

ESZTÉTIKAI TARTALOM — ESZTÉTIKAI ÍZLÉS

(Észrevételek az esztétikai nevelés tartalmáról)

A közelmúltban világszerte megélenkültek az esztétikai neveléssel kapcsolatos kutatások. Neves filozófusok, esztéták és pedagógusok keresik azokat a célravezető módokat, amelyek legalkalmasabbak a tanulók szép iránti ízlésének kialakítására. Ez a nagyfokú érdeklődés néhány neveléstudományi írótt arra készítetett, hogy a kibontakozó aktivitástól az esztétikai nevelés reneszanszát remélje.

A szóban forgó nevelés valóban sokkal jelentősebb annál, hogy kutatását következmények nélkül el lehetne hanyagolni. Hatása ugyanis mindenkor az egész személyiséget érinti. Olyan eszközt ad ezzel a nevelő kezébe, amelynek segítségével eleget tehet a totalitás pedagógiai törvényének. Ez a NAGY LÁSZLÓ¹ nevéhez fűződő követelmény ugyanis rendkívül fontos a marxista igényű pedagógia számára is, hiszen az említett szemléletű filozófiának egyik középponti fogalma a totalitás. De az esztétikai nevelés hatókörének mértékét is csak ezzel a törvénnyel értelmezhetjük helyesen. A most tárgyalt nevelés lényeges eszköze, a művészet ugyanis — totalitása és érzéki-érzékletessége révén — minden igazán kataritikus pillanatban a gyermek személyiségét a mindenoldalúság felé lendíti. Tehát különösen jelentős lenne az elemzett nevelés tartalmának pontos körülírása. Hiszen ez eddig legfeljebb közvetve történt meg. Ezen azt értem, hogy konkrét tartalma helyet területeit, eszközeit, feladatait sorolták fel, és az ezeknek megfelelő esztétikai lényegyet tekintették — *implicité* — a nevelési ág tartalmának. Ennek következtében könnyen előfordult, hogy az esztétikai nevelés tartalmaként művészeti terméket jelöltek meg ahelyett a valóság helyett, amit sajátos formanyelvén megjelenít a műfaj egy-egy alkotása. De az is megtörtént, hogy a tartalmat azonosították azzal az *anyaggal* amelyben egy-egy művészet megszólal. (Pl. irodalomban a nyelv, zenében a hangok stb.)

A megoldás tehát nem egyszerűen pedagógiai. Nem véletlen, hogy a FEA bázeli kongresszusa is hangsúlyozta, hogy „jelentős erőfeszítésekre van szükség a filozófiai és esztétikai elméleteknek a gyakorlati neveléssel való összekapcsolása terén”.² Tehát nem egyszerűen valami ideális ember felébresztéséről van szó az esztétikai ráhatás közben — mint azt pl. J. DEWEY vagy TH. MUNRO gondolja —, hanem az ember által esztétikailag meghódított valóság elsajátításáról, amely elősegíti, hogy a gyermekből teljes felnőtt lehessen. Ebben a folyamatban nem pusztán eszköz a művészet, hanem egy sajátos világ hordozója

¹ Vö. Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bp. 1908. 61—62. l.

² Idézi J. WOJNAB: Estetyka y Wychowenie. Varsó, 1964. (Dokumentáció, a továbbiakban: D.) 9. l.

is, amelyet magáévá kell tennie a tanulónak, ha a jövő társadalmának egész embere kíván lenni. Ez a helyzet már önmagában is megkívánja, hogy megvizsgáljuk ennek a nevelésnek sajátos jellegét, specifikus tartalmát.

Az esztétikai nevelés tartalmának általános sajátosságai

Az esztétikai nevelés tartalma legáltalánosabb értelemben nem más, mint az esztétikum. Tehát amikor a közvetítésre váró anyagot keressük, akkor szükségszerűen figyelembe kell vennünk a szóban forgó tárgy természetét. Nélküle nem érthetnénk meg azokat a sajátos vonásokat, amelyek jellemzik ezt a nevelési folyamatot. Az a művelődési anyag ugyanis, amelyet elsajátítat a totális pedagógiai közeg: *nem egynemű*. Így az esztétikumnak — már eddig is láttuk — szintén megvan minden más valóságjelenségtől különböző tárgya. Mégpedig egy olyan világ, amely „szubjektív és objektív értelemben egyaránt az ember saját világa, mégpedig olyan, amely az ember és a világ legmagasabbrendű konkrét lehetőségeit legjobb törekvéseinek érzékileg közvetlen megvalósulásában reálisan állítja az ember elé, mint már amik a legmélyebben a saját énjéhez tartoznak”.³

Ez a helyzet azután perdöntő módon meghatározza az esztétikai nevelés specifikumát is. Hiszen éppen tartalmi oldalról lehet legjobban érzékeltetni egy-egy terület jellegzetességét. Az említett nevelési ág sajátossága szintén ekkor derül ki legvilágosabban, mert már a módszer maga is pusztán meghatározott tartalom közvetítési formája.

A tartalom alapvető sajátossága még plasztikusabban mutatkozik meg, ha az esztétikum természetét részletesen taglaljuk. Az már eddig is látszott, hogy az érzéki-érzékeltes formában olyan valóság jelenik meg előttünk, amelyben az ember lényege a döntő. Ez a specifikus jegy azután meg is különbözteti a tudományok által visszatükrözött pedagógiai tartalmaktól. Amíg ugyanis a tudományban rögzített ismeretek az embertől való elvonatkoztatás igényével jöttek létre, addig az esztétikum esetében minden az emberre vonatkozik. Tehát az oktatásban a személytelenített (dezentropomorfizált) ismereteket kell magukévá tenniük a felnövekvőknek, addig az esztétikai nevelés tartalmának elsajátítása során az emberiesített (antropomorfizált) jelenségeket kell asszimilálniuk a gyermekeknek. Természetes ugyan, hogy mindkettő ugyanazt a valóságot tükrözi, de amíg az első esetben úgy, ahogy *az embertől függetlenül* van, a másik vonatkozásban éppen ellenkezőleg, ahogy: *az embernek van*.⁴ Tehát teljesen ellentétes szemlélet eredményét közvetíti a pedagógiai folyamat. Ezért az elsajátítás módja sem lehet azonos, hacsak nem tévesztjük össze az esztétikai nevelés tartalmát a különböző esztétikai fogalmak (szép, rút, komikus stb.) ismeretével. Ezek lényegét ugyanis szintén dezentropomorfizálás alapján nyerték. Megszerzésük során tehát a logikai formában rögzített tudás útját kellene követniük. Ha ezt a megkülönböztetést elhanyagolnánk, akkor mindössze csak tudniuk kellene a tanulónak, hogy mi a helyes, a jó ízlés *fogalma*, és már esztétikailag is így fognák fel a világot. Ez azonban nem ilyen egyszerű. Éppen ezért sokkal könnyebb a szép fogalmát megtanítani, mint a tudatos ízlést kialakítani, művészi átélésre képessé tenni a gyermekeket.

³ LUKÁCS GYÖRGY: Az esztétikum sajátossága. Bp. 1965. 1. k. 470. l.

⁴ Vö. pl. LUKÁCS GYÖRGY: i. m. 27—230. l.

De magának az ismeret⁵ fogalmának is más értelme van az esztétikai nevelés esetében. Abból ugyanis, hogy az esztétikum nem azt keresi: milyen a valóság önmagában, hanem azt: milyen az emberre vonatkoztatva — szükségszerűen tartalmaz olyan elemeket is, amelyek nem sorolhatók az ismeret körébe. Azt mondhatnánk — több mint ismeret. Ugyanakkor azonban esztétikailag soha nem lehet egy jelenséget olyan objektív tisztaságban megragadni, mint a fogalmi megismerés esetében, hiszen itt az érzéki jelenség meghagyása a döntő. Ennyiben viszont kevesebb, mint ismeret. Ebből most már az is világos, hogy az ilyen tartalom kifejezőjévé nem lehet a második jelzőrendszert felhasználni. Meg kell keresni azt a „nyelvi” formát, amely pontosan visszatükrözi az említett valóságot.

A pedagógiai irodalomban újabban egyre jobban terjed az a nézet, hogy a művészet által megjelenített tartalom — pl. az érzelem — megnyilatkozási formája rendkívül eltér a logikaitól. Éppen ezért szükséges esztétikai kifejezőségéhez egy új nyelv.

H. READ⁶ és mások (pl. A. PORTMANN, E. ZIEGFELD, V. LOWENFELD, stb.),⁷ akik ezt az álláspontot képviselik, gondolkodásra ösztönzően hatnak az ilyen irányú kutatásra. Ha nézeteik ismeretelméleti pozícióját hibásnak is érezzük — irracionális, pszichoanalitikus orientációjuk következtében —, annyi bizonyos, hogy a pedagógiai köztudatban is kétségessé tették a sablonos értelmezés lehetőségét. Jól rávilágítanak az esztétikai nevelés egyik sajátosságára, amely éppen specifikus tartalmából következik. A helyes megoldást azonban az általunk képviselt pedagógiának a tudományos esztétika segítségével kell keresnie, ahol szintén felmerült a sajátos nyelv szükségessége.

