesztés két zenepedagógiai modell tartalmi kidolgozására irányul, amelyek közös jellemzője, hogy az éneklést és a zenehallgatást a mozgásos cselekvéssel együtt alkalmazza a tanítás során. A két modell azonban eltérően építi be a mozgást a zenei tevékenységekbe: míg az egyik modell az *irányított, zenét követő mozgásra* alapoz, a másik irányzat az *improvizált, szabad mozgást* használja a zenetanítás gyakorlatában.

A *kreatív énekes-mozgásos játékok* pedagógiai modelljének középpontjában – Émile Dalcroze koncepciójához hasonlóan – a hangzásélmény és zenei produkció *mozgással való tudatos összekapcsolása* áll (Szirányi, 2017). Az alkalmazott mozgássorokat a zene lüktetéséhez, ritmikájához vagy dallamjárásához igazítják, amely a metrum, formaérzék, ritmuskészség, valamint a zenei hallás és intonáció fejlődéséhez járul hozzá. A mozgás kezdetben a tanári mintát követi, amely egyéni imp-

rovizációvá alakulhat, és közösségi, kiscsoportos formában teljesebben ki. A kreatív-énekes játékok során a mozdulatokat és a hozzárendelt ritmusértéket szabadon kombinálják, s a létrejövő társas mozgásos koreográfiák a választott zenemű sajátosságait képezik le. Az ún. „test-ritmus” gyakorlatokban viszont az adott ritmusértékhez mindig ugyanazt a mozdulatot társítják, amely a ritmusértékek definiálását és tudatosodását segíti elő. A modell a reprodukció mellett a zenehallgatást is aktív folyamatként képzelel el, s a zene kreatív, mozgással történő kifejezését ösztönzi.

A *dinamikus énekzene-tanulás* modellje Kokas Klára zenepedagógiáját (Deszpot, 2009) adaptálja úgy, hogy követi a zenei írás és olvasás tanításának hagyományos, reproductív formáit, de bekapcsolja a *szabad mozgás* természetes, motiváló erejét is. A kreatív, improvizatív mozgással egybekötött énekes tevékenységekben a testi-érzelmi-értelmi élményfeldolgozás egyensúlya alakul ki. A mozgásos zenebefogadás a személyes fantáziára épít, és az egyéni önkifejezésnek is teret ad. A zene ismételt megfigyelésével a kezdeti szabad improvizációk próbálkozásaiból a zenével szinkron egyéni mozgáskompozíció alakul ki, melyekből non-verbális jelzésekkel spontán dramatikus játékok fejlődnek a csoporttagok között. Az aktív zenebefogadást követően a tanulók szóban megoszthatják egymással élményeiket, amelyeket vizuálisan is megjeleníthetnek. A dinamikus ének-zene órák játékos jellege a zenei ismeretszerzés mellett a közösség formálódását támogatja, s általánosságban az empátia és a társas együttműködés gyakorlását teszi lehetővé, ami a személyiség harmonikus kibontakozását segítheti elő.

ZENEI TRANSZFERHATÁS ISKOLAI KÖRNYEZETBEN: AZ AKTÍV ZENETANULÁS HATÁSVIZSGÁLATA

Az aktív zenetanulás módszertani hatásvizsgálatát azok a hazai és nemzetközi zenei tréningprogramokból származó kutatási eredmények inspirálták, amelyek szerint a zenetanulás kedvező kognitív hatásai a zene képességterületén túl a nyelvi képességek, a verbális emlékezet, az intelligencia, a végrehajtó működések, a kreativitás és a társas képességek vonatkozásában is megjelennek. A zenetanulás a hallás feldolgozási mechanizmusában is plasztikus változásokat idéz elő. A zenei tapasztalat finomítja az akusztikus ingerek feldolgozásában részt vevő agyi hálózatokat, ezáltal a zenei és beszédhangok észlelése is kifinomultabbá válik. A zenei aktivitások során a mozgás jellemzően a hallott zene lüktetését követi. Ez az adaptáció, az ún. *entrainment* az agy oszcillációs tevékenységében is megfigyelhető, s szinkronműködése rendszeres zenei trenírozással fejleszthető (Miendlarzewska–Trost, 2014).

Ezen eredmények alapján a kutatócsoportunk által végzett transzferhatás-vizsgálatok az új aktív zenetanulási modellek módszertani hatásait tanulmányozzák a pszichológia és a kognitív idegtudomány módszereivel. A viselkedéses vizsgálatok a zenei észlelési és reprodukciós képességeken túl az IQ, a nyelvi képességek,

a végrehajtó funkciók, a kreativitás és az empátia felmérésére irányulnak. A zene és a beszéd észlelését, valamint az entrainment képesség neurokognitív háttérét elektrofiziológiai (EEG) mérőeljárások alkalmazásával vizsgáljuk: a zenei és nyelvi ingerek jellegzetességeinek feldolgozását eseményhez kötött agyi potenciál kísérletekben, az entrainment képességet pedig az agyi oszcillációk periodikus hangingerkekhez való szinkronizálódásának tanulmányozásával mérjük fel.

A korábbi kutatási eredményekből kiindulva feltételezzük, hogy a mozgás zenetanulásba való integrálása elősegíti a zenei észlelési és szenzomotoros szinkronizációs képességek fejlődését, s az általános kognitív képességek fejlődését is jótékonyan támogatja.

AKTÍV ZENETANULÁS A GYAKORLATBAN

Interdiszciplináris kutatócsoportunk 2016-ban a szakmódszertani fejlesztéssel, az új zenepedagógiai modellek tartalmi kidolgozásával indította gyakorlati munkáját. Az aktív zenetanulás koncepció szellemében elkezdődött az ének-zene tanítás az első osztályokban, amelynek tapasztalatai alapján a modellek továbbfejlesztése, eljárásainak, módszertani egységeinek elemzése és leírása jelenleg is zajlik. Hosszú távú célunk olyan, a mindennapi iskolai gyakorlatban alkalmazható módszertani segédletek elkészítése, amelyek segítségével az 1–4. évfolyam normál és emelt szintű ének-zene osztályaiban is megvalósíthatóvá válik a mozgásos, élményszerű zenetanulás.

Az újonnan kidolgozott módszerek ének-zene tanításba való bevezetésével párhuzamosan a pszichológiai és kognitív idegtudományi vizsgálatok is elkezdődtek. Longitudinális kutatásunkban három, az aktív zenetanulás koncepciója szellemében ének-zenét tanuló osztály, valamint egy további, hagyományos ének-zenei nevelésben részesülő osztály vesz részt. A zenei és általános kognitív képességek, illetve a neurokognitív háttérmechanizmusok fejlődését az iskolába lépéstől a harmadik osztályos tanév végéig követjük.

A zenepedagógiai modellek interdiszciplináris keretbe helyezésével, az aktív zenetanítás lehetséges transzferhatásainak feltárásával az ének-zene tanításának tudományos megalapozásához és az oktatás-idegtudomány alapelveinek közoktatásban való hasznosításához kívánunk hozzájárulni.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Az Aktív Zenetanulás Kutatócsoport munkáját és a tanulmány elkészítését az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja, valamint a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (Honbolygó Ferenc) támogatta. Köszönetünket fejezzük ki a kutató-

csoport további tagjainak, Asztalos Katának, Barabás Edinának, Bozsakyné Zvezdovics Mónikának, Buda Sárának, Eckhardt Fanninak, Farnadi Tamarának és Maróti Emesének, munkájukért.

IRODALOM

- Deszpot G. (2009): Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando: Zenepedagógiai folyóirat*, 51, 6, 5–11. <http://www.parlando.hu/2009-6-02-03-Kokas-Klara-1.htm>
- Hallam, S. (2010): The Power Of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28, 3, 269–289. DOI: 10.1177/0255761410370658, <http://scriptnc.fpg.unc.edu/resources/power-music-its-impact-its-impact-intellectual-social-and-personal-development-children-an>
- Miendlarzewska, E. A. – Trost, W. J. (2014): How Musical Training Affects Cognitive Development: Rhythm, Reward and Other Modulating Variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1–18. DOI: 10.3389/fnins.2013.00279, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3957486/>
- Nemes L. N. (2016): Beszámoló előadás az „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata” c. kutatás tervezéséről. *Parlando: Zenepedagógiai folyóirat*, 5, <http://www.parlando.hu/2016/2016-5/Nemes-projekt.htm>
- Nemes L. N. – Barabás E. – Deszpot G. et al. (2016): *Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata. Kutatási koncepció (2016–2020). Pályázati anyag a Magyar Tudományos Akadémia Szakmódszertani pályázatához*. Kézirat.
- Szirányi B. (2017): Kreatív énekes-mozgásos játékok az általános zenei készségek és képességek fejlesztésére. In: Váradi Judit – Szűcs Tímea (szerk.): *Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából. Conference of Music Pedagogy Celebrating the 50th Anniversary of Music Teacher Education*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 77–79.

FELFEDEZŐÚTON – ÉLMÉNYKÖZPONTÚ INTERDISZCIPLINÁRIS MŰVÉSZETPEDAGÓGIA A ZUGLÓI ZENEHÁZBAN

EXPLORING ARTS – EXPERIENCE CENTRED, INTERDISCIPLINARY ARTS EDUCATION IN THE ZUGLÓ HOUSE OF MUSIC

Solymosi Tari Emőke

PhD, zenetörténész, egyetemi adjunktus, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Magyar Művészeti Akadémia rendes tagja
solymositari.mma@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÁS

Kodály Zoltán pedagógiai koncepciója szerint a zene és a társművészetek személyiségfejlesztő, társadalomnevelő hatásának minden gyermek esetében érvényesülnie kell, függetlenül a szociokulturális háttértől. Budapest XIV. kerületében a Zuglói Filharmónia művészeti sorozata ebben a szellemben fogant: tavasszal öt-hatezer öttől tízéves óvodás és általános iskolás gyermek, ősszel pedig öt-hatezer tíztől tizennyolc éves általános és középiskolás diák számára nyújt életre szóló művészeti élményt, professzionális helyszínen, iskolaidőben, szervezeten, térítésmentesen. Az egyedülálló projektet Záborszky Kálmán karmester, a Zuglói Filharmónia művészeti vezetője kezdeményezte 2011 őszén, a sorozat arculatának kialakítója, a programok szerkesztője és az állandó műsorvezető Solymosi Tari Emőke zenetörténész.

A cél az, hogy olyan előadások jöjjenek létre, amelyek – figyelembe véve a közönség életkori sajátosságait – a lehető legmagasabb művészi minőséget nyújtva gazdagítják a fiatalok személyiségét, érzelemlágát, erősítik a közösséghez tartozás érzését, s egyúttal felnevelik a jövő igényes közönségét. A középpontban az élő zene áll, de hangsúlyosan jelen van a táncművészet, továbbá a film, az irodalom, a színművészet, az építészet, a képzőművészet, és természetesen megjelennek a történelmi vonatkozások is. A tematika minden évben új, de mindig az érték-, minőség- és élményközpontúság fémjelzi, s igyekszik erősíteni a magyar és az európai identitást, és felmutatni a társművészetek kapcsolatát.

A programszerkesztés fontos szempontja a változatosság: énekes és hangszeres zene, szó-lóhangszer, kisebb kamaraegyüttes és nagyzenekar, tánc, film, vetített képek (fotók, festmények az alkotókról, a hozzájuk és műveikhez kapcsolódó helyszínekről, épületekről, a témához kapcsolódó képzőművészeti alkotások, szövegek), magyarázó-összekötő narráció, továbbá az öt-tíz éves korosztály esetében az interaktivitást biztosító népi játékok, közös éneklés váltakozik olyan ritmusban, amely a figyelem fenntartását természetes módon biztosítja.

A sorozatban 2017 tavaszáig 216 előadásra került sor, összesen majdnem 65 ezer gyerekek és diáknak. A projekt a legelső előadástól kezdve rendkívül sikeres mind a kerületi intézményigazgatók, mind a tanárok, mind a gyermekek és diákok körében. A tapasztalatok alapján az előadássorozat hosszú távon képes pozitív változást hozni a fiataloknak a művészetekhez való viszonyulásában.

ABSTRACT

According to Zoltán Kodály's educational ideas, the personality-developing and socialising influence of music and other arts should be provided for each child regardless their socio-cultural background. The Philharmonic Association of Zugló, a large residential district in Budapest, conceived a series of arts performances in accordance with this philosophy. It offers a lifelong art experience to the audience in a perfect venue during school hours, free of charge, to 5–6000 children from five to ten years of age each spring, and to the same amount of students aged ten to eighteen years in autumn. This unique project was initiated in 2011 by Kálmán Záborszky, conductor and artistic director of the Philharmonic Association of Zugló. The methodology of the program was developed by Emőke Solymosi Tari, musicologist, editor, and presenter of the series.

The goal of this project is to create an arts experience of the highest quality that broadens the emotional landscape of the children – taking into account their age-related characteristics – and enhances their sense of belonging, thus forming the audiences of the future, both attentive and demanding. Live music is in the focus but dance is prominently present, together with film, literature, theatre, architecture, fine arts with historical references also appearing. The repertoire differs each year but is always of high quality and offers intensive experiences. The performances aim to strengthen Hungarian and European identity and to shed light upon the interconnected nature of all forms of art.

The structure of each performance is guided by the principle of diversity: vocal and instrumental music, solo instrument, chamber ensemble, symphonic orchestra, dance, film, slide projecting (photos, paintings on the composers, related venues, buildings, sculptures, and texts), explaining and connecting narration varies in such a rhythm that keeps the high level of attention in a natural way. For the 5-10 years-olds interactive folk games and singing is also introduced.

Up to the spring of 2017, there have been 216 performances, with almost 65,000 children participating in total. From the very start, the project has been acclaimed by heads of regional educational institutions, while being praised by the children, students and their teachers. This series proves that there is a possibility to create a positive and lasting change in children's and young people's attitudes towards the arts.

Kulcsszavak: interdiszciplináris pedagógiai modell, esztétikai nevelés, zenepedagógia

Keywords: interdisciplinary educational model, aesthetic education, music education

„A zenének” – s hozzátehetjük, minden társművészetnek – „civilizáció-teremtő küldetése van: hozzájárul egy esztétikailag és erkölcsileg magasabb rendű világ felépítéséhez” (Kodály, 1989, 69.). A kodályi elvek értelmében a zene és a társművészetek személyiségfejlesztő, harmonizáló, társadalomnevelő hatásának minden gyermek esetében érvényesülnie kell, függetlenül a szociokulturális háttértől, például attól, hogy a szülők fontosnak tartják-e, hogy gyermekük – aktív művelőként vagy befogadóként – művészeti élményekben részesüljön. A Zuglói Filharmonia 2011 őszén indított, egyedülálló művészeti sorozata ebben a szellemben fogant: megkülönböztetés nélkül ér el évente tíz-tizenkétezer fiatalot, életre szóló

művészeti élményt ajándékozva nekik. Budapest XIV. kerületében immár hat éve adatik meg a lehetőség az értékes művészetekkel – elsősorban a zenével és a táncal – való találkozásra, évente egy alkalommal, öt-hatezer öttől tízéves óvodás és általános iskolás gyermek, illetve öt-hatezer tíztől tizennyolc éves általános és középiskolás diák számára. A programot Záborszky Kálmán karmester, a Zuglói Filharmónia művészeti vezetője azután kezdeményezte, miután szembesült azzal, hogy a magyarországi fiataloknak csak elenyészően kis része jár hangversenyre, operába, balettelőadásra, színházba, kiállításra. Pedig ha valaki nem kap lehetőséget a művészetekkel való találkozásra gyermekkorában, később már nehezen szokik rá, és így – Kodály szavával élve – „az élet kincsesháza” nem nyílik meg előtte. Záborszky Kálmán felkérte Solymosi Tari Emőke zenetörténészt, e sorok íróját, hogy – az 1997 óta futó nagyszerű összművészeti sorozat, a *Pastorale* szerkesztői és műsorvezetői tapasztalatait felhasználva – legyen szerkesztő-műsorvezetője a két különböző korosztály igényei szerint kialakított új művészeti sorozatnak. A cél kezdetektől az volt, hogy olyan előadások jöjjenek létre, amelyek – figyelembe véve az ifjú közönség életkori sajátosságait – a lehető legmagasabb művészi minőséget nyújtva elvarázsolják a gyermekeket és fiatalokat, gazdagítják személyiségüket, érzelmvilágukat, erősítik bennük a közösséghez tartozás érzését, s egyúttal felnevelik a jövő igényes közönségét. A középpontban – az intézmény jellegénél fogva – az élő zene áll, de hangsúlyosan jelen van a táncművészet, továbbá a film, az irodalom, a színművészet, az építészet, a képzőművészet, és természetesen megjelennek a történelmi vonatkozások is.

Ősszel mindig a tíztől tizennyolc éves korosztály kap egy 50 perces előadást, amit az öt-hatezer főnyi közönségnek a 300-330 fős teremben tizennyolc-tizenkilenc alkalommal kell megismételni. Az első ilyen előadás 2011 novemberében az akkor 200 éve született Liszt Ferenc művészetét és a magyarsághoz való kötődését mutatta be. A program szólózungora- és nagyzenekari műveket, táncprodukciókat, filmrészleteket, vetített képeket, összekötő magyarázatokat tartalmazott, igen szerencsés ritmusban, és átütő sikert aratott mind a diákok, mind a jelen lévő iskolaigazgatók és tanárok körében, akik azonnal a sorozat elkötelezett támogatóivá váltak. A kezdeményezésre a sajtó is felfigyelt: a *Magyar Nemzet* című napilap beszámolójának címe ez volt: *Tizenhét csoda Zuglóban* (Vakulya, 2011), a *Muzsika* című zenei folyóirat cikkének pedig ez: *Igézet a jövőért* (Hollós, 2012).

A tematika minden évben új, de mindig az érték-, minőség- és élményközpontúság fémjelzi, mindig igyekszik erősíteni a magyar és az európai identitást, és felmutatni a társművészetek kapcsolatát. A második évben, 2012-ben a téma Erkel Ferenc operaművésze és ennek a magyar történelemmel való kapcsolata volt, *Szilárdul állj, magyar* címmel. A 2013-as program: *A magyar táncok büvöletében. Haydn és Brahms magyaros muzsikája*. A 2014-es: „...akik engem szívükből kedvelnek...”. *Beethoven és Magyarország*. A 2015-ös: *Menüett, valcer,*

polka és társaik. Táncok a zenetörténetben. A 2016-os: „Színház az egész világ” *Shakespeare zenében, táncban, filmen.* A programszerkesztés fontos szempontja a változatosság: énekes és hangszeres zene, szólóhangszer, kisebb kamaraegyüttes és nagyzenekar, tánc, film, vetített képek (fotók, festmények az alkotókról, a hozzájuk és műveikhez kapcsolódó helyszínekről, épületekről, a témához kapcsolódó képzőművészeti alkotások, szövegek) és magyarázó-összszekítő narráció váltakozik olyan ritmusban, amely a figyelem fenntartását természetes módon biztosítja. A főszereplő általában a szimfonikus zenekar (a több mint hatvanéves múlttal rendelkező Zuglói Filharmónia – Szent István Király Szimfonikus Zenekar), melyet a vezető karmester, Záborszky Kálmán mellett Ménesi Gergely és Horváth Gábor vezényel. A szólisták és a kamaraegyüttesek tagjai gyakran a Szent István Király Zeneművészeti Szakgimnázium művésztanáraiból, illetve kiemelkedő képességű volt és jelenlegi diákjaiból kerülnek ki. A baletteket, néptáncokat, historikus táncokat a Magyar Táncművészeti Egyetem diákjai adják elő.

2012 tavaszától a kisebbek, az öttől tízéves gyerekek (nagycsoportos óvodások és alsó tagozatos általános iskolások) számára is megindult a sorozat, ugyancsak összművészeti jelleggel, ugyancsak a lehető legmagasabb művészi minőségre és a legnagyobb változatosságra törekedve, ám az ő életkori sajátosságainak megfelelően rövidebb időtartamban, alkalmanként 40 percben, továbbá interaktivitást is lehetővé tevő elemek beépítésével. Ezeket az elemeket egy kiváló népzeneész biztosítja, aki két-három alkalommal néhány percben az előadás tematikájához kapcsolódó népdalokat énekel, népi játékokat játszik, népi mondókákat mond a gyerek közönséggel, akik közül a jelentkezők a színpadon is kipróbálhatják magukat. Ez a fajta aktivitás – azon túl, hogy megismerteti és megszeretteti a népi hagyományokat a legkisebekkel – azt a pozitív hatást is eredményezi, hogy a gyermekközönség a művészi produkciók alatt teljes odaadással figyel, hiszen előtte és utána kielégítheti mozgásösztönét, a játékok során hangosan kiabálhat, tapsolhat, doboghat a lábával stb. Az öttől tízéves korosztály programjaira mindig márciusban kerül sor, így az első években eleget tettünk annak a kérésnek, hogy az előadásokkal (zenével, táncsal, külön erre az alkalomra írt színházi jelenettel, vetítéssel) ünnepeljük meg az 1848/49-es forradalom és szabadságharc évfordulóját. A következő években azonban már azt szerettük volna, ha a gyerekek megismerik a szimfonikus zenekart, az egyes hangszereket, és azt a csodálatos kifejezőerőt, ami a zenében és a táncban rejlik. 2014-ben „*A farsangi napokban legyünk mi is vígabbak!*” *Állatok és álarcok – muzsika, tánc és ismerkedés a hangszerekkel* címmel tartottunk előadást. Ekkor a gyerekek a saját készítésű álarcukban jelentek meg. A 2015-ös előadás címe ez volt: *Süss fel nap!*, ekkor természeti jelenségeket mutattunk be zenében és táncban. 2016-ban *Tündérek és boszorkányok – zenében és táncban* címmel repítettük el a gyerekeket a mesék birodalmába, majd 2017-ben igazi szenzá-

ció következett, amelyről a *Magyar Nemzet* újságírója azt írta, hogy a program szerkesztője (vagyis jómagam) „történelmet is írt, minden bizonnyal először mutattak be artista és zsonglőr mutatványokat komolyzenei hangverseny színpadán” (Kiss, 2017). *Menjünk cirkuszb! Bűvészek, zsonglőrök, artisták* címmel a Baross Imre Artistaképző Intézet tanáraival és növendékeivel, valamint a Magyar Táncművészeti Egyetemmel együttműködve olyan különleges előadást hoztunk létre, amelyben a magas színvonalú cirkuszi produkciók varázsát az élőben (szimfonikus zenekaron, illetve zongorán) előadott klasszikus zene és a balett fokozta (olyan szerzőktől szólaltak meg zeneművek, mint Mozart, Rossini, Bizet, Csajkovszkij, Manuel de Falla vagy Bartók Béla). A produkciót tovább színesítette Chagall cirkuszi tematikájú festményeinek kivetítése, valamint József Attila *Medvetánc* című versének közös szavalása is. Az előadáson részt vevő közel hatezer kisgyermek öröme határtalan volt.¹

A *Felfedezőúton* című sorozat sikerében nagy szerepe van a professzionális helyszínnek. A Zuglói Szent István Zeneház nagyterme 1995-ben épült, kiváló akusztikája van, színpada és nézőtere a produkció igénye szerint alakítható. Hangversenyzongorával, orgonával, stúdióval, vetítőberendezéssel, nagyméretű filmvászonnal, színházi világítással rendelkezik, vagyis minden adott benne ahhoz, hogy a művészi hatások érvényesülhessenek, és a fiatal közönség önfeledten adhassa át magát az élménynek. Egy hangversenyterem a művészet szentélye, amelynek emelkedett légköre a fiatalokban is tiszteletet kelt. A legtöbben ünneplőbe öltözve jelennek meg, anélkül hogy erre külön fel kellene szólítani őket. Az előadások alatti oldott fegyelem a művészet lélegzategyenes erejének, az előadott művek és az interpretáció magas minőségének, a változatos, magával ragadó programnak a természetes velejárója.

A sorozatban 2017 tavaszáig 216 előadást tartottunk, összesen majdnem 65 ezer gyereknek és diáknak. Ez a szám valójában 65 ezer találkozást jelent a fiatalokkal, hiszen a diákok minden évben ellátogatnak az újabb és újabb előadásokra. Az a kisdíák például, aki 2012 tavaszán ötéves volt, 2017-re, tízéves korára már hat különböző, mindig magas minőségű, színes, feszesen szerkesztett, zenés, táncos, népi játékos, filmes, vetített képes, sok érzékszervet foglalkoztató, nagy élményt adó előadás részese lehetett térítésmentesen, iskolaidőben, függetlenül attól, hogy szociokulturális háttere ezt amúgy lehetővé tenné-e számára vagy sem. Mi, a sorozat gazdái – Záborszky Kálmán és Solymosi Tari Emőke – abban bízunk, hogy az évente egymásra épülő újabb és újabb élmények hosszabb távon erős kötődést hoznak létre a fiatal közönségben a művészetekhez, melyek valóban lelki táplálékká válnak számára. Az elmúlt hat év ezt igazolta.

¹ A *Menjünk cirkuszb! Bűvészek, zsonglőrök, artisták* című előadásról az ELTE Videostúdió munkatársa, Maros Gábor vezetésével dokumentumfilm készült (URL1).

IRODALOM

- Hollós M. (2012): Igézet a jövőért. Komplex művészeti előadások a Zuglói Zeneházban. *Muzsika*, január. http://epa.oszk.hu/00800/00835/00169/EPA0835_muzsika_3397.htm
- Kiss E. V. (2017): Artisták a koncertteremben. A Felfedezőúton című sorozat a cirkuszművészet és a komolyzene viszonyát mutatja be. *Magyar Nemzet*, 2017. április 4.
- Kodály Z. (1989): *Visszatekintés. Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok. III.* Közreadja Bónis Ferenc. Budapest: Zeneműkiadó, 69.
- Vakulya E. (2011): Tizenhét csoda Zuglóban. A Liszt Ferenc és kora című műsort ötezer diák nézte meg a Szent István Zeneházban. *Magyar Nemzet*, 2011. december 27.
- URL1: <https://www.youtube.com/watch?v=KqFNvifZMDI>

Drámapedagógia

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZ, SZÍNHÁZI NEVELÉS ÉS SZÍNHÁZ-PEDAGÓGIA MAGYARORSZÁGON

APPLIED THEATRE, THEATRE EDUCATION AND THEATRE PEDAGOGY IN HUNGARY

Novák Géza Máté¹, Golden Dániel², Cziboly Ádám³

¹PhD, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
novak.geza@barczy.elte.hu

²PhD, egyetemi adjunktus, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Filozófiai Intézet; Színház- és Filmművészeti Egyetem
golden.daniel@szfe.hu

³PhD, kulturális menedzser, drámatanár, InSite Drama
cziboly@insite-drama.eu

ÖSSZEFOGLALÁS

A *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* címmel 2017 őszén megjelent kötetben a hazai alkalmazott színházi műfajokról, a színházi nevelés és színház-pedagógia egészére kiterjedő, 2017 során zajlott kutatás és a kutatáshoz kapcsolódó egyeztetési folyamat eredményeiről számoltunk be. A projektben kiindulásként a *Színházi nevelési programok kézikönyve* által javasolt alapfogalmakat használtuk. A kutatást és a szakmai egyeztetési folyamatot az InSite Drama koordinálta. Az alkalmazott színház a színházi eseménnyel és a színházi eszköztárral is dolgozik. A művészi eszközöket rendhagyó módon alkalmazza a kihívást jelentő (szociális/etikai) problémák körbejárása során. Vállalkozásaiban szociálisan érzékeny, társadalmi aktivitásra ösztönző, etikailag elkötelezett. A programok témái illeszkednek egyfajta hiánydramaturgiához: olyan jelenségek válnak aktuálisan és korunkra jellemzően színházi alapanyaggá, amelyek színpadi térbe emelésükkel tükrözik az értékvesztettséget, a társadalom anómiás állapotait, a perifériára szorult létezés, egyéni krízist. A színházi nevelési tevékenységek alapvetően két csoportra oszthatóak: azokra, amelyeket megérintett a drámapedagógiai szemlélet, és azokra, amelyeket nem. Előbbibe tartozik egy színházi nevelési produkció vagy az improvizációkból születő diák-színjátzó előadás, utóbbiba a beavató/értelmező színház vagy az egész osztályos feldolgozó beszélgetés. Az, hogy egy adott színházi műhely milyen színházi nevelési programokat szervez, nyilvánvalóan nem független a színház funkciójára, küldetésére vonatkozó nézeteitől. A markáns szemléletbeli különbség a művészet és a nevelés feladatát illetően úgy is megfogalmazható, hogy a színház klasszikus értékeit visszük el az értékekben szűkölködőknek, avagy a színház eszközeivel segítjük a kifejezőeszközökben szűkölködőket, hogy megfogalmazzák saját rejtett értékeiket.

ABSTRACT

The *Handbook of Theatre in Education and Theatre Pedagogy* published in Autumn 2017 reports on the research and conciliation process findings on applied theatrical genres, theatre in education and drama in education that was conducted in Hungary in 2017. We took as our starting points the basic concepts suggested in the *Theatrical Education Programs Handbook* for the project. The research and the professional negotiation process were coordinated by InSite Drama. Applied theatre uses both theatrical events and theatrical methods as tools, and it applies artistic means in unconventional ways while challenging problematic (social/ethical) issues. It is socially sensitive, socially activating and ethically engaged. The themes of the programmes suit a kind of 'lack in dramaturgy' setup: recent phenomena become actual and typical of the age theatrical topics, their appearance on the stage (or within the body of creators, actors, participants or clients) mirror the loss of values, anomic conditions in society, marginalized existence or individual crises. The educational activities of the theatre are basically divided into two groups: those that are affected by the attitude of drama in education, and those that are not. The former group covers an educational theatre production or a student performance based on improvisation, while the latter would mean an initiating/interpretive theatre or a discussion with a whole class. What educational theatre programme a particular theatre organizes is clearly not independent of the theatre's own ideas of its function and mission. The striking difference between the task of art and education can also be explained as presenting the values of classical theatre to the needy, or supporting persons lacking self-expression to formulate their own hidden values using theatrical tools.

Kulcsszavak: színházi nevelés, színház-pedagógia, drámapedagógia

Keywords: theatre education, theatre pedagogy, drama pedagogy

A *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* címmel megjelent kötetben a hazai alkalmazott színházi műfajokról, a színházi nevelés és színház-pedagógia egészére kiterjedő, 2017 során zajlott kutatás és a kutatáshoz kapcsolódó egyeztetési folyamat eredményeiről számoltunk be (Cziboly, 2017). A projektben kiindulásként a *Színházi nevelési programok kézikönyve* (Cziboly–Bethlenfalvy, 2013) által javasolt alapfogalmakat használtuk. A kutatást és a szakmai egyeztetési folyamatot az InSite Drama koordinálta. A 2017 októberében megjelent kötetet – a *Magyar Tudomány* e számában (924–925. oldalon) – Cziboly Ádám, a kiadvány szerkesztője mutatja be.

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZ MAGYARORSZÁGON

A 20. századi *alkalmazott*, vagyis a *nem kizárólag művészet- és produkcióorientált színház* a kritikai, brechti színházi formákból indult el, Paulo Freire pedagógia-kritikai művein, s több fontos más előzmény mellett, a brit színházi nevelési

előadások (Theatre in Education) módszertanán és Augusto Boal „Elnyomottak Színháza” (Oppressed Theatre) gyakorlatán edződött (Boal, 1979; Golden, 2016; Oblath, 2017).

A hazai alkalmazott színházi gyakorlat a 21. század elején mint kutatás, akció, kísérlet, projekt, művészeti intervenció és társadalomkritikai attitűddel bíró fórum is megjelenik, így egyaránt hatással van a színházművészetre és a társadalomtudományokra. Az alkalmazott színházi formák nem szükségszerűen állnak kívül a művészeti és nevelési tartományon. A magyarországi társulatok, formációk, műhelyek tevékenységének jellemzője, hogy szociálisan érzékenyek, társadalmi aktivitásra ösztönzők, etikailag és bizonyos műfajokban csoportterápiás szemlélettel is elkötelezettek. Ha azonban az alkalmazott színházi működések legfontosabb céljait keressük, reflektálnunk kell arra a Jacob Levy Moreno, Bertold Brecht, Augusto Boal, Edward Bond által megrajzolt folyamatra, amely a nézőt cselekvővé, alkotóvá, vagyis résztvevővé tette.

A projektek középpontjában gyakran olyan társadalmi csoportok szereplői állnak, akik számára a színház lehetőséget ad, hogy hallassák a hangjukat, képviseljék az érdekeiket, közvetítsék az értékeiket, vagy maguk számára méltányosságot, esélyt és közösséget teremtsenek. Másképpen fogalmazva, a színház a *közösség érdekében* (theatre ‘for’ community), a *közösséggel együtt* létrehozott alkotásban (theatre ‘with’ community) vagy a *közösség által* (theatre ‘by’ community) jön létre (Prentki–Preston, 2009, 10.). Az alkotói körök a legkülönbözőbb célok elérése érdekében alkalmaznak színházi formákat, például azért, hogy közelebb kerüljenek bizonyos társadalmi problémák megértéséhez, vagy hatalommal szeretnének felruházni (empowerment) olyan mozgásterében, szabadságában, a társadalmi és kulturális javak elérésében vagy képességeiben akadályozott, elnyomásnak kitett csoportokat, akik nem vagy csak korlátozottan képesek az önálló érdekképviseletre.

Magyarországon a közösségi színház modellje (fórumszínház, elnyomottak színháza, újabb dokumentum- és verbatim színház) legerősebben a szociális színházi formákban és a szociodramatikus aktivitásokban tapasztalható. Az alkalmazott színház a színházi eseménnyel is és a színházi eszköztárral is dolgozik. A művészi eszközöket rendhagyó módon alkalmazza a kihívást jelentő (szociális/etikai) problémák körbejárása során. Vállalkozásaiban szociálisan érzékeny, társadalmi aktivitásra ösztönző, etikailag elkötelezett. A programok témái illeszkednek egyfajta hiánydramaturgiához: olyan jelenségek válnak aktuálisan és korunkra jellemzően színházi alapanyaggá, amelyek színpadi térbe emelésükkel (vagy az alkotók, színészek, résztvevők, kliensek testén keresztül) tükrözik az értékvesztettséget, a társadalom anómiás állapotait, a perifériára szorult létezést, egyéni krízist.

Az alábbi táblázatban a különböző színházi eljárások terápiás, szociális, közösségi és pedagógiai területeken való *lehetséges* csoportosítása látható. Az azo-

nos színű cellák a területek közötti lehetséges átfedéseket/átjárásokat jelenítik meg a műfaj, a célok és az elérni kívánt célcsoportok tekintetében. Vitaindítónak szánt, bővíthető dobozok ezek: kísérlet az alkalmazott színházi eljárások terápiás, szociális és pedagógiai területeken való elhelyezésére.

1. táblázat. Kísérlet az alkalmazott színházi eljárások, társadalmi beavatkozások terápiás, szociális, közösségi és pedagógiai területeken való elhelyezésére (Novák, 2017, 73–74.)

