

OTAKAR CHALUPKA TANULMÁNYA AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS SZEMANTIKAI SZEMPONTÚ RENDSZERTANI VIZSGÁLATÁRÓL

A Csehszlovák Tudományos Akadémia neveléstudományi folyóiratának 1971. évi 1. száma közli OTAKAR CHALUPKÁNAK, a prágai Komensky Intézet munkatársának terjedelmes tanulmányát „*Sémantický zřetel strukturace estetické výchovy v systému vzdělání*” címmel (szabodon fordítva: Az esztétikai nevelés szemantikus rendszerezéséről elvénélk érvényesítése a nevelés rendszerében; a cím így olvasható a német nyelvű tartalomjegyzékben: Semantischer Strukturierungsaspekt der ästhetischen Erziehung im Bildungssystem).

A szerző bevezetésül áttekinti az esztétikai neveléssel kapcsolatos legfőbb tantárgyak* (irodalom, ének-zene, rajz-képzőművészet) sajátosságait, utalva arra, hogy ezek az *oktatástan rendszerébe nehezen illeszkednek bele*. Ennek a szerző szerint a következő alapvető okai vannak:

1. Az e tantárgyak keretében folyó esztétikai nevelés középpontjában a *műalkotás* áll, amely az oktatási folyamatban eszközként is, célként is érvényesül.

2. Az esztétikai nevelésben a műalkotás úgy szerepel, mint legfontosabb tény, tárgy és dolog; a maga jelszerű mozzanataival azonban jelentősen *túl is lépi tárgyi jellegét*.

3. A műalkotás egyaránt felfogható intellektuálisan és emocionálisan; ezzel jön létre az ún. „*esztétikai élmény*”, de ez az esztétikai élmény ismereteink jelenlegi állása mellett meghatározhatatlan.

4. Módszertani szempontból alig tisztázottak azok az *eljárások*, amelyek segítségével célravezető kapcsolat alakítható ki a műalkotás és a tanuló között, ez a folyamat nem algoritmizálható, heurisztikus jellegű, egyénenként is jelentősen eltérő.

5. A mű *esztétikai értékelése* csak megközelítő biztonsággal kodifikálható, szükségszerűen ezért is jelentős különbségek vannak az egyes személyek között, ez a tény ugyancsak nehézséget okoz az oktatási rendszer kötelező normarendszere tekintetében.

6. A műalkotás *olyan összetevők komplexuma, amelyek érvényessége a mű struktúrájában éppen kölcsönös egybefonódásukból adódik*; az egyes alkotórészek elszigetelésére irányuló mindenemű kísérlet tulajdonképpen a mű autentikus voltának eltorzítását jelenti, bár ez a részkiemelés (pl. az eszmei, a formai alkotórész stb.) többek között éppen értelmezési okokból történik.

7. A mű és a műalkotás mint egész *művészetén kívülálló* társadalmi, történelmi és egyéb tényekhez kapcsolódik, de ugyanakkor úgy is létezik, mint bizonyos mértékig *sajátos struktúra*; ezeknek a művészetén kívülálló tényekhez kapcsolása, e kapcsolódás értelmezése mindig magában rejti a pontatlanság veszélyét.

8. Az esztétikai nevelés *eredményessége*, hatásainak tartóssága nagyon nehezen ellenőrizhető, és még nehezebben állítható fel róla diagnózis.

E specifikus „illeszkedési” nehézségekhez egyes esetekben még továbbiak is csatlakoznak (pl. a zenei nevelésnél az olyan tanulók elégtelen fiziológiai diszpozíciója, akik nem rendelkeznek zenei hallással), emellett — bár az esztétikai nevelés egész sor specifikuma a képzőművészeti, a zenei és az irodalmi nevelésre egyaránt érvényes — *e tantárgyak között igen nehezen teremthetők kapcsolatok* (lényegesen könnyebb megfelelő viszonyt teremteni pl. az irodalmi nevelés és a nyelvi képzés között), ez az összekapcsolás elméletileg mindeddig megoldatlan, bár a tárgyközi összefüggéseket pedagógiaiilag nagyon fontosnak tartják.

Mindezek az okok magyarázzák az esztétikai nevelés *hiányos integritását*. Az ilyen integritás feltételezi az esztétikai nevelés ama rendszerének kialakítását, amely egyesíthet magában számos diszparát, illetve látszólag diszparát tény: különböző esztétikai álláspontokat és művészet-tudományi ismereteket, a műélvező motivációit és beállítottságait, az elsajátítás folyamatait és eljárásait, értelmező módszereket, élményformákat (perszeverációs és kontemplatív formákat), nem utolsósorban pedig az egyes művészeti ágak számos, egymástól elütő műalkotását, azaz ezek legfontosabb tényszerű (tárgyi) és jelbeli funkcióit.

A szerző tanulmányában éppen azt kívánja bizonyítani, hogy az *esztétikai nevelés ilyen rendszerének alapjául szolgálhat a szemantikai elv*, amely egyesíteni képes a különböző, objektív és szubjektív jellegű specifikumokat, az esztétikai nevelés problematikájában jelentkező tényeket; a szemantikai elv alapján az esztétikai nevelés jól összekapcsolható az oktatás és a nevelés egyéb területeivel, ugyanakkor az esztétikai nevelés is úgy szervezhető, mint az oktatás és nevelés rendszerének alrendszere: a szemantikai elv teljes mértékben alkalmazható az esztétikai nevelés specifikus voltához, ugyanakkor viszont nem korlátozódik erre a specifikumra, hanem mint általános szempont fogható fel.

