

GERMAN KINGA: Szerkesztői előszó

3

## ▼ TANULMÁNYOK – MÚZEUMPEDAGÓGIA

JOÓ JULIANNA: A múzeumpedagógia meghatározása a német szakirodalomban	7
VERECKEI ANDRÁS: Hittanoktatás a múzeumokban	19
BOTH MÁRIA – CSORBA F. LÁSZLÓ: Új tudástér. Természet és ember kapcsolata a múzeumpedagógiában	29
BÉNYEI JUDIT – RUTTKAY ZSÓFIA: A kulturális örökség közvetítése digitális, interaktív technológiák segítségével	36
FREISINGER BALÁZS – RÁCZ ANDREA: A művészet életminőség-javító ereje: a Validart-projekt	53
DIAMANT LÍVIA – RÉVÉSZ ANTÓNIA: Interaktív eszközök és múzeumpedagógiai foglalkozások a Goldberger Textilipari Gyűjtemény új állandó kiállításában	59
POLGÁR MÓNICA: „Mi közöm hozzá?” Az Óbudai Múzeumnak a Magyar Holokaust Emlékévhez kapcsolódó projektje és diákkonferenciája	70

## ▼ MŰHELY

FELBERMANN JUDIT: Egyenlő eséllyel mászt, másképp – Értelmi fogyatékosok az Óbudai Múzeumban	79
DABI-FARKAS RITA: Akadálymentes múzeumi programok	84
TÓTH ANNA: Zebra Interaktív Tér a Vasarely Múzeumban	88
KERESZTES CSENGE: Múzeumpedagógia a spanyol Institut Valencià d'Art Modernben	95
CSIZMADIA KRISZTINA: A milánói Triennale Design Múzeum tárlatvezetési módszerei és múzeumpedagógiája	99
BÓZSÓ RÉKA: A japán kultúra közvetítésének lehetőségei	103

## ▼ MAPPA

TÉSITS RÓBERT – ALPEK B. LEVENTE: A közfoglalkoztatásban részt vevők esélyei és preferenciái – A közfoglalkoztatás területileg eltérő lehetőségei Magyarországon (3.)	110
---	-----

## ▼ RECENZIÓ

German Kinga (szerk.): <i>Múzeumpedagógiai Módszertani Lapok</i> (Joó Julianna) Geoffrey A. Dudley: <i>Duplázd meg a tanulóerődet! A rögzítés és a felidézés hatékony technikája</i> (Kárpáti László)	116
	117



## Múzeumpedagógia

### *Szerkesztői előszó a tematikus szám tanulmányaihoz*

Évtizedek óta minden európai múzeumi szakember ismeri az ICOM által kiadott, „Múzeumok etikája” címet viselő kódexet, melyben a közsolgáltatás, a közérdek, a kultúrális örökség megbecsülése, élvezete és megértése központi feladatként szerepel. De már sokkal korábban megszületett az a felismerés, hogy a modern múzeumnak demokratikus, mindenki előtt nyitott intézménynek kell lennie, amely segít a heterogén előtudással rendelkező látogatóknak befogadni és megérteni a látottakat.<sup>1</sup>

„Az a feltételezés, miszerint a kiállított tárgyak „beszélnek” a látogatókhoz, csak akkor igaz, ha a befogadó már előzetesen rendelkezik a megfejtéshez szükséges háttér-információkkal. (...) Egyes kiállítások már kísérletet tettek olyan érzéki kapcsolatrendszer létesítésére, amely a kiállított tárgyat egy illusztráló kontextusba helyezi. Az *eredeti műalkotás előtti megindultság*<sup>2</sup> zavaros elképzelése helyett elmélyült *megértés* következhet be, ha a műélvezet nem a kiállított tárgyat pusztta csodálatára korlátozódik, hanem a látogatónak alkalma nyílik más kiállított művekhez, eseményekhez vagy tényekhez kötni a látottakat.”<sup>3</sup>

Az 1890-as évektől kezdődően Európában a képzőművészeti alkotások befogadására el-sősorban a diákokat igyekeztek felkészíteni az úgynevezett „művészeti nevelés”, illetve rajzórákon, amelyek módszertanát hol reformpedagógiai mozgalmak, hol konkrét mű-vészstanárok elképzelései, vagy éppen egyes diktatúrák propagandája szabta meg.<sup>4</sup> Csak a 20. század hatvanas éveinek végén született meg az a múzeumi szakemberek által ki-

<sup>1</sup> A németországi múzeumpedagógia megalapítójának számító ALFRED LICHTWARK (1852–1914), hamburgi művészettörténész és múzeumigazgató kijelentette: „nem akarunk olyan múzeumot, ami csak áll és vár, hanem egy olyan intézményt, amely a lakosság művészeti nevelésébe cselekvően beleszól.” (Ford. German K.) LICHTWARK, ALFRED: Die Museen als Volksbildungsstätten. In: Die Museen als Volksbildungsstätten. Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-und Wohlfahrtseinrichtungen. Berlin 1904. Lichtwark kitalálta és bevezette a máig használt „múzeumi beszélgetéseket”, amelyek során látogatókkal és szervezett csoportokkal a múzeum egy-egy műtárgyról beszélgettet, előnyben részesítve korának művészét. Bővebben: ERDMANN, ELISABETH: A németországi múzeumpedagógia helyzetéről. Fejlődés és tendenciák. In: SZABOLCS ÉVA és FOGH-TÚY KRISZTINA: Zsibongó Múzeum. Budapest 2010, 141–163, itt 141–142.

<sup>2</sup> SAUERLÄNDER, WILLIBALD: Die Luft auf der Spitze des Pinsels. Kritische Spaziergänge durch Bildersäle. München 2002, 154. o.

<sup>3</sup> KAISER, BRIGITTE: Inszenierung und Erlebnis in kulturhistorischen Ausstellungen. Museale Kommunikation in kunstpädagogischer Perspektive. Bielefeld 2006. (Az idézetet ford. German Kinga.)

<sup>4</sup> A Németországi művészettelközvetítés történetét kitűnő alapossággal és kritikusan foglalta össze HELMUT G. SCHÜTZ a „A megfigyelés művészete és analízise” című könyvében. Vö. SCHÜTZ, HELMUT GEORG: Kunst und Analyse der Betrachtung: Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Hoheneggeren 2002.

dolgozott *múzeumpedagógia*, amely a múzeumpedagógiai praxist (tárlatvezetések, foglalkozások, múzeumi órák, keretprogramok), a kiállításmódszertant (műtárgyak csopor-tosításának módozatai) és a múzeumpedagógiai kutatást is magában foglalja (látogató-kutatások, recepciókutatások, közvetítői módszerek tesztelése). A kulturális diverzitás ma arra készti a múzeumokat, hogy hagyományos szerepkörüket a **szociális harmónia** elemével is kiegészítsék,<sup>5</sup> ami azt jelenti, hogy a műalkotásokon keresztül a látogatók szociális érzékenységét is fokozzák. Egy ausztrál művészettörténész professzor szavaival élve:

„Amennyiben elfogadjuk, hogy a múzeumok olyan polgári terek, amelyek a társadalomnak tükröt tartanak és visszatükrözik jó, rossz és csúnya aspektusait, továbbá a szociális harmónia múzeumaival összefüggésben olyan terek, amelyek egyben az értelmezés, a reflexió és a tárgyalás, valamint az információk, az anyagi javak és a műtárgyak raktárai, akkor a múzeumoknak fontos szerepük van.”<sup>6</sup>

A világ kortárs múzeumaiban a művelődésről, tudásgyaratíásról, tudásátadásról áttevő-dött a hangsúly az érzékorientált, interaktív módszereket alkalmazó múzeumpedagógiára, melynek során az új technikák igen fontos szerepet kapnak.

Egyes szakemberek a rengeteg szórakozást kínáló program láttán újra és újra a múzeumok „plázásodásától” tartanak. Ám például az állami támogatást nem vagy alig élvező amerikai múzeumok magas színvonalú munkája azt bizonyítja, hogy szolgáltató, a látogatóknak a szó szoros értelmében nagy teret adó intézményként is lehet úgy működni, hogy közben a klasszikus múzeumi feladatkörök sem csorbulnak. A Dallas Museum of Art<sup>7</sup> épületében a *Center for Creative Connections*<sup>8</sup> elnevezésű részlegén több szássz négyzetméteres múzeumpedagógiai tér működik, melynek különböző pontjai egyszerre képesek szólni gyermekkéz és felnőttekhez. Amikor a látogatók például hulladék anyagokból készíthették el jövőbeli portréikat és pár szóban a portré alatt jellemezhettek jövőbeli önmagukat, műelemzést végeztek és vágyaikkal dolgoztak. Tovább sétálva a múzeumpedagógiai térben, egy-egy kiállított konkrét műalkotás köré felépülő játékos és szintén a saját fantáziát megmozgató feladatcsoportot abszolválhatnak vagy lesétálhatnak egy kisebb térből, ahol az „épület/ház” téma köré épül minden játék. Itt egy designerek által megépített *élményházat* is be lehet járni, lehet benne ülni, feküdni és meglepő, hogy pici alapterületen milyen zugok alkothatóak meg úgy, hogy egyik falrészlet sem épült azonos anyagból. Ez a nagyméretű „hand’s on” eszköz „önmagától” magyarázta el az épületek alapegysségeit és a különböző anyagok hangulati sajátosságait, önmagától hívta fel a figyelmet arra, hogy maga a múzeum is egy épület és annak is vannak felfedezhető, meglepő részletei.

Az utóbbi évtizedben elsősorban a TÁMOP pályázatoknak, egyetemek képzéseinek és a MOKK<sup>9</sup> által szervezett konferenciáknak köszönhetően hatalmas ugrás következett be a magyarországi múzeumpedagógia területén is. A múzeumok múzeumpedagógiai szak-

<sup>5</sup> Utalok itt a 2010-ben az ICOM General Conference-jén elhangzottakra. Vö. <http://archives.icom.museum/general-conference2010.html> (2015. 04. 14).

<sup>6</sup> Fordította German Kinga. Vö. AMARESWAR GALLA előadása, aki az ausztráliai School of English, Media Studies and Art History, University of Queensland, Brisbane professzora. [http://archives.icom.museum/pdf/E\\_news2009/p3-4\\_2009-2.pdf](http://archives.icom.museum/pdf/E_news2009/p3-4_2009-2.pdf), 3 o. (2015. 04. 14).

<sup>7</sup> <https://www.dma.org/>. (2015. 04. 13).

<sup>8</sup> <https://www.dma.org/visit/center-creative-connections>. (2015. 04. 13).

<sup>9</sup> Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. <http://www.mokk.skanzen.hu/> (2015. 04. 14.).

emberei megismerték egymás munkáját, folyamatosan követik és beszámolnak egymásnak elérte eredményeikről. Sikerült kialakítani jó kapcsolatokat múzeumok és felsőoktatási intézmények között is, ami egy *win-win* helyzet, hiszen a múzeumok valós kihívásaira egyetemi hallgatók és oktatók közösen keresnek megoldásokat. Új technológiák bevonásával és szakértelmükkel forrásigényes terveket valósítanak meg. Azonban még ma is érezzük annak hatását, hogy a művészettörténet, esztétika és a szociológia képzésnek évtizedekig nem volt része a művészettelközvetítés, a múzeumpedagógia nagy téma. Ezért alig feldolgozott a hazai múzeumpedagógia története, kritikus elemzése és kevésbé működik múzeumpedagógiára összpontosító, korszerű látogatókutatás. Szintén problematikus, hogy a múzeumi foglalkozások során időnként túl erős hangsúlyt kapnak a pedagógiai módszerek, az iskolákban alkalmazott megoldások és ebben a folyamatban éppen maga az eredeti műalkotás vész el, az érzékelő és érző ember zárójeleződik. Jelen lap szerkesztése egy kis lépés abba az irányba, hogy a témafelhívásra jelentkezett szerzők beszámolhassanak saját tevékenységükről, vállalva a nyilvánosságot, a későbbi vitákat. Köszönet érte a szerzőknek, a szerkesztőtársaknak és a szaklektoroknak!

*German Kinga*



**JOÓ JULIANNA**

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgató

*A múzeumpedagógia meghatározása  
a német szakirodalomban***ALFRED LICHTWARK ÉS A NÉMET MŰVÉSZETI NEVELÉS KIALAKULÁSA**

A művészeti nevelés német irányzatának elindítója, illetve a német múzeumpedagógia atya *Alferd Lichtwark* (1852–1914), a hamburgi Kunsthalle 1886-ban kinevezett igazgatója volt.

A tanult művészettörténész és pedagógus már a székfoglalójával történelmet írt a művészetpedagógiában, a múzeumot a képzés helyszínének mondva, s szorgalmazva, hogy a múzeumlátogatások során a pedagógusok beszélgeszenek a gyerekekkel. Fontosnak tartotta a gyűjtemények közönséghasznosítását, időszaki kiállítások szervezését, továbbá hogy a „sokoldalú pedagógiai tevékenység érdekében” a tanárok számára „bevezető” tanfolyamokat indítsanak. Lichtwark újítása elsősorban abban állt, hogy a pedagógus továbbképzést a múzeumban képzelt el. Másodsorban pedig, hogy a laikusok számára tartott előadásait a rajzórákon megszokott reprodukciók helyett az eredeti alkotásokkal szemléltette, az iskola mellett a múzeumot is a művészeti nevelés helyszínének tekintve.<sup>1</sup> Azáltal, hogy Lichtwark a pedagógusokat is bevonta a múzeumi munkába, kitárta a múzeum kapuit az oktatás előtt.

1887-ben a *Die Kunst in der Schule* („Művészet az iskolában”) címet viselő előadásában a rajztanítás és a művészeti nevelés szoros kapcsolatáról beszélt a résztvevő iskolák pedagógusainak.<sup>2</sup> Álláspontja szerint a tanároknak egy múzeumban nem az a feladatak, hogy az osztályuknak előadást tartsanak a kiállított tárgyakról, hanem hogy beszélgesse-nek a tanulókkal a művekről: „*a pedagógusok feladata nem a memorizálandó anyag vagy a lexikális tudás megosztása, hanem a műalkotás befogadására való képesség fejlesztése.*”<sup>3</sup> Ennek az újszerű múzeumpedagógiai megközelítésnek köszönhetően – amely az iskolai frontális oktatás helyett a beszélgetést helyezi előtérbe – a diákok az ismeretet nem passzívan, hanem aktívan fogadják be, ami napjainkban is a múzeumpedagógia egyik legfontosabb célkitűzése.

Lichtwark megszólította az édesanyákat is, és úgynevezett „dilettánskurzusokat” indított, hogy mindenki számára elérhetővé tegye a művészettel. Ezeken a kurzusokon a részt-

<sup>1</sup> SCHÜTZ, H. G., *Kunst und Analyse der Betrachtung, Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2002.

<sup>2</sup> SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

<sup>3</sup> SCHÜTZ, H. G., *i. m.*, 14.

vevők az alkotásba is belekóstoltak, s egyszer egy évben a Kunsthalleban ki is állították a létrehozott munkákat.

Az 1899-ben megjelent *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (szabad fordításban: „Miként segíthetjük a műalkotások befogadását?”) című munkájában Lichtwark hangsúlyozta, hogy a múzeumnak a rajztanárok, a művészstanárok és a gyermekeket is aktív tanulásra és alkotásra (például rajzolásra) kell ösztönöznie. Számos konzervatív múzeumlátogató, művészettörténész és pedagógus nem értett vele egyet, s úgy vélte, hogy a tárgyakról fölösleges beszélni, maguktól is hatnak a látogatókra.<sup>4</sup>

Előadásainak résztvevői 1896-ban megalapították az iskolai művészeti képzést pártoló tanárok egyesületét. Lichtwark említett tanulmányában részletesen leírja, miként beszélgetett tizennégy éves gimnazistákkal egy tárlaton, s beszámol tárlatvezetéseinek tapasztalatairól és eredményeiről is. A mű népszerűségét és aktualitását jelzi, hogy napjainkban is gyakran citálnak belőle.

A beszélgetések központi téma a 19. századi művészet volt, nem az antik, mert Lichtwark úgy vélte, hogy ha a gyerekek a saját koruk művészetét megértik, könnyebben fogadják be a régebbi korok műveit is.

A tárlatvezetések kezdeményezett beszélgetéshez a *hittanóráról* ismert „kérdezz-felelek” szolgált mintául: a kérdéseket meghatározott koncepció szerint kell összeállítani, s a kialakuló párbeszéd problémákat vet fel, old meg, s akár a legelvontabb művészettelmeleti kérdésekről is képes diskurzust generálni. Lichtwark művészettudományában a *testbeszéd*, a *gesztus*, a *mimika* is fontos szerepet játszott<sup>5</sup> mint a kommunikációt kiegészítő, cseppet sem elhanyagolható jelzések.

Ha a múzeumlátogató nem csak néz, hanem lát is, a befogadás nem egyszerűen csak aktív tevékenység lesz, hanem egyben a komponáló művészével rokon reprodukciós folyamat is.<sup>6</sup>

Hamburg, a világra nyitott Hanza-város – elsősorban a népi tanítóknak és a múzeumok munkatársainak köszönhetően – a reformpedagógia és a művészettudomány megújodásának színtere lett.

A művészettelnevelési mozgalom kialakulásában három művészettelnevelési napnak volt nagy jelentősége. Az első 1901-ben Drezdában volt, a második 1903-ban Weimarban, a harmadik pedig 1905-ben Hamburgban. Ezekben a napokon múzeumigazgatók (pl. Lichtwark), egyetemi professzorok (pl. *Konrad Lange*), művészek (pl. *Woldemar von Seidlitz*), pedagógusok (pl. *Carl Götze*) beszéltek az iskolai nevelés új koncepciójáról. Lichtwark számára ezek a napok a művészettelnevelési mozgalom kezdetét és a személyes véleménynyilvánítás lehetőségét jelentették.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

<sup>5</sup> SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

<sup>6</sup> SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

<sup>7</sup> SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

## A NÉMET MÚZEUMOK MÚZEUMPEDAGÓGIAI CÉLKÍTŰZÉSEINEK KIALAKULÁSA

A múzeumpedagógia a pedagógia alkalmazott ágaként az első világháború után alakult ki, de már a felvilágosodás korában megszületett az a törekvés, hogy a kulturális javakat közkinccsé, mindenki számára elérhetővé tegyék. A mai múzeum feladatainak, küldetésének meghatározása a felvilágosodásban gyökerezik.

A múzeumi intézmények előfutárai a 16. század közepén létrejött, tudatos gyűjtésen alapuló, művészeti értékekkel bíró európai gyűjtemények, az úgynevezett „művészet és ritkaságok tárházai” (*Kunst und Wunderkammern*) voltak, melyek később a nyilvánosság számára is hozzáférhetővé váltak.<sup>8</sup>

Az első modern értelemben vett német múzeumot, a *Fridericianumot*, 1769 és 1779 között II. Frigyes hesseni tartománygróf hozta létre Kasselben. A gyűjtemény és a múzeumhoz tartozó hatalmas, nyilvános könyvtár alapítója egy felvilágosult herceg volt. A könyvtár és a természettudományi gyűjtemény elsősorban tanult emberek további ismeretszerzését szolgálta. Ezt a múzeumot gyakran hasonlítják az első nyitott európai állami múzeumhoz, a *British Museumhoz* (1759).<sup>9</sup>

A legnagyobb visszhangot e téren az váltotta ki, amikor – 1793-ban – a *Louvre*-t nyitották meg a nagyközönség előtt. A múzeumok történetében először jelentek meg tárgy-feliratok, olcsó katalógusok, s az is először fordult elő, hogy a jobb megértés érdekében a tárgyakat kronologikus sorrendben állították ki. A *Louvre* állami képzési intézményként működött, kapuja mindenki előtt nyitva állt; a hétfold napján a polgárok látogathatták ingyen, a többi napon pedig a művészük. Rendkívüli jelentőséggel bír, hogy a múzeumot a tanulás helyszínének tekintették, s ezért a kiállításokat pedagógiai célzattal állították össze.<sup>10</sup>

A 20. század folyamán fölerősödött az a törekvés, hogy a hagyományos, szentélyszírű múzeum – a társadalom széles rétegeinek a múzeumi programokba való bevonása révén – közművelődési intézménnyé váljék. Az *International Council of Museum* (ICOM) 1974. évi konferenciáján a múzeum legfőbb küldetésének a szolgáltatást és a nevelést mondja: „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom és fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott állandó intézmény, amely az emberek és környezetük anyagi és szellemi bizonyítékeit gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja tudományos, köz-művelődési és szórakoztató céllal.”<sup>11</sup> A *Deutsche Museumsbund* (Német Múzeumok Szövetsége) is a múzeumok nyitottságát hangsúlyozza: „A múzeum egy olyan állami vagy privát szerv, amely kulturális és természettudományi tárgyakból álló gyűjteményét rendszeresen bemutatja a nyilvánosság előtt kiállítási formában, jótékony céllal, kereskedelmi struktúra vagy funkció nélkül.”<sup>12</sup>

<sup>8</sup> WAIDACHER, F., *Handbuch der allgemeine Museologie*. Böhlau, Wien, Köln 1993, 85.

<sup>9</sup> KALDEWEI, G., *Museumsäpadagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900–1933. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumsäpadagogik*, Peter Lang, Frankfurt am Main 1990.

<sup>10</sup> KALDEWEI, G., *i. m.*

<sup>11</sup> DECH, U.C., *Sehenlernen in Museum*, Bielefeld Transcript 2003, 20.

<sup>12</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS W., *Handbuch der Museumspädagogik*, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf 1992, 21.

Az 1970-es évektől a múzeumok is arra törekedtek, hogy munkájukkal a társadalom képzését és nevelését szolgálják. A múzeum, melynek feladata mostantól nem merül ki a gyűjtésben és a kutatásban, többé már nem a művészet „temploma”, hanem politikai és kultúrpolitikai színtér, a tanulás, a kommunikáció és a szabadidős tevékenység helyszíne.<sup>13</sup> Az 1970-es években bontakozott ki a „szociokultúra” és az „új kultúrapedagógia”.<sup>14</sup>

Az új kihívásra a múzeumok az úgynevezett „nyitott múzeum koncepciójával” reagáltak: a múzeumot a társadalom minden rétege számára elérhetővé kell tenni, tehát olyan kiállításokat és kísérő programokat kell szervezni, amelyekkel mindenkit meg lehet szóltani.

Az 1980-as években megalapították a Múzeumpedagógiai Tartományi Egyesületet (*Bundesverband Museumspädagogik*), partnere a Gyermek- és Fiatalok Kulturális Képzésének Tartományi Szövetsége (*BKJ*) lett, amelynek egyik fontos célkitűzése volt az iskola és a múzeum közti együttműködés fenntartása.<sup>15</sup>

A múzeumok programjában helyet kapott a film, a rádió és a televízió, a költészet és a zene is. A *Deutsche Gesellschaft für Freizeit e.V.* és a *Museumspädagogischen Gesellschaft e.V.* közösen jelentette meg a *Freizeit im Museum* (1981) („Szabadidő a múzeumban”) című kiadványt, amelyben a múzeumot szabadidős és szociális funkciókkal kiegészült társadalmi, kulturális, oktatáspolitikai intézményként jellemezték. A múzeum klasszikus feladataihoz – gyűjtés, őrzés, kutatás, bemutatás – új feladat társult: el kell juttatnia az értékeket minden korosztályhoz.<sup>16</sup>

## A MÚZEUMPEDAGÓGIA MEGHATÁROZÁSA

A „múzeumpedagógia” kifejezést *Adolf Reichwein*, a Német Néprajzi Múzeum munkatársa 1933-ban használta először a *Museum und Schule* című írásában<sup>17</sup> a múzeumban zajló pedagógiai tevékenység megjelölésére, de a köztudatba csak harminc évvel később került be ez a fogalom. A múzeumpedagógia elméletének kidolgozása az 1964 és 1974 közötti évekre tehető. A konzervatív tábor e munka során a pedagógia elsőbbségét hangsúlyozta, s „euforikus reformereknek” nevezte a másik tábor képviselőit, akik az amerikai múzeumkoncepciót<sup>18</sup> részesítették előnyben. A múzeumpedagógia közvetítői feladatkörével mindenki egyetértett, abban azonban már nem, hogy mi is az, amit közvetítenie kell.

A múzeumpedagógiát hivatalosan először a *CECA (The Committee for Education and Cultural Action)* német képviselői (1988) definiálták: „A múzeumpedagógia feladata a kultúra és a természettudomány sokféle összefüggését oly módon közvetíteni, hogy a lá-

<sup>13</sup> LIEBERTZ, C., *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumpädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 184.

<sup>14</sup> ZACHARIAS, W., *Museumspädagogik im Wandel*, in WAGNER E. – DREYKON M. (szerk.), *Museum Schule Bildung*, Kopaed, München 2007, 34.

<sup>15</sup> ZACHARIAS, W., *i. m.*

<sup>16</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

<sup>17</sup> GROTE, A., *Museen als Bildungsstätten*, in KLAUSEWITZ W., *Museumspädagogik, Museen als Bildungsstätten*, Deutscher Museumsbund e.V., Frankfurt am Main 1975, 47.

<sup>18</sup> Az amerikai múzeumokat 1969 óta hivatalosan is oktatási helyszínként definiálták. A *hands-on* kiállítások (közvetlen tapasztaláson, például tapintáson alapuló élményszerzést nyújtó kiállítás) meghatározó szerepet játszanak a múzeumokban.

togató megértse: személyes tapasztalataira és saját ismereteire alapozva képes lehet megközelíteni és értelmezni az alkotásokat.”<sup>19</sup>

A múzeumpedagógiát azért nehéz definiálni, mert kétarcú: egyesítő magában a pedagogiát és a muzeológiát.

*Silke Traub* a múzeumpedagógiára vonatkozó szakirodalmat górcső alá véve arra keresi a választ, hogy a múzeumpedagógia a kultúrapedagógián belüli önálló disziplína-e, vagy a muzeológia része. Nézete szerint a múzeumpedagógia önálló tudomány, és csak másodlagos feladata, hogy a látogatókat „becsalogassa” a múzeumba. E tekintetben *von Freymann* is osztja Silke véleményét, sőt úgy véli, hogy a marketingorientált értelmezés elfedné a múzeumpedagógia képzési jellegét.<sup>20</sup> Helytelen a múzeumpedagógiát csak a múzeum és a látogató közötti médiumként definiálni, megfelelőkézve oktatási feladatiról.<sup>21</sup>

*Moenikus* és *Witthaus* szerint a múzeumpedagógia célja az, hogy a múzeumot látogató-baráttá, a kiállításokat pedig érthetővé tegye, továbbá nevelési és oktatási feladatokat is ellásson. A múzeumpedagógusoknak szorosan együtt kell működniük az iskolával és a rajztanárokkal, de eközben nem szabad szem elől téveszteniük a múzeum szakmai szempontjait.<sup>22</sup> Felfogásuk szerint a múzeumpedagógia magában foglalja a múzeum minden pedagogiai célját és lehetőségét, s mint ilyen az általános múzeumdidaktika része.<sup>23</sup>

Más szerzők élesen elválasztják egymástól a múzeumdidaktikát és a múzeumpedagogiát: az előbbi feladata a tudásanyag kiválasztása és közvetítése, az utóbbi pedig a nevelés. Akadnak, akik a múzeumpedagógiát a múzeumdidaktika fölé helyezik, s ily módon a múzeumdidaktikát a múzeumpedagógia részterületének tekintik.

Az 1960-as évektől kezdve a múzeumpedagógia és a múzeumdidaktika fogalmát párhuzamosan használták. Először az 1970-es évek elején próbálták meg pontosan meghatározni, mi is az a múzeumdidaktika. A didaktika nagy általánosságban a tanulás céljának, tartalmának, szervezési formájának módszere.<sup>24</sup>

*Tripps* definíciója szerint: „A múzeumpedagógia határtudomány, és mint ilyen a muzeológia és a neveléstudomány, illetve az általános pedagógia, iskolapedagógia, andragógia és játék- színházpedagógia része.”<sup>25</sup>

A legújabb német értelmezés szerint a múzeumpedagógus feladata a kiállításrendezés is, ennek keretében interpretációs eszközök alkalmazása, a fal- és „audioguide” szövegek megfogalmazása; ülőhelyek, pihenőszigetek kialakítása; a szerep- és egyéb szituációs játékokhoz szükséges tér kialakítása; nagyobb létszámú csoportok számára a kiemelt műtárgyak előtti mozgáster biztosítása.

A „múzeumpedagógia” önálló címszó az egyik legismertebb német pedagogiai lexikonban<sup>26</sup>; feladatkörét a következőképpen írja le: a kiállításrendezés didaktikai előkészítése, a tanárokkal való kapcsolattartás, az oktatási eszközök elkészítése, tárlatvezetés.

<sup>19</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *Handbuch der Museumspädagogik*, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf 1992, 380.

<sup>20</sup> TRAUB, S., *Das Museum als Lernort für Schulklassen, eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit*, Kovač, Hamburg, 2003.

<sup>21</sup> TRAUB, S., i. m.

<sup>22</sup> TRAUB, S., i. m.

<sup>23</sup> TRAUB, S., i. m.

<sup>24</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m., 87.

<sup>25</sup> TRIPPS, M., *Was ist Museumspädagogik?*, in SCHMEER-STURM, M. L., *Museumspädagogik Grundlagen und Praxisberichte*, Pädagogischer Verlag 1990, 5.

<sup>26</sup> BÖHM, W., *Wörterbuch Pädagogik*. 15. Auflage Körner, Stuttgart 2005, 446.

A német múzeumpedagógia legaktuálisabb feladatát *dr. Hans Georg Küppers*, a müncheni kulturális referens így határozta meg: „A múzeum a kulturális diskurzusok és az interkulturális dialógusok helyszíne, elősegíti a környezet differenciált észlelését és lehetővé teszi, hogy saját kulturális hagyományainkból és értékeinkből kiindulva megértsünk más, a miénktől igencsak eltérő kultúrákat is.”<sup>27</sup>

Napjaink Németországában egyre nagyobb a jelentősége annak, hogy a múzeumok interkulturális helyszínek. A kulturális sokszínűség bemutatására számos német múzeumban szakköröket, projekteket, múzeumpedagógiai foglalkozásokat szerveznek. De a müncheni népfőiskolán (*Volkshochschule*), az integrációt elősegítendő, már 1984-ben elindították külföldi munkavállalók és családjaik számára a „múzeumi műhelymunkát”.<sup>28</sup> A négyéves kísérleti projekt az Oktatási és Tudományos Minisztérium javaslatára be épült a müncheni népfőiskola kulturális képzésébe. A két nagy téma-kör, melyet az integrációs kulturális munka érintett: „a bevándorlók integrációja” és a „német mint idegen nyelv”, mely utóbbi az 1990-es évek elején a „német tanulás a múzeumban” című programmal is kibővült.<sup>29,30</sup>

## A MÚZEUMPEDAGÓGIA INTÉZMÉNYESÜLÉSE

A müncheni városi iskola szaktanácsadójának, *Anton Fingerl*nek 1947-ben sikerült megvalósítania városában múzeumpedagógiai elképzeléseit. A *Schule und Jugend* („Diákok és fiatalok”) címet viselő folyóiratban szorgalmazta, hogy a *Bayerisches Nationalmuseumot* tanteremként használják a pedagógusok a múzeumlátogatás során; ötletének megvalósításához témajavaslattal és múzeumi tananyaggal is szolgált.<sup>31</sup>

Ebben az időben intézményesült a Német Szövetségi Köztársaságban és Nyugat-Berlinben a múzeumpedagógia. 1961-ben Berlinben létrejött a múzeumok külső hivatala, 1965-ben pedig, Kölnben, a múzeumok külügyi osztálya, azután sorra alakultak a múzeumpedagógiai központok (1969-ben Nürnbergben, 1973-ban Münchenben). 1979-ben létrejött Hamburgban a kulturális hatóságok múzeumpedagógiai szolgáltató központja, 1980-ban, Berlinben a városi múzeumi alapítvány porosz kulturális központjának pedagógiai szolgálata, Stuttgartban pedig a Múzeumpedagógiai Szolgáltató Központ.

Mainzban, a *Römisches-Germanischen Zentralmuseum* múzeumpedagógiai központjában hozzáfogtak a „múzeum és iskola”-modell kidolgozásához.<sup>32</sup>

1990-ben megalapították Baden-Württembergben a múzeumpedagógiai egyesületet és decemberben a keleti múzeumpedagógiai munkakört. Az NDK-ban körülbelül húsz éven át működött a múzeumpedagógiai munkacsoport, s folyamatosan publikált is.

Az 1960-as években a múzeumpedagógusi gárda összetétele végzettség szempontjából igencsak heterogén volt: akadt itt pedagógus, kommunikációs szakember, szociál-

<sup>27</sup> KÜPPERS, H. G., *Grusswort*, in KUNZ-OTT H. – KUDORFER S. – WEBER T. (szerk.), *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, Transcript, Bielefeld 2009, 15.

<sup>28</sup> BOLDOUAN, A. – GEMMINGEN, U., *Museum und Gesellschaft: interkulturelles Lernen in Museum*, in KUNZ-OTT H. – KUDORFER S. – WEBER T. (szerk.), *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, Transcript, Bielefeld 2009, 147.

<sup>29</sup> BOLDOUAN, A. – GEMMINGEN, U., *i. m.*

<sup>30</sup> TENORTH, H.-E. – TIPPELT, R. (szerk.), *BELTZ Lexikon Pädagogik*, Beltz, Weinheim Basel 2012.

<sup>31</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

<sup>32</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

pedagógus, szociológus, kulturális munkás, alkotóművész. Jelenleg a „múzeumi szakirányban történő szakosodás művészettörténet, kultúratörténet, régészet, történelem, néprajz, etnográfia továbbá természettudomány és muzeológia szakon lehetséges.”<sup>33</sup> Külön múzeumpedagógiai szakirányú képzés nincsen. A múzeumpedagógusoknak általában a múzeum szempontjából releváns szakokból, valamint pedagógiából vagy múzeumpedagógiai kiegészítő végzettségük van.

Egyetemeken, főiskolákon, pedagógiai főiskolán, akadémián lehet múzeumpedagógia alapképzésben részesülni, például a berlini Humboldt Egyetem Neveléstudományi Tanszékén vagy a brémai egyetem, illetve az oldenburgi egyetem művészeti mesterszakán. Ezenkívül számos intézmény nyújt múzeumpedagógiai továbbképzést, például a Német Múzeumok Szövetsége (*Deutscher Musuemsbund*), vagy a *Bundesverband für kulturelle Bildung Wolfenbüttel*, illetve a müncheni Múzeumpedagógiai Központ.<sup>34</sup>

## A MÜNCHENI MÚZEUMPEDAGÓGIAI KÖZPONT TÖRTÉNETE

A német múzeumpedagógia történetében kiemelkedő szerepet játszott az 1973-ban megalapított müncheni Múzeumpedagógiai Központ (*Museumspädagogisches Zentrum*, továbbiakban: *MPZ*).

Az intézmény legfőbb feladata az állami és a városi gyűjtemények múzeumpedagógiai tevékenységének összefogása és gondozása volt. Tevékenysége eleinte csak Münchenre korlátozódott, majd fokozatosan az egész országra kiterjedt. Hogy az iskolák és más intézmények oktatási munkájához konkrét múzeumi programokat tudjanak ajánlani, a múzeumok és az iskolák között szoros kapcsolatot kellett kiépíteni. Az MPZ kooperációs partnerei az állami és a városi múzeumok, illetve kastélyok, könyvtárak, archívumok, egyetemek, akadémiák, műemlékek és dokumentációs központok voltak. A programokkal megcéltott korosztály pedig az óvodásoktól a nyugdíjasokig terjedt.

Miután megkezdték a tanárok ez irányú képzését, idővel már ők is tarthattak az osztályuknak tárlatvezetést. Az intézmény publikációs tevékenysége is jelentős: a gyereknek szóló katalógusok mellett módszertani folyóiratukban (*Standbein, Spielbein*) az aktuális németországi múzeumpedagógiai trendekről, technikákról, módszerekről tájékoztatnak.

1980-tól a müncheni múzeumokban tárlatvezetéseket kínálnak iskolás csoportoknak és külön termet alakítottak ki a műhelytevékenységre. Ugyanebben az évben költözött a központ a müncheni *Neue Pinakothek*be. 1999-ben feladatakoré a kultúrapedagógiával és a felnőttképzéssel is bővült; 2002-től külön hangsúlyt kapnak a szakiskolás- és az óvodásprogramok. 2005-től az MPZ-hez 30 müncheni és körülbelül 20 bajorországi múzeum tartozik, melyek 350 különböző programot kínálnak.

<sup>33</sup> BOSCH, A., *Aus- und Fortbildung im museumspädagogische Bereich*, in WAGNER E. – DREYKON M. (szerk.), *Museum Schule Bildung*, Kopaed, München 2007, 207.

<sup>34</sup> BOSCH, A., i. m.

## A MÚZEUMI TANULÁS JELLEGZETESSÉGEI

A múzeumlátogatás új mottója: „learning by doing”. A múzeumoknak ez az újfajta szerepvállalása nemcsak aktív részvételt feltételez, hanem az önálló tanulást szolgáló eszközök alkalmazását is.

A Német Oktatási Szervezet (*Deutscher Bildungsrat*) 1974-ben deklarálta, hogy a tanulási helyszín nem csak az iskolát jelenti, hanem minden olyan helyet, ahol a tanulás megvalósulhat. „A tanulási helyszín egyediségét a tanulási folyamat egyedi funkciója adja.”<sup>35</sup> A tanulási helyszínek közötti különbség „a közvetítés speciális pedagógiai-didaktikai funkciójából” fakad.<sup>36</sup> Schaub és Zenke a múzeumot is tanulási helynek mondja, amely „didaktikai-módszertani szempontból aktív felfedezésre ösztönzi a befogadót.”<sup>37</sup> A tanulási hely meghatározása implicit magában foglalja azt is, hogy miért, mit, kitől és hogyan akarunk tanulni.

A 20. század elejétől a múzeum oktatási tevékenysége egyre nagyobb jelentőséget kapott, azt azonban sokan vitatják, hogy tanulási és oktatási helyszín volna.

Gunter Otto, a német művészeti pedagógia egyik meghatározó személyisége, a múzeumpedagógia egyik első szószólója, 1971-től a hamburgi egyetem neveléstudomány professzora volt. A múzeum mint oktatási helyszín az ő értelmezésében a következőket jelenti:

1. A múzeum pedagógiai nézőpontból nem annyira kincseskamra, mint inkább információs bank. A reflexió és a recepció tárháza.
2. A múzeumok olyan intézmények, amelyek a társadalmat tájékoztatják a múlt és a jövő individuális és történeti folyamatáról; műalkotásokban realizálják a múltat és a jövőt.
3. A múzeum mindenki számára elérhető, a társadalom minden rétegéhez szól.
4. A múzeum nem a tanulási folyamat médiuma, amely más intézménynek rendezvényt biztosít, hanem a tanulási folyamat létrehozója; elérhető információt és didaktikát kell szolgáltatnia.
5. Az előbb említett tanulási folyamat tárgya a „művészett mint struktúra” és a „művészett mint a szociális folyamat része és alkalma.”
6. A tanulás a tanuló belső és külső tevékenysége révén jöhet létre. A belső tevékenység lehet megfigyelés, összehasonlítás, meditálás. Külső tevékenységek: kísérletezés, kipróbálás, akció, interakció, vita.
7. A múzeum didaktikai funkciójának primernek kell lennie.
8. A múzeum didaktikájának kialakításakor fontos, hogy a megőrzés és az informálás egymásra épüljön.
9. A múzeumi információátadást nem szabad csak az eredeti műalkotásra korlátozni.
10. A múzeumi információátadás elsősorban nem esztétikai, hanem didaktikai szervezést igényel.
11. A múzeumnak nem csak a műalkotásokat, hanem létrejöttük individuális, illetve szociális körülményeit és következményeit is láthatóvá kell tenniük.
12. A kommunikációs folyamat az épület kialakításával kezdődik.

<sup>35</sup> TRAUB, S., i. m., 171.

<sup>36</sup> SCHaub, Z., *Dtv-Wörterbuch Pädagogik*, Dt. Taschenbuch, München 2002, 356.

13. A múzeum mint az esztétikai tárgyak információs intézménye és recepciós helye nagy hangsúlyt fektet a tér kialakítására és az információ-kínálatra.<sup>38</sup>

Bár Gunter Otto szerint az információ átadását nem szabad az eredeti tárgyakra korlátozni, a múzeumi tanulás különlegességét mégis az eredeti tárgyak jelenléte adja.

Otto tézisein végigtekintve láthatjuk, hogy a múzeum nyitottsága, illetve ismeretátadási készsége, s ezzel együtt a gyakorlati tevékenységet előmozdító módszerek állnak elközpelése homlokterében.

A múzeumban való tanulást Gunter Otto mellett *Weschenfelder* és *Zacharias* is szorgalmazta.

A múzeumi tárgy következő jellegzetességeire hívják fel a figyelmet:

- szemlélhető,
- eredeti,
- informatív,
- több érzékszervvel is érzékelhető,
- nyitott.

A múzeum az egyetlen olyan hely, ahol tárgyat *szemléltetnek*. A tárgyak megfigyelése során Zacharias szerint a következőkre kell figyelni: méret, arány, tömeg; szín, forma; az anyag milyensége, megmunkálása. Múzeumpedagógiai szempontból igen jelentős az a megállapítása, miszerint az a leghatásosabb tanulási módszer, ha a gyerekek egyszerre több érzékszervükkel is felfoghatnak egy-egy tárgyat – például ha nem csak nézhetnek, hanem fel is próbálhatnak egy lovagi öltözéket.<sup>39</sup> A tárgyak szociális, történelmi, kulturális dimenziói nem maguktól tárulnak fel, csak a művészettörzsek, azaz a művészeti-pedagógusnak köszönhetően.<sup>40</sup> A tárgyak helyes installálásával is foglalkozik: nehézséget okoz, ha például a képek túl magasan függenek, vagy rosszul láthatók a vitrinben a kiállított tárgyak.

A tárgyat *eredeti* volta szemléletességgel áll szoros kapcsolatban. Az eredetisége azt jelenti, hogy „a tárgy tanúságot tesz önmagáról, valamint térhez és időhöz való kötöttségéről.” Példának okáért egy barokk evőkészlet nem csupán a barokk kor stílusjegyeit hordozza magán, hanem a korra jellemző étkezési szokásokról is árulkodik.<sup>41</sup> Ezt kell feltárnia a múzeumpedagógusnak, hiszen a tárgyat nem absztrakt módon, hanem tisztán optikailag lehet csak prezentálni. A vizuálisan észlelhető, „kézzelfogható” tárgyat „a múzeumpedagógiának olyan környezetbe kell helyeznie, amelyben előviláglik a jelen-tésük”.<sup>42</sup>

A következő lényeges fogalom a tárgyat *informatív* értéke. Az információt, melyet minden egyes tárgy hordoz, a múzeumpedagógia segít eljuttatni a befogadóhoz. A tárgy önmagában képes érzékeltetni a műfaját vagy a használatát, de a benne rejlő mélyebb in-

<sup>37</sup> SCHAUB, Z., i. m.

<sup>38</sup> OTTO, G., *Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2. Schule und Museum Selze Velber Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1998, 181.

<sup>39</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m., 74.

<sup>40</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m., 75.

<sup>41</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m., 76.

<sup>42</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m.

formációkat csakis a múzeumpedagógia illetve a kiállítási didaktika tudja továbbítani a látogatóhoz.

A múzeum kvalitatív ismertetőjegye a tanulási szituáció *nyitottsága*. A múzeumban kiállított, különböző korokból származó tárgyakat mindenki megtekintheti, a múzeumpedagógiának pedig úgy kell e tárgyak mélyebb jelentését feltárnia, hogy azt mindenki megértse.