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZI FORMÁK (APPLIED THEATRE)		
TERÁPIÁS ÉS TERÁPIÁS JELLEGŰ ALKALMAZÁSOK <i>csoporthaterápiás, csoport-pszichoterápiás, művészetterápiás alkalmazások, gyógyító színház</i>	TÁRSADALMI BEAVATKOZÁSOK <i>művészeti, közösségi és szociális alkalmazások és fejlesztések</i>	PEDAGÓGIAI ALKALMAZÁSOK <i>művészeti és pedagógiai alkalmazások és fejlesztések</i>
Pszichodráma (Psychodrama) <i>Gyermekpszichodráma, bibliodráma</i> <i>terápiás szándék, ön- és társismereti, mentálhigiénés alkalmazások</i> <i>(a résztvevők, kliensek célja az önismereti kompetencia szélesítése, a jól-lét és a gyógyulás)</i> Szervezetfejlesztési célú, <i>workshop</i> -jellegű, közösségépítő alkalmazások, drámatréning pszichodráma-technikákkal		
	Közösségi színház (Community Theatre) <i>Fórumszínház, Elnyomottak színháza, Verbatim színház</i>	
Drámaterápia (Drama Therapy) <i>művészet- és csoportterápiás, gyógypedagógiai alkalmazások</i> <i>dráma és színház SNI¹, speciális szükségletű csoportokkal, akadályozott emberekkel</i> <i>(a segítők célja a kliensek önismereti kompetenciájának szélesítésén keresztül a reintegráció, rehabilitáció, reszocializáció, inklúzió és a fejlesztés/gyógyítás)</i>		

¹ SNI: sajátos nevelési igényű

1. táblázat folytatása

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZI FORMÁK (APPLIED THEATRE)		
<p>Színházterápia (Theatre Therapy) <i>művészet- és csoportterápiás alkalmazások, terápiás szándék, szenvedélybeteg-ellátásban történő alkalmazások (a segítők célja a kliensek önismereti és művészeti kompetenciáinak szélesítésén keresztül a társadalmi reintegráció, rehabilitáció, reszocializáció, integráció és a fejlesztés/gyógyítás)</i></p>		
<p>Szociális dráma és színház (Social Drama & Theatre) <i>reszocializációs, rehabilitációs célú alkalmazások, szociális cirkusz, börtönszínház, hajléktalan játszó színháza, színház a gyermek- és ifjúságvédelemben dráma és színház SNI, speciális szükségletű csoportokkal, akadályozott emberekkel (nincsen kimondott terápiás cél, de lehet terápiás hatás/hatóerő) integrációs, szocializációs, reszocializációs célú alkalmazások</i></p>		
<p>Szociodráma (Sociodrama) Play back színház, szociodramatikus szerepjáték (nincsen kimondott terápiás cél, de lehet terápiás hatás) szervezettefejlesztés, közösségépítő alkalmazások, drámatréning</p>		
	<p>Performansz színház, népszerű/szórakoztató színház <i>interaktív improvizációs színház tréningyszerű alkalmazások (Performance Theatre, Popular Theatre) művészeti hatás, politikai, társadalomkritikai szándék, szórakoztatás, szervezettefejlesztés, intézményi tréning és coaching</i></p>	

A színház- és drámapedagógiai kutatás elsősorban a szakirodalom feldolgozására, az alkotóműhelyek és programok felkutatására fókuszált. Bemutattuk a dokumentumelemzések eredményeit (beleértve az online-tartalmak, filmek és előadás-felvételek, Facebook- és YouTube-megjelenések vizsgálatát is). A kutatást összegző tanulmányban az alkalmazott színház kulcsszereplőivel rögzített félig strukturált interjúk elemzésének eredményeit és a színházi nevelési szakmai közösség számára tett ajánlásokat fogalmaztuk meg (Novák, 2017, 22–75.).

SZÍNHÁZ ÉS NEVELÉS MAGYARORSZÁGON

Színház és nevelés kapcsolata korántsem magától értetődő. Voltak persze korok és alkotók, amelyeknek és akiknek művészi hitvallásában hangsúlyosan megjelent a színház ilyen jellegű szerepvállalása, ám az utóbbi kétszáz évben nem ez volt a jellemző. A színház ma jobbra idegenkedik ettől, s az alkotói és befogadói szuverenitást féltve igen hamar *didaxist* kiált.

A művészetpedagógia klasszikus hagyományát radikálisan újraíró, legfrissebb színház-történeti fordulat az *alkalmazott színház* fogalmának megjelenése volt. Kricsfalusi Beatrix (2016) az alkalmazottságot a célelvűséggel azonosítja, amelynek mentén az ide sorolható kezdeményezések szembeállíthatóak a hagyományos művészsínház *l'art pour l'art* önmagáért valóságával. A színház általános „embernevelő” funkciója persze közhely – ennek reflektálatlan és strukturálatlan jelenléte azonban nem esik egybe, s főként nem váltja ki a sajátos eljárásait a kijelölt cél elérése érdekében szándékoltan alkalmazó szakterület működését. Itt a színházművészet igénybe veszi a pedagógia tapasztalatát, azaz a *színházi élményt egy tudatosan szervezett tanulási folyamat részeként* gondolja el. A társadalmi/politikai és a pszichológiai/terápiás feladatvállalás mellett harmadikként fogalmazódhat meg a pedagógiai cél (vö. Bethlenfalvy, 2015; Kiss, 2015; Golden, 2016; Novák, 2016).

Azzal összhangban, ahogyan Szauder Erik (2006) a drámapedagógiát nem pusztán módszerként, hanem önálló *pedagógiai rendszerként* értelmezi, azt is mondhatjuk, hogy a színházi nevelési tevékenységek alapvetően két csoportra oszthatóak: azokra, amelyeket megérintett a drámapedagógiai szemlélet, és azokra, amelyeket nem. Előbbibe tartozik egy színházi nevelési produkció vagy az improvizációkból születő diákszínjátászó előadás, utóbbiba a Ruszt-féle beavató/értelmező színház vagy az egész osztályos feldolgozó beszélgetés.

Az, hogy egy adott színházi műhely milyen színházi nevelési programokat szervez, nyilvánvalóan nem független a színház funkciójára, küldetésére vonatkozó nézeteitől. A markáns szemléletbeli különbség a művészet és a nevelés feladatát illetően úgy is megfogalmazható, hogy a színház klasszikus értékeit

visszük el az értékekben szükkölködőknek, avagy a színház eszközével segítjük a kifejezőeszközökben szükkölködőket, hogy megfogalmazzák saját rejtett értékeiket.

Mindebből az is következik, hogy a színházi nevelés legtagabb meghatározásában a *szemlélet* aligha tehető kritériummá, azaz a színházi nevelés kiterjesztett, irányzatok és személyes elköteleződések fölött álló fogalmához akkor juthatunk el, ha sem a színház, sem a nevelés tekintetében nem érvényesítünk előzetes elfogultságokat (Golden, 2017, 76–111.).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatást a Nemzeti Kulturális Alap támogatta.

IRODALOM

- Bethlenfalvy Á. (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár G. – Szentgyörgyi R. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE, 79–95. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf (Utolsó letöltés: 2017. április 18.)
- Boal, A. ([1979] 2000): *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, <https://mellonseminaremotions.wikispaces.com/file/view/Boal+Agusto-Theatre+of+the+Oppressed.pdf>
- Cziboly Á. (szerk.) (2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, <http://www.szinhazineveles.hu/tudastar/cziboly-szerk-2017-szinhazi-nevelési-es-szinházpedagógiai-kezikönyv/>
- Cziboly Á. – Bethlenfalvy Á. (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, <http://www.szinhazineveles.hu/tudastar/cziboly-bethlenfalvy-2013-szinhazi-nevelési-programok-kezikönyve/>
- Golden D. (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In: Görcsi P. – P. Müller P. – Pandur P. – Rosner K. (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*. Pécs: Kronosz, 57–69.
- Golden D. (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Á. (szerk., 2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 76–111. <http://www.szinhazineveles.hu/hirek/letoltheto-a-szinhazi-nevelési-es-szinházpedagógiai-kezikönyv/>
- Kiss G. (2015): „A színház csak ürügy”: a színházi nevelés szemünk előtt be-, át-, szét- és talán megrendeződiszciplináris tere. In: Balassa Zs. – Görcsi P. – Pandur P. et al. (szerk.): *Rendezett tér. Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában*. Pécs: Kronosz Kiadó, 209–219.
- Kricsfalusi B. (2016): Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak? In: Görcsi P. – P. Müller P. – Pandur P. – Rosner K. (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*. Pécs: Kronosz Kiadó, 17–29.
- Novák G. M. (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 2, 43–52. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelstudomany_2016_2_43-52.pdf. (Utolsó letöltés: 2017. április 18.)

- Novák G. M. (2017): Alkalmazott színház Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk., 2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 22–75. http://www.szhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf
- Oblath M. (2017): Fórumszínház. In: Horváth K. – Oblath M. (szerk.): *A Saját színház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 137–161.
- Prentki, T. – Preston, S. (2009): *The Applied Theatre Reader*. London–New York: Routledge
- Szaunder E. (2006): *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Budapest: Sulinova Kht.

A LÉLEK ÖKOLÓGIÁJA: A MŰVÉSZETI NEVELÉS FONTOSSÁGA A 21. SZÁZADBAN

ECOLOGY OF THE SOUL: THE NECESSITY OF ART EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Sanja Krsmanović Tasić

drámapedagógus, előadóművész, a Nemzetközi Drámapedagógiai és Színházipedagógiai Szövetség vezetőségi tagja,
a Drámapedagógiai és Művészeti Központ (CEDEUM) és a Hleb Teatar vezetője
sanja.k.tasic@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÁS

„Az ökológia és a lélek ökológiája” volt a témája annak az előadó-művészeti projektnek, amelyet az elmúlt három évben drámapedagógiai műhelyek és iskolai drámacsoportok valósítottak meg a szerbiai „Mater Terra” Gyermek és Ifjúsági Színházi Fesztiválokon. „A lélek ökológiája” folyamatos személyiségfejlődést, önmegismerést és a társakkal való együttműködés képességének fejlesztését jelenti. Pedagógiai munkánk egyik fő kérdése: „Meghallgatjuk-e a gyermekeinket?” Konkrétabban: „Meghallgatjuk-e a jövőt?” Hogyan tudnánk felkészíteni őket az olyan kihívásokra és szakmákra, amelyeket még mi magunk sem ismerünk? Az innovatív munkákhoz szükséges képességek az Európai Bizottság 2016-os meghatározása szerint a következők: kritikus gondolkodás, hajlandóság a kutatásra, kérdésfeltevésre és a tervek, ötletek bemutatására. Számomra a színház és a dráma *a jövő próbája*. A drámatanárokból, előadóművészekből, pszichológusokból álló szakértői csoport a műhelymunkák tapasztalataira alapozva részletes visszajelzést fogalmazott meg a drámapedagógiai alkotó közösségek vezetőinek arról, milyen irányban érdemes továbbfejleszteni csoportjukat. A „Mater Terra” egy „nomád” fesztivál, minden évben új helyszínre, új önkormányzati régióba költözik, hogy minél több helybeli közösséget aktivizáljon.

ABSTRACT

“Ecology and the ecology of the soul” was the focal issue of an educational innovation project in the performing arts. The project was realised in the last three years in drama education workshops and school based drama groups in the “Mater Terra” Children and Youth Festival in Serbia. “The ecology of the soul” is an educational method that is aimed at the continuous development of the personality, self-reflection and collaboration with peers. The central issue of our pedagogical efforts is: “Do we listen to our children? Or more concretely: do we listen to the future?” How can we prepare for challenges and professions that we, educators, have no idea about?

Basic life skills defined by the European Commission in 2016 involve critical thinking, motivation for asking questions and conducting research, sharing ideas and presenting results to

others. For me, theatre and drama is the test of the future. Our expert group that consists of drama educators, psychologists, performers, and actors, put together a detailed manual based on workshop results, for drama teachers on how to develop the work of their drama and theatre groups. "Mater Terra", a nomadic festival, is moving from one region to the other each year in order to activate more and more local communities to integrate drama in education.

Kulcsszavak: drámapedagógia, színházi nevelés, művészetalapú kutatás

Keywords: drama education, theatre education, arts-based research

„Az ökológia és a lélek ökológiája” volt a témája annak az előadó-művészeti projektnek, amelyet alkotói csoportom szervezésében az elmúlt három évben drámapedagógiai műhelyek és iskolai drámacsoportok valósítottak meg a szerbiai „Mater Terra” Gyermek és Ifjúsági Színházi Fesztiválok „A lélek ökológiája” a munkacsoport megfogalmazásában folyamatos személyiségfejlődés, önmegismerés és a társakkal való együttműködés képességének fejlesztése. Előadóművészként egész pályafutásom során azt a színházat részesítettem előnyben, amely kérdéseket vet fel, provokál és aktivizál, és nem azt, amelyik tényekkel szembesít, vagy csak visszatükrözi a valóságot. Ebben az esszében ugyanezt az elvet követem.

Pedagógiai munkánk egyik fő kérdése: „Meghallgatjuk-e a gyermekeinket?” Konkrétabban: „Meghallgatjuk-e a jövőt?” Hogyan tudnánk felkészíteni őket az olyan kihívásokra és szakmákra, amelyeket még mi magunk sem ismerünk? Az innovatív munkákhoz szükséges képességek az Európai Bizottság (European Commission, 2016) szerint a következők: kritikus gondolkodás, hajlandóság a kutatásra, kérdésfeltevésre és a tervek, ötletek bemutatására. Számomra a színház és a dráma *a jövő próbája*. Ez volt a címe az IDEA (International Drama & Theatre in Education Association) 25. évfordulós ünnepi rendezvénye egyik eseményének is, 2017 júniusában. Az IDEA körülbelül nyolcvan olyan szervezetet számlál a világ minden tájáról, amelyek drámával, színház-pedagógiával és színházi neveléssel foglalkoznak. Tanulunk egymástól, együtt fejlődünk, és ami nagyon fontos, első kézből nyerünk betekintést arról, hogy mi a helyzet a dráma- és színházi neveléssel a világon. A szervezet tagjai összehasonlító pedagógiai kutatásokkal, jó gyakorlatok közreadásával jelzik az oktatási döntéshozók felé a dráma- és színház-pedagógia jelentőségét és ígéretes irányait (DICE Consortium, 2010).

A dráma- és színház-pedagógia jelentősége a kinetikus, affektív és kognitív szféra közötti kapcsolatok kiépítése. Napjainkban, amikor az iskola elsősorban a gondolkodást fejleszti, különösen fontos a testtudat, a tudatos mozgásos kommunikáció megismertetése a fiatalokkal. Az elme és a test közötti kapcsolatot, az alkotást és önkifejezést integráló dráma és tánc a vizuális-térbeli képesség-

csoportra épít. A mozgást középpontba helyező, úgynevezett *fizikai színházban* és a táncban olyan képességeket sajátíthatunk el, amelyek alapvetőek az emberi életben (Leavy, 2015, 155–159.). Minél több tánc-, dráma- és színház-pedagógiai módszer épül be a tantervekbe, annál sokoldalúbb lesz a gyermekek és a fiatalok felkészítése a jövőre. A japán harcművészetekben megtalálható a Sin-Gi-Tai koncepciója (Clarke, 2011), ami azt jelenti, hogy a tökéletes harcosnak fejlesztenie kell a testét, az elméjét és a lelkét is. Erősnek, rugalmasnak és hajlékonynak kell lenniük mind testben, mind elmében, mind lélekben.

Dráma- és színház-pedagógiai módszereink esszenciája megtalálható három szóban: kíváncsiság, kreativitás és együttérzés (curiosity, creativity, compassion). A kíváncsiság és a kreativitás a tanárral és a társakkal együtt megvalósított alkotó folyamatot jelenti. Ez az együttműködés megengedi a hibákat és ballépéseket, miközben olyan új lehetőségeket és tereket nyit, amelyeknek a létezéséről korábban semmit sem tudtunk. Miközben próbálunk, hibákat vétünk, és ezek gyakran új utakat és lehetőségeket nyitnak meg előttünk. A színházban van erre egy kifejezésünk: örömteli hiba. Ezek a tévutak értékes tévedések – gyakran az előadás minősége múlhat rajtuk. A harmadik, pedagógiai módszereinket meghatározó minőség, az együttérzés, a versengés helyett a társak támogatását jelenti (O'Connor et al., 2003).

Amikor lefektettem a „Mater Terra” Fesztivál elveit és működési módjait, úgy döntöttem, nem veszem alapul a már létező szerbiai drámapedagógiai fesztiválok sémáját. A mi fesztiválunk fő célja a szolidaritás fejlesztése, a kommunikáció és egymás munkájának kritikus elemzése lett. Az előadások tematikus blokkokba voltak rendezve, és a résztvevők megnézhették a többiek munkáját is. Ezután műhelymunka következett, ahol az előadásokban szereplő fiatalok drámatanáraikkal, a szülőikkel, nézőikkel, a szakértő csoportokkal vitathatták meg az alkotói folyamatot és a munka közben felmerült problémákat.

A kiemelkedő drámatanárokból, előadóművészekből, pszichológusokból álló szakértői csoport a műhelymunkák tapasztalataira alapozva részletes visszajelzést fogalmazott meg a drámapedagógiai alkotó közösségek vezetőinek arról, milyen irányban érdemes továbbfejleszteni csoportjukat. A „Mater Terra” egy „nomád” fesztivál, minden évben új helyszínre, önkormányzati régióba költözik, hogy minél több helybeli közösséget aktivizáljon.

A sportoktól eltérően, ahol az edzői utasítások minél tökéletesebb megvalósítása és minél jobb eredmény elérése a cél, nekünk, művészetpedagógusoknak a tökéletlenség tanításával is foglalkoznunk kell. A művészet a kereső, változó, sebezhető, törékeny emberi lélekből, az alkotó tökéletlenségeiből ered. Minél tökéletesebbek vagyunk, annál jobban hasonlítunk a szabályvezérelt robotokra. Minél tökéletlenebbek, kiszámíthatatlanabbak, törékenyebbek, szabálytalanabbak vagyunk, annál emberibben működünk.

A színházcsinálás, színháztanítás alkotó folyamatának, különösen a kortárs színházénak, komplex szerepe van a fiatalok életében. Az eszköztár, amellyel rendelkeznek, a saját lényük, testük, hangjuk.

Az általam vezetett Drámapedagógiai és Művészeti Központ (Center for Drama in Education and Art, CEDEUM) az első szervezetek között volt, amely részt vett a DICE projektben (DICE, 2010). Ez a kutatás tizenkét országban dolgozó, a színház- és drámapedagógia (educational theatre and drama) eszköztárát használó partnereket tömörített. A kutatás célja az volt, hogy lássuk, hogyan hat a színház- és drámapedagógia az Európai Közösség által megfogalmazott nyolc kulcskompetencia (European Commission, 2006) közül ötre: az anyanyelvi kommunikációra; a tanulás módszereinek elsajátítására (a tanulás tanulása), a személyközi, az interkulturális, szociális és az állampolgári kompetenciára, a kezdeményezőképtiségre (vállalkozói kompetencia) és a kulturális kifejezőképtiségre. Az összehasonlító pedagógiai kutatás bebizonyította, hogy a színház- és drámapedagógia az élethosszig tartó tanulásnak is kiváló eszköze. A projekt legfontosabb eredménye, hogy egy újabbal gazdagította a fejlesztett kompetenciák sorát, az univerzális kompetenciáját annak, hogy mit jelent embernek lenni:

„Ez a kompetencia magában foglalja a másik ötöt, és egy új dimenzióval is bővül, mivel arra az egyetemes kompetenciára vonatkozik, hogy mit is jelent embernek lenni. A társadalmi összetartozásra és a fejlődő demokráciában való polgári létre irányuló egyre növekvő figyelem közepette olyan morális irányítúre van szükségünk, melynek segítségével megtalálhatjuk helyünket és egymás helyét a világban, és elkezdhetjük újragondolni meglévő értékeinket, sőt új értékeket hozhatunk létre. Ki kell találnunk és el kell képzelnünk egy olyan társadalmat, amelyben érdemes élni, ahol jobban érzékeljük, merre is tartunk, és meggyőződéssel tudjuk, hogy milyen emberekké akarunk válni” (DICE Consortium, 2010, 20.).

A színház- és drámapedagógia sokoldalú képességfejlesztő hatását igazoló legutóbbi nemzetközi projektünk színhelye egy norvég iskolában, a sandnesi Vågen Gimnázium ultramodern és kiváló technikai felszereltségű épületében volt. Az iskolában mintegy 800 diák tanul különböző tagozatokon. Évente egyszer a tagozatok összegyűlnek, hogy együtt hozzanak létre egy közös „összművészeti alkotást”. Kísérletünk idején, 2016-ban ez egy musical volt, amely nemcsak az egyik legkomplexebb és legigényesebb művészeti forma, de ráadásul olyan integratív műfaj, amely egyesíti magában a vizuális művészeteket (díszlet- és jelmeztervezés, a világítás és az előadással kapcsolatos grafikai anyagok megtervezése), a megkomponált és előadott zenét és táncot, az éneklést és a színjátszást. Az előadás az iskola összes tanulójának részvételével valósult meg, a nézők pedig a sandnesi és a közeli stavangeri polgárok voltak. A tanárok és a diákok szorosan együttműködve, professzionális szinten dolgoznak a kortárs építőművészet remekének számító iskolaépületben. A vizuális és zenei nevelés mellett a dráma-,

színház- és tánctanulmányok eredményei egyszerre, egy közösségi alkotás keretében váltak érzékelhetővé, amelyek a részt vevő diákok számára a művészeti ágak közötti kapcsolódási pontokat is átélhetővé és megérthetővé tették.

Ezt a kapcsolatrendszert erősíti a Művészetpedagógiai Világszervezet, a World Alliance for Arts Education (WAAE), a társművészetek szövetségeit összefogó bizottság, amely a tánc- és drámapedagógiai és a zenei nevelés fontosságára hívja fel az oktatási döntéshozók figyelmét. Ettől az együttműködéstől is várjuk a művészetek iskolai szerepének megerősítését, közös fejlesztési céljaink hatásosabb megvalósulását.

IRODALOM

- Clarke, G. (2011): *Shin Gi Tai: Karate Training for Body, Mind, and Spirit*. Wolfeboro, New Hampshire: YMAA Publication Center, Inc.
- DICE Consortium (2010): Making a World of Difference – A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama. <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 09. 24.) Magyarul: Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- European Commission (2016): *The Future of Work. Skills and Resilience for a World of Change*. Paris: European Political Strategy Centre, https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/strategic_note_issue_13.pdf (utolsó letöltés: 2017. 09. 24.)
- Leavy, P. (2015): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. 2nd edition. New York–London: The Guilford Press
- O’Connor, P. – Szauder E. – Bentsen, E. (2003): Partnership, Protection and Participation: Principles for Working in Drama with People with Special Needs. In: Heikkinen, H. (ed.): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 54–65.

URL1: <http://www.hlebteatar.com/>

URL2: <https://ideadrama.org/>

URL3: <http://ceduum.org/en/about>

URL4: <https://www.isme.org/>

URL5: <http://www.worlddancealliance.org/>

URL6: <http://waae.edcp.educ.ubc.ca/>

URL7: <http://www.insea.org/>

Tematikus összeállítás

A SZEGÉNYSÉG HASZNA

BENEFIT OF POVERTY

VENDÉGSZERKESZTŐ: KOVÁCH IMRE

BEVEZETŐ

INTRODUCTION

Kovách Imre

az MTA doktora, tudományos tanácsadó, egyetemi tanár, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet,
Debreceni Egyetem
Kovach.Imre@tk.mta.hu

A MTA Társadalomtudományi Kutatóközpontja *A szegénység haszna. Legitimáció, hatalom, elosztási rendszerek* címmel rendezett a szegénységgel foglalkozó kutatásainak egy részét bemutató konferenciát. Az alábbi szövegek a konferencián elhangzott előadások tanulmány formában megírt változatai.

A konferencia célja a társadalmi egyenlőtlenségek hosszú időtartamot tekintve is makacsul továbbélő jelenségének, a nagyarányú szegénységnek új szempontokat is alkalmazó elemzése volt. Az előadások, miként a most közölt tanulmányok is, arra keresték a választ, miért és mi módon vált a magyar társadalomban működő rendszerek következményévé a szegénység, ki sajátíthatja ki a szegénységet, és mi ennek a következménye, ki és milyen jellegű hasznot húz közvetlenül és közvetve a szegénységből, az utóbbi évek társadalom- és szociálpolitikája mennyiben és hogyan stabilizálta, csökkentette, avagy növelte a társadalmi egyenlőtlenségeket?

A tanulmányokban áttekintés található a 2010-et követő társadalompolitikáról az Európai Szociális Modell legfontosabb pilléreivel összehasonlításban (Szikra Dorottya). Két szakpolitikai példa elemzésével kerül bemutatásra, hogy az utóbbi évek végső soron koherensnek felfogható társadalompolitikájának legfontosabb vezérlőelve az „érdemes” és „érdemtelen” szegények megkülönböztetett kezelése. Az „érdemesek” az elsődleges munkaerőpiacon legálisan foglalkoztatottak és családjaik, az „érdemtelennek” tartottak pedig a munkaerőpiacról kiszorultak.

Az „érdemeseket” az állam jóléti transzferekkel segíti, stabilizálva és növelve ezzel a társadalmi egyenlőtlenségeket. Szikra Dorottya a családtámogatás és a nyugdíjrendszer példáin keresztül világít rá az „érdemtelen” csoportokat ért hátrányos megkülönböztetés rendszereinek működésére.

Husz Ildikó tanulmánya a gyerekszegénység elleni program térségi projektjeit megvalósító helyi középosztály stratégiáját mutatja be, amely középpontjában a saját állás- és jövedelembiztonságának megteremtése áll. A következmény az eredmények fenntarthatóságát lehetővé tevő és a szegénységcsökkentést stratégiai módon kezelő szemlélet hiánya, és végső soron a gyerekszegénység elleni programok hatásának erős korlátozottsága. A projektek egymásra épülése, és az esélynöveléshez elengedhetetlenül szükséges tevékenységek összekapcsolása még a gyerekszegénység ellen legnagyobb sikereket felmutató régiókban és településeken is kérdéses.

A Jobbik 2011-es gyöngyöspatai romaellenes mozgósításáról, a szegénység politikai töltetű kisajátításáról és felhasználásáról, a nacionalizmus új formáinak társadalmi hátteréről szól Feischmidt Margit és Szombati Kristóf elemzése. A szerzők a csökkenő jóléti ellátások forrásaiért folytatott versenyt nevezik meg a romaellenes akciókhoz vezető új típusú nacionalizmus/radikalizmus alapvető okaként. Látletük pontosan mutatja be azt a folyamatot, amely során a többségi és kisebbségi státusz kulturális kódjai úgy válnak erőforrássá, hogy az sérelmeket okoz, szimbolikus és tevéleges agresszióhoz és ellenálláshoz vezet.

Az utolsó tanulmány egy kisvárosi példáján keresztül szemlélteti, hogyan hat egy kisvárosi szociális földprogram a szegények helyi társadalmi integrációjára és identitására, a közösségen belüli megítélésére (Csurgó Bernadett – Kovách Imre). Választ keres és ad arra, hogy alkalmas-e egy projektalapú innovatív fejlesztés a szegénység hatékony enyhítésére, és hogy milyen haszna származik az államot irányító elitnek és a helyi társadalom csoportjainak a szociális programok sikeréből.

TÁVOLODÁS EZ EURÓPAI SZOCIÁLIS MODELLTŐL – A SZEGÉNYSÉG TÁRSADALOMPOLITIKÁJA

MOVING AWAY FROM THE EUROPEAN SOCIAL MODEL. THE SOCIAL POLICY OF POVERTY

Szikra Dorottya

PhD habil., osztályvezető, tudományos főmunkatárs, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Kutatóintézet
Szikra.Dorottya@tk.mta.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány a második és a harmadik Orbán-kormány (2010–2018) jóléti politikáit elemzi a nyugdíjrendszer és a családpolitika területén megvalósult reformok alapján. A jogszabályok elemzése, valamint a pénzbeli családi ellátások változásának mikroszimulációs modellel való bemutatása azt tárja fel, hogy a szociálpolitika eredeti, az egyenlőtlenségeket tompító, a társadalmi különbségeket enyhítő funkciója 2010 után nem, vagy csak alig működött ezeken a területeken. Ehelyett, Európában egyedülálló módon, a mai magyar szociálpolitika növeli a (munkaerő)piac okozta egyenlőtlenségeket, és tovább mélyíti a társadalmi rétegek közötti szakadékot. Ez az irányvonal számos ponton ellentétes az Európai Szociális Modell alapértékeivel, amelyek az alacsony társadalmi státusú és rossz munkaerőpiaci helyzetű rétegek integrálását gazdaságilag is megtérülő társadalmi befektetésnek tartja.

ABSTRACT

This paper analyses the social policy of the second and third Orbán governments in Hungary between 2010 and 2018, focusing on reforms of the pension and family policy systems. Besides scrutinizing legislative changes, the study utilizes the method of microsimulation to show how changes to family policy payments affected families with different socio-economic status. The paper concludes that social policies of the Fidesz-cabinets did not decrease inequalities, just to the contrary: they have actively contributed to the increasing gap between people with meagre labour market status and those with high incomes. Welfare reforms of the government have provided formerly unseen resources to the better-off to the detriment of the poor and disadvantaged. In a European context, the paper demonstrates that social policy changes go against the most important principles of the European Social Model.

Kulcsszavak: Európai Szociális Modell, szociálpolitika, rászorultság, érdemesség, nyugdíjrendszer, családpolitika, Orbán-kormány

Keywords: European Social Model, social policy, poverty, deservingness, pensions, family policy, Orbán-government

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Herbert J. Gans *Mire szolgálnak az érdemtelen szegények?* című, az 1990-es évek elején az amerikai szegénységgel kapcsolatos, ma is érvényes munkájában tizenöt olyan funkciót vesz sorra, amelyekkel az érdemtelennek tartott szegények anyagi vagy szimbolikus hasznot hoznak a felsőbb osztályoknak. Ezek közül kiemelkedik az érdemtelen szegények konstruálásának osztályokat elválasztó funkciója, amely tehát megerősíti a jobb helyzetűeket státusukban, abban, hogy (szemben a szegényekkel) ők megfelelnek a társadalom és az állam által felállított normáknak. Továbbá, „[a]z érdemtelen szegények mindig kéznél vannak, ha a »népharag« és közmegítélés számára céltábla szükségeltetik. A harag a személytelen struktúrákról vagy a személyesen felelős hatalmakról átteleplethető a cáfoláshoz erőtlen áldozatokra” (Gans, 1992, 9–10.).

Tanulmányomban azzal érvelek, hogy a 2010 utáni Orbán-kormányok szociálpolitikájának egyik fontos (talán legfontosabb) rendező elve a „keményen dolgozó”, az állam támogatására érdemes társadalmi csoportoknak a „dologtalan”, támogatásra érdemtelenektől való elválasztása. Természetesen ez nem új jelenség Magyarországon. A munkanélküliek 1990-es évek elején még viszonylag nagyvonalú ellátásait már az évtized közepétől kivétel nélkül minden kormány megnyirbálta; a megbélyegző közmunkát középpontba állító, az aktív munkaerőpiaci politikák támogató funkcióit leépítő „Út a munkába” programot még a válság kirobbanása előtt a szocialista Gyurcsány-kormány vezette be. Azt gondolom azonban, hogy 2010 után élesebbé vált ez az elválasztás, amely immár a szociálpolitika minden területén érvényesül. Ráadásul az érdemtelenek köre egyre szélesebb: a második és harmadik Orbán-kormány olyan csoportokat is ebbe a kategóriába sorolt, akik korábban – a hallgatólágos társadalmi megegyezés szerint – érdemek voltak az állami támogatásra. Közéjük tartoznak a rokkantnyugdíjasok és a gyerekek is, akiknek a szegénységbe süllyedését a korábbi kormányok (beleértve az első Orbán-kormányt is) igyekeztek megakadályozni.

Az érdemes-érdemtelen dichotómia élesítése, bár jelen van más országokban is, alapvetően ellenkezik az Európai Unió és annak szociális dimenziója, az Európai Szociális Modell számos alapértékével. Az Európai Unió elsősorban gazdasági közösség, de mindeközben elkötelezett a befogadó társadalom értéke mellett, és erre a célra jelentős forrásokat is biztosít. Hazánk az Európai Unió tagjaként formailag igyekszik megfelelni az elvárásoknak, ugyanakkor a konkrét, a jóléti újraelosztást is érintő, határozott kormányzati elkötelezettség nem körvonalazódik a legelesettebbek védelmével kapcsolatban, a kirekesztés folyamataival szemben.

A tanulmány elején érdemes megjegyezni, hogy a „dologtalanok” beállított és így érdemtelen szegények (ahogy erre már Gans is rámutatott) valójában többnyire *dolgoznak*. Itt nem csupán a közmunka rendszerére gondolok, hanem azokra a mások által lenézett munkákra, amelyeket a legkiszolgáltatottabb körülmények

között, nem ritkán egészségüket veszélyeztetve végeznek, és többnyire bejelentetlenül, a fekete vagy a szürke gazdaságban, vagy otthon, hivatalosan „munkának” el nem ismert tevékenységek keretében.

Az alábbiakban a szociálpolitika két fontos területén, a nyugdíjrendszer és a családtámogatások reformján keresztül mutatom be az érdemtelen szegények körének kiterjesztését és az élesedő határt a „keményen dolgozó” érdemesek és a „dologtalan” érdemtelenek között. Választhattam volna más területeket is, hiszen például a segélyezési rendszer, a közmunkaprogram vagy a hajléktalanság kriminalizációja még jobban megjelenítenék ezt a folyamatot. Ugyanakkor az ilyen, „kevésbé valószínű” esetek elemzése, mint a nyugdíjrendszer vagy a családpolitika jól mutatják, hogy milyen széles spektrumban érvényesül ez a dichotómia. Ezek a szakterületek azért is jó példák, mert relatíve nagyvonalú ellátásaik központi szerepet játszottak abban, hogy a rendszerváltás utáni gazdasági sokk ne taszítson milliókat a reménytelen szegénységbe Magyarországon – szemben számos más kelet-közép európai országgal, ahol leépítették ezeket a jóléti rendszereket az 1990-es években (Bohle–Greskovits, 2012).

A 2010 előtti és utáni időszakot összehasonlító elemzésem azt mutatja, hogy a szociálpolitika eredeti, az egyenlőtlenségeket tompító, a társadalmi különbségeket enyhítő, a rosszabb helyzetűeket integráló funkciója 2010 után nem, vagy csak alig működik a nyugdíjrendszer és a családpolitika területén. Ehelyett, Európában egyedülálló módon, a mai magyar szociálpolitika növeli a (munkaerő)piac okozta egyenlőtlenségeket, és tovább mélyíti a társadalmi rétegek közötti szakadékot. Úgy a családpolitika, mint a nyugdíjrendszer esetén két párhuzamos folyamat láthatunk: egyfelől az érdemtelennek tartott csoportok kevesebb forráshoz jutnak, másfelől azonban jelentősen megnőtt az érdemesnek tartott, „keményen dolgozók” állami támogatása, akik így egyre nagyobb jólétre és szociális biztonságra számíthatnak. Nem igaz tehát, hogy a jóléti állam úgy általában leépült volna 2010 óta: a szegényeknek jutott a neoliberális megszorítás, a jóléti állam leépítése, míg a jobb helyzetűek a korábbinál inkább számíthatnak a gondoskodó állam forrásaira.

AZ EURÓPAI SZOCIÁLIS MODELL

Bár Európán belül sokféle jólétiállam-modellt ismerünk, ezeket összeköti számos olyan tulajdonság, amely nem jellemzi más kontinensek jóléti rendszereit. Az európai szociális modell körüli viták fókuszában az a kérdés áll, hogy a meglehetősen fejlett európai jóléti rendszerek inkább terhet jelentenek-e a gazdasági fejlődésre, vagy éppen ellenkezőleg, a fenntartható gazdasági fejlődés nem képzelhető el az állam jelentős jóléti felelősségvállalása nélkül. A 2000-es években, nagyjából a lisszaboni folyamat megjelenésével, egyre erő-

sebbek azok a hangok, amelyek társadalmi befektetésként (social investment) tekintenek a szociálpolitikai ellátásokra. Az Európa 2020 stratégia célja, a „befogadó növekedés” (inclusive growth) azt hangsúlyozza, hogy Európa úgy tud tartósan gazdaságilag versenyképes maradni, ha a leszakadó, a társadalomból kirekesztett rétegeket integrálja, befogadja, és számukra is lehetővé teszi az oktatásban, a munkaerőpiacon és a közösségi életben való aktív részvételt (lásd URL1). Az európai szociális modell egyúttal egy olyan szimbólum, amely összekötheti Európa polgárait. Jacques Delors megfogalmazásában: „Az európai szociális modell létezik, és mi, európai állampolgárok büszkéek lehetünk rá. [...] A szociális kérdés nem kiadás és nem költség, hanem a legnagyobb profitot termelő beruházás a jövőnk érdekében.” (Jacques Delors 2013-as beszédét idézi Vaughan-Whitehead, 2015, 1.)

Az európai szociális modellnek hat fő pillérét szokás megkülönböztetni (1. ábra).

- | | |
|----|---|
| 1. | Munkavállalói jogok, javuló munkakörülmények, munkavédelem |
| 2. | Mindenkire kiterjedő és fenntartható szociális védelmi rendszer |
| 3. | Befogadó munkaerőpiac |
| 4. | Erős és jól működő, intézményesített társadalmi párbeszéd |
| 5. | Szociális szolgáltatások – elérhető és magas színvonalú |
| 6. | Társadalmi befogadás, szolidaritás |

1. ábra. Az Európai Szociális Modell hat pillére

Az Európai Unió alapvetően tagállami hatáskörnek tartja a szociálpolitika, a jóléti rendszerek kialakítását. Ugyanakkor a munkavállalók szabad mozgása miatt már a viszonylag korai időszakban is egységes európai szabályozást alakítottak ki a munkavállalók védelmére, a diszkrimináció tilalmára és a munkahelyi egészségvédelem standardjaira vonatkozóan (1. pillér). Hasonló okokból került sor a társadalombiztosítási rendszerek EU-n belüli harmonizációjára – így a befizetések és az ellátások egy jelentős része az EU országain belül „átvihető”. A maastrichti szerződés ezen túllépve kimondta, hogy az unió egyik fő célja a magas szintű szociális védelem megvalósítása, az életszínvonal növelése és a gazdasági kohézió mellett a szociális kohézió megvalósítása (2. pillér). Bár nagyon különböznek a jóléti rendszereik, az Európai Unió tagállamai közősek abban, hogy a társadalmi védelem minden állampolgárra kiterjedő rendszerét (valamilyen szinten) működtetik, és az alapvető ellátásokhoz való hozzájutást igyekeznek diszkriminációmentesen megvalósítani.