* A tanulmányban a szerző csakis az *e tantárgyak keretében folyó esztétikai nevelést* nevezi *esztétikai nevelésnek*.

Ehhez a megoldáshoz a szerző véleménye szerint olyan kiindulási pont szükséges, amely a művészetnek az ember szempontjából vett értelmét összekapcsolja az embernek önmaga azonosulására irányuló, tágabb értelemben vett erőfeszítéseivel, vagyis lehetővé tenné a *művészet antropológiai funkciójának beiktatását* az összes további antropológiai tény komplexumának egészébe. A korszerű esztétika és a speciális művészetelmélet mint döntő tényezőzt tételezi fel a legfontosabb esztétikai tényeknek túlnyomórészt antropológiai funkcióit; a művészetnek az ember szempontjából vett funkcionálása szükséges voltát viszont rendszerint úgy fogja fel, mint adottságot, mint apriori evidenciát; ezt a szükségességet viszont többnyire nem értelmezi az ember érvényesülési folyamatainak szélesebb dimenzióiban. Ám az esztétikai nevelés a nevelés többi területéhez hasonlóan szükségszerűen megköveteli az ilyen evidencia eredményességének tisztázását: amennyiben az esztétikai nevelés a tanulóban ki akarja alakítani a valósághoz fűződő esztétikai viszonyt, úgy feltétlenül tisztáznia kell, mire való ez, és milyen evidenciából kiindulva formálható egyre erőteljesebben.

Az ilyen értelmezés módszertani forrásul szolgálhat LEONTYEV koncepciója: *a világ feladat, amelyet az ember megold és ezzel a világon úrrá lesz*. Ezzel a lehető legszélesebb alapon fejt ki a személyiség fejlődésének elvét, mely szerint a személy a feladatsituációk megoldása folyamán saját aktivitásával állandóan változik, alakul. Az ilyen feladatsituációk a legkülönbözőbbek lehetnek; semmi okunk sem lehet arra, hogy ezek közé ne soroljuk azokat a feladatsituációkat is, amelyek a műélvező előtt felmerülnek a műalkotás jelentéseinek és funkcióinak megismerésénél. Ezeknek a feladatsituációknak a megoldása mindig azt jelenti, hogy a személy *választ*, azaz kiválasztja a feladatsituációkat (amennyiben a személynek megvan az a lehetősége, hogy a situációkat elfogadja vagy elvesse); kiválasztja a megoldást (amikor egy bizonyos feladatsituációban „felismerhetők” a variánsjelentések, illetve a feladatsituáció variánsjelenségekkel ruházható fel).

LEONTYEV módszertani kiindulópontja nem tételez fel semmiféle megelőző apriorizmust, és maga az evidencia ténylegesen elsődleges: az embert szembeállítja a világgal, amely őt körülveszi, amelybe belép, és amelyben érvényesül. Elmondható, hogy ezzel az emberi létnek és a világegyetemben való emberi tájékozódásnak elsősorú fontosságú ontológiai kérdéseit érinti.

Emnek a kiindulópontnak a konkretizálásánál különösen döntő jelentőségű az a mód — folytatja gondolatmenetét OTAKAR CHALUPKA —, ahogyan a jelentések megismerését, illetve magát a „jelentés” fogalmát felfogjuk, vagyis azt a kérdést, amelynek a korszerű szemiólogia oly rendkívül nagy figyelmet szentel. LEONTYEV koncepcióját a zárt jelentérendszer gépies elfogadására redukálnánk azzal, ha a „jelentést” úgy fogunk fel, mint egyértelmű, minden körülmények között egy bizonyos jelző (*signifiant*) és egy egyedül lehetséges jelzett dolog (*signifié*) között létrejött vonatkozást.

Jól tudjuk ugyanis, hogy ez nem így van: *az emberi társadalomban funkcionáló jelentések rendszere nem egészen zárt*, a zárt jelentérendszer kizárná pl. a tudomány területén minden haladás lehetőségét, nem tenné lehetővé új jelentések kialakítását. A jelentérendszer csupán viszonylagosan zárt a maga funkcionális szituációja alapján, ám mindig nyitva marad az új jelentések számára, amelyek a funkciószituációba csak ez után léphetnek be, tehát egyidejűleg van szó zárt és nyílt rendszerről.

Kevésbé tisztázott, hogy egy jelző (*signifiant*) sokszor nagyobb számú vonatkozással, jelzett dologgal (*signifié*) is rendelkezhet. Kétségtelen, hogy bizonyos esetekben — különösen a tudományok szaknyelvében — a jelzők jelentésbeli vonatkozása a maximális egyértelműségre, az ún. *denotatív jellegre* összpontosul: a „plusz”-jel vagy a négyzetgyök jele a matematikai egyenletben csupán egyetlen jelentésű lehet. Az ilyen jelentések nem variálhatók, minden ember kénytelen a pluszjelet úgy értelmezni, mint pluszt, ha a példát ki akarja számítani, mert ez a közmegegyezés. Hasonlóképpen így van ez pl. a közlekedési jelzések jelentéseinél: az a konvenció, hogy a vörös átlós csikkal keresztülhúzott fehér tárcsa a behajtási tilalmat jelenti, csak akkor érvényes, ha ezt általában mindazokkal közlik, akiket illet.