Weschenfelder és Zacharias rámutatott, hogy a múzeumi tanulás irányultsága különböző lehet:

#### *1. A történelemre fókuszáló tanulás*

Nemcsak a történeti, hanem a művészeti, technikai, természettudományi és néprajzi múzeumokban is megvalósulhat, hiszen minden tárgynak megvan a maga történelmi és társadalmi dimenziója. minden egyes kiállítás „a történelem rekonstrukciója a múzeumban”.<sup>43</sup>

Amint Weschenfelder és Zacharias megállapítja, ebben az esetben „a múzeumpedagógia feladata, hogy feltárja a tárgy és társadalmi funkciója közötti viszonyt, s a tárgy használati értékét korosztály specifikusan, helyzetorientáltan és változatos módszerekkel a történelemtanulás szolgálatába állítsa.”<sup>44</sup>

#### *2. Az esztétikára fókuszáló tanulás*

Az analitikus esztétikai magatartás megengedi, hogy produktív, cselekvő magatartást kezdeményezzünk a tárggyal. Erre elsősorban a gyerekek alkalmasak, ha különböző kreatív feladatok elvégzésére ösztönzik őket.

#### *3. A technikai-kutatói attitűdöt szolgáló tanulás*

Ez a tanulási mód a technikai és a természettudományi múzeumokra korlátozódik.

#### *4. A szociális és politikai tanulás*

A pedagógiai szituáció egyben szociális szituáció is. A szociális tanulás ez esetben azt jelenti, hogy a látogatók kommunikálnak és integrálódnak egymással és a műalkotásokkal.

A szociális tanulás célja Iben<sup>44</sup> szerint:

- saját magam megismerése,
- saját élethelyzetem tudatosítása,
- a kommunikációs képesség fejlesztése,
- az interakció-képesség és a cselekvő kompetencia növelése.

A felsoroltak a szituációhoz fűződő személyes kapcsolat révén, de a tárgyakkal történő érintkezésnek köszönhetően is kialakulhatnak.<sup>45</sup>

A szociális tanulás jelentőségét Gunter Otto is hangsúlyozza. Álláspontja szerint a múzeumi tanulás egyben minden kommunikáció is. A tárgyakkal történő kérdő-kutató ta-

<sup>43</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m., 146.

<sup>44</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m.

<sup>45</sup> WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., i. m.

lálkozás első lépése a tárgyakról folytatott beszélgetés. Gunter Otto szerint a múzeumbéli kommunikáció négy síkon zajlik:<sup>46</sup>

- kommunikáció a múzeumpedagógus és a muzeológus között,
- kommunikáció a múzeumpedagógus és a múzeumi látogató között,
- kommunikáció a múzeumpedagógusok között,
- kommunikáció a múzeumpedagógusok és más intézmények képviselői között.

Sajnos azonban a tárlatlátogatás a legtöbbször úgy zajlik, hogy a látogatók csendben követik a tárlatvezetőt és jó esetben a látogatás végén tesznek fel néhány kérdést. Otto úgy véli, hogy a „kommunikáció hiánya az interpretáció hiányát jelenti.”<sup>47</sup> Nagyon fontos tehát, hogy a látogatók beszéljenek a látott művekről: kifejtések a véleményüket, beszámoljanak érzéseikről, és kérdéseket fogalmazzanak meg a műalkotásokról.

Gunter Otto képelemzési, megismerési teoriájának központi gondolata a percepció, ami a szerző értelmezésében megismerést, értelmetezést, élményszerzést jelent, vagyis annak a három dolognak a kapcsolatát, hogy mit látunk a képen, mit tudunk a képről, és mit gondolunk róla. „A percepció képes beszálni, írni, így a nyelv az a médium, amin keresztül elsősorban megnyilvánul, de képes rajzolni, festeni és kollázsolni is.”<sup>48</sup> Otto felfogásában a percepció a tárgya irányuló interszubjektív megértési folyamat elindítója, amely información és reflexión nyugszik, a művészeti értelmezésen kívül esik. A tárgy megértését szociális és történelmi származási helye is befolyásolja, valamint az, hogy miként értelmezték megszületésének idején, s miként értelmezzük ma.<sup>49</sup>

*Erwin Panofsky* műalkotás-értelmezése sokban hasonlít Ottoéhoz. Ő a tárgyak jelenésének három, egyre mélyebben fekvő rétegét különbözteti meg. Az elsőt érzékszer-veinkkel tudjuk megközelíteni. Ez a természetes képtárgy jelentéstartománya, amelyben benne foglaltatik a tárgyi és a kifejezésbeli jelentés. Megközelítése a *preikonografikus* leírással történik, általa a pusztai motívumok világához jutunk el, melyeket a minden nap tapasztalatok alapján azonosítunk.

A második jelentésréteghez a motívumok felismerése révén jutunk el. Az így felismert motívumokat ábrázolásnak nevezzük. Az ábrázolások, történetek és allegóriák azonosítása az *ikonográfia* feladata. A helyes ikonográfiai elemzés alapja a motívumok helyes azonosítása.

A harmadik jelentésréteghez az *ikonológia* segítségével juthatunk el, amely segít feltárnai a tárgy belső jelentését, tartalmát, azaz lényegi értelmét.

Gunter Otto részletes útmutatóval szolgált, miként ismertetheti meg a művészettudományos hallgatóságát a képek készítési módjával, megszületésük korával, stílusával s lehetséges interpretációival.<sup>50</sup>

<sup>46</sup> OTTO, G., *Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2., 181.

<sup>47</sup> OTTO, G., *Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2., 185.

<sup>48</sup> OTTO, G., *Der Auslegungsprozeß: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten*, in KUNST+UNTERRICHT, Heft 1990, 5.

<sup>49</sup> OTTO, G., *Der Auslegungsprozeß: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten*, in KUNST+UNTERRICHT, Heft, 1990, 5.

<sup>50</sup> OTTO, G., *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 1. Asthetische Erfahrung und lernen, Selze Velber, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1992, 193.

Egy konkrét példa:

Gunter Otto Max Ernst: *Szűz Mária elnáspángolja az Emberfiát* című festményhez az alábbi lehetséges megközelítéseket javasolja:<sup>51</sup>

- a kép intenzív nézése,
- az osztállyal közösen átgondolni, hogyan tudjuk megérteni a képet,
- a képet közösen, pontosan leírni,
- a képről alkotott első reakciókat felírni a táblára,
- a kép egyes elemeinek egyenkénti leírása,
- kompozíciós vázlatokat készíteni,
- a kép színeit analizálni,
- a kép analizálása a szakirodalom segítségével,
- Max Ernst életrajzának a feldolgozása,
- vita kezdeményezése a szürrealizmusról,
- különböző emberek megkérdezése az alkotásról,
- a kép kommentár nélküli elemzése.

Fontos, hogy kérdéseinkkel hová szeretnénk eljutni, milyen célt akarunk elérni:

- A kép alapján a szürrealizmust akarjuk bemutatni?
- A szimbólumokat megismertetni?
- A képből kiindulva vitatkozni akarom megtanítani diákjaimat?
- Azt akarom megtanítani, miként lehet egy képet értelmezni?
- vagy az értelmezést megindokolni?
- El akarom helyezni a művet a festő *oeuvrejében* (életművében)?

Az elmondottakat összegezve elmondhatjuk, hogy a német szakirodalom tanúsága szerint a tudósok, a muzeológusok és a tanárok abban ugyan egyetértenek, hogy a múzeumnak oktatnia is kell, de az oktatás módjáról egyelőre még nem alakult ki konszenzus.

## SUMMARY

*In various countries, describing the meaning of museum education has an important role in the characteristic of museum learning. At the same time this topic has rarely appeared in Hungarian in similar studies. The current study wishes to introduce how the museum learning and history of art education in German museums evolved and it also aims to examine how the later process influenced the development of teaching in art museums.*

*I first investigate the description of German museum learning and the history of German art education from the turn of the century until the 1990's. Consequently, I focus Alfred Lichtwark the most influential personalities of the art movement's in the 20th century. He supports of museum education in its early period. The most important methods of museum education were the role of the original objects and talking about art. At the beginning of the 20th century his images and his theory of museum learning influenced the German theories of museum learning and the museum practices.*

<sup>51</sup> OTTO, G., i. m.

**VERECKEI ANDRÁS**

Kereszteny Múzeum, Esztergom

***Hittanoktatás a múzeumokban***

A pedagógusok, de a múzeumok munkatársai is gyakran sajnálkoznak amiatt, hogy az iskolás csoportok ritkán jutnak el a múzeumokba – főleg a vidékiekbe. Az egyházi múzeumok sem kivételek, annak ellenére, hogy egyre több ilyen intézményben alkalmaznak múzeumpedagógiai módszereket és múzeumpedagógust is. A probléma oka a múzeumok finanszírási helyzetében keresendő, aminek következtében nincsenek egy-egy kiállításhoz kidolgozott oktatási programok, feladatlapok vagy tanári segédanyagok.

A múzeumpedagógia terén hazánkban a természettudományi múzeumok járnak az élen. Egyre többen adnak hangot ama nézetüknek, miszerint a XXI. századi múzeumoknak a kultúraközvetítés új eszközeit kell bevetniük<sup>1</sup>, köztük az egyházi múzeumoknak is! Véleményem szerint rendkívül fontos lenne, hogy ezek az intézmények iskolai tanórák színterévé váljanak, elsősorban persze a hittanóráknak adva otthonat, új lehetőséget teremtve az európai kereszteny kultúra közvetítésére. (A kivitelezést megkönníti a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, amely kimondja, hogy az általános iskolától kezdve kötelező a hittan vagy az etika oktatása.<sup>2</sup>)

Ha a múzeumok gyűjtési körüktől függően szerepet vállalnak az adott tudományterület oktatási programjában is, akkor kézenfekvő, hogy az egyházi múzeumok a hittanoktatást segítsék, az általános iskolától az érettségiig, vagy akár azon túl is.

Kevés olyan egyházi múzeum vagy gyűjtemény van ma Magyarországon, amely egy kimerítő és részletes tárlatvezetésnél többet tudna nyújtani az odalátogató diákoknak, de külön kérésre, ha hittanórát tartandó érkezik egy-egy csoport a múzeumba, a témához illeszkedő feladatokkal tarkított tárlatvezetést is kaphat. Még jobb, ha a pedagógus a múzeum által kínált múzeumpedagógiai foglalkozások közül választhat olyat, amely megfelel az adott hittanóra tematikájának. Például 2013-ban, Székesfehérvárott az „Ezer éves szövegek mai gyerekeknek” című videós foglalkozáson Szent István életét ismerhették meg a diákok, drámapedagógiával tarkított foglalkozáson pedig az *István király Intelmeit*, amiből megtudhatták azt is, mik az ideális uralkodó erényei.<sup>3</sup> A képzőművészeti múzeumokban ma már gyakran zajlanak rendhagyó történelem-, irodalom- és rajzórák. Akadnak persze olyan foglalkozások is a múzeumok kínálatában, amelyek egy hittanóra temá-

<sup>1</sup> KOLTAI Zs., *A múzeumi kultúraközvetítés változó világa, A múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*, in: *Iskolatúra*, Gondolat kiadó, Veszprém 2011, 14.

<sup>2</sup> 2011. évi CXC törvény: A nemzeti köznevelésről.

<sup>3</sup> <http://www.szentistvankiallitas.hu/jelentkezes> (utolsó látogatás 2014. 12. 09.).

tikájához kapcsolódhatnak, de céljuk elsősorban nem a hitoktatás. (Ilyen például Pannonhalmán az apátsági múzeum múzeumpedagógiai nívódíjas foglalkozása.<sup>4</sup>) Néhány foglalkozás ajánlójában ott áll, hogy „hittanórához megfelelő”, „illeszkedik a tanmenetbe”. A szegedi Alsóvárosi Ferences Látogatóközpont programjai között is találunk ilyet: a szerzetesek hétköznapjaival és a népi vallásosság néhány jellemző motívumával ismerkedhetnek meg az odalátogató diákok.<sup>5</sup> Az esztergomi Kereszteny Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásai között – már a múzeum profiljából adódóan is – szintén találunk olyanokat, amelyek egy-egy hittanórához köthetők.<sup>6</sup> 2011-ben megjelent a Kereszteny Múzeum kiemelt alkotásaihoz kapcsolódó módszertani lapok gyűjteménye, amely – az alkotások témajától függően – akár hittanoktatási segédanyaggént is használható, de múzeumi órák megtartásához nemigen nyújt kapaszkodót, mert nem kapcsolódik egy-egy évfolyam tananyagához.<sup>7</sup> Szintén a Kereszteny Múzeumban, 2013-ban jelent meg egy digitális segédanyag a *Hittvallás* feldolgozására, amelyhez az azévi „Hittvallás képpel és szóval” című időszaki kiállítás virtuális anyaga szolgáltatta az alapot.<sup>8</sup>

Az általam megkérdezett múzeumok közül az országosak foglalkozáskínálata között is akad olyan, amely kapcsolódhatna egy-egy hittanóra anyagához, mégsem kereste még fel őket egyetlen iskolai csoport sem azzal, hogy náluk szeretnének hittanórát tartani.<sup>9</sup> Előfordul az is, hogy a múzeum csak a helyszínt biztosítja a pedagógus és a diákok számára, meg persze a műtárgyatokat.<sup>10</sup> Véleményem szerint sem a pedagógusok, sem a múzeumok nem ismerik, s ezért nem is aknázzák ki a kereszteny művészeti alkotásokban rejlı lehetőségeket; nem ébredtek tudatára, mekkora segítséget nyújthatnának a hittan vagy az erkölctan oktatásához.

## A MÚZEUM MINT HITTANOKTATÁSI HELYSZÍN

A szakrális művészleteknek és a hittanoktatóknak XVI. Benedek pápa szerint közös a céljuk, pusztán eszközeik és megközelítési módjuk különböző.<sup>11</sup> Egy-egy múzeumi óra keretében – a közös célokat kihasználva – a szakrális művészet a hittanoktatás szerves részévé válhat.

Az egyházi múzeum azért is jó helyszíne a hittanoktatásnak, mert a műalkotások szépsége is hozzásegítheti az Istenkel való találkozáshoz a felnőtteket és a diákokat egyaránt. Magától értetődő, hogy a múzeum az oktatás ideális színtere, hiszen itt fejleszthetők legjobban az elvárt kompetenciák.<sup>12</sup> Egyfajta lelki felkészülés indul el, amikor a tanár be-

<sup>4</sup> [http://bences.hu/cikk/scriptorium\\_foglalkozas\\_kozepiskolasoknak.html](http://bences.hu/cikk/scriptorium_foglalkozas_kozepiskolasoknak.html) (utolsó látogatás 2014. 12. 09.).

<sup>5</sup> <http://www.latogatobarat.hu/hu/r%C3%B6vid-bemutat%C3%B3-sz%C3%B6veg/iskolai-csoportoknak> (utolsó látogatás (2014. 12. 09.).

<sup>6</sup> <http://keresztenymuzeum.hu/page.php?id=85> és <http://keresztenymuzeum.hu/page.php?id=86> (utolsó látogatás (2014. 12. 09.).

<sup>7</sup> GERMAN K. (szerk.), *Múzeumpedagógia – módszertani lapok az állandó kiállítás kiemelt darabjaihoz*, Kereszteny Múzeum, Esztergom 2011.

<sup>8</sup> [file:///C:/Program%20Files/3dtour.eu/ez\\_a\\_mi\\_hitunk/index.html](file:///C:/Program%20Files/3dtour.eu/ez_a_mi_hitunk/index.html) (CD-program).

<sup>9</sup> Szépművészeti Múzeum, *Korok – történetek – emberek, Biblia*.

<sup>10</sup> Nemzeti Galéria gótikus termeit többször keresik fel hittanóra céljára.

<sup>11</sup> XVI. Benedek pápa 2009. november 21-i, művészkekhez intézett beszéde, <http://www.magyarurir.hu/hirek/forduljatokvégig-szepseg-forrasahoz> (utolsó megtekintés 2014. 12. 02.).

<sup>12</sup> BÁRD E., *Kompetencia-alapú oktatás a múzeumokban*, in: Vásárhelyi T. és Kárpáti A. (szerk.), *A múzeumi tanulás kézikönyve*, Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest 2009, 204–207.

jelenti a közelgő múzeumlátogatást, ami önmagában is „ünnep”. Ezt a „nem hétköznapi-ságot” csak erősítik a vallásos képzőművészeti tárgyak, hiszen funkciójuk volt a liturgiában, vagyis valóban a részei voltak egy ünnepnek.

A hit ismereteinek oktatása Mervay Miklós szerint nem nélkülözheti azt a tanúságitévőt erőt, amely a művészeti alkotásokban rejlik.<sup>13</sup> A műtárgyat sem csupán illusztrációként, hanem tanúságítéteként kell bemutatni. A múzeumi hittanórákon vagy erkölcsstanórákon a diákok tagjaivá válnak annak a közösségeknek, amelyben értik a keresztenység jelnyelvét, szimbólumrendszerét, s ez erősíti bennük az együtvé tartozás érzését.

## A MŰALKOTÁS MINT A HITOKTATÁS TÁRGYA

A múzeumi tanulást az különbözteti meg az ismeretszerzés egyéb formáitól, hogy itt tárgyak révén tanulunk.<sup>14</sup> „A szépség sokak számára inspiráló erő, ami hitet fakaszt, legyen az akár a természeti szépség, akár az emberi kéz alkotta szépség.”<sup>15</sup> – írja Mervay Miklós. A képekkal vagy tárgyakkal való tanítás a keresztenység legmélyéről fakad: Krisztus is példabeszédeken „magyarázta” tanításait, amelyeket képekként is értelmezhetünk. A kép tehát a kezdetektől része a keresztenységnek, ezért is lehet a hitoktatás segítője. (Ezt bizonyítja a hittankönyvekben található egyre több kép, és a minőségük körüli viták.<sup>16</sup>)

Heidegger életének utolsó éveiben úgy vélte, hogy a műalkotás a múzeumba kerülve, elveszti a maga eredeti helyét és funkcióját.<sup>17</sup> Beltinget is erősen foglalkoztatta ez a funkcióváltás, vagyis hogy a vallásos alkotások<sup>18</sup> a múzeumokban műtárggyá váltak. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a kereszteny vallásos művészeti egyik célja, hogy a szemlélő lelkét az „égbé emelje”<sup>19</sup>, s ezt a funkciót nem csak az eredeti helyén, hanem a múzeumban is képes betölteni.

Az esztergom Kereszteny Múzeumot az esztétikai nevelés céljából hozta létre a XIX. században Simor János esztergom érsek és hercegprímás, ugyanakkor képtárával a láthatókat hitbeli nevelését is segíteni kívánta.<sup>20</sup> (A nagy múzeumalapítások történetéből általában ki szokott maradni a Kereszteny Múzeumé, amely pedig hazánk harmadikként megnyílt nyilvános múzeuma.) Ekkoriban teltek meg a képtárak – köztük a Kereszteny Múzeum is – olyan képekkel, amelyek régebben templomokban függtak. Simornak köszönhetően például rengeteg középkori táblakép került a múzeumba, s nem csak a régi Magyarország területéről.<sup>21</sup> E műalkotások nem pusztán díszítmények, hanem megteste-

<sup>13</sup> MERVAY M., *Múzeumlátogatás – a kereszteny művészettörténet szerepe a hitoktatásban*, in: *Magyar Sion* Új folyam VI. (XLVIII.) évfolyam, 1. szám, Esztergom–Pozsony 2012, 11–17.

<sup>14</sup> NICOLA B., *Tanulás tárgyakkal*, in: Vásárhelyi T. és Kárpáti A. (szerk.), *A múzeumi tanulás kézikönyve*, 89–94.

<sup>15</sup> MERVAY M., *i. m.*, 11–17.

<sup>16</sup> A hittankönyvi képek minőségéről lesújtó véleménye van a hittantanárok többségének.

<sup>17</sup> Heidegger levele M. Putscherhez alapján Belting jut erre a megállapításra. BELTING, H., *A hiteles kép, Képítvák és hitviták*, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest 2009, 45.

<sup>18</sup> BELTING, H., *A hiteles kép, Képítvák és hitviták*, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest 2009. és Uő, *Kép és kultusz*, Balassi kiadó, Budapest 2000.

<sup>19</sup> II. Gergely pápa *Izauriai Leó császárhoz* (PL, LXXXIX, 515 sk.) in: Marosi E. (szerk.), *A középkori művészet történetének olvasókönyve*, Balassi kiadó, Budapest 1997, 18.

<sup>20</sup> CSÉFALVAY P., *A múzeum története*, in: *Kereszteny Múzeum* (kat.), Kereszteny Múzeum, Esztergom 1993, 9–13.

<sup>21</sup> Uo.

sült teológiai tanítások. Erre hívta fel a figyelmet II. János Pál pápa is.<sup>22</sup> A művészet ezek szerint képes a krisztusi üzenetet színekbe és formákba önteni, és ami még fontosabb: közérhetővé tenni. (Belting például Raffaello *Sixtusi Madonnájával* kapcsolatban megjegyzi, hogy a nézők – a képen látható figurákhoz hasonlóan – legszívesebben maguk is letérdeknének a Madonna előtt.<sup>23</sup>)

A művészet a középkorban és a kora újkorban állt leginkább a teológia szolgálatában, így véleményem szerint az ebben az időintervallumban készült művek segíthetik a legjobban a hittanoktatást. Emlékezzünk Nagy Szent Gergely szavaira: „Az oltárkép a szegények Bibliája.” A teológiában és a hit dolgaiban kevessé jártas emberek számára nyújtanak eligazítást a régi oltárképek és a szentképek is<sup>24</sup>, amelyeket a hittanoktatás szolgálatába állíthatunk, kihasználva eredeti funkciójukat. Ugyanis, ha az eredeti funkcióra fókuszáunk, már a liturgia, a liturgiatörténet vizein evezünk. (A múzeumpedagógia jelentős szerepet szán az eredeti funkcionalitásnak.<sup>25</sup> Ám tapasztalatunk szerint az egyházi kincstárakban és iparművészeti gyűjteményekben zajló foglalkozásokon inkább a tárgy anyagrára, illetve arra az eljárásra koncentálnak, amellyel a tárgy készült.)

A későbbi korok képzőművészeti alkotásairól körültekintően kell válogatni, egy-egy korosztály sajátosságainak, tudásának figyelembevételével. Azok a művek segíthetik a hittan vagy erkölctan oktatását, amelyeknek a téma, esetleg a rejtett jelentése egybevág az éppen aktuális tananyaggal. A kiállított tárgyak esetleges jelentés- és funkcióbeli változását is figyelembe kell venni. (Nicola Bell a magyar Szent Koronát említette példaként, amelynek jelentése megváltozott az idők során,<sup>26</sup> de akár éppen ez a változás lehet a tanóra tárgya.) Mindezek miatt fontosnak tartom, hogy a múzeumi órát tartó pedagógus vagy múzeumpedagógus ne csak pedagógailag legyen képzett, hanem a vallás, valamint a művészetei terén is. A műtárgyak akkor nemcsak illusztrációk lesznek, hanem a teológia értelmezői, bibliai történetek „mesélői”, szertartások tanúi és főként a kereszteny hit mementói.

## MÚZEUMPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK A HITTANOKTATÁSBAN

A frontális oktatást kiegészítendő a modern múzeumpedagógiai módszerek<sup>27</sup> képesek rá, hogy a hitoktatást vagy az erkölctan oktatását összekapcsolják a vizuális-művészeti és esztétikai neveléssel.<sup>28</sup>

<sup>22</sup> II. JÁNOS PÁL pápa *Levele a művészeknek*, 1999. április 4. <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=68> (utolsó megtékinthető: 2015. 01. 24.).

<sup>23</sup> BELTING, H., *A hiteles kép, Képviták és hitviták*, 47.

<sup>24</sup> I. NAGY SZENT GERGELY: *Serenushoz, Massilia püspökéhez* (PL, LXXVII, 991.) in: Marosi E. (szerk.), *A középkori művészeti történetének olvasókönyve*, Balassi kiadó, Budapest, 1997, 17.

<sup>25</sup> KERNER, G. – DUROY, R., *Kunst als Zeichen. Die semiotisch-sigmatisch Methode*, in: Belting, H., (hrsg.) *Kunstgeschichte. Eine Einführung*, Frankfurt am Main 1986, 224–226.

<sup>26</sup> BELL, N., *Tanulás tárgyakkal*, in: Vásárhelyi T. és Kárpáti A. (szerk.), *A múzeumi tanulás kézikönyve*, 89–94.

<sup>27</sup> A múzeumpedagógiai módszerek két fajtáját különböztetjük meg: állandó és kapcsolódó; ez néhány esetben egybeesik a frontális és nem frontális oktatási módszerrel. Módszertani segédanyag: [http://www.dermuzeum.hu/deri/mped/muzeumpedagogia\\_modszertan.pdf](http://www.dermuzeum.hu/deri/mped/muzeumpedagogia_modszertan.pdf) (utolsó megtékinthető: 2014.12.03.).

<sup>28</sup> LÓRINCZ K., *A szerepjáték szerepe és helye a hitoktatásban*: [http://epa.oszk.hu/00900/00939/00135/keresztenyszo\\_EPA00939\\_2012\\_01\\_6.html](http://epa.oszk.hu/00900/00939/00135/keresztenyszo_EPA00939_2012_01_6.html) (utolsó megtékinthető 2014. 12. 10.).



*Felfedezés a Kereszteny Múzeumban...*

## 1. Felfedezés

A múzeumi hittanórán vagy erkölctanórán a diákok kérdések és játékos feladatok segítségével fedezik fel a műtárgyat, ami segít elmélyülniük a hozzá kapcsolódó tananyagban. A felfedezést szolgáló feladatok fejlesztik a diákok problémamegoldó és véleményalkotó készségét.<sup>29</sup> A jól ismert feladatlap ebben az esetben nem a tudás mérésére szolgál, hanem a felfedezős feladatokkal együtt egy bizonyos irányba tereli a gondolkodást. Ugyanakkor szerencsénk tartom, főleg a nagyobb diákok esetében, ha ez az irányítás nem túl szigorú, hanem teret enged a tanuló elképzeléseinek, hitének, meggyőződésének is! Ebben az esetben ugyanis nem csak a múzeumot fedezi fel a diák, hanem egy kicsit önmagát is, ami jól szolgálja személyiségenek fejlődését.

## 2. Szemléltetés

Már J. A. Comenius is hangsúlyozta a szemléltetés fontosságát *Didactica Magna* című művében.<sup>30</sup> Egy különleges, szép, vallási témaúj műtárgy elemzésével a diák közelebb tud kerülni az ábrázolt bibliai jelenethez, a műben testet öltött hittételhez, vallási érzület-

<sup>29</sup> VÁSÁRHELYI T., *Felfedezéses tanulás*, in: Vásárhelyi T. és Kárpáti A. (szerk.), *A múzeumi tanulás kézikönyve*, 94–97.

<sup>30</sup> COMENIUS, J. A., *Didactica Magna*, 1657 (ford.: Geréb György), Seneca Kiadó, Budapest 1992.



Szent István király életével ismerkednek a diákok



Szerepjáték: Szent Erzsébet kegyes tettei



Szárnnyasoltár: a középkor képregénye

hez. I. Gergely pápa szerint a művész ábrázolás segédeszköz, amely alacsonyabb fokon áll, mint az írás, de alkalmas a szemléltetésre.<sup>31</sup> A biblikus szövegek, a szentek legendáinak írott változatai és a képzőművészeti alkotások kiegészíthetik s kölcsönösen érthetőbbé tehetik egymást. Egy szárnyasoltár elemzése által a biblikus történet vagy a szent legendája érthetőbb lesz, s jobban rögzül is a diákok emlékezetében, ha egyszerre látja és hallja is a történetet. 2013-ban a Kereszteny Múzeumban, a „Hitvallás képpel és szóval” című kiállításon a kereszteny Hitvallás tételeinek ábrázolásai<sup>31</sup> illusztrációk és szemléltetők is voltak egyben. A grafikákat nézve érthetőbbé válnak a hitvallás tételei, látjuk is, amiben hiszünk, s a képek láttán felidézzük magunkban és elimádkozzuk – talán csak tudat alatt – a Hiszekegyet.<sup>32</sup>

Néhány protestáns felekezet életében különösen nagy hangsúlyt kap a képek általi szemléltetés. A protestáns ábrázolásokon gyakran a prédikátorok és maga a gyülekezet is megjelenik, ezáltal könnyítvén a kép nézőjének a jelenettel való azonosulását.<sup>33</sup> Talán ezért tartanak gyakrabban a protestáns felekezetek múzeumi hittanórát...<sup>34</sup>

### 3. Szerepjáték

Hazánkban sem számít már új módszernek a múzeumi szerepjáték, bár a nyugati országokban, főleg Angliában nagyobb hagyománya van. (TIR)<sup>35</sup> A múzeumi hittanórán is hatékonynak tartom ezt a módszert, mert segítségével a látott és megbeszélt fogalmakat, bibliai történeteket, példázatokat, hittételeket jobban átélhetik a diákok.<sup>36</sup> Valójában nem színjátszásról van ilyenkor szó, hanem bensőséges, közös játékról, amely a szocializációt is segíti és kompetenciákat is fejleszt. Egy vallásos drámajáték, akár rögtönözött, akár irányított, felelevenítheti a Szentírást, egyes szentek legendáit, és megeleveníthet liturgiát vagy áhítatossági formákat. Szerepjáték közben feltárul egy régi kehely vagy szentségtartó eredeti funkciója, észrevétlenül gyarapítva a tanulók liturgiatörténeti ismereteit is.

A drámajáték éléményorientált, de eszköz is, amely segíti a tanulási folyamatot. Bolton szerint a drámajáték során a diákok egy képzeletbeli világot teremtenek, amelyet valós problémákkal ütköztetnek, és ezért végeredményként valós tudásra és tapasztalatra lehetnek szert.<sup>37</sup> Esetünkben pedig ez a tapasztalat hittapasztalattá válhat.<sup>38</sup> Az iskolai hittanórán szívesen alkalmazott vallásos drámajátékok közel állnak a misztériumjátékokhoz, hiszen a céluk ugyanaz: tanítanak, magyaráznak, segítenek megélni a hitet. Csíksomlyón

<sup>31</sup> I. NAGY SZENT GERGELY, *Serenushoz, Massilia püspökéhez* (PL, LXXVII, 991.) in: Marosi E. (szerk.), *A középkori művészeti történetének olvasókönyve*, 17.

<sup>32</sup> file:///C:/Program%20Files/3dtour.eu/ez\_a\_mi\_hitunk/index.html (CD-program).

<sup>33</sup> file:///C:/Program%20Files/3dtour.eu/ez\_a\_mi\_hitunk/index.html (CD-program).

<sup>34</sup> BELTING, H., *A hiteles kép, Képítvány és hitviták*, 266.

<sup>35</sup> ZASZKALICZKY Zs., *Képes bibliája másképp*, in: *Módszerver*, Módszertani folyóirat, Művészeti, file:///C:/Users/PC4/Downloads/muveszet\_3%20(2).pdf (utolsó megtekintés 2014. 12. 03.).

<sup>36</sup> Teacher in role – Az angol szakirodalom a fenti rövidítésben jelöli a drámapedagógia módszerét. KAPOSI L., *A tanár-szereben*, in: *Drámapedagógiai Magazin*, Budapest 1994. 3–6. <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/1994.k.pdf> (utolsó megtekintés: 2015. 01. 12.).

<sup>37</sup> CSESZNÁK É., *Múzeumpedagógiai ismeretek I.*, Tájházi Akadémia, Oktatási anyag, Magyarországi Tájházak Szövetsége, Szentendre 2009.

<sup>38</sup> Gavin Bolton szavait Kesik Gabriella idézi. KESIK G., *A szerepjáték, szituációs játék, korfelidéző játék szerepe a múzeumpedagógiában, a megismerésben*, in: Vásárhelyi t. és Kárpáti A. (szerk.), *A múzeumi tanulás kézikönyve*, 148–152.



Jézus születésének története



A diákoknak alkotásra is lehetőségük nyílik

a XVIII. századtól mutattak be iskolások misztériumjátékot.<sup>39</sup> Célja a hittitkokban való elmélyedés serkentése, a néző tanítása volt.<sup>40</sup>

Bibliai történetek bemutatásával (egy-egy alkotás alapján), majd az ismeret elmélyítésével (egy drámajáték, vagy élőkép útján) hasonló eredményeket érhetünk el, mint egy misztériumjátékkal. A szentek életét vagy egyes bibliai történeteket feldolgozó szerepjáték során a diákok nemcsak utánozza, hanem megélve követi is az adott szent vagy a bibliai történet szereplőinek életét.<sup>41</sup> Ugyanez történik akkor is, ha a diákok élőképet alkotnak, amelynek modellje egy képzőművészeti alkotás, egy szentkép vagy oltárkép. Egy bibliai jelenetet akár újra is értelmezhetnek, ami már a bibliai szövegben való elmélyülést, a tanítás alapos végiggondolását jelzi.

#### 4. Alkotás

A múzeumpedagógiai foglalkozáson a diákoknak alkotó tevékenységre is lehetőségük nyílik, s miközben valamilyen kézműves technikával megjelenítenek mondjuk egy bibliai passzust, vagy újraalkotnak egy műalkotást, újraélhetik a hittartalmát, s olyasmit is ki-fejezhetnek – akár öntudatlanul –, amit életkoruknál fogva szavakba öntenи még nem tud-nának. Én minden alkalommal azt kérem a gyerekektől, hogy ne másolatot próbáljanak készíteni az adott műtárgyról, hanem képzeljék el, hogy „megbízást” kaptak az elkészítésére, mint annak idején az igazi alkotójuk. A fantáziájuk így szabadon szárnyalhat és megízlelhetik az alkotás örömet.

#### SUMMARY

*My study aims to examine some of the positive aspects of accommodating Bible classes and religious study groups in art museums. My endeavour was sparked by the realization that few school trips to these establishments are made with religious instruction in mind, which may be the result of the unavailability of such programmes. By enumerating some case studies, I will be highlighting some functional advantages of museums which make them prime locations for such engagements. The combination of art as an environment and the sacred as a topic can be beneficial for pupils. A religious museum, where the artefacts displayed were in their original functions closely connected to transcendence and celebration, is particularly suitable for this. In our contemporary visual age students need help to grasp and make sense of abstract theological or religious questions. This help may be given by classes held in museums. Apart from being closely familiar with the lesson's subject and with the idiosyncrasies of the age group present, it is also imperative that we select works of art which have a correlation to the subject of the lesson at hand. This correlation may be (in simpler cases) technical or thematic, or (more intricately) in the goal or didactic implications of an artistic object. We must also make sure that an artwork's original function is also related to the subject of*

<sup>39</sup> LÓRINCZ K., *i. m.*

<sup>40</sup> MEDGYESY S. N., *A csíksomlyói ferences misztériumdrámák forrásai, művelődés- és lelkiségtörténeti hátere*, Piliscsaba–Budapest 2009.

<sup>41</sup> Uo.

<sup>42</sup> LÓRINCZ K., *i. m.*

*the class. In the Christian traditions of religious and art history we can easily find objects and devotional practices which bear a close didactic resemblance to museum pedagogy in their efforts to ease the understanding of, and empathizing with their subject.*

*One of the effects of this type of museum pedagogy – apart from religious and moral instruction – is that students learn to see these artefacts as witnesses of a bygone age, which tell stories of faith, of Scripture, of legendary saints, and thus help them meditate on all these. Pupils may find use for these experiences in understanding liturgy, while practicing their faith either in church or outside of it. The regular and methodical “utilization” of religious artefacts during ethics-, or Bible classes can be the next step in the mediation of Christian culture.*

**BOTH MÁRIA – CSORBA F. LÁSZLÓ**

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

***Új tudástér.  
Természet és ember kapcsolata a múzeumpedagógiában***

**BEVEZETÉS**

A 20. század szellemi, társadalmi, környezeti és gazdasági krízise nemcsak a tudományos és technikai eredmények felhasználása kapcsán ébresztett egyre súlyosabb kétyelyeket (atomenergia, génmódosítás, tudatmódosító szerek), de gyanúba keverte magát a „tiszta tudomány” is. Vajon nem maga a természettudomány és jól kidolgozott módszerei vezettek-e el – legalább részben – az imént említett válsághoz? A nyugati civilizáció – más nézőpontból: a fogyasztói társadalom – krízishelyzetének ha nem is oka, de mindenképpen pontos jelzője a (természet) tudományok és a társadalom kapcsolatának jelenlegi válsága.<sup>1</sup> E testi és szellemi egésszségünköt próbára tevő kor elemzése, valamint a felmerülő kérdésekre adható válaszok megfogalmazása az oktatás-nevelés megkerülhetetlen feladata lett. A természettudomány már megmutatta erejét: a hatékonyiságát. Személyes és közösségi döntéseinken is múlik, hogy ezt az erőt milyen célra használjuk fel. A helyes döntések meghozatalában fontos szerep jut a keresztenyé értékrend mellett elkötelezett, a természettudományos gondolkodást megalapozó pedagógusképzésnek. A kiútkeresés példaként szolgálhat a természettudományok tanításában jelentkező problémák tisztázásához.<sup>2</sup>

**TÖRTÉNETISÉG A TERMÉSZETTUDOMÁNYOKBAN**

Honnan jöttünk? Kik vagyunk? Hová tartunk? Mivel múlt, jelen és jövő összefüggeneik, e három kérdés elválaszthatatlan egymástól. Igaz ez egyéni életutunkra, de szűkebb vagy tágabb közösségeinkból történelmére is. A történelem ugyan természeti környezetben zajlik, ám meghatározó eseményei többnyire emberi döntéseken alapulnak: a történelem alanya az ember. A természettudós megkísérelheti, hogy külső szemlélőként vizsgáljon egy eseményt, a történész azonban nem tud kilépni a történelemből. A filozófia, a teológia és a társadalomtudományok sokféle ága ezért gyakran élesen elkülönült a természettudományuktól.<sup>3</sup> Mindig is voltak azonban olyanok, akik az egységet, a két terület közt a kapcsolódási pontokat keresték. Hiszen a természettudományok is az emberi kultúra részei, így

<sup>1</sup> KUHN, T., *A tudományos forradalmak szerkezete*, Gondolat, Budapest 1984.

<sup>2</sup> BOTH M. – CSORBA F. L., *Források*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003. – BÁNKUTI Zs. – BOTH M. – CSORBA F. L. – HORÁNYI G., *A megőrzött idő*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2011, 30–50.

<sup>3</sup> NYÍRI T., *A keresztenyé ember küldetése a világban*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1966.

maguk is a történelemben bontakoztak ki. Másrészt a történelem sem a semmiben, hanem a természetben zajlik. Valójában legtöbb döntésünk összetett, „komplex”: természettudományos tudást és történelmi érzékenységet egyaránt igényel.

## A NÉZŐPONTOK GAZDAGSÁGA

A 19. században az evolúció gondolata fordulatot hozott az európai tudományfölfogásban, mert hatására a tudományt is történeti folyamatként kezdték látni. A 20. században ez a felismert történetiség az ökológiai szemléletmóddal is kiegészült, mely az élőlényt és környezetét egységen és kölcsönhatásaiban vizsgálja<sup>4</sup>. Tovább gazdagították e tudományképet a kognitív tudományok<sup>5</sup>, a tudást szervező, egymással helyettesíthetetlen és gyakran egyidejűleg létező paradigmák félismerése és a rendszerelmélet. A gazdasági és társadalmi változások (például az energiaválság) is hozzájárultak ahhoz, hogy a „természet” mint fogalom új értelmet nyert. A „klasszikus” tudománykép (különösen a közgazdaságtan) a természetet korlátlan anyag- és energiaforrásnak, személytelen és bármilyen módszerrel kutatható, hasznosítható közegnek tekintette. Mára elfogadottá vált a növekedést korlátozó, szervezett és önszabályozó Gaia világképe<sup>6</sup>, melynek mi magunk részei (is) vagyunk, ezért kizsákmányolása saját létünket fenyegeti.<sup>7</sup> A (természet)tudományok és a teológia új párbeszédének kezdetét jelzi, ha a természetet teremtett világnak látva a teremtményeket nem eszköznek, hanem társnak tekintjük. Létünk és tudásunk ekkor transzendentális dimenziót is nyer.<sup>8</sup>

A régi és az új tudományképeknek vannak közös vonásai is. Ilyen a természet (vagy teremtés) rendezett és megismerhető voltába, a tudás önértékébe és szépségébe vetett hit, a gondolati fegyelem igénye (a diszciplínák szükségességének elfogadása), és az a meggyőződés, hogy a tudás gazdagíttha világunkat és segítheti boldogulásunkat.

A természettudományok szerteágazó és összekapcsolódó fejlődése, a paradigmák/kutatási programok vetélkedése nehéz, de érdekes feladatot ró a közoktatásra és a felsőoktatásra. Hogy a globális társadalmi-szociális, etikai és környezetvédelmi krízisre a pedagógia nyelvén megfogalmazott megoldásokat találunk, előbb le kell tudnunk írni ezeket a krízisjelenségeket, ami pedig csak több, egymástól különböző diszciplína segítségével lehetséges, melyek eltérő megközelítésmódja egyeztetést igényel: a különböző szaknyelvű fogalmait közös keretbe kell helyezni, és meg kell találni a kapcsolódási pontokat. Az eltérő megközelítésekkel, módszerekkel nyert leírások érvényességi köre korlátozott, ugyanakkor a használt fogalmak jelentése sokszor túlmutat egy-egy diszciplína szándékosan leszűkített tartományán. Éppen ennek felismerése segítheti az együttműköést és az összehangolást. A tudománytörténeti megközelítés ebben az összefüggésben a interdiszciplinaritás fontos eszköze, s elsősorban a vizsgálati módszerekre adott sokirányú reflexió révén képes jelezni az érvényességi határokat. Az iskola keretei között – megőrizve a tárgyak önálló belső logikáját – meg kell és meg is lehet találni azokat a kapcs-

<sup>4</sup> BOLYKI J., *Teremtésvédelem. Ökológiai krízisünk teológiai megközelítése*, Kálvin Kiadó, Budapest 1999.

<sup>5</sup> PLÉH Cs., *Bevezetés a megismeréstudományba*, Typotex, Budapest 1998.

<sup>6</sup> KAUFFMAN, S., *At home in the Universe. The Search for Laws of Self-Organization and Complexity*, Oxford UP, Oxford 1995. – LOVELOCK, J., *Gaia – a földi élet egy új nézőpontból*, Göncöl, Budapest 1987.

<sup>7</sup> NAESS, A., *Ecology, community and lifestyle*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.

<sup>8</sup> Pl. GÁNÓCZY S., *Teológia és természettudomány*, in: Határon innen, határon túl, Szent István Társulat, Budapest 2009.

lódási pontokat, melyek a „nagy tudományhoz” hasonlóan a tanítási órákon is a tantárgy-közi összefüggésekre irányítják a figyelmet. Ez a fajta koncentráció csak akkor lehet hatékony, ha a tanuló értékelésében is súlya van. Vagyis nem elegendő a figyelemfelkeltés: a kapcsolatok feltárásának munkáját sem a tantervezők készítői, sem a tanárok, sem a tanítási segédesszökök készítői nem takaríthatják meg.

Az eddigiek fényében kitűnik, milyen fontos szerepet kap az iskolai és iskolán kívüli nevelés mind a vallásos, mind a természettudományos tudás megszerzésében. A sokféle szempont elkülönített megjelenítését is szolgálniuk kell – például a tantárgyak mint diszciplínák megjelenítésével –, ugyanakkor segíteniük kell a diákokat abban a szó szerint emberpróbáló feladatban is, hogy a tudás-mozaikokból egységes képet, a robbanással fenyegető kétélyekből élő hitet építsen. Ebben az izgalmas folyamatban hagyományosan fontos helyszín az iskola és a templom, ám növekvő szerepet kapnak az intézményes tudásátadás más színterei, például a múzeumok is.