LUKÁCS GYÖRGY *Az esztétikum sajátossága* című munkájában javasolja, hogy az említett visszatükrözés és lényegének megértéséhez be kell vezetnünk az „egyveszős jelzőrendszer” fogalmát (Signalsystem 1').⁸ Bizonyosra veszi ugyanis azt, hogy a PAVLOV által feltárt 1. ill. 2. jelzőrendszer nem elégséges az esztétikum lényegének megértéséhez. A megoldást az 1' jelzőrendszer nyújtja.

Ez — LUKÁCS GYÖRGY szerint — olyan jelzési forma, amely nem a feltételes reflexek és a fogalmak, hanem a képzetek szintjén szerveződik meg. A képzelet és az intuíció különböző elemeit és formáit rögzíti. Legmagasabb egységes komplexuma a művészetben található.

Minőségileg különbözik az 1. és a 2. jelzőrendszertől, bár dialektikus egymásba átsapásaik állandóak, és több megegyező vonással is rendelkeznek. Különbségeik azonban pedagógiai szempontból igen jelentősek. Így — többek között — az elsajátításban, a megtanulhatóságban nagy az eltérés. Ez a tény ismét csak az esztétikai nevelés sajátosságaira utal. Ennél a „nyelvnél” ugyanis nem annyira az illető „szavak” és a „nyelvtani formák” stb. elsajátítása a fontos, hanem az *ízléssel rendelkező befogadó készség kifejlesztése a döntő*. Az olyan képességek kialakítása, amelyek segítségével a tanuló a műalkotás tartal-

⁵ Uo. 471—474. l.

⁶ „Külön van egy érzelmi nyelv, mely a gondolat nyelvétől különbözik. Ez a nyelv, még ha vizuális képekből áll is, avagy zenei hangok játékából, éppúgy tagolható, akárcsak a szavakból álló beszéd-nyelv, csupán ez nem diszkurzív, azaz fogalomról fogalomra haladó.” — írja az *Art et éducation*. Recueil d'essais. Paris, UNESCO. 1965 (D.) 13. l.

⁷ Forrásuk főleg E. CASSIRER 3. k. nagy munkája a *Philosophie der symbolischen Formen*, és S. LANGER: *Philosophy in a New Key*. Harvard University Presse 1942.

⁸ I. m. 2. k. 7—177. l.

mát — jellemző megjelenítési formájában — sajátjává tudja tenni, és hatásának értelmes követőjévé képes válni.

Ezzel már világosan kirajzolódott az is, hogy a valóság egyetlen jelenségénél sincs olyan alapvető szerepe a formának, mint éppen itt. De a tartalom és a forma átcsapásából is következik az, hogy a tartalmi élmény akkor lehet esztétikai, ha azt a forma idézi fel. Ezen az sem változtat, ha erős érzelmi hangszúllyal közöljük a műalkotó által várt erkölcsi, gondolati stb. jelentésüket. Ez a közvetítés felkelthet bizonyos érzelmeket, hangulatokat stb., de az esztétikumra jellemző sajátosság nélkül. A forma közvetítő, felidéző hatásának hiányában ugyanis nem lehet esztétikai tartalmi élményt előidézni. A szép valódi átélését a műalkotások formái teremtik meg. Éppen ezért az esztétikai nevelésben is a forma útján kiváltható tartalom élményt adó hatását kell előidézni.

Ez természetesen nem könnyű, mert a pedagógiai szituációban úgy kell közelíteni a gyermek személyiségéhez, hogy a mű olyan lelkiállapotot idézzon elő, amely során a tanuló a mindennapos objektív valósággal kapcsolatos összes viszonyát időlegesen függessze fel,* hogy elmerülhessen egy műalkotás teremtette világban, amelyben egy sajátos műfaj közegében az ember lényegének teljességével találkozik. Ez az esztétikai hatás alapfeltétele. Tehát olyan művészi leg megformált tartalomhoz kell felemelkednie, amely — egyben — tisztán sűríti magába az emberi élet lényegét is. Ez az „átlényegülés” természetesen nem hagyja érintetlenül a gyermeki lelkivilág addigi sajátosságát sem, miközben egy összetett lelki aktus játszódik le, amely nem más mint a katarzis. Éppen ezért mondhatjuk azt, hogy megrendülés nélkül nem jöhet létre valódi esztétikai befogadás. Ha tehát a pedagógiai megközelítés és az így kiválasztott módszer nem teremti meg a számára szükséges feltételeket, akkor mindössze csak álesztétikai hatások érvényesülnek. Nagyon nehéz tehát tárgyalni az esztétikai nevelés tartalmi kérdéseit a katarzis szerepének érintése nélkül. A célhoz vezető utat az előidézéséhez szükséges feltételek megteremtésével járhatjuk be eredményesen. De tevékenységük sikerének vagy balsikerének mutatója is ez lesz. Vagyis milyen mértékig sikerül megváltoztatni a tanuló személyiség fejlődésének irányát, illetve mennyire erősítettük meg pozitív vonásait. Tehát a módszer szempontjából is nagyon fontos, hogy helyesen értelmezzük az esztétikai nevelés sajátosságát. Sokszor a helytelen pedagógiai módszerek okozzák — PIAGET szerint is — a tanulók esztétikai igényeinek a visszaesését.

A most szorgalmazott követelmények természetesen nemcsak a művészetből sugárzó tartalom elsajátítására vonatkoznak, hanem a természettel kapcsolatos viszonyra is. Hiszen — ha az említett valóság jelenséget esztétikailag akarjuk befogadni —, akkor nem közeledhetünk ehhez a világhoz úgy, mint a mezőgazdász, botanikus stb. Más módon keresi az erdő, mező stb. lényegét az, aki ezek objektív természetét kutatja és másként az, aki esztétikai élményért sétál a szabadban. Az előző esetben azt kívánja megtudni, hogy például anyagihasznossági szempontból mit jelentenek. Az utóbbi szándéka pedig a gyönyörködés, a felüdülés igénye lesz. Helyesen jegyzi meg DEBESSE: „Ha a tájat nem fogjuk fel esztétikai tárgynak, akkor más szerepet tölt be (higiéniai, hasznossági, stb.)”⁹ Tehát az esztétikai nevelésnek arra kell irányulnia, hogy megmutassa a

* Itt nem a teljes érdeknélküliségről van szó, mint azt KANT nyomán a polgári pedagógia szorgalmazná, pl. H. HENZ a Lehrbuch der systematischen Pädagogik (Herder, Freiburg—Basel—Wien. 1964) c. könyvének 41—60. l.

⁹ M. DEBESSE: L'education esthétique. *Bulletin de Psychologie*, 1963. (D) 61. l.

szóban forgó természeti formán, milyen mértékben nyilvánul meg az emberi élet szabad fejlődését biztosító feltétel. Ehhez elengedhetetlenül szükséges bizonyos kontemplatív magatartás, ahol a forma is kifejtheti a maga funkcióját. Amennyiben nem ezt tesszük — semmiféle valódi esztétikai élményben sem lesz része a szemlélődőnek.

Az előbb vázlatosan jellemzett elkülönítés azonban más vonatkozásban is rendkívül jelentős. Világnézeti vízválasztója lehet a különböző, alapvetően eltérő szemléletű pedagógiáknak. A tartalom helyes értelmezése világosan jelzi ugyanis, hogy a dialektikus materialista vagy idealista alapokra épül-e fel az esztétikai nevelés. (Mint az eddigiekből is látszik, tárgyalásunkban tudatosan eltekintünk a történeti komponens részletezésétől, mert ez rendkívül bonyolítaná a fejtegetést.)

A tartalom jelzett ismeretelméleti sajátosságának tisztázása a vulgari-záló nézetek ellen is hatásos eszköz. Azzal ugyanis, hogy differenciáltan és pontosan jelöli az egyes művészetek valóságos viszonyát a tárgyukhoz, értelmet ad annak a már frázisszerű kifejezésnek, amelyet tömören így szoktak megfogalmazni: a művészet a valóság „égi másá”-val. A pedagógiai elsajátításban ezzel összehasonlíthatatlanul lesz a valóság „égi másá”-val. Hasonlóan segít annak a szintén igen sokszor elhangzó, de meglehetősen sok értelműen felfogott intenciónak pontosabbá tételében is, hogy az esztétikai nevelés feladata a szocialista realista alkotások megismertetése. Tartalmilag ezt nehéz megragadni, ha nem a fenti értelemben határozzuk meg az említett nevelés tartalmát. Az alkalmazott művészetek esetében ugyanis csak átvitt és másodlagos értelemben beszélhetünk szocialista realizmusról. Az építészetnek pedig ez a fajtája még meg sem született. A nevelés számára tehát nem marad más megoldás, mint az, hogy a téralakítással közölhető szellemi, világnézeti minőséget tekinti az esztétikai nevelés tartalmának. Hiszen maga az építészet is csak ennek figyelembevételével lesz képes megoldani műhelyproblémáit. Csak abban az esetben, ha „az emberek sajátos fejlődését, fejlődési nehézségeit és távlatait a szocializmus viszonyai között”¹⁰ veszi figyelembe.