Vannak olyan esetek is, amikor az ember olyan jeleket ismer meg, amelyek *funkciójukat a jelentés révén töltik be* (az ún. funkciójelek, fonctions-signes), ezeket a jeleket igyekeznek felhasználni mindenekelőtt a céltudatosan deaktualizált, a személyes célzatosság nélküli közölhető rendszerek, pl. az igazságszolgáltatás fogalmai, ahol a *signifiant* és a *signifié* között szükségszerűen egyértelmű jelentésbeli viszonyt kell lennie, ha el akarják kerülni a félreértést (így pl. a „gyilkosság” és az „agyonütés” *signifiant*-jai a köznyelvben alkalmilag egymással fel is cserélhetők, a jogi szövegben viszont ezek jelentésbeli vonatkozásait egészen pontosan meg kell különböztetni egymástól.)

A denotációsor jelentéseinek ilyen eseteiben a LEONTYEV-féle séma jól érvényesül: az ember a jelentést azzal ismeri meg, hogy *elfogadja azt*, amely nem okoz heurisztikus nehézségeket, mivel

a jelentés ilyenkor egyértelműen meghatározott, és minden szempontból teljes mértékben átadható, közölhető.

Az ember azonban a világ megismerésénél feladatsituációinak nagy többségében olyan signifiantokkal találja magát szemben, amelyek jelentés tekintetében nem ilyen egyértelműek. Már a teljes mértékben és minden szempontból átadható jelentéseknél is érvényesül a jelző bizonyos kettőssége. Ezzel kapcsolatban a szakírók megkülönböztetik a jelentésbeli magvat (a „token”-t), és ennek emocionális színezetű képzetét, amely szubjektíve változókéony (a „tone”-t). E megkülönböztetés szerint pl. az egyszerű signifiantok (asztal, erdő, ház stb.) nemcsak általánosan átvehető jelentéssel rendelkeznek, amelyre vonatkozóan közmegállapodás létezik, hanem ugyanakkor *egyénenként változó, bizonyos elüő jelentésbeli hangsúlyt is kialakítanak* (pl. az erdő konkrét képzetét, amelyben valaha járt; a ház képzetét, amelyben valamit átélt stb.). Ez különösen szembeszökő az ember érzelmileg szubjektív módon telített szféráiból származó signifiantoknál, mint pl. anya, apa, gyermekkor stb.

Még bonyolultabbá válik a helyzet ott, ahol *egy signifianthoz több signifié sorolható*, amelyek közül az ember több-kevesebb önállósággal választani kénytelen, ahol az egy bizonyos alapvető jelentés fölébe egy újabb jelentést rendelnek; ilyen esetekben *konotatív viszony* áll fenn a jelző és a jelzett dolog között. Ezeknél a jelentéseknél — a signifiant több értelmű volta miatt — ténylegesen döntés, választás történik, ami úgy folyik le, hogy az egyén a variánsjelentések közül azt fogadja el („ismeri meg”), amely az ő számára személy szerint a legtökéletesebb, amely a lehető legnagyobb mértékben helyet biztosít számára az élet társadalmilag feltételezett összefüggéseiben és biztosítja érvényesülését. A döntésnek ezt az aktusát azonban természetszerűleg mindenkor befolyásolja az a körülmény, mennyire érthetők az egyén számára az általános jelentések, amelyek között választhat, mennyire ismeri az egész jelentéstani síkot, amely a jelzőre vonatkoztatható.

A jelentések megismerését úgy foghatjuk fel, mint *a konkrét szituációk egymásutánjában bekövetkező folyamatot*, amelynek két döntő vonatkozása van: *a meghatározott jelentés közlése*, és ennek a jelentésnek *az elfogadása*. A szituáció az első vonatkozásban úgy határozható meg, mint funkcionális szituáció; az utóbbi vonatkozásban úgy tekinthető, mint feladat-szituáció; a két vonatkozás egyesítését jelenti a szemantikai szituáció. A funkcionális szituáció specifikumát a jelzők jellege, a feladatszituáció specifikumát a szándékosság és a megismerő személy felkészültsége határozza meg.

A tanulmány szerzője szerint — bizonyos mérvű feszültséget hagyva érvényesülni a denotáció és a konotáció közötti átmenetekben — az ember, ha megvan a megfelelő felkészültsége és céltudatossága, akkor a funkció és a feladat szempontjából a következő szóba jöhető szemantikai szituációkat különböztetheti meg egymástól:

- a) a jelentés *irányított* elfogadását, amikor a jelző a denotációsor egyértelmű funkciójele,
- b) annak a jelentésnek elfogadását, amely ugyan teljes mértékben közölhető, de amelynél valamennyi egyén *emocionális hangsúlyt* („tone”-t), mégpedig szubjektív és egyénileg különböző hangsúlyt érvényesít,
- c) a *szabad választást*, amely a konotációsor jelző több értelmű volta esetén dönt a szemantikai mező jelentései közt,
- d) a *megfelelő jelentéssel felruházást*.

A választás itt mindig azt jelenti, hogy az ember a lehetséges jelentések közül egyet kiválaszt, vagyis a szerepeltetett jelentések közül egyet kiemel, ugyanakkor a többit elveti, mégpedig az összefüggések alapján vagy szubjektív kritériumok szerint. Így pl. a „tárgy” szónak más jelentése van egy filozófiai munkában, és egészen más egy mondattani tankönyvben; a becsület, szabadság, igazság, erkölcs és más ehhez hasonló típusú signifiant esetében az egyén a maga szubjektív beállítottsága alapján választ, amelyet életének társadalmi valósága befolyásol.