A befogadó munkaerőpiac elve alapján (3. pillér) úgy kell növelni a foglalkoztatottak számát, hogy a hátrányos helyzetű rétegek számára is elérhető legyen a tisztas megélhetés és a jobb munkakörülmények. A jól működő társadalmi párbeszéd (4. pillér) az Európai Unió tagállamaira kötelező előírásokat tartalmaz az érdekegyeztetéssel, társadalmi vitával és a törvényhozás folyamatával kapcsolatban. Az Európai Unió a mindenki számára elérhető állami szolgáltatások mellett (5. pillér) arra is törekszik, hogy megvédje polgárait a társadalmi kirekesztéstől (6. pillér). Ennek érdekében 2002-ben olyan „nyitott koordinációs mechanizmust” (open method of coordination) léptetett életbe, amelynek alapján minden tagállamnak be kell számolnia arról, mit tett a leghátrányosabb helyzetű rétegek társadalmi befogadása érdekében. Fontos még megemlíteni a magyar kezdeményezésre elfogadott Európai Roma Stratégiát (URL2). Az EU területén élő romák oktatási, szociális és munkaerőpiaci befogadása minden tagállam vállalt feladata, és Magyarország is kidolgozta ezzel kapcsolatos stratégiáját.

Az EU, néhány kivételtől eltekintve (mint például a diszkrimináció tilalma), nem szankcionálja, ha egy tagállam nem követi az európai szociális modell írott és íratlan szabályait. Az egyes pillérek nem egyforma súllyal valósulnak meg az egyes tagországokban, de az alapelvek betartására minden európai uniós tagállam törekszik. Az európai jóléti államra, a társadalmi párbeszédre, a mindenkire kiterjedő szociális védelemre mint pozitív, követendő példára hivatkoznak az Európai Unión belül; annak nyílt tagadására ritkán akad példa.

A MAGYAR SZOCIÁLPOLITIKA 2010 ÉS 2017 KÖZÖTT

Részben a szocialista rendszer, részben a társadalombiztosítás két háború közti örökségeként, Magyarország viszonylag fejlett jóléti rendszerrel rendelkezett a kapitalista átmenet időszakában. Az 1990-es évek közepéig (a Bokros-csomagig) a szociálpolitika alapvető intézményeit megkérdőjelező intézkedések nem történtek, és így a piacgazdaságra való áttérés negatív hatásait a jóléti rendszer valamelyest ellensúlyozta. A magyar jóléti állam, szemben számos környező posztoszocialista országgal, a társadalom viszonylag széles rétegeit védte meg a szegénységtől olyan (egyébként sokat vitatott) intézményekkel, mint az univerzális, minden gyereknek járó családi pótlék vagy a munkanélküli járadék, valamint az előrehozott és rokkantnyugdíj viszonylag nagyvonalú rendszerei (Fazekas–Scharle, 2012; Ferge, 2017).

Az EU-s csatlakozási tárgyalások előtt és alatt hazánk létrehozta az európai szociális modell még hiányzó pilléreit többek között a munkajog, a szociális védelem, a társadalmi párbeszéd és a diszkrimináció tilalma területén. A csatlakozást követően, de különösen a 2006-os belpolitikai, majd a 2008-as világ-

gazdasági válság után azonban Magyarország fokozatosan távolodni kezdett az Európai Szociális Modelltől (Scharle–Szikra, 2015). A társadalmi párbeszéd intézményei teret vesztek, a demokratikus folyamatok gyengültek, a központosítás erősödött. A leginkább rászorulóknak védelme helyett a válságkezelést részben az ő kárukra valószínűsítették meg az egymást követő (szocialista) kormányok.

A 2010-es év azonban a korábbiakhoz képest is drasztikus eltávolodást hozott az Európai Szociális Modelltől. A Fidesz-kormány első lépései közé tartozott a korábbi érdekegyeztetési rendszer felszámolása, az új, a munkavállalók és a szakszervezetek jogait csorbító Munka Törvénykönyvének megalkotása, a munkanélküli járadék kilenc hónapos időtartamának három hónapra való rövidítése és az aktív munkaerőpiaci politikák felszámolása (Fazekas–Scharle, 2012). Mindezek helyébe egy, a kormány(fő) kezében összpontosuló döntéshozatali rendszer lépett, amely a korábban fontos szerepet játszó Alkotmánybíróságot és részben az Országgyűlést is alárendelt szerepbe kényszerítette (Körösényi, 2015). A jóléti állam jövőjével kapcsolatban Orbán Viktor a lehető legnyíltabban fogalmazott az Európai Néppárt 2012-es bukaresti kongresszusán:

„[M]inden államnak el kell végeznie a jóléti állam korrekcióját. Nyugaton nehezebb, mert ott fölépült jóléti államok vannak, Közép-Európában nem olyan nehéz, mert nem épült fel jóléti állam. Mi a posztkommunizmus gazdasági rendszerének romjai és félig kész épületei közt botladozunk, de itt nincs jóléti állam. A mi programunk az, hogy a nyugati típusú jóléti állam helyett, ami nem versenyképes, egy munka alapú [sic!] társadalmat alakítsunk ki.” (Lásd például URL3.)

A következőkben azt illusztrálom a nyugdíjrendszer és a családpolitika példáján, hogy a miniszterelnök nem a levegőbe beszélt. Magyarországon valóban a jóléti állam leépítése zajlott az utóbbi nyolc évben, legalábbis, ami a nehéz helyzetű családok, a munkaerőpiacról kiszorulóknak védelmét és integrációját illeti. Ugyanakkor jelentős pluszforrásokat juttatott az állam az adórendszeren, a társadalombiztosítási és családtámogatási rendszeren keresztül a jobb helyzetűeknek. Úgy tűnik, a mai Magyarországon a (bejelentett, legális, jól fizető) munka teszi érdemessé a polgárt az állami gondoskodásra. Aki ebből valamilyen okból kiszorul (legyen az munkanélküliség, egészségkárosodás vagy tartós betegség), az könnyen érdemtelené válhat a segítségre.

Nyugdíjreform, 2010–2013

A Fidesz által „nyugdíjrendszerváltásnak” nevezett 2010–2013-as nyugdíjreform legfontosabb eleme a magánnyugdíjpénztárak vagyonának államosítása volt, ami a mintegy hárommillió pénztártagnak az állami rendszerbe való átirányításával történt meg. A magánnyugdíjpénztári vagyon (a GDP nem kevesebb mint tíz szá-

zaléka) rapid, szinte statáriális államosítása mellett kevesebb figyelmet kapott a nyugdíjreform számos más intézkedése. Ezek közül kiemelkedik a rokkantnyugdíjak kiszervezése a társadalombiztosítás keretei közül, valamint az előrehozott és korai nyugdíjak eltörlése, amelyek a számos megszorító intézkedést tartalmazó Széll Kálmán Terv részét képezték.¹ Ami a rokkantnyugdíjakat illeti, történelmi jelentőségű lépésről van szó, hiszen a kezdetektől (azaz 1928-tól) fogva a nyugdíjrendszer szerves részét képezték a rokkantsági és árvaellátások. Az eufemisztikusan „profiltisztításnak” nevezett folyamat során az ellátottaknak felülvizsgálaton kellett átesniük, amely nem ritkán megalázó folyamat volt, és sokszor nélkülözte a szakmai szempontokat. Az egyetlen csoport, akiknél nem történt jelentős jogvesztés, a 62 év feletti rokkantnyugdíjasok voltak (kb. 400 ezer fő), akiket átsoroltak az időskori nyugdíjrendszerbe. Mintegy 20 ezren azonban teljesen kikerültek az ellátásból, és további, nagyjából 100 ezer fő veszítette el a rokkantellátásra vagy nyugdíjra való jogosultságát. Egy részüket, mint „foglalkoztathatókat” a munkanélküli ellátásba, tehát praktikusán a közmunka és a segélyezés rendszerébe tolták át (lásd például URL4).

Azoknak a jogai is csorbultak azonban, akik jogosultak maradtak a felülvizsgálatot követően, hiszen ők 2012 után már nem *nyugdíjat*, hanem egyéb, adóból finanszírozott *ellátást* kapnak, amely sokkal bizonytalanabb jogosultságot jelent, mint a járulékfizetéssel szerzett társadalombiztosítási jog.² Közülük nagyjából 250 ezren ún. rokkantsági ellátást, további 190 ezren pedig ideiglenes rehabilitációs ellátást kapnak. Ez utóbbi maximuma az 50 ezer Ft-ot sem éri el, és legfeljebb három évre adható. Azok, akik egészségkárosodásukat huszonöt éves koruk alatt szereztek (jellemzően a fogyatékosokkal élők) ún. rokkantsági járadékra jogosultak, ami egy nagyon alacsony szinten meghatározott egyösszegű ellátás (34 475 Ft 2016-ban).³

A reform részeként a korai és előrehozott nyugdíjakat is megszüntették, amely részben a nagy terheléssel és veszéllyel járó foglalkozásokat, részben történelmi privilégiumokat érintett.⁴ A változtatás értelmében 2012 után senki nem mehet nyugdíjba a hivatalos nyugdíjkorhatár alatt. Ez alól azonban kivételt képeznek azok a nők, akik negyven év járulékfizetési idővel rendelkeznek: A „Nők 40” program keretében 2013 után a kötelező nyugdíjkorhatár előtt is teljes nyugdíjra jogosultak a nők, azzal az indokkal, hogy így nagyszülőként segíthetik a gyere-

¹ 2011. évi CXCI törvény.

² A rokkantsági és a rehabilitációs ellátást az Egészségbiztosítási Alapból és a (társadalombiztosítási rendszeren kívüli) Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Alapból finanszírozzák.

³ Módosított 83/1987. (XII. 27.) MT rendelet. Esetükben az egészségkárosodás mértéke legalább 70%-os kell hogy legyen.

⁴ Itt olyan foglalkozásokra kell gondolni, mint például a bányászok vagy veszélyes üzemben dolgozók, de a balettművészek, színészek és rendvédelmi dolgozók is jogosultak voltak a korhatár alatti nyugdíjra. 2011. évi CLXVII. törvény

keiket.⁵ Mindent összevetve, a 2010–2012-es nyugdíjreform során kitessékelték a társadalombiztosítási nyugdíjrendszerből mintegy 600 ezer „problémás” nyugdíjast, és így drasztikusan, 18 százalékkal, 2,8 milliőról 2,2 millióra csökkent a nyugdíjban részesülők száma (Kiss–Szikra, 2017).

Míg a rendszerből kizártak helyzete (nem ritkán drámaian) romlott, a nyugdíjrendszeren belül maradó kilátásai kifejezetten javultak. A „profiltisztítás” következtében, és kisebb részben a magánnyugdíjpénztári vagyomból a nyugdíj-kasszána juttatott vagyon miatt, a nyugdíjrendszer rövid és középtávon fenntarthatóvá vált, olyannyira, hogy 2013 után költségvetési befizető lett (Szikra–Kiss, 2017). Ráadásul a gazdasági fenntarthatóság úgy valósult meg, hogy a nyugdíjak értéke nem romlott, és a helyettesítési ráta (a korábbi jövedelem arányában kifizetett nyugdíj értéke) jelentősen javult, a 2012-es 58%-ról 2016-ra 67%-ra, ami a visegrádi országokkal összevetve a legjobb arány.⁶

A javuló aggregált helyettesítési ráta azonban elfedi a nyugdíjasok között lévő különbségeket, amelyek az utóbbi években az Orbán-kormány intézkedései nyomán jelentősen nőttek. Mindenekelőtt: 2013-ban megszűnt a járulék- és a nyugdíjplafon, így ettől az időponttól kezdve lehetővé vált a kiemelkedően magas nyugdíjak kifizetése (Szikra–Kiss, 2017). A nyugdíjminimum befagyasztása (ami még 2009-ben történt meg a Bajnai-kormány alatt) a nyugdíjplafon eltörlésével párhuzamosan növelte a nyugdíjak közötti különbségeket. A nyugdíjak értékének polarizálódásához az egykulcsos (16, majd 15%-os) szja bevezetése is hozzájárult, ugyanis az jelentősen növelte a nettó jövedelmek közötti különbséget (Simónovits, 2017).⁷

A 2010–2013-as reformok tehát egy fenntarthatóbb és magasabb színvonalú ellátást nyújtó állami öregségi nyugdíjrendszert hoztak létre a jó munkaerőpiaci helyzetű személyek, köztük is kiemelten a nők számára. Ugyanakkor ez a rossz munkaerőpiaci helyzetű, részben korábban rokkantnyugdíjban részesülő személyek kárára történt meg, akiket kiszorítottak a társadalombiztosítás rendszeréből. A nyugdíjasok közötti jövedelmi különbségek nőttek: a nyugdíjak mértékét egyre inkább a munkaerőpiacon betöltött pozíció és a munkajövedelem, és egyre kevésbé a szolidaritási kompenzáló mechanizmusok határozzák meg. A nyugdíjrendszer területén tehát érvényesül a támogatásra érdemesek (a jobb helyzetű, magas keresetű csoportok) korábbiaknál nagyobb mértékű támogatása, miközben az alacsony keresetű és a rossz munkaerőpiaci helyzetű rétegeket a 2010 utáni rendszer a korábbinál hátrányosabb helyzetbe hozta.

⁵ Az indoklás persze némileg sántít, hiszen nemcsak az anyák, hanem a gyermektelen nők is jogosultak a „Nők 40” kedvezményre. 2012-ben 60 ezren, 2015-ben már több mint 122 ezren mentek a „Nők 40” program keretében nyugdíjba.

⁶ Aggregált helyettesítési ráta az Eurostat 2017 alapján.

⁷ Ez polarizáló hatással van a nyugdíjak értékére, hiszen egyre több új nyugdíjasnak vannak „egykulcsos” éveit, amit a nyugdíjszámításnál figyelembe vesznek.

A családpolitika átalakítása 2010 után

A családtámogatások komplex rendszerét (amely pénzbeli ellátásokat, szolgáltatásokat, természetbeni ellátásokat és adókedvezményt is magában foglal) a Fidesz számos területen jelentősen átalakította. A változások alapjait a 2011-es, sarkalatos családvédelmi törvényben fektette le a kormány, amely kimondta, hogy a családpolitikát el kell választani a rászorultsági elven járó szociálpolitikai (tehát a szegényeket támogató) ellátásoktól.⁸ E megközelítés alapján a családpolitika valójában „népesedéspolitika” lett, a demográfiai kérdésre összpontosít, elhanyagolva az összes többi lehetséges családpolitikai célt, mint például a gyerekszegénység csökkentése vagy a nők és férfiak esélyeinek kiegyenlítése (Darvas–Szikra, 2017).

A 2010 utáni családpolitika nem általában akarja növelni a termékenységi szintet; nem burkolt célja, hogy minél több gyermek szülessen a jobb helyzetű családokban. A törvény úgy fogalmaz, hogy „[a]z állam elsősorban a gyermekek *felelős* felneveléséhez járul hozzá támogatások formájában” (kiemelés tőlem, Sz. D.). A fenti alapelvnek megfelelő legfőbb szakpolitikai eszköz, mint azt a törvény leszögezi, a gyermekek után járó *családi adókedvezmény*. Ez az ellátási forma (szemben a készpénztranszferekkel) csak a jobb helyzetűeket támogatja, méghozzá keresetükkel és gyermekeik számával növekvő mértékben. Az adóalapból leírható kedvezmény a három- és többgyermekes családok esetében drasztikusan, a 2010 előttiéknél több mint kétszeresére, 33 ezer forintra nőtt gyermekenként. Egyúttal megszűnt a magas keresetűeknél alkalmazott plafon. Megfelelő nagyságú jövedelem esetén tehát egy háromgyermekes családnál havi csaknem 100 ezer forint plusz jövedelem marad. Ez az ellátás semmiféle támogatást nem nyújt a legnehezebb helyzetben élő, munkanélküli vagy feketén dolgozó családoknak, de a minimálbéren élő családok sem tudják azt teljes mértékben kihasználni. Az egykulcsos adó bevezetésével mindemellett megszűnt a minimálbér adómentessége, 2012 után pedig az alacsony keresetűeknek korábban járó adójóváírást is kivezetették a rendszerből. Mindez azt eredményezte, hogy (a „családbarát” kormányzati retorika ellenére) a három- és többgyermekes családok többsége rosszabbul járt az adórendszer változtatásával (Tóth–Virovác, 2013). 2014 után kiterjesztették a kedvezményt a járulékokra is, és ennek következtében már az átlagbért kereső családok is a korábbinál kedvezőbb helyzetbe kerültek, az alacsony keresetűek azonban továbbra sem részesültek a (más országokban bevett) kompenzációban.

További, a jobb helyzetű családokat támogató intézkedés volt a gyed (gyermeknevelési díj) évenkénti emelése, valamint 2014-ben az ún. gyed-extra. A gyed a gyermek kétéves koráig jár azoknak a szülőknek, akiknek a szülést megelőzően legalább egyéves munkaviszonyuk volt, értéke 2017-ben bruttó 178 500 Ft. A gyed-extra lényege, hogy az anyák (vagy, ha ők maradnak otthon, az apák) a

⁸ 2011. CCXI. törvény a családok védelméről.

gyerek egyéves kora után (2016-tól már féléves kortól) teljes állásban munkát vállalhatnak úgy, hogy közben a gyed teljes összegét megkapják.⁹ Ez egy rendkívül pazarló ellátás, hiszen a gyed a szülő munkajövedelmét volt hivatott pótolni. Teljes összegét megadni úgy, hogy közben az érintett szülő teljes állásban dolgozik, és például a gyerek államilag finanszírozott bölcsődében van napközben, azt jelenti, hogy az állam egy olyan ellátást finanszíroz, amelyet a szülő nem nyújt.

Mindeközben a havi 28 500 Ft-os gyes (gyermeknevelési segély), amely azoknak a szülőknek jár, akiknek nincs meg a megfelelő munkaviszonyuk (ők vannak többségben), reálértékének nagyjából harmadát veszítette el, mivel 2008 óta nem emelték az összegét. A *családi pótlék* értéke, amely minden gyermek után jár (nagyjából 1,7 millió gyermek kapja), szintén nem emelkedett 2008 óta: értéke kétgyermekes család esetén 13 300 Ft, három vagy több gyermek esetén 16 000 Ft gyermekenként. Az ellátás univerzális (mindenkire kiterjedő) jellege 2010 után jelentősen gyengült, mivel azt szigorú iskoláztatási és óvodáztatási feltételekhez kötötték.¹⁰ Sok család a tankötelezettség korhatárának 18-ról 16 éves korra való leszállítása miatt veszítette el jogosultságát. Összességében nagyjából 200 ezer gyermek hullott ki az ellátásból 2010 és 2015 között, és joggal feltételezhetjük, hogy ők a rosszabb helyzetű családokból kerülnek ki (Darvas–Szikra, 2017).

A szegény és a gazdag családok közötti, a családpolitika által is mélyített szakadékot a következő, mikroszimulációs modellel mutatom be. Három tipikus (de leegyszerűsített) élethelyzetet ábrázolok, amelyben három gyermek¹¹ él együtt a szüleivel, akik az első családban mindketten munkanélküliek, a második család esetében minimálbért, a harmadik családban átlagbért keresnek. A 2. ábrán tehát azt látjuk, hogy a különböző társadalmi státusú családok mennyi állami forráshoz jutottak hozzá 2009-ben és 2017-ben a gyermekeik után.

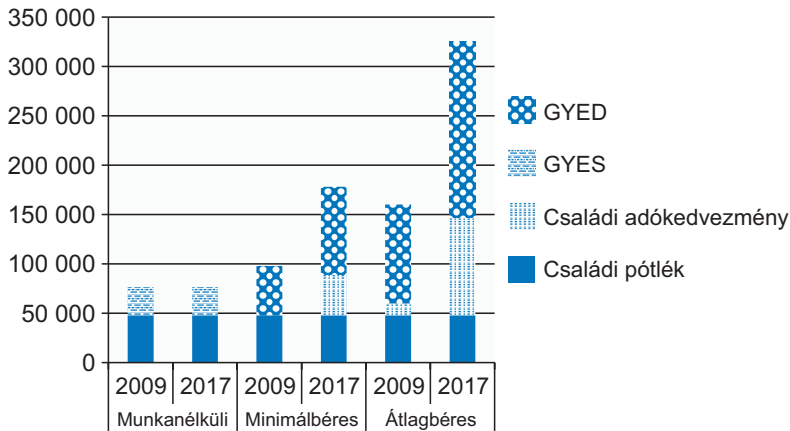
A munkanélküli család esetében 2009 és 2017 között nem változott az államtól kapott családi ellátások nominális értéke, mivel sem a gyes értéke, ami 28 500 Ft, sem a családi pótlék (három gyermek után 48 000 Ft) mértéke nem nőtt. A minimálbért kereső családnál az anya a minimálbér után kapja a gyedet (ami jelentősen, 50 050-ről 89 250 Ft-ra emelkedett), és az apa 40 800 Ft értékben tudja igénybe venni a családi adó- és járulékkedvezményt.¹² A harmadik családban az anya átlagbér után kapja a gyedet (ami 100 100 Ft-ról 178 500 Ft-ra emelkedett a vizsgált időszakban), miközben az apa által igénybe vett családi adókedvezmény mértéke

⁹ A gyesre és a gyedre mindkét szülő jogosult, ugyanakkor az összes igénybe vevő mindössze maximum 4-5 százaléka szokott az apa lenni. Ezért életszerű arról beszélni, hogy az anya van gyesen vagy gyeden, és nem az apa.

¹⁰ Ötven óra hiányzás esetén nemcsak a családi pótlékot függesztheti fel a jegyző, de a szülő jogát is megvonhatja a közmunkára.

¹¹ Az egyik gyermek mindhárom családban két év alatti.

¹² A családi adókedvezmény 2009-ben még nem járt a családnak, mivel ekkor nem kellett szja-t fizetniük.



2. ábra. Pénzbeli családtámogatások összegének változása 2009 és 2017 között különböző jövedelmi helyzetű családok esetében

óriási mértékben megnőtt: 12 000 Ft-ról 99 000 Ft-ra. A második és a harmadik család, egyéb ellátásai mellett, szintén jogosult a családi pótlékra, illetve a legkisebb gyerekek két és három éves kora között a gyes-re is.

Számításaim azt mutatják, hogy minél jobb munkaerőpiaci helyzettel rendelkezik valaki, annál nagyobb mértékben részesül állami támogatásban a gyermekei után. Miközben a legszegényebb háromgyerekes család összesen 76 500 Ft állami támogatást kapott havonta 2017-ben, addig a leggazdagabb család nem kevesebb, mint 325 500 Ft családtámogatásban részesül havonta, ami az előzőnek több mint négyszerese. Habár a különbségek 2010 előtt is jelentősek voltak, a második és a harmadik Orbán-kormány alatt soha nem látott mértékben felerősödtek. A családok közötti jövedelmi különbségeket és a gyermekes családok szegénységét tovább növeli az egykulcsos szja bevezetése és a legszegényebbeknek járó segélyek drasztikus csökkentése, illetve esetenként ezek megszüntetése. Összességében minden jel arra mutat, hogy a családpolitika, ahelyett hogy kiegyenlítené, tovább növeli a társadalmi különbségeket úgy, hogy felfelé jóval többet, lefelé pedig (reálértékben) jóval kevesebbet oszt újra.

ÖSSZEZÉS

Tanulmányomban arra igyekeztem rámutatni, hogy a 2010 utáni szociálpolitika az elsődleges jövedelemelosztás egyenlőtlenségeit nem csökkenti, hanem éppenséggel növeli a jóléti, másodlagos újraelosztás eszközrendszerével. Mindez egy tudatos, felvállalt stratégia része, amely, szemben az európai szociális modell alapértékeivel,

nem kívánja biztosítani a minden állampolgárra kiterjedő szociális védelmet, és nem igyekszik gátolni a kirekesztés mechanizmusait. A társadalmi párbeszéd intézményeinek leépítésével, a végletes központosítással pedig az „alul lévő” (addig is elég gyenge) hangja még a korábbinál is kevésbé hallatszik el a döntéshozatali fórumokig.

A nyugdíjrendszer és a családpolitika reformjának példáján azt mutattam be, hogy a társadalmi különbségek szélesítése két módon zajlik egyszerre. Egyfelől a rossz munkaerőpiaci státusú, érdemtelennek tartott szegények sok esetben teljesen elesnek az ellátástól (mint például a rendszerből teljesen kiszoruló korábbi rokkantnyugdíjasok vagy a családi pótléktól eleső gyerekek). Azok, akik részesülnek az ellátásokban, jóval gyengébb szociális jogokkal rendelkeznek, mert az adókból finanszírozott transzfereket, szemben a társadalombiztosítási ellátásokkal, nem emelik rendezett szabályok alapján. Az érem másik oldala a jobb helyzetűek, az érdeemesnek tartott „keményen dolgozók” magasabb szintű támogatása a jóléti újraelosztás mechanizmusain keresztül. Ezek a folyamatok növelik a nyugdíjasok és a gyermekes családok közötti jövedelmi különbségeket, és mélyítik a rossz helyzetűek szegénységét. Mivel a gazdagabbak magasabb szintű ellátást kapnak, nem fognak háborogni a szegények számára életfontosságú ellátások értékvesztésén. Miközben tehát a jobb helyzetűek bőkezű jóléti transzferekhez jutnak, az érdemtelen szegények, Gans szavaival, „mindig jó ürügyet szolgáltatnak a jóléti állam ellen intézett támadásokra” (Gans, 1992, 9–10.).

IRODALOM

- Bohle, D. – Greskovits, B. (2012): *Capitalist Diversity on Europe's Periphery*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Darvas Á. – Szikra D. (2017): Családi ellátások és szolgáltatások. In: Ferge Zs. (szerk.): *Társadalom- és szociálpolitika, Magyarország, 1990–2015*. Budapest: Osiris Kiadó
- Fazekas K. – Scharle Á. (2012): *Nyugdíj, segély, közmunka. A magyar foglalkoztatáspolitikai két évtizede, 1990–2010*. Budapest: Szakpolitikai Elemző Intézet–MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, <http://econ.core.hu/file/download/20evfoglpol/kotet.pdf>
- Ferge Zs. (szerk.) (2017): *Társadalom- és szociálpolitika, Magyarország, 1990–2015*. Budapest: Osiris Kiadó
- Gans, H. J. (1992): Mire szolgálnak az érdemtelen szegények? *Esély*, 3, 3–17. http://www.esely.org/kiadvanyok/1992_3/mireszolgalna.pdf
- Inglot, T. – Rat, C. – Szikra D. (2012): Reforming Post-communist Welfare States: Family Policy in Poland, Hungary and Romania since 2000. *Problems of Post-Communism*, 59, 6, 27–49. http://www.academia.edu/4134590/Reforming_Post-Communist_Welfare_States
- Körösi A. (szerk.) (2015): *A magyar politikai rendszer – negyedszázad után*. Budapest: Osiris Kiadó–MTA TK PI, <http://mek.oszk.hu/16000/16042/16042.pdf>
- Scharle Á. – Szikra D. (2015): Recent Changes Moving Hungary Away from the European Social Model. In: Vaughan-Whitehead, D. (ed.): *The European Social Model in Crisis. Is Europe Losing Its Soul?* Cheltenham: Edward Elgar, 229–261. http://real.mtak.hu/37009/1/hungarian_welfare_system_19902013.pdf

- Simonovits A. (2017): Pension Policy Analysis: Hungary, 2010–2017. *RCERS–HAS Working Paper*. Budapest
- Szikra D. (2014): Democracy and Welfare in Hard Times: The Social Policy of the Orbán Government in Hungary between 2010 and 2014. *Journal of European Social Policy*, 24, 5, 486–500. <http://real.mtak.hu/21702/1/Journal%20of%20European%20Social%20Policy-2014-Szikra-0958928714545446%281%29.pdf>
- Szikra D. (2017): A magyar nyugdíjrendszer a rendszerváltás óta. In: Ferge Zs. (szerk.): *Társadalom- és szociálpolitika, Magyarország, 1990–2015*. Budapest: Osiris Kiadó, https://www.researchgate.net/publication/323880444_A_magyar_nyugdijrendszer_a_rendszervaltas_ota
- Szikra D. – Kiss D. (2017): Beyond Nationalization. Assessing the Impact of the 2010–2012 Pension Reform in Hungary. *Review of Sociology*, 27, 4, 83–107. https://www.researchgate.net/publication/323880974_Beyond_Nationalization_Assessing_the_Impact_of_the_2010-2012_Pension_Reform_in_Hungary
- Tomka B. (2006): Rászorultsági elv vagy általános szociális jogok? Jóléti rendszerek történeti és összehasonlító vizsgálatának tanulságai. *Esély*, 5, 20–42. http://www.esely.org/kiadvanyok/2006_5/tomka.pdf
- Tóth G. Cs. – Virovác P. (2013): Nyertesek és vesztesek. A magyar egykulcsos adórendszer vizsgálata mikroszimulációs módszerrel. *Pénzügyi Szemle*, 58, 4, 385–400. https://www.asz.hu/storage/files/files/penzugyiszemle/2013/toth_virovac_2013_4.pdf
- Vaughan-Whitehead, D. (ed.) (2015): *The European Social Model in Crisis: Is Europe Losing its Soul?* Cheltenham: Edward Elgar–ILO
- URL1: https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu (Letöltve 2017. szeptember 30.)
- URL2: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/eu-framework/index_en.htm (Letöltve 2015. január 22.)
- URL3: http://www.napi.hu/magyar_gazdasag/orban_nem_joleti_allam_epul.534599.html (Letöltve: 2012. november 13.)
- URL4: http://hvg.hu/itthon/20130321_VG_A_rokkantak_11_szazalekatol_vettek_el (Letöltve 2016. június 12.)

SZEGÉNYSGCSÖKKENTÉST CÉLZÓ PROGRAMOK ÉS A PROJEKTFOGLALKOZTATÁS

POVERTY REDUCTION PROGRAMMES AND PROJECT-BASED EMPLOYMENT

Husz Ildikó

PhD, tudományos főmunkatárs, egyetemi docens, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapesti Corvinus Egyetem
husz.ildiko@tk.mta.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány bemutatja, hogy milyen megélhetési előnyök származnak a szegénység csökkentését szolgáló programokból a helyi középosztály egy része számára. Amellett érvel, hogy a programok megvalósítóinak egyes stratégiai a nem szegények foglalkoztatásának javítására szolgálnak, esetenként felülírva azokat a lehetséges beavatkozási logikákat, amelyek a szegénységet érdemben csökkenteni tudnák. Egy konkrét programon keresztül mutatja be, hogy a megvalósított tevékenységek ugyan számos esetben valóban hozzájárultak a szegények szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek javításához, más esetekben azonban a helyi középosztály pozíciójának erősítését szolgálták. Összességében a program hatékonyságát ez a kettős célrendszer óhatatlanul rontotta. A tanulmány végkövetkeztése az, hogy bár a leszakadó térségek helyi középosztályának megerősítése, további lecsúszásának vagy elvándorlásának megakadályozása legitim társadalompolitikai cél lehet, ehhez nem szolgálhatnak eszközként a szegénység csökkentését célzó programok.

ABSTRACT

The objective of this paper is to show the economic benefits of poverty alleviation programmes for some groups of the local middle-class. It argues that certain strategies followed by the implementers of this programme aim at improving employment of the non-poor population, occasionally overriding the possible intervention logics that otherwise could effectively reduce poverty. The paper describes an actual programme to demonstrate that although the actions implemented actually contributed to the improvement of the poor's access to services in a number of cases, whereas in other cases they just strengthened the position of the local middle class. This double objective inevitably impaired the effectiveness of the programme altogether. The conclusion is that strengthening the position and preventing further degradation and outward migration of the local middle class in the deprived regions could be a legitimate socio-political goal, but never by making use of poverty reduction programmes as their resources.

Kulcsszavak: szegénység elleni projektek, projektfoglalkoztatás, szegény és középosztályi érdek

Keywords: poverty reduction programmes, project-based employment, interests of the poor and the middle class

Negyvenöt évvel ezelőtt Herbert Gans tizenöt pontban sorolta fel, hogy milyen hasznokat húznak a nem szegények a szegénység létezéséből, azt állítva, hogy a szegénység csökkentésének legfőbb akadálya ezen hozadékok léte a nem szegény többség számára. Húsz évvel később gondolatait megismételte, illetve néhány ponton kiegészítette azzal, hogy milyen hasznok származnak a többség számára bizonyos szegény csoportok érdemtelenné nyilvánításából (Gans 1972, 1992). Jelen tanulmány amellett érvel, hogy Gans alapgondolata a szegénység „hasznáról” ma is felidézésre és továbbgondolásra érdemes, amikor az újraelosztási rendszerek stabilitását eredményező és a szegénység csökkenését gátló tényezőket keressük.

Gans többek között megfogalmazta, hogy a szegénység egyik pozitív funkciója, hogy munkahelyeket teremt a kvalifikált nem szegények számára, akiket így különböző, a szegényekre irányuló tevékenységek ellátására foglalkoztatnak (szociális munkások, szociológusok, pszichológusok, de akár a rendőrök is ide tartozhatnak). Jelen tanulmányban ehhez a gondolathoz kapcsolódva egy konkrét projekt kapcsán mutatom be, hogy milyen megélhetési előnyök származnak egy szegénység csökkentését szolgáló programból a helyi középosztály egy része számára. Amellett érvelek, hogy a programok megvalósítóinak egyéni stratégiái, amelyek középpontjában a nem szegények foglalkoztatásának javítása áll, gyakran felülírják azokat a lehetséges beavatkozási logikákat, amelyek a szegénységet érdemben csökkenteni tudnák; a tanulmány második részében erre mutatok be konkrét példákat. A szegényekre költendő pénz így nem mindig a célnak megfelelően hasznosul, helyette annak egy változó nagyságú része a helyi középosztály pozíciójának erősítésére fordítódik. Ez nem azt jelenti, hogy ne valósulnának meg olyan programelemek, amelyek adott időszakban valóban javítják a szegények helyzetét. Összességében azonban a program hatékonyságát ez a kettős célrendszer óhatatlanul rontja. A tanulmányban hivatkozott empirikus adatok a Gyerekesély programra¹ vonatkoznak, ezek a tapasztalatok azonban más hasonló, hátrányos helyzetű térségekre irányuló beavatkozásoknál is megfigyelhetők.

¹ A tanulmányban felhasznált adatgyűjtések a TÁMOP-5.2.1 (Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése) projekt keretében és támogatásával készültek.

SZEGÉNYSÉGCSÖKKENTÉST CÉLZÓ PROJEKTEK A LEGHÁTRÁNYOSABB HELYZETŰ TÉRSÉGEKBE

Hazánkban köztudottan jelentős a szegénység területi koncentrációja: az átlagosnál nagyobb a tartósan leszakadó északkeleti, keleti és dél-dunántúli térségekben, különösen a kisebb településeken. A szegénységcsökkentést célzó programok ezért gyakran ezeken a területeken koncentrálnak, mint ahogyan a vizsgált Gyerekesély program is a leghátrányosabb helyzetű (LHH) térségekben futott.

Az elmúlt években az LHH-térségekben számos olyan európai uniós társfinanszírozású program indult, amely a szegénységet helyi szinten hivatott kezelni. Ezeknek a beavatkozásoknak a keretét a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia jelentette és jelenti ma is, amely célja elsősorban a romák és a gyerekek helyzetének javítása, valamint a térségi egyenlőtlenségek kiegyenlítése. A három problématerület összekapcsolódik a leghátrányosabb helyzetű térségekben, ahol a lakosságra nemcsak az alacsony iskolázottság, a rossz munkaerőpiaci helyzet, rossz egészségi állapot jellemző, de mindezeket a hátrányokat az elérhető szolgáltatások alacsony száma és színvonala is súlyosbítja.