A történelem során ugyanis azt tapasztaljuk, hogy nem pusztán a szóban forgó nevelés ág szakadhat el a társadalmi viszonyoktól, hanem a művészet fejlődése sem követi mindig pontosan a különböző társadalmi formációkat. A két valóság-jelenség virágzása nem esik szükségszerűen egybe. Vagyis az emberiség öntudatának fejlődése — legalábbis annak esztétikai alkotásokban kifejezett formája — nem áll szolgai kapcsolatban a társadalom általános fejlődésével. Ezt ebben az esetben — részint — az esztétikai nevelésnek kell „pótolnia”.

LENIN a történelmi tanulságok alapján világosan felismerte ezt a helyzetet. Utolsó írásaiban — a fiatal írók figyelmeztetésére — nagy nyomatékkal utalt arra, hogy „kezdetinek elég volna nekünk igazi burzsoá kultúra is”.¹¹ Vagyis az esztétikai nevelésnek addig, amíg nem alakul ki az új társadalmi viszonyok művészete, a letűnt idők klasszikus alkotásainak közvetítésével kell kielégíteni az esztétikai szükségletet. Ez alapján kell kifejlesztenie az ízlést. Ebben a közegben ugyanis eredménynek csak azt tekinthetjük, „ami gyökeret eresztett a kultúrában, a mindennapi életben, ami szokássá vált”.¹² Az eszté-

¹⁰ SZIGETI JÓZSEF: Bevezetés a marxista—leninista esztétikába. Kossuth K. 1966. 2. r. 306. l.

¹¹ LENIN utolsó írásai. Kossuth K. 68. l.

¹² Uo. 69. l.

tikai nevelésnek ez a társadalmi funkciója különösen akkor kerül előtérbe, amikor a művészetben is forradalmi változások vannak.

Az esztétikai nevelés tehát meglehetősen sajátos helyet foglal el nevelőmunkánk különböző feladatai között. Ez éppen specifikus tartalmából adódik. De a mindennapi életben az esztétikai jelenségek befogadásának fejlett foka is csak az esztétikai nevelés hosszú folyamatának eredményeként jelentkezik. Kialakulását különböző értékű nevelési tartalmak segítik. Térben és időben bizonyos hierarchiában veszik körül a tanulókat, amely az álesztétikai jelenségekből a tulajdonképpeni szépig terjed. Ez a belső struktúra ugyanakkor megszabja a követelmény bizonyos sorrendjét is, miközben a gyermeki befogadás mértékének dimenzionáltsága szintén meghatározó tényezőként jelentkezik. Ezt előttünk különösen világossá teszi az a tízezer (10.000) adat alapján levont következtetés, amelyet ebben a tárgykörben végzett vizsgálat révén nyertünk.¹³

A mindennapi élet esztétikai elemei

Az esztétikum a mindennapokban gyökeredzik, hogy innen kiindulva egy-egy művészi alkotás homogén közegében koncentráldjék. Éppen ezért most a tartalom további konkretizálása érdekében a köznapok spontán esztétikai képződményeit kell figyelembe vennünk. De MAKARENKO álláspontja is erre ösztönöz, hiszen szerinte is az esztétikai elem inkább a művészeteken kívül található.¹⁴ Amennyiben megállapítását nem abszolutizáljuk, valóban termékeny támpontot kaphatunk. Az elemzett tízezer adat ugyanis szintén ezt az elindulást sugalmazta. Vagyis a mindennapi élet álesztétikai jelenségeitől vezet az út a művészi tartalom befogadásáig és fordítva. Ha most ezt a kettős divergenciát figyelembe vesszük, akkor feltétlenül elemeznünk kell az említett nevelés érdekében a köznapok élet esztétikai elemeinek szerepét a szóban forgó tartalomban. Így tehát itt is kívánatos a gyermek közvetlen tapasztalatszerzése. Ezt eddig elsősorban az ismeretek objektivitása biztosításának nézőpontjából tartották jelentősnek. Eredményeim szerint viszont legalább olyan fontosnak látszik az esztétikai nevelés tartalmának megválasztásánál. De nemcsak a biztonságos ízlés kialakítása érdekében, hanem mert a tartalom forrása is az élet.

Az esztétikum „természetes” formája azonban a hétköznapi életben igen elmosódott. Ebben az alakban inkább csak mint álesztétikai jelenség, vagy elemi szép formájában található. Vagyis olyan alakban, amely ugyan legtöbbszörre megközelíti a szép szintjét, de pusztán a hasznos, kellemes stb. mozgásterében marad. Megjelenése sokszor rendkívül lebilincselő és magával ragadó lehet, de mégis hiányzik belőle az igazi esztétikumra jellemző sajátosság.

A hasznos és kellemes különben sem választható el az esztétikaitól. Az igazi művészet ugyanis mindig szép s egyszersmind hasznos is. De természetesen a szépségben attól függetlenül gyönyörködhetünk, hogy az anyagi előnnyel jár vagy sem. Egészen világos ez pl. az iparművészet esetében, ahol szinte teljesen elmosódnak a határok. Éppen ezért az itt létrehozott alkotások hasznosságát

¹³ Vö. A tanulók szép-fogalmának terjedelméről. *Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei*. Debrecen, 1964. 69—85. l. ill. A szépről. *Embernevelés*. Győr. 1966. 85—129. l. A teljes adatmennyiséget megvédett doktori disszertációmban dolgoztam fel.

¹⁴ Vö. MAKARENKO: Nevelésméleti művei. I. k. Bp. 1965. 11—14, 34—47, 68—75, 474—481. l.

— egy bizonyos szinten — ismerniök kell a tanulóknak, hogy szépségüket is befogadassák. Meg kell mutatnunk tehát azt, ami a maga nemében tökéletes, mert megfelel rendeltetésének, célszerű, vagyis: hasznos.

Az esztétikai nevelés során azonban hibát követnénk el, ha *csak* ezt tárnánk fel. Ha neveléelméletileg vizsgáljuk problémánkat, akkor azt is látnunk kell, hogy nevelő munkánk során különbséget kell tennünk az anyagilag és szellemileg hasznos között is. Ez azért fontos, mert a szép a szellemileg hasznos kategóriájában foglal helyet. A rút elvetéséhez tehát feltétlenül szükséges az anyagi és szellemi hasznosság megmutatása. Azt mondhatnánk, hogy a gyakorlati értékelés előzze meg, vagy legalábbis szorosan kapcsolódjék össze az esztétikaival. Így alapja és előfeltétele lehet a későbbi szép befogadásának, a rút megvetésének.

A hasznosnak azonban megkülönböztetjük társadalmi és egyéni formáját is, mint ugyanazon jelenség két oldalát. Összetartozásuk ugyanis abból adódik, hogy a gyermek mindent a társadalmi tudat prizmáján keresztül érzékel. Egy kikristályosodott értékrendet sajátít el a hasznosság, szépség terén is. A nevelésnél azonban számolnunk kell azzal — hiszen az elődök eredménye nem egyenruha, amelyet csak fel kell venniök —, hogy az egyéni hasznosság nem esik szükségszerűen egybe a társadalmival. A pedagógiai folyamatban tehát arra kell törekednünk, hogy a gyermek személyiségének fejlődése közben a kettő maximális összhangja valósuljon meg. Így azután később az egyéni esztétikai ítéletben kifejeződhet az értékelt objektum társadalmi hasznossága is, de az egyén, a gyermek társadalmisága szintén. Ebből a megkülönböztetéséből nőhet ki az objektív esztétikai értékítélet. Ha ugyanis a gyermek mindent csak individuális nézőpontja szerint szemlél, akkor ízlése teljesen szubjektív, partikuláris, tehát rossz marad. Ítéletében csak a véleményét alkotó alany, a gyermeki esetlegesség (sokszor egészen „ferde”) nézete fejeződik ki.

A hasznos azonban a kellemessel is szorosan összefonódik. A mindennapi életben található összefüggésük ezért igen jelentős az esztétikai nevelés tartalma szempontjából. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a hasznostól közvetlenül vezet az út a kellemesig, mert nem lehet mindenkor a két jelenséget mechanikusan összekötni. Mindenképpen fontosak azonban az olyan momentumok, amelyek végső eredményei mégis a kellemes élményt idézik elő. Ilyen a siker élménye, vagy a játék által kiváltható kétféle öröm is, amely a hétköznapok állandó kísérője.

A hasznos és kellemes átszövődésének ténye mellett azonban látnunk kell, hogy az utóbbi az esztétikai ízlés kialakításának szemszögéből gazdagabban árnyalt. Ebből következően közelebb is visz bennünket a szép (rút) ítélet kialakításának céljához. Amíg ugyanis a hasznos — lényege szerint — objektív tulajdonság, addig a kellemes szubjektív élménycategória. Keletkezése szorosan összefügg azzal, hogy a gyermek — de a felnőtt is — magához viszonyít, magára vonatkoztat mindent. Ez a kapcsolat azonban legtöbbször nem korlátozódik az eredmény vagy a kudarc megállapítására, rögzítésére, hanem állandó emóciók kísérik (pl. praxikus) tevékenységét. Amennyiben ezek az érzelmek pozitív jellegűek, akkor kellemes érzés tölti el a személyt, fordított esetben kelletmetlen. A kellemes tehát olyan érzéklet, benyomás, élmény, amely a gyermeki tudatban megnyugtató, jóleső érzést kelt, ill: olyan hangulatot, amely a tudat tevékenységeit kedvezően színezi. Így a kellemes (kelletmetlen) annak szubjektív visszfénye, hogy a tanuló jól vagy rosszul érzi-e magát egy adott élethelyzetben. Minden olyan szituáció, amely a gyakorlati oktató-nevelő munkában ezt elő-

idézi, egyben feltételeket teremt a valódi esztétikai nevelés tartalmi forrásainak megteremtéséhez is.