Am bizonyos esetekben az egyén a maga választásával nem jut el szükségszerűen mindig olyan közölhető jelentéshez, amelyet megfelelőnek tartana, ezért saját maga bővíti újabb jelentéssel a jelentéstani síkot. Az ilyen eset sokkal gyakoribb, mint azt gondolnánk — szögezi le a szerző. Eddig a signifiantok példajaként mindig egyes szavakat hozott, de hangsúlyozza, hogy signifiant ugyanígy lehet nagyobb jelzőegység is (pl. egy teljes beszéd, tudományos elmélet, ideológiai koncepció), és főképp a társadalomtudományban ruházzák fel leggyakrabban a változások és a fejlődés tényeit újabb és újabb jelentéssel, amelyet azután érvekkel megindokolnak. Így pl. egy bizonyos jelenség szociológiai elemzését úgy jellemezhetjük, mint a jelentés olyan megismerését, amikor valamit társadalmi funkció tekintetében új jelentéssel ruháznak fel: a vizsgált jelenség már előzőleg is rendelkezett ugyan ezzel a jelentéssel, csakhogy ez a jelentés akkor még nem volt ismert, társadalmi szempontból nem volt közölhető, és nem vezetett a jelenségnek mint feladatszituációnak a birtokbavételéhez.

Miután az elméleti alapvetést a szerző — igen bő szakirodalomra támaszkodva — elvégezte, az *oktatási folyamat szemantikai elemzésére* tér rá.

Azok a változások — fejt ki —, amelyeken a személyiség az oktatás és a nevelés folyamatában keresztülmegy, általában úgy határozható meg, mint a szó tágabb értelmében vett jelentések megismerésének végtelen sora, amikor ez a megismerés az ember tanulásának, társadalmi alkalmazkodásának és önmaga alakításának jellemzőjévé válik. A jelentések megismerése alatt nemcsak a szokás szerint fogalmi megismerésnek nevezett területet érti a szerző, hanem általában a személyiségnek minden olyan aktusát is, amely a LEONTYEV-féle koncepcióban a feladat megoldásához vezet.

A pedagógiai munkák a nevelés és az oktatás feladatának túlnyomórészt az ismeretek, jártasságok és készségek kialakítását és elsajátítását tartják, márpedig — a szerző szerint — a jártasság és a készség tulajdonképpen a megfelelő funkcióját betöltő jelentés megismerésének az eredménye, amely megismerést jelentés szempontjából a funkcionális cselekvés irányítja. A modern szemiotika nem szorítkozik csupán a verbális signifikantok jelentéstanára, hanem felöleli a képi, hangbeli és a motorikus signifikantok jelentéstanát is. A személyiség változásaiban minden megismerési aktus egy lépés a világ integrált birtokbavétele mint feladat felé.

Az oktatási-nevelési folyamat jelentésaspektusa úgy nyilvánul meg, mint a személy folyamatos változásaira és a társadalom keretén belül bekövetkező fejlődésre gyakorolt hatás, mely a személyiséget a jelentéseknek megfelelő megismerésre tanítja — úgy, hogy ez a megismerés megfeleljen társadalmi alkalmazkodásának és saját azonosulásának mint alkotásnak. Az ilyen értelemben felfogott oktatás a szerző szerint felöleli a fent felvázolt teljes skálát, kezdve a denotációsor jelentéseinek elfogadásától, egészen a megfelelő jelentéssel való felruházásig; a funkciójel jelentésének elfogadása pl. úgy fogható fel, mint a legfontosabb funkcionális műveletek megtanulása, azoknak a jelentéseknek a megismerése, amelyeknél a „tone” és a „token” együttesen érvényesül; a konotációs jelentéstanai síkon bekövetkező megfelelő választás nem más, mint a világban és a világ tényei között való aktív tájékozódás; a megfelelő jelentéssel való felruházás annak tekinthető, amit rendszerint nagyon pontatlanul „alkotó gondolkodásnak” hívnak.

Az oktatási-nevelési folyamat csak akkor felel meg az ember szociális és egyéni szükségleteinek, ha nem szorítkozik csupán arra, hogy az embert a denotációsor jelentéseinek elfogadására ösztönözze; az embert arra is meg kell tanítani, hogy meg tudja oldani a bonyolultabb szemantikai szituációkat. Az „irányítás” terminusa, mely az utóbbi időkben a pedagógiában oly sokszor fordul elő, jelentés dolgában látszólag azokra a tanulási folyamatokra szorítkozik, amelyek a denotációsorban mennek végbe, amikor is a tanuló szubjektumát arra összpontosítják, hogy elfogadjon bizonyos, jelentés dolgában zárt információt, és erre a feltételezhetően egyetlen helyes módon reagáljon.

Vajon az oktatási folyamat irányításánál — teszi fel a kérdést a szerző — nem adódik olyan szituáció is, amelyben a tanuló szubjektumát arra összpontosítják, hogy részint bizonyos számú információ közül kiválassza a helyeset, illetve viszonylag a leghelyesebbet, részint a jelentés dolgában le nem zárt, a konotációsorból adódó információból ki tudja választani a helyes, illetve a viszonylag leghelyesebb jelentést? Ez a kérdés jelenleg azért időszerű, mivel az oktatási folyamatban túlnyomórészt jelentés dolgában lezárt szituációk szerepelnek a maguk egyetlen helyes feleletmódjával, szemben a való élet szituációival; ezek az oktatásban oly sokszor szereplő szituációk mesterségesek, jelentések dolgában leegyszerűsítettek, és nem mindig tanítják meg a tanulót teljes mértékben arra, hogyan közelítse meg a jelentésileg bonyolultabb élethelyzeteket.