A komplex hátrányok felszámolására 2004 óta jelentős összegű támogatások érkeztek ezekbe a térségekbe, amelyek szétosztása túlnyomórészt pályázati alapon történt. Ezen hazai és európai uniós források döntő többségét infrastruktúrára (közműfejlesztés, épületfelújítások, helyi vállalkozások fejlesztése) lehetett fordítani, míg az emberi erőforrás fejlesztésére irányuló pályázati források aránya kezdetben alacsony volt.² A 2000-es évek végétől azonban lényegében egy időben került kiírásra számos olyan pályázat, amely az LHH-térségekben meglévő humán szolgáltatások kapacitásnövelését és minőségi fejlesztését célozta. A teljesség igénye nélkül, a Gyerekesély program térségeiben 2010–2015 között egymással párhuzamosan az alábbi főbb programok futottak: komplex telepprogram, tanoda program, IPR³, alacsonyan iskolázottak foglalkoztathatóságát javító programok, mélyszegénységben élők integrációját segítő program, egészséges életmódra nevelő program. Ebbe a sorba illeszkedtek be a Gyerekesély program komplex kistérségi projektjei. A program specialitását a gyereorientáltság mellett az adja, hogy azon kevés programok egyike, amelyek szakítanak a fejlesztések ágazati logikájával, és nem egy adott ágazaton belül, hanem több területhez (oktatási, szociális, egészségügyi szféra) kapcsolódóan terveznek beavatkozásokat, emellett kifejezett céljuk az ágazatközi együttműködések erősítése is. Mindez magában hordozza annak lehetőségét, hogy az egyes tevékenységek között

²Lásd a TEIR REMEK- (Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer, Regionális, megyei, kistérségi és települési helyzetképek) adatbázis adatait (URL1).

³ Az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) egy pedagógiai keretrendszer, amelynek célja a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esélykülönbségeinek kiegyenlítése az iskolákban.

szinergikus hatások érvényesüljenek, de egyúttal az ágazati projektekkel való párhuzamosságok veszélyét is.

A szegénység mérséklését szolgáló projektek hatékonyságát és az eredmények fenntarthatóságát gátló számos tényezőről, így a problémák komplexitásához képest rövid időtartamról, az indikátorteljesítés kényszeréből fakadó „lefölözési hatásról”, a finanszírozás folyamatosságának és a projektek egymásra épülésének hiányáról, az alapszolgáltatásokhoz való illeszkedés problémáiról több tanulmány is beszámolt (Darvas–Ferge, 2013; Teller et al., 2013; Kovács, 2013; Váradi, 2015; Husz, 2016). A munkalehetőségek hiányán, amely szorosan összefügg a szegénység fennmaradásával, ezek a projektek nem tudnak változtatni (Váradi, 2015). Nyilvánvalóan az állítás a szegénységgel legjobban érintett, alacsony iskolázott népességre vonatkozik, arról azonban keveset tudunk, hogy maguk a projektek mint foglalkoztatók milyen munkalehetőségeket kínálnak, és mely társadalmi csoportok számára. Az uniós projektek menedzsmentjére, a szakértői és tervezői munkák végzőire vonatkozóan Kovách Imre fogalmazott meg állításokat. Úgy találta, hogy ezek a tevékenységek olyan intellektuális tudást és készségeket igényelnek, amelyek szűkössége egy új társadalmi csoportot hozott lére, a projektosztályt, amelynek társadalmi-gazdasági pozícióját a támogatások döntéshozói és a források felhasználói közötti közvetítői szerepe határozza meg, és akiknek osztálypozíciójuk védelmében elemi érdekük a projektrendszer fenntartása (Kovách, 2007). Ezek a speciális tudást igénylő munkakörök azonban minden bizonnyal projektenként csak néhány főt jelentenek, míg a projektekkel, illetve projektekben foglalkoztatottak ennél jóval többen vannak.

Kutatásunk helyszíne a Gyerekesély program huszonhárom kistérsége⁴, amely 2010–2015 között lehetőséget kapott helyi programok indítására annak érdekében, hogy lokális szinten csökkentse a gyerekszegénységet, és növelje a gyermekes családok esélyeit. A két, illetve három évre szóló projektek egyenként 500–600 millió forintból gazdálkodhattak. A térségi programokat szakmai-módszertani támogatást nyújtó kiemelt program⁵ kísérte, amelyben konzorciumi tagként az

⁴ A térségi programok finanszírozását a TÁMOP-5.2.3 pályázati konstrukció biztosította, amely három körben vonta be a pályázókat a programba. 2009-ben öt, 2012-ben hat, 2013-ban pedig további tizenkét kistérség kezdte meg a helyi projektje megvalósítását.

⁵ A kiemelt program a TÁMOP-5.2.1. konstrukció keretében kapta a támogatást. A feladatokat egy konzorcium látta el, amely egy minisztériumi háttérintézményből (Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, SZMI, majd Wekerle Sándor Alapkezelő, WSA, később Emberi Erőforrás Támogatáskezelő, EMET), egy civil szervezetből (Magyar Máltai Szeretetszolgálat) és egy akadémiai intézményből állt. Az MTA kezdetben a Gyerekszegénység elleni programot kidolgozó MTA GYEP-Iroda révén vett részt a programban, majd ennek 2011-es megszűnése után a nem kutatási jellegű feladatokat a Wekerle Sándor Alapkezelő (WSA) vette át, a kutatási tevékenységek végzésére pedig egy új szervezet alakult, az MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport. A Gyerekesély program kistérségi megvalósulásáról és a részt vevő térségekről számos információ található a csoport honlapján (URL2).

MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (TK) is részt vett. A kiemelt program feladata volt többek között a térségi programok megvalósulásának követése és értékelése. Jelen tanulmány olyan adatforrásokra támaszkodik, amelyek ezen tevékenységek során keletkeztek. Az egyik az MTA TK által működtetett *online* monitoringrendszer adatbázisa, amely a folyamatkövetés részeként a kistérségi programokban dolgozókról és a megvalósuló szolgáltatások, programelemek igénybe vevőiről gyűjtött adatokat. Emellett az értékelési munka során készült interjúkra, a programok fenntarthatóságát vizsgáló kutatás eredményeire, a konzorciumi partnerek által készített huszonhárom kistérségi záróértékelésre⁶, valamint a térségi tapasztalatokat összegző tanulmánykötet (Husz, 2016) írásaira támaszkodom.

PROJEKT-FOGLALKOZTATÁS A TÉRSÉGI GYEREKESÉLY PROGRAMOKBAN

A Gyerekesély program 23 kistérségében a projektek időszakában együttesen mintegy 145 ezer 0–17 éves korú gyermek élt (URL1). A program indulásakor jelentős részük számára a minőségi szolgáltatásokhoz való hozzáférés nem volt megoldott: a kisebb településeken hiányzott a bölcsőde, óvoda, sőt esetenként az iskola is, nem volt egészségügyi intézmény, és a gyermekorvosi teendőket is gyakran a felnőtt háziorvosok látták el. Hiányoztak a speciális szakemberek: szinte mindenhol hiány volt fejlesztőpedagógusból, gyógypedagógusból, gyógytornászból, gyermekpszichológusból, iskolai szociális munkásból. A védőnők, a családsegítő szolgálat és a gyermekjóléti szolgálat munkatársai túlterheltek voltak, magas volt a betöltetlen státuszok, valamint az egy szakemberre jutó gyerekek száma. A városokban – néhány tízezer fős kisvárosokról van szó – valamivel jobb volt a szolgáltatásokkal való ellátottság, azonban ezek megközelítése a falvakból legtöbbször nehézkes és drága. Mindezek jelentős esélyhátrányokat okoztak és okoznak ma is az ott élő gyerekek egészséges fejlődése és képességeik kibontakoztatása terén.

A térségek egyik fő problémáját ma is a magas munkanélküliség és az alacsony foglalkoztatottság jelenti. Egy korábbi adatfelvételünk szerint 2013–14-ben a gyermekes családokban élő felnőttek között a foglalkoztatottak aránya mindössze 44% volt a közfoglalkoztatottakkal együtt (anélkül 35%), míg a háztartások 28%-ában egyáltalán nem volt foglalkoztatott (Husz et al., 2016). Az alacsony aktivitási ráta részben a népesség kedvezőtlen iskolázottsági összetételének, részben pedig annak tulajdonítható, hogy helyben kevés a munkahely, a távolabbiak elérhetősége pedig nehézkes és drága.

⁶ A kistérségi értékeléseket nem publikálták.

A munkahelyek hiánya nemcsak az alacsony iskolázottakat érintette, de az érettségizettek és a diplomások számára is kevés alternatíva kínálkozott az elhelyezkedésre. A legtöbbször a kistérségi társulás vagy az önkormányzat foglalkoztatta vagy saját szervezetében, vagy az általa fenntartott intézmények egyikében. Ezen munkahelyek többsége azonban viszonylag alacsony fizetéseket kínált, és a keresetkiegészítés lehetősége is meglehetősen szűkös volt. Mindez azzal járt, hogy a helyi közintézményekben dolgozók jövedelmi helyzete sem volt sokkal jobb, mint azoké a klienseiké, akik számára a segélyek és a közfoglalkoztatás jelentették a megélhetést. Egy, a jövedelme alapján szociális támogatásra már éppen nem jogosult szociális munkás így szemléltette a kis társadalmi távolságot:

„Azt sem tartom jogosnak, hogyha én kiszámolom, hogy mennyivel támogatják a családokat... Annak, aki nem tud semmilyen támogatást igénybe venni, nem marad annyi a havi költségvetésében, mint annak a családnak, aki támogatva van. [Nekik] 3 gyereknél ingyenes étkezés, ingyenes tankönyv [jár]. Mire én ezt mind kifizetem, addigra nekem annyi nem marad élelemre, mint annak, akinek 3 vagy több gyereke van.”

Emellett a közszférában a munka nehézsége sem állt arányban a fizetésekkel, tekintve, hogy többségében olyan településekről van szó, ahol a családok és a gyerekek jelentős része hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Mindennek következtében a térségekből folyamatos volt és jelenleg is tart az iskolázottak elvándorlása. Ezt a kedvezőtlen tendenciát, ha megállítani nem is tudták, de valamennyire csökkenthették a projektekkel kínákozó lehetőségek.

A térségi pályázatok tervezésének időszakában eleinte számos településen tapasztalható volt egyfajta érdektelenség a polgármesterek, kistérségi társulási elnökök részéről a Gyerekesély program iránt. Ennek részben az volt az oka, hogy a helyi döntéshozók nem voltak kellően felkészülve egy olyan programra, amelyből nem lehetett utakat betonozni, épületeket felhúzni, ellenben térségi szinten jelentős összeget kellett olyan nehezen megfogható dologra költeni, mint a humán erőforrás-fejlesztés. Korábban ugyanis szinte csak infrastruktúra-fejlesztésre pályázhattak ezek a települések. Másrészt, egyes polgármestereknél a közönyösség is érzékelhető volt a marginalizálódó, nagyon hátrányos helyzetű gyerekekkel és családjaikkal szemben.⁷ Sokan voltak, akik úgy gondolták, hogy ez egy „cigányprogram”, csak a cigányság helyzetének javítására szolgál, és ez nem volt elég vonzó cél számukra ahhoz, hogy pályázzanak. Végül a pályázati kiírásban nevesített mindegyik kistérség beadta a pályázatát, részben a szaktárca ösztönzésének és a kiemelt program segítségének köszönhetően, részben pedig azért, mert időközben

⁷ A helyi döntéshozók közönyéről, esetenként előítéletes álláspontjáról a Gyerekesély programmal kapcsolatban lásd Darvas–Ferge, 2013.

a korábban vonakodó polgármesterek is meglátták a lehetőséget a programban. Minden bizonnyal nemcsak annak lehetőségét, hogy a szegényeknek jobb esélyeket biztosítsanak, de a projektben rejlő foglalkoztatási potenciált is.

A térségi pályázatokhoz készített igényfelméréskor a polgármesterek és a helyi intézmények képviselői részéről az egyik leggyakrabban megfogalmazott igény a munkahelyteremtés, a foglalkoztatást elősegítő, helyi gazdaságfejlesztő programok indítása, a családok anyagi biztonságának erősítése volt. Minden olyan programot szívesen láttak tehát, amely új munkahelyet teremt. Ebben az értelemben párhuzam vonható az államilag támogatott közfoglalkoztatás és a szintén állami támogatású projektfoglalkoztatás között, csak amíg az előbbi elsősorban az alacsony végzettségűek foglalkoztatására szolgál, addig a különböző fejlesztési projektek olyan külső forrást jelentenek, amelyek a helyi közép- (és alsóközép-) osztály⁸ jövedelmi és foglalkoztatási helyzetét javítják.

A Gyerekesély programnak a megélhetési lehetőségekre gyakorolt hatása elsősorban abban nyilvánult meg, hogy helyben magasabb jövedelemhez juttatta az iskolázott népességet. Erre abból következtethetünk, ha megnézzük a térségi programokban dolgozók összetételét, amihez az MTA TK által működtetett monitoringrendszerrel használtuk, amelyben tizenöt kistérségre vonatkozóan vannak megfelelő minőségű adataink. Ezekben a térségekben összesen 1349 fő dolgozott a projekten, ami térségenként átlagosan kilencven embert jelent. Ezzel a program helyi viszonylatban jelentős foglalkoztatónak számított, néhány térségben az egyik legjelentősebbnek. Ebből munkaviszonyban 580-an, megbízási jogviszonyban 491-en, vállalkozói szerződéssel 43-an dolgoztak (234 főről nem töltöttek ki ilyen adatot). Ugyanakkor az is kiderül, hogy a munkaviszonyban lévők 72%-a ezt megelőzően is foglalkoztatott volt, azaz a program jelentős mértékben nem a munkaerőpiacon állástalanként jelen lévőket foglalkoztatta, hanem más munkahelyekről csábított át szakembereket. A programok értékeléséhez készített interjúk alapján a munkatársak jelentős részben az alapszolgáltatásokból (iskolák-ból, óvodákból, családsegítőkből, gyermekjóléti szolgálatokból) verbuválódtak, ahol így az egyébként is szűkös szakember-kapacitás még inkább szűkössé vált. Gyakori volt a megbízási szerződéssel vagy párhuzamos jogviszonnyal történő foglalkoztatás is, amikor a projektben dolgozók az alapszolgáltatásban, esetleg vállalkozásban vagy más projektben is dolgoztak. Ez szintén nem tett jót az alapszolgáltatásoknak, mivel növelte az érintett dolgozók túlterheltségét. Hozzá kell

⁸ Helyi középosztályon azokat a felsőfokú végzettségű, szellemi munkát végző, közepes jövedelmű személyeket értem, akik identitásukat alapvetően meghatározza, hogy van helyi viszonylatban stabilnak nevezhető munkájuk, és nem közfoglalkoztatottként (vagy még úgy sem) dolgoznak. Habár más társadalmi jellemzőik (például kultúrafogyasztásuk) alapján klasszikus értelemben nem feltétlenül tartoznak a középosztályba, mégis, jövedelmi helyzetük és viszonylagos munkaerőpiaci stabilitásuk megkülönbözteti őket a helyi lakosság többi részétől: egyfelől a közfoglalkoztatott és/vagy segélyekből élő alsó osztálytól, másfelől a vagyonos vállalkozóktól.

tenni, hogy a munkaerő-áramlás nemcsak az alapszolgáltatásokból a projektek felé, de visszafelé is megfigyelhető volt: például amikor a pedagógus életpálya-modell bevezetésével, az ezzel járó magasabb bér miatt a projektben dolgozó szakemberek egy része visszament dolgozni az iskolákba.

A projektfoglalkoztatással megszerezhető magasabb jövedelem feltehetően hozzájárult ahhoz, hogy javuljon (vagy legalábbis kevésbé csökkenjen) a térség megtartóereje a szakemberek számára. Emellett a projektek az intézményi átszervezések idején is hasznosnak bizonyultak, mivel enyhítették az ezek következtében fellépő foglalkoztatási bizonytalanságot. Erre különösen nagy igény mutatkozott 2013 után, amikor megszűntek a kistérségi társulások munkaszervezetei. A korábban ott foglalkoztatottak elhelyezésére a polgármesterek jó lehetőséget láttak a különböző humán projektekben, amelyekből ez idő tájt jelentős volt a kínálat. Ugyanígy, amikor 2014 végén felröppent a hír, hogy a szociális szolgáltatásokat átszervezik, és hogy ez várhatóan elbocsátásokkal jár majd, megfigyelhető volt a kiáramlás az alapszolgáltatásokból a projektek felé.

A foglalkoztatás szakmai szempontjai ugyanakkor gyakran háttérbe szorultak. A Gyerekesély programban a kezdetektől folyamatos volt a nyomás a polgármesterek, társulási elnökök részéről a munkatársak kiválasztásánál, amely esetenként akár a tervezésben korábban részt vevő szakembergárda teljes lecseréléséhez vezetett. Ugyanígy a 2010-es önkormányzati választások és egy új polgármester is jelentősen meg tudta változtatni a projekt munkatársi összetételét. A projektek politikai kitettségét jól érzékelteti az alábbi két, különböző térségből származó szövegrészlet.

„...A másik a szakemberek, a munkaerő kiválogatása. Itt a 24 település polgármestere mondta meg a legtöbb helyen, hogy ez az ember legyen a közösségi házban, ez az ember a Biztos Kezdet gyerekházban. Mert neki kell munkát adni, és én mint polgármester mindenhez értek, tudom, hogy az ő személye alkalmas erre és erre a feladatra. Mi tudjuk, hogy ez nem egészen így van... És ezekkel a nehézségekkel meg kell küzdenünk.” (interjú helyi szociális szakemberrel)

„A [...] pályázat megvalósulásánál problémát okozott az is, hogy a 2010-es önkormányzati választások után új polgármestere, illetve társulási elnöke lett ... [település]-nek, illetve a kistérségnek. Ez különösen azért jelentett problémát, mert a tervezésben még oroszlánrészt vállaló szociális központ vezetője, illetve polgármesterek a váltást követően kikerültek a programból, ami azzal járt, hogy nem azok a programelemek vagy nem úgy valósultak meg a programból, mint ahogy azt eredetileg az MTA-s⁹ szakemberekkel is egyeztetve eltervez-

⁹ A korábbi MTA GYEP-Iroda szakembereiről van szó.

ték. A tervezésben még részt vevő, de a megvalósulásból már kizárt szociális szakember szerint a fő motivációja az új vezetésnek az volt, hogy »azokat az embereket, akik hozzájuk kötődnek, azokat el tudja helyezni. Onnantól kezdve a szakmai szempont nem sokat számított«. (részlet egy kistérségi értékelésből)

Minden bizonnyal nem elszigetelt esetekről van szó, hanem általános jelenségről, mely szerint a projektekkel a térségekbe áramló forrásokra a helyi hatalmi elit igyekezett „rátelepedni”, és azokat úgy tekinteni, mint amelyek felett saját céljainak megfelelően rendelkezhet.

A program támogatásának ugyanakkor elenyésző közvetlen hatása volt a magas szegénységi kockázatú (alacsony végzettségű és/vagy roma) népesség foglalkoztatására. A munkaviszonyban foglalkoztatottak közül mindössze tizenhatnak volt általános iskolai végzettsége. Nemkülönb a romák foglalkoztatására is kevés hatása volt: összesen hatvanhárom olyan munkaszerződést kötöttek, ahol a munkatárs romának vallotta magát. Ez részben a pályázati feltételekkel magyarázható, amelyek bizonyos szakmai feladatok elvégzését felsőfokú végzettséghez, másokat pedig érettségihez kötöttek. Emellett azonban több olyan tevékenység is volt, amely nem igényelt különösebb szakképzettséget. Ilyenek voltak a közösségi házak és a Biztos Kezdet gyerekházak¹⁰ segítő munkatársai, ahol a kiírás szerint egy-egy alacsony iskolázottságú, „helyi közösségből választott”, azaz roma munkatárs is foglalkoztatható lett volna, de a nyári napköziknél, táboroknál is minden bizonnyal lehetett volna nem szakképzett és/vagy roma munkavállalókat alkalmazni. Kifejezetten innovatív eleme volt a programnak továbbá a roma segítők, mentorok alkalmazásának lehetősége, amely a szolgáltatók és a roma kliensek közötti kommunikációt könnyítette meg. Egyes térségekben éltek ezekkel a lehetőségekkel, míg máshol a leghátrányosabb munkaerőpiaci helyzetű népesség foglalkoztatása nem kapott megfelelő hangsúlyt.

Összességében tehát a projektekben ugyan jelentős számú munkalehetőség keletkezett, azonban ezek kisebb részben az iskolázottabb álláskeresőknél jelentettek új munkahelyeket, míg nagyobb részben a már foglalkoztatottak számára kínáltak alternatívát, csökkentve ezzel számukra a munkaerőpiaci bizonytalanságot, és növelve a megszerzhető jövedelmet.

SZEGÉNYSÉGCSÖKKENTÉS ÉS KÖZÉPOSZTÁLYI ÉRDEKEK

Amellett, hogy a legtöbb térségben voltak jelei annak, hogy a helyi politika igyekszik kisajátítani a gyerekszegénység elleni programot, ugyanakkor számos olyan

¹⁰ Térésenként legalább két közösségi házat kellett a programból indítani, de volt olyan kistérség is, ahol 7 ház működött. Biztos Kezdet gyerekházakból térésenként 2-3 volt.

tevékenység folyt, amely valóban a szegénység csökkentését és a szegénységi ciklus megtörését szolgálta. Helyi viszonylatban új, hiánypótló szolgáltatások indultak (Biztos Kezdet gyerekház, baba-mama klub, iskolai és telepi szociális munka, roma mentorok, tanodák, közösségi szolgáltatóházak, nyári napközik). Voltak olyanok is, amelyek mind a szegények, mind a nem szegények számára hasznosak voltak, mint például az egészségügyi szakrendelés fejlesztése, sóterápia, gyógylovaglás, babamasszázs, utazó gyerekorvos, gyógypedagógus alkalmazása stb. A meglévő szolgáltatások fejlesztésében és elérésük javításában is történtek előrelépések (például logopédusok, pszichológusok óraszámának növelése). Gyakoribbá váltak a települések és a szakmák, szakemberek közötti együttműködések is.

A program tehát sokféle módon, közvetlenül vagy közvetetten javított a szegénységben élők helyzetén. Ugyanakkor az is látszott, hogy a szegénységcsökkentést stratégiai célként kezelő szemlélet, gondolkodásmód a legtöbb programból hiányzott, annak ellenére, hogy ez explicit elvárásként fogalmazódott meg a pályázati kiírásban. Ott, ahol nem volt stratégiai gondolkodás, ez a program két-három éve alatt sem tudott kialakulni, a távlati célok helyett a forráslehetőségek alakították a fejlesztéseket. Mivel a pályázat kötelező eleme volt, ezért mindenhol elkészítették a helyi gyerekesély-stratégiát, de – amint az a fenntartási időszakban különösen érzékelhető volt – a fejlesztési döntések nem feltétlenül ennek alapján történtek. Így fogalmazta meg ezt egy kistérségi szakmai vezető:

„Nagy kistérségi vízió, hogy most mi legyen a gyerekszegénységgel, abszolút nem volt. Már akkor is az volt, hogy így nyomtuk az egyik pályázattól a másikat. Vízió egyébként még most sincs. Tehát így most hiába van Gyerekesély Stratégia, hogyha a gyerekesély stratégia nem a döntéshozóknak a stratégiája.”

Nemcsak a döntéshozókra, de a projektben foglalkoztatott szakemberek jelentős részére sem volt jellemző a stratégiai szemlélet. Számos esetben kiadták külső cégnek a helyi gyerekesély-stratégia és cselekvési terv elkészítését ahelyett, hogy maguk alakították volna azt ki, bevonva az érdekelteket is a tervezésbe. Ennek a passzivitásnak részben az volt az oka, hogy a helyi szakemberek is (a polgármesterekhez hasonlóan) leginkább településben tudtak gondolkodni, nem pedig térségi szintű szolgáltatástervezésben, amire a programban szükség lett volna. Másrészt érzékelték, hogy a szakmai megfontolásokat rendre felülírják a politikai érdekek, a döntések kistérségi társulási szinten dőlnek el, így nincs értelme „szakmázni”.

Világos, széles körben elfogadott és számonkérhető stratégiai célok híján jó néhány olyan tevékenység is bekerült a helyi programokba, amelynél nehezen volt igazolható, hogy hatékonyan járulnának hozzá a szegénység csökkentésé-

hez. Ilyenek voltak azok az esetek, amikor a létrejött szolgáltatás párhuzamos-
ságot eredményezett más projektek hasonló tevékenységével vagy éppen az
alapszolgáltatások feladatellátásával. Ennek elsősorban foglalkoztatási előnyei
voltak. Így például, amikor egy adott településen a Gyerekesély programból is
működött közösségi ház, meg néhány száz méterrel odébb egy másik projekt-
ből is. A két ház egymással versenyzett a lakosokért, mivel az igénybevitelre
vonatkozó indikátort mindkét projektben teljesíteni kellett. Mégis, némi fel-
újítási, rezsiköltség és házanként két-három ember foglalkoztatása reményé-
ben mindkét házra igényt tartott a település vezetése. Az alapszolgáltatások
tevékenységeivel is voltak párhuzamosságok, mint például egyes egészségügyi
szűrések, vagy éppen az olyan közoktatási programelemek (felzárkóztatást, ta-
nulást segítő foglalkozások), amelyek valójában az iskola alapfeladatai közé
tartoztak. Ezekre a tevékenységekre esetenként valóban szükség volt, mert a
mainstream intézmények kapacitás híján vagy egyéb okból nem tudták ezeket
a feladataikat megfelelően ellátni, így a projekt az alapellátás hiányosságait
pótolta. Más esetekben azonban feltehetően az állt a párhuzamosságok háttéré-
ben, hogy ilyen módon némi keresetkiegészítéshez lehetett juttatni az alapellá-
tásban dolgozókat.

Az LHH-térségek társadalmi viszonyai ismeretében nehezen képzelhető el a
szegénység stratégiai kezelése anélkül, hogy ne fókuszálnánk a szegregáció visz-
szaszorítására. Ennek ellenére, a Gyerekesély program nem igazán járult hozzá
sem a területi, sem pedig az intézményi (óvodai, iskolai) szegregáció csökken-
téséhez. A programot megalapozó stratégiai dokumentumokban¹¹ ez ugyan még
prioritásként szerepelt, de a pályázati kiírásokban már nem tükröződött. Ettől
függetlenül a helyi projektek törekedhetnek volna a szegregált körülmények fel-
számolására, ez azonban úgy tűnt, nem célja a helyi döntéshozóknak. A szegregá-
ció csökkentése helyett így a legtöbb program a szegregált körülmények minőségi
javítását célozta. Ez is nyilvánvalóan inkább szolgálta a helyi középosztály és az
elit érdekeit, mint a szegényekét.

A projektek utóélete is sok mindent elárult arról, hogy hol, mennyiben volt a
helyi döntéshozók számára prioritás a szegénység csökkentése. A zárást követő
fenntartási időszakban a tevékenységek folytatására csak minimális erőfeszíté-
seket tettek az önkormányzatok, leginkább csak a kötelezően fenntartandó ele-
mekre koncentráltak. A fenntartás egyik tipikus példája volt, amikor a felújított
közösségi létesítményt nem zárták ugyan be, de foglalkozásokat már nem tar-
tottak. Voltak olyan esetek is, amikor a szolgáltatás ugyan fennmaradt, de már
nem az eredeti célközönség számára, hanem fizetős formában a helyi közép-
osztály igényeit elégítette ki. Az nem is volt elvárható, hogy minden tevékeny-

¹¹ „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia és a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia.

ség tovább folytatódjon, hiszen az a néhány százmillió, amely ehhez a projekt előtt hiányzott a rendszerből, az a projekt után sem állt rendelkezésre. Néhány sikeres, előremutató programelem azonban minden bizonnyal fenntartható lett volna önkormányzati források átcsoportosításával, egyházi vagy civil szervezetek, önkéntesek bevonásával, legalább az új pályázati kiírásig.¹² Erre azonban kevés térségben került sor. Inkább az volt a jellemző, hogy a fenntartandó intézmények működtetését (például az említett közösségi létesítményekben a gyerekfelügyeletet és/vagy az eszközök felügyeletét) közfoglalkoztatottakkal látták el. Ez hol azt jelentette, hogy a meglévő állományból választották ki azt, akit erre a feladatra alkalmasnak gondoltak, hol pedig azt, hogy a korábban ott dolgozó munkatársat alkalmazták tovább, immár közfoglalkoztatottként. Ez utóbbi megoldást egyébként nemcsak a szolgáltatásoknál, de a korábbi projekt-szervezet irányító-koordináló feladatokat ellátó munkatársainál is megpróbálták alkalmazni. Volt, aki a kezdeti felháborodás után végül elfogadta a neki felajánlott lehetőséget; őket az önkormányzat közfoglalkoztatásban alkalmazta tovább. Leginkább a projektmenedzsmentnek (projektmenedzser, szakmai vezető, pénzügyi vezető) volt esélye arra, hogy ha alacsonyabb bérért is, de „rendes állásban” maradhasson, de még nekik sem mindenhol sikerült ezt elérni. Összességében azonban a projektben foglalkoztatottak döntő többsége, akár a központban, akár a szolgáltatásokban dolgozott, kénytelen volt más munkahely után nézni. Mivel azonban az Európai Unió forráskihelyezés sajátosságai miatt egyszerre jártak le a még futó projektek, ez a foglalkoztatási lehetőség egy időre bezárult.

A projektfoglalkoztatás tehát javított ugyan a helyi középosztály megélhetési viszonyain, de mindez csak időleges volt, és részben a helyi hatalmi elitől függött, hogy kinek kínál lehetőségeket. Mindez felveti a projektosztály-koncepció továbbgondolásának szükségességét mind a pozíciót meghatározó tőke mibenlétét és a hatalmi elithez való viszonyt illetően, mind pedig arra vonatkozóan, hogy mi következik a fent leírt változó foglalkoztatási viszonyokból (közalkalmazotti státusz, projektfoglalkoztatás, párhuzamos foglalkoztatás, közfoglalkoztatás) az osztálypozíció stabilitására nézve.

ÖSSZEFOGLALÁS

A Gyerekesély program térségi projektjeinek tapasztalatai röviden úgy összegezhetők, hogy miközben a megvalósított tevékenységek számos esetben valóban

¹² A projektek zárásakor a kistérségek már tudták, hogy a programnak lesz folytatása, de annak időpontját nem lehetett megjósolni. Végül 2016 áprilisában jelent meg az új felhívás, a beadott pályázatok értékelésének elhúzódása miatt azonban csak 2018-ban indultak újra a programok.

hozzájárultak a szegények szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek javításához, eközben a helyi politikai elit más célokat is igyekezett ezen források révén megvalósítani. Jelen tanulmányban a helyi középosztály érdekeit szolgáló célokat mutattam be, közülük is a leginkább láthatóakat, amelyek a megélhetési lehetőségek javítására vonatkoztak. Emellett más sajátos politikai, gazdasági célok is befolyásolhatták a döntéseket, amelyek más társadalmi csoportokat (például helyi vállalkozókat) hozhattak helyzetbe, ezekre azonban a kiemelt program munkatársainak kevésbé volt rálátásuk.

Igyekeztem érzékeltetni, hogy a helyi középosztály pozíciójának erősítése – például azáltal, hogy hozzájárul a szakembereknek a térségekben való megtartásához – nem feltétlenül áll ellentétben a szegénységcsökkentés céljával. A probléma nem is ezzel van, hanem azzal, hogy erre a célra nem a szegénység elleni programoknak kellene szolgálniuk. A két cél ugyanis, amint a fenti példák mutatják, nem mindig egyeztethető össze egymással, különböző beavatkozásokat indukál, rontja egymás hatékonyságát. A leszakadó térségek helyi középosztályának megerősítését, további lecsúszásának vagy elvándorlásának megakadályozását tehát más társadalompolitikai eszközökkel kell elérni. Erre is szükség van, hiszen nem várható el, hogy egy szegények segítésére vonatkozó program megfelelően hatékony legyen ott, ahol a megvalósításban részt vevők maguk is komoly társadalmi deficittel (alacsony jövedelemmel, foglalkoztatási bizonytalansággal, helyi hatalomnak való kiszolgáltatottsággal) küzdenek. A szegénységcsökkentő programok viszont valóban kizárólag a szegények érdekeit szolgálják!

IRODALOM

- Darvas Á. – Ferge Zs. (2013): *Gyerekesély programok kistérségi alkalmazása. A gyakorlat dilemmái és tanulságai*. Budapest: Gyerekesély Közhasznú Egyesület, <http://www.gyere.net/downloads/gyerekesely.pdf>
- Gans, H. (1972): The Positive Functions of Poverty. *American Journal of Sociology*, 78, 2, 275–289. https://www.jstor.org/stable/2776496?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gans, H. (1992): Mire szolgálnak az érdemtelen szegények? – avagy a legalsó osztály szerepe Amerikában. *Esély*, 3, 3–17. http://www.esely.org/kiadvanyok/1992_3/mireszolgalna.pdf
- Husz I. (szerk.) (2016): *Gyerekesélyek a végeken II. Kistérségi gyerekesély programok 2010–2015: tapasztalatok és eredmények*. Budapest: MTA TK Gyerekesély program, http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/GYEREKESELYEK_A_VEGEKEN_II.pdf
- Husz I. – Kiss M. – Vastagh Z. – Zeller E. (2016): A komplex kistérségi gyerekesély programok tervezése és megvalósítása, a tevékenységek illeszkedése a „Legyen Jobb a Gyerekeknek” Nemzeti Stratégiához. In: Husz I. (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken II. Kistérségi gyerekesély programok 2010–2015: tapasztalatok és eredmények*. Budapest: MTA TK Gyerekesély program, http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/GYEREKESELYEK_A_VEGEKEN_II.pdf

- Husz I. (szerk.) (2016): *Gyerekesélyek a végeken II. Kistérségi gyerekesély programok 2010–2015: tapasztalatok és eredmények*. Budapest: MTA TK Gyerekesély program, http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/GYEREKESELYEK_A_VEGEKEN_II.pdf
- Kovács I. (2007): A fejlesztéspolitika projektjesítése és a projekt osztály. Hozzászólás a projektjesítés következményei vitához. *Szociológiai Szemle*, 3–4, 214–222. <http://www.szociologia.hu/dynamic/070304kovach.pdf>
- Kovács K. (2013): Területi, társadalmi hátrányok és beavatkozási politikák. In: Kovács K. – Váradi M. M. (szerk.): *Hátrányban vidéken*. Budapest: Argumentum Kiadó, 25–54. http://regscience.hu:8080/jspui/bitstream/11155/292/2/varadim_hatranynban_videken_2013.pdf#page=25
- Teller N. – Csíste A. – Domokos V. et al. (2013): *A társadalmi befogadást szolgáló fejlesztések (TÁMOP 5. prioritás) értékelése*. Budapest: Hétfa Kutatóintézet–Revita Alapítvány, https://www.palyazat.gov.hu/a_tarsadalmi_befogadast_szolgalo_fejlesztsek_tamop_5_prioritas_ertekelese
- Váradi M. M. (2015): Szegénység, projektek, közpolitikák. *Tér és Társadalom*, 29, 1, 69–96. <http://discussionpapers.rkk.hu/index.php/TeT/article/download/2678/4787>

URL1: https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=um&rq_proc=mainuj_nd

URL2: <http://gyerekesely.tk.mta.hu>

A SZEGÉNYSÉG KISAJÁTÍTÁSA ÉS SZIMBOLIKUS ÚJRAKERETEZÉSE: AZ „ÉRDEMTELENEK” RASSZIZÁLÁSA ÉS AZ „ÉRDEMESEK” ETNICIZÁLÁSA. GYÖNGYÖSPATA TANULSÁGAI¹

SYMBOLIC APPROPRIATION AND POLITICAL REFRAMING OF POVERTY: THE RACIALIZATION OF UNDESERVING AND ETNICIZATION OF DESERVING POOR. LESSONS OF THE GYÖNGYÖSPATA CASE 2011

Feischmidt Margit¹, Szombati Kristóf²

¹PhD, tudományos tanácsadó, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet
Feischmidt.Margit@tk.mta.hu

²PhD, vendégtanár/visiting professor, Columbia University, New York, USA
ks3604@columbia.edu

ÖSSZEFOGLALÁS

Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy Kelet-Európában, és különösképpen Magyarországon, a társadalmi és politikai *status quo*-val szembeni lázadás egyik módja a szegények érdemtelenekre és érdemesekre való felosztása. Ennek a folyamatnak meghatározó része az érdemtelenek rasszizálása és elidegenítése a társadalom rasszjegyeiktől jelöletlen részétől; továbbá az érdemes szegények kulturális, historizáló keretek közötti felértékelése. Esettanulmányunkban azokat a társadalmi körülményeket és gazdasági viszonyokat vizsgáljuk, amelyek a rasszizált szegények kizárására épülő beszédmódot és politikát elfogadhatóvá tették.