Ez még bármennyire is nem esztétikai tartalom, mégis az esztétikai befogadás elengedhetetlen megelőzője. A mindennapi életből származó és az ott keletkezett minőség. A valódi esztétikai tartalommal ugyanis szorosan összetartozik, mert mind a kellemes, mind a szép *emberközpontú*.¹⁵ Vagyis olyan emóciókomplexumok, amelyeket az hoz létre, hogy a külvilágot az ember önmagára vonatkoztatva éli át. Tehát a tárgyagnak, dolgoknak, eseményeknek stb. nem önmaguk pusztá értéke („magánvalója”), hasznossága a döntő, hanem az, ami a szubjektumban létrejön, amit abban kivált, eredményez. Ezért a pszichikum dialektikus determinációja következtében azt is mondhatjuk, hogy a kellemes az életkorokra társadalmilag is megközelítőleg helyes lehet. Az ugyanis, amit az emberek egy-egy időszakban helyesnek tartanak, jellemzővé válhat a társadalom egészére. Amikor a kellemesről mint az esztétikai nevelés tartalmáról beszélünk, az említettekre gondolunk.

Az elmondottakból kiderült, hogy a gyermek (egyáltalán: az ember) eredeti és elementáris társadalmiságát éppen az előzőek világítják meg a legjobban. Megmutatják, hogy még a partikuláris személyek hétköznapijában jelentkező legváltozatosabb kellemes jelenséget is — tartalmilag és formailag egyaránt — milyen mélyen meghatározza a társadalmi történeti fejlődés. Csak ez a mélyre nyúló anyag teszi lehetővé, hogy a kellemesség az esztétikai ízlés genezisére és fejlődésére megtermékenyítő hatással lehessen. De az esztétikumnak is nagy szerepe van abban, amit a gyermekek később kellemesnek éreznek. Ha ugyanis például a művészet termékei nem volnának alkalmasak arra, hogy a mindennapok helyeselt és kívánt tárgyává váljanak a gyermeknél, ha nem közvetlen élménnyel élné át a hatásukat, akkor az esztétikai neveléssel történő próbálkozás teljesen meddő maradna.

A kellemes — a haszonnal együtt — tehát mindenképpen az esztétikai nevelés tartalmi közegében foglal helyet. A valódi szépség befogadásához szükséges előfokok segítségével elérhető, hogy megszokássá váljék a tanulóknak az, hogy az élet bizonyos jelenségeire pozitív vagy negatív módon reagáljanak. Ez döntő az esztétikai ízlés kialakításában. De azt is mondhatjuk, hogy talán a művészet sem jöhetett volna létre, ha az emberek életének nem volna fontos, sőt nélkülözhetetlen társadalmi alkotó eleme.

Természetes így, hogy az esztétikai nevelés tartalmába temérdek külső és belső élmény tartozik. A gyakorlati nevelői tevékenységben tehát igen nagy szerep jut a véletlennek. Jelzett vizsgálataink azonban azt igazolják, hogy a mindennapi élet esztétikai jelenségei három csomópont köré szerveződnek: a természet, az erkölcs és a munka vonzáskörébe. Éppen ezért röviden jellemezni kell ezeket, mert „erőterükben” más-más módon differenciálódik a hasznos, kellemes és a felvillanó szép. Ezzel az elkülönítéssel is mindenkor a sajátos esztétikai nevelési tartalmat kívánjuk megközelíteni.

A hasznos és kellemes színterei. Az az első felületes pillantásra is majdnem természetes, hogy a jelzett jelenségkörben különféle tartalommal jelentkezik a hasznos és a kellemes. Tehát hogy valódi esztétikai átélésben betöltött szerepüket világosan megértsük, szükséges differenciált jellemzésük. Ezek a jelenségek ugyanakkor nem *par excellence* esztétikai kategóriák, éppen ezért azt is meg kell

¹⁵ Vö. LUKÁOS GYÖRÖY: i. m. 2. k. 497. 1.

pontosan mutatjuk, hogy mely mozzanataik tartoznak az esztétikai nevelés tartalmába.

A természet szépsége. Az a zavar — úgy gondolom —, amely a természet szépségének értelmezése körül kialakult, már önmagában is szükségessé teszi, hogy foglalkozzunk az esztétikai nevelésben betöltött szerepével. Különösen jelentős ez akkor, ha az említett nevelés specifikus tartalmát kutatjuk.

Azt már az esztétikai nevelés tartalmának általános jellemzésénél is láttuk, hogy az esztétikum mindenkor az ember lényegével van kapcsolatban. Természetesen most sem lehet ez másképpen. Itt azonban azt a „szervező közepet”, amely körül kibontakozik az emberi tartalom: a *természet* tölti be. Vagyis jelen esetünkben is antropomorfizálás jelenségével találkozunk a szó marxi értelmezésében. Az embernek a természettel való kapcsolata tükröződik benne. Tartalma nem más, mint az ember természettel történő érintkezése nyomán megnyilvánuló érzésvilág. Azt éli át, ami nemzeti, osztály stb. szempontból — a történelem egy meghatározott szakaszában — a legfontosabb számára. A természeti szépségben tehát nem a természet természetszerű megnyilvánulásával találkozunk, hanem az ember társadalmi történelmi lényegének kifejeződésével.

Ennek a ténynek nagyon fontos neveléstani következménye van. Világossá teszi számunkra, hogy a természet jelenségeinek önmagukban való megismerhetése nem vezet el az említett valóság-forma esztétikus észleléséhez. Emberre vonatkoztatott szerepét kell megmutatni, azt amit objektív formájában kiválthat a személyiségből. Tehát nem a táj objektív természetéből tudunk meg valamit, hanem az emberiség általános lényegéről. Ha ez nem így lenne, akkor a természeti szép valamilyen természettörvény szerint keletkeznék. Így azután a természet és törvényeinek helyes megértésével azt is pontosan fel kellene fedoznünk, hogy miként jön létre a szépnek jelzett formája. Ebben az esetben az esztétikai nevelésnek meg kellene egyeznie bármely természettudományos tantárgy oktatásával, annak fogalmi ismeretszerzési módjával.

A mindennapi pedagógiai munkában valóban gyakran találkozunk is ezzel az értelmezéssel és eljárási móddal. Ebben az esetben azután az a veszedelem áll elő, hogy a pedagógus tevékenysége nem vezet a kívánt esztétikai tartalom elsajátíttatására. Vagyis a társadalmivá vált ember természetfeletti uralmával kapcsolatos élménye helyett pusztán a természeti jelenségek objektív minőségét mutatják be. Ahhoz tehát, hogy az említett valóságdarab szépségét felismerhessék a tanulók, szükséges ugyan a természet fizikai, kémiai stb. tulajdonságainak a tisztázása, de inkább azt kell pontosan vázolni a tanulók előtt, *mit jelenthet az ember szempontjából*. Tehát milyen emberi érzéseket kapcsolhatunk a természet azon darabjához, jelenségéhez; miféle élmények felidézésére alkalmas; vagy az emberi magatartási formák közül mi hasonlít pl. más élőlény viselkedéséhez. Vagyis közelítsük az adott élethelyzetben levő gyermek lelki alkatához a szemlélt valóságforma emberi jelentés-tartalmát.

A vázoltak azt jelentették, hogy *a természet nem esztétikus*. Ez azt fejezi ki, hogy a természet „szépsége” nem az embertől független valóságban rejlik, hanem az ember és a valóság viszonyában.¹⁶ Ezért — majd látjuk az etikumhoz hasonlóan — nem mondhatjuk, hogy a természet — úgy ahogyan van — az esztétikai nevelés tartalmát alkotja. Ezt azért kell külön hangsúlyoznunk, mert sokan minden természettel kapcsolatos élményt szépnek tekintenek. Az

¹⁶ Uo. 563—627. l.

említettek azonban legtöbbször csak a kellemesség szintjén maradnak. Esetleg még a hasznosság révén keletkezett pozitív emóciókat sem haladják meg. Éppen ezért mondhatjuk azt, hogy a természettel kapcsolatban is nagyon szoros egység mutatható ki a felsorolt jelenségek között. Valódi esztétikai befogadás így pusztán akkor jön létre, ha a természetet mint „jelképet”, emberi jelentéseket hordozó érzékletes „képmást” mutatjuk be. Arra készítjük fel a tanulót, hogy az emberre vonatkoztatott formában élje át jelenségeit, mert ez az effajta nevelés igazi esztétikai állománya.

Erkölcösség és esztétikusság. Az előbb jelzett bizonytalanság az etikum és esztétikum kapcsolatában is megmutatkozik. Ez legtöbbször abban csúcsosodik ki, hogy a társadalmat — úgy ahogyan az van — az esztétikai nevelés tartalmának tekintik, főleg annak erkölcsét. Vagyis nem differenciálnak pontosan erkölcsi és esztétikai nevelés között.