## A MÚZEUM A KOR TÜKRE

A gyűjtemények, múzeumok a különféle korok gondolkodásának tükrei. A mai természettudományi múzeumok előfutárai a barokk kor természetrájzi gyűjteményei voltak. A. Kircher német jezsuita hozta létre a 17. században – Európában elsőként – a természettudományos gondolkodás egyik leggazdagabb múzeumát Rómában. Természetrájzi gyűjteményének gyarapításához és találmányainak fejlesztéséhez befolyásos személyekkel (többek között magyarokkal is) levelezett, kísérleteiből látványos udvari bemutatókat tartott. Behatóan foglalkozott csillagászattal, matematikával, fizikával, földtannal, régészettel, keleti nyelvészettel és történetírással is. Elsőként mért higanyos hőmérvővel, szócsövet épített hangosításhoz, és elkészítette a diavetítő ősi változatát is, oly módon, hogy gyűjtőlencsével erősen megnövelte a *laterna magicában* a kép fényerejét. Gyűjteményének polcain, az üveges szekrényekben békésen megfértek egymás mellett az élő és élettesen világ ritka, különleges alakú, anyagú, színű, eredetű maradványai, egykor élt vagy távoli népek használati eszközei, valamint korabeli festmények és kísérleti berendezések is.<sup>9,10</sup>

E különleges tárgyak gazdag „összevisszáságában” a felvilágosodás kora teremtett egyfajta rendet. A svéd K. Linné rendszertana egyszerre adott keretet a növény- és állatfajok beosztásához és a gyűjteményes anyagok földolgozásához. A 19. században A. Humboldt és Ch. Darwin földkörüli útjának gyűjtései révén a múzeumok az élet- és földtudományok ismeretanyagának földolgozói, rendszerezői, a tudomány művelésének fontos színterei lettek, majd a 20. század elejétől már nevelő és oktató feladatot is magukra vállaltak; e téren hagyományosan az angol és svéd gyűjtemények és egyetemek jártak az élen.

A 20. század végére a természettudományok iránti növekvő bizalmatlanság és az ökológiai válság miatt a tudományos múzeumok új szereiben találták magukat. Szembe került egymással a tudomány és a társadalom, az „akadémikus és civil tudás”, a szakértők és a laikusok érdeke. A megváltozott kapcsolatok új kihívás elé állították a résztvevőket. A változás egyik előzményeként tartják számon, hogy az 1980-as években, bár a brit kor-

<sup>9</sup> HUBMANN, B., *Die grossen Geologen*, Marix Verlag, Wiesbaden 2009.

<sup>10</sup> KIRTELY F. MATHER – SHIRLEY L. MASON, *A Source Book in Geology 1400–1900*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

mány óriási összeget költött kutatásra, a polgárok mégis elutasították a géntechnológia által kínált új lehetőségeket, s nem vásárolták a GMO-élelmiszereket. A *Royal Society* ez arra készítette, hogy újragondolja a tudományos ismeretterjesztés módját. Hiszen, ha az emberek nem fogadják el és nem vásárolják az új típusú termékeket, akkor a kutatásnak nincs létjogosultsága, s a továbbiakban nem számíthat a politika anyagi támogatására. 2002-ben a *Science* című folyóirat cikket közölt a megvalósult költséges program kudarcáról. Az embereket nem sikerült meggyőzni a tudományos eredmények nagyszerűségéről, természettudományos ismereteik sem gyarapodtak a kívánt mértékben, s a tudomány iránti bizalmukat sem sikerült helyreállítani. A program azért bukott meg, mert az embereket „üres tartályoknak” tekintette, amelyekbe egyszerűen csak bele kell tölteni a legújabb kutatások eredményeit.<sup>11</sup> Az új program (*Public Engagement with Science and Technology*)<sup>12</sup> kevésbé atyáskodó; kulcsszavai: részvétel, együttműködés, párbeszéd. Az állampolgároknak lehetőségük nyílik rá, hogy új intézményi keretek között megismерkedhessenek az átgondolt programokkal, s képet alkothassanak a tudomány legújabb lehetőségeiről és korlátairól. A hétköznapi életüket befolyásoló döntések meghozatalában segíti őket, hogy hiteles forrásból tájékozódhatnak a legkülönfélébb tudományos kérdésekről: megtudhatják, mik azok a genetikai tesztek, miként alkalmazzák az ősjejet a gyógyításban, ismereteket szerezhetnek a biotermékekről, vagy a napenergia, illetve az atomenergia fölhasználásáról. Az európaivá szélesedett programban a felnőttek, kisgyermekes családok bevonása mellett a pedagógusok képzése és a múzeumpedagógiai órák szervezése is fontos szerepet kapott. A múzeumok a tudományról alkotott képünknek, és ezáltal a természethez való újfajta viszonyunknak is a formálói lettek.

Pedagógiai fejlesztő munkánk során<sup>13</sup> számos európai város – London, Cambridge, Stockholm, Uppsala, München, Bécs, Milánó, Barcelona, Granada – természetrajzi, tudomány- és technikatörténeti kiállítását, múzeumát kerestük föl. Összehasonlító vizsgálatunk legfőbb célja az volt, hogy megtudjuk, milyen kiutat kínál az előbbiekbén vázolt válságból a tárgyi világ bemutatásán keresztül a múzeumpedagógia.

## MÜNCHEN ÉS UPPSALA

A *Deutsches Museum* (München) a legnagyobb technikatörténeti múzeum Európában. 1903-ban kezdték szervezni, és végül 1925-ben nyitotta meg kapuit. Alapításában a bajor iparágak alapítványai és a Bajor Akadémia is közreműködött. Bár a bombázás és több tűzvész is jelentős károkat okozott a század első felében, a könyvtár, a kongresszusi központ és a 28 000 darabos gyűjtemény ma Németország egyik leglátogatottabb tudományos múzeuma.<sup>14</sup> Arculata tapasztalataink alapján mindenkorai tükrözi a gazdaság és technika iránti elkötelezettséget: a kiállítás fő célja a tudományos ismeretek gyakorlati felhaszná-

<sup>11</sup> CALCAGNINI, S., *A múzeumok szerepe és a tudomány a társadalomban*, in: A múzeumi tanulás kézikönyve, Typotex, Budapest 2011, 51–56.

<sup>12</sup> *Science and Engineering Indicators 2010* – [www.nsf.gov/statistics/seind/10/7/c7s2.htm](http://www.nsf.gov/statistics/seind/10/7/c7s2.htm).

<sup>13</sup> BOTH M. – CSORBA L., „Tudománytörténet az oktatásban” F019041 OTKA program, Budapest 2001. – BOTH M. – BÁNKUTI Zs. – CSORBA F. L., *Integrált természettudományos tanterv-változatok különböző középiskolai típusokban*, 2001/XXXVI/20. Készült a Köziktatási Modernizációs Alapítvány támogatásával, 2001–2002-ben. – CSORBA F. L. (szerk), *Testvéri tantárgyak* – [www.ofi.hu/tudastar/csorba-laszlo-testveri-090617\\_2009](http://www.ofi.hu/tudastar/csorba-laszlo-testveri-090617_2009).

<sup>14</sup> Deutsches Museum: [www.deutsches-museum.de/sammlungen](http://www.deutsches-museum.de/sammlungen).



Ég- és Föld-modellek a müncheni Deutsches Museumban



Hierón koronája: a gyerekek a Deutsches Museumban megismételhetik Arkhimedész híres mérését



A Gustavianum kiállítóterme Uppsalában: múzeum a múzeumban

lásának bemutatása. Tudománytörténeti szempontból a csillagászattal, fizikával, vegyészettel, orvosélettannal, bányászattal vagy geodéziával foglalkozó kiállítások egyik vonzereje, hogy a látogató például életnagyságú bányatárna vagy atomreaktorblokk makettjét járhatja végig. Attól, hogy beléphetünk Galilei dolgozószobájába, vagy mozgásba hozhatjuk Arkhimédész híres fajsúlymérő berendezését, a tudomány emberközeli válik. Tanulmányozhatjuk az életünket irányító molekulák aprólékosan kidolgozott modelljeit (DNS, fehérjék), míg más modellek orvosi vizsgálati műszerek (amilyen például a tomográf) működését szemléltetik, illetve képet adnak a nanotechnika kínálta új gyógyászati lehetőségekről. Módszertani bravúr a Föld- és Napközéppontú világkép közti különbségeket megjelenítő két bolygómodell. A lenyűgöző méretű bemutatócsarnokok repülőgépei, hajói, bányagépei meggyőzik a látogatót arról, hogy a teremtő emberi találékonyság független a történelmi koroktól. A gigantikus méretek már-már ijesztő voltát enyhíti az élvezettel nézelődő, nyüzsgő gyermekszeg.

Uppsala Skandinávia legrégebbi, a 15. században alapított egyetemének székhelye. A 18. században vált híressé, az európai természetrájzi kutatások központjává, amikor Karl Linné a tanára lett. A meghitt, bensőséges hangulatú Biotópia Múzeum elődjét 1910-ben alapította Gustav Kolthoff zoológus, utazó-felfedező, preparátor, az egyetem állattani intézetének kurátora. A múzeum a 2007-es felújítás során nyerte el mai formáját, amely sikeresen ötvözi a több száz éves hagyományokat a modern technika lehetőségeivel és az ökológiai szemlélettel.<sup>15</sup> A 21. század elején újjáéledtek a százéves dioramák, melyeket Kolthoff a világon először alkalmazott. A festett hátterű életképek Uppsala kör-

<sup>15</sup> [www.biotozia.nu](http://www.biotozia.nu).

nyékének jellegzetes állatait és azok élőhelyeit, biotópjaikat jelenítik meg. Az egyes élőhelyek faunáját nemcsak a linnéi rendszertan igényes, részletgazdag bemutatása teszi szemléletessé, hanem a fény- és hanghatások, animációk is. A látogató előtt élményszerűen jelennek meg azok az ökológiai összefüggések, melyeket a 20. század második felének tudománya tárta föl, például az életközösségek időbeli-térbeli mintázatának variációiról. Uppsala környékének természetföldrajzi változásait mutatják be azok a makettek és animációk, melyek a vidék négy milliárd évre visszatekintő földtörténeti múltját mutatják be, feltárva a Föld belső szerkezetét és beavatva a látogatót a lemeztektonika elméletébe is. A grandiózusra növelt tér- és időléptéknek köszönhetően mindenki, akik Uppsalában és környékén járnak, tudatára ébrednek, hogy lábuk alatt a csupasz gránitszikla négymilliárd éves, a vékony üledéktakaró fosszíliákat is rejt, és a környék jellegzetes domborzata a jég által szállított morénából alakult ki. S hogy a tájtörténet teljessé váljék, a látogató képet kap arról is, miként hódította meg az élővilág az elmúlt tízezer évben a jégkorszakban legyártott felszínt. A mélyebb tőzegrétegek pollenjei alapján sikeresen rekonstruálni az egykor növényzetet is. Az utolsó tárlók az elmúlt száz év gyors változásait mutatják be, vagyis azt, ahogyan a mezőgazdaság kultúrtájjá változtatta a vidéket.

A kis múzeumban több tudományterület – földtan, természetföldrajz, klimatológia, ökológia – gazdag ismeretanyaga szervesen kapcsolódik egymásba ahogyan maga a táj is az élő és élettelen erők kölcsönhatásának lenyomatát őrzi.

A linnéi hagyományokat követő múzeum nemcsak pedagógiai célokat szolgál, hanem a környék természettájának is egyfajta információs központja. Az ismertetők Linné egykorai naplója alapján készültek, így a mai természettárok a nagy tudós ösvényein haladnak, hol a fenyvesekben, hol tőzeglápokon át, történelmi sírhelyeket is érintve. Linné egykorai háza mellett a városi botanikuskert, a maga csendjével és színpompás virágágyáival a természettel való találkozás szakrális helye.

## SUMMARY

*The diverse and interconnected development of natural sciences and the battle of paradigms/research programmes allow us to draw a number of conclusions, which are relevant to challenges faced by public and higher education. They serve as examples for finding pedagogical solutions for global societal-social, ethical and environmental crises.*

*Describing the crisis phenomena is possible with the help of more than one different discipline. The distinct approaches of the disciplines demand harmonization. This requires refining a common framework for the different terminologies and finding connections between the disciplines. The domain of the descriptions achieved through the use of different approaches and methods is limited, and at the same time the meaning of the terms used often surpasses the intentionally constricted domain of a discipline. It is this revelation that may provide a possibility of connection and co-operation. The historical approach is an important means of interdisciplinarity in this correlation, which, first and foremost, helps to define the domain by reflecting extensively on research methods. All of this may be achieved in an educational framework through effective co-operation between teachers and teaching tools. While preserving the internal logic of each subject, the connections can and should be found. These connections, like ‘great science,’ draw the attention to the relationship between subjects during lessons. This kind of concentration can only be effective if it holds relevance in the assessment of the student as well. This means that it is not enough to attract students’ attention; the task of revealing connections should not be neglected by writers of curriculums, teachers or providers of teaching tools.*

**BÉNYEI JUDIT – RUTTKAY ZSÓFIA**

Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

***A kulturális örökség közvetítése  
digitális, interaktív technológiák segítségével*****BEVEZETÉS**

A XXI. század múzeuma nem egyszerűen a kultúra tárgyi lenyomatának őrzője és szakértői kutatások színtere, hanem civilizációm, kultúránk történetének értelmezője, illetve az értelmezési folyamatok facilitátora is. Forrás és színtér a társadalom – a lokális, a nemzeti, esetleg a globális közösséggel –, valamint az egyén számára önmaga megismeréséhez és megértéséhez. Aktív szerepet tölt be az oktatás és nevelés terén is. Ahogy az iskolai tanulás középpontjában ma már egyértelműen a tanuló áll, sajátos képességeivel, lehetőségeivel és igényeivel, úgy a múzeumi, informális tanulás, ismeretszerzés fókuszába is a látható került.

A múzeum az információs társadalomban<sup>1</sup> olyan környezetbe ágyazódik, ahol a digitális médiumok alapvetően meghatározzák az információk tárolásának, hozzáférhetővé tételeinek és értelmezésének módjait. Az ebben a környezetben szocializálódó „digitális nemzedék”, de valójában az eszközökhez hozzáférő minden személy számára új utak nyíltak meg a tanulásban és általában a világ megismerésében. Ahhoz, hogy átlássuk, milyen lehetőségeket teremtenek a modern technikai eszközök a kortárs közönség megszólítására törekvő múzeumok számára, röviden számba kell vennünk a digitális, interaktív környezet sajátosságait és az ebben a környezetben felnövekvők kommunikációs adottságait és igényeit. Már a szereplők pontos megnevezése is körültekintést igényel. Az „olvasós” szó hallatán passzív és az írott médiumot fogyasztó emberre gondolunk, a „tanuló” az iskolai szereposztásra utal, míg a „felhasználó” olyasvalaki, aki a számítógép képernyője előtt ül és egy bizonyos szoftver terméket használ. Ezért mi a továbbiakban a **befogadó**, illetve a **közönség** megnevezéseket fogjuk használni a későmodern médiaelmélet domináns irányának megfelelően<sup>2</sup>, rávilágítva a digitális technológiai megoldások, illetve online közvetített kulturális tartalmak aktív befogadója és a fogyasztói társadalom passzív és manipulált fogyasztója közötti lényegi különbségekre.

<sup>1</sup> BELL, D., *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books, 1976; CASTELLS, M., *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet*, Gondolat-Infónia, 2005; WEBSTER, F., *Theories of the Information Society*. London: Routledge, 2002 b

<sup>2</sup> Császi, L., *Médiakutatás a kulturális fordulat után*. Médiakutató, 2008/3:93-108, [http://www.mediakutato.hu/cikk/2008\\_03\\_osz/07\\_mediakutatas\\_forradalom\\_utolsó\\_megtekintés](http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/07_mediakutatas_forradalom_utolsó_megtekintés): 2014. december 30.

A McArthur Alapítvány által megbízott médiakutatók (Henry Jenkins vezetésével) az alábbi módon összegezték a digitális környezetben kialakuló részvételi kultúra jellegzetességeit:<sup>3</sup>

- Az internet alapú kommunikáció révén **hálózati közösségek** tagjai vagyunk. Ezek a közösségek számtalan ponton kapcsolódnak egymáshoz, ami kihat a tájékozódásra és a tanulásra is.
- Ez a közeg a kifejezés, közlés kreatív formáit teszi lehetővé, sőt, **támogatja a kreativitást**, aminek köszönhetően a kulturális kifejezésmód is sokszínűvé válik. A közönség elvárja, hogy az üzenet mögött megjelenjék a közlő személyisége, igénye van arra, hogy maga is részt vehessen a kreatív önkifejezésben.
- **Együttműködésen alapuló problémamegoldás jellemzi** ezt a kultúrát (pl. wiki-oldalak, a hálózaton szerveződő, informális tanulókörnyezetek). Alapvető fontosságú a **participáció**, a tudás, a tartalmak létrehozásában és minősítésében való részvétel igénye.
- Az előbbiekhez szorosan kapcsolódva, a digitális interaktív környezet fogyasztója **gyakran „gyártó” (prosumer)** is egyben: a médiatartalmak alakítója, remixelője, saját tartalmak előállítója és megosztója. A közönség az elérhető tartalmakat mint adatbázist kezeli, aktívan formálja, értelmezi, újrastrukturálja és közvetíti.
- Az óriási mennyiségű és eltérő minőségű online tartalmakat ügyes, sokszor észre sem vehető szoftverek, algoritmusok az egyéni felhasználó sajátosságainak és igényeinek megfelelően, **egyenre szabva** tálalják.
- A közvetítő közeg képes magával ragadni a felhasználót és a különböző virtuális terek, különösen a játékkörnyezet, a **flow élményét<sup>4</sup> nyújtva** segíthetik, motiválhatják az ismeretszerzést.

A múzeum csak akkor érheti el a digitális kor polgárát, s teheti az általa közvetített kultúra aktív befogadójává, ha megfelel az imént felsorolt kritériumoknak. Az alapvetően XIX. századi múzeumi atmoszféra, amely azt sugallja, hogy ez a hely „a tudás, illetve a művészletek szentélye”, a viselkedési protokoll (csendes, megilletődött szemlélődés, részleges befogadás) és a kiállítási gyakorlat (szöveges, sokszor nem közérthető, tényközlő leírás, statikus vitrinek) már nem vonzza, sokkal inkább taszítja a mai fiatalokat. A múzeumok tehát, ha nem akarnak látogató nélkül maradni, rákényszerülnek, hogy változzanak, kövessék a megváltozott kommunikációs és ismeretszerzési szokásokat. Ez a kényszer ugyanakkor számtalan új lehetőséget teremt a múzeumok számára gyűjteményük bemutatására és a közösséggel való kapcsolatépítésre. A kezdeti fenntartások leküzdése után – „Nem csinálunk Disney-parkot a múzeumból!”... – mára már a világ nagy múzeumai minden felismerték a szükségesség és lehetőség kettősét. A múzeumokban bevetett „digitá-

<sup>3</sup> JENKINS, H. (ed.), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. MacArthur Foundation. 2006.

<sup>4</sup> A teljes belemerülés állapota, koncentrált figyelem, maximális motiváltság, örömrézs jellemzi. A fogalmat Csíkszentmihályi Mihály alkotta: CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., *FLOW – Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1997.

lis arzenál”, valamint a virtuális digitális térben szaporodó kiállítások mellett jól tükrözi a szemléletváltást az e témának szentelt kötetek<sup>5,6</sup> és a legrangosabb szakemberek közreműködésével megrendezett konferenciák növekvő száma (*MuseumandtheWeb*,<sup>7</sup> *MuseumNext*,<sup>8</sup> *NODEM*<sup>9</sup>), miközben egy ideje már patinás folyóiratokban (*Curator*,<sup>10</sup> *The Museums Journal*<sup>11</sup>) is rendszeresen helyet kapnak a digitális múzeummal foglalkozó cikkek és esettanulmányok.

A továbbiakban mi is megvizsgáljuk, hogy mennyire sikerült a múzeum világának igazodnia a digitális korszak adottságaihoz. Sorra vesszük a digitális közvetítéssel kapcsolatban felmerülő kérdéseket, és elemezzük a sikeres tervezés és megvalósítás lépésein. A nemzetközi szakirodalom, valamint a fent említett konferenciák – sok esetben online is elérhető – előadásain kívül saját hazai tapasztalatunkra is támaszkodhatunk. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem társadalomtudós, illetve kutató informatikus hátterű tanárai körében közösen vezetjük évente a *Digitális múzeum* című interdiszciplináris kurzust. Ennek, valamint kiállítások számára készített projekteknél a keretében közel öt éve működünk együtt több mint egy tucat, egymástól tematikájukat, méretüket és lehetőségeiket tekintve is igen különböző hazai múzeummal. E közös munka tapasztalatait is hasznosítva elemzésünk során számba vesszük a fejlesztők és a felhasználók/befogadók igényeit, valamint a múzeumi kultúraközvetítés legújabb módozatait.

Írásunk második részében saját digitális, interaktív múzeumi fejlesztéseinkből mutatunk be néhányat, melyek multidiszciplináris együttműködések keretében készültek, oktatási vagy profosszionális projektekként. E megvalósult projektek a fejlesztői munka sajátosságait és a különböző technikákhoz kapcsolódó lehetőségeket illusztrálják, sőt, esetenként a hiányosságok bemutatása révén, önreflektív módon is tanulságokkal szolgálnak.

## I. A MÚZEUMI DIGITALIZÁLÁS DIMENZIÓI

### 1. Első lépés: a gyűjtemény digitalizálása

A múzeumi (és könyvtári) gyűjtemény digitalizálása az adatbázisok létrehozásával már a '90-es években elkezdődött. Ez abban az időben az írásos anyagok és (műtárgy-) fotók elektronikus archiválását jelentette. A közönség számára is elérhető, online változattal szolgál például a londoni Victoria & Albert Múzeum, illetve a Magyar Iparművészeti Múzeum. A fotó alapú digitalizálást a 2000-es években a térbeli tárgyak 3D-s megjelenítését lehetővé tevő digitalizálás követte. Ha az egyes múzeumok a digitalizálás technikája és a tartalmakat leíró meta-információk használata terén azonos elveket követnek, akkor a digitalizált állományok keresztben, illetve „felülről” is kereshetők, anélkül, hogy

<sup>5</sup> ANDERSON, G. (ed), *Reinventing the Museum: The Evolving Conversation on the Paradigm*, Shift Lanham, Md.: Alta Mira Press, 2012

<sup>6</sup> SIMON, N., *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0, 2010.

<sup>7</sup> <http://www.museumsandtheweb.com/>.

<sup>8</sup> <http://www.museumnext.com/>.

<sup>9</sup> <http://nudem.org/>.

<sup>10</sup> Curator, <http://www.curatorjournal.org/>.

<sup>11</sup> <http://www.museumsassociation.org/museums-journal>.

a kutató tudná, melyik múzeum állományához kell fordulnia. Az ilyen típusú, aggregált gyűjteménynek az egyik legteljesebb hozzáférési helye az európai országok együttműködésével 2008-ban elindított EUROPEANA<sup>12</sup> projekt, illetve gyűjtőoldal, ahol több mint 2000 európai kulturális intézmény digitális gyűjteménye, „Európa kulturális öröksége” érhető el részben vagy egészben. A kezdeményezést sok támogató projekt egészíti ki, ami hozzájárul a rendszer technológiai és tartalmi fejlesztéséhez az érintett országokban.<sup>13</sup>

Az EUROPEANA ugyanakkor alapítvány és network is a közreműködő kulturális partnerek számára. Célja a tartalom nyitott forrású összegyűjtése, a kulturális örökségszektornak tudástranszferrel és innovációval való támogatása, valamint az, hogy az örökséget mindenki számára hozzáférhetővé tegye.<sup>14</sup> Az EUROPEANA kurátorai, az egyes múzeumok anyagát felhasználva, időszaki vagy állandó virtuális kiállításokat is összeállítanak.<sup>15</sup>

A digitális adatbázisokkal és múzeumi aggregátor-technológiákkal kapcsolatos legfőbb aggály az, hogy főként a szakmabélieknek és a tudományos kutatóknak nyújtanak segítséget<sup>16</sup>, a látogatói élményszerzést, részvételt nem szolgálják. Kiindulási alapként azonban mindenkorban szükség van rájuk a felhasználó-centrikus, interaktív alkalmazások fejlesztéséhez is, és mivel a digitalizálnak köszönhetően a gyűjtemények tértől és időtől függetlenül elérhetővé válhatnak, bizonyos „leíró” szinten mindenki számára hozzáférhetővé tehetik a múzeumok anyagát. Ám amit ily módon nyújtanak, nem több a hagyományos szemlélődsnél, amivel a kultúra-közvetítés és nevelés terén ma már nem elégedhetnek meg a múzeumok. Az elérendő cél: gyűjtemények kreatív, élményszerű, interaktív bemutatása.<sup>17</sup>

## 2. Digitális, interaktív múzeumi alkalmazások

Új dimenziót jelent a „digitális múzeum” fogalmának értelmezésében a digitális gyűjtemény felhasználói szemléletű prezentálása, az egyéni és a csoportos látogatók információfeldolgozó, értelmező munkájának támogatása.<sup>18</sup> Ez az a terület, amely a múzeumpedagógiához a legközelebb áll, mintegy a kiállításba építve olyan interaktív élményeket, háttér ismeretanyagot, amelyeket hagyományosan csak a múzeumpedagógiai foglalkozások, speciális vezetések nyújtottak. A digitális technológia alapvetően két síkon szolgál-

<sup>12</sup> <http://pro.europeana.eu/> (utolsó megtekintés: 2014. december 21.).

<sup>13</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Europeana> (utolsó megtekintés: 2014. december 21.).

<sup>14</sup> <http://pro.europeana.eu/about> (utolsó megtekintés: 2014. december 21.).

<sup>15</sup> Az EUROPEANA, a Google Art Project és az ArtsConnectED (a Minneapolis Institute of Art és a Walker Art Center közös digitális múzeumi felülete) – hogy csak néhányat említsünk a legnagyobbak közül – igyekszik figyelmet fordítani az információközvetítés mellett az egyéni és csoportos felhasználói igényekre és a közönség aktivizálására is.

<sup>16</sup> COBURN, J., *Deconstructing the Online Collection: The Value of Creatively Repurposing Museums and Archives*, [http://nodem2013conference.sched.org/event/a76f2361efbec9af46c13f39af3db11ff.VJbxff\\_OBO](http://nodem2013conference.sched.org/event/a76f2361efbec9af46c13f39af3db11ff.VJbxff_OBO) (utolsó megtekintés: 2014. december 21.)

<sup>17</sup> BOCATIUS, B., *Open Data – Participation in Online-Image-Collections*, előadás a NODEM 2013. konferencián, 2013. 12. 03, <http://repo.nodem.org/?objectId=121> (utolsó megtekintés: 2014. december 23.).

<sup>18</sup> A közelműlt digitális múzeumi konferenciáinak gyakori téma ez. Példa a legismertebbekre: “Evaluating Cultural Heritage Access on the Web: From Information Delivery to Interpretation Support”, Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference on Web Science (WebSci’13), Paris, May 2013.; NODEM 2013, NODEM 2014: Engaging Spaces – Interpretation, Design and Digital Strategies, December 1–3, 2014., Warsaw, Poland.

hatja a látogató aktivizálását: **virtuálisan**, a digitalizált múzeumi (vagy levéltári) tartalmakat távolról is elérhetővé téve játékokkal, felfedező programokkal vagy éppen csak újfajta PR-ral, illetve a **kiállításon**, a valós tárgyat, helyszínt újfajta módon, többféle célközönségre szabhatóan, sokoldalúan és élményszerűen bemutatva.

A zsánereszerű (ilyenek a tipikus digitális játékok, például a memory, vagy a kvíz), illetve az egyedi digitális technológiái megoldásokat a továbbiakban mind **alkalmazásoknak** nevezzük. Az előbb vázolt kétféle lehetőség össze is kapcsolható, ha például egy kiállított tárgy mintegy előhívja hajdani tulajdonosainak vagy használóinak történetét – akár egy másik gyűjtemény digitalizált anyagának „távelérésével”. E lehetőségek nem korlátozódnak a tárgyakat felvonultató múzeumokra, hanem mindenre kiterjednek, ami a kulturális örökség része: az épített környezetre – vagy az emlékére, sőt, az irodalmi és zenei hagyományra is. A továbbiakban ebben a tág értelemben fogjuk használni a digitális kulturális örökség-közvetítés fogalmát, kiterjesztve a digitális múzeum fent kifejtett ketős (a digitális archívumhoz és az interaktív kiállításhoz kapcsolódó) jelentését.

## **2. 1. A digitális technikák lehetséges funkciói**

**A digitális technikai eszközök többféle módon járulhatnak hozzá a múzeum ismeretközvetítő céljaihoz.**

- Motiválhatják az **ismeretszerzést** és a **tanulást**. Optimális esetben a múzeumi gyűjtemény, vagy egy-egy kiemelt tárgy, jelenség önálló felfedezésére ösztökélik a közösséget, s éppúgy arra is, hogy visszatérjenek és folytassák a „kutatást”.
- A digitális kulturális örökség-közvetítő eszközöknek, mint minden jól tervezett oktatási segédesszköznek, hozzá kell járulniuk a különböző **ismeretek**, **kézségek**, **képességek fejlesztéséhez**, még akkor is, ha a tanulás kevésbé vagy egyáltalán nem formalizált keretei között vetik be őket.
- A nem formális tanulási helyzetekben a külső ösztönzést a belső késztetés váltja fel: a tanulási vágy, a kíváncsiság vagy az élményszerzés igénye. Az alkalmazásoknak olyan **élményt kell nyújtaniuk**, amely magával ragadja, szinte elvarázsolja a használókat. Ezt az élményt nemcsak a közvetített tartalom, hanem maga az interakció, a játékélmény és a társas felfedezés is szolgáltathatja.
- Nem elég felkelteniük, de **fenn is kell tartaniuk az érdeklődést**, amely akár az életvitel, a szemlélet meg változtatását is eredményezheti, környezettudatosabbá, toleránsabbá, aktívabbá téve a múzeum látogatóját.
- A megszerzett tudás, szellemi gyarapodás mellett valami „kézzel foghatót” is haza- vihet a látogató digitális formában (tárgyat, fotót, saját alkotást), hogy **a múzeumi közegektől távol is vele maradjon az ösztönző erejű élményt**.

A hosszú távú cél az, hogy a kiállítási élmények hatására a látogató szoros, **elkötelezettséget** kapcsolatba kerüljön a kulturális örökséggel, s egyben azt is tudatosítsa, hogy ezért az örökségért neki magának is tennie kell.

## **2. 2. Ismeretközlés és szórakoztatás**

A digitális eszközök múzeumi használatának terjedését elsősorban a látogatók érdeklődésének felkeltése ösztönzi. Azt reméljük, hogy a népszerű technikai eszközök alkalmazásával olyanok is bevonhatók egy-egy kiállításra, eseményre, akik idegenkednek a „hagyományos” múzeum „porosnak” vélt világától. Ahhoz azonban, hogy ezek az eszközök a kultúrközvetítést szolgálják, s ne váljanak öncélú látványossággá, játékká, alkalmazá-

sukat didaktikailag jól meg kell tervezni. Az ideális egyensúlyt nehéz megteremteni: előfordul, hogy a szakemberek annyira félnek attól, hogy a kiállítóterem „**múzeumi vidámparkká**” változik, hogy inkább egyáltalán nem alkalmaznak digitális eszközöket, más kiállításrendezők pedig mintegy a másik végletbe esve, öncélúan is bevetik a technika csodáit. A bizonyítottan eredményes játékos ismeretterjesztés jótékony hatását érdemes maximálisan kihasználni. A **narratívába ágyazott ismeretközlés** például, vagy egy be rendezés, illetve folyamat működésének **szimulációja** interaktív is lehet és tartalmazhat **participatív**, a közönség kreativitását, véleményét előhívó elemeket is. De az alkalmazás kvíz formájában vagy a helyszínkhez kötött játékban is megvalósulhat, esetleg a tárgyak és a szemlélő közti interakcióból is kibontakozhat. Sokfajta hagyományos játékos felfedezéses módszer digitális megfelelője valósult már meg, vagy vár megvalósításra.

A digitális játékos tanulás **többféle érzékszervi selfedezésre** adhat módot. A multiszenzoros felfedezés fokozhatja a kognitív folyamatok hatékonyságát, s miközben egyéni tanulási stratégiák előtt nyit utat, a társas tanulás előnyeivel is szolgál.

A digitális, játékos ismeretszerzés során lehetőség van a látogató aktivitásának és érdeklődési körének felmérésére és analizálására, így a rendszer akár **adaptív módon is reagálhat az egyéni igényekre**, például különböző nehézségi fokú vagy az életkorai sajátosságoknak megfelelő feladatokat kínálva.

Arra is gondolnunk kell, hogy a látogatók egyéni kognitív értelmezési képességekkel kapcsolódnak a játékos ismeretszerzésbe. Ha a rendszer nem érzékeli az elakadásokat s azt, hogy emiatt a motiváció csökken, akkor a játék kihasználatlan marad vagy félre siklik.<sup>19</sup>

A digitális technikai eszközök hatékony múzeumi alkalmazásához nem elég, ha a tervezés szakaszában helyes didaktikai és tanuláspszichológiai elveket követünk, a konkrét megvalósításnak is tökéletesen kell szolgálnia az ismeretközvetítést.

### **2. 3. A megvalósítás fázisai**

A digitális, interaktív kultúraközvetítő eszközök előállítása multidiszciplináris csapatmunkát igényel. Sokféle szakterület képviselőinek kell együttműködniük ahoz, hogy jó alkalmazás születhessék. A továbbiakban az alkotási folyamat során többé-kevésbé kronologikus sorrendben felmerülő kritikus kérdéseket vizsgáljuk.

#### *Az interaktív alkalmazás helyének kijelölése*

Mindenekelőtt azt kell eldöntenünk, hogy hol és milyen céllal szerepel majd interaktív elem a kiállításon. Ehhez figyelembe kell venni a kiállítás fő üzenetét, célját, célcsoportját, azt a fizikai és szellemi utat, amelyet a látogató a kiállítás során bejár, a kiállított elemek, tárgyak jellegét, valamint azt, hogy egy-egy ponton információt akarunk-e közvetíteni, vagy a látogatót szeretnénk motiválni, netán a megszerzett tudását elmélyíteni, ellenőrizni, esetleg véleményalkotásra ösztönözni. Azt is el kell döntenünk, hogy az interaktív elemek mintegy speciális objektumokként, jól átlátható struktúrában és funkcióval szerepeljenek-e, vagy néhány egyedi alkalmazás nyújtson valami rendkívülit. Talán furcsán hangzik, de a legelső kérdés, amire válaszolnunk kell, az, hogy szükség van-e egyáltalán az adott kiállításon interaktív digitális technológia alkalmazására, vagy nélküle, hagyományos módszerekkel is elérhetők a kitűzött célok.

<sup>19</sup> NAHALKA I., *Konstruktivist pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III.*, in: *Iskolakultúra* 1997/4. 3–21.

### A tartalomfejlesztés

Nem jöhet létre sikeres interaktív alkalmazás szakmailag korrekt, a kitűzött fejlesztési célhoz jól illeszkedő és megfelelően digitalizált – elsősorban a kurátorok kutató munkáján alapuló – tartalom nélkül, amelyhez a múzeumpedagógus tudására is szükség van, hiszen a különböző korosztályú és szociokulturális helyzetű, eltérő tanulási sajátosságokkal rendelkező látogatóknak (mint felhasználóknak) a tartalom terén is eltérő igényeik lehetnek.

### A játékélmény tervezése és megvalósítása

E sokrétű munka során az ismeretek didaktikailag helyes adagolásáért, a játékos ismeretszerzés szabálykörnyezetének kialakításáért és az interakció tervezéséért a múzeumpedagógus, a játékélmény tervező (médiadesigner, interakció tervező) és a vizuális tervező felel, akik mellett még további szakemberekre is szükség lehet – például a zenei és hanghatásokat, a fizikai elemeket létrehozó tervezőkre. Ezen a téren is a kitűzött célnak megfelelő interakciós formát, alkalmazást kell megtalálni. Figyelembe kell venni a múzeum, illetve a látogatók technikai felszereltségét és készségeit, a digitális eszközök működtetésének fizikai következményeit (pl. a felmelegedést).

### Az alkalmazás felhasználói felületének tervezése

Hogy az alkalmazás használata kényelmes, sőt, élvezetes legyen, nem csupán a vizualitáson múlik. Több modalitásra építve kell élményszerűnek lennie, miközben a használati kontextust (pl. az interakció hossza, a környezeti hatások) maximálisan figyelembe kell vennie. Az is fontos, hogy a vizuális világ valamelyen jól átgondolt – harmonikusan illeszkedő, vagy következetesen elütő – viszonyban legyen a fizikai környezet vizuális világával.

### A programozás

Ez az informatikusok dolga, de nem függetleníthető a tartalomtól, valamint a vizuális és interakciós design szempontjaitól. Folyamatos együttgondolkodást és tesztelést igényel.

### Tesztelés

Nem csak a kész alkalmazást teszteljük a felhasználókkal, hanem már a tervezés korai fázisaiban megkezdjük a koncepció, a vizuális arculat és a (majdani) használat kognitív illetve ergonómiai tesztelését. Fontos, hogy a múzeumi szakemberek ne csak a végeredményt lássák, hanem már a fejlesztés során is érdemi párbeszédet folytassanak a technológiai partnerrel, ami sokszor nehéz, hiszen a két társaság szakmailag szinte alig ismeri egymást.

### A menedzsment

Egy alkalmazás létrehozása tehát projekt-munkát igényel, amelynek összehangolása, koordinálása, valamint a különböző szakmai és szervezeti hátterű résztvevők közötti hatékony kommunikáció megszervezése a menedzsment feladata. Különösen sokhelyütt egy új szereplő kezdi felváltani a hagyományos projekt menedzsert: a humán és technikai szakemberek között hidat verő, minden funkciót szem előtt tartó, kritikai hozzáállású „**digital curator**”.

### Karbantartás, utóélet

A múzeumi alkalmazások átadása után is bekövetkezhetnek még váratlan események: elromlik a számítógép, kölcsönödnek egy kiállítási tárgyat, amelyre az alkalmazásban hivatkoztunk, pontosítani kell egy szövegrész. Nem szabad, hogy az ilyen technikai és tartalmi változások miatt ki kelljen iktatnunk egy alkalmazást. Ezért fontos, hogy a fejlesztők átadják a kódot, a telepítési instrukciókat, s beavassák a múzeum informatikus szakemberét az alkalmazás működési elvébe, és a szükséges hardver-igényekbe. A tartalmi változtatások is könnyűszerrel megoldhatók, ha a programozó modulárisan, a tartalmi elemeket (szövegek, képek, stb.) jól áttekinthető adatbázisban tárolja, és lehetőséget biztosít rá, hogy a múzeum szakembere maga szerkeszthesse az adatbázist, cserélje az állományokat. Így egy keretrendszer (pl. játék) akár más kiállításokhoz is „újra tölthető”. Ilyenkor természetesen a grafikai arculatnak is változnia kell. Egy alkalmazás-séma nem ismételhető túl sokszor, mert idővel unalmassá válik.

A föntiekben összefoglaltuk a digitális technikai eszközök múzeumi alkalmazásának tartalmi és pedagógiai követelményeit, valamint a használatukhoz szükséges feltételeket. Írásunk második felében saját múzeumi fejlesztéseink tükrében mutatjuk be ezeknek az alkalmazásoknak néhány konkrét példáját.

## II. ESETTANULMÁNYOK

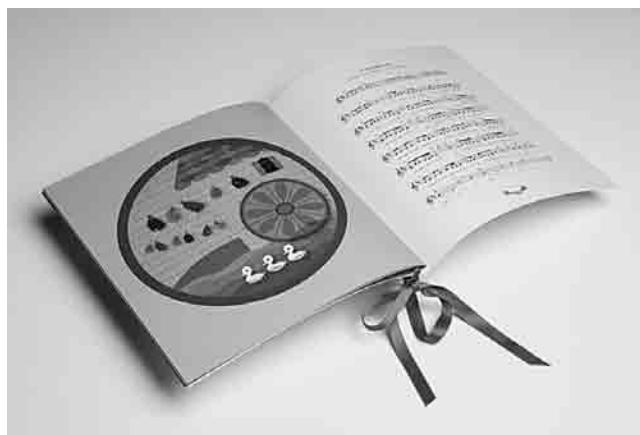
A Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen működő Kreatív Technológiai Labor 2010-től kapcsolódott be a digitális technológiának humán területen, jelesül a múzeumokban alkalmazható felhasználási módjainak kutatásába és fejlesztésébe. A kutatás részben az Elméleti Intézettel közösen indított oktatási kurzus, a „*Digitális múzeum*” keretében történik. Az egyetem összes képzési területén tanuló hallgatók (tervezők, menedzserek, design-elmélet és tanár szakosok) bekapcsolódhatnak a munkába. Egy-egy feladatra projektcsapatok alakulnak, melyeknek a MOME diákok mellett egy olyan informatikus hallgató is a tagja, aki a Budapesti Műszaki Egyetemen tanul, mentorként pedig az egyetem oktatói, valamint az együttműködő partnermúzeum kurátora vagy múzeumpedagógusa segíti a tartalomfejlesztést.

A kutatás és fejlesztés másrészt a TechLab szakembereiből és az említett kurzus legígéretesebb hallgatóiból szerveződő projektcsapatokra hárul: ők már „élesen” dolgoznak, múzeumi megrendelésekre.

A 2010 óta megszületett projektek közül mutatunk be néhányat. Olyanokat igyekezünk kiválogatni, amelyek jól illusztrálják a digitális technikai eszközök múzeumi használatában rejlő lehetőségeket, valamint a tartalmak széles körét.

### 1. Bors néni – énekes lapozó és manipulatív játék

A Bajor Gizi Színészmuzeum ideiglenes kiállításához kapcsolódott az első két hallgató projekt, amit bemutatunk. Mindkettő a Kolibri Színháznak Nemes Nagy Ágnes *Bors néni* című műve alapján készült előadásához kötődik. A projektek a színház 20. születésnapját ünneplő kiállításhoz készültek. A gyermek és ifjúsági közönségnek játszó társulatról szóló hagyományos tárlatot akartuk kiegészíteni a gyerek látogatók számára is élvezetes, in-



**1. kép:** Az Énekes lapozó egy hagyományos könyv, melynek illusztrációi hívják elő a virtuális tartalmat, a hangzó dalt

teraktív elemekkel. Egyúttal azt is reméltek, hogy az alkalmazások révén a gyerekek jobban megismerik Nemes Nagy Ágnes verseit.

Az „Énekes lapozó”<sup>20</sup> a színházi élményt és az illusztrált verses-kottás kötetet kapcsolja össze, a nagy népszerűségnek örvendő, megzenésített versek megidézésével. Ha a kis, önmagában is vonzó hagyományos könyvnek a dalokat illusztráló képeit számítógép (vagy táblagép) kamerája elé helyezzük, akkor az „felismeri” a markerként szolgáló képet, és megszólaltatja a hozzá tartozó dalt. Számítógép nélkül pedig hagyományos verses-kottás könyvecskeként használható. Egy illusztrációt képeslapra is kinyomtattunk, így a látogatók e képpel együtt hazavihettek magukkal egy dalt is, amit az otthoni gépük-ről is elérhető programmal bármikor meghallgathattak, s ezzel a kiállítás élményét is újra átlhették. Ez az egyszerű, a fizikait a digitálissal ötvöző technika további marketinglehetőségeket kínál: sorozatok gyűjtése, jegyekre nyomtatott ábrákkal csoportos részvétel stimulálása.

A színházi szerepjáték és a mozgásos élmény kombinációját valósította meg a szintén a *Bors néni*hez kapcsolódó kinectes (mozgásérzékelős) játék, melynek segítségével a versek cselekményét lehet eljátszani. A mozgás hatása a projektorról kivetített képen látható. Például tisztára törölhetjük a Hold arcát, vagy repülhetünk Talla-Gallában, Nemes Nagy Ágnes képzeletbeli, éjszakai városában. Ez a játék, amelyről kiderült, hogy néhány perc után már fizikailag fárasztó, elsősorban a fiúkat vonzotta. Sajnos nem tűnt úgy, hogy a „kinectezés” lázában a gyerekek több figyelmet fordítottak a versekre, mintha csak hallgatták volna a dalokat – a második kitűzött cél nem érte el az alkalmazás.