ABSTRACT

By a qualitative case study this paper offers social and economic explanations of the success of the populist far-right on the local level. We present how reframing of poverty, creating the social distinction between two categories of the poor – the racialization of underserving and the culturalization of deserving poor – becomes part of this political process.

Kulcsszavak: szegénység, érdemesség, érdemtelenesség, etnicitás, rasszizmus, helyi politika, szélsőjobboldali politika, romák

Keywords: poverty, worthiness, unworthy, ethnicization, racialization, far-right politics, Roma, Hungary

¹ A gyöngyöspatai eset átfogóbb elemzését két változatban írtuk meg, lásd Feischmidt–Szombati, 2017a, 2017b.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkkal a szegénység politikai tematizációjának kérdéséhez szólunk hozzá. Azt az általános jelenséget mutatjuk be egy konkrét példán keresztül, hogy a szegények képviselőiben fellépő politikai szereplők – jellemzően olyanok, akik magukat a szegényeken kívül helyezik el – a szegénység kérdését társadalmi kizárólagosságok megteremtésére használják fel. Egyik irányban az érdekes és érdemtelen szegények kategóriáinak megteremtésével lefelé húznak meg társadalmi határokat, és hozzák létre az elismerésre és támogatásra méltó szegények kategóriáját. Másik irányban az establishmenttel szemben húznak határokat, rámutatva arra, hogy a régi elit és az általuk létrehozott strukturális és hatalmi viszonyok miként vezettek a munkához vagy jövedelemhez jutás lehetőségeinek beszűküléséhez, vagyis a szegénység kiterjedéséhez. A két politikai stratégia egyesítése a szélsőjobb oldali aktorok sajátossága az egész világon, aminek népszerűségéhez, társadalmi támogatottságához azonban nemcsak a kínálati oldal, hanem a kereslet is hozzájárul, amire a társadalomtudományok elsősorban strukturális magyarázatokat adnak.

A szegények újabb csoportja a gazdasági és társadalmi átalakulási folyamatok veszteseiből kerül ki, amely folyamatok egyrészt az ipar és mezőgazdaság leépülésével, illetve átalakulásával, másrészt a globalizációval függnek össze. Egy kétirányú osztálydinamika feszíti szét a társadalom középrétegét, amelynek továbbra is prosperáló része képes a technológiai fejlődéssel és a globalizáció elvárásaival lépést tartani, azok pedig, akik nem képesek erre, relatív státuszvesztést élnek meg. A modernizációs elméletek szerint a posztindusztrializáció a kulturális tőkével rendelkező, identitásukat tekintve adaptív fehérgalléros munkavállalók számára inkább kedvező; az ipari munkához egzisztenciálisan kötődő kékgalléros munkavállalók számára inkább kedvezőtlen hatással van. Miután a társadalmi viszonyokat meghatározó legfontosabb folyamatokról van szó, akik ezt sikeresen tematizálják a politika meghatározó szereplőivé tudtak/tudnak válni. A kétféle kizárólagosság, lehatárolás és kizárás közül pedig az adott helyzetnek és saját hatalmi érdeküknek megfelelően választanak.

Kelet-Európában ehhez még hozzáadódik a „félresikerült rendszerváltások” nyomán erőre kapó elit- és általános rendszerellenesség, valamint a rend és az erőskezü vezetés iránti igény ezzel párhuzamos növekedése. Az előítéletek és a jóléti sovinizmus skáláján is kelet- és dél-európai országok a csúcstartók. A szélsőjobb oldali populizmus mozgásterét Kelet-Európában az a tendencia is növeli, hogy a lakosság túlnyomó része az átmenet nehézségeiért a gazdasági-társadalmi strukturák helyett bizonyos csoportokat tesz felelőssé. A baloldali fogantatású strukturális kritika gyengése Kelet-Európában a mélyen rögzött történelmi sztereotípiák térnyerésével, a cigány- és zsidóellenesség felerősödésével járt együtt, amit a szélsőjobb oldali pártok tovább igyekeznek erősíteni. A posztkom-

munista régióban a jóléti juttatások radikális leépítése fontos szerepet játszott a szélsőjobboldal megerősödésében. A neoliberais ihletésű gazdaság- és társadalompolitikai reformokért hevesen bírált baloldali pártok támogatottságának csökkenése szélesebb teret nyitott a szélsőjobboldali politikának (amely, éppen ezért, elutasítóbb a piaci erőket támogató politikával szemben, mint Nyugaton). Ezek következtében Kelet-Európában szélesebb és – néhány kivételtől eltekintve – egyre növekvő tömegek váltak fogékonnyá a kisebbség- és elitellenes szólásokat hangoztató, rendpárti fordulatot követelő politikai erők programjára.

Az elmúlt évek tapasztalatai mégis azt mutatják, hogy Kelet-Európában és különösképpen Magyarországon az éltekkel szembeni lázadásnál nagyobb vonzereje van a lefele történő elhatárolódásnak. Ennek egyik módja az érdemtelenek elidegenítése, elkülönítése, a szegények egy részének rasszizálása, másik részének pedig kulturális keretek között történő felértékelése. Ezt a jelenséget mutatjuk be a következőkben egy esettanulmány segítségével, amely a szélsőjobboldalnak a helyi politikában megvalósult győzelme mögött tárja föl a szegénység rasszizálásának és etnicizálásának folyamatait.

A kutatás kvalitatív módszerekkel történt, a következtetések nyilvános adatokra és dokumentumokra, valamint a településen lakó emberekkel készített félig strukturált interjúkra és beszélgetésekre, valamint számos közéleti esemény megfigyelésére épül. A kutatás első szakaszában elsősorban a helyi elitszereplők pozíciójának és véleményének megismerésére törekedtünk. Mélyinterjúkat készítettünk a képviselőtestület és a Cigány Kisebbségi Önkormányzat tagjaival, az események alatt lemondott polgármesterrel, a településen működő intézmények (óvoda, iskola, művelődési ház) és civil szervezetek (Együtt Gyöngyöspatáért Baráti Kör, Vári Pincék Egyesület, Gyöngyöspatai Vállalkozók Egyesülete) vezetőivel. Az interjúk egy öt kérdésblokkból álló (a személyes életútra és pozícióra; az események megélésére és megítélésére; a múltbeli együttélésre; az együttélés jövőbeni esélyeire; és a közösségi párbeszéd lehetőségére rákérdező) vezérfonal alapján készültek, átlagos időtartamuk 120 perc volt. Az elittel készített interjúkat a faluban élő közemberekkel folytatott beszélgetésekkel egészítették ki, amelyek ugyan kötetlenebb hangvételűek voltak, de követték a vezetői interjúk vezérfonalát. A kutatás második szakasza arra a falurészre koncentrált, amely a feszültségek gócpontjának tekinthető (Bajcsy-Zsilinszky utca, Bem utca).

GYÖNGYÖSPATA 2011. A ROMÁK ELLENI MOZGÓSÍTÁS MINT FORMATÍV ESEMÉNY A POLITIKÁBAN

2010-ben az Országgyűlésbe való bekerülését követően a Jobbik Magyarországiért mozgalom öndefiníciós problémákkal küzdött. A Fidesz a ciklus kezdetétől fogva szimbolikus lépésekkel (kettős állampolgárság, Trianon-emléknap bevezetése) gyengítette a párt politikai érvényesülési lehetőségeit. A kormánypárt „forradal-

mi” retorikája és a nyomában megkezdődő átfogó átalakítások a Jobbik radikális változásokra tett ígérését tették zárójelbe. Az MSZP látványos meggyengülésével és az SZDSZ parlamentből való kiesésével pedig az egyik fő politikai ellenségképét veszítette el a szélsőjobboldali párt. Mindezek következtében 2010 második felében erős válságtünetek jellemezték a Jobbikot. A párt szavazóinak jelentős részét kifejezetten annak mozgalmi karaktere fogta meg. A párt sikerének egyik legfontosabb eleme az a sikeresen keltett benyomás, miszerint a Jobbik a vidéki emberek igényeire alapozza a politikáját, és ezekre az igényekre képes közvetlen módon reagálni. Ezért a Jobbik vezetése szavazói bázisa konszolidálása érdekében a kormánypárttól való markáns megkülönböztetés és a korábban már bevált utcai politizáláshoz való visszatérés mellett döntött. Erre a váltásra alkalmasnak látszott a gyöngyöspatai történet.

Gyöngyöspatán 2010 őszén több roma család házat károsította meg súlyosan egy helyi árvíz. Egy nyolcfős család számára a Vöröskereszt a cigánytelep határán túli, etnikailag vegyesen lakott utcában készült házat vásárolni. Az ennek hatására a faluban kialakult feszült helyzetről rövidesen a Jobbik országos vezetése is értesült. A Szebb Jövőért Polgárőr Egyesület járőrözése pontosan egy héttel azután vette kezdetét, hogy egy idős Bajcsy-Zsilinszky utcai lakos öngyilkosságot követett el. A Jobbikhoz közel álló Barikád TV az esetet követő második napon – február 24-én – riportot adott közre „*Cigányterror*” – *Heves megye a polgárháború szélén áll* címmel. Ebben Juhász Oszkár a korábban tervezett, de később lemondott házvásárlási akcióval hozta összefüggésbe az öngyilkosságot. Március 6-ára a Jobbik tömegrendezvényt szervezett a falu főterén, amelyre a helyi lakosokat *Demonstráció a cigányterror ellen* című szórólapokkal toborozták. A hozzávetőleg kétezres tömeg részvételével megvalósult demonstráción a pártelnök mellett beszédet mondott a Jobbik helyi vezetője is. A Jobbik nagygyűlése után a katonai jellegű ruházatban felvonuló személyeket is magában foglaló tömeg a cigánysorra vonult, ahol Juhász Oszkár egy *Együttélési szabályzat* című, erre az alkalomra írott dokumentumot adott át a Cigány Kisebbségi Önkormányzat vezetőinek. A Jobbikos akciót követően a Magyar Gárda és a településen tartózkodó polgárőrök még tíz napon át „járőröztek”. A rendőrök, bár folyamatosan és nagy számban a helyszínen tartózkodtak, ekkor sem avatkoztak közbe. Az egyenruhát viselő férfiaktól a roma gyerekek különösen rettegetek, de a felnőttek is félelemmel és szorongással élték meg ezeket a napokat. A 2011 tavaszán a faluban megjelenő paramilitáris és szélsőjobboldali politikai szervezetek, és az ennek során elszabaduló ellentétek kikezdték a helyi hatalom már korábban megrendült intézményeit, azokat a hálózatokat, amelyeknek korábban fontos szerepük volt a társadalmi stabilitás fenntartásában. A bizalmatlanság általánossá vált – nem csupán a kisebbségi és többségi lakosság viszonyában, de a kisebbségi és többségi csoporton belül is. A falu választott polgármestere társadalmi támogatottság hiányában lemondott, ami a szélsőjobboldali politika előtt szabaddá tette a ha-

talom megragadásához vezető utat. A rendkívüli önkormányzati választásokon a Jobbik jelöltje által elért választási siker kulcsának pontosan ez a szétziláltság bizonyult. Bármilyen erősnek is gondolták magukat az ellenjelöltek, ahhoz nem voltak elég erősek, hogy a Jobbikkal szemben egy másik alternatívát győzelemre vigyenek. Nyilván azért sem, mert többen a lokálpatriotizmus mellett a cigányok elleni radikális fellépést támogatták. Akik nem, azok meg bizonytalanok voltak, a kormánytól vártak támogatást, és nem egymással keresték az együttműködést. Minden bizonnyal félték attól is, hogy antirasszista pozíciót vegyenek fel, mert érzékelték, hogy azzal könnyen a faluközösség perifériájára sodródhatnak.

A FALU

Gyöngyöspata Heves megye gyöngyösi kistérségében, Gyöngyöstől tíz kilométerre északnyugatra fekszik. Össznépessége a 2001-es népszámlálás idején 2761 fő volt, amiből 324 fő (11,7%) vallotta magát roma/cigány nemzetiségűnek. A település egy történelmi borvidék része, ahol az államszocializmus idején jól működő, bár az egri üzemekhez képest másodlagos jelentőségű szőlő- és bortermelés folyt. A rendszerváltás után a szőlészeti és borászati termelőkapacitás erőteljesen megcsappant, a mennyiségi termelésre beállított ágazat válságba került. Ma a borászati ágazatban tíz nagyobb családi vállalkozás működik. Tulajdonosaik elégedetlenek a politikai és gazdasági környezet nyújtotta lehetőségekkel, aminek fontos helyi társadalmi és politikai következményei vannak. A mezőgazdasági termelés történelmileg mindig is jelentéktelenebb szerepet játszott. A gabona-ágazatban egyedül egy húsz alkalmazottat foglalkoztató, hozzávetőleg kétszáz hektáron gazdálkodó mezőgazdasági cég számít jelentősnek. Az ipari foglalkoztatás már a szocializmus idején jelentősebb volt, mint a mezőgazdasági. Akkor a gyöngyösi vállalatoknál (Egyesült Izzónál, bútorgyárban, vágóhidnál) és a közeli településeken található szén- és ércbányáknál (Visonta, gyöngyösoroszi ércbánya, gyöngyösoroszi és szücsi szénbánya) dolgoztak a legtöbben, de a budapesti építőtelepeken is. Ezekben az ágazatokban dolgoztak a patai romák; férfiak és asszonyok is. A munkanélküliség – egy korábbi faluvezető információi alapján – a nagy foglalkoztatók megszűnése óta nagyjából állandó szinten van, körülbelül 100 fő körül mozog. A romák és többségiek aránya a munkanélküliek között 80–20 százalék (tehát nagyjából fordított arányú a teljes lakosság etnikai összetételéhez képest). A helyi munkaerőpiaci viszonyokat értékelő vezető szerint a romák túlreprezentáltságának oka a munkanélküliek között az, hogy a „romák nem tudtak az önállóság útjára lépni”, miközben a többségiek jelentős része az építőipar, különböző szolgáltatások vagy a mezőgazdaság területén önfoglalkoztatóvá vált. Egyetlen roma vállalkozó van a faluban (akit sokan nem is tartanak romának). E család két helyben élő tagján kívül állandó munkaviszonya három

roma férfinek van. További négy-öt főt a helyi többségi szőlősgazdák rendszeresen alkalmi munkásként foglalkoztatnak. A gyöngyöspatai romák foglalkoztatási adatai sokkal rosszabbak a teljes roma népesség adatainál.

STRUKTURÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS A SZÍNHTÁR MEGERŐSÖDÉSE

A többszörös kitaszítottság és a belőle fakadó kisebbségi sérelmek ellenére több elemző, köztük a kisebbségi ombudsman is, úgy találta, hogy „mielőtt az egyenruhások a településre érkeztek volna, nem volt jelentősebb feszültség a falu roma és nem roma lakosai között”. Azt követően azonban „a helyi társadalom kettészakadt”. Ezzel szemben állt az a szélsőjobboldali médiumokból származó, de később sokkal szélesebb körben elterjedt vélekedés, miszerint a faluban élő romák deviáns viselkedése hosszú ideig tartó elfojtás után lett nevére nevezve, vagyis amit mások „konfliktusnak” hívnak, az valójában, csak a többségi igazságtétel pillanata volt. Mi úgy látjuk, hogy a gyöngyöspatai konfliktus háttérében a kisebbségi és többségi lakosok együttélését terhelő, a rendszerváltás óta eltelt húsz év során felgyülemlett, de korábbi előzményekkel is bíró problémák állnak. Ezek között első helyen a helyi többségiekhez hasonlóan korábban elsősorban az iparban foglalkoztatott romák munkaerőpiacról való kikerülése és tartós távolmaradása említendő. Miközben a foglalkoztatás települési szinten nem rendelkezik rossz mutatókkal, vagyis azt látjuk, hogy a gyöngyöspataiak nagy többsége a környező üzemekben el tudott helyezkedni, illetve a visszakapott földeken kisebb – gyümölcsstermesztésre, szőlőművelésre és borászatra szakosodott – családi gazdaságokat működtet, a helyi romák sem egyikben, sem másokban nem tudtak megkapaszkodni. A cigányok jelentős részének legnagyobb sérelme az, hogy nem jutnak munkához. Ez a sérelem a 2011-es tavaszi eseményeket követő hónapokban tovább fokozódott, mert azok a foglalkoztatók, akik addig romákkal dolgoztak, a többségi közvéleménytől tartva nem alkalmazták őket tovább.

A másik sérelem a lakóhelyi szegregációból fakad, amelyet a helyi vezetés szándékos elkülönítési politikája évek alatt tovább mélyített. A képviselőtestület 2007-ben helyi építési szabályzatban foglalt változtatási tilalmat rendelt el a falu néhány utcájában, amivel egyrészt az ún. „szocpolos” házak építését, másrészt a meglévő, romák által lakott ingatlanok fejlesztését, valamint roma családoknak a falu központjába költözését akarta megakadályozni. A helyi politikában egyre nagyobb befolyásra szert tevő civil szervezet közvetítésével az önkormányzati testületi tagok fel nem vett tiszteletdíját (információink szerint évi tízmillió forintot) a faluban örökös nélkül maradt, vagy más ok miatt eladásra került házak felvásárlására fordították, illetve kiközvetítették a helyi közösség számára veszélytelennek tartott családoknak. Az ingatlanpiaci folyamatokba történő beavatkozást, ami a jogalkotói hatalommal való visszaélés is, azzal legitimálták,

hogy csak így lehetett ellenállni annak a „veszélynek”, amit a Gyöngyösről – az ottani cigánytelep megszüntetése miatt – kiköltöztetett cigányok, valamint azok jelentettek volna, akik „lenyúlják a cigányok szocpolját”. Ez, a kezdetben egy elitesoportosulás által képviselt törekvés találkozott többségi lakosok véleményével, és egyúttal megalapozta azok hatalmi aspirációit, akik a „cigányok” kontroll alatt tartását fontos közösségi ügynek tekintették. Az intézkedés a gyöngyöspatai romák szempontjából az önrendelkezés korlátozásával, az előrejutás megakadályozásával volt egyenlő.

Az egyenlőtlenség legfontosabb tényezőjeként említett munkaerőpiaci szegregáció nemcsak a közvetlen diszkriminációra, hanem az iskolázottsági különbségekre is visszavezethető. A patai romák alacsony iskolázottságának az okát elsősorban a helyi iskola alacsony hatékonyságában látjuk. A roma gyerekek túlnyomó része speciális osztályba vagy egy speciális nevelési igényű (SNI) gyerekekkel összevont szegregált osztályba járt, amikor 2011-ben hosszabb ideig a faluban tartózkodtunk, és ez az állapot azóta sem sokat változott. A külön osztályba sorolás térbeli elkülönítéssel párosul, a speciális „B” osztályok az iskolaépület földszintjén, a „normál” osztályok az emeleten kapnak helyet. A cigány gyerekek és a nem cigány tanulók külön mosdóhelyiséget használnak. A napközis ellátást azok vehetik igénybe, akiknek az édesanyja dolgozik, a roma gyerekek többsége ily módon kimarad ebből a szolgáltatásból. A „normál” osztályok a sportórák megadott részét az iskolához tartozó uszodában töltik, ugyanez a lehetőség a speciális osztályok tanulói számára nem adott. A roma gyerekeket az iskolai ünnepek programjába is messze iskolai számarányuk alatt vonják be. Az iskolai szegregáció, amelynek a tényét az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) feljelentése nyomán indult szegregációs perben a bíróság megerősített, két célt szolgált. Egyfelől azoknak a konfliktusoknak az elkerülését, amelyeket a pedagógusok nem tudtak kezelni, másfelől azt a társadalmi igényt, amely a többségi gyerekeket meg akarta óvni a cigány tanulókkal való vegyüléstől. Az iskolavezetés úgy vélte, hogy az elkülönítés biztosítása a feltétele annak, hogy a „magyar gyerekeket” ne vigyék el a közeli, városi iskolákba. Az iskolaigazgató saját feladatát abban látja, hogy ezt az iskolai rendet, amely elmondása szerint a „magyar” és a cigány gyerekeknek egyaránt jó, megvédje a jogvédőkkel szemben.

A szegregáció három fent említett, intézményesült és erőteljes strukturális következményekkel bíró formája szinte lehetetlenné teszi, hogy az iskolázatlanságot, munkanélküliséget és legrosszabb lakáskörülményeket jelentő „cigány” státusból Gyöngyöspatán ki lehessen törni. Próbálkozások vannak ugyan, de nagyon keveseknek sikerül a kiemelkedés. „Elveszítik a hitüket, nincsen elég akaratuk” – véli a „cigány futballválogatott” Gyöngyöspatáról elszármazott edzője, a Rajkó Zenekar korábbi vezetője, akinek példája azonban nem tud ösztönzővé válni. Azért nem, mert a mobilitás útjait Gyöngyöspatán a többségi vezetés diszkurzív és közpolitikai eszközökkel „csendben” elzárta.

A „PARASZTOK” SÉRELMEI A KÖZÉLET KÖZÉPPONTJÁBA KERÜLNEK

Gyöngyöspatán azonban nemcsak a romáknak vannak sérelmeik, hanem a többségieknek is. Különösen a többséghez tartozó szegényeknek, akik ugyancsak kiszolgáltatottak, társadalmi helyzetük sérülékeny. Az a diskurzus azonban, amely ezek köré a kétségtelenül valóságos, mégiscsak egyedi esetek köré szerveződik, tárgyát tekintve általánosító, használatát tekintve pedig sokkal szélesebb körben elterjedt, mint azt a tényleges sértettek száma indokolná. Megteremti a többségi normákat semmibe vevő, a rendet felforgató, a „magyarokra” nézve éppen ezért veszélyt jelentő cigányok képét. A sztereotípiák ugyanazok, mint amelyek széles körben elterjedtek a teljes magyar társadalomban, attól valósabbak és hatásosabbak azonban, hogy olyan történetek kapcsolódnak hozzájuk, amelyek kárvallottjai és olykor elkövetői is a beszélők számára ismert emberek. Fontos megjegyezni, hogy a többségi sérelmek erőteljes kanonizációs folyamaton mentek át. Ennek kulcsmomentuma a korábban említett civil szervezet vezetője által 2006-ban összeállított hetvenoldalas panaszlista volt, amelyet az illető a rendőrséghez, a helyi képviselőtestülethez és a térség országgyűlési képviselőjéhez is eljuttatott. Az a tény, hogy ez a „petíció” válasz nélkül maradt, nagymértékben hozzájárult az említett szervezetek legitimitásának eróziójához és az érintettek cigányellenes indulatainak felerősödéséhez.

„Az ellentétet az szítja, hogy nem dolgoznak a romák. Ez irritálja ez embereket” – mondta egy faluban lakó ember, majd a meglátása szerint egyre gyakoribbá váló lopásokról kezdett el beszélni. Példaként ő is – mint a pataiak többsége – a Kecskéköt említette elsőnek, talán azért, mert „ott termett a legszebb szőlő”. A cigánytelep mögötti dombon található takaros vikendházak és jól termő hétvégi kertek lepusztulása nem csak a tulajdonosok számára fájdalmas. Az elhagyott, majd a romák által „széthordott” kertek mindennapi látványa a falu többségi lakóit a rendszerváltás utáni nehézségekre (a késő szocializmusra jellemző biztonság elpárolgására, a sokszor hiábavalónak tűnő fáradozásra), valamint a büszkeség tárgyát képező paraszti tradíciók folytathatatlanságára emlékezteti. A paraszti becsületet mélyen sértő tüskét elviselhetetlenné az teszi, hogy a „Bajcsiban épült szocpulos házak tetején kötöttek ki a Kecskékön szétszedett pincék cserepei”. Egy másik adatközlő szerint „a kis lopásokkal korábban nem volt probléma, mert nem számított az embereknek 20 kiló gyümölcs, de most már nem jó a parasztok helyzete sem, ezért már a pataiak sem olyan toleránsak, mint régen”. Azt is meg kell azonban említeni, hogy a Kecskékő pusztulásának van egy másik, számszerű kisebbségben lévő többségiek és romák által osztott olvasata, miszerint mindenki számára tudott volt, hogy a Kecskékővel „nem érdemes vesződni” azután, hogy a falu határában máshol nagyobb kiterjedésű, jól megközelíthető földeket kaptak vissza a korábbi tulajdonosok. Egy biztos: amíg nem lett média hír, nem okozott botrányt, az emberek jelentős része beletörődés-

sel kezelte, részeként egy sokkal általánosabb folyamatnak, a késő szocializmusra jellemző stabilitás szétesésének.

A sérelmek általánosítását azok a szóváltások is elősegítik, amelyek a verbális agresszió megnyilvánulásaként értelmezhetőek. A többségiek, kiváltképpen az idős parasztasszonyok és férfiak, akik a roma fiatalokhoz hasonlóan több időt töltenek az utcán, tiszteletlenségnek érzékelik azt a viselkedést, amelyről maguk is tudják, hogy néhány tizenéves fiúra jellemző, mégis a cigányságra általánosítják. (A fiatalok viselkedését mi a társadalmilag kiszolgáltatott, gettójába visszaszoruló csoport hétköznapi ellenállásaként is értelmezzük, amely apró szimbolikus győzelmekkel próbál a helyzetükért részben felelősnek tartott többség legsérülékenyebb tagjain elégtételt venni.) A többségi sérelmi diskurzus nagyon fontos eleme a meg nem értettség vagy méltánytalanság. Sokaktól hallani – főleg az alacsony fizetésért dolgozó, de stabil egzisztenciával rendelkező emberektől –, hogy a „cigányok hat gyerekkel munka nélkül” annyi jövedelemhez jutnak, mint ők több évtizedes megszakítatlan munkával. Mint említettük, a „magyarok” sérelmeit nem vette komolyan a jegyző, a rendőr, a bíróság. Az állam iránti bizalom hiánya és a gyanakvás nagymértékben meghatározta a 2011 tavaszi konfliktus feldolgozását és elbeszélését a többségi oldalon: „a magyarokra nem figyelt se Pintér, se a média”, nem úgy, mint a cigányokra, akik a domináns többségi felfogás szerint „a felfordulást” okozták. Sőt, mi több, a külső segítség és támogatás különböző formái is csak a cigányokhoz érkeztek, akik „loptak, csaltak, és jutalomból még el is vitték őket nyaralni”. A cigányokkal való „túlfoglalkozás” mellett a „magyar falu” érdektelenné vált sok kívülálló számára. A sérelmi diskurzus legfontosabb jellemzője, hogy kizárólagosságot teremt: „a mi” sérelmeink attól valószerűek, ha tudjuk, kik azok, akik ezeket elkövették. Azokról pedig, akiket a vétkes szerepébe helyezték, elképzelhetlenné válik, hogy nekik maguknak is sérelmeik lehetnek. Miközben „a magyarok” sérelmeit felnagyítja ez a domináns többségi diskurzus egyben el is fedi a fent említett strukturális kényszerekből származó panaszokat.

A sérelmekre és elkövetőik megnevezésére fókuszáló többségi diskurzus „szállítói” a „frontvonal” nagyrészt idős lakói. A diskurzus „multiplikátorai” között azonban – amint azt a Kecskékő kapcsán jeleztük – olyanokat is találunk, akik nem közvetlen sérelmeiket mondják el a „cigánykérdés” nyelvén, hanem saját társadalmi helyzetükre, azzal kapcsolatos problémáikra adnak választ. (A gazdasági helyzet romlásáért, a társadalmi dezintegrációért, a szolidaritás hiányáért – az ország lakosainak többségéhez hasonlóan – nem strukturális viszonyokban keresik a magyarázatot, hanem ellenkezőképpen, azokról a figyelmet elterelik, és egy olyan társadalmi csoportra irányítják, amely ugyanannak a strukturális átalakulásnak a legnagyobb kárvallottja. Közben nyilván megerősítik azt a rendszert, amely a szűkös erőforrásokért való versenyben őket is a korábbinál sokkal rosszabb helyzetbe hozta.) Végezetül a többségi diskurzus „legitimátorainak”

szerepét eljátszó lokálpatrióta elit tagjait kell említeni. Az ő „fordulatuk” mögött – amint azt az alábbiakban elmagyarázzuk – egyfelől az áll, hogy több tagjuk abban az etnikai frontvonalként értelmezett zónában lakott, ahol a „forró tavasz” előzményei lezajlottak, és többen közülük az utóbbi években fizikailag is konfrontálódtak a telepen lakó romák egy-egy csoportjával. Másfelől a lokálpatrióta elit a cigányellenes indulatok politikai kifejezésében látott módot a problémákat inkább elhallgató, semmint kiélező korábbi politikai vezetés meggyengítésére, majd sarokba szorítására.

A szegregáció által kiélezett strukturális problémák, a belőlük kitermelődő deviancia, illetve annak többségi megbélyegzése („cigánykérdésként”) együttesen eredményezték, hogy a „cigánytelep” és a „falu” határán etnikai frontvonal alakult ki. A „Bajcsin” néhány évtizeddel ezelőtt még csak parasztok laktak, nyilván a szegényebbek. Az utca egyik házsorának kertjei a néhány évente kiöntő patak felé szaladnak le. A patak túlsó oldalán volt már korábban is a cigánytelep (akkori nevén „cigánypart”). Ez volt az a zóna, ahonnan a kerti lopások történetei elindultak. Az elmúlt évtizedekben a „Bajcsin” eladott ingatlanok egy részét roma családok vásárolták meg, aminek következtében a mindennapi interetnikus viszonyokat illetően folyamatos súrlódások és elfojtás árán létrehozott érzékeny egyensúly jött létre. Vannak, akik emlékeznek még arra, hogy valamikor jobb volt a szomszédokkal való viszonyuk, ma viszont ebben az utcában nem köszönnek egymásnak a többségi és roma szomszédok. A 2011 tavaszi konfliktus előzményeinek tekinthető korábbi konfliktusok – kollektív erőszakról van szó minden esetben – nagy része ugyancsak ehhez az utcához (más része a szintén „ütközőzónaként” értelmezett iskolához) kötődik. Az első verekedés 2006-ban tört ki azután, hogy a Bem utcában lakó hegybíró kocsjának a gumiját gyerekek leeresztették, ami meglepően gyorsan vezetett kollektív konfliktushoz. A hegybíró a gyerekekre ijesztett, aki ezután elesett, és megindult az orra vére. A nagymama unokája véres arcát látva bosszúért kiáltott. Gyorsan megérkeztek a felbőszült rokonok, és a gyermek bántalmazásával vádolt férfi kapuján dörömböltek. A hegybíró ismerősei a segítségére siettek. A két csoport egyes tagjai összeverekedtek, az időközben a helyszínre érkezett kommandósok választották szét őket. Az incidensnek sérültje is volt ugyan, politikai következménye azonban annál jelentősebb: falugyűlést tartottak, ahol hangot kapott a cigányellenesség, ami a lokálpatrióta civilek közül kinőtt önkormányzati képviselőjelöltek támogatottságát növelte. Egy két évvel későbbi incidensre a többségi adatközlők úgy emlékeznek, hogy egy „cigány kocsi” elsodort egy „magyar fiút”. 2009-ben egy tanárnőt megütött egy cigányasszony (ugyanaz a nagymama, aki a 2006-os verekedésben is kulcsszerepet játszott), mert tudomására jutott, hogy az unokáját bántalmazták az iskolában. A szegregáció intézményesítése miatt egyébként is előtérbe kerülő iskola ezen a ponton involválódott a konfliktusok menetébe, miközben a szereplők (például a tanárnő) még mindig a „Bajcsi” környékén lakók voltak.

AZ ÉRDEMESEK ETNICIZÁLÁSA ÉS EGY ÚJ HELYI ELIT GYŐZELME

Gyöngyöspátán sokan vannak, akiknek felmenői több száz évre visszamenőleg a faluban éltek. Sohasem volt jelentős az elvándorlás (a bevándorlás sem), a ma itt élők jelentős része a régi parasztcsaládok, bortermelő nagygazdák leszármazottja. A faluban népdalkör működik, a hagyományos paraszti viseletet a szocializmus időszakára eső „kivetkőzés” után újra megvarrtják, és egyre gyakoribb, hogy ünnepek alkalmával fel is veszik. A falu magasan iskolázott alkalmazottakból és vállalkozókból álló elitje esetében a patai hagyományok megőrzésére és felélesztésére törekvő lokálpatriotizmus a helyi gazdaságfejlesztés szándékával párosul. A faluban három civil szervezet is működik, amelyek közül kettő a borászat, a turizmus, a helyi művészeti tevékenységek támogatására, a hozzájuk kötődő események megvalósítására irányul. Azok számára, akik a régi magyar falut akarják 21. századi körülmények között helyreállítani, a cigányok jelenléte problémát jelent, ugyanis a „renitenskedő”, a falu köztereit „elfoglaló”, növekvő számú és számarányú cigányság jelenléte megakadályozza a helyi fejlesztőket abban, hogy a falut olyanná tegyék, amilyennek ők szeretnék látni.

A lakóhelyi szegregáció megerősítésében és intézményesítésében, a „színhátár felállításában” meghatározó szerepe volt az egyik helyi civil szervezetnek, amelynek ösztönzésére az ingatlanokra és lakóhely-változtatásra vonatkozó tilalmat – az állam törvényei ellenében – helyben törvényesítették. Ugyanehhez a „baráti körhöz” tartozik az iskola jelenlegi igazgatója is, aki a „színhátárt” az iskolában is felállította. A civil szervezet tagjai diplomás emberek, sok-sok buzgalommal és a faluért való tenni akarással, akik azonban néhány évvel ezelőtt a falu közéletében még nem voltak meghatározó szerepben. Kezdetben csak kívülről gyakoroltak nyomást az önkormányzati testületre, mintegy „árnyék önkormányzatként” működve, majd mind többen kerültek az önkormányzat meghatározó pozícióiba. Népszerűségüknek jót tett a cigányokkal szembeni – akkor még radikálisnak tűnő – fellépés. Elsősorban a faluban élő idős parasztok szimpátiáját nyerték el, akik közül sokan a rendszerváltás veszteséinek érezték magukat, és szimpátiával figyelték a falu felélesztésén munkálkodó vállalkozókat. Ez a csoport az idősekén kívül a konfliktuszóna lakóiban is támogatókra talált, akik hozzájuk hasonlóan úgy érezték, hogy – a cigányokkal ellentétben – az állam őket cserbenhagyta. A civil szervezet legerősebben motivált tagjaivá azok váltak, akik maguk is konfliktuszónában laktak, és érintettek lettek az incidensekben.

A szegregációs intézkedések, a mindennapi beszédben hosszú ideig rejtett, különböző helyzetekben mégis elő-előtörő cigányellenesség, a romák lázadásának hétköznapi, inkább bosszantó, semmint igazán felforgató formái, a határként, és egyben frontvonalként működő zónában vissza-visszatérő incidensek, és nem utolsósorban a többségiek fülében ketyegő „népesedési bomba” olyan feszültség-gócot hoztak létre, amely rendkívül sérülékennyé tette az interetnikus együttélés

hosszú évtizedekre beállt mintáit. A sérülékenységhöz az a legitimációs válság is hozzájárult, amelyet az eliten belüli viszonyok megromlása vont maga után. Néhány évvel ezelőtt hirtelen meghalt az a polgármester, aki jelentős társadalmi támogatottságnak örvendett. Halálát máig a lokálpatrióta civilek tevékenységével hozzák összefüggésbe, akiknek azonban ezt követően sem sikerült formálisan – választások révén – annyi hatalomhoz jutniuk, mint amennyit maguknak vindikáltak. A 2010-ben megválasztott polgármester, aki a helyi vállalkozók többségének és a borászok egy részének támogatását élvezte, úgy igyekezett saját támogatottságát megteremteni és a falu működőképességét megőrizni, hogy a többnyire látens, de egyre nyilvánvalóbb „cigánykérdéssel” nem foglalkozott. Belátta, mint némelyek ma is, hogy a problémáknak nem kulturális, hanem strukturális okai vannak (elsősorban a munkanélküliség), és mivel azokon nem tudott változtatni, inkább félretette az egyre nyilvánvalóbb problémát. Nemcsak a többségi sérelem emlékezet által regisztrált apróbb lopásokat negligálta, hanem a nagyobb problémákat is: a munkanélküliség nyomában érkező gyermekszegénységet, a pedagógusok cigány gyerekekről való fokozatos lemondását, a romák érdekérvényesítő képességének gyengeségét és a többséghez tartozók növekvő türelmetlenségét velük szemben. A saját hatalmukat a cigányok kontrollálásán keresztül megerősítő csoporttal szemben viszont a mozgás szabadságát képviselte. Ennek fényében szüntette meg a képviselői tiszteletdíjak átutalásának említett gyakorlatát – ezzel kivívva a „baráti kör” radikálisabb tagjainak rosszállását. Ezt a tabut törte meg még 2010-ben az a fiatalember, akit „a cigányok” által elkövetett egyik incidens sértettjeként ismert meg a falu, majd a szélsőjobboldali párt polgármesterjelöltjeként tört be a közéletbe. Magányos volt, a falu elitje az állami borászati vállalat sikertelen privatizációjában játszott szerepe és alacsony státusza miatt megvetette. Ugyanakkor paradox módon az elitnek szüksége is volt rá, mert személyében és törekvéseiben eszközt láttak saját célkitűzéseik megvalósításához. Akkor történt áttörés a karrierjében, amikor a falut a maga sérelmeivel felkínálta az országos szélsőjobboldali politika és média számára, illetve őt magát felfedezte az országos politika saját céljai számára.