Valóban a nemes erkölcsösségű tett, amely az etikai követelményeknek megfelelően példaszzerű, nemcsak magas fokú moralitásra, hanem egyben a szépre is utal. Ennek pusztá felismerése azonban még nem jelent esztétikai gyönyörködést is. A gyermek ítélete csak abban az esetben lesz esztétikai, ha az esetet konkrét, szemléletesen érzékelhető életképnek, emberi *magatartás ábrázolásának* észleli, látja. Tehát nem egyszerű példaképként áll előtte, hanem mint bizonyos emberi tartalom formája is, amely elmélyíti, kiemeli és élménnyé teszi a lényegét.

Az esztétikum és az etikum állandó egymásra vonatkoztatása viszont nehézségeket is okozhat. Könnyen összetéveszhetővé válik a két nevelési ág tartalma. Oka bizonyára abban is kereshető, hogy a mindennapi életben az elemi esztétikai jelenségek által keltett kellemes (kellemetlen) érzést össze lehet kötni a jó (rossz) élmény kialakításával. De ugyanezt fordítva is megtehetjük. Ennyiben — jelen esetünkben is — feltétlenül közös a két nevelési terület. Ha azonban az esztétikai nevelés — legalább is távolabbi céljait illetően — megrekedne ennél a tartalomnál, akkor nem valószínű a megvalódi feladatát. Kiderülhetett ez már akkor is, amikor a magatartás „ábrázolásáról” beszéltünk, ahol a forma szintén döntő elemmé vált. Ez idézi fel a kellemes érzést. Az etikum viszont maga is valóságos folyamat, nem egyszerűen visszfény. Így kelti fel az említett érzést. Ez tárgyából következik.

Az etikum és esztétikum tárgya ugyanis eltér egymástól. Így világos, hogy a két nevelési terület tartalma is különböző. Az etikum tárgya az a viszony, amely a személyiség magatartásában jut kifejezésre, az egyéniség és a társadalom kapcsolata során. Tehát a valóságnak olyan része, amely az emberi lényeg gyakorlati megvalósulását mutatja abban a kölcsönös együttműködésben, amelyet egymással fenntartanak. Ha ezt összevetjük az esztétikumról mondottakkal, akkor világos, hogy az erkölcsösség szépsége szükségképpen csak melléktermék marad. Természetesen ez a mindennapi gyakorlatban nem ilyen nyilvánvaló, az elméleti fejtegetés viszont felületes maradna, ha ezt az objektíve meglevő különbséget nem hangsúlyoznánk. Nem értenénk meg az esztétikai nevelés sajátos tartalmát.

Bármennyire is összefonódik tehát a gyermek tudatában, élményében (de a felnőttében is) az erkölcsös és a szép, mégis csak egy mozzanata lehet a másik szférának. Az etikum lényegéhez nem tartozik a szép. A szóban forgó nevelés tartalmában pusztán annyiban kaphat helyet, amennyiben egy tett szemléletesen érzékelhető emberi magatartást ábrázol is. Így világos, hogy ami itt legtöbbször előfordul, az nem más, mint a kellemes (hasznos). Az erkölcsi ma-

gatartás ugyanis a közvetlen mindennapi életben fejlődik ki. A gyermek maga cselekszik, miközben a cselekvés pátosza serkenti. Tettének kimenetele tehát egyáltalában nem közömbös számára, ténylegesen küzd eredményeiért. De a személyek iránti vonzalmát vagy idegenkedését is ebből a nézőpontból ítéli meg. Nem eszményekkel kerül kapcsolatba, nem ábrázolt szülőről, testvérről, nevelőről vagy osztálytársról van szó, hanem a szimpátia illetve antipátia tárgya valóságos személy. Azokhoz ragaszkodik, vagy azoktól távolodik el, akiket egyéni érdeke szempontjából fontosnak érez, vagy szükségtelennek tart. Azokhoz vonzódik, akikkel az együttlét jó, tehát kellemes. Azoktól idegenkedik, akikkel együtt lenni rossz, tehát kellemetlen. A kellemesnek, mint az esztétikai nevelés egyik tartalmi előfeltételének jelentősége éppen ebben található.

De az erkölcs túlzott „esztétizálásának” — ami legtöbbször a két nevelési ág kapcsolatának félreértéséből adódik —, igen veszedelmes következményei is lehetnek. A cselekvés morális értékét ugyanis nem helyettesítheti az esztétikai mérlegelés. Hiszen egy valóban erkölcsileg kiforrott ember neveléséhez a felnövekvő gyermeknek közösségben, társadalomban kell élnie, ahol az élet kollíziói állandó helytállásra kényszerítik. Tehát tényleges viszonyban kell lennie az objektív valósággal, ahol az „esztétikusság” alakított erkölcsi eszmény állandóan helyesbítésre szorul. Különben a gyermek csak „széplélek” marad. „Üveg-házi-növény”, aki képtelen célokat kitűzni, megvalósítani. Küzdelemre alkalmatlan és csak belső „szép” lelkének tisztaságában gyönyörködhet.

Éppen ezért a polgári pedagógia komoly hibát követ el, amikor „a képzeletbeli magatartás” jelentőségét eltúlozza. M. DEBESSE például szembeállítja az alkalmazkodó magatartással és közben nem veszi észre, hogy megoldási javaslatok csak egyik formája — a szerinte is elítélt — alkalmazkodásnak. Kijelenti, hogy az említett viselkedés „a játékban, az érdeknélküliségben, az önzetlenségben nyilvánul meg. Ezért jelentik az esztétikai értékek — a serdülő számára a menedéket. Elfordulnak a prózai igazságtalan valóságtól, mely sérti és kiábrándítja, és kárpótlást találnak például a művészet világában, vagy az ideálok területén. Menedék, különösen a mi századunkban, melyben a fiatalság szemében kultúránk hagyományos erkölcsi értékei hitelüket veszítették.”¹⁷ Gondolom, a javasolt megoldás nemcsak az erkölcsössé válás szempontjából kivitelezhetetlen, hanem az esztétikai nevelésben sem célravezető. Azt mondtuk ugyanis, hogy ezen a téren legtöbbször a kellemességgel találkozunk. Ritka — esetleg egy-egy példaszerű — cselekedet, tett lehet szép (rút). Ezek a szépség (rútság) elemek azonban meglehetősen illékonyak és csak pillanatokra villannak fel.

Az alkotó munka esztétikussága. A esztétikai nevelés tartalmának vizsgálata során többször szóba kerül a munka szerepe is. Röviden tehát itt is meg kell mutatnunk azokat a vonásokat, amelyek valóban számításba jöhetnek. Hiszen a munka a mindennapi élet hierarchiájában ténylegesen az egyik olyan komplex tevékenység, amely nagyon sok feltételét tartalmazza az esztétikumnak. De nem lehet a munka és a szép közé egyenlőség jelet tenni. Ugyanis ez az emberre legjobban jellemző tevékenység a hasznosság szempontjából a döntő. Éppen azért; ha differenciáltan akarjuk látni az esztétikai nevelés tartalmi rétegződését, akkor itt is meg kell vonnunk pontosan a határt az álesztétikai jelenségek és a valódi szép között. Most sem mondhatjuk azt, hogy a munka általában tar-

¹⁷ M. DEBESSE i. m. 40. l.

tozik az esztétikai nevelés tartalmába. Különben a munkára nevelést helyettesíthetnénk az esztétikai neveléssel, és fordítva.

Mivel a munka a hasznossággal van összefüggésben, a vele előállított érték következtében érzett öröm semmi esetre sem lehet tisztán esztétikai jellegű. Inkább a kellemeshez áll közelebb. De nem fedi a munkával kapcsolatosan fellelhető kellemességeket sem. Ez az érzés ugyanis bármikor kiváltható, nemcsak akkor, ha például az iskolai munka folyamatának különböző fázisaiban jól érzi magát a gyermek. Az esztétikai nevelés szempontjából ez a fok azonban csak megelőző szint. A kellemes esetében ugyanis még nem szigorú követelmény az, hogy a gyermek önmagát fejezze ki, önnön tudatára ébredjen. Ha ez meg is történik, akkor is inkább partikuláris értelemben kap jelentőséget. Éppen ezért álesztétikai jelenség játszódik le, átélése pedig csak megközelíti a szépséggel kapcsolatos élményt.

A szép esetében más a helyzet. Ez csak az alkotás munkakörülményei között keletkezik, de annak pusztán csak járuléka. Ez a fajta tevékenység ugyanis együtt jár a gyermek önfelismerésével is, amely az általa készített produktumban tükröződik vissza. Rátalál önmaga erejére, arra, hogy képes uralkodni bizonyos feltételeken. Az öröm most már abból származik, hogy rájött egy bizonyos emberi erőre, hatalomra. Ez a megérzés azután a munkafolyamat bármely fázisában bekövetkezhet. Ez már a valódi esztétikai nevelés tartalma.