A bonyolultabb szemantikai szituációk az oktatási-nevelési folyamatot nagymértékben *heurisztikus jelleggel* ruházzák fel: az olyan szemantikai szituációkat, amelyekben nincs szó funkcionális jelek jelentéséről, a tanuló nem képes teljes egészében megoldani a jelentés gépies elfogadásával, mert ebben az esetben olyan jelentésekkel áll szemben, amelyeket a társadalom és az egyén állandóan keres és újonnan alkot, módosít, pontosabban meghatároz stb.

Ezek a jelentések társadalmi szempontból közlésre-átvételre alkalmasak, noha ezzel a tanuló előtt rendszerint a szemantikai síknak csak egy bizonyos szakasza válik világossá; közöltté. Kétségtől bárkit könnyebb megtanítani arra, mit jelentenek a matematikai jelek, e tipikusan funkcionális jelek; ezzel szemben jóval nehezebb dolog azt elsajátíttatni, hogy pl. ugyanaz a matematikai feladat többféle módon, tehát a módok önálló kiválasztásával oldható meg. Könnyebb a tanulókat megtanítani a termő, fehérje, mágnes, volt, watt és más, ehhez hasonló szavak jelentés szerinti értelmezésére, mint pl. a jog, az erkölcs, becsület, tisztesség és más hasonló fogalmak értelmezésére. Pedig antropológiai szempontból éppen ezek az utóbbi jelentések hatnak az emberre formálódólag, ezekben a jelentésekben rejlik az ember társadalmivá válásának lényege, amelyet úgy foglalhatunk össze — írja a szerző —, mint a valóság értelmezésére vonatkozó, a személyek között érvényes megállapodást, mint olyan irányú erőfeszítést, hogy az „én és a világ”; illetve a „mi és a világ” között nem antagonisztikus viszonyt segítsenek kialakítani.

Az ilyen jelentések közlése azonban nagyon nehéz — állapítja meg Otakar CHALUPKA —, kivált az iskola oktatási folyamatában, ahol az érintkezésben egyúttal a nemzedékek közötti

különbségről is szó van, ami mindig bizonyos potenciális különbséget hoz magával a szemantikai síkon végbemenő választásnál.

Vegyük pl. a tényeknek egy halmazát, amelyet a pedagógus meg akar ismertetni tanulóival. Tegyük fel, hogy a pedagógus ezt tanítványai előtt nem pusztán a külső jellemzők síkján kívánja ismertetni, hanem arra törekszik, hogy ezeket a tényeket a tanulók magukévá tegyék, s közben tudatosítsák az életet, a világot. Az ilyen tényhalmazok magukban foglalnak jelleg dolgában egyértelmű tényeket, tájékoztatásokat, adatokat, egzakt paramétereket, funkciókat. Ezek az elemek a tanulóknak denotációs móddal adhatók át (pl. magyarázattal, ábrákkal, függvényrajzokkal stb.), vagyis olyan funkcionális jelek rendszerének segítségével, amelyek lényegükben véve nem variálható „token”-nel rendelkeznek, és „tone”-juk minimális. Mindez meg is tehető, mivel a közölt jelentések könnyen felfogható jelzők, ezeknél a fogalom mellé könnyen oda lehet sorolni a fogalmi meghatározást, a jelzett dolog mellé a jelzőt és megfordítva; könnyen igazolható, pl. logikai rendszerekkel, számítással, kísérlettel.

De tényeink olyan jelentéseket is magukban foglalnak, amelyek nem ilyen jellegűek, közéjük soroljuk pl. az általános érzelmi beállítottságot, a magán természetű beállítottságot (pl. a család szeretetét), a társadalmi beállítottságot (pl. a hazaszeretetet), az általános erkölcsi értékeket, továbbá mindazt, ami az ember életében ösztönzően hat (pl. az alkotó erőfeszítések, az igazság keresése, a személyiség általános aktivitása stb.).

A jelentések e második csoportjának közlése (azaz átadása és megismerése) megállapíthatóan problematikus, mivel az első csoporthoz mérten távolról sem olyan egyértelműek azok a szemantikai situációk, amelyeknél ezek a jelentések érvényesülnek. A személyiségfejlesztés (illetőleg a neveléstudomány) egyik nagy központi problémája ez — állapítja meg a szerző. A korszerű oktatás csak az első csoportba tartozó jelentések problematikáját tudja megoldani; ezzel szemben a második csoporttal kapcsolatos módszertani bizonytalanságok közismertek, és nemcsak az esztétikai nevelés kérdéseivel kapcsolatosak. Mindennek elsősorban az az oka, hogy a bonyolultabb jelentéstani situációkban a jelentések túllépi saját jelük kereteit, és a teljes jelentést nemcsak az *elszűzített jelző hordozza, hanem sokszor a jelentés jelentése is*, vagyis egy bizonyos egyszerű és vitán felül álló jelentés egy további jelentés jelzője lesz.

Ennél a pontnál tér át a szerző *a speciális esztétikai nevelési problémák tárgyalására*. A műalkotás jelentésének szemantikai rendszerét ugyanis közismerten igen tág. Ezt a tényt rendszerint úgy fogták fel — fejtegeti *Ůtákar ČHALUPKA* —, hogy a műalkotás kifejezés dolgában gazdagabb, mint pl. a tudomány rendszer, hogy nagyobb részletézzéssel, plasztikusabb ábrázolással dolgozik, egyszerűen, hogy bizonyos értelemben *szemléletesebb*.