Gyöngyöspata sok tekintetben sajtósága, sok tekintetben viszont éppen olyan, mint a legtöbb magyar falu. A rendszerváltás után gazdasági helyzete megrendült, de a magyar falvak többségéhez képest elég gyorsan talpra állt. Ez a megállapítás a népességnek egy részére nem áll, a patai romákat az országos átlagot messzeemenően meghaladó munkanélküliségi arány jellemzi. A foglalkoztatás egyenlőtlenségeinek az államszocializmus idején bekövetkezett kiegyenlítődéjét, vagyis a gazdasági integrációt nem követte a képzettség hasonló mértékű növekedése, ami a roma közösség tagjai számára lehetővé tette volna, hogy a piacon stabil, legális munkalehetőséghez jussanak. A gyöngyöspatai romák foglalkoztatása ahhoz a másodlagos munkaerőpiaci szegmenshez kötődött, amelynek megszűnése piaci körülményekhez alkalmazkodni képtelen, kiszolgáltatott tömegeket hagyott

maga után, akiket ráadásul nemcsak ez a fajta strukturális, hanem mindennapi diszkrimináció is sújt. (A faluban évtizedekre visszavehető – hol látensebb, hol virulensebb formában működő – cigányellenességnek, mint mindenféle más rasszizmusnak, nyilvánvaló gazdasági következményei is vannak.)

A strukturális egyenlőtlenség, amely elsősorban a romákat sújtja, a lázadás sokkal inkább egyéni, mint közösségi formáit hívja elő. Ennek kárvallottja a többség, illetve annak leginkább kiszolgáltatott része (idősek, egyedülállók). Magyarországon azonban mindezidáig nagyon ritka volt, hogy az ilyen különbségek és ellentétek kollektív konfliktusok okaivá vagy magyarázó tényezőivé váljanak. Az általunk feltárt közelmúlt azt mutatja azonban, hogy ettől eltérő folyamat indult el Gyöngyöspatán az utóbbi tíz évben. Itt a személyközi incidensek gyorsan csoportos konfliktussá váltak, és azok rögvest etnikai értelmezést nyertek. Mindezeknek nem lett azonnali súlyos következményük, távlati kihatásuk viszont igen. A szelepek, amelyek a feszültségeket levezették, illetve azok a rejtett mechanizmusok, amelyek a konfliktuskezelés spontán formáit működtették, egyre inkább kiiktatódtak. Ahol az erőszak szabad utat talál, ott a többségi-kisebbségi viszonyt a kölcsönös félelmek és ellenszenv diktálják. Meglazulnak a kisebbségi-többségi viszonyt egyensúlyban tartó kötőelemek, aminek következtében a közösség kiszolgáltatottá válik mind a szélsőségesnek tekintett elemekhez (utcai balhézókhoz, iskolai verekedőkhöz, gyenge idegzetű nagymamákhöz) kötött „atrocitásokkal”, mind a fokozódó ellenszenv meglovagolásával kísérletező hatalmi érdekekkel szemben. A törékeny egyensúlyért felelős normák érvénytelenné válnak, a korábban kordában tartott indulatok a felszínre törnek, az etnikai csoportok tagjai egymással direkt konfrontációba kerülnek. Ennek a negatív spirálnak Gyöngyöspatán a rendőrség – habár késleltetett – fellépése vetett véget.

ÖSSZEZÉS

A 2011-es gyöngyöspatai konfliktus kirobbanásával kezdődő, majd egy helyi szélsőjobboldali „rend” kialakításával folytatódó eseménysorozat legfőbb okának a szélsőjobboldali erők legitimációs igényét és társadalmi mobilizációs erejét látjuk. A konfliktus kirobbanásához minden kétséget kizáróan a félkatonai szervezetek és a Jobbik képviselőinek kisebbségellenes uszítása, valamint a többségi társadalom rendpárti üzenetek melletti mozgósítása vezetett. Amint tanulmányunk elején részletesen kifejtettük, a 2010-ben parlamenti mandátumokhoz jutott Jobbik számára Gyöngyöspata abba a stratégiába illeszkedett, amelynek révén a korábbi időszakra jellemző parlamenten kívüli politikáláshoz kísérelt meg – sikeresen – visszatérni. A szélsőjobboldali párt retorikájában központi szerepet játszó „cigánykérdésben” egy „valóságos” rendpárti alternatívát akart felmutatni, amit Gyöngyöspatán előbb az utcák, majd az önkormányzat elfoglalásával való-

sított meg. A párt számára jelentős népszerűség-növekedést hozó „gyöngyöspatai hadjáratnak” kettős üzenete volt a társadalom felé: a Jobbik meg fogja védeni a kormány által cserbenhagyott vidéki lakosságot a „bűnöző cigányokkal” szemben, mi több, van elég elszántsága és ereje a cigányellenes retorikából következő politikai program megvalósítására.

Elemzésünkben arra is rámutattunk, hogy a gyöngyöspatai konfliktus kibontakozásában az események során mindvégig kezdeményező szerepet játszó szélsőjobboldali mozgósításon – és azt lehetővé tevő korlátozott és késleltetett rendőrségi beavatkozáson – túlmenően a cigányellenesség megfogalmazásából és a cigányok megfegyelmezéséből politikai tőkét kovácsoló helyi elit is fontos szerepet játszott. A szélsőjobboldali mobilizáció azért tudott sikeres lenni, mert olyan érzelmet, észlelést, attitűdöt és szimbólumokat tudott mozgósítani, amelyek már meglévő társadalmi igényekre és érdekekre épültek, illetve azokra reagáltak.

Azok a civil szervezeti ernyő alatt fellépő helyi „politikai vállalkozók”, akik a „cigánykérdést” a 2000-es évek derekán előhúzták abból a tabuzónából, ahová a helyi politikai közélet konszolidált vezetői (pártállástól vagy pártszimpátiától függetlenül) korábban száműzték, ugyanazzal a stratégiával kísérleteztek, mint amelyet a Jobbik évekkel később az országos politika szintjén sikerrel alkalmazott. A homogén tömbként kezelt „cigánysággal” szembeni félelmek megszóllaltatása, a személyes sérelmeknek a magánszférából a politikai közéletbe való beemelése – és ezzel együtt a „magyarok” szimbolikus kárpótlása – a politikai tőkeképzés rendkívül hatékony eszközének bizonyult. A tabuk ledöntésével viszonylag rövid idő alatt a falu elitjének periferiájáról a középpontjába lehetett kerülni. Azt állítjuk, hogy e nélkül az ideológiai munka nélkül a szélsőjobboldali mozgósítás nem lehetett volna ilyen sikeres Gyöngyöspatán. Elemzésünkben azt is hangsúlyoztuk, hogy a retorikai fordulaton túl ennek a politikának a lényege a lakóhelyi és iskolai szegregáció intézményesítésében rejlett. A „szinhatár” felállításával a gyöngyöspatai települési elit az ország törvényeit figyelmen kívül hagyó rendszert vezetett be, és e tekintetben sokkal tovább ment el, mint a települési vezetések túlnyomó része.

Mindezidáig amelltt érveltünk, hogy a gyöngyöspatai konfliktus kibontakozásában legfontosabb szerepe a szélsőjobboldali politikai mozgósításnak volt. Pontosabban azt állítottuk, hogy a korlátozott és késleltetett állami beavatkozás miatt a szélsőjobboldali párt országos és a gyöngyöspatai elitcsoporthoz tartozó helyi érdekei között olyan összefonódás jött létre, amely a konfliktus lefolyása szempontjából meghatározónak bizonyult. Ahhoz azonban, hogy a szélsőjobboldali politikai mozgósítás sikeres legyen, nem volt elegendő az elit szándéka és a megfelelő politikai környezet. Ehhez olyan strukturális – társadalmi-gazdasági és kulturális – feltételek voltak szükségesek, amelyek kellő táptalajt nyújtottak a társadalmi problémákért a roma közösség tagjait okoló kisebbségellenes mozgósítás számára.

A strukturális okok tekintetében kettőt elemeztünk behatóbban. Ezek közül az egyik a kisebbség munkaerőpiacon tartósan kívül rekedt, mélyszegénységben és szegregált lakókörülmények között élő, számszerűleg meghatározó csoportjának visszaszorulása a „gettóba”, majd szembekerülése a kudarcaikért felelősnek tartott többséggel. A másik pedig a lecsúszó falusi középréteg megkapaszkodása egy olyan ideológiában, amelyik nem csupán a lenézett kisebbségtől való szimbolikus megkülönböztetést, hanem – a „magyarság” felértékelése révén – a társadalmi pozícióvesztés által megingatott „paraszti becsület” visszaszerzését is lehetővé teszi.

Az etnikai konfliktusok kutatói a konfliktusokat kiváltó vagy azoknak megágyazó körülményekről általában kétféleképpen gondolkodnak. Vagy a kulturális különbségeket és az azokban rejlő antagonizmust emelik ki, vagy az osztályellentéteket. Mi a konfliktus háttérének vizsgálata során mind a strukturális, mind a kulturális tényezők szerepét igyekeztünk feltárni. Egyfelől rámutattunk arra, hogy a konfliktus két oldalán nem a „romák” és „többségiek”, hanem a „gettóba” visszaszorított mélyszegények és a deklasszálódás és elszegényedés által fenyegetett falusi alsó középosztály álltak. (Ennek megfelelően az események fő kárvallottjai az osztálypozíciójuk mentén a többséghez közel álló, de származásuk miatt „büntetett” „falusi” cigányok voltak.) Azt is jeleztük, hogy a konfliktus táptalaját képező problémáknak egy része (például a romák kiszorulása az elsődleges munkaerőpiacról, a kisüzemi mezőgazdasági árutermelés válsága) az erős osztálypreferenciákat érvényesítő országos gazdaságpolitika, egy másik része pedig a társadalmi mobilitás lokális csatornáit elzáró helyi elit felelőssége. Ezek miatt kerülhettek szembe egymással a lokális gazdaság és önkormányzat szűkülő erőforrásaiért versengő falusi gettó lakosai és az elszegényedő parasztság képviselői. A jelképes és fizikai margóra szorítást a mélyszegények nem hagyták válasz nélkül. Miközben a cigánytelepről az említett korlátozások ellenére kitörni képes családokra az igazodás nyelve és attitűdje jellemző, a „telepiek” – és főként a fiatalok – kultúráját a szegénység és a többség által dominált intézményekből való kiszorítás mindennapi élménye határozza meg. Az ehhez való viszonyulás módjai a lázadás, az ugratás, a bosszantás. A gyengébb fél egyes tagjai azért folyamodnak ezekhez az eszközökhöz, hogy az erősebb fél sérülékenyebb pozíciójú (például idős) tagjai fölött jelképes győzelmeket arathassanak. Ez, amint láttuk, a hatalmi pozícióban lévő csoport frusztrációinak és erősödő ellenszenvének egyik fontos forrása volt Gyöngyöspátán. Erre hivatkozott az a rendpárti politika, amelynek hatalomra kerülése után szinte teljesen felszámolták az együttélést lehetővé tevő közös intézményeket, és háttérbe szorultak a hídszerpet betölteni képes személyek is.

Elemzésünkben azt is kiemeltük, hogy a konfliktus kirobbanásában kulturális-ideológiai síkon zajló folyamatok is fontos szerepet játszottak. Itt arra emlékeztetnénk, hogy az erős paraszti tradíciókat – és ebből adódóan rendies gon-

dolkodásmódot – őrző többségi lakosság egy újfajta beszédmód kidolgozásával kísérte meg hagyományos politikai és gazdasági erőfölényét helyreállítani és a gettó lakosságát az általa ellenőrzött erőforrásoktól elzárni. Ennek érdekében hozták létre a munkához és tulajdonhoz fűződő viszony – és egyéb értékek – mentén alapvető és áthidalhatatlan különbséget az „érdemes” és „érdemtelen” szegények között. Hogy ez a különbség az etnicitás nyelvén született meg, részben annak tudható be, hogy a mélyszegénységben élők között – történelmi okok miatt – nagyobb arányban vannak a (mások vagy maguk által) romáknak/cigányoknak tekintett emberek. Részben pedig annak, hogy a többségi „magyar”, „paraszti” vagy egyes esetekben „fehér” önkép és tudat felépítését vagy rehabilitációját sokan egy morálisan alsóbbrendűnek tételezett „másikkal” – a „cigánnyal” – szemben tudták csak megvalósítani.

IRODALOM

- Albert, G. (2012): Anti-Gypsism and Extreme Right in the Czech Republic. In: Stewart, M. (ed.) (2012): *The Gypsy Menace: Populism and the New Anti-Gypsy Politics*. London: Hurst, 137–165.
- Bíró Nagy A. – Dúró J. – Hajdú A. – Róna D. (2011): Nemzet és radikalizmus. In: Láncki A. (ed.): *Nemzet és radikalizmus*. Budapest: Századvég, 7–34.
- Feischmidt M. – Szombati K. (2017a): Understanding the Rise of the Far Right from a Local Perspective: Structural and Cultural Conditions of Ethno-traditionalist Inclusion and Racial Exclusion in Rural Hungary. *Identities. Global Studies in Culture and Power*, 24, 3, 313–331. DOI: 10.1080/1070289X.2016.1142445, <https://bit.ly/2q7E4Hh>
- Feischmidt M. – Szombati K. (2017b): Cigányellenesség és szélsőjobboldali politika a magyar társadalomban: Gyöngyöspata és a hozzá vezető út. *Esély*, 1, 74–90. http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_1/feischmidt.pdf
- Holmes, D. (2000): *Integral Europe: Fast-Capitalism, Multiculturalism, Neofascism*. Princeton: Princeton University Press
- Horváth K. – Kovai C. (2010): A cigány–magyar különbségtétel alakulása egy észak-magyarországi faluban. *anBlok*, 4, 28–31. http://epa.oszk.hu/02700/02725/00003/pdf/EPA02725_anblokk_2010_4_039-041.pdf
- Kalb, D. – Halmai G. (ed.) (2011): *Headlines of Nation, Subtexts of Class: Working Class Populism and the Return of the Repressed in Neoliberal Europe*. New York: Berghahn
- Minkenbergh, M. (2000): The Renewal of the Radical Right: Between Modernity and Antimodernity. *Government and Opposition*, 35, 2, 170–188. DOI: 10.1111/1477-7053.00022, https://www.researchgate.net/publication/230488894_The_Renewal_of_the_Radical_Right_Between_Modernity_and_Anti-modernity
- Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos (2011): *A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának jelentése a 2011 márciusban történt gyöngyöspatai események és hasonló jelenségek veszélyeiről*. Budapest, 2011. április 19. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/203198066.pdf>
- Ökopolizs Alapítvány (2012): *Gyöngyöspata 2011: A magyarországi szélsőjobboldal laboratóriuma*. Budapest: Ökopolizs Alapítvány

- Rydgren, J. (2007): The Sociology of the Radical Right. *Annual Review of Sociology*, 33, 241–262.
DOI: 10.1146/annurev.soc.33.040406.131752, <http://jensrydgren.com/Sociology%20of%20the%20radical%20right.pdf>
- Stewart, M. (2012): Populism, Roma and the European Politics of Cultural Difference. In: Stewart, M. (ed.) (2012): *The Gypsy Menace: Populism and the New Anti-Gypsy Politics*. London: Hurst, 3–23.
- Zolnay J. (2012): Abusive Language and Discriminatory Measures in Hungarian Legal Policy. In: Stewart, M. (ed.) (2012): *The Gypsy Menace: Populism and the New Anti-Gypsy Politics*. London: Hurst, 25–42.

A SZEGÉNYSÉG ELLENI PROJEKTEK HASZNA. A KISVÁROSI SZOCIÁLIS FÖLDPROGRAM PÉLDÁJA

THE PROFIT OF ANTI-POVERTY PROJECTS. THE CASE OF A SOCIAL LAND USE PROGRAM IN A RURAL TOWN

Csurgó Bernadett¹, Kovách Imre²

¹PhD, tudományos főmunkatárs, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet
Csurgo.Bernadett@tk.mta.hu

²az MTA doktora, tudományos tanácsadó, egyetemi tanár, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet,
Debreceni Egyetem
Kovach.Imre@tk.mta.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban egy kisvárosi, projektalapú szociális földprogram szereplőinek érdekeit és céljait, a részvétel és motiváció mértékét és formáit mutatjuk be. Arra keresünk választ, hogy milyen „hasznot” hozhatnak ezek a programok a helyi társadalom különböző csoportjai számára, és mi határozza meg a szociális célú program helyi elfogadását és elismerését. Hogyan hat egy innovatív szociális földprogram a szegények társadalmi integrációjára, és hogy a helyi társadalom más szereplői, köztük a helyi elit, hogyan válik érdekeltté és motiválttá a programok létrehozásában és fenntartásában? Eredményeink azt mutatják, hogy a hatalmi és kulturális integráció, amelyben a szegénység elleni programoknak lényeges gyakorlati és szimbolikus funkciójuk van, a helyi társadalom szinte összes csoportjának az érdeke és haszna.

ABSTRACT

The paper presents the forms and measures of interests, roles, participation and motivation of the participants of a project based land use program in a rural Hungarian town. We seek to understand how the different local society members can benefit from these programs, and what the basis of the local acceptance and acknowledgment are. How the social integration of local poverty might be influenced by an innovative social land use program and how the local elite and other groups of the local society can be motivated for participation and operation? Our results show that the local political and cultural integration in which the anti-poverty programs have practical and symbolic functions are important and profitable for all groups of local society.

Kulcsszavak: szociális földprogram, helyi érdek, identitás, integráció

Keywords: social land use program, local interest, identity, integration

Tanulmányunkban egy kisvárosi projektalapú szociális földprogram szereplőinek érdekeit és céljait, a részvétel és motiváció mértékét és formáit mutatjuk be. Arra keresünk választ, hogy milyen „hasznot” hozhatnak ezek a programok a helyi társadalom különböző csoportjai számára, és mi határozza meg a szociális célú program helyi elfogadását és elismerését. Milyen célok, érdekek és motivációk határozzák meg a helyi szociális és társadalompolitikai programokat? Hogyan hat egy innovatív szociális földprogram a szegények társadalmi integrációjára és identitására, önképére, a közösségen belüli megítélésére, és hogy a helyi társadalom más szereplői, köztük a helyi elit, hogyan válik érdekeltté és motiválttá a programok létrehozásában és fenntartásában?

A szociális földprogramot a társadalmi innováció elméleti keretében értelmezzük. A társadalmi innovációt a szakirodalom olyan tevékenységként definiálja, amely egy társadalmi probléma, például a szegénység, újszerű megoldására, enyhítésére irányul. A társadalmi innovációnak három dimenziója, eleme van, amelyben az innováció, újítás megragadható: a tartalom, a folyamat és a következmény. A társadalmi innováció valamilyen hiányzó társadalmi szükséglet kielégítésére vállalkozik. A társadalmi kapcsolatok és különös tekintettel a kormányzás megváltoztatását célozza azzal, hogy növeli a társadalmi csoportok, különösen a hátrányos helyzetűek, részvételét. A kimenetelt tekintve a társadalmi innováció lényege, hogy a társadalmi-politikai képességek fejlesztésével és megerősítésével növeli az erőforrásokhoz való hozzáférés esélyét (Moulaert et al., 2005). Annak ellenére, hogy a tudományos elemzésekben a kormányzás központi eleme a társadalmi innováció definíciójának, a közszférát vagy állami szektort alapvetően külső, nem ritkán negatív szereplőként fogják fel, és a társadalmi innováció főszereplőinek inkább a civil szervezeteket, a harmadik szektort tartják (Hillier, 2013; Pradel Miquel et al., 2013). Más írások viszont arra is rámutatnak, hogy a projekt kormányzási technikává vált, és ösztönzőleg hathat a kreativitásra és az innovációra (Kovách–Kucerova, 2006, 2009; Sjöblom, 2006; Czibere, 2013). A szakirodalom mégis kevés figyelmet szentel a közszférában dolgozók innovációs képességeinek és szervezési potenciáljuk hasznosítási lehetőségeinek. A közpolitikai intézkedések is válhatnak a társadalmi innováció hatékony segítőivé, ami az érintettek, bevontak közötti új kapcsolatok kialakulásához és a közszféra más szereplői együttműködésen alapuló gyakorlatának elterjedéséhez vezethet (Levesque, 2013). A tanulmány arról szól, hogyan és milyen következményekkel valósítható meg a közszféra képviselőinek irányításával a pályázati programokat (projekteket) felhasználó innováció. A közszféra azon szereplői a legérdekesebbek, akik mindennapi kapcsolatban vannak a társadalom legserülékenyebb csoportjaival, és kulcsszerepük van a szegénység enyhítését célzó programokban.

A helyszín Hajdúnánás¹, a 17 000-18 000 fős kisváros, ahol az agrártermelés gazdaságtörténeti súlya hatással van a jelenlegi szociálpolitikai programokra is. A 19. században és a 20. század első felében a nagybirtok hiánya, a nagyszámú kis- és középgazdaság, a kisebb feldolgozóipar és a viszonylag kiegyenlített társadalomstruktúra volt a helyi gazdaság és társadalom jellegzetessége. A város a szocializmus idején agráripari településsé vált, és a mezőgazdasági kistermelésnek jelentős szerepe volt a társadalmi hátrányok ellentételezésében. Ezt a gazdasági és társadalmi struktúrát alakította át a föld- és egyéb privatizáció, melynek eredményeként jelenleg hat gazdaság használatában van a termőföld 42%-a, és a 100 hektár feletti gazdaságok 55%-ának használatában van a földek kétharmada (Kovách, 2016). A rendszerváltás és a gazdasági szerkezetváltás eredményeként jelent meg a tömeges szegénység a városban, ahol az átlaghoz viszonyított szélsőséges szegénység és társadalmi leszakadás soha sem volt igazán kiterjedt. A társadalomszerkezet az ezredfordulóra erősen szegmentálódott, és a munkanélküliség 2010-re már 10%-os volt. A településen élő 3300-3400 gyermek gyakorlatilag fele valamilyen segélyezésben részesül (Franklin et al., 2017). Néhány éve felgyorsult a lakosság csökkenése, ma közel kétezerrel élnek kevesebben a településen, mint az 1990-es évek elején.

2010 után jelentős váltás következett a helyi társadalom- és szociálpolitikában. A szegénység enyhítése korábban gyakorlatilag sikertelen volt. A konzervatív többséghez vezető helyi hatalmi váltás után a szegénység enyhítésének és kezelésének a szándékával született meg a szociális földprogram. A rászorultak élelmezésének egy részét az önellátó mezőgazdasági tevékenység elindításával szándékozták elérni, amelyre célként és eszközként is tekintettek a szegénység következményének a mérséklésében.

A termelés, földhasználat és mezőgazdaság központi helyet foglal el a város többi szociális kezdeményezésében is. 2012 óta a START közmunkaprogram keretében döntően mezőgazdasági termelés és élelmiszer-feldolgozás zajlik a településen. Létrehoztak egy helyi terméket előállító szociális szövetkezetet, valamint termelői piacot, ahol a szociális szövetkezet és helyi gazdák termékeit árulják. „Nánási Portéka” néven állítottak össze helyi védjegyű élelmiszercsomagot, és ezt mutatják be a régió vásárain és bemutatóin. A közmunkaprogram keretében körülbelül 170 főt foglalkoztatnak 2012 óta. A város saját gazdaságot is működtet, amelynek termékeit a közétkeztetési intézményeknek adják el, illetve egy szintén projektpénzből létrehozott konzervüzemben dolgozzák fel, közmunkásokkal is.

A közmunkaprogramot egészíti ki a résztvevők számát tekintve kisebb, de egyedi és újszerű kezdeményezésként a szociális földprogram (Franklin et al., 2017). 2010-ben a polgármester ösztönzésére, a helyi Családsegítő Központ két

¹ Köszönettel tartozunk Megyesi Boldizsárnak és Oláh-Pucskok Eszternek a témában készített interjúkért.

vezető, szociális szakember munkatársa szociális földprogramot indított. A program alapkonceptiója és részben finanszírozása is az Emberi Erőforrások Minisztériuma Konyhakerti és kisállattartási szociális földprogram pályázati programjához kötődik. A programot a kezdetektől, tehát 2010 óta a Családsegítő Központ szervezi és koordinálja. A program beindítását megelőzően a helyi szociális szakemberek felmérték az igényeket, és kidolgozták a helyi szociális földprogram koncepcióját, valamint az önkormányzat is módosította a helyi szociális rendeletét, hogy adaptálni tudja a szociális földprogramot az önkormányzati ellátás rendszerébe, azaz hogy természetbeni támogatásként földhasználati lehetőséget, mezőgazdasági szolgáltatást és juttatást is nyújthasson a rászorulóknak.

„Nagy előny volt, hogy a város vezetése meglátta azt, hogy vannak magának a szociálpolitikának kézzel fogható elemei, amik tényleg nem arra támaszkodnak, hogy a rendszer folyamatosan csak tesz, pumpál bele, és azok a segítségformák tűzoltó jellegűek, hanem valamennyivel hosszabb távú megoldást nyújt, még ha annyival is hogy egy téli ciklust átvisz vele az egyén. Tehát nem kell folyamatosan a segélyek adásán gondolkodni, hanem itt egy kevesebb segélyt már igénybe tud venni, mert nem fog menni, kérni, mert van mit ennie...” (interjú, programirányító)

Indulásként az önkormányzat 2011-ben 1 millió Ft keretösszeget különített el a költségvetéséből a szociális földprogram megszervezésére, amit a későbbiekben pályázati forrásokkal bővítettek, tartottak fent. 2012-ben például 500 000 Ft-ot 2013-ban pedig 950 000 Ft-ot nyert a program vetőmagra. 2011-ben 2 hektár, 2012-ben már 4 hektár önkormányzati tulajdonú földterületen a családmérettől függően 500 vagy 800 négyzetméteres parcellákon kezdődött meg a termelés. A saját konyhakert megművelésével is be lehetett kapcsolódni a programba. Az önkormányzat a termeléshez szükséges erőgépeket is vásárolt, valamint 5000, illetve 8000 Ft értékű egységes vetőmagcsomag-támogatást is biztosított a programban résztvevőknek. Kezdetben saját fogyasztásra termeltek konyhakerti zöldségeket, ami 2012-től kiegészült a kisállattartási alprojekttel, melynek keretében a résztvevők húsz csirkét kaptak tenyésztésre.

2011-ben 57 családból 30 önkormányzati, 27 saját területen gazdálkodott. 2012-re 73 családra emelkedett a létszám. 37 család önkormányzati földet, 36 pedig saját tulajdonú területet művelt. 2012-től a kisállattartási alprojektben 179 család vett részt. 2013-ban 150 család a konyhakerti, 200 pedig a kisállattartási programban vett részt. Minden termelési időszak végén statisztikát készít a Családsegítő Központ. A megtermelt termékeket forintosítják, és így követik nyomon, hogy mennyi bevételt termeltek a családok termelési ciklusonként.

A szociális földprogram Hajdúnánáson integráns részévé vált a helyi szociálpolitikának. A program célcsoportját döntően a programot irányító Családsegítő

Központ kliensei alkotják, így a program már egy meglévő kapcsolatrendszerre épül rá, a munkatársak minden résztvevőt személyesen ismernek. Ugyanakkor a központ számára a program új típusú, többletfeladatként jelenik meg. A résztvevők kiválasztása szociális alapon (nagycsaládosok, alacsony jövedelműek) történik. Ezért a jelentkezést jövedelemvizsgálat előzi meg, majd a bekerülési kérelmeket egy környezettanulmánnyal kiegészítve a Családsegítő Központ bírálja el. A kiválasztott résztvevőkkel a Családsegítő Központ köt támogatási szerződést, valamint a résztvevőket családgondozásba is veszik.

A programot a kezdetektől nagy érdeklődés övezte. Az első évben az akkori felmérések szerint 157 potenciális családból 57 család vett részt a programban, amelyből 30 a közös önkormányzati földön kapott parcellát, 27 pedig a saját telkén termelt. A résztvevők száma kezdetben nőtt, majd beállt egy stabil szintre, 2015-ben már 179 család vett részt a programban.

A program mindig egy termelési ciklusra vonatkozik. Része a természetbeni támogatás (vetemény, állat, föld, munkagép) mellett a rendszeres szakmai tanácsadás és a havi kétszeri családlátogatás is. Emellett a programmal párhuzamosan egyéni esetkezelést is folytatnak, azaz a program elején minden résztvevő számára készítenek egy cselekvési tervet, amelyben megfogalmazzák a rövid és a hosszú távú célokat, amelyeket időnként kiértékelnek. A rövid távú cél általában a termelés megvalósítása, a hosszú távú cél pedig a hátrányos helyzet csökkentése, felszámolása, a munkaerőpiaci reintegráció és/vagy a termelés hosszú távú fenntartása.

A program indulásakor számos nehézséggel szembesültek a kezdeményezők és a résztvevők is. A helyi közvélemény kezdetben ellenérzésekkel, sokszor elutasítással fogadta a programot. Az elit és a lakosság más csoportjai sem hittek a program sikerében, pontosabban abban, hogy a helyi szegények valóban akarnak és képesek termelőmunkát végezni. Kezdetben a helyi sajtó és közbeszéd tele volt szkeptikus megjegyzésekkel a programmal kapcsolatban, úgymint a szegények majd megesszik a vetőmagot és a napos csirkét, kár erre pénzt költeni a városvezetésnek. Az elismerésért és elfogadásért közösen kellett megküzdeniük a programot irányítóknak és a részt vevő szegényeknek. Mindez pedig erőteljes elköteleződéshez és bevonódáshoz vezetett, nemcsak a részt vevő szegények, de a programot irányító szociális szakemberek részéről is. És mindez, végső soron, hozzájárult a program sikeréhez.

„Meg kellett küzdenem több vezetővel is, illetve egyszerű emberekkel is, akik tulajdonképpen újságcikkek, tévériportok alapján azt mondták, hogy úgy is megesszik a gumókat, meg a napos csirkét megfőzik, meg eladják, meg itálra cserélik, meg minden volt. Tehát a város azt mondta, hogy nem kell ezeknek a leírt társadalmi rétegeknek semmi sem. Nem kell ilyennel foglalkozni, nem kell ezt a két hektárt odaadni, meg az, hogy még egy millió forintért még vá-

sárolunk is nekik. Körülbelül ez volt a hozzáállás, meg úgysem lesz ennek sikere. De ez teljesen mindegy, az egyszerű embertől kezdve, a vezetésig vagy hivatalokig, mindenhol voltak ilyen emberek, akik ellenálltak. És egyetlen egy módja volt, hogy az első évben tényleg minden szabadidőnket erre fordítottuk, hogy sikeres legyen, mert csak így tudtuk bizonyítani, hogy van ennek itt létjogosultsága, meg nagyon szégyelltük is volna magunkat, ha nem sikerül, az meg a másik.” (interjú, programirányító)

A program középpontjában a termelés áll, s bár a helyi identitás erőteljes eleme a paraszti/gazdálkodói múlt és jelen, a termeléshez szükséges tudással sokan már nem rendelkeztek, és maguk a szociális munkások sem értettek a növénytermesztéshez vagy kisállattartáshoz. A kezdeményező szociális szakemberek tulajdonképpen meg- és újratanulták a klienseikkel együtt a termelési folyamatokat. A közös tanulási folyamat, a személyes kapcsolatok és intenzív együttműködés pedig megerősítette mind az irányítók, mind a résztvevők elköteleződését és motivációját a program sikeréért.

Az elköteleződést és motivációt tovább erősíti, hogy a program projektformában működik, és ezért évről évre látható és elszámolható eredményt kell felmutatnia. A másik fontos elem, hogy a részvétel önkéntes. A szociális munkások és klienseik együttműködése a feltétele a projekt sikerének, ami kölcsönösséget teremt az alapvetően inkább hierarchikus viszonyban lévő szociális munkások és klienseik között.

A szociális földprogram sikeres és elismert programjává vált a városnak, számos más kistelepülési program számára is jó példaként szolgál. Sikere azonban túlmutat a projekt eredményein. A részt vevő szegények esetében a termelés, a termelőmunka a helyi közösség elismerését váltja ki. Az önálló és önkéntes termelőmunka elfogadottságán keresztül jön létre és erősödik meg az „érdemesség” elismerése a résztvevőkben és a helyi társadalomban is. A közös földhasználat és közös projekt közösséget teremt, illetve bizonyos fokig integrálja vagy visszaintegrálja a leszakadó családokat a helyi közösségbe.

„Na akkor láttuk, hogy ez már aztán nagyon nagy, tehát itt már közösség-építést is célszerű lenne belevinni, és akkor záró programot szerveztünk [...] Sátorakat állítottunk fel odakint, együtt ünnepeltük a termést, mikor a krumpli betakarítása volt, minden egyes résztvevőnek, az összes családnak, mindegy, hogy saját kertjében vagy önkormányzati területen művelte, oklevelet adtunk, mindegyiknek, aki végigvitte.” (interjú, programirányító)

Az irányítók számára pedig a projekt sikere nem egyszerűen a tevékenységük és munkájuk eredményének elismerését jelenti, de hozzájárul helyi hatalmi pozícióik megszerzéséhez és megszilárdításához is. A szociális földprogramot irányító

szociális munkások a helyi politikai hatalmi hálózatok fontos szereplőivé váltak. A központ vezetője 2014-től a városi képviselőtestület tagja.

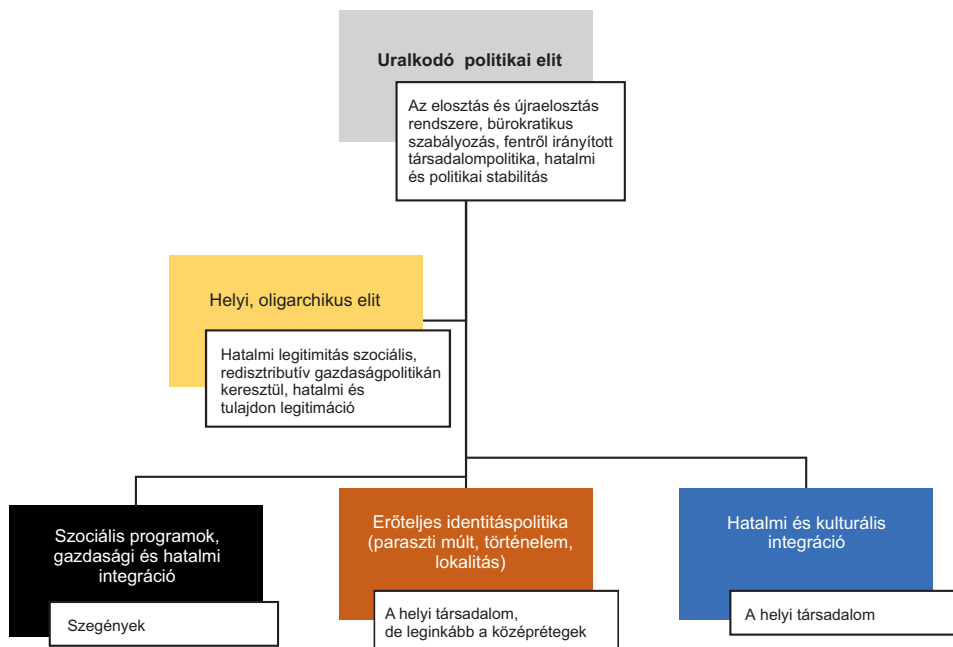
A szociális földprogram és eredményei mást jelentenek a részt vevő szegények, a vezetők, illetve a helyi társadalom nézőpontjából, összességében azonban elmondható, hogy a közösség, az identitás és a szegénységkép szempontjából jelentős eredménye, hatása van. A szegények esetében a szociális földprogramban való részvétel megerősíti a munka ethosát, valamint a tanulás és újratanulás folyamatán keresztül az agrártevékenységekhez való kötődést és ezek értékévé tételét. A termelő munka és földhasználat új identitást és a helyi közösségbe való integrálódás lehetőségét kínálja.