Természetes azonban az, hogy az individuális tartalom felismerése még nem elég. A nevelésnek arra kell irányulnia, hogy emberi uralmat és ne pusztán egyedít lásson meg a gyermek. A privát hatalom ugyanis csakis a társadalom egészének szabadsága révén jöhetett létre. A szépség éppen ennek az általánosnak a felismerését teszi lehetővé. A munkadarab, a munkatermék stb. ebben az esetben nem egyszerűen értékes, hasznos tárgy, hanem „jelkép” is, amely — éppen ennek következtében — érzékletesen tükröz pozitív (negatív) emberi tartalmakat. Ennek kiváltásában különös jelentőségük lehetnek azok a legújabb pedagógiai törekvések, amelyek a tanulók iskolai munkájának fokozott eredményességét kívánják előmozdítani. Azzal ugyanis, hogy a felkészítésnek ezek az új módozatai megnövelik a gyermeki szabadság külső és belső mértékét, a szép befogadásának, felidézésének is fontos előfeltételeivé válnak.

A munka esztétikai formáló ereje tehát jelentős. Különösen, ha az alkalmazott művészettel kapcsolatban szemléljük, amelyet szintén az esztétikai nevelés tartalmi hordozói közé kell sorolni. Már csak azért is, mert az „alkalmazott művészet bizonyos mértékben közvetítő szerepet játszik a szó eredeti értelmében vett művészet, vagyis az életnek művészi képekben való kifejezése és visszatükrözése, valamint a munkatevékenység között. Ez természetesen semmilyen tekintetben sem csökkenti az alkalmazott művészet feladatát és jelentőségét, csupán ez utóbbi sajátosság szerepét mutatja.”¹⁸ Ez a megállapítás — vizsgálataim szerint — fordítva legalább ennyire igaz: *az alkotó munkában fellelhető szépség elősegítheti a díszítő- és iparművészet tartalmi befogadását.* A munka révén megszerzett hatalom ugyanis — adataim alapján — elengedhetetlen az alkalmazott művészeteknél található geometriai és egyéb formák gyors és örömteli felismerésében. Ezért ezt a művészeti csoportot is tömören szemügyre vesszük, de ezzel már az ágazati esztétikai nevelés területére lépünk.

¹⁸ N. A. DMITRIJEVA: Voproszi eszteticeszkogo voszpitanija. Goszudarsztvennoje Izdatyelsztvo „Iszkusztvo”. Moszkva, 1956. 113—114. l.

Az eddigiekben olyan nevelési tartalmat tártunk fel, amely a közvetlen mindennapok terméke volt, és valódi esztétikai beteljesedése csak időlegesen villanhatott fel. A következőkben viszont azokat a tartalmakat igyekszünk megragadni, amelyek éltetője éppen a koncentrált esztétikusság. Tehát már nem egyszerűen spontán keletkezett jelenségekkel találkozunk, hanem egy valóságosan épülő, ember alkotta képződménnyel. Az így keletkezett műalkotásnak egyedüli célja az, hogy „az embert belső és környező világa visszatükröződéssel önmaga felől felvilágosítsa, és ezzel a mindennapi életben önmaga számára adott énje fölé emelje és öntudathoz segítse magát.”¹⁹ Itt tehát a köznapi életben olyan jellemző kellemes lesz esetleges, a szépség pedig — ha a valódi a befogadás — uralkodóvá válik. Igaz ugyan, hogy az álesztétikai hatások kiváltásának még mindig nagy lehetősége marad.

Ezzel a „mesterséges” tömörítéssel az ember egy olyan „saját” világot teremt, amely minőségileg felfokozza a „természetes” elemek értelmét, mélységét. A művészi ízlés kialakításának objektív feltételét éppen ebben kereshetjük. A nevelés ugyanis itt olyan világot sajátíttat el, amelyet az ember saját maga számára, benne található humánus és haladó tartalmak részére hívott létre. Az objektív világnak ez a vonása ugyan tükörképként jelenik meg, de úgy, hogy a bemutatott valóság adott részletének legfontosabb elemei alapján intenzív teljességgé növekszik, miközben az egész egy szükségszerű világgá formálódik. Ez azonban csak úgy jöhetett létre, hogy az ábrázolt valóság valamely művészet nyelvére transzformálódott. Tehát állandóvá válik az a kontemplatív helyzet, amely az előző közegben csak fel-felvillant. Az ember így adott mértékben szakít a közvetlenséggel és bizonyos távolságot teremt magával, saját tevékenységével, önmaga létezésével, hogy önnön művészetté formált lényegében gyönyörködhessek, elmerülhessen.²⁰ Az esztétikai nevelés feladata pedig az, hogy ezt a tisztává tett emberséget a felnövekvők lelkébe áramoltassa, és az egész személyiséget készsége annak befogadására. Ez azonban nem könnyű dolog, mert mindegyik művészetnek megvan a maga fő közlési terepnuma. Tárgyuk közös — az objektív valóság —, de más más anyaguk és eltérő megjelenési lehetőségük révén a valóság különböző megközelítését szolgálják. Ezért természetes, hogy a nevelés tartalma is differenciálódik, amelyet a pontosság érdekében szintén figyelembe kell vennünk. Tennünk kell ezt azért is, mert a különféle művészetek eltérő katartikus lehetőségeket nyújtanak, vagyis van olyan sorrend is, amely a tükrözés és tudatformálás képessége szerint alakul. Ez természetesen összefügg esztétikai lényegükkel, hiszen az autonóm műalkotás tartalmazza a művészet valamennyi lényeges tartalmi és formai elemének önálló megvalósulását. Az alkalmazott művészetekben viszont az alkotást meghatározó elemek egybeesnek.²¹ A jellemzett eltérés ugyan funkcionális, de közelségük a kellemeshez mégis azt teszi szükségessé, hogy önállóan elemezzük tárgyukat, mint a szóban forgó nevelés tartalmát.

a) *A kellemes és a szép határán.* A hasznos és kellemes tehát most már nemcsak természetes formában található meg, hanem a művészetek között is akadnak olyanok, amelyek még szemmel láthatóan rendelkeznek ezzel a tulaj-

¹⁹ LUKÁCS GY. i. m. 1. k. 438. l.

²⁰ Uo. 438—439. l.

²¹ Vö. ARADI NÓRA: A katedrálístól az ipari formáig. Kossuth K. 1967. 20—24. l.

donsággal. A tartalmi hasonlóság különösen erős közöttük. Az iparművészetben is az általánosság és a partikuláriság azon kapcsolatát találjuk, amit a kellemes esetében. Éppen a kettő különbségéből származó világnézeti és emocionális elemek alkotják a művészeti ág tárgyát. Az itt megjelenített formákon azonban erősebben hangsúlyozódik az egyén és a közösség közötti összefüggés. A nevelés tartalma szempontjából tehát nagyon jelentős a közösségi tartalom. Vagyis a nevelésnek nem az individuális vonásokat, hanem a közösségi szálakat kell megerősítenie. Így a kollektívummal való kapcsolatot is egyengetheti ez a művészet, miközben egészségesen megőrizheti az erős egyéniség kialakításának lehetőségét is. A szabadság ugyanis, amely itt minimálisan kimutatható, éppen a mindennapi közös használatból nyeri lényegét. Az ezzel kapcsolatos emocionális megnyilvánulás lesz az a nevelési tartalom, amelyet át kell élniök a tanulóknak. De az így kiváltott öröm, büszkeség nem emelkedik társadalmilag általánossá, hanem a normális mindennapi élet alkotóeleme marad. Tehát szinte pillanatokként átélhető.

Az alkotó munka tagolásánál már talákoztunk az esztétikai nevelésnek ezzel az elemével. Ott azonban a közvetlen gyakorlati alkotás adta az örömet. Itt viszont már művészileg megmunkált tárgyak idézik elő az említett érzést. Tehát az esztétikai nevelés tartalmát az a hangulati egység, kibontakozó érzelmi kapcsolat adja, amely a tárgy célszerű használata során a gyermekből kiváltódik. Ez azonban arra az objektív „háttérre” épül, amely a tárgyak használati értékében található. Tehát bármennyire is szubjektívvisztikusnak tűnik ez a tartalom, mégis látnunk kell, hogy a tárgy objektív jellemzői nélkül nem jöhettek volna létre.

A díszítő művészet viszont egészen megközelíti a „magas” művészet kifejező, megjelenítő erejét. Ez a műfaj ugyanis már „egy esztétikai felidézésre törő, magában zárt képződmény, amelynek szerkezeti elemei az elvont visszatükröződési formák, a ritmus, a szimmetria, az arány stb.”²² De még — úgy tűnik — nem jeleníti meg a visszatükröződés teljesen kibontott, konkrét, tartalmi formáját. Így a művészi megjelenítés ellenére igen közel áll a hasznosság-hoz. Legtöbbnyire ugyanis a mindennapi élet használati tárgyainak a járuléka, még akkor is, ha már a díszítések esztétikai örömet is képesek kiváltani. Azért tehetik ezt, mert olyan díszek, amelyek a célszerűség és a szépség teljes azonosulása felé tartanak, s így a hasznossággal állandó és örök kapcsolatban vannak.

Hasonlóan fontos elem az ékesítés nyújtotta öröm is. Ez különösen a testi díszítettséggel kapcsolatosan mutatkozik meg legjobban. Tehát az öltözködés, az ékszerek viselése, az önékesítés öröme az esztétikai nevelés előfeltételei között foglal helyet. Ezt a tényt különösen ki kell hangsúlyoznunk, mert a kellemest felidéző ruhák és annak kiegészítői stb. az ékesítés tiszta örömét, megszépítő, gyönyörtkeltő jellegét már közvetlenül sugározzák. Egy-egy ruhadarab, szőnyeg, függöny stb. már nemcsak kifejezetten hasznosságával hat, hanem formájával is (pl. fűzési módjával, szövésével). Egyszóval azokkal az elvont visszatükröződési formákkal, amelyek a díszítő művészet immanens elemeit adják. Éppen ezért itt már valóban esztétikai tartalomról van szó. Így a nevelésnek is lehetősége nyílik arra, hogy az álesztétikai hatásoktól a valóságos esztétikai élményig juttassa el a műélvezőt.