Ez azonban önmagában véve nem egészen pontos: a művészi közlés színesebb volta még nem jelent szükségszerűen nagyobb „szemléletességet”. Amikor azonban az esztétikai nevelést megpróbálták beiktatni az oktatás egészébe, ezeknél a kísérleteknél a művészi ábrázolás plasztikus voltát mindenekelőtt a *denotációs közlési rendszer szokásos síkján fogták fel*, úgy, mint határosabb és gazdagabb jelzőt, és nem úgy, mint a gazdagabb jelzett tárgyak rendszerét. Ez a felfogás azonban csak olyan művészi alkotásokra szorítkozik, amelyek legalább látszólag funkcionálisan ismeretközlő jellegűek lehetnek: ez csak az irodalomra érvényes, a képzőművészet és a zene ennél a szemléletmódnál eleve kiesik, de az irodalomra is csak úgy érvényesíthető, hogy ezzel súlyosan megbontják a szemantikai situációt.

Gyakorlatilag mindez azt jelenti, hogy a mű kettős síkú jelentésrendszerét egysíkú jelentésrendszerre redukálják, a műből csak egyes részletdenotációkat ragadnak ki, amelyek éppen a második jelentéssíkon válnak a jelentés jelzéstípusú jelzések jelzőivé. Még ennél is gyakrabban történik meg az, hogy az első jelentéssík jelzőjéből *lerövidített úton* vezetnek le azt a jelentést, amelynek a konotációs sorban úgy kell kialakulnia, mint a jelentés jelentésének a megismerése.

E szemantikai lerövidítés hagyományosan a műalkotás „*nevelési szempontból való felhasználásának*” nevezhető, és azt jelenti, hogy a mű egyes közölhető elemeit kiragadták ennek strukturális egységéből, de ezzel megbontották a műalkotás funkciójának egészét. Ugyanakkor ez a megközelítés gyengíti vagy egészen meg is szünteti a befogadóban a *mű elsajátításának szándékosságát*, amelynek során a befogadó saját birtokba vevő szándékosságával egyesíti a műnek jelentésbeli összetevőit; így jön létre az a jelentés, mely egyetlen, önmagában vett jelentés-összetevőben sem szerepel, nem is ezek egyszerű összegéből ered. *A befogadó szándékossága ezért döntő fontosságú a jelentések megismerése szempontjából*, a lerövidített megközelítés viszont csak a mű egyes összetevőire összpontosul, de nem teszi lehetővé ennek önálló felismerését, mivel a konotációs sor jelentéseit gépiesen csak átviszi a denotációs sorra, és leszűkíti a szemantikai síkot.

Az ilyen lerövidített megközelítés tehát végeredményben épp a megfordítottját éri el annak — folytatja gondolatmenetét a szerző —, amit el akart érni: az esztétikai nevelés specifikus lehetőségei nemhogy bővítenék az oktatási folyamat személyiségformáló módszereit, hanem ellenkezőleg, redukálják ezeket; az esztétikai nevelés pedig olyan módszereket alkalmaz, amelyek

az oktatás más területén jóval hatásosabbak. Vagy szemantikus szakészerűséggel: az esztétikai nevelés lehetőségeit nem használják fel a konotációs sor jelentéseinek közlésére, amihez a denotációs sor közlési rendszere nem is megfelelő, ehelyett ezt a rendszert az esztétikai nevelés területére is alkalmazzák.

Továbbá:

a) A mű funkcionális szituációját eltorzítják, mivel a mű a maga strukturális egészében nem töltheti be valamennyi funkcióját.

b) A tanuló feladatsituációját áttolják az egyszerű elfogadás síkjára, amely a jelentés, legalábbis a „tone” megismerésénél nem teszi lehetővé az önálló választást.

c) A szemantikai szituációt (mint egészet) olyan formává egyszerűsítik le, amelyben a nem realizált elemek együttesen úgy hathatnak, mint jelentés szempontjából vett nehezék, mint funkcionális és feladatbeli komplikáció: ha a mű nem tölti be összes funkcióit, akkor a tanuló joggal felvetheti a kérdést, hogy a művész miért „fejezi ki magát” ilyen bonyolultan, amikor a mű jelentése végeredményben egyszerű közlésre is redukálható. Ha pedig a tanuló a mű értelmezésénél nem választhatja meg önállóan a jelentést, akkor azt is megkérdézheti: voltaképp mire való „a művészethez, a művészi alkotáshoz való szándékos, egyéni viszonyulás”?

Az esztétikai nevelés tantárgyaiban a műalkotás lerövidített megközelítése abból az elképzelésből ered — állapítja meg *Otakar CHALUPKA* —, hogy a művészet mint „képekben gondolkodás” a tudományoktól mint „fogalmakban gondolkodástól” eltérően, nem fogalomalkotó (jelentésalkotó). A művészet azonban igenis tud fogalmat kialakítani, meg tudja nevezni az egyébként nehezen megnevezhető jelentéseket is, amelyekhez könnyen hozzásorolhatók az egyértelműen megfogalmazott fogalmi meghatározások, így közölhetők a valóságnak azok a nehezen közölhető jelenségei is, amelyeket fentebb a közölhető tények halmazának egészében a második csoportba sorolt a szerző. Ezek a jelentések azonban nem úgy kerülnek közlésre, mint állítások, amelyeket az empirikus valóságra vonatkoztatva igazolni, illetve megindokolni kell, hanem a *jelentéseket a műalkotások úgy tartalmazzák, mint közvetlen átvitelével közölt álláspontokat*. S ezek a jelentések funkcionálásukban nemcsak a mű funkcionális szituációjától függenek, hanem a szemlélt feladatsituációjától, azaz a szemantikai szituáció egészétől is: a mű szándékosságának egyesítéséből keletkeznek, ezeket a mű strukturális egysége, a befogadó szándékossága, motivációja, személyiségének egész értelmi és érzelmi fejlődése, esztétikai érettsége stb. is hordozza.