„Mi ugye itt magunkban, tehát, hogy önállóan dolgozunk itt a földeken, de ugye, ha valaki nem csinálja jól, nem gondolja a saját földjét, azt mindnyájan megérezzük. Például az elején, a kezdet kezdetén még volt egy ember, aki nem csinálta, tehát nem védekezett a kártevők ellen, és el is fertőződött a kert, és nemcsak az övé, hanem a szomszédoké is... Szóval az elején még voltak ilyenek, akik nem csinálták rendesen, de ők már nincsenek itt, most már aki itt van, mindenki rendesen csinálja, ez egy jó csapat...” (interjú, résztvevő)

A helyi társadalom szemszögéből a szociális földprogram létrehozza és megerősíti az érdemes (és érdemtelen!) szegények képzetét, akiket lehet integrálni a helyi társadalomba, a mezőgazdasági munkán, a paraszti hagyományokon keresztül. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a szegények egy másik – a programban részt nem vevő – csoportjának kirekesztését is tovább erősíti.

A hajdúnánási szociális földprogram, mind a tartalmát, mind a folyamatát, mind pedig a kimenetelét tekintve megfelel a társadalmi innováció kritériumainak. Tartalmát tekintve innovatív, hisz helyi viszonylatban új eszközzel, a közösségi földhasználat és mezőgazdasági termelés eszközével a szegénység problémájának enyhítését célozza. Folyamatát tekintve innovatív, hisz új típusú kapcsolatokat, a szociális problémák kezelésének új, együttműködésen és kooperáción alapuló formáit hozza létre. Végezetül pedig kimenetelében is innovatív, hisz bár csak a helyi szegények egy szűk rétege számára, de mégis az integráció és részvétel új lehetőségét termeti meg.

Az önkormányzati szervezésű földhasználati program olyan társadalompolitika része, amelyben számos szereplőcsoport érdeke találkozik. A bemutatott eset jól elhelyezhető egy olyan modellben, amelyben egyértelműen megadható, hogy a szegények egy csoportjának az innovatív földhasználati programba történő bevonása milyen érdekek szerint történik, és a szereplő csoportoknak milyen közvetlen és áttételes hasznuk származik ebből (*1. ábra*). Az uralkodó kormányzati elit az elosztás és újraelosztás rendszerein keresztül teremt politikai stabilitást, és pacifikálja a potenciális elégedetleneket. A példánkban



1. ábra. Szereplők és érdekek

szereplő programokkal egyrészt klienssé teszik az élelmiszertermelésbe kapcsolódó rászorultakat, másrészt a szegényeknek a programból kimaradó jelentős számú csoportjait is függő helyzetbe hozzák, hiszen azok is belépnének a kedvezményezett résztvevők közé. Az érdekesek és az időlegesen érdemtelennek nyilvánítottak az alternatívák teljes hiánya miatt elsődlegesen érdekeltek a programok, tágabb értelemben a projektekkel kivitelezett rend fenntartásában. Az állam úgy teremt társadalmi és hatalmi stabilitást, hogy ahhoz igen csekély forrásokat használ fel. Olyan fentről irányított bürokratikus rendszer ez, amely nagyon kevés forrás mozgósításával és közvetlen erőszak alkalmazása nélkül, viszonylag kis létszámú adminisztrációval éri el a nyomorgók társadalom alján tartását. Az ily módon fenntartott stabilitás az uralkodó elit elsődleges haszna. A szegények érdekei teljes kiszolgáltatottságukra vezethetők vissza. A 20-25 zsák krumpli vagy más csekélyke élelem valamennyire enyhíti az éhezést. A programban részt vevők társadalmi elismerése az ellenkezés és a kétely időszak után a visszaintegrálódás illúzióját is megteremti, ami úgyszintén hozzájárul a rendszer legitimációjához, elfogadásához. A helyi elit saját hatalmi pozícióinak legitimálását segíti a szegénységi programokkal. A résztvevő és a részvétel lehetőségére váró szegények leginkább a helyi hatalmi elit kliensei. Husz Ildikó hívja fel a figyelmet arra, hogy a szegénység elleni pro-

jektokban gyakran a helyi erőcsoportokhoz tartozó középosztály tagjai kapnak alkalmazást (Husz, 2018). A helyi közigazgatás vezetése a szociális programok sikerével prezentálja pozíciójának érdemességét és hasznát. A szegények a társadalmi és hatalmi stabilitás, a kisebb települések többségében oligarchikusan összefonódó közigazgatási és gazdasági elit tulajdonbiztonságát is szolgálja. A társadalmi integráció, amelynek fontos eleme a szegények pacifikálása, valójában megfelel a helyi társadalom legtöbb csoportja érdekeinek. A szegények élelemhez vagy más programokban kiegészítő jövedelemhez jutnak, elfogadott és nem diszkriminált tagjai a helyi társadalomnak. A kistelepüléseken és a kisvárosokban a társadalom politikai integrációjának erőteljes eleme az identitás-politika, a lokális identitás újratermelése elsődleges a paraszti múlt elemeinek a felhasználásával (Csurgó, 2014; Csurgó–Szatmári, 2014). A nyomorát paraszti jellegű munkavégzéssel enyhítő szegény tökéletesen illik a neoparaszti, lokális közösségi identáshoz, amelyet a helyi társadalom a jelek szerint a legfontosabb identáselemként fogad el. A középosztály (és a kulturális elit) aktívan vesz részt az identátság újrafarmálásában, és az az erre szolgáló projektekből még forrásokhoz is jut. A hatalmi és kulturális integráció, amelyben a szegénység elleni programoknak lényeges gyakorlati és szimbolikus funkciójuk van, a helyi társadalom szinte összes csoportjának az érdeke és haszna.

IRODALOM

- Czibere I. (2013): Projektek a szervezetekben. In: Czibere I. – Kovách I. (szerk.): *Fejlesztéspolitika, vidékfejlesztés*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 107–138.
- Csurgó B. (2014): A vidék nosztalgája: Kulturális örökség, turizmus- és közösség-szervezés három észak-alföldi kistérségben, *socio.hu: Társadalomtudományi Szemle*, 4, 2, 1–20.
- Csurgó B. – Szatmári A. (2014): Vidéki kultúra, helyi közösség és lokális identitás: A kulturális örökség szerepe a lokális identátságépítésben és a helyi közösségfejlesztésben Hajdúdorogon és Hajdúhadházon. *Metszetek – Társadalomtudományi Folyóirat*, 3, 33–51.
- Franklin, A. I. – Kovách I. – Csurgó, B. (2017): Governing Social Innovation: Exof ‘Discretionary Practice’ in the Negotiation of Shared Spaces of Community Food Growing. *Sociologia Ruralis*, 57, 4, 439–458.
- Hillier, J. (2013): Towards a Deleuzean-inspired Methodology for Social Innovation Research and Practice. In: Moulaert, F. – MacCallum, D. – Mehmood, A. et al. (eds.): *The International Handbook on Social Innovation*. Edward Elgar, 169–180.
- Husz I. (2018): Szegénységcsökkentést célzó programok és a projektfoglalkoztatás. *Magyar Tudomány*, 179, 6, 871–884. ez a szám
- Kovách I. (2016): A földből élők és földhasználati módok Hajdúnánáson. In: Kovács K. (szerk.): *Földből élők: Polarizáció a magyar vidéken*. Budapest: Argumentum Kiadó, 472–493.
- Kovách I. – Kucerova, E. (2006): The Project Class in Central Europe: The Czech and Hungarian Cases. *Sociologia Ruralis*, 46, 3–21.
- Kovách I. – Kucerova, E. (2009): The Social Context of Project Proliferation – The Rise of a Project Class. *Journal of Environmental Policy and Planning*, 11, 3, 203–221.

- Levesque, B. (2013): Social Innovation in Governance and Public Management Systems: Towards a New Paradigm? In: Moulaert, F. – MacCallum, D. – Mehmood, A. et al. (eds.): *The International Handbook on Social Innovation*. Edward Elgar, 25–39.
- Moulaert, F. – Martinelli, F. – Swyngedouw, E. et al. (2005): Towards Alternative Model(s) of Local Innovation. *Urban Studies*, 42, 1969–1990.
- Pradel Miquel, M. – Cabeza, M-G. – Anglada, S-E. (2013): Theorizing Multi-level Governance in Social Innovation Dynamics. In: Moulaert, F. – MacCallum, D. – Mehmood, A. et al. (eds.): *The International Handbook on Social Innovation*. Edward Elgar, 155–168.
- Sjöblom, S. (2006) Towards a Projectified Public Sector – Project Proliferation as a Phenomenon. In: Sjöblom, S. – Andersson, K. – Ecklund, E. – Godenhjelm, S. (eds.): *Project Proliferation and Governance*. Helsinki: Helsinki University Press, 9–33.

Vélemény, vita

A „KÍNOS IGAZSÁG” MÁSİK FELE

“INCONVENIENT TRUTH” WITH ADDITIONS

Hajdu János

az MTA tiszteleti tagja, Uppsalai Egyetem, Svédország, European Extreme Light Infrastructure, Prága, Cseh Köztársaság
janos.hajdu@xray.bmc.uu.se

ÖSSZEFOGLALÁS

A magyar tudományos életben durva politikai megkülönböztetések folytak 1945 előtt és 1945 után is, majdnem ötven éven át, 1920 és nagyjából 1970 között. A megkülönböztetések alapvető célja mindkét periódusban „az ország szociális összetételének a javítása” volt. A két időszakban csak az áldozatok voltak mások, az eredmény ugyanaz lett: Magyarország igen sok kiváló elmétől szabadította meg önmagát, és úgy tűnik, mindez az MTA tudomása mellett történt.

ABSTRACT

Scientific life in Hungary suffered from political interference and discrimination for nearly half a century, from 1920 to about 1970. The general aim of the various discriminative measures was to “improve the social and intellectual fabric of the country”, both before and after 1945. While the victims were different, the end result was the same: the country deprived itself of a large number of excellent brains and minds, and this seems to have been done with the knowledge of the Hungarian Academy of Sciences.

Kulcsszavak: az MTA története, diszkriminatív intézkedések 1920 és 1970 között, felsőoktatás, tudományos élet

Keywords: history of HAS, discriminative measures between 1920 and 1970, impact on scientific life and higher education

Érdeklődéssel olvastam Hargittai István írását: *Kínos igazság – az MTA történetéről* (2018). Hiányolom azonban, hogy a szerző csupán a jelenség első felével foglalkozott a cikkében. A magyar tudományos életben durva politikai megkülönböztetések folytak 1945 előtt és után is, majdnem ötven éven át, 1920 és 1970 között.

Az 1920-ban elfogadott numerus clausus törvény a politikai megkülönböztetések első felét vezette be, míg az MKP és az MSZMP által bevezetett megkülönböztetések a borzalom második felét jellemzik. A megkülönböztetések alapvető célja mindkét periódusban „az ország szociális összetételének a javítása” volt.

Talán meglepő, hogy az 1920-as magyar numerus claususban a zsidó szó nem jelenik meg, bár a törvény a zsidókat érintette a legnagyobb arányban. Ebben az időszakban a zsidó hallgatók egyetemi felvétele a következő országokban esett korlátozások alá: Ausztria, Egyesült Államok, Hollandia, Irak, Jugoszlávia, Kanada, Lengyelország, Lettország, Németország, Románia és a Vichy Franciaország. Ez persze nem ment minket, és az 1938-as zsidótörvények után semmi kétségünk nem maradhat. Volt azonban tizennyolc-húsz év, amikor, ha megtehették, a kiszorítottak külföldön tudtak tanulni. Azután pedig jött a totális borzalom egészen 1945-ig.

Az 1945 utáni „numerus claususban” a lakosság jelentős része esett ki a tudományos életből és a továbbtanulás lehetőségéből. Ebben az időszakban etnikai megkülönböztetés gyakorlatilag nem volt, ugyanakkor sokakat lehetett valamilyen osztályidegennek tekinteni, vagy értelmiségi származásuk miatt megkülönböztetni. A kiszorítottaknak nem volt esélyük arra, hogy tovább folytassák tudományos munkájukat külföldön, vagy hogy bejussanak felsőoktatási intézményekbe akárhol is. Ezek az emberek szinte teljes tudományos és oktatási nihilbe kerültek. Felemelte az MTA a szavát ez ügyben? Vagy csak sodródott? Vagy aktívan támogatta a tendenciát? Ezt valamikor meg kell vizsgálni.

Változás csak 1963. április 2-án kezdődött, amikor az MSZMP Politikai Bizottsága határozatot hozott a felsőoktatási intézmények felvételi rendszerének korszerűsítéséről és a származás szerinti kategorizálás eltörléséről. Ehhez persze különböző politikai feladatokat kellett végrehajtani, és ezekkel évekig voltak problémák és belharcok. A korszak nem szűnt meg egyik napról a másikra. (1967-ben a szóbeli felvételi vizsgám háromnegyede abból állt, hogy taglaljam, miként képzelem el magam mint szocialista szakembert. Nem voltam benne biztos, hogy bejutottam. Egyik katonatársamra szakmunkás-tanulást róttak ki, de aztán végül is bekerült az egyetemre. Református lelkész fia volt – ma elismert egyetemi tanár külföldön.) 1970. november 12-i kongresszusán az MSZMP megerősítette a kétfrontos harc szükségességét, és javasolta az állami oktatás rendszerének felülvizsgálatát. Talán ekkor lehetett a periódus tényleges vége.

Beszélnünk kell erről az egész időszakról és az MTA – aktív vagy passzív – szerepéről mindebben, és nem csak a probléma egy részéről. A két időszakban csak az áldozatok voltak mások, az eredmény ugyanaz: 1920 és körülbelül 1970 között Magyarország igen sok kiváló elmétől szabadította meg önmagát, és úgy tűnik mindez az MTA tudomása mellett történt.

Tudom, hogy az Akadémia jelenlegi tagjai nem voltak magas pozíciókban ötven évvel ezelőtt. Érdekes azonban elgondolkodnunk azon, hogy mi hogyan reagáltunk volna hasonló helyzetekben.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm Tömpe János segítségét és beszélgetéseinket.

IRODALOM

Hargittai István (2018): Kínos igazság – az MTA történetéről. *Magyar Tudomány*, 179, 3, 435–442, DOI: 10.1556/2065.179.2018.3.12, https://mersz.hu/hivatkozas/matud_f4537#matud_f4537

TÖRTÉNETSZOCIOLÓGIAI MEGJEGYZÉSEK HARGITTAI ISTVÁN ÍRÁSÁHOZ, AVAGY ALKALMAZOTT-E ANTISZEMITA DISZKRIMINÁCIÓT AZ MTA?

COMMENTS TO HARGITTAI, FROM A HISTORICAL-SOCIOLOGICAL APPROACH, CONCERNING THE ANTISEMITIC PRACTICE OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

Nagy Péter Tibor

az MTA doktora, Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar Oktatás- és Ifjúságkutató Központ, Wesley János
Lelkészképző Főiskola

ÖSSZEFOGLALÁS

Hargittai István akadémikus *Kínos igazság* című, a *Magyar Tudomány* 2018. márciusi számában megjelent cikkében sürgeti az Akadémiát, hogy nézzen szembe múltjával, s módosítsa a honlapján látható „hivatalos” intézménytörténetet. A két háború közötti – a tagválasztási gyakorlatban tükröződő – antiszemitizmus bemutatását hiányolja. Erre reflektáló történet-szociológusként két versengő hipotézist állíthatunk szembe egymással. 1. Az MTA tagválasztó stratégiáját meghatározta a Horthy-korszak antiszemita szellemisége, azaz olyan tudósok, akik egy nem diszkriminatív közegben *akadémikussá válhattak volna*, nálunk nem váltak akadémikussá. 2. A Horthy-korszak társadalmi és politikai gyakorlata a diszkriminációmentes állapothoz képest már a Numerus clausus-szal alacsonyabbra szorította a zsidó tudósok arányát, de erre a Magyar Tudományos Akadémia tagválasztó stratégiája *nem erősített rá*. A tanulmány empirikus szociológiai érveket használ. A nemzetközi tudománytörténet-írás mérlegén számon tartott (csekély számú) neves magyar tudósok abszolút többsége zsidó. A korban érzékelhető – az akadémiai tagválasztás potenciális bázisául szolgáló tudósok 12%-a zsidó – e két tényhez célszerű hozzámérni, hogy a beválasztott akadémikusok 4%-a zsidó. A dualizmus kori akadémikusválasztási gyakorlathoz képest hétszer kisebb valószínűséggel került zsidó az akadémiára. Az első hipotézis tűnik igazabbnak. Hargittainak igaza van.

ABSTRACT

Member of the Hungarian Academy of Sciences, István Hargittai – in his article published in the 2018 March issue of *Magyar Tudomány* – urged the Academy to “face its own past”, and change its “official history” in her homepage. He urged the necessity of describing the anti-Semitism of the Academy, mirrored by the fact that practically it was not open for scholars with Jewish background in the period of 1919–1944. This article – from the viewpoint of a sociologist – offers two competitive hypothesis: 1. There were *enough* high level Jewish scholars (as basis of recruitment) in the 1919–1945 period, and the non-inviting, non-electing them is the responsibility of Academy. 2. The Numerus Clausus Act of 1920 had restricted the number of Jewish students, so there

was not enough big basis for the academy to select Jewish scholars from. The statistical data of sociology of science shows that the 12% of famous scholars of the period had Jewish background, and only the 4% of new members of Academy had Jewish background – three times less, that would meet a „neutral” expectation. In the pre-1918 quarter-century seven times more Jewish had been elected by the Hungarian Academy than the post 1919 quarter-century. The absolute majority of internationally recognised Hungarian scholars (for example Nobel prize winners) had Jewish background. From these data the sociologist has to choose “Hypothesis 1”, and this outcome supports Hargittai’s suggestion.

Kulcsszavak: az MTA története, Horthy-korszak, antiszemitizmus, tudományszociológia, emlékezetpolitika

Keywords: the history of HAS, Horthy era, antisemitism, sociology of science, politics of memory

Hargittai István állítását (Hargittai, 2018) miszerint a két háború között az MTA tagválasztási gyakorlatában antiszemitizmus tükröződik, s kifejezetten sürgős lenne, hogy az MTA nézzen szembe múltjával, s módosítsa a honlapján látható „hivatalos” intézménytörténetet, illetve az ezzel szembenálló (e tényt tagadó vagy említésre nem érdemes részletnek minősítő) álláspontot történet-szociológusként versengő hipotézisekké formalizálhatjuk.

1. A Magyar Tudományos Akadémia tagválasztó stratégiáját meghatározta a Horthy-korszak antiszemita szellemisége, azaz olyan tudósok, akik egy nem diszkriminatív közegben *akadémikussá válhattak volna*, nálunk nem váltak akadémikussá.
2. A Horthy-korszak társadalmi és politikai gyakorlata a diszkriminációmentes állapothoz képest már a numerus claususszal alacsonyabbra szorította a zsidó (vagy zsidó származású) tudósok arányát, de erre a Magyar Tudományos Akadémia tagválasztó stratégiája *nem erősített rá*.¹

Ha az első álláspont esik közelebb az igazsághoz, akkor igaza van Hargittainak, az Akadémia – semleges történet-szociológusi pozícionkból egy pillanatra kilépve, a kifejezés erejének ellenállni nem tudva – az „írástudók árulásának” egyik háttérintézményeként, kereteként szolgált. Azaz – Hargittai konkrét javaslatának

¹ Mivel a Szakály Sándor nevéhez köthető, s talán még más veritasos történészek (?) által is osztott álláspont, miszerint a numerus clausus nem jogfosztó, az egyszerű hazugság kategóriájába sorolható, a versengő hipotézisek sorába annak beiktatását – a *Magyar Tudomány* olvasói iránti tiszteletből – mellőzném (URL2).

megfelelően – az Akadémia történetének önbemutatásában, saját honlapján ennek a jelenségnek bőséges helyet kell biztosítani. Ha igaza van – teszem hozzá –, erről intézményi presztízsféltésből *nem írni* a huszonegyedik századi Európában épp olyan képtelenség, mintha valaki úgy akarna német hazafi lenni, hogy hallgat akár a nemzetiszocializmust hatalomra segítő választótömegekről, akár a kollaboráció útjára lépő egyetemi elit viselkedéséről.

Történetiszociológusként azonban nem az emlékezetpolitikai és ideológiai érvelés a dolgunk, hanem hogy megpróbáljuk valamiképpen objektíválni, hogy a Horthy-kori „akadémiai antiszemitizmus” tetten érhető-e, s ha igen, kisebb vagy nagyobb volt-e annál, mint ami a korszak egésze által létrehozott általános zsidó hátrányból következett.

Bizonyosak lehetünk abban, hogy nagyon kevés konkrét ügyet fogunk találni, mellyel igazolható, hogy a szükségképpen korlátos számú akadémiai helyre valamely nem zsidó jelölt érdekében egy egyébként esélyes zsidó jelöltet visszautasítottak volna.

Történetiszociológiai megközelítésben kiindulhatunk azonban abból, hogy amennyiben a tudománytörténet mérlegén fennmaradt személyiségek között (akiket nem a narratív tudománytörténet-írás módszerével, hanem prozopográfiai módszerrel, azaz tömeges életrajzelemzéssel kutatunk²) a zsidó vagy zsidó származású személyek aránya lényegesen meghaladja az akadémiai taggá választott zsidó vagy zsidó származású személyek arányát, akkor *akár van, akár nincs okirati bizonyíték* a diszkriminatív tagválasztási gyakorlatra, szociológiai értelemben bizonyosnak tekinthetjük, hogy ilyen diszkrimináció fennállt.

1.

A leginkább közismert e tekintetben az az adat, hogy a magyar Nobel-díjasok elsőpró többsége zsidó vallásúnak született, illetve – ha Magyarországon él – a zsidótörvények hatálya alá esett volna (Czeizel, 2015). Vélhetőleg a nemzetközi karriert befutott magyar természettudósok („potenciális Nobel-díj-jelöltek”) körében is magasnak kellett lennie a zsidó háterűek arányának. Kemény tény, hogy közülük az MTA – magyarországi működésük alatt – nem választott be *senkit* a Horthy korban.³

² A propográfiairól lásd: Broady, 2002; Verboven et al., 2007

³ Noha Czeizeltől tudjuk, hogy a Nobel-díjas MTA-tag, Szent-Györgyi Albert is zsidó háterű, a korban ez egyáltalán nem volt ismert, még Szent-Györgyi németellenes politikai aktivitásának megjelenésekor sem játszotta ki az azt nyilván kifogásoló jobboldal a „zsidó kártyát”. Azaz vélhetőleg tényleg nem tudtak róla.

De bárki ellenünk vetheti: az antiszemita közhangulat eredményeképpen nyilván nagyobb arányban emigráltak zsidók, mint nem zsidók, s a tudományos centrum országokban nagyobb eséllyel jutottak lehetőségekhez, tehát „tudományos érdemeik” magyarországi életszakaszukban még nem érték el azt a szintet, hogy elvárható lett volna az Akadémiától, hogy meghívja őket. Ez esetben is marad azonban a kérdés, hogy a világban élő magyarságra egyébként figyelő MTA miért nem szorgalmazta, hogy ők is bevásztassanak. Mint ahogy azokat a magyar származású társadalomtudósokat sem hívta meg az MTA, akiket például az *Encyclopedia Britannica* vagy a standardnak tekinthető (oxfordi, cambridge-i) közgazdaságtudomány-történetek, szociológiatörténetek, filozófiatörténetek tárgyalnak – ellentétben a korabeli MTA által megválasztott természettudósokkal, akiknek egy-két kivétellel se a külföldi kortárs kézikönyvekben, se a mai tudománytörténetekben nem jut hely. E kiemelkedő társadalomtudósok egy részének meghívása – tanácsköztársasági szerepük miatt, mint például Lukács György esetében – nyilván teljesen elfogadhatatlan lett volna a korabeli közéletben, mások politikai arculata azonban szociáldemokrata, liberális, illetve európai értelemben konzervatív volt – ilyen politikai pártok és ilyen irányultságú folyóiratok, könyvkiadók pedig egészen 1944-ig legálisan működtek Magyarországon, így nem kerülhetjük el a kérdést, hogy az MTA miért *nem* választotta meg őket.

2.

De fordítsuk figyelmünket a magyar tudomány azon képviselőire, akik Magyarországon működtek! Tekintsük úgy, hogy a *Magyar Életrajzi Lexikon* (Kenyeres, 1994) köteteinek⁴ személyválogatási gyakorlata megfelelően reprezentálja a magyar tudománytörténet-írás arról való véleményét, kik a tudománytörténet mérlegén „látható” tudósok. Köztudomású, hogy vannak korábban és később beérvő tudományos karrierek, s voltak olyan tudóskarrierek, amelyek – noha a személy életkora alapján már a Horthy-korban elkezdődhetek volna – valamely okból csak 1945 után kezdődtek el. A késői kezdésnek, az egyenlőtlen gyorsaságú karriernek lehet oka valamifajta egyetemi vagy társadalmi diszkrimináció, de nyilvánvaló, hogy *meg nem indult* tudóskarrierek esetében a Horthy-korszak Akadémiája nem hibáztatható azért, hogy nem hívták meg a tudóst tagnak.

⁴ A *Magyar Életrajzi Lexikon* első két kötete az 1968 előtt már elhunyt személyekre nézve forrás, a további két kötet az 1990-ig elhunytakra nézve az (Kenyeres, 1994). Kiindulva abból, hogy akadémiai taggá válni *egészen* fiatalon már a Horthy-korszakban sem volt tipikus, a Horthy-korszak valós és *potenciális* akadémikusainak elsöprő többsége 1990-re már távozott az élők sorából, tehát szerepel a lexikonban.

Magyarán, valamiképpen célszerű az alapsokaságból leválasztanunk azokat, akik a kortársak számára nem voltak „láthatóak”. Induljunk ki abból, hogy a *Révai Lexikon* szerkesztősége a lexikon és pótkötetei kiadása során az adott pillanatban látható személyeknek „szavazott meg” címszavakat.

Úgy tekinthetjük, hogy ha már 1935-ben (a Révai második pótkötete kiadásának évében) „látható” egy tudós, akkor a Horthy-korszak végéig rendelkezésre álló további kilenc év alatt – életkorának és tudományos munkásságának elkerülhetetlen növekedésével – egyre közelebb kerül ahhoz, hogy akadémikusválasztás kedvezményezettje lehessen.

A két személyválogatási gyakorlat eredményének – azaz a Magyar Életrajzi Lexikonban és a Révai Lexikonban is előforduló tudósok – *közös halmaza* az a csoport, amely tagjainak – történetiszociológiai munkahipotézisünk eredményeképpen – *az egyes személyek tudományos érdemeit nem mérlegelve*, elvileg „esélye lehetett” akadémikussá válni, aki az Akadémia rekrutációs bázisát képezte.

Ennek a csoportnak a tagjait kell besorolnunk a kérdéses szempontból, s megnéznünk, hogy a közülük akadémikusnak választottak összetétele zsidó-nem zsidó szempontból milyen. Természetesen ezt a besorolást nem most, ennek a hozzászólásnak a kedvéért végeztük el, hanem Karády Viktorral közösen vezetett európai kutatásunk, az „elites08”⁵ részeként. A besorolás elsődleges forrása az 1929-es *Magyar Zsidó Lexikon*⁶, mely elkülöníti a konvertitákat és zsidó vallásúakat. (Kutatásunk során forrásnak tekintettük a Romániában, Szerbiában és Magyarországon fellelhető⁷ 1918 előtti magyarországi gimnáziumi anyakönyveket, a kolozsvári egyetem és a szakfőiskolák 1918 előtti anyakönyveit, a budapesti egyetem 1918 előtti diplomakönyveit, a budapesti és vidéki egyetemek 1918 utáni beiratkozási anyakönyveit. Igen fontos forrás az 1936 óta megjelenő Gulyás József-féle *Magyar írók élete és munkái*⁸. A kortárs ki-kicsoda típusú lexikonok közül az 1940-es *Keresztény Magyar Közéleti Almanach* már a zsidótörvények

⁵ European Research Council FP7 – 230518. „Culturally Composite Elites, Regime Changes and Social Crises in Multi-Ethnic and Multi-Confessional Eastern Europe. (The Carpathian Basin and the Baltics in Comparison cc 1900–1950)” URL3.

⁶ Illetve annak általunk forráskiadványba (Nagy, 2011) és adatbázisba rendezett formája: URL4.

⁷ A szlovák és ukrán hatóságok nem engedélyezték a kutatást, a horvát és szlovén területeken a mi hibánkból maradt el az adatgyűjtés, a történelmi Magyarország Ausztriához és Lengyelországhoz csatolt darabkájában nem működött gimnázium.

⁸ E szóhasználatban író mindenki, akinek írása jelent meg, tehát a semmiféle szépirodalmi munkássággal nem rendelkező természettudósok és társadalomtudósok, újságírók, papok stb. is. Gulyás József a hasonló című század eleji, Szinnyei József szerkesztette sorozatban már szereplő személyek vallását valamiért nem közli ugyan az eredeti címszót minden más tekintetben kiegészítő címszavakban, de az újonnan felvett személyek esetében ambicionálja a vallás megállapítását, sőt a vallásváltást is jelzi.

szellemében értelmezi a keresztény fogalmat, továbbá a beválogatott személyek vallását is közli. A „legbaljósabb” forrás Kolosváry Borcsa Mihály 1944-es könyvjegyzéke (Kolosváry-Borcsa, 1999), mely a zsidó művek azonosítását végezte el egy 1944 júniusában megkezdődött, s 1944 októberében folytatni remélt német mintájú könyvtári selejtezés céljából.

Nagy biztonsággal – ha nem is a „tévedhetetlenség” filológiai igényével, de szociológiai értelemben megbízhatóan – három csoportra oszthatjuk az alapsokaságot: zsidó vallásúra, konvertitára és nem zsidóra. (Ebben a tömeges mérésben azzal most nem foglalkozunk, hogy a konvertiták vallásváltása életpályájukon, illetve a történelmi időn belül mikor következett be, bár az egyetemi tanárrá válás folyamait áttekintő Kovács I. Gábor felméréseiből [2012] látható, hogy ennek igenis van jelentősége.)

A Révai és a Magyar Életrajzi Lexikon közös halmazaként definiált tudományos elitben 12% a zsidó vallásúak és konvertiták aránya. A Horthy-korszakban akadémiai felvételt nyerő tudósoknak ezzel szemben összesen 4%-a volt zsidó származású – azaz háromszor kevesebb, mint „lennie kellene”. *A zsidók aránya az akadémiai felvételen súlyosan alulreprezentált.*

A „teljes” tudós népelességen belül a szociológusok kétötöde, a politika- és államtudósok, matematikusok harmada, a művészettörténészek, zenetudósok, közgazdászok, jogtudósok ötöde, földrajzosok, nyelvészek, műszakiak, irodalomtudósok, filozófusok hetede, a neveléstudósok, történészek, kémikusok, fizikusok, néprajzosok tizede izraelita vallású vagy konvertita volt. Ha tudományterületek vagy akadémiai osztályok szerint rendezzük adatainkat, akkor is igaz, hogy mindenütt lényegesen magasabb az osztály ügyköréhez tartozó zsidók aránya, mint az adott osztály tagjai közé beválasztott zsidók aránya.

A zsidók felülreprezenciója a tudományosan látható elitben és a zsidók minimális beválasztása az akadémiaira önmagában is bizonyítja a diszkriminációt.

3.

Az, hogy a tudósok között a zsidók aránya a lakossági arányukhoz képest felülreprezentált, logikusan következik abból, hogy a középiskolai végzettséggel rendelkezők és az egyetemi diplomások körében is erősen felülreprezentáltak. A zsidók középiskolai és egyetemi tanulmányi eredményei – Karády Viktor részletes mérései által bizonyítottan – a szellemi tudományokból mindig jobbak, mint a nem zsidóké. A zsidók tanulmányi eredményeinek kiválóságát a kortárs jobboldalon is érzékelték, s az alapvetően szellemi versenyelvű iskolarendszerbe konkrét pontokon próbáltak beavatkozni, hogy egy esetleges meritokratikus kiválasztódás „társadalompolitikai kockázatait” (azaz a zsidók arányának növekedését) csökkentse. Klebelsberg Kuno – a numerus clausus módosításának nemzetközi

kényszerét tudomásul véve – a diszkriminációs lehetőség fenntartása céljából veti fel a testnevelésjegyek egyetemi felvételibe való beszámításának lehetőségét (Bethlen, 1972) (ez volt az egyetlen olyan tantárgy, ahol a zsidók rosszabb jegyeket szereztek), a visszacsatolt felvidéki gimnáziumokban tanügyigazgatási tisztviselők konkrétan megfogalmazzák azt az igényt, hogy a gimnáziumi éveik alatt a keresztényeknél jobban teljesítő zsidóknak legalább az érettségi eredményeit húzzák le (Bassola, 1998). A bölcsészdoktori szigorlaton (ahol a diákot nem egyes tanárok, nem konkrét tanulmányok lektorai, hanem az egyetem *intézményesen* minősíti) – ahogy erre Biró Zsuzsanna Hanna rámutat –, az egyetemi tanulmányi eredményekben, illetve későbbi publikációs aktivitásban keresztény társaiknál következetesen jobban teljesítő zsidók „valahogy” rendre rosszabb jegyeket kaptak (Biró, 2015).

Az oktatási rendszer mindennapi (azaz óráról órára, kollokviumról kollokviumra történő) minősítési folyamata sok száz középiskolai tanár és egyetemi tanár egyedi döntésein alapult – ebbe intézményesen beleszólni nyilván sokkal nehezebb lett volna, mint „egyszeri aktusok”, „intézményes aktusok” segítségével. Az érettségi eredményét – az állam által kinevezett érettségi biztoson keresztül – nyilván jobban lehetett befolyásolni, mint az évközi jegyekét, a doktori szigorlatokét (a bizottsági jelleg miatt), jobban, mint az egyes kollokviumokét. A középiskolai tanári állás odaítélését – tekintettel a tanügyigazgatás döntő befolyására nemcsak az állami, hanem az államsegélyes nem állami gimnáziumok személyi politikája esetében is – jobban, mint a többi – bölcsészek és természettudósok számára kínáló – állásokét. Ez az utóbbi tény már érinti a tudományos rekrutációt, hiszen a bölcsészek és társadalomtudósok számára rendelkezésre álló munkahelyek közül a munkáltatók a középiskolákban (s persze az egyetemeken, ahol egészen kevés alkalmazott volt) ismerték el leginkább a publikációs aktivitást, ami a tudományos láthatóság első számú forrása is lehetett (Karády, 2012; Karády–Nagy, 2012). Míg tehát a jogászok, mérnökök vagy orvosok jelentős része „szabadidejében” folytatott tudományos tevékenységet, a humán tudományok és természettudományok tanárai „munkahelyi karrierjéhez” ez hozzátartozott.

Néhány szakmára nézve arról is van adatunk, hogy tudományos produktivitásuk tekintetében felülreprezentáltak (Nagy, 2009) a zsidók.

A Révai által „látható” zsidók keresztényeknél jobb egyetemi eredményei, a tudományos karriert támogató középiskolai tanári állásért való (keresztényekét meghaladó) zsidó versengés, illetve a zsidók keresztényekét meghaladó publikációs aktivitása alapján joggal feltételezhető, hogy a Révai által látható zsidó tudósok közül arányosan több lett volna „érdemes” MTA-tagságra, mint a keresztények közül. Így a korábban kalkulált háromszorosnál a zsidókkal szembeni diszkrimináció vélhetőleg magasabb.

4.

Általában megfigyelhető empirikus tudományszociológiai jelenség, hogy bármely olyan csoport esetében, amellyel kapcsolatban nincs diszkrimináció, a bekerülés kisebb ingadozásokkal folytonos. Például, nincs olyan évtized, amikor valamely országrész szülőtteinek aránya lezuhanna, vagy nincs olyan évtized, amikor az akadémikusok nevéből az ábécé véletlene alapján létrehozott öt csoport egyike visszaszorulna.

A dualizmus korában a zsidó vagy zsidó származású akadémikusok bekerülése⁹ folyamatos: az 1870-es években kilencen, az 1880-asokban öten, az 1890-esekben tizenegyen, az 1900-asokban nyolcan, az 1910-esekben (pontosabban 1910 és 1917 között) kilencen lettek akadémikusok. A sor a Horthy-korba érve megbicsaklik: az 1920-as években, illetve az 1930-as években is két-két akadémikust vesznek fel (Hargittai, 2017), 1940–1944 között pedig egyet sem. (Az 1918-ban és 1919-ben játszott szerepük miatt két zsidó háttérű akadémikust kizárnak az Akadémiáról.) Megjegyzendő, hogy mivel az akadémikussá váláshoz a diploma-szerzés után tíz-húsz éves pályafutás kellett, a zsidó akadémikusok alulreprezentációja épp abban a generációban (az 1910-es években diplomázottak között) a legnagyobb, melynek vonatkozásában a budapesti és kolozsvári egyetem hallgatói között is tetőzött a diplomát szerző zsidó hallgatók aránya, tehát ahol – diszkrimináció nélkül – növekedésnek kellett volna következnie.