²² LUKÁCS Gy. i. m. 1. k. 284. l.

Ennek a helyzetnek azonban látnunk kell egy másik objektív feltételét is, hiszen a díszítéssel kapcsolatos szubjektivisztikus különöködésre nevelést ezen az úton kerülhetjük el legeredményesebben. A díszítő művészet által felidézett örömmnek ugyanis mélyebb forrása is van, mégpedig a felépítésből származó *rend*. E. FICHER pedig még alaposabb indítékokkal magyarázza ezt az okot. Azt írja, hogy „a gyönyörűségnek, annak a tendenciának, hogy a rendezettet ‚szépnek’ érezzük, mélyebb gyökerei vannak . . . felismerték, hogy a ritmus, az azonosnak az ismétlődése segíti a munkát és az életet.”²³ Bármennyire is elfedi a tanuló egyéni indítéka ezt a objektív tény, tendenciáját tekintve a nevelésnek mégis erre a tartalomra kell a figyelmet irányítania. Lehetősége is van arra.

A díszítő művészet „szépségének” teljes „átélése” ugyanis nagyon közel esik — a más vonatkozásban hibáztatott — fogalmi elsajátítás módjához. Főleg azért, mert a geometriai formákat a gyermek is könnyebben felismeri. Ez a művészet — mint már jellemeztük — a legegyszerűbb elemekkel dolgozik. Így tehát egyszerűen felfogható, átlátható kísérője a könnyed felfogás és megismerés öröme. A gyors belátás élménye azt sugallja a gyermeknek, hogy uralkodni kezd bizonyos dolgok felett. Tehát hatalmas környezetének egyes tárgyain, mert ezt a tartalmat a szóban forgó művészeti ág objektíve magában hordozza.

Amennyiben visszagondolunk az esztétikum lényegéről mondottakra, akkor könnyen beláthatjuk, hogy itt már legtöbbször a szép befogadásáról van szó. Egy olyan sajátos visszatükrözésével találkozunk, amit nem tisztán az elvont tárgyi lényeg nyújt. Antropomorf tartalmuk van, amelyet az említett elemek érzékletes felidézésével a gyermeknek át kell élnie. Részesévé kell lenniük annak az érzésnek, hogy a tárgyak segítségével bizonyos hatalomra lehet szert tenni. Az immanens elemek (vonal, pont, görbe stb.) „eszmei tartalmat” sugároznak. A kompozíciós elemek tehát nem arra törekszenek, hogy a dolgok *par excellence* lényegét tegyék láthatóvá, hanem hogy úgy jelenjenek meg, mint az ember valóságának jól elrendezett képmása, mint egy általában vett rend érzéki absztrakciója. Ha ezt az esztétikai nevelés fel tudja mutatni — elérte célját.

b) *Az autonóm művészetek esztétikai tartalma.* Az autonóm művészetek katartikus hatása sokkal nyilvánvalóbb, mint az előbb általánosan jellemzett alkalmazott művészeteké. Tehát a tükröző és tudatformáló jelentőségük is más. De önmaguk körében is különféle módon ragadják meg a valóságot. Így természetes, hogy az esztétikai nevelés tartalmát is más-más oldalról sugározzák.

A képzőművészetek tartalma. A most tárgyalásra kerülő művészetek tartalmában megjelenik az antropomorfizált valóság időbeliségének komponense is. A történetiség mozzanata azonban nem zárja ki azt, hogy a legjellemzőbb tartalmi elemeket ne összesítsük. Az egyes művészetek ugyanis fogalmilag is megragadhatók a maguk sajátosságaikban.

Így a *festészet*, *grafika* a színnel, rajzzal, fény-árnyék stb. hatással adja vissza a valóság esztétikai képét. De „csak” azt, amit az ember természeti és társadalmi fejlődése alapján kialakult vizuális érzékeléssel felfoghat.²⁴ A tartalmilag felidézett valóság tehát nem más, mint a látható lét humanizált formája. Vagyis a vizuális ábrázolás eszközeivel az ember lényege jelenik meg a

²³ A nélkülözhetetlen művészet. Gondolat K. 1962. 113. l.

²⁴ Vö. SZIGETI J. i. m. II. r. 113. l.

kompozíciók, színek stb. nyelvén, a mindenkori történeti szituáció konkrétan adott műalkotásának segítségével. De ezek az ember, a dolgok és az ezek által közvetített humanizált viszonylatok külsejét realizálják. Erre kell felkészíteni megfelelően a befogadó készséget. Az ízlés ugyanis annál fejlettebb lesz, minél jobban meg tudja közelíteni a gyermek a vizuális lét történetileg konkrétá tett művészi formáját.

A képzőművészet autonóm tagjai közé tartozik a *szobrászat* is, de itt már háromdimenziós reális térrel van dolgunk. Míg az előbbieket az alkalmazott művészetekhez hasonlóan két dimenzióban jelenítették meg a vizuális valóságot. A szobrászat természetesen szintén képet ad az ember és a természet adott korra jellemző viszonyáról, de egyetlen alakba tömöríti az emberről mint társadalmi lényről alkotott véleményt. Minden mondanivalója az embert megjelenítő, teremtett figurába sűrítődik. De mégis maradéktalan művészi élményt nyújt, mert minden más művészetnél elmélyültebb koncentrációra képes: egyetlen látványmozzanatban, „termékeny pillanat”-ban jeleníti meg a humanizált mozgást.²⁵ Ha a jövő társadalmának emberét sokoldalú esztétikai ízléssel rendelkező polgárrá akarjuk alakítani, akkor környezetének az egyik legfontosabb objektumát az *épitmények*et sem rekeszthetjük ki a nevelés tartalmából. Ezt már azért sem tehetjük meg, mert a mindennapi élet állandó tartozékai és egyáltalán nem közömbös az hogy milyen lakásban élnek az emberek.

Esztétikusságuk átélhetőségét a célszerűség rendkívüli módon meg is nehezíti. A szépségről eltereli a figyelmet. Az építészet ugyanis egy gyakorlati-emberi célokat szolgáló valódi térből olyan újat alkot, amely vizuális megformált-ságában képes egy emberivé varázsolt teret megidézni.²⁶ A felhasznált elemek tehát már mint térformák fejtenek ki hatást, mégpedig annak az élménynek a sugárzásával, hogy bizonyos térrészletek — kitágított személyiség elemekként — az ember környezetéhez tartoznak. Pontosan ez lesz a nevelés specifikus tartalma.

Az építészet mellett a *kert* is esztétikai élményeket kiváltó hatótényező. Az előbbivel rokonságát nyilvánvalóvá teszi a kettős mimézis. De a mindennapi élet természetes esztétikai elemeivel is közvetlenül kapcsolatot tart, csakúgy, mint az alkalmazott művészet más fajtáival. Az ugyanis, ami a „csinált vagy nőtt tárgyak ilyen elrendezésében valami esztétikumhoz hasonlót látszik felidézni, az nem a felvevő szubjektumtól független, vele szembenálló, magábanzárt, világ’, mint a műalkotás, hanem egy olyan partikuláris szubjektumnak a tárgyi világában hatékonyvá vált tevékenysége, akinek megszilárdult nyomai csak e partikularitás dokumentumaiként objektíválódhatnak.”²⁷ Tehát a mindennapos pedagógiai gyakorlat is használhatja az esztétikai nevelés során céljai megvalósításához.

A szépirodalom. Az irodalom, a költészet a *legteljesebben* ábrázolja az ember világát. Olyan belső szemlélethez forduló művészet, amelynek az a sajátossága, hogy csak történetileg átdolgozott, az időben kialakult, jelentéstartalmakkal közvetlenül átszőtt anyagban fejezheti ki az ember belső világát.²⁸ Az élet lényeges vonásait, pontos törvényszerűségeit stb. ugyanis új, a szavak teremtette művészi közegben jeleníti meg: mégpedig mint konkrét emberek, konkrét helyzetek

²⁵ Vö. ARADI NÓRA i. m. 172—176. l.

²⁶ Vö. LUKÁCS GY.: i. m. 2. k. 291—402. l.

²⁷ Uo. 454. l.

²⁸ Vö. SZIGETI J.: i. m. II. r. 120—121. l.

egyszeri, személyes vonásait és összetartozásait. A teljesség élményével éri el igazi esztétikai hatását. Sohasem a valóság öncélú ábrázolásáról van tehát szó, mert ezzel a mű elvesztené költői hatalmát. „A dolgok a költészetben csak mint az emberi tevékenység tárgyai, mint az emberek és az emberi sorsok egymással való kapcsolatainak közvetítői fontosak, érdekesek és vonzóak.”²⁹ A gyakorlati pedagógiai tevékenység abban az esetben lesz igazán eredményes, ha ennek a tartalomnak a befogadását képes elérni, hogy a gyermek a megjelenített emberi értékek³⁰ követőjévé válhasson. Vagyis a történelem alkotójának lényegét annak tárgyi környezetében, a szavak segítségével éli át, amely egy konkrétan meghatározott műalkotás felidéző hatása révén keletkezett.