Ez a példa a **transzmedialitás elvét** is illusztrálja, nevezetesen azt, hogy közel azonos tartalom (esetünkben a dalokhoz készült grafika) miként használható fel különböző célok eléréséhez, különböző helyszíneken, más-más mediális felületeken.

<sup>20</sup> *Bors néni – énekes lapozó*, [http://create.mome.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=223%3Aaunt-pepper&catid=61%3Ainteraktiv-koenylv&Itemid=129&lang=hu](http://create.mome.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=223%3Aaunt-pepper&catid=61%3Ainteraktiv-koenylv&Itemid=129&lang=hu) (utolsó megtekintés: 2014. december 22.).



**2. kép:** A festményen „megtalált” hangszer 3D modelljét tanulmányozhatjuk és megoszthatjuk más látogatókkal

## 2. Zenélő kép – kibővített valóság és social media

A mobil digitális és social média technológia együttes alkalmazása sokféle lehetőséget kínál múzeumi participatív, felfedezőjáték tervezésére.<sup>21</sup>

A most megidézett játék a Szépművészeti Múzeum régi képtárának németalföldi gyűjteményéhez készült hallgatói munka. Felfedező játék, a keresgélést a társak is segíthetik s az eredmények megoszthatók.

A németalföldi gyűjtemény a múzeum egy viszonylag eldugott részében található, ahol a látogató a hatalmas múzeum bejárása után már fáradtan érkezik, vagy egyszeri látogatás esetén talán el sem jut. Tablets játékunk így a kitartást vagy az ismételt látogatást is összönzi. A kibővített valóság (AR) technológiát felhasználó tabletos „kincskeresés” közben a valódi tárgy (a kép) és a virtuális tartalom (az ábrázoltak értelmezése, megélése) találkozik egymással, pontosabban az előbbi előhívja az utóbbit. A képeken régi, ma már alig ismert hangsereket kell keresni. Figyelmesen végig kell járni a gyűjteményt és ha a tabletet egy-egy megtalált hangszer felé irányítjuk, a gép felismeri és bemutatja, részben úgy, hogy a hangszer virtuális 3D modelljét körbe forgatja, részben pedig úgy, hogy a hangszer meg is szólaltatja: korabeli zenét hallgathatunk, amit a képen megfestett társaság játszhatott. Ennek a játéknak a létrehozásához egy hazai hangszerkészítő, valamint a Zeneművészeti Egyetem zenetörténet szakos hallgatójának a szakértelmére is szükség volt.

Ez az alkalmazás a social networking lehetőségét is magában rejt: együtt játszhatunk, társasan „tanulhatunk” a többi látogatóval.

<sup>21</sup> DROTNER, K. – SCHRÖDER, K., *Museum Communication and Social Media*. Routledge, 2013.



**3. kép:** A Hajnali háztetők-alkalmazás multimédia galériája

### 3. „Hajnali háztetők” irodalmi séta – lokatív játék tabletre és okostelefonra

Ez a projekt<sup>22</sup> jól példázza, miként valósulhat meg idővel – még ha módosult formában is – egy hallgatói projekt, egy múzeumi kiállításhoz kapcsolva.<sup>23</sup> Ugyanakkor azt is mutatja, hogy egy város a maga épített értékeivel miként jeleníthető meg egy múzeum falain belül. A Petőfi Irodalmi Múzeum kiállítása Ottlik Gézát mutatta be. A projekt célja az volt, hogy a szerzőt közelebb hozza a mai fiatal közönséghez. Az okostelefonos interaktív irodalmi séta Ottlik Géza *Hajnali háztetők* című művének budapesti helyszíneire kalauzol, miközben a cselekmény az útvonalá fűzött regényrészletek nyomán bontakozik ki, a kort pedig, amelyben a történet játszódik, archív fotók, filmek és korabeli sajtóanyagok galériája idézi meg. A lokatív technológia egy irodalmi szöveg ihlette városi séttét tesz lehetővé.

A *Hajnali háztetők* okostelefonra és tabletre készített változata egy újfajta, komplex élménnyel igyekszik megszerettetni, népszerűsíteni nemcsak a szóban forgó regényt, hanem általában is a könyvolvasást. A koncepció középpontjában az irodalmi alkotás helyszínéhez kötött, élményszerű megismerése áll. Az eszköz lehetőségeit felhasználva az irodalmi szöveg térbeli megjelenítésén túl időbeli utazást is kínál: a valós helyszíneken

<sup>22</sup> A leírás a projekt dokumentációján alapul: *Hajnali háztetők*, [http://create.mome.hu/hajnali\\_haztetok/](http://create.mome.hu/hajnali_haztetok/) (utolsó megtekintés: 2014. december 22.).

<sup>23</sup> A kilenc hónapig tartó, eredetileg egyetemi projektként induló fejlesztés és kutatás során megszületett séta a MOME KTL, a Petőfi Irodalmi Múzeum és az MTA SZTAKI e-Learning Osztályá közös munkájának eredménye.

átélt történet kora és hangulata is megelevenedik. A regény fiktív világa a séta több pontján kapcsolatba kerül a fizikai környezettel: leülhetünk a játékhoz kihelyezett padra a regény egyik fontos helyszínén, a szereplők által fogyasztott ételeket rendelhetünk egy másik hajdani helyszínt reprezentáló étteremben.

Az interaktív, mégis a klasszikus könyvolvasás élményével szolgáló alkalmazás az okostelefonos újdonságok (ifjabb) megszállottait, illetve a könyvkerülő fiatalokat az irodalom mezejére csábítja, az irodalom iránt érdeklődő (idősebbek) számára pedig az újfajta technikákban rejlő lehetőségeket teheti vonzóbbá.

Noha nem tudtuk tömegesen tesztelni, a középiskolásokkal illetve középiskolai tanárokkal végzett kvalitatív vizsgálat szerint az alkalmazás messzemenőig elérte a célját. A középiskolákból többen is megkerestek bennünket, illetve a múzeumot, s azt kérték, hogy más irodalmi műveket is dolgozzunk fel hasonló módon.

## 4. A megmozdult szótár – a Weöres100 kiállítás projektjei

Önálló esettanulmány lehetne a Petőfi Irodalmi Múzeum Weöres Sándor 100. születésnapját ünneplő kiállítása<sup>24</sup>, ahová a MOME TechLab irányításával 11 digitális interaktív alkalmazás készült<sup>25</sup>. A kiállítás célja a költő szellemének, versei világának megidézése volt. Az irodalmi kiállításokra jellemző hagyományos elemeket multimédiás, interaktív alkalmazásokkal ötvözték a kiállítók. A kurátor és a látványtervező bátorágát dicséri, hogy a kiállítási terekben egységesen a modern formájú, a technikai eszközökkel teljesen elrejtő színes pultoké volt a főszerep, mintegy a kiállítás fő céljává téve, hogy a látogató általuk „használja” Weöres verseit, ne csak másodlagos információkat olvasson róluk, illetve a költő életéről.

A digitális eszközök Weöres játékosságát és költői nyelvezetének zeneiségét igyekeztek megjeleníteni, tapintható és egyéb fizikai csatornákon is érzékelhető élménnyé alakítani. Az életutat és a költői pályát is interaktív alkalmazásokkal lehetett nyomon követni.

Röviden szólunk a Weöres Sándor költészettel és életét játékos módon bemutató 11 interaktív installációról.

### 4. 1. Fogadófal

A kiállítótérbe érkező látogató előtt a szótár hirtelen megmozdul, és animációk sokaságával invitál a terembe. A kiállítás címadó versének szójátékai Weöres Sándor rajzstílusában elevenednek meg a fogadófalon. A „szólények” a terem felé repülve hívogatják a látogatót, ugrádoznak, bukfenceznek, akárcsak a weöresi fantáziavilág jellemző figurái.

### 4. 2. Utazások

Az interaktív világterképen nyomon követhető, hogy a korabeli korlátozások ellenére minden sokfelé eljutott Weöres Sándor. A megjelölt városokhoz kapcsolódó képek, versek és dokumentumok felidézik az egyes utazások élményeit és hangulatát. Az alkalmazás az életrajzi kutatás száraz adatainak érzéklethes, személyes hangú megjelenítése.

<sup>24</sup> A megmozdult szótár – Weöres Sándor 100 éves, a kiállítás ideje: 2013. június 19-től 2014. szeptember 30-ig, majd vidéki helyszíneken látható.

<sup>25</sup> A leírás a MOME TechLab dokumentációja alapján készült: Weöres 100, A megmozdult szótár [http://techlab.mome.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=316%3Aweoeres100&catid=66%3Adigitalis-muzeum&Itemid=130&lang=hu](http://techlab.mome.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=316%3Aweoeres100&catid=66%3Adigitalis-muzeum&Itemid=130&lang=hu), letöltés: 2014. december 22.



**4. kép:** A versek zeneisége a 3D nyomtatóval készült hengereken kézzel tapintható

#### **4. 3. Versfal**

Ha a látogató közel hajol a falon elhelyezett illusztrációkhöz, meghallja azokat a verseket, amelyekkel Weöres Sándor a feleségét, Károlyi Amyt lepte meg. A versek mindenadig a költő színes rajzai mögött rejtőznek, amíg a látogató közel lépe „fel nem ébreszti” őket, ezáltal passzív befogadóból felfedezővé, titkok kiderítőjévé változva.

#### **4. 4. Keresztoltás**

Ez a Weöres-vers csupán 16 szóból áll, 4 x 4-es rácsszerű elrendezésben, írásjelek nélkül. A címe is arra buzdít, hogy ne haladjunk feltétlenül sorról-sorra olvasás közben. Az installáció célja, hogy a keresztszemű hímzés technikájához hasonlóan szóról-szóra öltögetve minél több értelmes olvasatot találunk. A látogatók által versnek tartott szóláncokból egy folyamatosan bővülő hímzés-mintagyűjtemény jön létre. Ez a participatív elem a látogatók közös alkotásává válik.<sup>26</sup>

#### **4. 5. Verstapintó**

Milyen érzés lenne egy verset három dimenziós tárgyként venni kézbe? Speciális technikával a költeményeket térbeli objektumokká alakítottuk, és 3D nyomtatóval kinyomtattuk. A hengertestek felületén a rövid és hosszú, sima és szúrók kitüremkedések a versek ritmusát és hangrendiségét tapinthatóvá teszik, ezáltal a vers mintegy szobor formában ölt alakot. Ennél az alkalmazásnál is egy fizikai tárggyal hívható elő a megfelelő digitális tartalom – ez esetben a szóban forgó vers.

<sup>26</sup> SIMON, N., *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0, 2010.

#### **4. 6. Verskoppintó**

Weöres Sándor verseinek legjellemzőbb sajátsága a zeneiség. A Verskoppintó szórakoztatón módján vezet be a szövegek ritmikai világába: a képernyőn megjelenő versek ritmusát kell lekopognunk. Egyre nehezebb ritmusképletekkel kell megbirkóznia a próbálkozónak – és játékos formában alkalmaznia az időmértekes verselés iskolában valaha tanult szabályait.

#### **4. 7. Gyümölcsversek**

Kézbe vehetjük a textilből készült óriás gyümölcsöket, és meghallgathatjuk, miről mesélnek. Az almák, a galagonya és a szőlő mind egy-egy ismert vagy kevésbé ismert mondókát vagy verset tartogat. Itt is a fizikai tárgy szépsége és a tapintás élménye ötvöződik a digitális hangtechnikával, ugyanis a gyümölcsök belsejében elrejtett gyorsulásérzékelő indítja el a média lejátszót.

#### **4. 8. Versrajz**

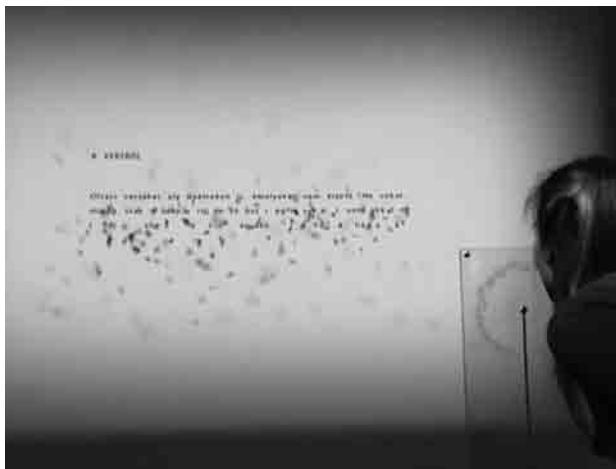
A látogató kipróbálhatja, hogy milyen érzés lehet, amikor versek áramlanak ki a költők tollából. Az érintőképernyőn vezetve a tollat, verssorok jelennek meg a toll útjának mentén. Rajzolhatunk, kísérletezhetünk, szabadon létrehozhatunk új verssorokat! Mialatt a vonalakat kanyarítjuk, halljuk is a verseket, éppen onnan, ahol a sorok rajzolásában tartunk. Az installáció nyomán saját alkotásunkon keresztül fedezhetjük fel az írás élményét, nehézségeit és lehetőségeit.

#### **4. 9. Gondolatfújás**

A látogatót egy plexibe véssett pitypang fogadja. Ha kedve kerekedik ráfújni, táncoló betűk jelennek meg a közelű falra vetülve, melyek verssorokká rendeződnek. minden egyes fújással további versrészletek jelennek meg a falon. Az installáció a gondolatok szépségét és illékonyúságát teszi láthatóvá. A látogató nem kap semmilyen használati útmutatót,



**5. kép:** A textil gyümölcsöket kézbe kell venni a kiállításon, hogy megszólaljanak



**6. kép:** A pitypangot megfújva, verssorokká rendeződnek a szálló, kavargó betűk

hogy mit is kezdjen ezzel a plexi-pitypanggal, csupán a feltételezett gyerekkori élményre és a vele járó játékosságra alapozott a tervező. Noha közvetlen pedagógia hasznára nem lát-szik az alkalmazásnak, a tapasztalatok azt mutatták, hogy a fújással elővarázsolta verssorokat megbűvölve végig is olvasták a látogatók, vagyis ez az alapvetően érzelmi élményt nyújtó alkalmazás befogadóvá tette a látogatót.

#### 4. 10. Versfoltozó

Életre keltek Weöres Sándor állatversei. Egy-egy vers az előttünk lévő könyv lapjára ve-tül, de néhány szó mintha elkóborolt volna a versből és a margón táncol. A hiányzó szava-kat kell becerkészni és tenyerünkbe fogva a helyükre tenni. Ebben az interaktív játékban a betűk megelevenednek, a fényt a tenyerünkbe vehetjük, ezáltal válik a közismert



**7. kép:** A „Versfoltozó” használat közben

szópótló játék költőivé. Ez az eredendően egyszemélyes játék minden nézőt von maga köré, aikik tanácsokkal látják el a játékost – vagyis a digitális technika nem feltétlenül teszi magányossá a látogatót, éppen ellenkezőleg, idegeneket is párbeszédre készthet.

#### **4. 11. *Galaxis***

Egy érintőképernyőn a Weöres költészetének univerzumát reprezentáló 80 verset látunk interaktív adat-vizualizáció formájában. A látogató a galaxis-szerű elrendezésben megjelenített verseket különböző szempontok alapján hasonlíthatja össze egymással – ilyen lehet például a költemények tematikája, a versbéli beszélő és a megszólított viszonya, a költemény térszerkezete vagy metrikája. A galaxis minden egyes szempontváltáskor átrendeződik, a hasonló elemek közelebb kerülnek egymáshoz, az eltérők viszont kiszorulnak a képernyő szélére. Az alkalmazás segítségével új versekre, szempontokra bukkanhatunk, de nyomon követhetjük egy-egy kiválasztott vers mozgását is. A versek teljes szövege is olvasható a képernyőn. Ez az interaktív adat-vizualizáció még a szakértők számára is tartogat új felfedezési lehetőségeket.

#### **4. 12. *A látogatók és a teremőök reakciói***

A magas, 40 000-et meghaladó látogatószám és a sok pozitív visszajelzés mellett számkra a látogatók könyvének a bejegyzései bizonyították a legékesebben, hogy a digitális technológia alkalmazása elérte a célját. A fiatalok és idősebbek is arról írtak, menynyire megkönyítette számukra a sokféle játékos installáció, hogy közelebb kerüljenek Weöres költészetéhez. Az egyik kisfiú hatszor is eljött a kiállításra! A látogatók sokkal hosszabban időztek el egy-egy versnél, mintha csak egy kinyomtatott példányával találkoztak volna. Jó volt látni, hogy egy-egy felfedezés a látogatókat egymás között is párbeszédre készítette.

Örömmel figyeltük azt is, ahogyan a teremőök hozzáállása fokozatosan megváltozott. Kezdetben kissé bizalmatlanul nézegették a számukra is szokatlan kiállítási tárgyakat, ízellették a „hozzányúlni szabad, sőt szükséges”-helyzetet, néhány héttel azonban már értő és büszke tanácsadói, segítői lettek a látogatóknak. A segítségük igencsak hasznos volt, hiszen az interaktív alkalmazások nagyobbik része semmilyen módon sem árulta el magáról, hogy milyen, a múzeumban szokatlan módon kell használni – kézbe véve, ráfűjva, a közelében zajt csapva. A magyarázó, eligazító teremőök már-már múzeum-pedagógusnak érezhették magukat, ami láthatóan nagy örömmel töltötte el őket. (Meg kell jegyeznünk, hogy ebben a múzeumban szép számmal dolgoznak teremőként nyugdíjas pedagógusok és más diplomások).

A kiállítási installációk sikereiben igen nagy szerepe volt nemcsak a kurátorral és az irodalomtörténész szakértővel való folyamatos párbeszédnek, hanem a teljes múzeumi stábbal való remek együttműködésnek is.

A cikkben bemutatott projektek alkotóinak névsora a *TechLab* web oldalán<sup>27</sup> olvasható. Köszönét nekik, valamint a közreműködő múzeumi szakembereknek!

<sup>27</sup> <http://6techlab.mome.hu/dimu>.

## SUMMARY

*In the 21<sup>st</sup> century the societal role and the communication practices of the musea must respond to the expectations of the digital natives as their new potential visitors. Hence, the museum is forced to change, to accommodate. On the other hand, the development of new digital technologies and communication devices, the omnipresence of internet and social media open new ways for musea and cultural heritage institutions to present their assets, to reach audiences and to create awareness in society.*

*In the paper we first analyse the characteristics of the present digital culture and the expectations of their consumers, and take this as a basis to identify the features needed for the successful application of digital technologies as means of presentation and aids for interpretation by the visitors. We touch upon some pedagogical and educational-psychological considerations to be taken into account when designing experience-based edutainment applications and turning visitors from passive consumers to active, participatory partners. We shortly discuss the stages of the development process of such applications, requiring the collaboration of parties with interdisciplinary competences.*

*In the second part, we continue with in-depth and critical discussion of a few case studies, taken from our own practice at the Moholy-Nagy University of Art and Design. Some of the examples are student projects from our „Digital Museum” interdisciplinary course, others were ordered by musea for their exhibitions. They give a sample of the rich possibilities of the usage of digital technologies to engage and involve visitors, to bridge cultural heritage in time and space.*

*The authors, Judit Bényei and Zsófia Ruttkay are associate professors at the Moholy-Nagy University of Art and Design Budapest, holding PhD in pedagogy and computer science, respectively.*

## FREISINGER BALÁZS – RÁCZ ANDREA

Validart-projekt – Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék

### *A művészet életminőség-javító ereje: a Validart-projekt*

#### BEVEZETÉS

A tanulmány célja a *Validart* képzőművészeti projekt bemutatása, melynek missziója, hogy a kortárs képzőművészet és a minden nap rutinja közötti átfedéseket, határterületeket keresse, azaz becsemppessze a művészetet a civil valóságba – és fordítva: a használhatóságot a műalkotásba. A Validart-projekt keretében neves művészek készítenek háztartási gépekből műalkotásokat, olyan alkotók, akik a kortárs képzőművészetben az újító, útkereső művészeti attitűd emblematikus figurái, egyúttal rangos díjak birtokosaként a mai művészeti élet elismert, legitim képviselői is.

Az ötlet két pilléren nyugszik: a művészet életminőség-javító erejébe vetett hiten és a meggyőződésen, hogy a művészet és a minden nap élet kapcsolata, átváthatósága megteremthető és fenntartható.

A cél: műalkotásokká nemesíteni szokványos használati tárgyakat (elsősorban háztartási gépeket), egyúttal új trendet teremteni a minden nap életterek felfogásában, ezen keresztül a minden nap lét interpretálásában is. A különféle stílusban és technikával alkotó művészek munkáinak alapanyaga minden esetben egy felső kategóriás háztartási gép (az eddig elkészült alkotások esetében hűtőgép), a végeredmény pedig minden egyedi műtárgy, az alkotó művész teljes értékű műve, mely csak másodsorban, mintegy mellékesen tölti be eredeti funkcióját.

A projektnek nem célja, hogy a széles tömegek igényét kiszolgáló tárgyakat kínáljon, ezáltal közvetlenül elérhető, a gyakorlatba azonnal átültethető megoldásokkal szolgáljon a minden nap élet és a magaskultúra összekapcsolására. A közvetlen kapcsolódási lehetőség meghatározottan csupán idealizált, hangsúlyozottan elméleti cél, melynek gyakorlati megvalósulása szükségszerűen redukáltabb hatóerejű manifesztumokhoz vezethet. A neves képzőművészek által egyedi műtárgyként, prémium kategóriájú eszközökkel készített alkotások széleskörű elterjedése már csak előállításuk költségessége miatt sem lehetséges. A projekt küldetése azonban nem is ez, hanem maga a gesztus: az elkészült műtárgyakat a nagy nyilvánosság elé tárva, s róluk diskurzust generálva megmutatni, hogy lehet köze egymáshoz használati tárgynak és műalkotásnak (mindennapi valóságnak és magaskultúrának). Az említett műalkotások révén létrejött kapcsolat és átváthatóság nemcsak szimbolikus üzenetként fogható föl (bár elsősorban és lényegében továbbra is az), hanem akár egy szélesebb társadalmi réteg számára elérhető műtárgy létrejöttének konceptuális fundamentuma is lehet, melyben az elv és a küldetés alapjaiban változatlan, csak a kivitelezés alkalmazkodik a tömeges előállítás feltételeihez (olcsó háztartási esz-

közök és kisebb-nagyobb szériákban kiadott reprodukciók ötvözésével). Ez a fajta továbblépés azonban kívül esik a Validart-projekt vállalt feladatainak körén.

Tanulmányunkban három alkotó (Haraszty István *Édeske*, Barabás Márton és Matzon Ákos) műveit mutatjuk be, s a művészek reflexiói alapján kitérünk arra is, hogy a művészetnek milyen szerepe van a hétköznapi életben, hogyan járulhat hozzá az életminőség javításához.

## HŰTŐBŐL MŰTÁRGY?

E rendhagyó művészeti kezdeményezést a művészet és a minden napok merev elkülönülésében rejlő veszélyeknek, az esztétikumot és a funkcionalitást egymást kizáró értékeknek tekintő felfogás destruktivitásának felismerése hívta életre. Ha mereven elkülönül egymástól az emberi lét két síkja: az önfenntartás, az anyagi világhoz kötődő gyarapodás, valamint a szellemi, nem materiális feltöltődés és épülés színtere – amely az előbbi szükségszerű prioritásából adódóan gyakorlatilag az utóbbi teljes negligrálásával fenyeget –, az nyilvánvalóan kedvezőtlenül hat az egyes emberre és a társadalom egészére is, amennyiben a kulturális (művész) impulzusok nyomán fejlődő kreatív, innovatív gondolkodás életminőség-javító szerepét megkérdőjelezhetetlennek tekintjük.

A 2011-ben indult előkészítés, az első felkérések, majd az elkészült alkotások és fogadtatásuk megerősítette azt a prekonceptiót, mely szerint korunk társadalmában a hasznosság és a szépség egymástól elkülönülő fogalmak, de arról is meggyőződhettek a kísérlet résztvevői, hogy a szépséget élvező, befogadó ember és a cselekvő, használó ember közti jelenlegi szakadék áthidalható.

Ez a művészeti kezdeményezés abból indult ki, hogy a hétköznapi, civil világ, és a művészeti szféra, a műtárgyak, az esztétikum világa csak szórványosan kapcsolódik egymáshoz, a biológiai és társadalmi értelemben vett élet és a szellemi értelemben vett szépség (vagyis a művészet mint gondolkodásra, érzelmekre, összességében az életminőségre ható erő) ritkán találkozik. Ez pedig nemesak filozófiai, de társadalmi probléma is, hiszen a művészet sem organikus értelemben, sem logikailag nem lehet a világtól (a művészetet is magában foglaló világtól!) függetlenül működő, elkülönülten létező dolog. A művésznek – az alkotásoknak és minden művészeti tettnek – hatnia kell a társadalomra és az ember személyes életére, érzéseire, és hogy ez így legyen, hogy a megszakadt kapcsolatot újra létrehozzuk, változtatnunk kell művészettelfogásunkon.

Az első háztartási gépből készült műtárgyat Haraszty István készítette, az övét követték Barabás Márton és Matzon Ákos művei, majd a Validart felkérésére most Wahorn András Munkácsy-díjas képzőművész is munkához látott.

Rendkívül fontosnak és biztatónak érezzük, hogy a közreműködésre felkért, nemzetközileg is elismert művészek készek voltak kilépni megszokott művészeti kereteik közül, és mindannyian azonnal és habozás nélkül csatlakoztak a projekthez, ezzel mintegy megérősítve annak a törekvésnek a létjogosultságát, amelyet a Validart fémjelez.

## HARASZTY ISTVÁN (ÉDESKE): LÉHŰTŐ (2012)

*Haraszty István* (1934) Kossuth-díjas szobrász, a kinetikus művészet (mozgó műalkotásokat létrehozó képzőművészeti ág) egyik legjelentősebb hazai képviselője. Mozgó szobrai és szokatlan alapanyagokból készült statikus művei a 70-es évek óta élvezik a közön-

ség és a szakma felfokozott érdeklődését. Műveire a finom humorral megfogalmazott társadalomkritika a jellemző, alkotásaival nem ritkán még aktuális társadalmi-politikai törtenésekre is reagál. Rendkívül termékeny művész: lomokból, működésképtelen használati tárgyakból vagy alkatrészeiből épít műtárgyat, alakít ki művészeti kifejezésre alkalmas struktúrákat. A felhasznált tárgyak eredeti funkciójukat elveszítve lesznek a vizuális fogalmazás eszközei, miközben korábbi – nem művészeti – mivoltuk másod- és sokadlagos értelmezési síkokat képez.

Harasztý István kinetikus alkotásai közül az egyik leghíresebb az 1972-ben készült *Acélmosoly*. A Validart felkérésre 2012-ben megalkotott *Léhűtő* című szobra, amely egy hűtőszekrény újragondolása, több szálban kötődik a negyven évvel korábbi szoborhoz, miközben művészeti koncepciójában alapvetően különbözik is tőle. Mindkét alkotás központi szimbóluma a páncélszekrény, de még az *Acélmosoly* esetében egy valódi páncélszekrény változott át műalkotássá és színt meg biztonságos tárolóeszköz lenni, addig a *Léhűtő* primer vizuális értelmezése mögött egy működő, hétköznapi funkciót betöltő használati tárgy – másodlagossá fokozva ugyan – továbbra is jelen van. A háztartási gépből lett műtárgy értelmezési lehetőségeit tovább tágítják az életműben fellelhető előképek is, valamint az a tény, hogy a műtárgy hétköznapi értelemben is használható. Az egymásra vetülő értelmezési lehetőségek finom játékossága egybecseng az alkotó hitvallásával, miszerint az alkotás és a befogadás, végső soron az ember és a létezés akcióinak központi s leginkább konstruktív eleme éppen a játék.

A *Léhűtő* mint műtárgy e játékosság jegyében nemcsak a műalkotás-haszontárgy közti átjárhatósággal ösztönzi a befogadót arra, hogy beavatkozóvá váljék, hanem a műtárgy saját fogalmi rendszerén belül is döntési lehetőségeket kínál, beavatkozásra invitál. A páncélszekrényt idéző műtárgy ajtónyitó kereke forgatható, a kulcslyukat imitáló foglalat fedele nyitható, a művész tehát egyenesen elvárja, hogy a közönség ne csupán nézzen, hanem cselekvő befogadó.

Az ily módon megteremtett barátságos atmoszféra, az alkotó által kijelölt keret, melyben mű és befogadó párbeszéde bonyolódhat, tökéletesen egybevág a Validart küldetésével, így hát Harasztý István *Léhűtő* című munkájánál – a művész tekintélyes életművével a háttérben – keresve sem találhattak volna a projekthez jobb indító darabot.

## BARABÁS MÁRTON: *HANGHŰTŐ* (2013)

*Barabás Márton* (1952) Munkácsy-díjas festő, szobrász. Már pályájának korai szakaszában is, amikor még túlnyomórészt táblaképeket festett, erősen foglalkoztatta a tér problamatikája, s még inkább a '80-as évektől, amikor háromdimenziós képszobrok alkotásába fogott. Jelen alkotói szakaszában előszeretettel dolgoz fel képalkotó elemként használati tárgyakat, leginkább könyveket és hangszereket, s nagyon gyakran kiszolgált zongora-alkatrészeket, melyek a műtermében haszontalan tárgyból műalkotássá változnak át. Barabás Márton 2013-ban a Validart felkérésre készítette el *Hanghűtő* című szobrát, amely szintén egy hűtőszekrény újraértelmezése. Ezzel egy újabb elismert művész csatlakozott a kezdeményezéshez, mely a művészetet hivatott a minden napokban, a minden nap használhatóságot pedig a műalkotásban érvényre juttatni. A kompozíció elsősorban a hűtőgép szögletes, merev formájának és a zongorafedél ívének ütközötésével ér el művészeti hatást, melyet a körívre installált billentyűzet tesz teljessé és emel át az illúzió világába. A gép ajtaján és oldalfalain látható, kézzel írott jegyzetekkel is ellátott kotta a cselekvő embert idézi meg, s egyúttal a zene rögzíthetőségének, tárgyiasíthatóságának problémá-

jára is ráírányítja a figyelmet. Az egymástól tökéletesen idegen tárgyak között létrejövő harmónia a Validart alapüzenetét tolmácsolja, maga a szobor pedig mintegy a művész szabadság kialtványa.

Ahogyan a *Léhűtő*, ez a szobor is cselekvésre, beavatkozásra invitálja a befogadó embert: a zongorabilentyűk látványa arra készítet, hogy megérintsük őket, és bár a hangszer nem szólaltatható meg, a formákkal és szimbólumokkal megteremtett illúzió koordináta rendszerében a zeneiség nagyon is valósan jelen van.

### MATZON ÁKOS: KÖTELEZETT OLVASMÁNYOK (2014)

*Matzon Ákos* (1945) Munkácsy-díjas festőművész, több rangos magyar és külföldi művész-társaság tagja. Művészete a konstruktív<sup>1</sup> hagyományokhoz nyúlik vissza, térbeli kompozíciói, reliefjei a festészet és a szobrászat határán mozognak. Munkái egyik legfontosabb szervezőeleme a geometria, architekturális alapkoncepcióra épülő alkotásai visszafogott, tiszta, fegyelmezett összhatást sugároznak.

Aktuális alkotói periódusának egyik fő tematikája a könyv tárgyi valósága köré szerveződik. Rendhagyó módon dolgoz fel használaton kívüli, értékterlen kiadványokat: vágógéppel felszeletelt könyvdarabokból alakít ki felületeket, melyeket jellemzően kevés színnel, nem ritkán csak a szürke árnyalatait használva formál végeleges képpé. A tárgyak struktúrájából sajátos fény-árnyék-játék bontakozik ki, amely a mozgás illúziójával szolgál s mint ilyen, a művek fontos alkotóeleme.

Matzon Ákos 2013-ban fogadta el a Validart felkérését, alkotása 2014-ben készült el. A *Kötelezetts olvasmányok* című munkáról, azaz egy Matzon-mű és egy hűtőszekrény történelmi találkozásáról egyszeri, megismételhetetlen művészeti tettként vall a vele készített interjúban. A Validart-projekt alkotói közül elsőként – mivel a kompozíciót síkban képzeli el – egy beépíthető készülékre dolgozott, vagyis a kész alkotás a korábbiaktól eltérően nem körüljárható, az alaptárgynak csak a frontoldalát munkálta meg a művész. A könyvszeletekből építkező látványt egy összefont trikolor szalagra szeli vízszintesen ketté, ezzel a „könyvszekrény” felső és alsó polcán sorakozó, könyveket idéző formák mintha egymás tükröképei volnának (bár ha egy kicsit jobban szemügyre vesszük őket, kiderül, hogy korántsem egyformák). Matzon Ákos fogalmazásában az egyértelmű szimbólumok (könyv, zászló) mellett az utalások bonyolult rendszere is működésbe lép. A felszeletelt könyvdarabok például nem a gerincükkel, hanem az élükkel fordulnak a néző felé, mintha egy rejttett és irreális pozícióból, a polc mögül tekintene rájuk.

A másik két művész alkotásához hasonlóan a Matzon-mű is számít a néző beavatkozására. Egyfelől a hűtőgép ajtajának nyitása már önmagában a kép megérintésével jár (s ebben az esetben a mögé tekintés lehetőségét is ígéri), de a könyvek szabadon hagyott felületei, a papír légiess könnyedségének kimerevitett konzerválása a befogadónak saját könyveivel kialakított bensőséges viszonyát is megidézi, melynek természetes és elválasztatlan része a fizikai kapcsolat.

Matzon Ákos erős szimbolikával és még a rendhagyó projekten belül is rendhagyó feladatértelmezéssel megalkotott kompozíciójával izgalmas közbeszólással járult hozzá a mű-

<sup>1</sup> A XX. század elején az orosz művészeti jelentkező absztrakt irányzat, mely a geometrikus elemek alkalmazásával a formák és alakzatok ábrázolását helyezi előtérbe. A konstruktivista művészeti látásmód az ábrázolt tárgy szerkezetére, síkokra, terekre és formákra koncentrál.

vészek és műtárgyak beszélgetéséhez. A párbeszédhez, melynek legfontosabb célja, hogy a nézőt is beszélgetőpartnerré tegye.

## MŰVÉSZET ÉS ÉLETMINŐSÉG

Ma már elfogadott tény, hogy a kultúrának életminőség-javító szerepe van. Az életminőség fogalma a XX. század második felében született meg, azzal a negatív felismeréssel összefüggésben, hogy a modern kor gazdasági-társadalmi kihívásai, a fogyasztói társadalom tényerése károsan hat az ember személyiségrére. Az „életminőség” szorosan kötődik Arisztotelész *eudaimonia*<sup>2</sup> (isteni kísérővel való azonosulás) fogalmához, amely leginkább a mi „boldogság” fogalmunknak felel meg. Arisztotelész értelmezésében a boldogság nem állapot, nem is élmény, hanem aktivitás, az erény diktálta tevékenység, s a boldogságra vezető cselekvést mindenkinél magának kell megtalálnia.

Miként segítenek a Validart-művek az *eudaimonia* közelébe jutnunk?

Az alkotók egész munkásságának és a Validart-projekt keretében elkészített műtárgyaiknak is központi eleme a játékosság és a humor. Haraszty István *Léthűtő* című alkotása az 1970-es években készült Acélmosoly folytatása. Az alkotó úgy véli, hogy a műtárgy kettős szerepet tölt be: egy olyan képzőművészeti tárgy, amely rendhagyó módon egyúttal egy jól működő hűtőszekrény is: „(...) aki birtokolja, az egy egyedi, az egy, mondhatom így, hogy megismételhetetlen műalkotás birtoka. (...) Alkalmasint a kedvenc sörét vagy a kedvenc juhtúrós kenyerét ott tudja hűteni benne, ebben a bizonyos műtárgyban.” Alapvetően irodába vagy egy lakásba szánja a művész. Fontos, hogy az eredeti funkció megmarad, „*de erre ráül, ezt körbefogja egy kép, ami maga a művészet.*”<sup>3</sup>



Barabás Márton: Hanghűtő (2013)

A *Hanghűtő* című Barabás-alkotás egy „furcsa szekrény” és egy zongora találkozása. A művész ezt a két, egymástól abszolút idegen tárgyat azzal, a nem titkolt szándékkal ötvözi, sőt, ütközeti, hogy közönséget meghökkentse. „(...) az egy meglepetés, hogy majd ebben kefires üvegeket és tüdőts palackokat fog találni”. Barabás Márton véleménye szerint a művészet és a hétköznapi élet ezáltal pozitív kontextusba kerül. „(...) ez egy játékok, amiben tulajdonképpen elég sokat kell dolgozni, a művész tud homo ludens-ként, tehát játszó emberként

<sup>2</sup> KOPP M. – SKRABSKI Á., *Magyar lelkiallapot az ezredforduló után*, Távlatok (2009), 86. 1–15.

[http://www.tavlatok.hu/86/86kopp\\_skrabski.pdf](http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf) (Utolsó megtekintés: 2014. 12. 08.)

<sup>3</sup> Haraszty-interjú: *Beszélgetés az alkotóval*. <http://validart.hu/lehuto-vids> (Utolsó megtekintés: 2014. 12. 08.)

*hozzátenni valamit a nehéz valósághoz.”* Vagyis a cél nem más, mint hogy „*könnyebb legyen az életet élni*”.<sup>4</sup>

A Kötélezett olvasmányok alkotója, Matzon Ákos azt reméli, hogy ha valaki használni fogja az általa szoborrá avatott tárgyat, ráeszmél, mennyire fontos szerepet játszik életünkben a kultúra. „(...)*mert a könyv, az egy fenomén, az egy... még a 21. század elején is, azt hiszem, hogy az egyik leglényegesebb kultúraközvetítő.*” Ám eközben a művész nem akarja könyvszekrénynek alcázni a hűtőszekrényt, az üzenet sokkal összetettebb módon fogalmazódik meg ebben a szokatlan, egyedi, megismételhetetlen, *művészsi* alkotásban.<sup>5</sup>

A bemutatott művészek arra ösztönzik közönségüket, hogy felejtse el a kötelező távol-ságtartást és kezdjenek párbeszédbe, közös játékba a művel és alkotójával, minek következtében a játékosság, a humor örömszerző faktorként épülhet be minden nap i életükbe.

A művészet életminőség-javító ereje ezúttal úgy érvényesül, hogy a művészet és a használati tárgy találkozásaként létrejövő műtárgy birtokosa kettős szerepbe kerül, hiszen olyan műtárgyat birtokol, amelyet nap mint nap használ: egy neves művész által képzített műalkotást, mely másodsorban egy csúcskategóriás háztartási gép – ezzel a néző és a használó attitűdje egymásra vettél és kölcsönhatásba lép, miközben érvényes és tartós kapcsolat alakul ki a magas művészet és a hétköznapi valóság között.

A Validart-projektnek nem célja, hogy a széles tömegek számára érthetővé, fogyasztatóvá tegye a magaskultúrát. Az viszont nagyon is a célja, hogy a művészetre, a szellemi tartalmak befogadására érzékeny és nyitott ember, valamint a művészettel művelő alkotók és alkotásaik között a bemutatott szimbolikus aktusokkal lebontsa a falat, és véget vessen annak a helyzetnek, amelyben a művész megérthetetlen különcként, a műtárgy megközelíthetetlen vagyontárgyként elérhetetlen távolságra kerül a befogadására, értelmezésére és élvezésére rendeltetett társadalom nagyobbik részétől.

## SUMMARY

*This study aims to represent Validart fine art project that has a purpose to discover the overlaps and border areas of contemporary art and everyday routine, that is, to implement art into the civil reality and vice versa. In the framework of Validart project well-known artists created artworks using household appliances. The idea is based on two pillars: the faith in the art's power to improve life quality and the belief in that the connection – and the interoperability of this connection – between art and everyday life can be established and permanently operated. Artist, who use different techniques and create in different style, used a high class household appliance and the finished work is always a unique artwork that is a complete work of the artist and it only fulfills its original function only secondarily. In this study, we present the works of three artists (István Sweety Haraszty, Márton Barabás and Ákos Matzon)*

<sup>4</sup> Barabás-interjú: A művész gondolatai. <http://validart.hu/hanghuto-vids> (Utolsó megtekintés: 2014. 12. 08.)

<sup>5</sup> Matzon-interjú: Beszélgetés Matzon Ákkossal a műről, a könyvről és az alkotásról. [http://validart.hu/kotelezett\\_olvasmanyok-vids](http://validart.hu/kotelezett_olvasmanyok-vids) (Utolsó megtekintés: 2014. 12. 08.)

**DIAMANT LÍVIA – RÉVÉSZ ANTÓNIA**

Óbudai Múzeum

*Interaktív eszközök és múzeumpedagógiai foglalkozások  
a Goldberger Textilipari Gyűjtemény új állandó kiállításában*

Az 1960-as években alapított Textilmúzeum, amely 1992-től a III. kerületi Lajos u. 136–138. sz. alatt, az egykori Goldberger Textilgyár egyik épületrészében működött, 2012-ben az Óbudai Múzeum külön intézményi egysége lett. Az épületrekonstrukció és a gyűjtemény revízija mellett az Óbudai Múzeum egy új alapokra helyezett állandó kiállítás létrehozását ítélte az átvételt követő legfontosabb feladatának. A régi – egy általános textil- és technológiatörténeti – kiállítás újragondolást igényelt, és a hely szellemé azt sugallta, hogy az új kiállítás a Goldberger család és gyára köré szerveződjék. Ez a téma ráadásul egy Magyarországon hiánypótló, modern technikatörténeti kiállítás lehetőségét is magában rejtette, hiszen az egykori Goldberger gyár egy kis képfestő műhelyből a XX. század fordulójára hatalmas textilnyomógyárrá fejlődött. A megvalósítás során a legfontosabb cél az volt, hogy a végeredmény egy dinamikus, szabadon értelmezhető, komplex élményt nyújtó, megjelenésében látványos és korszerű kiállítás legyen. (1. kép)



1. kép



2. kép

A 2013 őszén megnyílt, alapstruktúráját tekintve lineárisan felépített új kiállítás öt teremben, öt korszakra bontva ismerteti a Goldberger család sorsának alakulását és vele szoros egységen a gyár történetét, a technológiára vonatkozó magyarázatokkal kísérve. Az első terem a család Óbudán való letelepedését, a kékfestő műhely megalapítását és magát a kékfestő eljárást mutatja be. A második korszak központi téma a kékfestést forradalmasító perrotin gép bevezetése s az, ahogyan a kis műhely elindult a gyárrá válás útján. A harmadik egység főszereplője a századfordulóra hatalmassá fejlődött textilgyár, a gyári munkással és az emblematikus hengernyomógéppel. A negyedik, legnagyobb terem a két világháború között világhírnévre szert tett, fonó- és szövőgyárral is kiegészült textilgyárat tárja a látogató elé, bemutatva a tervezőket, a színes mintadarabokat és a reklámtevékenységet is. Az ötödik korszak a gyár államosítás utáni története, bezárásáig. (2. kép)

Napjainkra a múzeumok, kiállítóterek növekvő száma, az ebből fakadó versenyhelyzet és a megváltozott múzeumlátogatói szokások is új kihívásokat állítottak az intézmények elő. Az alapfeladatok mellett (gyűjtés, feldolgozás, bemutatás) a múzeumi diskurzusban szinte általánossá vált az „edutainment”, azaz a „szórakoztatva tanulás” fogalma. Ebben a kontextusban a „nyitott múzeum” egy olyan szabadidős, élményszerző tevékenység alternatív és vonzó helyszíne is, ahol a látogató a passzív megfigyelő szerepéből egyre inkább aktív résztvevővé válik. Ahol már nem egy felülről, az intézmény/kuratör által vezérelt személy járja be a kiállítás tereit, hanem egy olyan, partnernek tekintett, a kiállítás életterébe bevont látogató, aki önálló döntéseiivel, alternatív megoldásaival maga alakítja és hozza létre a „saját kiállítását”.<sup>1</sup> Ebben a folyamatban az irányított, didaktikus megközelítés helyét a kérdések, a felfedezés öröme, a cselekvés, az anyagközeliség, az

<sup>1</sup> PUCZKÓ L., A látogatói múzeumok elméleti megalapozása. In. *Múzeumi Közlemények különszám*, Budapest 2006, 23. – FEJŐS Z., Tárgyfordítások. Budapest 2003, 150. – WAHL, J.: Achieving Educational Success through Multimedia and Interactive Installations in Museums, Diplomamunka, 2003, 9–10. – KOLTAI Zs., A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. Veszprém 2011, 78–79.