Ez pl. azt jelenti, hogy az irodalmi mű nem érzelemről, emberségről, eltökéltségről vagy éppen lemondásról, létbizonytalanságról stb. „szól”, hanem inkább eseményekről, tettekről, megfelelően szemlélt tényekről stb., amelyek segítségével a műben bizonyos funkcionális és intencionális szituáció alakul ki a befogadó feladatsituációjával szemben olyképpen, hogy a befogadó a műalkotásban saját választása alapján felismerhesse azokat a jelentéseket, amelyek az ő tudata számára létrejönnek. Így pl. *STENDHAL*, „Vörös és fekete” című regénye nem arról „szól”, hogy milyen jellemű *J. SOREL*, hanem arról, hogy milyen ő valójában. Mindez a mű egészében úgy jelentkezik, mint azoknak az egyes szituációknak denotációs sora, illetve ennek konotációja, amelyekben ez a regényalak megnyilatkozik.

A képzőművészeti alkotás pl. nem egy meghatározott érzelemről „szól”, hanem inkább olyan térbeli és színbeli megoldás, mely szándékosan vezeti a szemlélőt, hogy egy bizonyos érzéssel mint jelentésbeli vonatkozással ruhazza fel azt. Egyes esetekben a képzőművészeti alkotás tér- és színbeli megoldása szemantikai összefüggésben áll figuratív jellegével, de ez nem mindig történik feltétlenül így: a képzőművészeti alkotás konotációjának jelentésbeli vonatkozása gyakran jelentősen túlhaladja figuratív motívumának jelentését (így pl. *VAN GOGH* „Napralforgó” című képe mint konotáció implikálja az életvitalitás jelentését, amely magában a motívumban nem is szerepel); esetleg egyáltalán nem kapcsolódik a figuratív motívumhoz, különösen a modern képzőművészetben.

A zeneum már egyáltalán nem „szól” bizonyos hangulatról, hanem önmagában véve olyan dallam- és ritmusbeli megoldás, amely tudatosan vezeti rá a hallgatót arra, hogy a művet bizonyos hangulattal mint jelentésbeli vonatkozással ruhazza fel. A zenében emellett más strukturális elemek jelentésbeli funkcionálása is érvényesül, különösen a hangszerezéssel, amelynek bizonyos állandó, általánosan közölhető jelentésbeli hangsúlya van (pl. a kürtök és a fuvolák homlok-egyenest ellenkező jelentésalkotó eszközöknek foghatók fel), a zenei formák megválasztásának szintén megvan a maga jelentésbeli vonatkozása.

Vannak esetek, amikor a műalkotás elsődlegesen denotációs jelentés hordozója (a szerző festménypéldája *ALES* képe: *Pogyebrád György király találkozása Korvin Mátyással*), olykor a zeneműnél is megtörténik ez (különösen a meghatározott funkciójú műfajoknál: pl. himnusz, nászinduló, gyászzene; a különféle vokális művek, ahol ez a lehetőség a szöveggel adódik).

A jelentősebb műveknél azonban ez a denotáció önmagában véve csak jel egy új jelentéshez (pl. *VAN GOGH* említett „Napralforgó” című képénél), vagy egyáltalán nem létezik. A jelzések jelzései

leggyakrabban azokra a jelentésekre vonatkoznak, amelyek az érzelmek, hangulatok stb. körébe tartoznak, és amelyek verbálisan csak úgy fejezhetők ki, hogy ezzel jóval szegényebbé válnak. Amikor pl. VAN GOOË képének „életvitalitásáról” beszélünk, mindannyiunk előtt világos, hogy ezzel a két szóval jelentéssíkjaikat csak megközelítőleg jelezzük, de távolról sem merítjük ki. Hasonló a helyzet, amikor egy könyvben a zenéről azt olvassuk, hogy bizonyos zene komoly, töprengő, szorongó, lágy, magasztos, drámai, fájdalmas, álmodozó stb. Ilyenkor tulajdonképpen azzal próbálkozunk, hogy szavakkal írjuk le a nyelven kívülálló szemantikai szituációt.

Az esztétikai nevelés, amely teljes mértékben figyelembe veszi a műalkotás szemantikai szempontját mint saját objektumát, eszközt és célját, *a művészetnek éppen azt a képességét tekintheti kiindulópontjának, hogy közölni tudja a más módon nehezen közölhető jelentéseket.* Ez annyit jelent, hogy a műalkotásnak mint jelnek jelentésánából indul ki, amely meghaladja más funkcionális szituációk kommunikációs lehetőségeit és meghaladja önmagát azzal, hogy a műalkotást a befogadó által felismert jelentésekkel tudja felruházni.