Zeneművészet. Az épitészetet — ha hibásan is — nem véletlenül nevezte SCHELLING „megdermedt zené”-nek. Valóban a kettős tükrözés következtében nagyon hasonlít egymáshoz a két művészeti ág. A zene (ének) ugyanis, eltérően a szépirodalomtól, ahol csak mozzanatok az érzelem, főleg az emberi emóciók, indulatok, megjelenését végzi el, mozgásuk folyamataát tárja fel. Ebben a művészetben tehát lényegileg az ember belső érzelmi világának zenei ábrázolása történik. Ezt a tartalmat továbbítja az esztétikai nevelés egy mindenkori műalkotás speciális szenvedélyeinek „hangtani” megformálásán keresztül.

A nevelést azonban nagyon nehezíti az, hogy a zene a képmások képmása.³¹ Hiszen itt nem annyira a tárgyi világ hat közvetlenül, hanem az általa előidézett érzelem. Már a mindennapi életben is inkább a tárgynak a szubjektum emocionális életében végbemenő átalakító visszatükrözése vált ki passzionális reakciót. Tehát a személyiség „beavatkozása” sokkal erősebb, mint más művészi tevékenység esetében. A visszatükrözés értelme nagyon sokféle lehet, az objektív valóság szinte a felismerhetetlenségig „elnyelődhet”. A zene specifikussága tehát az, hogy nem közvetlenül tükrözi vissza az ember külső és belső világát, hanem egy már eredetében is felidéző jellegű s éppen ezáltal létező lelki anyagot tisztít meg, dolgoz fel művészi formában. Így elszakad azoktól az érzelmeket kiváltó közvetlen indítéktől, tárgyaktól, amelyekre eredetileg vonatkozott. Ezzel azonban rendkívül sokértelmű lesz, s így a zenei ízlés fejlesztése is igen körülményesé válik. A zenének ez a meghatározatlan tárgyiassága, mint esztétikai nevelési tartalom, csak abban az esetben asszimilálódik a gyermeki lélek gazdagító elemévé, ha a nevelésünk módszerét a vázolt specifikumnak megfelelően választjuk meg. Ennek nyomán hangolódik fel, így rezonál megfelelő harmóniában a gyermek fejlődésével.

Reproduktív művészetek közege. Ebbe a csoportba azokat a művészeteket soroljuk, amelyek nem képzelhetőek el önmagukban, hanem más műalkotásoknak (például dráma) a reprodukálására, előadására szolgálnak.³² A *színművészet* által felidézett valóság is ide tartozik. Ez a műfaj már nem foglalja magában a világnak azt a teljességét, mint az irodalom. *Jellemeket* állít a gyermek elé, mégpedig úgy, hogy azok emberekben lejátszódó társadalmi, lélektani, erkölcsi mozgásokat testesítenek meg. De ezek közül is csak a legjellemzőbbeket, a legfontosabbakat mutatja be konfliktusok, összeütközések plasztikus kiemelésével. A jellemekben megformált művészi tartalom adja azután azt a sajátos művészi világot, amely alkalmas a tanulók erkölcsi, világnézeti formálására. A művészi megjelenítés

²⁹ LUKÁCS Gy.: A történelmi regény. Hungária é. n. 70—71. l.

³⁰ Az értékek orientáló szerepét V. V. TUGARINOV különösen fontosnak tartja az *Über die Werte des Lebens und der Kultur* c. munkájában (Berlin, 1962. pl. 23—25. l.)

³¹ LUKÁCS Gy.: i. m. 2. k. 334—347. l.

³² SZIGETI J.: i. m. II. r. 127—128. l.

során közvetített valóság tartalom azonban csak akkor válik igazi élménnyé, ha katarzist vált ki és így emeli a gyermeket a műalkotás emberi világába.

A *tánc* mint reprodukív művészet a nevelés története során (pl. LOCKE) többször szerepelt az elemzett nevelés tartalmában. Erre a művészetre jellemző, hogy a tánc mint kifejező mozgás a produkcióban közvetlenül adja vissza a valóság különböző mozzanatait. Mintegy stilizálja az eredetileg is hasonló mozgásokat. Differenciálatlanul magába foglalja a térbeli és időbeli művészetek lehetőségeit. Közvetlen szemléletet ad. A mozgás fixálódását pedig ugyanazon mozgások ritmikus-periodikus visszatérése, reprodukciója pótolja és a külső szemlélethez közvetlenül kapcsolja a belső mozzanatát.³³ Tehát szintén az ember lényegével kapcsolatos fontos dolgot jelenít meg.

A *filmművészet hangulati tartalma*. A legközvetlenebb kapcsolatot a művészetek közül a mindennapi élettel a film őrzi meg. Ez a fényképszerűen ábrázolt világ hitelességéből származik. Az általa formált valóságba ugyanis a mindennapi élet korlátlan sokszínűsége kerülhet. Az ember teljes környezete, a növény- és állatvilág, a humanizált társadalom stb. olyan valóságként fejeződik ki, amely a gyakorlati szociális kapcsolatokkal elvileg teljesen egyenértékű. Szakadatlanul mozgó, átlátszó, áttekinthető stb., stb. Előnytelen azonban a számára, hogy nem fejezheti ki az ember legmagasabb rendű szellemi életét.³⁴ Tehát egy-egy alkotásban maga az igazi szépség is csak látszatra jelenhet meg. Átéltése során a műélvező sokszor meg sem közelíti a szép valódi élményét, hanem mindössze a kellemességig jut el, vagy éppen a giccs ragadja meg. Ha azonban az esztétikai nevelésben a tényleges művészi ízlés formálását akarjuk elérni, akkor a figyelmet elsősorban a sajátos forma nyelvén³⁵ visszatükrözött hangulatra kell irányítanunk. Minden más művészettől ugyanis az asszociatív eszközökkel felidézett hangulat különbözteti meg. A filmmel nemcsak epizódikus mozzanatként kapcsolódik össze az említett jelentés, hanem a tárgyak fényképszerű képmása közvetlenül, spontánul sugározza a hangulatot. A benne reprodukált valóságnak, mint az esztétikai nevelés tartalmának elsajátítását, olyan világban éli át a tanuló, amely úgy hat mint valami valóságos élet. E szerint is formálja. Ezt technikai megoldással (vágás, beállítás stb.) éri el a film. Vagyis nem hagyja meg eredeti — mintegy „belső beszéd” formájával — hanem az építészethez hasonlóan a látványt közvetlenül esztétikai hatás felidézésére teszi képessé. A film rendkívüli ideológiai hatékonysága — egyben pedig nevelő értéke — éppen azon alapszik, hogy az általa ábrázolt valóság hangulata a világnézet minden kérdését, az összes társadalmi eseményekkel kapcsolatos állásfoglalást áthatja. Sőt a befogadó szívéhez valójában a hangulaton keresztül keresi meg az utat. Hitelessége révén pedig úgy hat, mintha a világ hangulatszerűen csoportosított és egymásba illesztett darabjai az ideológiát magából a valóságból, a valóságból növesztené ki.

Az elmondottakban elsősorban a nevelés sajátos tartalmát akartam bemutatni úgy, hogy a fejezetenként tömören taglalt esztétikumot tekintettem az említett nevelés tartalmának. Ezeket szervezi az említett nevelés specifikus

³³ Uo. 128—129. l.

³⁴ Vö.: LUKÁCS Gy.: i. m. 2. k. 470. l.

³⁵ Vö.: BALÁZS BÉLA: Filmkultúra. Bp. 1948. 20—21. l.

folyamattá. Mégpedig a maga sajátos „erőterének” hierarchiájában és dimenziójában, amely specifikus idő és térbeli elrendezettségéből adódik. Így őrizvén meg mindazt, ami érdemes az emberi emlékezet számára, hogy az utódok ott kezdhessek öntudatuk fejlesztését, ahol elődeik azt bevégezték. Elszakíthatatlanul az ember nagyszerű önteremtő képességének folyamatából, amelyben — ahogyan GOETHE írja —:

... az előbbi nyomát körben eléri az új,
gyűrű-gyűrűn: ez a lánc nyújtózik az összes időközön,
általa él az egyed, általa él az egész.

И. Силадьи

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ — ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС

В начале автором освещается в общности та сторона отражения действительности, которая появляется в эстетичности, следательно, в которой связи явления с человеком являются существенными. Исходя из этой точки зрения, анализируются эстетические элементы быта (природы, морали, творческой деятельности), соотношение полезного с приятным, как и особенности отдельных отраслей искусства. На основе этих делаются выводы по возможным задачам и методологию эстетического воспитания.

Imre Szilágyi

AESTHETIC CONTENT-AESTHETIC TASTE

First a general treatment is given to that particular aspect of reality reflection which occurs in esthetics accordingly, implications of this phenomenon relating to the individual are stressed. On this basis the aesthetic constituents of everyday life (nature, ethics, creative work), the relation of the useful and the pleasant, as well as the characteristic traits of the different forms of art are analysed. Conclusions are drawn with regard to the tasks and methods to be instituted in aesthetic education.