A Horthy-korszak negyedszázada alatt hetedannyi zsidót választottak akadémikussá, mint az azt megelőző negyedszázad alatt.

* * *

Az MTA tagválasztási politikája tehát nem egyszerűen a Horthy-korszak *kormányzati* antiszemitizmusának betudható, a tudományos mező egészét jellemző zsidó esélyhátrány tükre, hanem *maga is* aktívan hozzájárult a diszkriminációhoz.

Az első hipotézis többféle módon is igazolható, így Hargittainak igaza van.

IRODALOM

- Bassola Z. (1998): *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
- Bethlen I. (1972): *Bethlen István titkos iratai*. (s. a. r. Szinai M. – Szűcs L.) Budapest: Kossuth Könyvkiadó, https://library.hungaricana.hu/en/view/MolDigiLib_VSK_Bethlen_Istvan_titkos_iratai/?pg=0&layout=s

⁹ A levelező, rendes, igazgatósági, tiszteleti tagság időpontjai természetesén eltérőek. Ezért mindenkit egyszer vettünk figyelembe, abban az évben, amikor első ízben lett *valamiféle* tagja az akadémiának.

- Biró Zs. H. (2015): *Bölcsészdiploma és társadalom*. Budapest: Gondolat Kiadó, <http://ebook-bit.com/book?k=B%C3%B6lcs%C3%A9szdiploma+%C3%A9s+t%C3%A1rsadalom&lang=hu&isbn=9789636935757&source=sites.google.com#pdf>
- Broadly, D. (2002): French Prosopography Definition and Suggested Readings. *Poetics, Journal of European Research on Culture, Media and the Arts*, 30, 381–385. DOI: 10.1016/S0304-422X(02)00031-1, https://www.researchgate.net/publication/257147628_French_prosopography_definition_and_suggested_readings
- Czeizel E. (2015): Mi az oka a zsidóság sikerének? *Szombat*, augusztus, <http://www.szombat.org/politika/4162>
- Hargittai I. (2017): Terebélyes fehér folt a magyar tudományosság történetében. *Múlt és jövő*, 3, 102–124. http://www.multesjovo.hu/hu/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/2889/
- Hargittai I. (2018): Kínos igazság. *Magyar Tudomány*, 179, 3, 435–442. https://mersz.hu/hivatkozas/matud_f4537#matud_f4537
- Karády V. (2012): *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban: Történelmi-szociológiai tanulmányok*. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, <http://mek.oszk.hu/11200/11265>
- Karády V. – Nagy P. T. (2012): Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, <http://mek.oszk.hu/10900/10983/>
- Kenyeres Á. (főszerk.) (1994): *Magyar Életrajzi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/>
- Kolosváry-Borcsa M., vitéz (1999): *A zsidókérdés magyarországi irodalma*. Budapest: Gede Testvérek Bt. <http://docplayer.hu/3349976-Vitez-kolosvary-borcsa-mihaly-a-zsidokerdes-magyarorszagi-irodalma.html>
- Kovács I. G. (2012): *Diszkrimináció emancipáció – asszimiláció diszkrimináció: zsidó és zsidó származású egyetemi tanárok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, <http://mek.oszk.hu/12800/12884>
- Nagy P. T. (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, 170, 2, 143–152. <http://www.matud.iif.hu/2009/09feb/04.htm>
- Nagy P. T. (2011): *Az 1929-ben kiadott Zsidó Lexikon személysoros adatbázisa*. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola, <http://mek.oszk.hu/09600/09628/>
- Verboven, K. – Carlier, M. – Dumolyn, J. (2007): A Short Manual to the Art of Prosopography. In: Keats-Rohan, K. S. B. (ed.): *Prosopography Approaches and Applications. A Handbook. Unit for Prosopographical Research*. Linacre College, University of Oxford, <http://prosopography.modhist.ox.ac.uk/images/01%20verboven%20pdf.pdf>

URL1: <https://444.hu/2016/06/24/a-veritas-intezet-vezetoje-nem-tartja-jogfoszto-torvenynek-a-numerus-clausust>

URL2: <http://nol.hu/belfold/elhatarolodik-a-kormany-szakaly-sandortol-1621647>

URL3: <http://elites08.uni.hu>

URL4: <http://mek.oszk.hu/04000/04093/>

Könyvszemle

SIPOS JÚLIA GONDOZÁSÁBAN

SZÍNHÁZI NEVELÉSI ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÉZIKÖNYV

A színház és a pedagógia metszéspontjában található terület, amelyet az elmúlt huszonöt évben színházi nevelésnek, újabban színház-pedagógiának is hívunk, töretlenül terjed, növekszik, fejlődik, virágzik Magyarországon.

A kiadvány első felében három hiánypótló tanulmányt közlünk. Novák Géza Máté *Alkalmazott színház Magyarországon* című, átfogó írásából megismerhetjük a területünket „körülölelő” alkalmazott színház számos hazai műfaját és gyakorlatát. Az írás sorra veszi a színház önismereti és terápiás, szociális és közösségi, valamint *for-profit* és szervezetfejlesztési alkalmazásait. (Erről részletesebben a jelen számban, Novák et al. 843–850. oldal.) Golden Dániel *Színház és nevelés Magyarországon* című tanulmánya már szűkebb területünkre fókuszál. Az írás a színházi nevelés elmúlt évtizedeinek kritikai rekonstrukciójára vállalkozik, különösen fókuszban tartva a terminológia, a minősítés és a stratégia kérdéseit. Bethlenfalvy Ádám *Színházi nevelési programok – nemzetközi kitekintés* című tanulmánya áttekinti a terület nemzetközi gyakorlatát. A szerző megerősíti azt, amit eddig csak sejtettünk: a hazai színházi nevelés és színház-pedagógia mind sokszínűségét, mind elterjedtségét, mind minőségét tekintve nemzetközi viszonylatban is az élvonalban van.

A kiadvány második felében közel féléves egyeztetési folyamat eredményeképpen létrejött javaslatcsomagot talál az olvasó. Három munkacsoport dolgozott párhuzamosan három javaslaton a színházi nevelési/színház-pedagógiai programok *terminológiája, minősítése, valamint az ilyen programokat létrehozó szervezetek közös stratégiája* kapcsán. Az egyeztetési folyamat alulról jövő kezdeményezés volt, az elmúlt években számos szakmai fórumon megfogalmazott kérdésekre próbált reagálni. Arra tettünk kísérletet, hogy a területünket évek óta foglalkoztató kérdésekre önszerveződéssel és széles körű szakmai vitával keressünk közös válaszokat.

A 2017-es évben megvalósuló egyeztetési folyamat eredményeit: a mintegy kilencven szakember hozzászólásai alapján kialakult végleges javaslatokat a kötet második felében tettük közzé. A terminológia területén javaslat született a színházi nevelési/színház-pedagógiai programok műfajainak pontos elnevezéseire és azok definíciójára. Az ilyen programok minősítése kapcsán javaslat született egy

olyan komplex, visszajelzés-alapú rendszerre, melyben szakemberek, pedagógusok és résztvevők egységes szempontok alapján tudják értékelni a programokat. A stratégiában a szakmaiság, a hozzáférhetőség, a képzés-kutatás és a források fejlesztési területén születtek konkrét vállalások, feladatok és ajánlások.

A záró tanulmány az előttünk álló feladatok mellett áttekinti a szakmát jelenleg leginkább foglalkoztató kérdéseket. A színházi nevelés és színház-pedagógia viszonyát leíró, egymással versengő modellekről is sok vita zajlik. Az elmúlt huszonöt évben volt, aki amellett érvelt, hogy a *színházi nevelés* olyan gyűjtőfogalom, amelynek része a *színház-pedagógia* is; mások épp az ellenkezőjét állították. Sokak szerint egymás mellett létező, esetleg kissé átfedő területekről van szó, és legalább ötféle javaslat van arra, hogyan lehetne a két területet szétválasztani. Továbbá van, aki amellett érvel, hogy a két fogalom szinonima.

A másik fontos kérdés, hogy *területünk önálló diszciplína-e*, vagy lehet-e az valamikor. Tisztán látszik, hogy a színházi nevelés és színház-pedagógia területe legalább nyolc jól elkülöníthető diszciplína – például a színháztudomány, a neveléstudomány, a pszichológia – van hatással, de hogy mindezek metszéspontjában egyszer létrejön-e önálló diszciplína, például a művelői által egységesen használt önálló terminológiával, ma még nehezen megjósolható.

(Cziboly Ádám szerkesztő: Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest: InSite Drama, 2017)

Cziboly Ádám

PhD, kulturális menedzser, drámatanár, InSite Drama

TÖRÉSEINK ÉS ÁTTÖRÉSEINK A ZENEI NEVELÉS FOLYAMATÁBAN

Az elmúlt év végén a lengyelországi Słupsk egyeteme, *Music Education in Continuity and Breakthrough: Historical Prospects and Current References in a European Context* címmel, zenepedagógiával foglalkozó kutatók angol nyelvű tanulmányait adta ki könyv formájában. A kötet első része a „visegrádi” országokból való szerzők munkáit tartalmazza, akiktől a szerkesztők (nagy vonalakban) az alábbi témakörökben kértek írásokat:

- Zenetanítás a reformpedagógiai irányzatok, a zenetanulási lehetőségek és az élethosszig tartó tanulás kontextusában.
- A zenetanítás szociokulturális feltételei: történeti megközelítések és jelenkori lehetőségek.
- Nemzetközi párbeszéd a zenepedagógiában: hasonlóságok, különbségek.
- Tradíció és innováció az általános zenei nevelésben.
- Kortárs irányzatok a hatékony előadás és a reflektív befogadás együttes megvalósulására irányuló zenepedagógiában.
- A zenei nevelés mint állandó eszköz a humanista szellem és a kulturális örökség folyamatos továbbadására, megőrzésére.

A második rész nyugat-európai (német, valamint luxemburgi) kutatók tanulmányait tartalmazza a „tudatos” zenedukáció fejlődéséről, illetve hatásáról az amatőr zenei mozgalmakra. A két, látszólag különálló gondolatkör legfőbb összekötője egy jelentős, sokoldalú és érdekes nevelő személyiség: Leo Kestenbergről.

Kestenbergről, aki a monarchiabeli Rózsahegy/Rosenberg/Ružomberok 1882-es szülőtte, életművét Berlinben kezdte építeni, ám később Prágába, majd Tel Avivba kellett menekülnie, ahol 1962-ben hunyt el. Kényszerű törésekkel tűzdelt életútja azonban áttörést jelentett a nemzetközi zenei nevelésben. (Számunkra, többek között, azért vált fontossá, mert az 1953-ban általa alapított *International Society for Music Education* [ISME] néhány év múltán nagy szerepet kapott a Kodály-pedagógia megismertetésében.) Ő lett a tanulmányosorozat megalapozó 2014-es, szintén a lengyel városban rendezett konferencia „kulcsfigurája” is, mivel munkássága és sorsa egyaránt azt üzeni az utókornak, hogy a jól felépített zenei edukáció egyúttal a párbeszédre, valamint az értékek kölcsönös elfogadására, végső soron az egymás mellett élés békéjére nevel.

Az említett rendezvény amúgy szinte megtestesítette mindazt, aminek a Weimari Köztársaság meghatározó zenepedagógusa a szimbóluma lett. A Pomeránia tartományban lévő Słupsk, egykori Hanza-város – amely a gyakran változó fenn-

hatóságok okán, német, svéd, sőt (egy önálló identitástudattal rendelkező helybéli népcsoport jóvoltából) kasub megnevezéssel is illelhető – mozgalmas történelme során mindig nyitottságáról, toleranciájáról volt híres, örömmel fogadta a különböző országokból, sokszor meglehetősen eltérő mondanivalóval érkező előadókat. (Ezt erősítette a lengyel, szlovák, cseh és magyar zenész-oktatók nyitóhangversenye a helyszíni szolgáltató reneszánsz kastélyban, és, ellenkező végletként, egy ukrán előadóval Skype-on keresztül folytatott „plenáris beszélgetés”, aki a lakóhelyét épp érintő háborús cselekmények miatt nem tudott elutazni a konferenciára.)

E befogadó szellem jegyében, az írások között található a „Kestenberg-reform” szükségességét indítványozó terv, valamint oktatási filozófiájának eddig háttérbe szorult elemeit bemutató kutatás, illetőleg Kestenberg és munkatársa, a Słupsk városából származó Eberhard Preußner tevékenységének lengyel- és csehországi hatásait elemző tanulmány. De ugyanígy szó esik az európai „zenetanár-identitás” sokféleségéből fakadó problémákról, a szlovák és a magyar zeneoktatás kihívásairól a 20. század második felének társadalmi folyamatai tükrében, vagy Kestenberg „szovjet zóna”-beli recepciójáról a II. világháborút követő években.

Örvendetes, hogy az alkotók és az előadók egyebek közt, Varsó, Gdańsk, Brno, Harkov, Eperjes, Trencsén, Budapest, Szeged, Freiburg, Würzburg és Luxemburg egyetemét képviselték: jó ajánlás lehet és lehetett ez a további, hasonló indíttatású magyarországi eseményekhez, így a novemberben megrendezett Kodály-Kestenberg konferenciához.¹

(Chaciński Jarosław – Brusniak Friedhelm szerkesztők: Music Education in Continuity and Breakthrough: Historical Prospects and Current References in a European Context. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, 2017, 286 o.)

Bodnár Gábor

DLA, tanszékvezető egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Zenei Tanszék

URL1: <https://kodalykestenbergconference.wordpress.com/> (2017. 12. 13.)

¹ Kodály-Kestenberg Conference. Motto: ‘Music Education in the Focus of Historical Concepts and New Horizons’ (URL1).

MÉG MINDIG A NÉMETEK KÍVÁNCSIAK RÁNK

Még mindig a németek kíváncsiak ránk. Azért kezdem ezzel a kijelentő mondatral a könyv ismertetését, mert napjainkban, még a humán, sőt, ezen belül még a történeti tudományokban is elterjedt az értelmetlen angломánia. Túl azon, hogy az egynyelvűség egyben a gondolkodás egysíkúságát is jelenti, egyértelműen vicces, ha egy német kulturális terület történész kutatói egymással angolul beszélgetve (pontosabban: kommunikálva) okosakat mondanak azokról a német nyelvű történeti forrásokról, amelyeket persze nem olvastak (a terület történeti forrásaiban jelentős hányada ugyanis ezen a nyelven keletkezett, és soha nem fordították sem latinra, sem a nemzeti nyelvekre). A tény, hogy a németek és még a német történészek is, jobban tudják, hol fekszik Közép-Európa – még ha kényelemből, politikai érdekből vagy egyszerűen a legújabb kori agymosás következtében a német értelmiség jelentős része el is feledte –, mint mondjuk a hollandok, franciák és legfőképpen az angolok, különösen fontosá teszi ezt a könyvet.

Persze, nem véletlen, hogy éppen most jelent meg. Nagyon is aktuális. Nem azért, mert ezzel párhuzamosan megjelent a München/Regensburgi Magyar Történeti Intézet gondozásában egy másik kötet is, amely politikailag is aktualizál a kérdés kapcsán – kik a magyarok? mit akarnak? hogyan látják magukat? mit ugrálnak ezek? –, hanem mert újra és újra alá kell húzni a tényt: nincsen egyféle nemzeti történelem. Szükségünk van a külső szemre, és a külső szemek ítélete, a megfogalmazás előtt, igényli a mi látásmódunk megismerését, vagyis a belső szemet (*Ungarn, Deutschland, Europa. Einblicke in ein schwieriges Verhältnis*. Lengyel et al., 2017). De ne legyünk naivak sem. Azok az értelmiségiek, akik évszázadok óta, de mindenképpen Gragger Róbert (a „hungarológia – magyarságtudomány” fogalom első definiálója) óta tudatosan és programszerűen dolgoznak azon, hogy egymás megismerése szükségességének fontosságát hangsúlyozva alapot teremtsenek arra, hogy a történelmi időkben kialakított klisék, stigmák változzanak, soha nem találtak tényleges meghallgatásra. Soha nem kaptak tényleges mozgásteret. A gazdasági érdek önző, csak úgy tudja az egyre nagyobb hasznát biztosítani (és a „ki a gazdagabb” óvódás versenyben egy hellyel előbbre jutni), ha a népek nem békésen élnek egymás mellett. A mostani Európai Unió is csak Közös Piac. Lehet, hogy volt, van olyan komoly politikus, még az is lehet, hogy a gazdasági élet szereplői közt is vannak olyanok, akik ennél többet szeretnének, egy Európai Szövetkezett Államokat, de ettől még nagyon messze vagyunk. Azok az értelmiségiek, akik valóban bele tudnak helyezkedni egy másik nép, egy másik kulturális csoport szempontrendszerébe, a mostani EU-ban nem találnak helyet maguknak. Hacsak nem olyan konfliktus alakul ki, amelynek

okaira már a szabad verseny „demokrata” lovagjai is kíváncsiak. Úgy tűnik, a mai Németországban újra vannak olyanok, akik meg akarják tudni, hogy milyen emberek is élnek ott, ahol befektetni akarnak, akikkel szövetséget kívánnak kötni. És jó tudni, hogy nem csak olyanokhoz fordulnak, akik valamit hallottak az illető területről, ne adj Isten, olyanokhoz, akiknek csupán ismerőseik vannak ott, és csupán az ő ítéletük alapján gondolnak valamit mondani a megrendelőnek. A jelenkori német történetírásban van egy új komparatista hullám, sorra jelennek meg az olyan elemzések a közép-európai országok történetéről, amelyek szerzői nem feledték el, hogy ez a terület megérthető a német befolyás történetének kutatásával. Ugyanakkor megérthető, ha az itt élő egyes népek történetében, művelődéstörténetében a német eszmék recepcióját kutatják. Közben megismerik az itt élők mentalitását, és, szerencsés esetben – mint amilyen Gabriella Schubert is –, arról is közeli, életszerű képet nyernek, hogy az itt lakók egymást miként szemlélik. Gabriella Schubert magyarságképe ugyanis nem független attól, hogy ő szlavista is, nem csupán hungarológus, illetve történész, a Szerb és a Magyar Tudományos Akadémia külső tagja. Számos tanulmányban foglalkozott a közép-európai és balkáni népek nyelvvel, néprajzával, művelődéstörténetével és persze politikátörténetével is. Nem beszéltem vele, de gondolom, az elmúlt évek politikai történései okán is megszólítva érezte magát arra, hogy a magyarokkal (Budapesten született) kapcsolatos életműve megkoronázásaként összefoglalja a német történészeknek azt, amit ő a magyar önképről megtudott. Könyve persze jól olvasható lenne bármely átlag német értelmiséginek, akár egy, csupán érettségizett polgárnak is, de napjainkban a véleményformálás olyan mértékig kikerült az egyes ember személyes döntése köréből – Németországban különösen igaz, hogy a sajtószabadság elhozta a véleményrabságot (a ló másik oldala) –, hogy csekély az esélye annak, hogy néhány történészen túl más is olvassa. Pedig érdemes. A magyaroknak is érdemes, mert tükröt tart elénk is.

A könyv valóban összefoglaló, németes logikával felépített kézikönyv. Hihetetlen nehéz lehetett megírni, hiszen mindenütt téziseket fogalmaz meg, majd annak gyengeségeit és erősségeit is körbejárja úgy, hogy minden érvez szakirodalmi elődöt, vagyis egy azt megfogalmazó szaktekintélyt állít. A könyv irodalomjegyzéke egy jól válogatott szakirodalmi bibliográfiája a kérdésnek. Olyan, amely összehozza – csak egy példaként – a Kristó Gyula-szerű akadémikus történészt, a közíró, gondolkodó Konrád Györggyel (akik talán [nem állítom] soha nem olvasták egymást). Az egyes fejezetekhez persze mindig lehet találni újabb és újabb, a szerző által nem idézett tanulmányt vagy könyvet, de teljesen felesleges. A kép koherens, Gabriella Schubert magyarságképe. Egy hosszú, évtizedes tudományos kutatással megalapozott kép. Vitatható is természetesen. Részleteiben biztosan, de egészében már nehezebben. Német nyelven azonban olyan magyar történeti összefoglalás, amely a magyarok történelmének vázát úgy tanítja a németül olvasóknak, hogy leginkább olyan toposzokat, közismert neveket – irodalmunk,

zenei életünk stb., napjaink – mutat be, tesz identitástörténeti elemzése alapjául, amelyeket, akiket a német átlag értelmiségi is ismerhet.

Nagyon fontosnak látom, hogy egy német környezetben dolgozó – a szerző 1971-től Berlinben alkotott, 1995-től a Jénai Friedrich Schiller Egyetem szlavisztika professzora volt 2008-as nyugdíjba vonulásáig – külön, a bevezető fejezetekben jelentős figyelmet szentel annak a kérdésnek, hogy a magyarok hogyan látják, mely részén élnek ők Európának. Az „Osteuropa”, „Mitteleuropa”, „Ostmitteleuropa”, „Südosteuropa”, „Südosteuropa-Balkan”, vagy éppen a „Zwischeneuropa” csak látszólag olyan kérdés, amely *végül is, ahogy nézzükkel* elintézhető. Akik gondolkodnak vagy gondolkodtak a kérdésről, komolyan teszik ezt a magyar oldalon és a német történeti műhelyekben is. Főképp azt, hogy azon a területen, amelyet éppen megnevezünk, kik élnek még rajtunk kívül. No és, hogy milyen szempontok szerint tartjuk ezeket a népeket éppen ott élőknek. Egyetlen párhuzam a mostani könyvvel: Joachim Bahlcke Közép-Európát „Kelet-Közép-Európának” tartja. Méghozzá úgy, hogy abba beletartoznak a bolgárok, a románok, ukránok, szerbek, bosnyákok, horvátok, magyarok, szlovákok, lengyelek, litvánok és még más kisebb népek. A finnek, az észtek, a lettek nem, és persze az osztrákok sem. A 2013-ban megjelent, egyes tanulmányaiban kiváló, általa szerkesztett kötet a vallási emlékezhelyekről (*Religiöse Erinnerungsorte in Ostmitteleuropa. Konstitution und Konkurrenz im nationen- und epochenübergreifenden Zugriff*, Bahlcke et al., 2013) összehoz mindenféle vallású emlékezhelyet, de mondjuk Mariazell nincsen benne (ugye az Stájerország és Alsó-Ausztria határán fekszik). A kötetnek az az üzenete, hogy no lám, ez az „Ostblokk”, ezek ott együvé tartoznak. Aztán valahogy ez a kép nem stimmelt a Luther-hatás „Ostmitteleuropában” kérdésre, így az egyszerűen „a keleti Európa részre” változik (*Der Luthereffekt im östlichen Europa. Geschichte – Kultur – Erinnerung*, Bahlcke et al., 2017) – tegyük hozzá rögtön, sem az észtek, sem a magyarok nem a „keleti” részén élnek Európának, vagy ha igen, akkor mondjuk ki: Európa határa a nyugati kereszténység határánál van. Ezt kimondani egy németnek pedig manapság tilos (és tegyük hozzá, hogy így egyszerűen nem is igaz, de kimondani ettől még tilos). Pedig csak arra kellene figyelni, hogy a nyugati szellemi áramlatok befogadástörténete pontosan ugyanaz a finnek, az észtek és a lettek közt, mint a litvánok, lengyelek, magyarok közt. De egészen más a szerbek, a románok, vagy éppen bolgárok közt. Ugyanez vonatkozik az intézményi rendszer alakulására is.

Gabriella Schubert pontosan érzékeli, és tudja tehát, hogy a „hol élünk mi?” egyáltalán nem közömbös az identitásunk szempontjából. Nekem Schubert professzor könyvének ebben a részében nagyon hiányzik Pándi Lajos neve (általában is, nem szokás őt emlegetni). A szegedi József Attila Tudományegyetem Történettudományi Intézetében hangsúlyozódott a „Köztes-Európa” (Zwischeneuropa) elképzelés, és ennek szép eredménye egy Köztes-Európa-térképgyűjtemény, egy kronológia, és egy helynévlexikon, sőt, egy ilyen című folyóirat is indult (Pándi,

Köztes-Európa 1763–1993. Térképgyűjtemény, 1997; Bencsik, *Helységnévváltozások a Köztes-Európában 1753–1995*, 1997; Pándi, *Köztes-Európa 1756–1997. Kronológia*, 1999). A szerző is ismeri a fogalmat, említi is, de magam azt hiszem, mi magyarok, erről többet gondolkodunk, mint ahogy az a könyvben hangsúlyt nyer.

Gabriella Schubert könyve, ahogy mondtam, aktuális. De nem aktualizál. Nem eléggé. Ugyan van olyan fejezete, amely a mai magyarok magyarságképéről állít téziseket (*Wo positioniert sich Ungarn Heute?*), de a 2010 utáni Magyarországról mégis visszaköszönnek a német sajtó kliséi. Itt a szerző szakít a történeti látásmódjával. Nem vádol, nem ítél, csak éppen kihagy. Kihagyja, hogy Magyarországon ma nagyon sokan gondolják, hogy a kettős vagy sokoldalú mérce az egyes népek megítélésében a magyarok számára mindig kedvezőtlenül fordul. Függetlenül attól, hogy – és ezt a könyvből is megtanulhatjuk – a magyaroknak a legtöbb bajt a magyarok okozták, és nem a gonosz külföldiek, az 1990-es éveknek a magyarok többsége hittel, lelkesedéssel, naivitással és vaksággal vágott neki. Ezzel „szövetségeseink” éltek és visszaéltek. Az I. világháborútól 1996-ig (a versailles-i békeszerződés érvényessége) büntetésben élő, történelmi és makroökonómiai szempontból lerongyolódott országnak csak annyit tudtak ajánlani, hogy: szabad verseny, a tőke szabad mozgása, a vállalkozás szabadságának mindenek felettisége. Minden, ami Európára utal, azt felejtse el a magyar, mert már elkéstek a nemzetépítéssel, az elavult dolog, ma már csak globálisan lehet gondolkodni (mert ez azoknak az érdeke, akik nyertek az első, a második világháborún, az iraki háborún, és nyerni akarnak az ukrán konfliktuson, és valamennyin, amelyet ők maguk generáltak). A kulturális nemzet fogalma pedig nem létezik, vagyis aki kulturális egységet akar, az nacionalista, sőt akár sovinizta.

Ahogy Gabriella Schubert jól látja, és kevésbé jól mutatja be, mi is volt az alapvető gondja a magyaroknak a 18. századi „európaizálási” törekvésekkel, pontosan látja, hogy a magyar a legbefogadóbb népek egyike, ezeket a tulajdonságokat, ezeket a szempontokat az 1990 utáni helyzet bemutatásában elfeledni látszik. Nemcsak a középkorban volt „Gastland” Magyarország, és nyitottak a magyarok maguk, hanem napjainkig. A szimbólumok súlyát meg kell ismerniük ma a magyaroknak, és jó, ha a németek is tudják, a magyarok ezt hogyan értik. Mert nem az a megoldás, hogy betiltjuk a történelmi szimbólumokat, a történelmet vagy éppen a hagyományainkat, mert az – egy nem pontosan definiált szempontrendszer alapján –, állítólag, valakiket sért. Szembenézni a történelemmel, önmagunkkal lehet flagelláns módjára is, különösen, ha van olyan érdek, hogy korbácsoljuk csak magunkat (a németek ezt a kérdést a legnagyobb mélységekig ismerik). De lehet úgy is szembenézni, hogy megismerjük egymást, a kölcsönösen, egymásról kialakított képet. Igen, ez nehéz dolog, sokáig tart, az (egyébként nem létező) „fejlődés” nem enged erre időt. De pontosan az olyan okos könyvek, mint Gabriella Schubertté segítenek ebben. Talán az is, hogy a könyv tanulságait nem engedjük

egyoldalúan interpretálni. Mert lehet ezt a könyvet is úgy olvasni, hogy a végső következtetés az, hogy a magyarok csak hiszik azt, hogy európai népek részévé váltak, megmaradtak csökönnyös kívülállóknak. De lehet úgy is, és bízunk, az ilyen olvasók lesznek többen, hogy igen, ez egy külön történet, ismerjük meg, és ha velük kapcsolatba kerülünk, tudjuk, mire érzékenyek, mi az, amit nem szeretnének, miben lehet rájuk számítani.

(Gabriella Schubert: Was ist ein Ungar? Selbstverortung im Wandel der Zeiten. Wiesbaden: Harrassowitz, 2017, 319 p.)

Monok István

művelődéstörténész

a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ főigazgatója

IRODALOM

- Bahlcke, J. – Rohdewald, S. – Wunsch, Th. (Hrsg.) (2013): *Religiöse Erinnerungsorte in Ostmitteleuropa. Konstitution und Konkurrenz im nationen- und epochenübergreifenden Zugriff*. Berlin: De Gruyter
- Bahlcke, J. – Störtkuhl, B. – Weber, M. (Hrsg.) (2017): *Der Luthereffekt im östlichen Europa. Geschichte – Kultur – Erinnerung. (Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, Bd. 64)* Berlin: De Gruyter
- Bencsik P. (1997): *Helységnevváltozások a Köztes-Európában 1753–1995*. Budapest: Teleki László Alapítvány
- Lengyel Zs. K. – Göllner, R. Th. – Aschauer, W. (Hrsg.) (2017): *Ungarn, Deutschland, Europa. Einblicke in ein schwieriges Verhältnis. (Studia Hungarica, Bd. 53)*. Ungarisches Institut, Regensburg) Regensburg: Verlag Friedrich Pustet
- Pándi L. (összeáll.) (1997): *Köztes-Európa 1763–1993. Térképgyűjtemény*. Budapest: Osiris Kiadó
- Pándi L. (összeáll.) (1999): *Köztes-Európa 1756–1997. Kronológia*. Budapest: Teleki László Alapítvány

Kitekintés

GIMES JÚLIA GONDOZÁSÁBAN

HAZAI SIKER A GÍMSZARVAS GENOM

Magyar kutatók majdnem húszéves munkával felderítették a gímszarvas (*Cervus elaphus*) teljes örökítőanyagát. Nemcsak a DNS hárommilliárd betűpárjának sorrendjét fejtették meg, hanem azt is, hogy a DNS hogyan rendeződik kromoszómákba, és pontos szerkezeti leírást adtak a gímszarvas több mint húsz ezer génjének többségéről is. Az ötlet még a 90-es évek elején fogalmazódott meg Orosz László genetikusban, aki úgy gondolta: érdemes lenne ennek a gyönyörű, agancsa miatt rendkívül értékes, mondákban és irodalmi alkotásokban sokszor „megénekelt”, tisztelt állatnak az örökítőanyagát megismerni. Akkoriban azonban nem álltak rendelkezésre a maihoz hasonló technikák, így a kutatás megfizethetetlenül drága lett volna. Abban az időben csupán néhány baktériumfaj és egyetlen többsejtű élőlény, egy fonálféreg DNS-ét sikerült megfejteni.

1999-ben azonban elkezdődött a munka, a programot kizárólag hazai forrásokból valósították meg. A projektben az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), a Gödöllői Mezőgazdasági Biotechnológiai Központ, a Kaposvári Egyetem és a Semmelweis Egyetem vett részt. A kutatásokat vezető Orosz László akadémikus, az ELTE Genetikai Tanszékének professor emeritusa a program egyik gyakorlati hasznát abban látja, hogy sok diák dolgozott benne, illetve számos PhD-dolgozat megszületését tette lehetővé, így a részt vevő fiatalok elsajátíthatták a molekuláris biológia csúcstechnológiáit, és megismerkedhettek a bioniformatikával is. Ez új genomprogramok elindulását tette lehetővé, például a Magyarországon élő nagyragadozók – medve, farkas, hiúz – vándorlási útvonalainak felderítését.

A projekt eredményei hasznosíthatók lesznek az állattenyésztésben, de nem csak a szarvaséban. A szarvas ugyanis a szabadon élő kérődzők egyfajta „referencia”-állata, így örökítőanyagát érdemes összehasonlítani a szarvasmarha, a kecske, a birka örökítőanyagával. Ugyanakkor az új tudás segítheti a kérődzők evolúciós fejlődésének megértését is.

Humán gyógyászati felhasználás is várható. A megvalósításhoz legközelebb – az agancs növekedésével kapcsolatos folyamatok tanulmányozásának eredményeként – a csonttritkulással kapcsolatos új diagnosztikus és terápiás lehetőségek állnak.

A hímek agancsa évről évre nő. Először egy porcos váz alakul ki, ami néhány hét alatt kalcifikálódik. Ez adja az agancs keménységét. Ez a sok kalcium a szar-

vas csontjaiból kerül az agancsba – magyarázza Lakatos Péter, a Semmelweis Egyetem 1. számú Belgyógyászati Klinikájának belgyógyász professzora. Ennek következtében az állat évről évre csontritkulásos lesz, ám amint az agancs növekedése befejeződik, a szarvas öngyógyításba kezd. Sok kalciumtartalmú növényt legel, ugyanakkor szervezetében olyan folyamatok indulnak el, amelyek hatékonyan megszüntetik a csontritkulást. Milyen géneken és genetikai szabályozó mechanizmusokon keresztül képes az állat erre a ciklikus öngyógyításra? – tették fel a kérdést a kutatók. Először a szarvasban találták meg a folyamatot irányító géncsoportokat, majd ezek emberi megfelelőit kezdték keresni. A génvadászat sikerrel járt, és néhány éven belül a piacra kerülhet az első olyan új csontritkulás elleni szer, amelynek fejlesztésekor a magyar kutatók új eredményeit is felhasználták. A csontritkulás, illetve bizonyos csontanyagcsere-betegségek korai diagnosztizálásának lehetőségét is ígéri a szarvasgenomtól tanult új ismeretek. Egyes gének működésének megváltozása ugyanis módosíthatja a vérben bizonyos anyagok koncentrációját. E koncentrációk pontos mérésére kellene eljárásokat kidolgozni ahhoz, hogy új diagnosztikus módszerek születhessenek.

Orosz László hozzáteszi: a szarvas agancsa az állatvilágban ismert leghevesebben növekvő rendszer. Hossza naponta akár két cm-rel nőhet, tömege akár 20 dkg-mal gyarapodhat. E folyamatokban ráadásul többféle sejt differenciálódik, ami különösen izgalmassá teszi a tumorbiológiai szempontból történő tanulmányozást. E téren is születtek érdekes eredmények.

Bana N. Á. – Nyiri A. – Nagy János et al.: The Red Deer *Cervus elaphus* Genome CerEla1.0: Sequencing, Annotating, Genes, and Chromosomes. *Molecular Genetics and Genomics*, DOI:10.1007/s00438-017-1412-3

KIS FEKETE LYUKAK A NAGY KÖRÜL

A Tejútrendszer közepén, tőlünk kb. húszezer fényévre elhelyezkedő Saggitarius A* objektumról a múlt század vége óta ismert, hogy van benne egy szupermasszív fekete lyuk, melynek tömege a Nap tömegének négymilliószorosa. A kutatók azóta keresik az óriás körül hemzseggő kis fekete lyukakat. Ezek közül most tizenháromat megtaláltak a University of Columbia kutatói.

A kis fekete lyukak létezéséről szóló feltételezéseiket egyrészt arra alapozták, hogy a nagy fekete lyukak közelében besűrűsödnek a csillagok, és a csillagok egy része fekete lyukká alakul. Másrészt az 5–25 naptömegű képződmények nehezebbek, mint a csillagok, így jobban lesüllyednek a galaxis közepére a szupermasszív fekete lyuk köré, mint az Univerzum többi objektuma.

A kis fekete lyukak létezését eddig azért nem sikerült bizonyítani, mert a galaxisban lévő nagy por elnyeli azokat a sugárzásokat, amelyek detektálásával az

ilyen objektumok észlelhetők. Ilyen sugárzásokat a Föld körül keringő Chandra röntgentávcső segítségével sikerült regisztrálni.

Elméleti becslések szerint a szupermasszív óriási fekete lyuk körül kb. húsz-ezer kicsinek kell lennie. Közülük azt a tizenháromat találták meg, amelynek van társcsillaga. A fekete lyukak ugyanis teljesen feketék, és csak akkor „látunk” belőlük valamit, ha gáz áramlik beléjük, amit társcsillaguktól szippantanak el. A többi húszezret más módszerekkel kell majd megtalálni.

Hailey, C. J. – Mori, K. – Bauer, F. E. et al.: A Density Cusp of Quiescent X-ray Binaries in the Central Parsec of the Galaxy. *Nature*, (05 April 2018) 556, 70–73. DOI:10.1038/nature25029