érzékelések sokfélesége veszi át. Így a hagyományos felfogásban elkészült tárlatok helyét, a vitrinekbe zárt, csupán szövegekkel kísért tárgyak sorát az értelmezésben is egyre inkább szerepet vállaló, modern kiállítási installációk által életre keltett, komplexen kommunikáló kiállítások sora váltja fel. A látogatókutatások is azt igazolják, hogy ma azok a kiállítóterek a legkedveltebbek, ahol a látogatók önálló útvonalakat alakíthatnak ki, miközben személyes kapcsolatba kerülhetnek – a különféle interpretációs eszközök segítségével is – a közérthetően megfogalmazott témaikkal.<sup>2</sup>

A tudomány és a technika vívmányai a múzeumi szcénában is megjelentek: a mai múzeumlátogató már természetesen tekinti, sőt el is várja, hogy a kiállítóterekben is találkozzék azokkal az eszközökkel, amelyeket a minden napok során előszeretettel használ. Ráadásul egy technikatörténeti kiállításon bemutatott tárgyak önállóan nemigen képesek a látogatóval kommunikálni, viszont egy határozott interpretációs keretbe ágyazva „életré lehet őket kelteni”.<sup>3</sup> Az információs tartalom többirányú, informális közvetítéséhez, a komplex kiállítási élmény eléréséhez, a tárgyak sokoldalú „megszólaltatásához” nagyban hozzájárulhatnak a gyakran modern technológiával kialakított „hands-on”/interaktív elemek is.<sup>4</sup> Ráadásul ezek, miközben arra sarkallják a látogatót, hogy tevékenyen fedezze fel a kiállítást, új narratívakat is magukban hordoznak.<sup>5</sup> Egy interaktív kiállításon mindenellett a három alapvető tanulási attitűd – a megértésen alapuló kognitív, a motiváción, az érdeklődésen és a személyes érintettségen alapuló érzelmi, valamint a koordinációra és manipulációra épülő pszicho-motoros tanulás – egy helyen, egymást felerősítve érvényesülhet.<sup>6</sup>

A kiállítás speciális témája (textilipar, textilgyártás) éppúgy indokolta a megértést is segítő interaktív elemek használatát, melyek tervezésekor igyekeztünk megtalálni az egyensúlyt a hagyományosabb bemutatási módok és eszközök, illetve a modern technológiát igénylő elemek között. Arra is törekedtünk, hogy ezek mindig a megfelelő helyen és hangsúlyjal érvényesüljenek és a többi hordozóval (kép, szöveg, tárgy) együtt, az értelmezéshez újabb jelentésregeket kapcsolva, koherens egészként működjenek. (3. kép)

A Goldberger kiállítás „hands-on” elemei több csoportba sorolhatóak. Az egyik csoportot azok a hagyományos felfogású eszközök alkotják, amelyek magát az információ elérését teszik játékossá. Ilyenek például azok a felhajtható lapocskák, amelyek segítségével megismerhetjük a Goldberger családagoknak a gyárban betöltött szerepét, vagy Goldberger Leó tisztségeit. (4. kép) Vagy azok a hatalmas, kockává összeálló elemek, amelyek összeforgatásával elolvasható a gyár munkarendje, miközben a kocka többi oldalán korabeli gyárfotók rajzolódnak ki. Itt az inger-válasz mechanizmusra épülve a tudás megszerzése iránti motiváció – mint a tanulási folyamat alapja – az elsődleges, amivel a kapott információ tovább mélyíthető.<sup>7</sup> (5. kép)

<sup>2</sup> PUCZKÓ L., i. m., 8. – WAHL, J., i. m. 41–42. – FEJŐS Z., i. m., 149.

<sup>3</sup> PUCZKÓ L., i. m., 30. – KOLTAI Zs., i. m., 77.

<sup>4</sup> Az ún. hands-on kiállítások hands-on eszközei a szakirodalomban általában az interaktív eszközök szinonimái, vagyis azok a kiállításban alkalmazott eszközök, elemek, amelyek egy adott tárgy, téma szimpla „szem-revételezése” mellett – az aktív részvétel érdekében – valamiféle közvetlen, érintéses-cselekvéses interakcióra (pl. tapintás, mozgatás, nyomogatás) sarkallják a látogatót. (CAULTON, T., *Hands-on Exhibits*. New York 1998, 2. – WAHL, J., i. m., 10.).

<sup>5</sup> GERGELY I., *A kiállítás mint kommunikáció*. In: *A korszerű múzeumi kiállítások tartalmi, didaktikai és esztétikai problémái*. (Szerk. Szemere Ádám), Budapest 1978, 120–123. – FEJŐS Z., i. m., 151.

<sup>6</sup> WAHL, J., i. m., 43.

<sup>7</sup> KOLTAI Zs., i. m., 78., 80.



3. kép



4. kép



6. kép



A másik csoportba tartozó elemek az előzetes tudás mellett már a kiállítás felfedezése soiran megszerzett információra is építenek, melyek aktivitással párosulva könnyebben válnak kompetenciává. A kiállítás első korszakában például egy kékfestőinás szerepébe helyezkedve rendet kell rakni egy műhelyben, kiválogatva a festéshöz, illetve a nyomó-pép elkészítéséhez szükséges anyagokat. (6. kép) A harmadik teremben elhelyezett moniton pedig egy egyszerűen kezelhető kvíz segítségével azt tesztelhetjük, hogy mennyire

„figyeltünk” addig, miközben a korabeli gyárfotók alkalmazásával észrevétenül megismerjük, megértjük a textilnyomás egyes fázisait is. (7. kép)

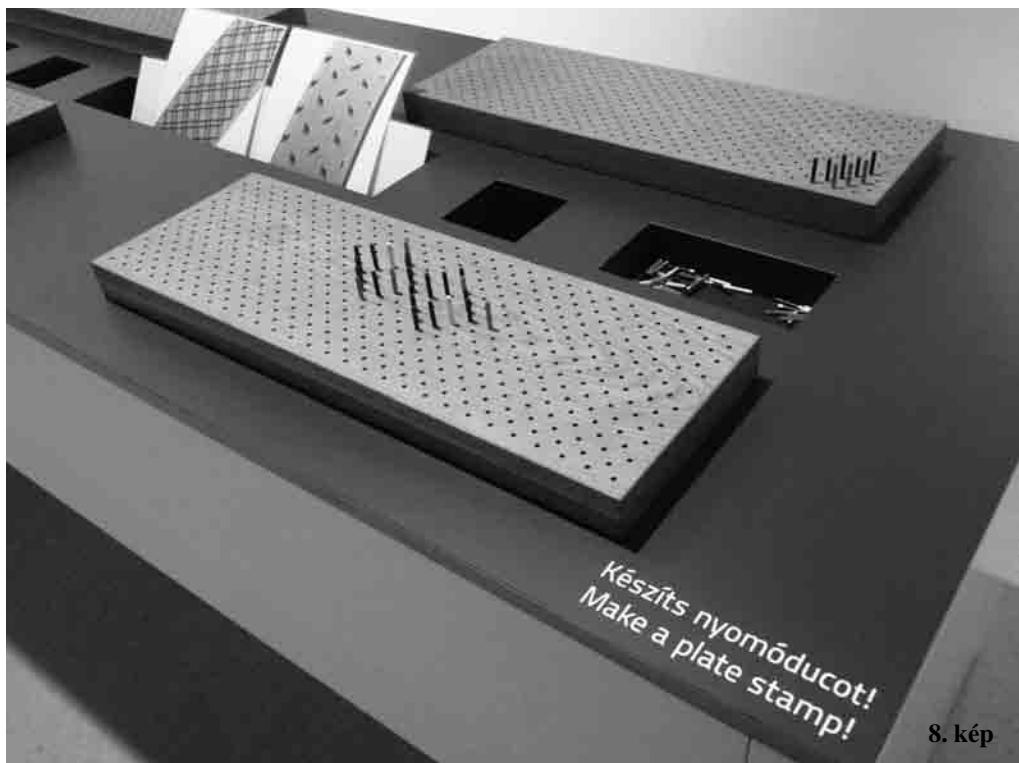
A gyártási technológia értelmezését segítik a perrotin gép nyomódúcát imitáló nagyobb fadarabok, melyekbe a fémszegecseket megidéző fapálcikákkal nyomófaminták rakhatók ki, s ezáltal megidézhető, kvázi átéltető a mintafakészítés folyamata. (8. kép) A harmadik terem „Színre színt!” installációja egy világítóasztal, melyre egy-egy hengernyomott minta rakható ki, az egyes színekre bontott fóliák megfelelő összeállításával. (9. kép) A rendkívül szemléletes eszközzel nagyon egyszerűvé válik a hengernyomás bonyolult folyamatának megértése, csakúgy, mint a szövés alapelve a modern anyagokból készített „szövőkeretek” segítségével. (10. kép)

Külön csoportot képeznek azok az eszközök, melyek „csak” az élményszerzést, a játékot szolgálják. Ilyen például az első terem mintafáihoz kapcsolódó asztal, ahol az egyes mintákat kisebb léptékben papírra nyomhatjuk, mintha a nyomópéppel bekent mintafát préselnénk a nyomóasztalra felfeszített textíliára. Vagy a mintakönyvekhez, tervezői munkához és reklámtevékenységhez kapcsolódó érintőképernyős játék, melynek segítségevel a korabeli reklámfürák ruházata tetszőlegesen variálható, miközben szinte észrevétenül megismerkedünk az akkori divattal is. (11. kép)

Az interaktív eszközök kialakításakor az egyszerű kezelhetőség, az egyértelmű használat és az időtálló installáció mellett fontos szempont volt az is, hogy ne csupán az egyéni bejárás, hanem a múzeumpedagógiai foglalkozások során is jól használhatók legyenek. A „Színre színt!”, a „Legyél te is kékfestő inas!”, vagy a „Készíts nyomódúcot!” az egyéni látogatókat az önálló felfedezés élményével ajándékozzák meg, miközben a múzeumi foglalkozásokon szemléltető eszközként is jól működnek. A foglalkoztató füzet-



7. kép



8. kép



9. kép



10. kép



11. kép



12. kép

ben is vannak olyan típusú feladatok, amelyek – a kiállítás adta lehetőségeket kihasználva – kifejezetten az interaktív elemekre építenek.

Az egyes témaik jövőbeni múzeumpedagógiai hasznosítása is együtt született, illetve alakult a kiállítással. Bár a foglalkozáskínálat kidolgozásakor tisztában voltunk vele, hogy az egyik központi témaünk (a textilnyomás) nem igazán kapcsolható a közoktatási programok egyikéhez sem, a projektmunka során végül számos olyan részterme rajzolódott ki, amely beilleszthetőnek tűnt a tantervbe: a divat, a sikeres családi vállalkozás appropóján a „manager”-téma, vagy a családtörténethez kapcsolódó morális kérdések. Ugyanakkor az is nyilvánvaló volt, hogy a múzeumi foglalkozások a hagyományos iskolák tanulói mellett a szakiskolás diákok érdeklődésére is számot tarthatnak. Jelenleg óvodásoknak, általános iskolák alsó- és felső tagozatos diákjainak, valamint hagyományos- és szakközépiskolások számára egyaránt kínálunk múzeumi órákat.

Az alsó tagozatos diákoknak a „Mi ez a módli módi?” című foglalkozást ajánljuk, amelyen a ruhakészítés alapjait és a kékfestés folyamatát mutatjuk be egy mesén keresztül, számos szemléltető eszközzel. Az előzőekben már bemutatott, a módlizás technikáját idéző „hands-on” eszköz is szerepet kap ezen a foglalkozáson: a lepecsételt papírlapot a diákok saját nyomódúcuk (módljuk) mintájaként használhatják. (12. kép) Az eddigi tapasztalatok alapján úgy látjuk, hogy az alsó tagozatosok számára egy anyagismereti és szövéstechnikai órát is bevezethetünk, amelyen szintén jól használhatjuk majd a kiállítás interaktív elemeit.

A múzeumpedagógiai kínálat a felsőbb osztályos tananyagot követve egyre bővül. A „Manufaktúrából gyár” című foglalkozásunkon – a Goldberger család kreatív és elhivatott vállalkozási szemléletéből kiindulva – a sikeres vállalkozás ismérveit kutatjuk. A „Divatba jövünk...” című foglalkozáson a diákok a ruhakészítés fontosabb állomásait

ismerhetik meg, s fogalmat alkothatnak a ruháiparról csakúgy, mint a divatelméletről. A korábbi ismeretek felelevenítése és az újak elsajátítása közben lehetőség nyílik az önálló felfedezésre is, amit a már említett „hands-on” eszközök is segítenek: a szövést modellező tárgyak, a tervezői monitor, vagy a hengernyomás elvének megértését szolgáló világítóasztal. A 11–18 éves korosztálynak szánt múzeumi órák tervezésekor fontosnak tartottuk, hogy az itt megszerzett ismereteket a saját korukra reflektálva is vizsgáljuk. Ez a foglalkozás többek között erre is alkalmas, hiszen bár a divat folyamatosan változik, érdekes megfigyelni, amint bizonyos jelenségek időnként viszszatérnek (például a nagy, nyomott mintás textíliák divatja, vagy a magyaros motívumok a divat és textiltervezésben).

A hagyományos középiskolában tanuló diákokat és a szakiskolásokat azonos felépítésű múzeumpedagógiai foglalkozásokkal várjuk, ám az utóbbiaknak tartott múzeumi órákon – mivel az iskolában megszerzett előzetes elméleti és gyakorlati tudásukra is építhetünk – bizonyos témaiban jobban elmélyedünk. Míg például a hagyományos képzésben részt vevők kizárolag a pamutanyag gyártására koncentrálnak, addig a szakmát tanulók, a tanárokkal való előzetes egyeztetés alapján, többféle textíliával is foglalkoznak, melyekhez külön szemléltető eszközöket is alkalmazunk.

A „Mi került ezen a pongolán ennyibe?” címet viselő foglalkozáson a ruhák „életútját” követjük nyomon, a nyersanyagtól a gyártáson át a gardróbig. Foglalkozunk a divattal is, párhuzamba állítva a gyár egykor tervezői felhívásait napjaink „Gombold újra!” pályázatával.<sup>8</sup> (13. kép) A diákok kisebb csoportokban divattervezéshez, reklámokhoz kapcsolódó plakátokat terveznek és interjúkat készítenek, melyeket drámapedagógiai eszközök segítségével dolgoznak fel.

A szakmai díjak<sup>9</sup> és a látogatói visszajelzések is a több mint egy éve megnyílt új állando kiállítás sikereit bizonyítják. A szakmai és a civil közönség a letisztult látványvilág és a modern megvalósítás mellett leginkább az egyénileg bejárható útvonalakat és az interaktív elemeket tartja a kiállítás legfőbb erényének. A múzeumpedagógiai foglalkozások közül a kékfestéssel és a divattal foglalkozó órák a legkeresettebbek, amelyek sikéréhez a hands-on elemek is nagyban hozzájárulnak.



13. kép

<sup>8</sup> A Design Terminál 2010 óta szervezi az évente megrendezett „Gombold újra!” öltözéktervezői pályázatot. A mára már nemzetközivé vált pályázat célja többek között az, hogy lehetőséget biztosítson a fiatal kreatívipari vállalkozóknak az első bemutatkozásra, s ezáltal a szélesebb közönség is megismerkedhessen a legújabb generáció munkáival, illetve az újragondolt magyaros mintakinccsel.

<sup>9</sup> A Szépművészeti Múzeum által alapított MúzeumCafé-díjat a szakmai grémium 2014-ben a múzeum igazgatójának, Népessy Noéminek ítélte oda a Goldberger-gyűjtemény megmentéséért, valamint a korszerű, izgalmas és példamutató „A Goldberger...” című kiállítás létrehozásáért. 2014 májusában a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület által alapított „Év Múzeuma 2013” díjat is elnyerte az Óbudai Múzeum.

## SUMMARY

*During 2012. Year, collection of Textile museum and its building was merged to Óbudai museum. Textile museum was establish during 1960's. After merging main goal was establishment of new permanent exhibition, with main topic focus of Goldberger family and history of their company. Main point of view was establishing of product which will be dynamic, open to interpretation, providing complex experience, versatile interpretive, with spectacular appearance and modern exhibition.*

*Exhibition was opened in autumn 2013. presenting five eras which are following destiny of Goldberger family and it's tights with company's destiny as well, accompanying numerous technological explanations. According to the current trends of museums, we considered important the powerful presence of "hands on"/interactive elements at the exhibition in order to convey the high level information content informally in a multi-directional way, to obtain the complex exhibition experience, to make sound the objects in a multiple way. We kept in mind its good valuation through museum pedagogic as well.*

*Reception of new permanent exhibition was clearly positive, which is confirmed with professional awards. Civil and professional society considered as biggest virtue, beside of exhibition's clear and modern realization, mostly individual route possibilities of exhibition and it's interactive elements. According to experience of museum pedagogic activities until now, most interesting are those which have in focus points blue dying and fashion, to which success has to do a lot with "hands on" elements.*

**POLGÁR MÓNICA**

Óbudai Múzeum

*„Mi közöm hozzá?”***Az Óbudai Múzeumnak a Magyar Holokauszt Emlékévhez kapcsolódó projektje és diákkonferenciája****BEVEZETŐ**

„A holokauszt a modern civilizáció negatív vonatkoztatási pontja. Ahogyan Theodor Adorno, német filozófus megfogalmazta: a nevelés egyik legfőbb célja, hogy Auschwitz ne történhessék meg még egyszer. Miközben emléket állítunk a meggyilkolt millióknak, azon kell fáradoznunk, hogy olyan autonóm állampolgárokat neveljünk, akik ismerik és megvédik saját és mások emberi jogait”<sup>1</sup>.

E gondolatok elkötelezettséjként az Óbudai Múzeum 2014. november 27-én a Magyar Holokauszt Emlékévhez és az „*Ofen Jásán – Óbuda zsidóságának története*” című időszaki kiállításához kapcsolódva diákkonferenciát szervezett „*Mi közöm hozzá?*” címmel. A rendezvény nem a szó klasszikus értelmében vett konferencia volt: huszonnégy gimnazistának a holokauszthoz való viszonyulását kifejező alkotásait láthatták a résztvevők, melyek a megelőző projekt során készültek. A művekre – moderált beszélgetések során – egy rabbi, egy kultúrantropológus és egy szociológus reflektált, végül pedig egy holokauszt túlélővel való találkozás tette még személyesebbé az elhangzottakat.

2014 szeptember–november folyamán a résztvevő hat óbudai gimnázium négy-négy fős csapatával valósult meg a projekt. A felkészülés során az Óbudai Múzeum hat érzékelő, gondolatébresztő, inspirációs programmal igyekezett impulzust adni a gondolkodáshoz, az alkotómunkához.

A projekt célja ugyanis az volt, hogy a csapatok – műfaji megkötés nélkül – saját, önellőre véleményüket tükröző alkotásokat hozzanak létre a zsidóság tragédiájával kapcsolatosan. Azt remélük, hogy a megszülető művek egyszersmind a toleranciáról, együttelésről, előítéletről, kirekesztésről és a kulturális sokszínűségről is vallanak, s ezáltal a történelem tanulsága a diákok életébe, az őket körülvevő jelen világba ágyazódik.

A kamaszoktól csupán egyvalamit kértünk: találjanak rá arra a pillanatra, amikor egyszer csak úgy érzik, köziük lett ahhoz, ami hetven éve történt.

<sup>1</sup> KOVÁCS M., Témakörök és feldolgozási javaslatok a holokauszt oktatásához in: SZÉP Á. (szerk.), *Megközelítések... Tanári kézikönyv a holokauszt téma körének feldolgozásához*. (Történelemtanárok Egylete) hn. 2005, 49. – A holokauszt-emlékezet téma körének rendkívül széles irodalmában kiindulási pontként szolgálhat: BAUMAN, Z., *A modernítás és a holokauszt*. Új Mandátum Kiadó, Budapest 2001. – HELLER Á., *Auschwitz és Gulág*. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest 2002., illetve UÖ, *Trauma*. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest 2006. – KOVÁCS M. (szerk.), *Holokauszt: történelem és emlékezet*. Jaffa Kiadó, Budapest 2005. – SILBERMANN, M. – VATAN, F. (szerk.), *Memory and postwar memorials. Confronting the Violence of the Past*. Palgrave Macmillan, New York 2013.

## AZ ÓBUDAI MÚZEUM „OFEN JÁSÁN – ÓBUDA ZSIDÓSÁGÁNAK TÖRTÉNETE” CÍMŰ IDŐSZAKI KIÁLLÍTÁSÁNAK KONCEPCIÓJA

Az Óbudai Múzeum helytörténeti intézmény, és mint ilyen, elsősorban a kerület lokális történelmére, a múlt és jelen kontextusába ágyazott sokszínű kultúrájára fókuszál. Az a célja, hogy a helyi közösség számára lehetőséget nyújtson az ismeretszerzésre, és a hig-gadt, kiegyensúlyozott párbeszédre.

Óbudán a 18–20. században jelentős számú zsidó lakosság élt, amely az évszázadok során sikeresen integrálódott a soknemzetiségű és vallású közösség életébe.<sup>2</sup> Az Óbudai Múzeum kiemelt feladatának érezte, hogy az Emlékév alkalmából megismertesse a mai, sok szempontból megváltozott összetételű óbudai társadalommal a zsidó lakosság valós történetét, a helyi közösségen betöltött szerepét.

A kiállítás mindenekelőtt nem a holokauszt eseményeit és megalázott áldozatait kívánta bemutatni, hanem arra törekedett, hogy tág történeti és kulturális kontextusban lát-tassa az egykor itt élt virágzó zsidó közösséget. Arra törekedett, hogy megértesse az ide-látogatókkal, mekkora veszteség érte a világ, az ország és Óbuda közéletét és kultúráját Európa sokszínű zsidó közösségeinek elpusztításával.

A kiállítás két szemszögből közelített a témahez, a kétfajta megközelítés jól érzékel-hető volt a kettéosztott kiállítási térben. A történeti megközelítés révén az Óbudán élt zsi-dó közösség históriaja elevenedett meg, a néprajzi, kulturális antropológiai megközelítés pedig az egykor zsidó kultúrát segített felfedezni, megértetni a látogatókkal.

A kiállítás mondanivalóját a sztereotípiák és a valóság kontrasztja tette szemléletessé: a tematikai egységeket felvezető, korabeli antiszemita grafikákra a helyi zsidó közösség életmódját, szokásait bemutató hiteles tárgyak és dokumentumok cáfoltak rá.

### A „MI KÖZÖM HOZZÁ?” PROJEKT

#### Mit – kinek – miért?

Az Óbudai Múzeumban elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a kerületünkben élő, vegyes életkorú, változatos családi háttérű gimnazista diákok (akiknek már van némi le-xikalis ismeretük a zsidósagról és a holokausztról, vannak film-, olvasmány- vagy szín-házelményeik, s társadalmi tapasztalaik) mi módon tudnak, vagy egyáltalán tudnak-e kapcsolatot teremteni a 70 évvel ezelőtt történtekkel?

Amikor a diákkonferencia ötlete megszületett, nagyon gyorsan eldöntöttük azt is, hogy ezúttal ne csupán – a hagyományos konferenciákon megszokott – lexikális ismereket várjuk el a diákoktól, hanem adjunk lehetőséget nekik, hogy saját véleményt for-málhassanak a holokausztról, és valamiképpen személyes viszonyba kerülhessenek ezzel a megrázó történelmi eseménnyel. A verbalitás helyett pedig a vizualitást választottuk, vagyis azt vártuk a diákoktól, hogy a megszülető gondolatokat alakítsák látvánnyá, alko-tássá, amely azután a konferencián kap nyilvánosságot.

Azt is fontosnak éreztük, hogy szakemberek reflexíói révén a jelen társadalom kontex-tusába helyezzük az elkészült alkotásokat.

<sup>2</sup> Az óbudai zsidóság történetéhez bővebben: VISZKET Z., *Ofen Jásán. Óbuda zsidóságának története. Kiál-lításvezető*. Óbudai Múzeum, Budapest 2014.

A projekt zárásaként pedig egy dokumentumfilmekkel és idegenvezetéssel kísért buszos kirándulást szerveztünk, s végigkövettük az 1944 őszén Óbudáról induló gyalogos halálmenetek útvonalát, a gyűjtőhelyként szolgáló Újlaki Téglagyártól több állomáson, emlékhelyen keresztül Ausztria felé. A megrázó témaiban való elmélyülés és a három hónapos munka után a bécsi adventi vásár nyújtott lelki felüdületet s egyben búcsúelményt a diákoknak.

A projektben való részvétel önkéntes volt. Akadt olyan iskola, ahol egyetlen osztályban hirdették meg a programot és a sok jelentkező közül kisorsolták a négyfős csapatot, a legtöbb gimnáziumban viszont (a ráfordítandó időt figyelembe véve) eleve csak egy válogatott, jó tanulókból álló csoportnak, vagy történelem fakultációs csapatnak kínálták fel a lehetőséget. A diákok a 9–13. évfolyamokból vegyesen érkeztek.

### **A projekt felépítésének alapelvei, irányai**

A programot úgy terveztük, hogy a személytelenből kiindulva egyre személyesebbé váljék.

Múzeumokból, színházból vezetett az út óbudai utcákon át a zsinagóga szakrális terébe. A legszemélyesebb történetig pedig csak a projekt legvégén, a konferencián jutottunk el: a holokauszt, az auschwitz-birkenaui koncentrációs tábor túlélőjének, Fahidi Évának a vallomásáig. A kitűnő polgári nevelést kapott, jó humorú, éleslátású, ma 89 éves hölgyet 18 éves korában az 1944. június 27-i transzporttal deportálták a debreceni gettóból Auschwitz-Birkenaubá, ahonnan hamarosan az allendorfi munkatáborba került. 1945. november 4-én tért hazára Magyarországra, minden családtagját elveszítve. Hat évtizedig nem tudott beszélni az általéről, de azóta elkötelezetten mesél nem csupán legmegarázóbb élményeiről, a marhavagonokban való utazásról, a megérkezést követő szelekcióról, a gettóbéli és a munkatábori élet viszontagságairól, hanem az Auschwitz előtti és utáni életéről is, valamint a saját zsidóságához való viszonyulásáról, a felelősség kérdéséről, az emberi élet értékéről.

A projekt a történelem, a helytörténet, a színművészeti és a drámapedagógia, a szociológia és a vallásantropológia szintéziséit nyújtotta, helyt adva az általánosan elfogadott álláspontok mellett az egyéni vélekedéseknek is.

### **Az egyes foglalkozások felépítése, módszertana, szerepe a projektben**

A felkészüléshez hat, egymástól teljesen eltérő programot kínáltunk a diákoknak, melyek sokféle nézőpontból kapcsolódtak a holokauszthoz. Az egyes alkalmak:

- 1. foglalkozás – Bevezető. Múzeumpedagógiai foglalkozás az Óbudai Múzeum „Ofen Jásán – Óbuda zsidóságának története” című időszaki kiállításában.**

A játékos ismerkedést, a projekt menetének, céljának ismertetését és a motiváció feltérképezését követően a program az időszaki kiállításban zajlott. Céljai a következők voltak:

- az óbudai zsidó közösség történeti kontextusba helyezése az újkori, sok nemzetiségből összetevődő óbudai társadalom heterogén palettáján;
- a zsidó vallás, szokások, életmód tanulmányozása kapcsán kultúrtörténeti ismeretek szerése;
- a zsidósággal kapcsolatos sztereotípiák áttekintése az ókorig visszanyúlva, művészeti ábrázolások alapján.

Minthogy a diákok különböző évfolyamokból érkeztek, a zsidósággal kapcsolatos ismereteik hiányosak és nem azonos mélységűek, ezért lényegesnek éreztük, hogy a projekt elején legalább megközelítően „egy szintre” emeljük ez irányú lexikális tudásukat, minek köszönhetően ez a foglalkozás legfőképp az ismeretek átadására koncentrált.

A véletlenszerűen kialakított csoportok kooperatív munkája azt a célt szolgálta, hogy az egymással először találkozó fiatalok kissé megismerjék egymást. A korosztályi sajátosságokat figyelembe véve a diákok a kiállítás egy-egy nagyobb egységének központi műtárgyához kapcsolódó, előre megírt tárgymonológok (a műtárgy önmagáról vallott meséje) segítségével és előre megadott szempontok figyelembevételével önállóan dolgozták fel az adott tematikai egységet (vallás, foglalkozás, hétköznapi szokásai és viselet, a tisztság kérdésköre és vallási magyarázatai), majd ezen információkat közösen helyeztük kontextusba. Végül pedig antijudaista, antiszemita ábrázolások felhasználásával a történelem folyamán kialakult sztereotípiák gyökereit kerestük egy olyan beszélgetés során, amelyet az ikonográfiában jártas művészettörténész-múzeumpedagógus moderált.

## **2. foglalkozás – Minek alapján ítéliink meg másokat? Érzékenyítő foglalkozás az előítéletről.**

A második foglalkozáson a diákok a tréningeken gyakran alkalmazott, saját élményeken nyugvó helyzetgyakorlatokban vettek részt. Ez a program nem véletlenül került a projekt első szakaszába. Azt szerettük volna, ha a háromórás érzékenyítő foglalkozásnak köszönhetően a diákok a későbbi programokat már nyitottabban fogadják, megérlik a „mások” által közvetített, a „másokban” rejlő értékeket, s ezáltal elfogadóbbá válnak a „másság” (esetünkben a zsidóság) iránt.

A gyakorlatok célja:

- a sztereotípia, az előítélet, a diszkrimináció fogalmának tisztázása;
- kialakulási mechanizmusának megismerése;
- önkritikus hozzáállás kialakítása.

Három gyakorlatban vettek részt a fiatalok, tapasztalt szociológus-tréner vezetésével.

A „Mit látsz a képen?” kérdésre adott sokféle válaszból kiderült, hogy bár mindenki ugyanazt a képet nézte, mégis jelentősen különbözik egymástól a „leírás”, az „értelemezés” és a „minősítés”. (Például ugyanarról a képről hangzott el: „50 körüli nő, kék ruhában, bal vállán farönk”, „Egy idősebb nő viszi a tűzifát télire” és „Öreg néne lopja a fát az erdőből”).

Ezt a játékot követte a sztereotípia – előítélet – diszkrimináció fogalmának tisztázása. Trénerünk hangsúlyozta: mindenkinek előítéletek, a cél ezek tudatosítása. A legfontosabb, hogy észrevegeyük őket és ne kezdjünk „lecsúsní a csúszdán”, azaz ne válunk emiatt kirekesztővé, diszkriminatívvá.

A második gyakorlatban az identitás „hagyma-modelljét” vizsgáltuk, vagyis a személyiséget a legfelső, látható részétől a rejtettig. A négy, egyre mélyebbre hatoló kérdésre adott válaszokat (amelyek a kedvenc zenétől a hitig terjedtek) színes papírokra írták a diákok, majd rétegenként egymásra gyűrték őket, s így létrehozták a saját „identitás-hagymájukat”, amiket azután szétszottunk, s kinek-kinek úgy kellett kitalálnia, kié a „hagyma”, hogy nem tudta, kinek az „identitását” kapta kézhez. Ezzel a játékos gyakorlattal azt akartuk tudatosítani, hogy mások személyiségeinek mélységei sok esetben láthatatlanok maradnak, miközben ítéleteinket a felső rétegek alapján hozzuk.

A harmadik gyakorlat, a „Lépj egyet előre!” célja az emberek közti társadalmi esélyegyenlőtlenség tudatosítása volt. A szerepkártyák révén a diákok a társadalom legszélesebb rétegeit képviselték (kisnyugdíjas, kínai áruház tulajdonosának a fia, baleset miatt kerekesszékbe kényszerült harmincéves férfi, bankigazgató lánya, homoszexuális egyetemista fiú, stb.), majd egy vonaltól elindulva tettek egy-egy lépést, amennyiben az elhangzó állításokat igaznak érezték (pl. évente egyszer el tudsz menni nyaralni, soha nem ért még hátrányos megkülönböztetés a származásod miatt, összeházasodhatsz azzal, akit szeretsz). A gyakorlat végére a teljes térben szétszóródtak a diákok: volt, aki nem is tudott elmozdulni kiindulási pontjáról, mások megállás nélkül meneteltek előre, a többség pedig középtávon szóródott szét.

A társadalom legkülönfélébb tagjaival való azonosulás, annak megtapasztalása, hogy az eltérő kulturális, etnikai, szociális hátterű vagy egészségi állapotú embereknek menényire nincs azonos esélyük az élet számtalan területén, megrendítő élmény volt a kamások számára. A leszakadók kilátástalansága és reményvesztettsége, az előre jutottak bűntudata, avagy éppen közönyössége volt a gyakorlatot lezáró beszélgetés téma.

### ***3. foglalkozás – Látogatás a Holokauszt Emlékközpontban***

Ezzel a látogatással a „nagytörténelem” színpadára léptünk. 1920-tól követhettük nyomon a magyarországi zsidó lakosság sorsát, ahogy a kiállítás címe mondja: „jogfosztástól népirtásig”. E program szerepe a teljes, mindenre kiterjedő, reális történeti kontextus megeremtése és a holokauszt fogalmi tisztázása volt. A kiállítás végén, a kiüresedett zsinagógában vezetőnk azt mondta: ha egyszer ez megtörtént, megtörténhet újra. Mi már tudjuk, hogy az egyes lépések hová vezethetnek, ezért a mi felelősséggünk, hogy már a kezdet kezdetén gátat vessünk nekik.

A tárlatvezetés utáni fogalomtisztázó beszélgetés célja az volt, hogy – konkrét világpolitikai események alapján – megvilágítsa a holokauszt, a népirtások és a tömeggyilkosságok egymáshoz való viszonyát, valamint ezen tragikus cselekedetek közötti hasonlóságokat és különbségeket.

### ***4. foglalkozás – Káva Színház: Kárpótlás című előadás***

A Káva Színház úgynevezett „részttvevő színház”. Az előadások közös és legfontosabb jellemzője, hogy a vendégként érkező iskolai osztályok tagjai nem csak nézők, hanem egyben aktív (közösen gondolkodó, cselekvő) részttvevők is. Az előadás célja, hogy drámapedagógiai és színházi eszközök segítségével létrejöjjön a személyes találkozás a múlt traumatikus eseményével, és a jelen emberének hozzá fűződő viszonyát cselekvésen, át-

élésen és közös vitán keresztül közösen vizsgálják a résztvevőkkel. Az előadás bizonyos pontokon – hangsúlyos, többlettartalmú cselekvések nél, mozzanatoknál – megállt, a színessz-drámatanárok a diákokkal együtt elemeztek a szituációt. Mi történt itt valójában? Milyen emberi tényezők állhatnak a cselekvés hátterében? Milyen belső-külső utak vezethettek el idáig?

A Kárpótlás című előadás témája a személyes emlékeknek családon belüli és generációk közötti átadása, a holokauszt egy túlélőjének emlékein és emlékezetén keresztül.

Az eddigi foglalkozások múzeumi térben zajlottak. Most a színház terén keresztül egy szoba intim terébe és egy család – fiú, apa, nagymama – privát zónájába léptünk. A darabban egy átlagos, 16 éves kamaszfiú kezébe kerül az az értesítés, amelyben zsidó nagymamáját tájékoztatják a kárpótlásról. Ennek kapcsán szembesül nagymamájának gyötrelmes múltjával, valamint az emlékezés nehézségeivel és fájdalmasságával. Csak a nagymama halála után, egy róla szóló film forgatása kapcsán indul meg a fiúban az emléképítés.

A történelem eseményeinek, az eddig „arctalan” zsidók sorsának megismerése után most jelent meg elsőként a projekt során egy *személyes* történet. Igaz, itt a *személy* még szerep, még csak a színész alakításnak köszönhetően válik egyedi és valódi történetté.

## **5. foglalkozás – Várostörténeti séta Óbuda zsidó emlékei nyomában**

„Hűlt helyek” is lehetett volna a foglalkozás címe. Most ismét visszatértünk a lokális történelemben: sétált tettünk Óbuda szűk belvárosában, a Fő tér környékén és a Lajos utcában, hogy felkeressük azokat a helyszíneket, ma már láthatatlan épületeket és intézményeket, amelyek a valaha itt élő zsidó közösséghoz tartoztak. Az óbudai gimnazisták számára ismert helyekhez, a körülöttünk lévő szűkebb világhoz, épített környezethez akartuk kapcsolni az egykor zsidó közösséget, hogy közben azt is megtudhassuk, mely intézmények miként járultak hozzá egy autonóm zsidó község létrejöttéhez és működéséhez.

Felkerestük a felszámolt zsidó temető helyét, majd átsétáltunk a Lajos utcába, a 19. századi „Judenplatzra”: megnéztük a valaha ott állt mikve, mészárszék, iskola és egyéb intézmények, épületek helyét és természetesen felidéztük a történetüket, funkciójukat, a közösségen betölött szerepüket is. A séta során csupán egyetlen, ma is álló középülettel találkoztunk: a 2010-ben újraszentelt és a közösségnak visszaadott 19. századi zsinagógával. A többi épület és a temető helyén ma már iroda- és lakóházak, parkolók, állami intézmények állnak. A „hűlt helyknél” semmi sem lehetett volna beszédesebb.

## **6. foglalkozás – Látogatás az Óbudai Zsinagógában. A ma köztünk, velünk élő zsidó közösség. A programsorozat összegzése, lezárása**

Megismerkedtünk a szakrális térrel, a templom elrendezésével, szimbólumaival, a vallás legszentebb tárgyaival. És találkoztunk a ma is köztünk élő, működő, színes zsidó közösség képviselőjével, aki vel lehetőségünk nyílt egy hosszas, bensőséges beszélgetésre is. Szó volt a közösség életviteléről, életritmusról, a minden nap élethez kapcsolódó szokások történeti-vallási magyarázatáról, de a kamaszokat fokozottan érdeklő egyéb témaik is szóba kerültek (pl. miért hívják áldozó vallásnak a zsidó vallást? hogyan lesz valakiből rabbi? miért vannak a zsinagógában elfüggönyözve a nők? milyen szerepet töltenek be

a nők a vallásgyakorlásban és a családban? mi az igazság a „lyukas lepedővel”<sup>3</sup> kapcsolatban?).

Most először nem közvetve (történész, szociológus, tanár vagy színészek által), hanem a legközvetlenebb módon találkozhattak a diákok a zsidósággal. Mindaz, amiről eddig csak közvetett módon beszélgettünk, most nyert valódi, emberhez, archoz köthető tartalmat. A személyesség felé vezető út utolsó előtti állomása volt ez a program. A diákok megtapasztalhatták, hogy ez a közösség – minden szörnyűség ellenére – ma is él. Sok apró gesztus elárulta, hogy a diákok többsége most ébredt tudatára, hogy nem történelemről van itt szó, hanem hús-vér emberekről.

Ezen a napon zártult a programsorozat az Óbudai Múzeumban: felidéztük az elmúlt két hónap eseményeit, a sok közös élményt, s végül két kérdésre válaszolva („Mit kaptam a projekttől?”, „Mit kaptam tőletek, társaimtól?”) köszöntünk el egymástól.

## A DIÁKOK ALKOTÁSAI

A diákok változatos kifejezőeszközökkel éltek: született három kisfilm, továbbá egy-egy szobor, plakát és installáció. A műfaj kiválasztása is az alkotófolyamat része volt. A tanári visszajelzésekből is tudjuk, hogy iskolai keretek között a középiskolás diákok döntő többségének alig-alig van módja megtapasztalni a csapatmunkát, a gondolatok, vélemények összehangolását, így ezúttal az egymással való kooperálás is nagy élményt jelentett a számukra.

Minden csapattól azt kértük, hogy írják le egy oldalon, mi volt a műük koncepciója, és milyenek értékelik magát az alkotófolyamatot.

Néhány gondolat az elkészült alkotásokról:

### *Installáció, Alternatív Közgazdasági Gimnázium:*

A talapzaton álló, hajlított falú montázsban minden csapattag saját „köze” szerepel (vagyis hogy neki magának mi köze van a megidézett történelmi eseményhez) a válogatott, színes tematikájú fotók és a külön, gyűrött-égetett papíron kiemelt fogalmak révén, melyek sokféle értelmezésben olvashatók. A diákok úgy vélik, hogy a 21. században már inkább kívülállóként tekintünk a holokausztra, ám a személyesség megeremtésével megszüntethető a kívülállás – az U alakú hajlítás és a bábuk térbe helyezése ezt szimbolizálja. Projektünknek éppen a kívülállás megszüntetése volt a célja!

### *Szborcsoport, Veres Péter Gimnázium:*

A szborcsoport fő alakjai kiközösítenek egy zsidót, mert a vaskos fal (amely rosszindulatú plakátokkal fedi el a „valóságot”) eltakarja előlük a zsidó férfi cselekedetének igazi hátterét. A csapat a holokauszthoz az ismerethiányból fakadó előítéletet társította, amely mai világunkban is égető kérdésnek bizonyul. Ezeket a gondolatokat rendkívül nehéz közhelymentesen megfogalmazni és kimondottan nehéz egy esemény tárgyiasult válto-

<sup>3</sup> A vallásos zsidó férfiak a felsőruhájuk alatt téglalap alakú imaleplet, ún. táliszt vagy ciceszt viselnek. Ennek közepén fejnagyságú lyuk található, a felvételt segítendő. Az udvaron szárogatott imaleplek messziről könnyen lyukas lepedőnek tűnhetnek, ebből származhat az a sztereotípia, miszerint a vallásos zsidók ezen kesztséltől élik a házasléletüket.

zatában visszaadni. A kivitelezés végletes egyszerűsége, a feliratok szándékosan rossz helyesírása szimbólummá válva segítette a megvalósítást.

### **Kollázs, Óbudai Gimnázium:**

A csapat egyfajta folyamatábrát hozott létre, amelyben lépésről lépére végigkíséri a nézőt a holokausztig vezető úton, minden fontos lépésnél megtalálják a kulcsfogalmat, és mindezt képekkel teszik beszénessé, szemléletessé. Azért is figyelemremeltő ez a munka, mert igencsak átfogó gondolkodást igényel egy hosszan tartó folyamatra felülről rálátni, észrevenni a fordulópontokat, majd egyetlen szóval jellemzni őket. Ráadásul a folyamtábra egészen a jelenünkig ér. A plakát a jelen társadalom felelősségré mutat rá és ama kötelességrére, hogy ne csupán a holokausztra, de az odavezető útra is emlékezzék.

### **Kisfilm (4 perc), Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola és Gimnázium:**

A film hangsúlyosan, használja fel a holokauszt témájára építő sikerkimérek képi és hanganyagát. Nem annyira a személyességre, az egyéni reflexiókra és válaszokra, mint inkább a történeti vonatkozásokra épít.

### **Kisfilm (10 perc), Mustármag Kereszteny Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium:**

A csapat a manipulációt, a befolyásolás mechanizmusát vette górcső alá, s úgy találta, hogy a 70-80-90 évekkel ezelőtti történések központi problémája a kirekesztés volt. Ezt követően, a jelenbe ugorva, saját környezetük kirekesztett csoportjait szólaltatták meg, mély humánummal. Felkavaró, szerkezetét tekintve alaposan végiggondolt filmet készítettek a diákok.

### **Kisfilm (2 perc), Kerék Általános Iskola és Gimnázium:**

Vizualitását, szerkezetét tekintve a film a sikeres reklámfilmek hatásosságával vetekszik. Az átgondolt, lecsupaszított verbális tartalmat erőteljes indítás és befejezés foglalja kezre. Az egyenlőség jeleként egyforma fehér pólóban szereplő négy kamász odakiáltja a film minden egyes nézőjének: „Egyikünk sem felesleges!”