Ez mindenekelőtt annyit jelent, hogy az esztétikai nevelés a műalkotás jelentés jellegének szükségszerűen szélesebb körű koncepcióját veszi figyelembe, mint ez a lerövidített megközelítésnél rendszerint történik, amely megközelítés a műalkotásban csupán a már kialakított jelentések „szemléletesebb” illusztrációját, illetve bizonyos tartalmi elemek specifikus tükröződését fogja fel, amely számára a műalkotás csupán kifejezési eszköz. A műalkotás jelentésének a szerző tanulmányában felvázolt koncepciója elvileg azt az álláspontot veszi kiindulópontul, hogy a műalkotásban ennek esztétikai-jelentéstani funkcionálása úgy jön létre, mint a műben szereplő valamennyi összetevő egységének és egészének eredménye. Más szóval a mű jelentésaspektusa távolról sem szorítkozik csupán ennek noetikus közlésére, hanem a mű egész elrendezéséből, jelentéstani gesztusából adódik. A szerző szerint csakis ez a felfogás képes kialakítani a megfelelő szemléletmódot a műalkotásokhoz és ezek birtokbavételéhez (vagyis azokhoz a specifikumokhoz, amelyeket tanulmánya elején felsorolt). Másrészt ez adja ezt az alapot, amely egyesíti magában a zenei, képzőművészeti és az irodalmi nevelést. Így nyerünk olyan módszertani alapot, amelyből kiindulva az *esztétikai nevelés egyes területeinek különböző eljárásai egymást szervesen kiegészítve fejleszthetők ki*, nem kerülnek egymással ellentétbe, az esztétikai nevelés pedig úgy építhető fel, mint személyiségformáló szinkron rendszer. A műalkotásnak így felfogott jelentés jellege egyúttal megfelel az olyan alkotó magatartásnak is, amely a tartalom lerövidített megközelítésétől teljes mértékben elkülönül. Így történik ez különösen a zenénél mint olyan műalkotásnál, ahol a jelentés megállapításában kifejezetten részt vesz a hallgató, úgy, ahogyan a jelentéssel felruházás a non-figuratív képzőművészetnél történik.

Mint hogy azonban a szemantikai szituációnak egyéb szemantikai szituációkkal való összefüggései magukban foglalják a tanulók feladatsituációinak más feladatsituációival (vagyis művészetben kívül álló szemantikai szituációkkal) való összefüggéseit is, ezért egyúttal lehetőség nyílik arra, hogy a *tanuló esztétikai nevelésével kapcsolatos feladatsituációt megfelelő módon beiktassák az oktatási folyamat egészébe*: a tanuló feladatsituációja, amelyben saját maga megismeri, illetve fontolóra veszi a műalkotás jelentését, szemantikai szempontból összefüggésben áll összes egyéb feladatsituációival, amelyek alapján birtokába veszi a világot, mint ezt a LEONTYEV szerint értelmezett feladat megkívánja.

Az esztétikai nevelés tantárgyai csak akkor iktathatók be megfelelően az oktatás rendszerébe, ha eltekintenek a műalkotás „lerövidített” megközelítésétől, de ugyanakkor elhatárolják magukat a másik végtől is: a műalkotás emocionális jellegének abszolutizálásától. A szemantikai módszertani alap nem tűri ezeket a szélsőségeket, mert általa

a) a szemantikai szituációt úgy fogjuk fel, mint a funkcionális szituáció és a feladat szituáció egységét,

b) a valóság birtokbavételét úgy fogjuk fel, mint a jelentés szerinti megismerést, amelynek széles skálája a jelentés szerinti denotáció elfogadásától egészen a jelentéssel való felruházásig terjed,

c) a megismerés aktusát úgy fogjuk fel, mint az ember tulajdonképpeni érvényesülési aktusát azon a módon, ahogyan az az aktus tartalmazza az ember szándékosságát,

d) minden egyes szemantikai szituációt más szemantikai szituációval összefüggésben fogunk fel.

Ez a négy vonás általános alapelveket tartalmaz, amelyek nem szorítkoznak csupán az esztétikai nevelés problematikájára. Ezekhez csatlakoznak még a következő specifikus esztétikai vonások:

1. A műalkotás jelentéseinek megismerése lehetővé teszi részint a másként is közölhető jelentések megismerését, részint a másképpen nehezen közölhető jelentések megismerését.

2. A műalkotás jelentéseinek megismerése a kiválasztás aktusának tekinthető, amely egyéni és társadalmi feltételekhez kötött.

3. A műalkotás jelentéseinek megismerése a műalkotás struktúrájához mint egészhez kapcsolódik és nem csupán egyes alkotórészeihez.

4. A műalkotás jelentéseinek megismerése megköveteli, hogy a befogadó sajátosan felkészült legyen a mű formájának mint a mű funkcionális szituációja hordozójának, illetve az ilyen funkcionális szituáció összefüggéseinek felfogására.

Az összhang azonban nemcsak az esztétikai nevelés gyakorlati integrálódásában és az oktatás-nevelés más alkotórészeihez való kapcsolódásában érvényesülhet — zárja fejtegetéseit OTAKAR CHALUPEK —, hanem ezt a tanuló saját maga is tudatosíthatja. Az ember, aki előtt a világ úgy áll, mint feladat, ebben a világban jobban tud tájékozódni, ha megtanulja nemcsak a különböző szemantikai szituációkban szereplő feladatainak egész megoldási skáláját, hanem egyúttal tudatosítja a különböző, egymással kölcsönösen összefüggő szemantikai területek specifikumát mint a különböző közölhetőség és megismerhetőség lehetőségeit.

B—M