A diákok többségének az alkotófolyamat során sikerült levetkőznie a kívülállóság érzését, munkáik nemcsak egyéniek és egyediek, hanem személyességtől átfűtötték is.

## **A DIÁKKONFERENCIA ÉS A NYILVÁNOSSÁG MEGTEREMTÉSE**

Szerettük volna, ha minél több kamász találkozik a projektben részt vevő diákok alkotáival, hogy hozzájuk, valamint a felnőtt, szakmai és laikus közönségezhez is eljusson a művekből sugárzó üzenet. Ezért a folyamatot lezáró és összegző konferenciára nemcsak a résztvevő óbudai gimnáziumok diákjait és tanárait hívtuk meg, hanem más középiskolák pedagógusait is, valamint egyetemi tanárokat, iskolaigazgatókat, múzeumpedagógusokat, a pedagógiai és társadalomtudományok képviselőit és laikus érdeklődőket is.

Az alkotásokra olyan meghívott előadók reflektáltak, akiknek a munkája vagy kutatási területe a zsidósággal, a zsidóság jelenével kapcsolatos. Dr. Barna Ildikó szociológust, dr. Papp Richárd kulturális antropológust és Verő Tamást, a Frankel Leó utcai Zsinagóga rabbiját sikerült megnyerniink ügyünknek. A közvetlen hangvételű, empátiával teli moderálást Veiszer Alinda újságírónak köszönhetettük.

A projektben részt vevő gimnáziumokban – a látottakat feldolgozó foglalkozásokkal kísérve – egyhetes időszaki kiállításokat rendezünk az alkotásokból, melyeket további múzeumpedagógiai tevékenységünk során is fel szeretnénk használni, hogy e kamaszok üzenete minél több kortársukhoz eljusson.<sup>4</sup>

## SUMMARY

*The year 2014 was distinguished in Hungary in terms of commemoration of the deportation of Hungarian Jewry. Óbuda (the oldest section of Budapest), where one of most significant Jewish communities in the country used to live, was affected many times in the holocaust. Óbuda Museum, by virtue of its role played in society in the district, has dedicated itself to the special message of the Memorial Year, “commemoration at the present time”.*

*Besides our seasonal exhibition presenting the history of the Óbuda Jewish community in a broad historical and cultural context and events intended for the wider public, we have approached local education, adolescents, with a complex project with which we have attempted to expand the boundaries of the museum and museum education.*

*On 27 November 2014 we held a student conference entitled, “What has that to do with me?”, which did not follow the structure of conferences in a classical sense. Its backbone was made up of artworks produced in a project during the previous three months, and refections on these by experts.*

*Between September and November 2014, we implemented a joint project with teams of four from six participating high schools in Óbuda, a total of 24 persons. During this, Óbuda Museum provided the students with six sensitising, thought-provoking, inspirational programmes, which included museum programmes, a lecture on theatre in education, a sensitising session on prejudice led by a sociologist trainer, a city history walk and a visit to a synagogue. Active participation in these provided multiple impulses towards thinking and creative work.*

*The aim of the project was that the teams, without restriction as to genre, should produce their own artworks reflecting their independent opinions in connection with the tragedy of the Jews, possibly from the concepts linked with this in terms of value (such as tolerance, co-existence, prejudice, exclusion, cultural diversity), relating all this to their own lives and to the present world around them.*

*We asked the adolescents for just one thing: to look for their own answers. To look for that moment where they felt: that has something to do with me here and now. Only by means of the many impulses can a relevant answer be found to the question: what has all this to do with me in 2014?*

*The artworks produced (three short films, a sculpture, a poster and an installation) were presented at the conference to student and professional audiences, then a rabbi, a cultural anthropologist and a sociologist reflected on these in moderated discussions. All these were augmented and made perfect, personal and authentic by a meeting with a holocaust survivor.*

*The artworks will also be displayed in the participating high schools in the form of a travelling exhibition, and in the future we should like to use them extensively, together with the experiences acquired during the project, in our further museum educational activities.*

<sup>4</sup> A „Mi közöm hozzá?” projekt teljes összefoglalója, a diákok alkotásai az egyoldalas összegzéseikkel együtt megtékinthetők az Óbudai Múzeum honlapján: [www.obudaimuzeum.hu](http://www.obudaimuzeum.hu).

**FELBERMANN JUDIT**

Óbudai Múzeum

*Egyenlő esélyel mászt, másképp  
– Értelmi fogyatékosok az Óbudai Múzeumban***MÚZEUMI HÁTTÉR**

Az Óbudai Múzeum – mint Óbuda városrészének helytörténeti gyűjteménye – 2010-ben, jelentős koncepcióváltás, hosszas tudományos kutatás és épület-felújítási munka után nyitotta meg kapuit a látogatók előtt.

Az épület átépítése során nagy gondot fordítottak a múzeum (a Zichy-kastély Dunával párhuzamos szárnya) fizikai és szellemi akadálymentesítésére, mely utóbbit a kiállításba épített interaktív eszközök és játékok is segítik.

Az elmúlt négy és fél évben a múzeum, a 2008-ban kitűzött célnak megfelelően, jelenősen megnövelte látogatóinak számát, akik zömmel óbudai lakosok, illetve az óbudai nevelési-oktatási intézmények tanulói.

**ÚJ LÁTOGATÓCSOPORT A MÚZEUMBAN**

2014 áprilisától az Óbudai Rehabilitációs és Foglalkoztatási Központ fogyatékkal élő napközi otthonos gondozottjai is a látogatóink lettek. Fogyatékkal élők számára korábban nem dolgoztunk ki speciális múzeumi oktatási programot, de a múzeum vezetésének ez irányú szándékát jelzi, hogy múzeumpedagógusként 2009-ben részt vehettem a Múzeumi Oktatási és Képzési Központ által szervezett „Érted?! – Értem!?” – *Hogyan fogadjuk fogyatékos embertársainkat a múzeumban?* című képzésen, amelynek során megismerkedhettünk a fogyatékkal élők igényeivel, elvárásaival, valamint a fogadásukhoz szükséges speciális oktatástechnikai eszközökkel és módszertani megoldásokkal.

A fizikai akadálymentesítés – az előírásoknak megfelelően – a 2010-es nyitásra megvalósult, a szellemi akadálymentesítésbe azonban már korábban, 2008-ban belefogott a múzeum új vezetősége, a speciális múzeumi foglalkozások előkészítéseként kapcsolatba lépve fogyatékkal élő gyermekkel és fiatalokkal.

A 1998. évi XXVI., a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló törvény 18. § (1) bekezdése kinyilvánítja, hogy a „fogyatékos személy számára lehetővé kell tenni a művelődési, kulturális, sport- és más közösségi célú létesítmények látogatását.”

A 2003. évi CXXV., az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény, amely kimondja: „Az Országgyűlés kinyilvánítva azt, hogy az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkózás előmozdítása elsősorban állami kötelezettség…”, külö-

nös figyelmet fordít a kultúrához való hozzáférés esélyegyenlőségének megteremtésére, biztosítására. A törvény hatálya a muzeális intézményekre, a könyvtárakra, a közművelődési intézményekre is kiterjed. Az esélyegyenlőség megteremtése minden esetben a fogyatékkal előket foglalkoztató intézmények és a múzeumok szakmai együttműködésén alapul.

## AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ SZERVEZET

Az Óbudai Múzeumot 2013 telén kereste meg az Óbudai Rehabilitációs és Foglalkoztatási Központ azzal a kéréssel, hogy napközi otthonos, középsúlyos értelmi fogyatékkal elő felnőtt gondozottjaik számára tartunk speciális múzeumpedagógiai foglalkozásokat.

A Központ elsősorban a Budapest III. kerületében, másodsorban a Budapest Főváros területén lakcímmel rendelkező, megváltozott munkaképességű, aktív korú, nem foglalkoztatott személyek számára nyújt nappali ellátást, támogató szolgálatot és szociális foglalkoztatást.

Szakmai programja a középsúlyos fogyatékos személyek integrációját segíti, amelybe bele tartozik kulturális ismereteik bővítése is – például múzeumlátogatás révén. Ez a fajta tanulás örömszerző, s mint ilyen a komplex személyiségfejlesztés eszköze.

## A PROJEKT CÉLJA ÉS ELŐKÉSZÍTÉSE

A hozzánk végül ellátogató 8–10 tagú csoport középsúlyos értelmi fogyatékos felnőtt személyekből állt, akik közt voltak mozgásukban akadályozottak is, kerekesszékkel járókerettel, bőttel közlekedők. Felfogás szempontjából a gyógypedagógia az értelmükben akadályozottak közé sorolja őket.

„A középsúlyos értelmi sérülés az a szint, ahol az önálló életvezetés esélye csökkent. Ők több-kevesebb vezetést életük végéig igényelnek. A külvilág őket tekinti sérülteknek megjelenésük, viselkedésük különleges volta miatt.”<sup>1</sup>

A projekt előkészítése 2014 elején a megismerkedéssel, tájékozódással kezdődött: beszélgettünk a gyógypedagógusokkal, tanulmányoztuk a segédanyagokat, hogy felkészüljünk az első alkalomra. Lassan kikristályosodtak a múzeumpedagógiai foglalkozások kidolgozásának legfőbb szempontjai:

- konkrét dolgokból kell kiindulni (tárgyak, történetek, cselekvések);
- nagyon fontos a folyamatos ismétlés, felidézés (foglalkozáson belül és az előző foglalkozásokra való utalásként is);
- személyes emlékek, élmények beépítése a foglalkozásokba;
- apró részletekben gondolkodva tanítani, bevésní;
- folyamatosan aktivizálni, motiválni;
- egyszerű, könnyen érthető szavakkal fogalmazni;
- nagy összefüggések helyett egy adott egységre koncentrálni;

<sup>1</sup> ONÓDI Á., *Az értelmi fogyatékosság*, in „Érted?! – Értem!?” – Hogyan fogadjuk fogyatékos embertársainkat a múzeumainkban? Múzeumiskola 4., Szerk. Bereczki Ibolya – Sághi Ilona. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre 2009, 39.

- maradandó, kézzel fogható tárgyalkotás;
- gyakori személyre szabott megnyilvánulás, dicséret.

Ismerve az Óbudai Múzeum állandó kiállításának szerkezetét, tematikai tagoltságát, a projektet 6 alkalomra terveztem. Szükségesnek tartottam egy előzetes személyes kapcsolatfelvételt, így – a gyógypedagógussal egyeztetve – ellátogattam a napközi otthonba. (A gyógypedagógus felkészítette jóvetelemre a gondozottakat, s arról is tájékozódott, ki szeretne majd részt venni a programban.) A múzeumunkban már működő, úgynevezett „ládamúzeumi” foglalkozással készültem az első találkozásra. A „ládamúzeumi” foglalkozások alkalmával a múzeumpedagógus „házon kívül” tart egy múzeumlátogatást előkészítő, ráhangoló foglalkozást az adott (nevelési-oktatási) intézményben. A foglalkozás során bemutatott és használt tárgyakat egy régi utazóbőrönben visszük a helyszínre. Ezt a programot kissé átalakítottam, új látogatóink sérültségi fokának megfelelően, akik ezen a felkészítő órán megtudták, mi is az a múzeum, mi cél szolgál, miként zajlik a tárgyak gyűjtése, és így tovább.

### **A „KIHELYEZETT” FOGLALKOZÁS FELÉPÍTÉSE**

- ismerkedés, bemutatkozás;
- egyezményes piktogramok bemutatása, (gyógyszertár, színház, posta, könyvtár, szálloda, vasútállomás, étterem – és múzeum), felismertetése;
- beszélgetés a múzeumról, alapvető feladatairól;
- a múzeumokkal kapcsolatos saját élmények;
- tárgyakat ábrázoló fotók, tárgyak kiosztása;
- beszélgetés a tárgyakról, mik lehetnek, mire használták őket, ha lehetséges a tárgy működésének, használatának bemutatása;
- a foglalkozás lezárása, az elkövetkező múzeumi találkozás említése.

A foglalkozáson kb. huszonötönen vettek részt, néhányan a válaszadáskor úgynevezett beszélőgépet használtak. A beszélőgép a későbbi foglalkozások során is fontos szerepet kapott: képileg megjeleníti az általam előre elkészített szószedet szavait, s ha a képet megérintik, a gép kimondja az adott szót, így azok a résztvevők is be tudnak kapcsolódni a foglalkozásba, akiknek nehezükre esik a verbális közlés. A „kihelyezett” foglalkozás körülbelül 90 percig tartott.

### **A MÚZEUMI FOGLALKOZÁSOK**

Az első múzeumi foglalkozást megelőzően a projekt sikerességének érdekében az alábbi feltételekben állapodtunk meg a gyógypedagógusokkal:

- a foglalkozások kéthetente minden ugyanazon a napon, ugyanabban az időben, ugyanazon a helyszínen lesznek,
- a foglalkozásokat minden ugyanaz a foglalkozásvezető tartja,
- a foglalkozásokhoz minden esetben az adott nap témaját lefedő szószedet készül a beszélőgép használatához.

## A múzeumi foglalkozások felépítése:

- A kiállítás interaktív megtekintése, egy-egy konkrét tárgy kiemelése, a tárgyak vizsgálata, a kiállítási egységen lévő interaktív elemek használata (pl.: ásatási láda, gyógy- és fűszernövények felismerése szaglás alapján);
- A témahez kapcsolódó aktivitás, játékok (pl. Királyasszony, kit adsz nékem?, Líolem-lopom a szőlőt, barokk muzsika hallgatása és hangszerek felismerése, piaci alkudozós játék, mesterségekkel kapcsolatos mondókák, a kiállítás legújabb kori egyésségeiben a korhoz kötődő saját gyermekkori emlékek felidézése);
- Tárgyalások ( minden témahez kapcsolódó egyszerű alkotás).

A második foglalkozástól kezdve mindenkor felidéztük az előző alkalommal történtetek, s hogy milyen emlékekkel, élményekkel gazdagodtak a foglalkozás során.

A 6+1 alkalmas projekt után a gyógypedagógus azt kérte, hogy foglalkozzunk az Óbudai Múzeum „Ofen Jásán – Az óbudai zsidóság története” című időszaki kiállításával is. Tudomása volt ugyanis róla, hogy a csoportban akadnak olyanok, akik – nyilván másokat utánozva – szitokként használják a „zsidó” szót. A gyógypedagógus később elmondta, hogy amiután az említett kiállítás kapcsán felelevenítettük a zsidó hagyományokat, bemutattuk a jellegzetes képzőművészeti motívumokat, és beszélgettünk hitről, vallásról, soha többé nem került sor „zsidózásra”.

## A MÚZEUMI FOGLALKOZÁSOKON ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

„A sérült ember megfelelő módszertani keretek között képes tanulni, ismereteket szerezni. Elmélyülni, átérzni a szépséget és a harmóniát a maga sajátos, sokszor megfejthetetlen módján tud. A tudás intelligenciához, képességekhez kötött, a misztikumba való eljutás viszont egyszerűen csak emberi képesség. minden embernek sajátos, titokzatos, sokszor kimondhatatlan útjai vannak az emberen túli dolgok megtapasztalásához.”<sup>2</sup>

A múzeumi foglalkozások során a legtöbb esetben a beszélgetés, a kérdésfeltevés módszerét használtam, legritkábban pedig a frontális közlést, olyankor is inkább az interaktív módszertani elemeket megtámadtam. S mivel a középsúlyos értelmi fogyatékosok könnyebben értik a szenzorikus és mozgásos közléseket, a foglalkozásokat szemléletes képi rávezetéssel (tárgyak vizsgálata), és mozgásba ágyazott cselekvéssel (szobor vagy állókép-alkotás) tudtam eredményesebbé tenni.

Mivel a fiatalok középsúlyos fogyatékosságuk mellett is sokfélék, igénylik az egyéni bánásmódot. Az összesen 8 alkalomnak és a rendszeres találkozásoknak köszönhetően olyan bizalmi kapcsolat alakult ki közöttünk, amely lehetővé tette az egyénre szabott módszerek hatékony használatát.

## VISSZAJELZÉSEK, EREDMÉNYEK

A gyógypedagógus arról számolt be, hogy amikor a foglalkozások után visszatértek a napközi otthonba, a beszélgető-körökön, valamint a kézműves foglalkozásokon továbbra is

<sup>2</sup> ONÓDI Á., *Az értelmi fogyatékosság*, 40.

a múzeumi foglalkozásról folyt a diskurzus. Másnap társaiknak is beszámoltak a múzeumban történtekről, felemlegették legérdekesebb élményeiket, valamint a múzeumban készült alkotásaikból kiállítást szerveztek, a használati tárgyakat azóta is használják.

A visszajelzések alapján elmondható, hogy programjaink során sikerült megismertetni, megszerettetni és otthonos, ismerős környezetté tenni a múzeumot, ahol a speciális tanulásnak, ismeretszerzésnek egy sajátos módjával szembesültek a fogyatékos fiatalok.

A projekt folytatásaként 2015 januárjától további négy, hasonló felépítésű, speciális múzeumpedagógiai foglalkozást tervezünk, amely az Óbudai Múzeum Goldberger Textilipari Gyűjteményének állandó kiállításához kapcsolódik majd.

## SUMMARY

*Óbuda Museum and Óbuda Rehabilitation and Employment Centre launched a joint project in the April of 2014 which ran for six months. Our goal was to provide access for the moderately intellectually disabled adult residents to the Museum's local history exhibition, to its special treatments, to the cultural and historical traditions of the city section, and linking in with the Centre's technical programme, to introduce them to the world of museums, our institution thus fulfilling its mission in this regard for a new target group and area.*

*In the course of the project, the residents of the day care centre paid visits on 7 occasions to Óbuda Museum's special museum education activities on various themes. A museum educator and the special needs teacher collaborated on the design of the programme, the activities were developed by means of preliminary discussions and continuous contact, these being concluded with the simple creation of objects in every case. When constructing the museum classes, many factors in consideration of the visitors' disabilities had to be borne in mind. Thus in every case the activities came about using the fourfold structure of tuning in/repetition – activity – discussion – object creation.*

**DABI-FARKAS RITA**

Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum

*Akadálymentes múzeumi programok*

A múzeumokban az elmúlt tíz évben mind gyakoribbá és természetesebbé vált a múzeumpedagógia jelenléte. Az egyéni látogatók a magánszemélyeknek, családoknak szóló programokat keresik, a pedagógusok pedig az aktuális tananyaghoz illő foglalkozásokat választanak a kínálatból, ezáltal egyfajta tematikus együttműköést alakítva ki a múzeumokkal. Az egyének könnyebben tudják befogadni a látogatóbarát múzeumok nyújtotta ismeretanyagot, az iskolai tanórák pedig a múzeumpedagógusnak hála teljesebbé, élényszerűbbé válnak. A kiállítások támogatására kiírt pályázatok elbírálásakor egyre nagyobb súllyal esik latba, hogy vajon az illető kiállításhoz kapcsolódik-e múzeumpedagógiai program.

A feltételek mára megértek egy olyan speciális munka elindítására, amelyről ugyan előző hallásra azt hihetnénk, hogy csupán a társadalomnak egy egészen szűk rétegét célozza meg, valójában – tágabb összefüggésben – az egész társadalom épülését, szellemi egészséget szolgálhatja. Az Európai Unió által is szorgalmazott múzeumi akadálymentesítés szociális missziójáról van szó (rámpa, lift, megfelelő méretű ajtók, stb.). A fizikai akadályok elhárítása után a programkínálat akadálymentesítése következik. E törekvés célcsoportját a megértési nehézséggel élők alkotják – gyerekek és felnőttek egyaránt –, akiknek a kulturális programba való integrálásától társadalomi szemléletváltást várhatunk, vagyis azt, hogy a másság elfogadására készülik, empatikussá teszi a társadalom ép tagjait. Természetesen ezeket a programokat úgy kell megszerkeszteni, hogy az ép és a megértési nehézséggel élő résztvevőknek is nyújtsanak kapaszkodókat.

**SZEGREGÁLT ÉS INTEGRÁLT PROGRAMOK**

A kétféle programtípus természetesen más-más koncepciót követel. A szegregált programok előnye, hogy a célközönség igényeinek (megszerzett tudás, munkatempó, befogadóképesség) megfelelően tudunk témát, módszert, segédanyagot választani, ami megkönyvíti a program kivitelezőjének dolgát: a feladatok viszonylag egységesek lehetnek, a tudásanyag átadása nagyból azonos szinten történhet. Fontos megtalálni az optimális csoportlétszámot, hogy a megértési nehézséggel élők és a segítők aránya megfelelő legyen.

Az integrált programok megtervezése és lebonyolítása jóval nehezebb, hiszen itt az épekkal és a megértési nehézséggel élők tudásszintje, tempója, figyelemmegtagtartása, manuális ügyessége nem azonos szintű. Ráadásul egy múzeumi program résztvevői ad hoc mó-

don alkotnak csoportot. Ilyenkor a program vezetőjének villámgyorsan fel kell mérnie a csoporttagok képességeit, majd a foglalkozást mindenki számára kielégítően levezényelnie.

A szegregált és az integrált programok egyaránt képesek fokozni a társadalomnak a másság iránti érzékenységét s egyben rávilágítani, milyen sokoldalúan „hasznosíthatók” a kulturális intézmények, s maga a kultúra is. A szegregált programok az esélyegyenlőségért tesznek sokat, hiszen általuk egy hátrányban élő személy úgy jelenhet meg egy kulturális-közösségi téren, hogy őt a társadalom elfogadja, egy intézmény meghívja, támogatja s hozzásegíti, hogy részesüljön a falai közt felhalmozott szellemi javakból. Nagyon fontos, hogy a megértési nehézséggel élő gyermek vagy felnőtt, valamint a kísérők, családtagok és gondozók is biztonságos közegben érezhetik magukat, miközben korábban, hosszú évtizedeken keresztül, csak félve léphettek be egy múzeumba, kiállítóterembe, hogy azután segítség, iránymutatás híján a látottak befogadása nélkül távozzanak. Az épeknek és a megértési nehézséggel élőknek tudniuk kell egymásról, s azt is tudniuk kell, hogy a kultúra közös kincsük. És ezt mindenkinél tudnia kell: az intézményvezetőknek, a programok tervezőinek, a kulturális intézmények frontszemélyzetének. Persze ez a felismerés nem alakul ki magától, ahogyan a megoldás is sok munkát igényel. Ezeket a törekvéseket több síkon kell felismerni, támogatni, szervezni, irányítani, s akár az oktatásba is beépítve érthetőbbé, átérezzhetőbbé tenni. Fontos, hogy a társadalom minden tagja – azok is, akik fizikai állapotuk miatt hátrányt szenvednek –, ha egy szombat reggel a családjával múzeumba szeretne menni, s ott egy családi programban részt venni, megtehesse, s ha tárlatvezetést igényel, megkaphassa. Vagyis akadálymenetésre nemcsak fizikai, hanem szellemi síkon is szükség van; és nem csak évente egyszer-kétszer, a Down-napon és egyéb kiemelt eseményekkor, mert ezek az emberek az évnek mind a 365 napján a társadalom tagjai. Akkor tudnak ők és ép hozzártartozóik teljes életet élni, ha figyelembe vesszük igényeiket, lehetőségeiket és érthető, elérhető programokat nyújtunk a számukra.

A programkínálatnak tekintetbe kell vennie a megértési nehézséggel élők közti korosztálybeli különbségeket is. Bár egy megértési nehézséggel élő gyermek és felnőtt tudásanyaga, értelmi és manuális képességei hasonlóak lehetnek, mégsem árt a program kidolgozásakor figyelembe venni a korosztályok speciális igényeit, s ahhoz igazítani a program felépítését, tartalmát s a keretei közt zajló tevékenységeket.

## EGYÜTTMŰKÖDÉS GYÓGYPEDAGÓGUS SZAKEMBEREKKEKEL

A programok tökéletesebb kivitelezését szolgálja, ha a múzeumok és kulturális intézmények kapcsolatba lépnek gyógypedagógusokkal és olyan családokkal, amelyeknek egy vagy több tagja megértési nehézséggel él. A gyógypedagógiában alkalmazott speciális pedagógiai módszerek számos, a gyakorlatban jól alkalmazható ötletet adhatnak a múzeumpedagógusoknak. Ugyanakkor a múzeumpedagógusok és a múzeumok speciális anyagainak, kiállításainak megismerése a gyógypedagógusok fejlesztő munkájában nyithat új utakat, hiszen a megértési nehézséggel élő személyek fejlődésének a környezetváltozás sok esetben nem várt lökést ad, különösen, ha ebben az új környezetben őt szeretettel és empatiával fogadták. Új távlatokat nyithat a különböző profilú múzeumok, valamint egy gyógypedagógus és az általa koordinált, értelmükben akadályozott személyekből alakított csoport megtervezett, hosszan, például egy fél éven át tartó együttműködése is, melynek során egy adott, azonos téma feldolgozása zajlik a különböző profilú múzeumokban. 2014-ben, januártól júniusig, három múzeum (Ludwig Múzeum, Kisceli Múzeum, Mezőgazdasági Múzeum) és a San Marco utcai iskola fiatal felnőttei között jött létre ilyes-

fajta együttműködés, Onódi Ágnes gyógypedagógus segítségével. A gyógypedagógusok lehetnek azok a személyek, akik hidat vernek a kulturális intézmények, valamint a megértési nehézséggel élő személyek és családjuk közé.

## ÖSSZEFOGÁS, BIZALOM, FELELŐSSÉGVÁLLALÁS

Nem elegendők az akadálymentes programok, a megértési nehézséggel élőket és család-jukat bátorítani kell és hozzászoktatni a programokon való részvételhez, vagyis fel kell kelteni az érdeklődésüket és el kell nyerni a bizalmukat. Ez pedig igencsak nehéz feladat, hiszen egy nem ép gyermek születése már önmagában akkora traumát okoz, amit a legtöbb szülő egész életén át hordoz. És helyzetét, sorsát tovább nehezíti, ha a társadalom nem tekinti a született gyermekeket teljes jogú tagjának. „A fogyatékos személyek élete (életvitelle, ennek korlámai és ebben való lehetőségei) tükrözík a társadalom milyenségét.”<sup>1</sup> A magyarországi megértési nehézséggel élők helyzetét elemezve meg kell találnunk az épek világában azokat az egyelőre még betölhetetlen szerepeket, amelyeket csak az épek játszhatnak el annak érdekében, hogy segítsék a megértési nehézséggel élőket, és egyben erősítsek a mindenre és mindenire kiható, visszaható társadalmi felelősségvállást, a mindenire vonatkozó szolidaritást. A család, társadalmunk legfontosabb építőeleme, az értelmükben akadályozott személyek számára fokozott jelentőségű, hiszen ők nem tudják önmagukat önállóan fenntartani. Családjaik számára életbevágóan fontos, hogy az intézményektől és az egyénektől segítséget kapjanak, s ezáltal a mindennapjaik élhetővé váljanak, ne üresedjenek ki, ne omoljanak össze, ne betegedjenek meg. Ezért is kiemelt jelentőségű a szegregált és az integrált családi programok szervezése megértési nehézséggel élők számára a kulturális intézményekben (múzeumokban, színházakban, könyvtárakban...stb.) „Fogyatékos embernek születni – az esetek túlnyomó részében, egyéb tényezőket kedvezőnek véve is – már az első perctől kezdve automatikusan hátrányokat jelent a fogyatékos személyre és családjára nézve egyaránt. Ennek az az oka, hogy az átlagos család nem rendelkezik spontánul azzal a tudással és azokkal a készségekkel, amelyek a fogyatékos gyermekek nevelésében szükségesek.”<sup>2</sup>

## AZ ÉRZÉKENYÍTŐ PROGRAMOK JELENTŐSÉGE

Tudáshiányos társadalmunkban nagy szükség lenne az empátiafejlesztő, érzékenyítő programokra. Hiszen a megértési nehézség nem csak veleszületett lehet, hanem különböző betegségek, balesetek vagy egyszerűen csak az öregedés természetes következménye is. Rá kellene eszmélnünk, hogy az értelmileg akadályozott személyekért, önállóltanságuk miatt, akár magánszemélyként, akár egy-egy intézmény képviselőjeként ugyanolyan felelősséggel tartozunk, mint a gyermekekért.

A programkínálaton és az egyszerre szívélyes és szakszerű fogadáson kívül a köz-intézmények, múzeumok azzal is segíthetnek, ha a meghirdetett programokat ingyenesé-

<sup>1</sup> BÁNFALVY Cs., *Gyógypedagógiai szociológia*, in Fogyatékkosságtudományi tanulmányok VIII. A háttér-ismeretek és a szemléletformálás szövegei. Szociológiai-szociálpolitikai gyűjtemény, 2009, 25. Internetes hivatkozás: <http://mek.oszk.hu/09500/09523/09523.pdf> (Utolsó megtekintés: 2015. január 03.)

<sup>2</sup> BÁNFALVY Cs., 2009, 26.

teszik, hiszen köztudott, hogy a legtöbb megértési nehézséggel élő személyt nevelő család nehéz anyagi helyzetben van, mert az egyik szülőnek általában le kell mondania a munkájáról, hogy sérült gyermekével lehessen.

Hogy a kulturális intézmények kínálnak-e akadálymentesített programokat, egyelőre az ott dolgozók egyéni hozzáállásán, a munkatársak egyedi igyekezetén, empatiáján múlik. Bizonyos fokú állami ösztönzés előmozdíthatná az ilyen programok szélesebb körű elterjedését – például ha a miniszterium kötelezné a múzeumokat, hogy meghatározott százalékban szerepeljenek kínálatukban akadálymentesített programok. A látogatóbarát szemlélet kiteljesedésével az értelmükben korlátozott emberek is a kulturális intézmények meghívott barátai lennének!

## SUMMARY

*The fact that museum education becomes more and more wide-spread makes it possible for us to work out and regularly offer special, clearly targeted programs at museums and cultural institutions, also aimed at smaller groups of society, which might seem to serve solely the minority, but in a wider context, may contribute to the development and health of the whole society.*

*In this field, people with understanding difficulties, adults and children alike, comprise a most important group. Their integration into cultural programs can lead to a change in social attitudes, through which the person with understanding difficulties is no more seen as someone out of place at the programs, but on the contrary: they help with creating an atmosphere of open-mindedness, by urging whole members of the community to accept, grow susceptible to otherness, that is needed to comprehend the world of art and culture.*

*The visitor friendly attitude, put as one of the crucial objectives by museums today, may come to full realization through the above-said project, as even groups on the periphery of society may become welcomed friends of cultural institutions.*

**TÓTH ANNA**

Budapesti Történeti Múzeum – Budapest Galéria

***Zebra Interaktív Tér a Vasarely Múzeumban***

2011-ben új múzeumpedagógiai kezdeményezés indult a Vasarely Múzeumban: létrejött a Zebra Interaktív Tér, melyhez több száz résztvevőt vonzó rendezvények kapcsolódtak. Az Interaktív Tér alapvető célja az volt, hogy a Múzeumba érkező egyéni látogatók számára érdekessé tegye a műalkotások önálló felfedezését. Idézetek, háttérinformációk, kérdéskártyák, játékok és alkotási lehetőségek segítették az érdeklődőket abban, hogy aktívan megfigyeljék, és jobban megértsék Victor Vasarely műveit.

A Vasarely Múzeum a Szépművészeti Múzeum része, állandó gyűjteménye mellett időszakos kiállításokat is rendez, ennek ellenére Budapest kevésbé ismert múzeumai közé tartozik. 2010 őszén Imre Györgyi igazgató úgy döntött, hogy a kiállítótér első termét átadja a Múzeumpedagógiai Osztálynak. Juhász Litza tizennyolc éve a Szépművészeti Múzeum munkatársa, s már régóta foglalkoztatott egy interaktív terem gondolata, ám helyszín híján terve csak terv maradt. Én 2010 végén fejeztem be az interaktív galériáról írott szakdolgozatomat. Együtt láttunk hát munkához.

2011-ben lehetőséget kapunk rá, hogy mi, múzeumpedagógusok rendezhessünk négy „egytermes kiállítást.” Ez azért volt nagy szó, mert a manapság bevett szokás szerint a kurátorok rendezik a kiállításokat, és ideális esetben együtt dolgoznak különböző szakemberekkel, például belső építéssel, grafikussal, PR szakértőkkel, a múzeumpedagógusok pedig már csak a kész kiállításhoz tervezhetnek programokat. (Az külön örööm volt számomra, hogy e megbízásnak köszönhetően művészettörténész képzettségemnek is hasznát vehettem.) Kijelöltünk három olyan témát, amelyről úgy gondoltuk, hogy mindenki számára érdekes lehet: *Térbeli illúziók; Vonalak – vonalhálók; Vasarely színvilága*, majd mindenhol témahoz kiválasztottunk nyolc-tíz műalkotást. (Néhány az állandó kiállítás részét képezte, de voltak olyanok is, amelyek a raktárban voltak.<sup>1</sup>) Az Interaktív Térben nem volt külön személyzet, ezért olyan módszereket kellett találnunk, amelyek segítségével múzeumpedagógus jelenléte nélkül is aktivizálhattuk az egyéni látogatókat, és segíthettünk nekik felfedezni és megérteni Vasarely műveit. Február, március és április első vasárnapján, egy-egy ingyenes rendezvény alkalmával nyílt meg az interaktív te-

<sup>1</sup> minden alkalommal négy-öt műalkotás került az interaktív térbe, 140 cm-es középtengelyre. Ez a magaság ideális a gyermeknek és a keresz székbe kényszerülöknek, de az egészséges felnőttek számára sem zavaró. Siena gyermekhez szóló művészeti múzeumában, a *Museo d'arte per bambini*-ben találkoztam először a megszokottnál alacsonyabbra helyezett művekkel. A Vasarely Múzeum interaktív termében ezt a példát követtük. [www.santamariadellascala.com/w2d3/v3/view/sms2/bambini—4/index.html](http://www.santamariadellascala.com/w2d3/v3/view/sms2/bambini—4/index.html) (Utolsó megtekintés: 2014. 12. 01.)



A Zebra Interaktív Tér

rem három kísérleti installációval. Ezek szintézise lett a június 24-én megnyílt Zebra Interaktív Tér. A rendezvények átfogó címe „családi nap” helyett Zebra Műtermi Nap lett.

Hirdetni kezdtük az interaktív termet és a programsorozatot<sup>2</sup>. minden reklámanyagban és újságíkkben kiemeltük, hogy az Interaktív Tér és a Műtermi Napok gyermekkekhez, kamaszokhoz és felnőttekhez egyaránt szólnak.<sup>3</sup>

## METODIKA

Az első Zebra Műtermi Nap tanulságait levonva úgy döntöttünk, hogy elhagyjuk az ismertető füzetet, amelybe a helyszínen csak alig-alig olvastak bele a látogatók, a későbbiekben inkább a falra és a padlóra helyeztük a fontos információkat. Megfigyeltük azt is, hogy a látogatókat főként az alkotás lehetősége vonzotta. Ennek hatására vezettünk be olyan kérdéskártyákat, játékokat és alkotási lehetőségeket, amelyek a műalkotások megfigyelése és a háttér-információk elolvasása nélkül nem voltak megoldhatóak.

A június 24-én megnyílt Zebra Interaktív Térben egyszerre szerepelt a három egytermes kiállítás mindhárom témája. A helyszűke miatt az összes korábban kiállított mű nem kerülhetett vissza a terembe, közülük most csak 11 műtárgyat tudtunk kiállítani. A falon lévő (angol és magyar nyelvű)<sup>4</sup> feliratokat és szövegeket habkartonra kasíroztuk, a földre

<sup>2</sup> minden bizonnal az egyik leghasznosabb hirdetési eszköz a Múzeum levelezési listája volt. A Múzeum Kommunikációs Osztálya internetes programportáljakra küldte el plakátunkat. Felvettem a kapcsolatot a III. Kerületi Pedagógiai Szolgáltató Intézzel is. Az ő segítségükkel felhívásunk eljutott különböző óvodai és iskolai munkaközösségekhez. A III. kerületi Oktatási Osztály vállalkozott rá, hogy plakátjainkat és felhívásainkat minden kerületi óvodába és iskolába eljuttatja. A környékbeli könyvtárak falíjúságjaira is vittünk egy-egy plakátot. Ezen felül minden Zebra Műtermi Nap előtt megjelent egy-két cikk a III. kerület ingyenes újságjában, az Óbuda Újságban is.

<sup>3</sup> A Múzeum részéről az anyagi hátteret az ún. IDEAL (Intercultural Drawing for European Adult Learning) program biztosította. Az IDEAL az Európai Unió Gruntvig projektjének keretében jött létre. Célja az élet-hosszig tartó tanulás elősegítése, különös tekintettel arra, hogy a felnőttek számára alkotási (elsősorban rajzolási) lehetőségeket biztosítson. A programban hat másik európai uniós tagállam hat szervezetével együtt vett részt a Szépművészeti Múzeum 2009 szeptembere és 2011 augusztusa között.

<sup>4</sup> A lehetőségekhez mérten figyelembe vettük a következő szempontokat: 40-45 betű soronként; egyszerű, konkrét mondatok, melyek egy-két újdonságot jeleznek; beszélgetés jellegű, személyes hangnem etc. Lásd: EKARV, M., *Combating redundancy: writing texts for exhibitions*, in Hooper-Greenhill, E. (szerk.), *The Educational Role of the Museums*, New York–London 1999, 201–203.



Egy padlófelirat olvasói

pedig laminált lapok helyett padlómatricák kerültek. Mindezen kellékek egységes grafikai designt kaptak a Múzeum munkatársa, Balder Eszter jóvoltából. Kisebb asztalok beállításával tettük otthonosabbá a termet, a négy ablak alá pedig egy-egy beépített, színes, polcos szekrény került. A polcokon felcímkézett dobozok várták a látogatókat. minden címkén szerepelt egy rövid elnevezés, és egy kisméretű kép, amely jelezte, hogy melyik műalkotáshoz kapcsolódik a dobozban rejlő kreatív feladat. A kijárat mellett állt a postaláda, melybe bárki bedobhatta a magyar és angol nyelvű kérdőívet, és jelentkezhetett a Múzeum levelezési listájára.

A szövegek mindig egy-egy Vasarely-idézethez kapcsolódtak.<sup>5</sup> Bizonyos esetekben a háttérinformációk kiegészítették az idézeteket, más esetekben különféle érdekességekkel szolgáltak. A falra helyezett szövegek mellett a padlófelirat is igen jól funkcionált. A szokatlan elhelyezés, amely mindenki kíváncsiságát felkeltette, arra készítette a látoga-

<sup>5</sup> Véleményem szerint az alkotótól idézett gondolatok vallanak a leghitelesebb a művekről. Ezért a teremfeliratok és több tárgyszöveg forrása egy interjúkötet lett: FERRIER, J.-L., *Négyszemközt Victor Vasarelyvel*, Corvina Kiadó, Budapest 1982. Az Interaktív Tér első része az *Absztrakt vagy figuratív?* címet kapta. Ehhez kapcsolódott a következő idézet: „Az is igaz, hogy az utat nem lehet lerövidíteni, hogy nem lehet egyből fejest ugrani az absztrakcióba.” (FERRIER, i. m., 16.) Munkánk mottójának tekintettem a terem *Térbeli illúziók* című szekciójának fő idézetét: „Szellemileg gúzsba kötött elődeink szemében a műtárgy passzív szemlélődésre szánt tárgy volt. Mi viszont szemlélőkből aktív résztvevőkké váltunk.” (FERRIER, i. m., 65.) A *Vasarely színvilága* című részt a következő idézet illusztrálta: „Kiválasztottam hat alapszínt: a krómsárgát, a smaragdzöldet, az ultramarint, a kobaltlilát, a vöröset és a szürkét. Hat, egyenként tizenkét-tizenhárom árnyalatból álló, a halványtól a sötétig terjedő színskálát alakítottam ki belőlük, kiegészítve őket a színes feketékkel, a kékfeketével, a vörösfeketével, a zöldfeketével stb.” (FERRIER, i. m., 54.)



Közös alkotás színes fonalakkal

tókat, hogy ne egy helyben álljanak, hanem mozogjanak, ami pedig elkerülhetetlenül szükséges ahhoz, hogy Vasarely alkotásai teljes mélységükben feltáruljanak a szemlélő előtt. Ezért a padlófeliratokat nagy félkörökben helyeztem el, s minden szövegrészletet egy-egy figyelemfelkeltő kérdéssel egészítettem ki, amire az olvasó csak akkor tudott válaszolni, ha arról a pontról is szemügyre vette a művet, ahol éppen állt. Aki ezt megtette, megértette, hogy Vasarely alkotásai előtt nem elegendő álldogálni, hanem mozogni kell! (A Múzeum egyik időszakos kiállításán is (*Transzparenzia – Átlátás*, 2011. január 26. – május 1.) Mengyán András *Formatörennek négy dimenzióban* (2000) című alkotása elé kiírtuk, hogy a résztvevők guggoljanak le, álljanak lábjujjhegyre, vagy épp üljenek le az odakészített párnára...) Igyekeztünk tehát ráébreszteni a látogatókat arra, hogy egy-egy műalkotás csak akkor tárul fel előttük teljes mivoltában, ha többféle nézőpontból is szemügyre veszik.

Juhász Litza ötlete volt a műalkotások mellől elvehető kérdéskártyák bevezetése, melyek arra ösztönözték a látogatókat, hogy valóban megnézzék a műveket, hiszen a válaszokat a műalkotások rejtették. A kérdéseket minden korosztály számára két nyelven írtuk. Az alkotásoktól függően négy-öt korcsoportot különítettünk el, melyeket bekarikázott számokkal jelöltünk, ahogyan a televízió jelzi, melyik műsorát milyen korcsoportnak ajánlják. Így minden kártya sarkában szerepelt egy jelzés: 3+, 6+, 9+, 12+, 15+. (Sok felnőtt nem „kapcsolt”, hogy a „15+”-ba ő is beletartozik...)

A dobozokban található kreatív feladatok különböző játékok és az alkotási lehetőségek voltak. A feladatok néhány soros ismertetőiben többnyire összekapcsolódott a művészettel és a tudomány. Így például: a kisebbek kirakhatták Vasarely zebrákat ábrázoló képet puzzle formájában, amihez kapcsolódóan a zebrák élővilágáról lehetett többet megtudni. Párhuzamba állítottuk a zebrák egyedi mintázatát és az emberek ujjlenyomatát. Ebből az ötletből kiindulva mindenki a saját ujjlenyomatával készíthetett képeket. Vasarely színhasználatáról, a színekről és a színkeverésről szóló háttér-információhoz kapcsolódott többféle színdominó jellegű játék. Vasarely alkotói folyamatát követve a látogatók több műalkotást is kirakhattak előre kivágott síkidomokból, valamint saját képeket is alkothattak különböző fajtájú és színű formákból. Páros játékokkal közelíthették meg a szimmetria izgalmas fogalmát: két ember szemben ült egymással, egy valaki rajzolt, a másik szimmetrikusan másolta az eredeti rajzot; térben ugyanehhez az elményhez különböző drótokkal „rajzolva” lehetett eljutni de még hangokkal is: törzsi hangszerékkel utánozhattak egy ütemet, amelyet valamelyikük kitalált. Az egyik Műtermi Napon egy társasjátékban még csillagászati kérdések is felbukkantak. A sok féle játék és alkotási lehetőség Kidolgozásában Czeglédy Zoltán múzeumpedagógus is részt vett.

Hadd mutassam be módszerünket egy konkrét példán! Az 1950-es években Vasarely több olyan alkotást hozott létre, amelyet *Kinetikus mélykompozíciónak* nevezett. Ezek közé tartozik *Mora* című műve is, mely egy körbejárható talapzaton állt. A műalkotás előtöbbreszes padlófelirat került, amely idézeteket, háttér-információkat és kérdéseket is tartalmazott. A már említett interjúkötetben Jean-Louis Ferrier leírja, miként emlékezett vissza Vasarely a mű alapötletére.<sup>6</sup> Bepárásodott üvegre minden gyerek (és felnőtt) rajzolt már életében, így a mű alapötlete mindenki számára könnyen érthető. Ráadásul a padlófeliratra helyezett kérdések folyamatos mozgásra ösztönözték a szemlélőket, ami közben mindenig más nézőpontból szemlélhettek a művet. Ezt követően mindenki elkészítette saját „kinetikus mélykompozíóját,” de csak akkor járhatott sikerrel, ha előzőleg alaposan megnézte és ezáltal megértette Vasarely alkotását.

## EVALUÁCIÓ

Jelen esetben az evaluáció célja nem az volt, hogy pontos statisztikát készítsünk, hanem hogy megtudjuk, mennyiben felelnek meg célkitűzéseinknek az alkalmazott módszerek. Az értékelő-vizsgálathoz négyféle technikát használtunk: a megfigyelést, kérdőíveket és a résznevőkkel valamint a teremrökkel készített interjút.<sup>7</sup> Lehetőségeinkhez mérten sok időt töltöttünk az Interaktív Térben, s figyeltük, hogy az egyéni látogatók és a Műtermi Napok résznevői mit hogyan használnak. Kérdőíveket készítettünk, és beszélgettünk a látogatókkal, illetve a teremrök is rendszeresen beszámoltak nekünk megfigyelésekről. A felmérés szempontjából a személyes beszélgetés és a megfigyelés bizonyult a leghatékonyabbnak.

A Zebra Műtermi Napok kérdőívein – az előzményekből okulva – új kérdéseket is föltettünk, illetve részben módosítottuk a korábbiakat.<sup>8</sup> Igyekeztünk megtudni, hogy melyek voltak a legnépszerűbb feladatok, s arra biztattuk a látogatókat, hogy adjanak további ötleteket, miként lehetnék még érdekesebbé az Interaktív Teret.<sup>9</sup> Arra is kíváncsiak vol-

<sup>6</sup> „Szülőhazámban, Magyarországon, a tél elég kemény, ezért a házakat dupla ablakkal látják el. Mint a többi gyerek, én is szerettem különféle figurákat vagy emberi alakokat rajzolni a rájuk rakódott vízpárában. Egy napon azt tapasztaltam, hogy a két, egymástól mintegy húsz centire lévő üvegre ugyanazt a figurát rajzolva olyan mozgásérzetet idéztek elő, amelyet ma kinetikusnak neveznek. Jól emlékszem a kis napra, amelynek szemét, orrát és száját is megrajzoltam, és amely – amikor a képet a belső ablakon megismételtem – mindenjárt mosolyogni kezdett, mihelyt a fejemet kicsit balra vagy jobbra mozdítottam.” (FERRIER, i. m., 56.) „Az a szerep, amelyet a mozgó néző játszik kinetikus mélykompozícióiban, továbbra is alapvető. Ha mozdulatlanul nézi valamelyik képemet, csak két egymásra helyezett, áttetsző formát lát, de mielőtt megmozdul, hátrál vagy előre lép, a látvány is azonnal megmozdul, emotív hatások követik egymást, a mű életre kel, vizuálisan sokfélévé válik. Azt hiszem ez a legfőbb különbség: ahhoz, hogy a mű kinetikussá váljék, a nézőnek magának is mozognia kell. Nem beszélhetünk tehát a hagyományhoz való visszatérésről, mert régen a festményt mindenig azzal a tudatral alkották meg, hogy azt szemből és egy helyből fogják nézni, mert ha nem, akkor az alakok eltorzulnak, rövidülésben látszanak, s végképp elmosónak.” (FERRIER, i. m., 61.)

<sup>7</sup> HEIN, G. E., *Evaluating, teaching and learning in museums*, in Hooper-Greenhill, E. (szerk.), *Museum, Media, Message*, Routledge, New York–London 1995, 189–203.

<sup>8</sup> (1.) Korábban már hallottam az interaktív kiállítótérről. Igen / Nem (2.) Mi tetszett a legjobban? (3.) Mi lett meg a leginkább? (4.) Mi tudtál meg ma, ami újdonság volt a számodra? (5.) Hogyan lehetnék a kiállítótermet még élvezetesebbé?

<sup>9</sup> 2011. 06. 24-én használt kérdőív: (1.) Használtad valamelyik *Hogyan nézzük a műalkotást* című kártyát? Ha igen, mi tetszett benne, mi nem? (2.) Melyik alkotási lehetőséget próbáltad ki? Miért választottad éppen azt? (3.) Melyik játékot próbáltad ki? Miért választottad pont azt? (4.) Lenne valamilyen javaslatod, mivel tudnánk még érdekesebbé tenni az interaktív teret? 2011. 11. 13-án használt kérdőív: (1.) Voltál már valamelyik Zebra

tunk, hogy a résztvevők honnan szereztek tudomást a programról, s a Múzeum levelezési listája mellett az Óbuda Újság bizonyult a leghatékonyabb hirdetési eszköznek. Sok volt a visszatérő látogató, ami nem jelenthetett más, mint hogy a korábbi alkalmakkor jól érezték magukat.

Megfigyeltük, hogy az egyéni látogatók és a Zebra Műtermi Napok résztvevői nem egyformán használták az Interaktív Teret és a felkínált lehetőségeket. Az ingyenes programok résztvevőit főként az alkotás lehetősége érdekelte, kevésbé foglalkoztak a műalkotásokkal és a háttérinformációkkal. Ezért a továbbiakban olyan játékokat és alkotási lehetőségeket tervezünk, amelyekhez elengedhetetlen volt a műalkotások megfigyelése. Szembetűnően kevesen néztek meg a kérdéskártyákat és a falra helyezett szövegeket, viszont meglehetősen sokan elolvasták a képekkel illusztrált falfeliratokat. Összességében elmondhatjuk, hogy az ingyenes programok résztvevői elsősorban a padlófeliratokra és a különböző játékokra, alkotási lehetőségekre reagáltak.

A Múzeum egyéni látogatói ritkábban fogtak önállóan alkotásba, viszont jobban odafigyeltek a műalkotásokra és az ismertető szövegekre. A polcokon lévő dobozokat kevésen nyitogatták ki, kíváncsiságukat inkább a kevésbé rejttet, egyszerű és látványos dolgok keltették fel. Amilyen például a síkok és a testek témajához kapcsolódó feladat volt, amelynek során a látogatók előre elkészített origami elemekből építhettek gömböt vagy más térbeli és sík formákat, majd szabadon álló szobortalapzatokra helyezhették alkotásukat, melyet azután mások is megcsodálhattak.

Az Interaktív Tér egyik legkedveltebb darabja pedig egy olyan közös alkotás volt, amelyhez egy-egy látogató csupán néhány mozdulattal járult hozzá. Azt demonstrálálandó, hogy nem csak sík felületeken lehet vonalakat létrehozni, hanem térben is, két üres képeretre azonos távolságba szögeket vertünk. Az egyik mellé fekete és fehér, a másik mellett színes fonalakat tettünk, melyek segítségével mindenki hozzáadhatott egy-két vonalat az alkotáshoz. A teremőrök is arról számoltak be, hogy szinte minden egyéni látogató ki-próbálta ezt a játékos feladatot, gyerekek, fiatalok és felnőttek, még az idősebbek is. Mind-ebből azt a tanulságot vontuk le, hogy az interaktív terekben minél több egyszerű és látványos interaktív eszközt, játékot kell a jövőben is alkalmaznunk és a lehető legtöbb alkalmat teremteni az alkotásra.

2011-ben és 2012-ben látogatók százait vonzó rendezvényeket szerveztünk, jelentősen növelte az intézmény éves látogatottságát. Azt remélük, hogy az Interaktív Tér időről időre megújul majd, és folytatódik a Műtermi Napok programsorozata. De 2013 januárjában a Múzeum vezetése úgy döntött, hogy az interaktív terem helyére visszakerülnek az állandó kiállítás műalkotásai. A legnagyobb szakmai elismerés az volt a számunkra, hogy az Interaktív Tér és a Zebra Műtermi Napok kezdeményezése megkappa a 2011-es év Múzeumpedagógiai Nívódíját. Ennek a díjnak köszönhetően jöhetett létre a Szépművészeti Múzeum Holland Gyűjteményének interaktív tere, amely a mai napig várja a látogatókat.

---

Műtermi Napon? Melyiken? Február 6. / március 6. / április 3. / Múzeumok Hosszú Éjszakája (2.) Ma kivel jött a Múzeumba? (3.) Ezek a programok jelenleg ingyenesek. Akkor is eljönnél, ha jegyet kellene vásárolni? Igen. / Nem. Ha igen, szerinted milyen összeg lenne ideális? Mindenkinek egységes jegyár ... Ft. / Gyermeknek: ... Ft. Felnőtteknek ... Ft.

## SUMMARY

*In 2011, a new museum education initiative began at the Vasarely Museum (branch of the Museum of Fine Arts). In the first room of the permanent exhibition an Interactive Space was created, in which numerous programs were hosted that attracted hundreds of participants. The fundamental goal of the Interactive Space was to make the process of discovering works of art in the Museum interesting for the visitors. Quotations, background information, question cards, games and opportunities to be creative helped participants observe more actively and comprehend more fully the works of Victor Vasarely. The idea was devised by museum educators Lízsa Juhász and Anna Tóth. We hoped that the space could later be renewed and possibly expanded. It could then serve as a constant advertisement for the permanent exhibition, thereby increasing attendance. However, in January 2013 the Museum's management decided to close the space. In 2011 the Interactive Space initiative was given the Museum Education Award of Excellence.*

## KERESZTES CSENGE

Zara Home, Spanyolország

### *Múzeumpedagógia a spanyol Institut Valenciá d'Art Modernben*

## BEVEZETÉS

Tanulmányomban a spanyol *Institut Valenciá d'Art Modern* – IVAM – múzeumpedagógiai programját mutatom be. Helyszíni kutatásaim eredményét összegezve vázolom ennek az újszerű oktatói tevékenységnek a témáit, módszereit és struktúráját. Dolgozatom második felében pedig a múzeumpedagógiai program szolgálatába állított művészeti oktatási alapelvekkel foglalkozom.

## A MÚZEUM BEMUTATÁSA

A mindössze huszonöt éves múltra visszatekintő intézmény a XX. századi művészetre koncentrál. A valenciai autonóm kormány fennhatósága alá tartozó múzeum anyagának magját Julio Gonzales szobrász munkái képezik, továbbá Ignacio Pinazo és Joaquin Sorolla valenciai festők képei. A gyűjtemény bemutatja a huszadik század legfőbb művészeti irányzatait, különös figyelmet szentelve az amerikai és európai pop artnak; jelentős az intézmény grafikai- és fotógyűjteménye is.

Az IVAM nem sokkal megnyitása után elindította saját múzeumpedagógiai programját. A didaktikus műhelyekben zajló munka legfőbb célja az, hogy közelebb hozza a művészetet a fiatalokhoz.

## MŰHELYTÍPUSOK

A múzeumban jelenleg kétféle műhelymunka folyik: a *Taller de Artista* (A művész műhelye) és a *Talleres Didácticos* (*Didaktikus műhelyek*).

Az első, melyet 3–4 havonta tartanak, szakmabelieknek szól, művészkeknek és művész hallgatóknak. Egy meghívott kortárs művész bemutatja saját alkotásait, majd több napon át tartó műhelymunka során körbejárják a felmerülő témaikat, a diskurzust alkotómunkával is kiegészítve.

## DIDAKTIKUS MŰHELYEK

A didaktikus foglalkozásokra gyerekeket várnak, hétköznapokon iskolai csopotokat, hétvégén többnyire kisgyermekes családokat. Évente három műhelyfoglalkozást tartanak, melyek egy-egy átmeneti kiállításhoz kapcsolódnak, s az illető kiállítás ideje alatt minden hétközpon látogathatók. A didaktikus műhelyeket 5 éves kortól ajánlják, a részvevők zöme 5–18 év közötti gyermek, illetve fiatal. A múzeum minden év szeptemberében Valencia tartomány összes általános- és középiskolájának tájékoztatót küld azévi műhelyprogramjairól, s az osztályok előre egyeztetett időpontban érkeznek a múzeumba.

### A műhelyek struktúrája

A csoportknak félórás tárlatvezetést tartanak, melynek során mindenig egy adott szemszögből mutatják be a kiállítást, például egy művészre, vagy egyes kiemelt műtárgyakra koncentrálva. A tárlatvezetés után egyórás műhelymunka várja a diákokat.

A foglalkozás egy rövid, néma videófelvétellel kezdődik, amely bemutatja az adott művész munkáit, melyekkel egyébként a kiállításon már találkoztak a gyerekek. Csak ezután lépnek be a mindenig különleges atmoszférájú terembe: maga a helyiségg mindenig ugyanaz, a berendezés, a fények, a dekoráció, s mindenek összhatásaként a belső tér viszont változik, az adott kiállítás hangulatához igazodva. A megváltozott térfogat arra is szolgál, hogy a gyerekek érezzék: egy új világba csöppentek bele, ahol megszűnik a „valós világ”, s ahol könnyebben ráhangolódhatnak a művész alkotásra.<sup>1</sup>

A foglalkozás alapvető célja, hogy rekonstruáljon egyes kreatív folyamatokat, például a művész munkamódszerét, technikáját vagy koncepcióját. Ezáltal a részvevők átélnihetik azt az alkotói szituációt, amelyben a figyelem középpontjába állított tárgy született. Az aktív – és teljesen szabad, tematikus vagy formai megkötöttségtől mentes – alkotói tevékenység során a gyerekek a kiindulási alapul szolgáló műalkotás létrejöttének motivációját is felfedezhetik.

Az elkészült munkákat nem értékelik, hiszen ezúttal kizárolag az önkifejezés az, ami fontos, így hát minden alkotás érdekes és értékes a maga nemében.

### Célok

A pedagógusok arra törekszenek, hogy a múzeumi műhely szórakoztatónak legyen. Ez a foglalkozás nem tanóra, tehát nem az a cél, hogy neveket, adatokat, címeket sulykoljanak a diákokba, inkább játékosan dolgoznak fel egy-egy témát, ezáltal a gyerekek könnyebben jegyzik meg a kiállítással kapcsolatos információkat.<sup>2</sup> S habár a foglalkozások során a gyerekek alkotói feladatokat végeznek, a műhely nem arra törekszik, hogy kézgyűjességiük fejlessze, hanem hogy dinamikus párbeszédet indítson el a múzeum, a művészet és a diákok között. A kisebb gyerekek megszokják a múzeumi légiort, megtanulják, hogyan kell itt viselkedni, a foglalkozásokon pedig olyan alapvető fogalmakkal ismerkednek meg, amilyen a szín, a forma, a hangulat.

<sup>1</sup> CREATIVOS, S. (szerk.), *Los talleres didácticos del IVAM 1998–2005* (Valencia: IVAM, Centre Julio González), 2005, 5–13.

<sup>2</sup> LOSANTOS, E. J. (szerk.), *Los talleres didácticos del IVAM 1993–1998* (Valencia, IVAM, Centre Julio González), 1998, 18.

A foglalkozások szervezői emellett nem kisebb célt tűztek maguk elé, mint a művészettel kapcsolatos előítéletek lerombolását. A diákok számára, akik aktív részeseivé válnak a kreatív folyamatoknak, a művészet többé nem értelmezhetetlen, elvont fogalom lesz, hanem élő és átlátható valóság.<sup>3</sup>

Az IVAM ideológiája szerint egy alkotás létrejöttének nem feltétele sem a bonyolult technikai tudás, sem az élethűség, vagy az, hogy bizonyos szépségideál reprezentáljon. Az alkotás átélésével a művészetről alkotott elképzélések, amelyek sokszor csak előítéletek, új megvilágítást nyerhetnek. A műhelyek hosszútávú célja, hogy a művészet értelmezésén keresztül az ifjúság elsajátítson egy olyan kritikai szemléletmódot, mellyel saját környezetét tudja megítélni.<sup>4</sup>

### **A didaktikus műhelyfoglalkozás illusztrálása egy konkrét példával**

Az Andy Warhol absztrakt műveiből tartott kiállításhoz kapcsolódó műhelyben a „factory” és az ironia téma járták körül. A feladat egy-egy kép elkészítése, majd mechanikus reprodukciója volt. A rendelkezésre álló teret – a feladatoknak megfelelően – több zónára osztották fel. A gyerekek, szokás szerint, először megnézték a művészről szóló videót, majd nekiláttak az első feladatnak. Az Andy Warhol *Shadow Painting* című (1978-79) képe által inspirálva egy-egy nagyméretű, színes lapra kivetített sziluettjüket festettek meg fekete festékkel. A végeredmény már nem árulta el, mi volt a kiindulási pont: absztrakt képek keletkeztek. A következő feladatok ihletői Andy Warholnak az absztrakt expresszionizmust és a dripping technikát kifigurázó képei voltak (például a *Yarn Painting*, 1983). Egy távirányítású kis autót egy nagy fehér lapra helyeztek, melyre festékkartonokat illesztettek. A gyerekek tárvezérlővel irányították a kocsit, amely a patronoknak köszönhetően színes vonalakat húzott maga után. (Warhol fonalfestéssel szemléltette s egyben gúnyolta ki Pollock technikáját, a gyerekek a kocsis játékkal érték el ugyanezt a hatást.) A következő feladat során anyagdarabokat helyeztek két átlátszó fólia közé, majd fénymásoló segítségével sokszorosították őket, ami egyben az eredeti képek módosítására is alkalmat adott (zoom, negatív, stb.). Ennek a feladatnak az apropóját Warhol *Camouflage Painting* című (1986) képe adta, amely a katonai egyenruhák terepsznű anyagára héjaz, ám ezenközben Monet impresszionizmusával is rokonságot mutat, amely köztudottan nagy hatással volt az amerikai absztrakt expresszionizmusra. A negyedik feladat kiindulása a *Rorschach Painting* (1984) című mű, amely szintén a már említett irányzat karikatúrája. Az ismert pszichológiai teszt ábráit utánzó szimmetrikus festékkoltokat gép segítségével készítették el. Egyik esetben egy sajtóló gépen keresztül préselték a félbehajtott festékes lapot, a másikban pedig számítógép segítségével hoztak létre hasonló rajzokat, melyeket azután kinyomtattak.

A záró feladat az elkészült munkák speciális kivetítése volt. Videókamerával egy-egy alkotást filmeztek, a filmet 4 projektor segítségével egymás mellé vetítették a falra – vízuálisan sokszorosítva a munkákat. A gyerekek cserélgethették a kivetített alkotásokat, illetve a projektor elő állva, önmaguk árnyékával is részesei lehettek a vetítésnek.

A műhelymunka során olyan alkotások születtek, amelyek hasonlítottak ugyan a művész képeihez, mégsem voltak másolatok. Az alkotói folyamat átélésével a gyerekek érzelmileg közelebb kerültek a kiállításon látható műalkotásokhoz. Gyakorlatilag ötféle-

<sup>3</sup> LOSANTOS, E. J., i. m., 15.

<sup>4</sup> CREATIVOS, S., i. m., 9.

képpen járták körbe a témát, minden feladatban visszaköszönt valami az eredeti koncepcióból, vagy utalt rá. Azon túl, hogy a gyerekek közelebb kerülnek a művek keletkezéséhez, bizonyítást nyer az a nézet is, mely szerint minden emberben ott rejtőzik a művész.<sup>5</sup>

## A célkitűzések megvalósulása

Hogyan lehet megbizonyosodni a műhely eredményességéről?

Az egyetlen mód a gyerekek utólagos megkérdezése. A szervezők a múzeumi látogatás után három hónappal megkérdezték a gyerekeket, ki mire emlékszik a műhelybeli munkából.<sup>6</sup> Az eredmény igencsak meglepte őket: a gyerekek részletesen fel tudták idézni minden, ami a műhelyfoglalkozáson történt!

## A MÚZEUMPEDAGÓGIA HELYE A SPANYOL ISKOLAI OKTATÁSBAN

A korábbiakban taglalt múzeumpedagógiai foglalkozások életre hívásában nagy szerepet játszott a spanyol művészeti oktatásban létrejött szemléletváltás, mely az 1990-es reformokkal együtt született meg. Az iskolákban zajló művészeti oktatás jelentőségét tekintve egyenrangú lett a többi tantárggyal. Hivatalosan is elismerték, hogy a vizuális és művészeti formanyelv ismerete és elsajátítása hozzájárul ahhoz, hogy a diákok környezetüket reflektíven és kritikailag vizsgálják.<sup>7</sup> Ez a hozzállás egybevág Gardner elképzelésével, mely szerint az alkotásnak és az elmélet elsajátításának szorosan össze kell kapcsolódnia, mert a diákok csak így válik képessé a műalkotások értelmezésére. Az IVAM-ban zajló tevékenység játékos módon készti a résztvevőket alkotásra, amelynek „játékszabályai” minden esetben egy meghatározott koncepciót követnek, de elkerülik az iskolai formalitásokat, és mentesek minden kötöttségtől.

## SUMMARY

*The article presents the Spanish IVAM museum's pedagogy programme, describing the didactic activities in the museum. The workshops related to certain exhibitions and the aim of these sessions for the youth is the experience of creating art. The long term goal is to help adolescents to develop a critical view of their environment, through experiencing and understanding art. I use an example in order to introduce how teachers use creative processes to explain art concepts to children. With the help of this example we can understand how they translate art concepts and the visual experience of an exhibition into certain creative exercises. We will see how active participation, the experience to create, and background knowledge about a certain exhibition are mutually connected within the workshops, and how these help to form a basis upon which one is able to understand the art concepts within the exhibition.*

<sup>5</sup> Az IVAM didaktikus foglalkozásokért felelős vezetője, José Agustín Martínez szerint ez az egyik legfontosabb gondolat, melynek érvényesülnie kell a műhelyek során.

<sup>6</sup> LOSANTOS, E. J., i. m., 14.

<sup>7</sup> ARTERO, J. J. M., *La educación artística en la ESO*, in: *La evolución en el área de la Educación Visual y Plástica en la ESO* (Barcelona: UAB), 2001, 143–166.

## CSIZMADIA KRISZTINA

Magyar Nemzeti Galéria Digitalizálási Csoport

### *A milánói Triennale Design Múzeum tárlatvezetési módszerei és múzeumpedagógiája*

A 2012/13-as őszi félévben öt hónapot töltöttem Erasmus-ösztöndíjjal Milánóban. Az északolasz város bővelkedik jeles művészeti múzeumokban, amilyen például a *Brera*, az *Ambrosiana*, a *Museo del Novecento* vagy a *Triennale Design Múzeum*. Én ez utóbbit múzeumpedagógiai programját választottam dolgozatom témájául, mert meglátásom szerint a múzeum korszerű és naprakész kiállítói és művészettelközvetítői koncepciót képvisel.

A Triennale mint intézmény 1923 óta létezik, akkor a Dekoratív Művészletek Biennáléjának adott helyet Monzában, majd tíz évvel később a közeli Milánó centrumába költözött, a Parco Sempionéba, a Művészletek Palotájába. A Palazzo dell'Arte 1931 és 1933 között<sup>1</sup> épült, Giovanni Muzio helyi születésű építész tervei alapján, s az olasz racionalizmus jegyeit viseli magán. (Muzio korábban több épületet még a Novecento mozgalom jegeiben tervezett a városban, ezek közül a leghíresebb a Ca' Brutta.<sup>2</sup>) A Design Múzeumot 2007-ben alapították, azóta a design és építészeti kiállítások terén vezető szerepet tölt be Olaszországban.<sup>3</sup>

A múzeum több korosztálynak szóló múzeumpedagógiai programmal rendelkezik, melyeket családoknak, illetve iskolai csoportoknak ajánlanak. A TDMEducation elnevezésű múzeumpedagógiai program keretében 2010 és 2012 között, a milánói Università Bicocca Pedagógiai Tanszékének oktatói, Elisabetta Nigris és Franca Zuccoli szakmai felügyelete alatt, kidolgozták a TDMKids programot, amely az egyetem és a múzeum szerves, praxisalapú kapcsolatán nyugszik. A Triennale tíz múzeumpedagógusából álló csapat dolgozik a gyermekeknek szóló tárlatvezetéseken és workshopokon, továbbá állandó továbbképzésen vesz részt, amit a múzeum és az előbb említett Bicocca egyetem oktatói tartanak. A TDMEducation múzeumpedagógiai menüpontjában a következőképpen határozza meg pedagógiai tevékenységének célját: „...finomítsa a gyermekek esztétikai érzékét, inspirálja őket a világ dolgainak megismerésére, valamint fejlessze a társadalommal szembeni kritikai készségüket.” A három és tíz év közötti legkisebbeknek a múzeumpedagógiai osztály *TDMKids* néven hirdet foglalkozási programokat. A 11–14

<sup>1</sup> <http://www.triennale.org/it/istituzione/fondazione-la-triennale-di-milano>.

<sup>2</sup> FRAMPTON, K., *A modern építészet kritikai története* (2. bővített kiadás), Terc Szakkönyviadó, Budapest 2009, 268.

<sup>3</sup> Az intézmény honlapján olasz és angol nyelven minden információ megtalálható a múzeum történetéről, egykori és jelenlegi, valamint az utazó kiállításokról, a könyvtárról, s talál egy naptárat is a honlap látogatója, amely feltünteti a kiállítások, s minden múzeumi esemény és program időpontját.

éves, alsó-középiskolások<sup>4</sup> foglalkozási programja a *TDMTeen*. Mindkét korcsoportnak manuális tevékenységet is integráló workshopot, valamint tematikus tárlatvezetéseket tartanak.

A *TDMKids* háromféle programot kínál a gyermekeknek: az egyik egy 90 perces foglalkozás – tárlatvezetés az állandó kiállításon, workshoppal egybekötve –, a másik egy kétórás, interaktív tárlatvezetés, a harmadik választható program pedig egy 60 perces, iskolai, csoportos foglalkozás, amelyhez legalább 15 fő jelentkezése szükséges. A 90 perces, kombinált foglalkozást családok és iskolás csoportok is igénybe vehetik.<sup>5</sup> Egy iskolás csoport általában egy egész, 20-25 fős osztályt jelent, míg a hétfégi családos tárlatvezetéseken a csoportok maximum 20 főből állhatnak (természetesen a szülők is a gyerekekkel tarthatnak). Ezek a dialogikus tárlatvezetések a múzeum profiljához kapcsolódóan a designnal foglalkoznak: a forma és funkció kapcsolatával, az anyagok felhasználásával, a színek hatásával és alkalmazásával, a tárgyakkal és a hozzájuk kapcsolódó történetekkel.

A múzeumpedagógus a dialogikus módszerrel a tanárt vagy a szülőt is bevonja a beszélgetésbe. A gyerekek a „*Hands on!*” jegyében közelről is szemügyre vehetik a műtárgyat, gyakran kézbe is vehetik őket – vagy legalább a másolatukat. Az iskolai csoportok számára minden kiállításhoz készül egy kis vezető-füzetecske, amelyek főszereplője egy Frisello nevű fiúcska. A történetbe beleszövik a kiválasztott műtárgyat, de nem mindig direkt módon: például a macska alakú esernyőtartó igazi macskává lép elő... A gyerekek a történet alapján ismerik fel tárlatvezetés közben a figyelmükbe ajánlott tárgyat. A foglalkozás végén az iskolás csoportok minden egyes tagja kap egy ilyen kis vezetőt, amit remélhetőleg otthon is szívesen kézbe vesz majd, s a figurácska arra ösztönzi, hogy látogasson el újra a múzeumba. Ha a gyermekek szüleikkel érkeznek egy tárlatra, a szülők kapják kézhez az éppen aktuális Frisello-történetet, melynek segítségével tárlatvezető nélkül is megérthetik a gyermekekkel a látottakat. A gyerekek magasságához alkalmazkodó tárgy/képlefrások is a könnyebb megértést szolgálják. A múzeum minden évben újrarendezи állandó kiállítását, s így évente új utakon keresi a választ a „*Milyen is az olasz design?*” kérdésére. Ennek megfelelően minden évben új Frisello-történet születik, hiszen a *TDMKids* naprakészen igazodik az állandó kiállítás anyagához. (Így már öt Frisello-történet létezik!)

A *TDMTeen* ugyanazokat a foglalkozásokat kínálja, mint a *TDMKids*, azzal a különbséggel, hogy a kombinált (tárlatvezetés + workshop) program 120 perces és más az interaktív vezetés játékos módszertana. A *TDMTeen* interaktív vezetése a *Ceruza & Jegyzetfüzet* (*Mattita & Taccuno*) címet viseli, amelynek során, a „*Learning by doing*”-elvet követve, a gyerekek papírt és ceruzát kapnak és a múzeumpedagógusok segítségével újragondolnak, újraértelmeznek tárgyat és témaikat. Ez a módszer a gyerekek játékos tanulását segíti, sikeressége azonban nagyban függ a csoport összetételétől.

A *TDMKids* workshopok, vagyis tematikus foglalkozások a gyerekek kreativitására építenek, miközben bevezetik őket a design világába. A tárlatvezetésekhez hasonlóan ezeken a foglalkozásokon is részt vehetnek iskolás csoportok és családok is. A tematikus foglalkozások összeállításában olasz és nemzetközi designerek működtek közre, például

<sup>4</sup> Az olasz oktatási rendszerben a középiskola két részből áll: alsó-közép – 11–13 éves korig – valamint felső-középiskolából – 14–19 éves korig. Az utóbbi nagyjából a magyar középiskolának felel meg.

<sup>5</sup> 2013-ban, amikor először foglalkoztam a Triennale Design Múzeum múzeumpedagógiai programjával, még más rendszerűek voltak a foglalkozások. Amiről itt beszámolok, a cikkem írásakor (2015. január) aktuális foglalkozáskínálat.

Daniele Papuli (IT), Adam Schillito (UK), Nicoletta Morozzi (IT), Lorenza Branzi (IT), Vered Zaykovsky (IL), Marti Guixé (ES), Laurence Humier (BE), Paola Mirai (IT) és a Leftloft (IT) stúdió.

A TDMKids tematikus foglalkozásai közül szeretnék megemlíteni néhányat:

- *Tipográfiai olimpia* (A Leftloft gondozásában): szókirakós játék – újrafelhasznált anyagokból készített betűkből kell szavakat összeállítani. 6 éves kortól ajánlott, de felnőtt segítségével kisebbek is játszhatják. A *tipográfiai olimpia* csapatjáték – az a csapat győz, amelyik a legtöbb szót tudta kirakni.
- *Építkezés bambuszról* (Adam Schillito gondozásában): „Építs úgy, ahogyan egy bennszülött!” Ez a foglalkozás is csoportokban zajlik. Az alapforma a háromszög: a bambusznádat háromszögekké kell összeilleszteni, amelyek egy kunyhó építőelemei lesznek. A kunyhókat legvéig lepedőkkal fedik le, vagyis a gyerekek valóban lakható házikókat hoznak létre. Egy csoportban öt gyermek dolgozik, a szülők segítségével.
- *Leandro háza* (Daniele Papuli gondozásában): Laminált, színes kártyalapokból kell a gyereknek egy kis épületet létrehozniuk. A kártyákon a következő szavak szerepelnek: La – casa – di – Leandro. Ez a játékos módszer azt akarja tudatosítani, hogy azonos alapelemekből egymástól nagyon is különböző építmények hozhatók létre.
- *Az öntőforma* (Vered Zaykovsky, Christian Buzio és Valeria Martignoni gondozásában): Egy szilikon alapú pasztárból a gyerekek a későbbiekben valóban használható tálakat, edényeket, vagy poharakat formáznak. Ezzel a játékkal azt akarják szemléltetni, hogy egy kicsit mindenki lehet designer, meg azt is, mennyire fontos, hogy a tárgy funkciójának megfelelő alapanyagot válasszunk.
- *Betűjáték*: Az írás „design-jának” játéka. A kisgyerekek számára, mielőtt még meg tanulnának írni, a betűk csupán különös formák. Leginkább 5-6 éveseknek ajánlják ezt a játékot, hogy még az iskola előtt megismertessék őket az írás világával.

Mivel személyesen is részt vettet egy olyan hétvégi foglalkozáson, amelyen a családok az utóbbi játéket választották, elmondom, mit láttam. A műzeumpedagógusok megkérték a gyerekeket (akik mellett ott ültek a szüleik), hogy a laminált, színes betűkből, amiket egy kb. 35 x 35 centiméteres táblán lehetett mozgatni, próbáljanak meg kirakni egy arcot. Tehát arra törekedtek, hogy a gyerekek a betűknek ne az elsődleges funkciójára koncentráljának, vagyis ne úgy kezeljék őket mint írásjegyeket, hanem mint formákat, vonalakat, amelyek új formák építőelemei lehetnek. Néhány próbálkozás után a gyerekek felragasztják a betűkből kirakott arcot a táblára és megmutatják egymásnak a kompozíciókat, amelyek – a kicsik képzeletgazdagságának köszönhetően – minden egyediek, egymástól erőteljesen különbözők. A *TMDTeen* workshopokon négyfélle foglalkozásból választhatnak a gyerekek; az egyik az *Építkezés bambuszról 2.0*, a többi pedig a design világába, történetébe vezeti be őket játékos módon, például egy tárcsás telefon vagy egy alumínium szék egyszerűségéből és praktikus voltából kiindulva.

A Triennale az egyéni látogatók számára angol és olasz nyelvű audio-guide-ot kínál, amelybe csak be kell ütni a műtárgyszövegen/feliraton feltüntetett számot, s már megkapunk minden információt a kiválasztott tárgyról. minden terem bejáratánál a fő téma előre jelző teremfelirat látható, az egy csoportba rendezett tárgyakhoz pedig hosszabb angol és olasz nyelvű falszöveg tartozik.

Mindaz, ami a múzeum honlapjának vonzó tartalmú és arculatú múzeumpedagógiai menüjében olvasható, megfelel a valóságnak.<sup>6</sup> Az időszaki kiállításokhoz kapcsolódó további játékok is letölthetők itt a gyerekek számára. A pedagógusok hírlevélre is feliratkozhatnak, s ezután email-ben értesítik őket a programkról és a további foglalkozásokról.

Egy igazán örvendetes kezdeményezés: 2013 októbere óta évente megrendezik Olaszország szerte a *Családok a Múzeumban Nemzeti Napot* (*Giornata Nazionale delle Famiglie al Museo*), amely a múzeumok és a családok kreatív és játékos együttműködését hivatott elősegíteni.<sup>7</sup> A legutóbbi alkalommal, 2014-ben „Ariadné fonala” adta a nap tematikáját, a Triennale ennek a mitológiai történetnek a jegyében tartott gyerekfoglalkozásokat.

A Triennale Design Múzeum szakszerűen dolgozik azon, hogy a gyerekeket megismeresse a design világával. Múzeumpedagógiai programjai s az alkalmazott pedagógiai módszerek példaértékűek lehetnek más múzeumok számára is.

Köszönnettet tartozom Michele Cornának, a TDMEducation felelősének, aki designerként és múzeumpedagógusként is közreműködik a múzeum gyerekfoglalkozásaiban. Az ő segítsége nélkül nem születhetett volna meg ez a cikk.

*Vorrei ringraziare Michele Corna, il responsabile di TDMEducation, per il Suo gentile aiuto.*

## SUMMARY

*The Triennale Design Museum in Milano works with an exceptionally well-organized and up-to-date museum education program which is worth to be learned more closely. The program is named TDMEducation that divides into other sections: TDMKids and TDMTeen. TDMKids deals with children of 3-10 years and offers guided tours and workshops to school groups and families as well, whereas TDMTeen is the section for children of 11-14 years. Analysation of the TDM's methods of museum guiding including artwork labels and audio guides.*

<sup>6</sup> <http://www.triennale.org/it/tdm-kids>.

<sup>7</sup> <http://www.famigliealmuseo.it/en/category/progetto/>.

**BÓZSÓ RÉKA**

Egyetemi hallgató – Tsukuba Egyetem Bölcsészstudományi Kar

***A japán kultúra közvetítésének lehetőségei***

Szerettem volna olyan metódust kidolgozni, amelynek segítségével közelebb kerülhetünk idegen, távol-keleti kultúrákhoz – esetben a japán kultúrához. A kultúra rendkívül összetett fogalom, számtalan definíciója létezik. Általánosságban elmondhatjuk, hogy magában foglalja egy társadalom vagy egy adott közösség karakterét meghatározó gondolkodásmódot, a viselkedésmintázatokat, hitbeli meggyőződéseket.<sup>1</sup> Kulturális identitásunk tehát életünk valamennyi aspektusára hatással van. De ha minden különbözik, vajon miként juthatunk mégis közel egy idegen kultúrához? Ilyenkor valamilyen támpontra van szükség – esetleg többre is –, amelyből kiindulhatunk, és amelyre, amint maga a szó is utal rá, támaszkodhatunk. Ha a japán kultúra szóba kerül, a legtöbben a technikai vívmányokra, újdonságokra gondolnak, valamint a populáris kultúra bizonyos irányzataira, melyekre a középiskolások és egyetemisták körében egyre elterjedtebb új fogalmak utalnak: J-popp, J-rock, anime, manga, otaku...stb. A Japánból érkező s rendkívül népszerű technikai csodák háttérbe szorítják a tradicionális művészetet, amelyről valós ismeretek hiány csupán felszínes sztereotípiákkal rendelkezünk. Csakhogy a hagyományos művészetben rejlik gondolkodásmód<sup>2</sup> a mai napig áthatja a japán emberek minden napjai életét, meghatározza identitását, így azután a japán fogyasztói társadalom legnépszerűbb termékei cseppet sem segítenek közelebb kerülnünk az igazi japán kultúrához. A japán művészet viszont végtelenül összetett, kifinomult és szövevényes, még azoknak is nehéz eligazodni benne, akik évtizedeket töltenek a tanulmányozásával. Ráadásul mi egy múzeumban akarjuk kiállítani s a zömében laikus közönség számára érthejtővé tenni a japán művészeti alkotásokat! Célunk eléréséhez mindenkorban közvetítőre van szükség, s ezt a szerepet a múzeumpedagógia töltheti be. Kidolgoztam tehát egy módszert, amely meggyőződésem szerint alkalmas lehet a japán kultúra közvetítésére – ezt szeretném most bemutatni.

A japán gondolkodásmód három releváns – és nemzetközileg érthető – jellemzőjére építettem: a természetközeliségre, a tökéletességre való törekvésre és a humorra. A természet szeretete és tisztelete a műtárgyak anyagában (a természetes anyagok iránti vonzalomban), valamint tematikájában, például a jellegzetes díszítőmotívumokban is mutatkozik.<sup>3</sup> A japánok mérhetetlen alázattal és elmélyüléssel végzik napi feladataikat,

<sup>1</sup> EMBER, C. – EMBER, M., *Cultural Anthropology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs N.J. 1981.

<sup>2</sup> INGOLD, T., *Companion Encyclopedia of Anthropology*, Routledge, New York 1994.

<sup>3</sup> SINGER, J., *Edo: Art in Japan, 1615–1868*, National Gallery of Art Washington, Washington 1998.

s munkájuk során éppúgy tökéletességre törekszenek, mint amikor ipar- és képzőművészeti remekeiket alkotják meg. A humor, a játékosságot pedig a népművészeti alkotásaiakban megjelenő furcsa élőlények és groteszk helyzetek jelenítik meg a legszemléletebben.

Négy foglalkozást építettem fel: az *Oni és Szakura: Ismerkedjünk Japánnal!* 10–13 éveseknek szól, az *Oni és Szakura: A japán művészeti világa* pedig felnőtteknek, s mindenki a Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Múzeum japán művészeti gyűjteményére épül. (*Oni* egy japán démon neve, a *szakura* pedig cseresznyevirágot jelent.) 2009. április 4-én lehetőségem nyílt rá, hogy a Ráth György Múzeumban realizáljam is ezeket a foglalkozásokat, méghozzá a Hubay Jenő Alapfokú Művészeti oktatási Intézményből érkező csoporkokkal.<sup>4</sup> A foglalkozásokat a következőképpen építettem fel: az első alkalommal kisebb egységekre bontottam a programot, s minden egység, fázis egy-egy kulturális jelenség köré szerveződött, amelyet valamelyik művészeti ágat reprezentáló eredeti tárggyal vagy a reprodukciójával mutattam be. A második alkalommal pedig egy átfogó művészeti jelenségre koncentráltunk, amely a gyerekek esetében a színház, a felnőttek esetében pedig a japonizmus<sup>5</sup> volt. Mindkét fogalom arra az ismeretanyagra épített, amelyet az első foglalkozáson sajátítottak el a résztvevők.

A továbbiakban a 10–13 éves gyereknek szánt foglalkozássorozatot mutatom be, melynek címe *Oni és Szakura: Ismerkedjünk Japánnal!*, tervezett időtartama 2x1,5 óra. A második alkalom egy húszperces kreatív feladatot is magában foglalt, amikor is maszkot készítettünk. A foglalkozást a Ráth György Múzeum állandó kiállításának japán művészettel foglalkozó termében tartottuk.<sup>6</sup>

Ha múzeumpedagógiai foglalkozást tartunk, fontos számunkra vennünk a helyszín adottságait. A mi helyszínünk enyhén szólva sem volt ideálisanak mondható. Nem láttunk kiállításot, páncélzatot, katanát (szamuráj kardot), még egy metszetet sem (összesen három festmény volt, a 19.század közepéről, valamint 1900-ból), tehát semmi olyasmit, aminek alapján a japán kultúra nyugati szemmel könnyen azonosítható. A kiállított tárgyak nagy részét *necukék*<sup>7</sup> és *inrók*<sup>8</sup> tettek ki. A gazdag néprajzi vonatkozású, játékos, humoros necukék végig a kiállításra nemigen nyúgöznek le egy 10–13 éves gyereket. Azért döntöttem mégis e mellett a tárgycsoport mellett, mert úgy gondoltam, ha közösen közelebbről is megvizsgáljuk őket, a gyerekek felfedezhetik, mennyi szépség és gazdagság rejlik a japán művészettel ilyen parányi remekeiben is. A befogadást tovább nehezítette a műtárgyak installálása, elhelyezése is: a textilminták a felnőttek szemmagasságában voltak, üvegezett tárlóban, ami a megvilágítás miatt erősen csillogott. Ráadásul a különböző japán, a nyugati iparművészettel nem használt, ismeretlen tárgytípusok, amelyeket nagy valószínűséggel még a felnőttek sem ismernek, japán néven szerepeltek. Többnyire arra vonatkozóan sem kap-

<sup>4</sup> Ezután szeretném megköszönni a Hubay Jenő Alapfokú Művészeti oktatási Intézet együttműködését és támogatását.

<sup>5</sup> A japán kultúra hatása az európai művészetre, mely a 19. század második felétől több hullámban terjedt el, és játszott meghatározó szerepet az európai művészettörténetben, többek között az impresszionizmus formányelvében. (WICHMANN, S., *Japonism, Themes & Hudson Ltd.*, London 1981.)

<sup>6</sup> A tanulmányban az állandó kiállítás 2009-es állapotát íróm le.

<sup>7</sup> Kisméretű japán plasztika, általában elefántcsontból készül. Gyakori témaja a japán folklór mitológiai jelekeneinek, alakjainak ábrázolása. (CSEH É., *Japán miniatűr faragványok: Necuke, Iparművészeti Múzeum*, Budapest 2000.)

<sup>8</sup> Több rekeszes, övre rögzíthető, apró tárgyak illetve orvosság tárolására használt doboz, többnyire lakktechnikával készül. (CSEH É., *Japán művészete*, Iparművészeti Múzeum, Budapest 1987.)



A Ráth György Múzeum „japán-terme”

tunk eligazítást, hogy az egyes tárgyakat eredetileg mire használták, néha olvashattunk csak rövid fogalommagyarázatot (pl.: inró – orvosságztartó doboz). A necuke fogalma teljesen tisztázatlan maradt. Sem a kiállító téren nem találtunk hozzá magyarázó szöveget, sem abban a füzetben, amely a tárgyak katalogizált felsorolását tartalmazta, ezen kívül azonban semmit. Mindezek miatt határozottan állíthatom, hogy közvetítői munka nélkül ebből a gazdag, értékes kiállításból nemcsak a gyermekek, de még a felnőttek sem érhettek túl sokat.

A kiállított tárgyak nagy többsége (textilminták, övön hordott tárgyak) a viselettel volt kapcsolatos, ezért részletesen foglalkoztam a japán öltöztekkel, ruhadarabokkal, s közben sort kerítettem egy-egy mesére, tréfás történetre is. A necukék kapcsán megelevenedhettek a népi hiedelemvilág démonai, a *nó*<sup>9</sup> színház ismert maszkjait ábrázoló necukékkal kapcsolatban pedig a *kjógenek*<sup>10</sup> humoros történetei.

Az első foglalkozás (a korábban említett metódusnak megfelelően) három fázisból állt. Az elsőben egy fogalomtársításos játék (az általam sorolt művészeti fogalmakról kellett eldöntenük, hogy a japán, vagy az európai kultúrkörök kötődnek-e), valamint egy kis bevezető beszélgetés után a teaszertartással és a kalligráfiaval foglalkoztunk.

<sup>9</sup> A *nó* több mint hatszáz éves múltra visszatekintő hagyományos japán színházi műfaj. A szamurájok által művelt emelkedett művészeteik köréhez tartozik. Előadásmodja a végtelenségig stilizált, szimbolikus, az egyik legkifinomultabb tradicionális japán előadó-művészettel tartják számon. (KUNIO K., *The NohTheatre*, Wheat-herhill/Tanokosha, New York 1983.)

<sup>10</sup> A *nó* színházi előadások szünetében játszott rövid, vígjátéki betétek. (KENNY, D., *The KyogenBook*, Japan Times, Tokyo 1984.)



*Oni és Szakura: Ismerkedjünk Japánnal!*

Mindkettő azt példázza, milyen alázattal és tisztelettel övezik a japánok a legmindennapi tevékenységeket is. A teaszertartás lényegében azt jelenti, hogy két (vagy négy) ember ünnepélyes, meghitt körülmenyek között teázik. Ezt a rituálét a zen legösszetettebb gyakorlati megnyilvánulásának tartják, ezért egy európai ember nem könnyen tudja értelmezni. E különös szertartást arra használtam fel, hogy egy japán kulturális jelenséget ütköztessek a magyar mindennapokkal, s ezáltal érzékeltessem a két nép szemléletmódja közötti különbséget. Ezért hát ilyesfajta kérdéseket tettem fel: *Van olyan művészet, hogy kakaóivás? Miért nincs? Mi lehet olyan bonyolult egy tea elkészítésben, hogy éveken keresztül kelljen tanulni? Meg lehet főzni egy teát tökéletesen?*<sup>11</sup> Az volt a célom, hogy a kulturális különbségek kapcsán tudatosítsam: ami számomra egyértelmű, egy idegen kultúrájú ember számára korántsem az, és vice versa.<sup>12</sup> Ez azonban nem jelenti azt, hogy egyikünk gondolkodásmódja „rossz”, csak más, és épp azért, mert más, érdemes megérteni és megtalálni benne azt, ami szép.<sup>13</sup> Ennek a toleráns gondolkodásmódnak az elsajátítását különösen fontosnak tartom, mivel napjainkban rengeteg konfliktus forrása a kulturális másságtól való idegenkedés.

<sup>11</sup> A kérdezési technikákkal kapcsolatosan a *Múzeum az iskolatáskában* című kiadványból merítettem. (VÁSÁRELYI T. – SINKÓ I.,) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

<sup>12</sup> HOWARD, M. – MCKIM, P., *Contemporary Cultural Anthropology*, Little, Brown and Company, Boston 1983.

<sup>13</sup> A múzeumpedagógia interkultúrális affinitást és toleranciát elősegítő jellegére több múzeumpedagógiai publikációban felhívták már a figyelmet, többek között az Education Next 2013-as felmérésében is:

<http://educationnext.org> (Utolsó megtekintés: 2014. november 9.)



*Maszkot készítünk*

A foglalkozás következő fázisában a textilmintákból és ezek kapcsán a kimonókból kiindulva eljutottunk a díszítőmotívumokhoz, s felfedeztük bennük a természet szimbólumait, s a megjelenített évszakokat. A nehezen érthető, bonyolult fogalmakat minden esetben elmagyaráztam. Időnként használtam japán kifejezéseket is, de mindig hozzátem a magyar megfelelőjét.

A Keresgélés-játékkal azt igyekeztünk tudatosítani a gyerekekben, mennyire fontos odafigyelniük a legapróbb motívumokra is.<sup>14</sup> Végül a részlet-gazdag, aprólékosan kidolgozott necukéket vettük szemügyre, amelyek alkalmat adtak rá, hogy meséljek a gyereknek a legnépszerűbb mitológikus lényekről (Oni, Sóki, Kappa).<sup>15</sup> A diákok gyorsan ráhangolódtak a japán népművészet humorára, és vidám lelkesséssel fogadták a művek játékosságát. Az első foglalkozás egy körmesével zárult, amelyet én indítottam el, a gye-

<sup>14</sup> A feladat szerint a gyerekeknek különböző tárgyat kellett keresniük, amelyek bármilyen formában előfordulhattak, a terem bármelyik részén. A fogalmak a következők voltak: ló, pávatoll, iránytű, rák, fuvolka, kosár.

<sup>15</sup> Kappa legendás figurája vízi lényként, vízi szörnyként, de a shintó hitvilág egyik vízi isteneként is megjelenik. Igen sok legenda, népi hiedelem és közmondás fűződik a nevéhez, én értelemszerűen a humorosabbak közül válogattam. A többi folklór-figurához hasonlóan számos ábrázolása ismeretes; leginkább zöldes-kékes árnyalatokban, gyermek nagyságú majom, béka és ember keverékeként tűnik fel. Legjellegzetesebb attribútuma egy vízzel teli mélyedés a feje tetején, ugyanis ha kimerészkezik a szárazföldre, ebben a vízben lakozik az ereje. Rendkívül udvarias lény hírében áll, ezért úgy lehet könnyen legyőzni, ha meghajlunk előtte: ilyenkor ugyanis kénytelen viszonozni a meghajlást, miközben a víz lecsorog a fejéről, és sebezhetővé válik. A hiedelem szerint nagy bajkeverő, gyakran rabol el gyermekeket. A kisgyerekeknek csak az uborkát szereti jobban; egy szusi-fajta, a *kappamaki* viseli a nevét. (RYERSON, E., *The Netsuke of Japan -illustrating legends, history, folklore and costumes*, G. Bell and Sons LTD, London 1958.)

rekek pedig szabadon folytathatták. Az első mondat így hangzott: „Egyszer volt, hol nem volt, a Felkelő Nap Országában egy szép napos reggelen, Mariko uborkát talált a vízparton...” A gyerekek igencsak kreatív fordulatokkal gazdagították a történetet, melyben főszerepet kapott a necukékről megismert Kappa, aki többször is életveszélybe sodorta Marikót, végül azonban a lány megmenekült, és a mese vidáman végződött.

A második foglalkozás témajáról a színházat választottam, hiszen amikor az előző alkalommal a necukékkal foglalkoztunk, a gyerekek már megismerkedtek a nő színházi maszkokkal és a kjógenekkel is. A színház a japán ember természet-közeliégét is jól mutatja, hiszen a nő színpada, kellékei, és jelmezei a mai napig természetes anyagokból készülnek, a színház, a színjátszás iránti alázatot és tiszteletet pedig az jelzi, hogy több száz éves színészdinasztiák tagjai játsszák ugyanazt a szerepkört évtizedeken keresztül, és fáradszatlanul küzdenek a színházi kifejezésmód tökéletesítéséről.<sup>16</sup>

Ezután a gyerekek 3-4 fős csoportokra oszlottak, s mindenek csoporthoz kitalált egy történetet, amelynek főszereplői a korábban megismert figurák voltak.<sup>17</sup> A második tematikus foglalkozás zárásaként pedig egy kis kézműveskedéssel mélyítettük el az előzőleg szerzett ismereteket. Álarcot készítettünk kartonból, zsírkréttal kifestettük, végül gumiival rögzítettük. Mivel nem állt a rendelkezésünkre különálló műhely, fontos volt, hogy a kiválasztott tárgy gyorsan, egyszerűen, a legminimálisabb eszköz-, és anyagszükséglettel elkészíthető legyen. Ehhez a feladathoz mindenki kartonpapírra, ollóra, zsírkréttára és kalapgumira volt szükségünk. A maszkot a gyerekek egy előre megrajzolt séma mentén kivágta, majd tetszés szerint (japán színházi arcfestési minták közül választva) díszítettek.

Az elmúlt három évet állami ösztöndíjjal Japánban töltöttem, azokat a múzeumpedagógiai foglalkozásokat, amelyekről tanulmányomban beszámoltam, még kiköltözésem előtt vezettem. És bár azóta sok újat megtudtam a japán kultúráról, a közvetítésére kitalált módszerem ma is aktuálisnak és használhatónak gondolom.

A kint töltött évek alatt a legmeghökkentőbb tapasztalatom az volt, hogy a fiatalabb japán generáció alig-alig érti a tradicionális japán művészet nyelvezetét és kifejezésformáit, annak ellenére, hogy a benne rejlő mentalitás rányomja a bélyegét hétköznapi életük szinte minden momentumára.

Japánba költözve az idegen kultúrák megismerésére és elfogadására buzdító átlagemberből hirtelen egy kisebbség tagjává, egy „idegen kultúra” képviselőjévé váltam. A japán társadalom a mai napig rendkívül zárt, sok japán soha életében nem hagyta el az országot, és sejtelme sincs bármilyen külföldi szokásról. Meggyőződésem, hogy egy jól megszerkesztett-felépített múzeumi program nekik is segíthetne felfedezni egy idegen – mondjuk a magyar – kultúra értékekben gazdag világát...

<sup>16</sup> KUNIO, K., *The NohTheatre*, Weatherhill/Tanokosha, New York 1983.

<sup>17</sup> A „kreatív írás”, és az ennek során szerzett tapasztalatok jelentőségéről többek között Susan Sternberg is ír. (STERNBERG, S., A részvétel művészete, in: FOUGHTY K. (szerk.), *Szemelvények az amerikai múzeumpedagógia szakirodalmaiból*, B+V kiadó, Budapest 2000, 89–106.)

**SUMMARY**

*The purpose of this study is to find methods for mediating between Hungarian and Japanese culture through museum education. I intended to achieve this kind of cultural mediation through developing several series of museum educational programs for different age groups. The target group that I worked with was ‘children between 10-13 years of age’, and the programs were designed to be a series of two occasions set in the same location. They processed specific art objects from the Japanese collection of the Ferenc Hopp Museum of Asiatic Arts. During the programs we examined these objects closely together, and discussed basic elements of Japanese thought and culture, in connection with the iconographic details that we paid special attention to. These cultural elements were ‘love of nature’, ‘humbleness toward simplicity and everyday rituals’ and the ‘humor of the world of the Japanese folk culture’. The point was to rise and sustain the participant’s interests in traditional Japanese arts, gaining an overall view on this culture. This essay introduces the methods I used for building my museum educational programs, which can be used for the mediation of other cultures as well.*

## TÉSITS RÓBERT – ALPEK B. LEVENTE

Pécsi Tudományegyetem, Földrajzi Intézet – Pécsi Tudományegyetem, Földtudományok Doktori Iskola

### *A közfoglalkoztatásban részt vevők esélyei és preferenciái – A közfoglalkoztatás területileg eltérő lehetőségei Magyarországon*

3.

#### 1. BEVEZETÉS

Sorozatunk első két tanulmánya a térstruktúra átalakulását és jellegzetességeit írta le, s az önkormányzatok erőforrásainak és foglalkoztatási terheinek vizsgálata mellett a közfoglalkoztatás megítélésével, funkcióival, valamint a térségi, területfejlesztési célok megvalósításával és a program továbbfejlesztésének lehetőségeivel foglalkozott. Jelen írásunk a közfoglalkoztatottak szemszögéből vizsgálja a programban részt vevők kompetenciáit, mobilitási készségét és preferenciáit, társadalmi és munkaerő-piaci státuszát, valamint azt, hogy ők maguk milyennek ítélik a programot. Vizsgálódásunkkal azt kívánjuk felderíteni, mekkora az esélye a közfoglalkoztatottak munkaerő-piaci reintegrációjának, vagy legalább a biztonságérzetüket növelő folyamatos munkaviszony megteremtésének.

#### 2. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A vizsgált terület a 33 LHH-s kistérség összesen 715 települése volt. A kérdőívet a teljes célcsoport megkapta, értékelhető választ 503 település adott, településenként egy-három (összesen 983) alkalmazotti kérdőívet dolgoztunk fel. A primer vizsgálatok első lépcsője a kérdőívek elkészítése volt. A foglalkoztatottak számára összeállított, 55 kérdést tartalmazó kérdőív a programok előnyeit és hátrányait firtatta, feltárta a résztvevők munkaerő-piaci múltját és szociális helyzetét, munkavállalási hajlandóságát és munkaerő-piaci kilátásait. A beérkezett kérdőívek adatainak feldolgozásához először a nyitott és a zárt kérdések „elhatárolására”, majd az előbbiek megfelelő kódolására került sor (a kérdések eredeti számozása alapján). Utóbbi esetben a gyakrabban előforduló, esetlegesen többször ismétlődő válaszokhoz rendeltünk kódokat, míg a többi információt rövidített szöveges formában, de szintén digitális adatbázisban összesítettük. Az adattáblák létrehozásához MS Access 2013 programot használtunk. Az adatok rendszerezett lekérdezése, illetve részbeni értékelése szintén ezen programmal történt. Előfordult, elsősorban a küllönböző válogató és osztályozó algoritmusok esetében, hogy az adatokat MS Excel 2013-ba helyezve, a megfelelő függvények segítségével vizsgáltuk. Több statisztikai műveletet (korrelációszámítás, hipotézisenellenőrzés) a gretl (Gnu Regression, Econometrics and Time-series Library), illetve az IBM SPSS 22.0 program felhasználásával végeztünk.

### 3. EREDMÉNYEK

#### 3. 1. A foglalkoztatottak kompetenciái

A vizsgálatban részt vevő közfoglalkoztatottak 90 százaléka tartósan munkanélküli, több mint négyötödük egy évnél régebben keres állást, a megkérdezettek több mint fele pedig már több mint két éve. Többségük negyven év feletti, átlagéletkoruk 39,8 év. Életkörülményeiket, anyagi helyzetüket jól jellemzi, hogy sokan keresték már fel közülük a helyi önkormányzat szociális irodáját, foglalkoztatás helyettesítő támogatást kérve, s csaknem egyharmaduk részesül is ebben az ellátásban. A vizsgált személyek kétharmada párkapsolatban vagy házasságban él, 60 százalékuknak van 18 év alatti gyermekje. Tartós munkanélküliségeket alapvetően szakmai, iskolázottsági hiányosságaik magyarázzák: több mint egyharmaduk csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, s minden öt százalékuk diplomás.

Kompetenciáik elmaradnak attól a szinttől, amely esélyt adhat a munkaerőpiacra. Saját bevallásuk szerint a számítástechnika és az idegennyelv-ismeret terén a leggyengébbek, s pályázatírói jártasságuk sincsen. (Utóbbihoz a felsőfokú végzettségűek sem értenek!) Az álláskeresőknek minden öt százaléka rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával, ők mind diplomások. (A választott nyelv nem ritkán az eszperantó, amelyre a munkaerőpiacra nem túl nagy a kereslet...) A vizsgálatba bevont személyek általában közepeknél itéltek önletrajzírói és csoportirányítói, munkaszervezési képességeiket. Azok, akik érettséggel rendelkeznek, s korábban vezetői vagy ügyintézői, illetve területi képviselői munkakörben dolgoztak, természetesen sokkal jobban értenek a munkaszervezéshez, a kevésbé iskolázottak pedig alkalmasabbak a csapatmunkára. 90%-uk rendelkezik munkatapasztalattal, de kevés köztük a fiatal vagy a pályakezdő, átlagéletkoruk meghaladja a harminc évet. Hárrom százalékuk eddig kizárolag közfoglalkoztatottként dolgozott, de a többiek is zömében szakképzettséget nem igénylő, betanított vagy segédmunkások voltak.

#### 3. 2. A foglalkoztatottak szociális és munkaerő-piaci helyzete

Az LHH-térségek közfoglalkoztatási programjaiban részt vevők kétharmadának anyagi kilátásai rendkívül rosszak. A közfoglalkoztatási bérből nehezen jönnek ki, gyakran elmaradnak a közüzemi számlák befizetésével, több mint harminc százalékuknak a minden nap megélhetés is gondot okoz. Jövedelem-kiegészítésre minden öt százalék egyötödüknek van lehetősége, döntően hétvégi, mező- vagy erdőgazdasági, esetleg építőipari alkalmi munkából.

Kétharmaduk, a korábbi elhelyezkedési sikerektől függetlenül, úgy látja – különösen a betanított- és segédmunkások, valamint a szakmunkások közül főként a korábban ügyintézői és felszolgálói munkakörben dolgozók többsége –, hogy végzettsége nem piacképes, szakmája a munkaerőpiacra nem keresett. Azok, akik ugyan piacképesnek ítélik végzettségeiket, de elhelyezkedni mégsem tudnak, inkább a kereskedelmi érettséggel, vagy irodai, esetleg szociális ügyintézői középfokú végzettséggel rendelkezők köréből kerülnek ki. Akik a munkaerőpiacra kifejezetten keresettnek értékelik képzettségeiket, de valamilyen okból mégsem tudnak elhelyezkedni, általában felsőfokú vagy középfokú kereskedelmi, esetleg informatikus végzettségűek. A megkérdezettek több mint egyharmada (különösen a diplomával és a piacképesebb érettséggel rendelkezők egy része) elége-

dett tehát a végzettséggel, ám ha módjában állna új képesítést szerezni, vállalkozna rá. Az elégedettek mintegy ötöde azonban nem: ők – egy kivételellet – ötven év felettiek.

Úgy látják, hogy tartós munkanélküliségeknek nem csupán az az oka, hogy a hátrányos helyzetű térségekben nemcsak a kistelepüléseken, hanem a kisvárosokban is alig van munkahetőség a közmunkaprogramon kívül, hanem a drága és rosszul szervezett közlekedés is. A megkérdezettek további egynegyede egyéb, az elhelyezkedést nehezítő demográfiai jellemzőt is megjelölt. A nők családi kötelezettségeik miatt vállalnak nehezebben munkát, különösen több műszakosat. Az ötven év felettiek is hátrányos helyzetben vannak, mert a munkaadók elavultnak tartják a tudásukat, megújulási képességeket pedig alulbecsülük. Gyakran egészségügyi problémák nehezítik a munkavállalást, esetenként pedig a részrehajlónak tűnő, ismeretségen alapuló munkaerő-kiválasztás.

Sokat elárul a célcsoport tagjainak munkavégzési hajlandóságáról, hogy miként javítanák munkaerő-piaci esélyeiket, ki akarnak-e törni a közfoglalkoztatás-segély körforgásából. Kétharmaduk véleménye szerint helyzetükön úgy lehetne a leginkább javítani, ha munkaadóik, a vállalkozók bér- vagy járuléktámogatásban részesülnének, illetve ha ők maguk gyakorlati tudást nyújtó képzésen vehetnének részt. Nézetünk szerint fontos lenne, hogy már az első alkalmazott felvételekor foglalkoztatási támogatásban részesüljenek a kisvállalkozások, ami nagyban segítené fejlődésüket. Ha az álláskeresők foglalkoztatását kiemelt összeggel ösztönzik, az nem csak az ő foglalkoztatási esélyeket növeli, hanem a helyi gazdaságot, a KKV-knak a gazdaságban betöltött szerepét is erősíti, és az elmaradt térségek fejlesztésével a foglalkoztatás regionális különbségeit is mérsékli.

Ami pedig a gyakorlati tudást nyújtó képzést illeti, különösen a kezdő munkavállalók integrálódnak nehezen a munka világába, mert a szakiskolákban az elméleti oktatást preferálják a gyakorlati képzés rovására, de az elméleti tananyag sem mondható éppen korszerűnek.

A munkára való hajlandóságot mutatja, hogy a megkérdezettek 83 százaléka *további segítséget is igénybe venne az elhelyezkedés sikere érdekében*. A képzési támogatás mellett az álláskeresési technikák és az önéletrajzírás elsajátítását tartanák fontosnak, sze-retnék, ha felkészítenék őket az állásinterjúra, valamint ha részt vehetnének különböző személyiségfejlesztő, önismereti tréningeken, hiszen azt tapasztalják, hogy az állásinterjük során nem feltétlenül a legalkalmasabb jelentkezőt választják ki, hanem azt, aki a legjobban képes „eladni magát”. A hátrányos helyzetű álláskeresőknek a munkaadók előírleteivel is meg kell küzdeniük, s nincs olyan kapcsolati tőkéjük sem, amely az elhelyezkedést segítené. Azok a segítségnyújtási formák pedig, amelyeknek köszönhetően vállalkozóvá válhat valaki, az ő számukra nem vonzóak, mivel nincs sem megfelelő végzettségiuk, sem képességiuk, sem induló tőkéjük ahhoz, hogy versenyhelyzetben helyt tudjanak állni, és saját üzleti terveik megvalósítása révén gondoskodjanak családjukról.

### 3. 3. A programban részt vevők preferenciái és mobilitási készsége

A közfoglalkoztatási programban érintettek – legalább is önbevallásuk alapján – minden készek a munkaerő-piaci reintegrációra, vagyis ha lehetőségük adódnék, vállalnának munkát a program végezteivel. Kicsivel többen dolgoznának szívesebben a mezőgazdaságban, mint az iparban, illetve a tercier szektorban, ami érthető, hiszen a leghátrányosabb helyzetű térségek társadalmi és gazdasági téren is az agrárgazdaságból ágyazottak.

Az egyes gazdasági szférák preferálása között már nagyobb különbségek mutatkoznak. Amíg az állami/önkormányzati szférában a megkérdezettek közel fele dolgozna, és

csaknem ugyanennyien az üzleti szektorban, addig a nonprofit szférát a közfoglalkoztatóknak kevesebb mint egyötöde választaná. A megkérdezettek 95 százaléka teljes munkaidős foglalkoztatásban reménykedik, míg öt százalékuk az alkalmi munkákat is szívesen vállalná, amivel legalább jogosultságot szerezne a további ellátásra, ha rendszeres, kiszámítható jövedelemhez nem is jutna. A részmunkaidős foglalkoztatást senki sem találta vonzónak, az időarányosan csökkentett bér, a fajlagosan magas útiköltségek, a gyermekelhelyezés nehézségei stb. mind ez ellen a foglalkoztatási forma ellen szólhat. A vizsgálatban részt vevők több mint fele a kötött bérezést választaná, a kedvezőtlenebbnek ítélt teljesítménybért 17 százalékuk fogadná el, ha másként nem juthat álláshoz. A munkaerő-piaci békét stagnálása miatt szinte csak a teljesítménybérrel lehet magasabb jövedelmet elérni, a vele járó kockázat miatt a többség mégsem szívesen választja ezt a bérözési formát.

A mobilitási hajlandóságot vizsgálva kiderült, hogy a közfoglalkoztatottak jól érzékelik lakóhelyük munkaerő-piaci helyzetét. 58%-uk, elsősorban a nagyvárostól, megyeszékhelytől távol fekvő települések lakói, úgy véli, hogy legnagyobb esélyük lakóhelyük-től 30 kilométernél messzebb fekvő településen, szinte kizárálag nagyvárosban tudnának munkát találni. A helyi, illetve kistérségi munkaerőpiacban mindenkorrencyedik (zömmel dunántúli kisvárosok lakói), míg a megkérdezettek tizede egyáltalán nem bízik benne, hogy belátható időn belül bárholt is el tud helyezkedni. Mobilitási képességekük a közlekedési eszközök függvénye. A megkérdezettek mindenkorrencyedre rendelkezik személygépkocsival, de a jogszabály úgy rendelkezik, hogy a munkáltató csak a közösségi közlekedés árának 86 százalékát köteles megtéríteni. Autóbusz a hátrányos helyzetű kistelepülések többségén is jár ugyan, de a rossz közlekedésszervezés miatt általában nem alkalmas az ingázásra. Vagyis a napi munkába járás nagyon gyakran nem oldható meg tömegközlekedési eszközzel. Ha a munkavállaló ezért úgy dönt, hogy gépjárművel fog dolgozni járni, 2013-ban kilométerenként kilenc forint téritést kapott a munkáltatótól. Csakhogy a megkérdezettek többségének nincs autója, csak kerékpárja, amivel legfeljebb valamelyik szomszédos településre tudna átjárni dolgozni. A fentiek tükrében igen érdekesnek mondható, hogy a vizsgálatba bevontak közel kétharmada dolgozna a lakóhelyétől maximum 20 kilométernyire, a legfeljebb ötven kilométeres napi utazást egynegyedük vállalná, az 50 km-es határértéket viszont már csak öt százalékuk lépné át. Míg a kis távolsgon belüli ingázást viszonylag sokan, addig a bentlakást már csak a megkérdezettek egyenkorrencyed vállalná, elsősorban alacsony iskolai végzettségű férfiak, a koruktól és családi állapotuktól függetlenül, továbbá egyedülálló, vagy párkapcsolatban élő, de mindenkorrencyen gyermektelen fiatal nők.

Bár a korábbi programokat sok kritika érte amiatt, hogy helyhez köti a munkaerőt, ahelyett, hogy mobilizálnák, az új közfoglalkoztatási programok sem igen növelik a munkaerő mobilitását.

### 3. 4. A közfoglalkoztatási program megítélése

A program megítélése bizonyos szempontból attól is függ, hogy a közfoglalkoztatott melegenek pillérben vesz részt. A megkérdezettek fele, a hátrányos helyzetű térségek adottságának megfelelően, a mezőgazdasági pillérben végzett munkát, amit – bár jókora szünetet után – a téli közfoglalkoztatás követett. A pillérek sorát megközelítőleg 10-10 százalékos részvételi aránnyal a földutak karbantartása, a belvíz-elvezetési, a helyi sajtosságokra épülő, illetve a megújuló energia előállításához kapcsolódó munkák zárták.

Bár a programban részt vevők kétharmada egyértelműen érzékeli, hogy a közfoglalkoztatott állásokért verseny folyik, mégsem gondolják úgy, hogy kiszolgáltatottságuk emiatt növekednék. Esélyüket megbízható, kitartó munkával és többszöri jelentkezéssel igyekeznek növelni, valamint azzal, hogy minden feladatot elvállálnak. A korábbi programokkal kapcsolatos vizsgálatok azt mutatták, hogy egyes térségekben a helyi társadalomi és hatalmi viszonyok befolyásolták a foglalkoztatást, aminek következtében növekedett a munkára aspirálók kiszolgáltatottsága<sup>1</sup>. A jelenlegi felmérés alig-alig jelzett ilyen típusú visszásságokat, sőt, a válaszadók háromnagyede úgy véli, hogy a program megkezdése óta jobban tudja kontrollálni a saját sorsát, ami nyilvánvalónan a javuló életminőségnek, illetve a munkatársakkal való összefogás, együttműködés biztonságérzet-növelő hatásának tudható be. Akik úgy érzik, hogy kiszolgáltatottságuk fokozódott, a társadalmi, munkaadói megbecsülést és a közfoglalkoztatási munka presztízsét hiányolták.

A program nyújtotta reintegrációs lehetőségekről nemcsak a munkaadók, hanem a foglalkoztatottak is meglehetősen pessimistán nyilatkoztak. A közfoglalkoztatásnak 89%-uk szerint semmi hatása sincs a reintegrációra, hiszen a program lezárultával minden valószínűség szerint munkanélkülivé válnak, vagy újra csatlakoznak a programhoz. Kevesebb mint egyszázötödük gondolta csak, hogy a képzés, illetve a munkavégzés segíti a primer munkaerőpiacra való elhelyezkedést. Három százalékuk pedig e tekintetben ki-fejezetten negatívnak értékelte a programot, mert munka mellett kevesebb idejük jut az álláskeresésre.

Ami a jövőképet illeti, a vizsgálatba bevontak több mint négyötöde hosszú távon is kilátástalannak ítéli a helyzetét, nem lát esélyt rá, hogy a munkanélküli státuszból kitörhet, tiz százalékuk viszont úgy véli, hogy helyben, azaz a lakóhelyén sikerülhet a későbbiekkben munkát találnia. Ők zömében érettségivel vagy piacképesebb szakközépiskolai végzettséggel rendelkeznek. Akik pedig a jövőben – a lakóhelyüktől távol – tanulni szándékoznak, mind fiatalok és felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

A megkérdezettek többségének pessimizmusá különösnek tűnhet annak fényében, hogy közel kétharmaduk a munka mellett képzési programban is részt vesz. (A képzés tárgya elsősorban háztáji növénytermesztés és tartósítás, de építkezéshez és személyi szolgáltatásokhoz, valamint házi gondozáshoz kapcsolódó képzésekre is van példa.) Akik nem vesznek részt képzési programban, a földutak karbantartásához, a belvíz-elvezetéshez, a mégújuló energia előállításához kapcsolódó pillérek valamelyikében dolgoznak. 2013 novemberétől már a téli közfoglalkoztatáshoz is kapcsolódik képzés:az általános iskolai végzettségek alapképességek fejlesztést kapnak, de OKJ-s szakmák, elsősorban különböző ügyintézői tevékenységek is elsajátíthatók. A betanító képzések általában a település karbantartásához, kisgépkezeléshez, varráshoz, illetve konyhai kisegítő munkákhoz kötődnek.

Az egyik leghomogénebb vélemény a közmunkabérekkel kapcsolatban alakult ki. A jelenlegi közfoglalkoztatási bért a megkérdezettek több mint háromnagyede nagyon kevésnek tartja, minden ötödük gondolja elfogadható mértékűnek. Akik nem rendelkeznek szakképesítéssel, és nyolc óránál kevesebbet dolgoznak a programban, nem tartják bérüköt elegendőnek a megélhetéshez – még kevésbé azok, akiknek jövedelemkiegészítésre sincs idejük/lehetőségek. A motiváció hiánya az elvégzett munka hatékonyágára és minőségére is kihatthat. A vizsgált személyek 84 százaléka, de elsősorban a kis-

<sup>1</sup> VIRÁG T. – ZOLNAY J., *Csapdába került önkormányzatok, csapdában tartott szegények – közfoglalkoztatás Csereháton*, in *Esély* 2010/1, 119–130.

településen élők, rendelkezik kerttel, s a megélhetési költségeket csökkenthetik a saját termények, csakhogy az indulóköltségek tetemesek (szerszámok, munkaeszközök, a megfelelő föld, esetleg tőzegcserepek, védőháló, mulcs és vetőmagok vásárlása, amit a megkérdezettek átlagosan 27 ezer forintra becsültek), s a folyamatos művelés is havi néhány ezer forintos kiadást jelent.

A megkérdezettek valamivel több mint fele azt állítja, hogy a programban való részvétel óta aktívabban keres munkát, ami azonban valószínűleg nem magának a munkavégzésnek, hanem sokkal inkább a társadalmi kapcsolatok élénkülésének, a kapcsolati tőke hasznosításának köszönhető. Viszont aki dolgozik napközben, nehezebben jut el egy állásinterjúra – az önkormányzatnak mint foglalkoztatónak nagy a szerepe és a felelőssége is a sikeres álláskeresésben.

#### 4. KÖVETKEZTETÉSEK

A programban részt vevők pozitívumként említik, hogy a közfoglalkoztatási bér, amely a megélhetéshez átmeneti segítséget, biztos havi jövedelmet nyújt, magasabb, mint a ségély, így életkörülményeik javulnak. Helyben végezhetik a munkát, nem kell ingázniuk, s a csoportban végzett tevékenység társas kapcsolatokat alakít ki, csökkentve az elszigetelődés veszélyét. A képzések révén új, hasznosítható ismeretekhez jutnak. Hátrányt jelent viszont, hogy a bér alacsony, s kiegészítésére egyre kevesebb lehetőség kínálkozik: a program mellett nem tudnak munkát vállalni, s állást keresniük is nehézkesebb. Úgy vélik, hogy a közfoglalkoztatás nem segíti a reintegrációt, a munka társadalmi megbecsültisége alacsony és a fizetett szabadság kevés. Ez utóbbi főleg az idősebbeket és a családosokat érinti hátrányosan, hiszen nem jár életkor szerint és gyermeket után pótszabadság. A program az alkalmi munkánál mindenkorábban hosszabb, folyamatosabb munkaviszonyt kínál, sokan ennek ellenére is csupán rövid távú megoldásnak érzik, ez pedig csökkenti biztonságérzetüket.

#### SUMMARY

*The first two parts of this series – in addition to the transformation and the characteristics of the spatial structure – looked for the answers regarding the issues of resources and occupational burden of the self-governments and that of the implementation of regional and spatial development. This writing examines the competence, mobility readiness and preferences of the participants from the perspective of the public employees, as well as, in addition to their social and labour market status, the internal assessment of the program. It does this in order to shed light on the labour market reintegration possibilities of public employees, but at least the potential of building continuous employment increasing sense of security.*

▼ GERMAN KINGA (szerk.)

### Múzeumpedagógiai Módszertani Lapok

Kereszteny Múzeum, Esztergom 2011

Egyedülálló és hiánypótló jelenség a hazai múzeumpedagógiában az esztergomi Kereszteny Múzeum állandó kiállításához 2011-ben készült, pedagógusoknak szóló kiadvány.

A szerkesztő-ötletgazda German Kinga, a MOME Elméleti Intézet docense, a hazai múzeumpedagógia egyik kiemelkedő szakembere. Németországban tanult, ahol már évtizedek óta használatosak az ilyesfajta kiadványok. German a bevezető tanulmányban meg is említi, hogy az esztergomi Kereszteny Múzeumban megjelent *Módszertani Lapok* a karlsruhei Staatliche Kunsthalle-beli kiadvány hazai változata.

Nézzük meg, miért is olyan különleges ez a kiadvány! A pedagógusokat segíti a múzeum műalkotásainak megismerésében, s inspirálja is őket, hogy osztályukkal ellátogassanak az intézménybe, ahol a *Módszertani Lapok* segítségével egyedül is képesek a tárlatvezetésre, illetve múzeumi foglalkozások megszervezésére. Ez a szemlélet a hazai múzeumpedagógiában új irányt jelent, hiszen Magyarországon korábban csak az időszaki kiállításokhoz készültek gyerekeknek szóló kiadványok, amelyek a különböző korosztályoknak megfelelő kreatív feladatokkal segítettek befogadni, értelmezni a kiállítás anyagát. A Kereszteny Múzeum metodikai lapjai azonban a pedagógus felkészítését szolgálják, hogy a későbbiekben akár múzeumpedagógus segítsége nélkül is vezetést tarthatanak osztályuknak. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy ennek a kiadványnak nem az a hivatása, hogy kiváltsa a múzeumpedagógiai foglalkozásokat, sokkal inkább az, hogy kedvet csináljon hozzájuk. Amint German Kinga hangsúlyozza, a *Metodikai Lapoknak* – valamiféle „pedagógus-továbbképző” funkciója van.

A *Lapok* felépítése is erre utal: műleírás, az adott alkotás rövid elemzése, bemutatása; beszélgetés a képről, javasolt kérdések, téma; játék, kreatív foglalkozás; előkép, szerepjáték; a foglalkozáshoz szükséges kellékek. minden egyes metodikai lap az állandó kiállítás egy-egy tárgyat mutatja be, a műelemzést az érintett korosztály színvonalához igazítva. (Az egy tárgyra való fókuszálás is újdonságnak számít a hazai múzeumpedagógiában.)

A játék, kreatív foglalkozás a kiadvány talán legizgalmasabb része, amely a műalkotáshoz kapcsolódó feladatokat, tevékenységeket, didaktikai módszereket, illetve alkotó-tevékenységeket foglalja magában, amilyenek például a különböző szabályjátékok vagy a kutató, figyelemfelkeltő játékok, papíralapú feladatok, projektmunkák stb. (Véleményem szerint a didaktikai szempontok, de a logika is azt diktálta volna, hogy a játékot és az alkotó tevékenységet különválasszák egymástól. A „játék” helyett szerencsésebb lett volna a „módszerek” megjelölés, hiszen megtévesztő lehet az olvasó számára, hogy a következő rész – előkép, szerepjáték – módszertanilag egyértelműen a játék kategóriába so-

rolható. Múzeumpedagógus olvasóként az a kérdés is megfogalmazódott bennem, hogy a számos múzeumpedagógiai módszer közül vajon miért éppen ezt emeli ki a szerző.)

A kiadvány formailag jól áttekinthető, felépítése logikus; a különböző egységeket pikrogramok választják el egymástól. Értékét növeli, hogy az elemzett alkotásokról igen jó minőségű reprodukciókat közöl, s a jobb érthetőség kedvéért bizonyos feladatokat, tevékenységeket fotóval is illusztrál.

A kiadvány egyediségét növeli – és egyben a szerkesztő kreativitását dicséri –, hogy a metodikai lapokat a PPK-BTK művészettörténész szakos hallgatói készítették múzeumpedagógia szemináriumukon. minden egyes lap egy-egy hallgató munkája. A pikrogramokat is a hallgatók készítették, tehát valóban egy kiváló hallgatói projektmunkát tartunk a kezünkben. (Hallgatóként én is lelkes résztvevője voltam ennek a munkának, akkor még nem sejtve, hogy egyszer még nyomtatásban is találkozhatom művünkkel.) Milyen jó lenne, ha több hasonló egyetemi-múzeumi projekt látna napvilágot, amely a múzeum-látogatóknak segítséget nyújt, a hallgatóknak pedig nagyszerű publikálási lehetőséget!

Ez a metodikai lap olyasfajta kiadvány, amit újra és újra elő lehet venni, elő kell venni. Haszonnal forgathatják a pedagógusok, múzeumpedagógusok és mindenki, aki a művészettől érdeklődik. Utóbbiaknak a múzeumi tárgyak befogadásában, értelmezésében segít, előbbiekt pedig ötleteket meríthetnek belőle a foglalkozásokhoz, illetve képzések, tréningek segédanyagaként is használhatják.

Joó Julianna

#### ▼ GEOFFREY A. DUDLEY

### Duplázd meg a tanulóerődet! – A rögzítés és a felidézés hatékony technikája

Bioenergetic Kiadó, Budapest 2012, 212 oldal.

„A tudásnak akkor vagyunk igazán a birtokában, ha bármikor képesek vagyunk alkalmazni” – állítja Dudley könyve előszavában. Oly sokan tanulnak, mégis keveseknek adatik meg, hogy a tudásnak valóban a birtokosai. Mi ennek az oka? minden tudásunk, a viláról alkotott minden ismeretünk és emlékünk raktára: a memória. Hogy képesek legyünk megbirkózni a minden nap élet kihívásaival, s tudásunkat, ha úgy adódik, alkalmazni is tudjuk, memóriánknak kell minden frissnek és „harcra késznek” lennie.

A könyv elméleti alapvetése attól újszerű, hogy Dudley szerint a memória nem testünk szerves része, az agynak valamely területe, vagy egy agyterület által felügyelt domínum, amelyet fejleszteni vagy javítani lehet. Az emlékezést – és rajta keresztül a memóriát – a szerző sokkal inkább valamiféle cselekvésnek, az agy akciójának tekinti. A memória léte kizártlag azzal igazolható, hogy emlékezünk, képesek vagyunk emlékezni korábbi ismeretekre, eseményekre, arcokra, jelenségekre. Állítását negyvenévnyi konzultánsi praxisára, valamint a pszichológiai szakirodalomra és pszichológus kollégáival történt konzultációira alapozza.

A könyv hét fejezetre oszlik. Az elsőben a szerző a különböző memória-típusokat mutatja be. A *beidegződéssé vált memória* az olyan automatizált folyamatokért felel, mint az írás, olvasás, a *felidéző emlékezés* pedig arra szolgál, hogy képesek legyünk visszaidézni mindenzt, ami korábban megtörtént velünk.

A könyv a felidéző memória fejlesztését célozza meg, s számba veszi a rögzítés módszereit: a *gépies memória* kizárolag ismétlésre építő technika, amit magolásnak (*rote learning*) szoktunk nevezni, a *logikai alapú memória* viszont az egyes részeket valamilyen elv, szisztemáma alapján rendszerez, s mentális struktúrákat alkot belőlük.

Ezt követőleg az emlékezés típusait taglalja a szerző, köztük a *fényképszerű emlékezést*, azaz a *fotografikus memóriát*, s külön foglalkozik a *hallucináció* és az emlékezés kapcsolatával. (A hallucinációk általában nem valódi emlékképek, hanem elfojtott érzések és indulatok kivételései.) Dudley ezután a rendszeres és hosszan tartó ismétléssel járó, egy adott ismeret rögzítésére irányuló *memorizálással* foglalkozik, valamint a *felidézés*-sel, amikor is valamely korábbi ismeretet, például egy nevet, telefonszámot, dátumot, vagy összefüggést igyekszünk rekonstruálni. Gyakori vitatéma a memória és az intelligencia kapcsolata. Dudley szerint a magasabb fokú intelligencia önmagában nem garantálja a jobb memóriát, de persze intelligencia nélkül nincs memória, vagy bármifajta agyi tárolókapacitás.

A második fejezet teljes egészében a felejtéssel foglalkozik. Dudley sorra veszi ennek a minden napos jelenségnek négy fő kiváltó okát, ami lehet az *eredeti élmény gyengesége*, az *emlék elhanyagolása*, vagy *összemosódása* más *emlékekkel*, illetve az *elfojtás*.

A harmadik fejezetben, Dudley bemutatja azokat a lehetséges megoldásokat, amelyekkel az emlékezést rontó tényezőket ellensúlyozni tudjuk. De meg kell mondanunk, hogy ezek a – nem mnemotechnikai – módszerek (az érdeklődés felkeltése, ismétlés stb.) sajnos túlontúl ismertek, banálisak.

Ezt követően Dudley rátér a valódi memóriafejlesztő eljárások, azaz a mnemonika eszköztárának felvonultatására, amikor is végre olyan fogásokkal ismerteti meg olvasóit, amelyeket a hétköznapi életben segítségül hívhatunk, ha emlékeink „cserbenhagynának”. Bemutatja a leggyakrabban használt mnemonikai technikákat, amilyenek például a *szójátékok* („tavasszal előre, ősszel hátra”: az óraátállítás kapcsán), *versikék*, *mondókák* („Előttem van Észak, hátam mögött Dél, balra a Nap nyugszik, jobbra pedig kél”: az égtájak megtanulására), *szavak kezdőbetűinek felhasználása* (God bless you; a snookerben a golyók felrakási sorrendje: green, brown, yellow = zöld, barna, sárga) vagy éppen a *mозаік* módszer (HOMES: Huron, Ontario, Michigan, Erie és Superior; az Egyesült Államok nagy tavainak nevei).

Végül következik a betűs módszer. Sikerének titka abban rejlik, hogy nagy mennyiségi tanulnivalót képes leegyszerűsíteni, ami ezáltal könnyebben befogadható, anélkül, hogy bármilyen lényeges információ elvesznek. Dudley egy társadalomtudományi előadássorozathoz kapcsolódó vizsgatételeken szemlélteti a módszert. A bemutatott tételeket egyetlen szóba fogja össze, majd minden egyes betűhöz hozzárendel egy vagy több kulcsinformációt, ezáltal az egész elsajátítandó tananyag átláthatóbbá és könnyebben előhívhatóvá válik.

A következő fejezetben Dudley a vizsgázás pszichológiajába vezet be bennünket, a gyakorlatban is bemutatva az eddig vázolt módszereket és eljárásokat. Előbb a felkészülés fontos fázisait említi (jegyzetelés, hét lépcsős tanulási modell), majd ahhoz szolgál tanácsokkal, hogy a minden stressz-terhes vizsgahelyzetben miként állhatjuk meg a helyünket.

Összességében elmondható, hogy Dudley könyve olyan újszerű pszichológiai megközelítést kínál, amelynek alapvetése szerint a memória nem pusztán egy lehetséges agyi kapacitás, sokkal inkább egy aktív, fejleszthető (és fejlesztendő) eszköz, amelyet az élet minden területén nap mint nap használunk, és nem mindegy, milyen hatékonysággal. Érdemes hält megismerésére és fejlesztésére időt és energiát áldozni.

Kárpáti László