

**A pluralizmus interorizációja – könyvek a Leonardo Programról**

**Kárpáti Andrea: A Leonardo Program**

*Közoktatási kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest 1992. 222 o.*

**Rézművesné Nagy Ildikó (szerk.): Nézzük meg együtt – Műelemzés és rajztanítás Borsod megyében**

*Közoktatási kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest 1992. 151. o.*

*Kárpáti Andreáról a Látni tanulok* című monográfiájáról írt recenzióban (megjelent annak idején az Új Pedagógiai Szemlében) azt fejtettem ki, hogy megvan a veszélye annak: újkonzervatív tanokat hirdet – történelmileg „előresietvén” – hiszen a mai magyarországi vizuális nevelésben e platformról bírált modernista pedagógiaik még ki sem bontakozhattak igazán, nem hogy már szélsőségeit kellene nyesegetni. Nos, új könyvében *Kárpáti* feloldotta a dilemmát: feloldja a jelzett feszültséget, és pedig a paradigmával.

A *Leonardo Program* című könyben nemcsak a hasonló nevű akciókutatási program bontakozik ki előttünk teljes pompájában (ez nem ironia), hanem *Kárpáti Andrea* kutatói magatartása is. Van ebben az életműben hajlam a nemzetközi tájékozódásra és tájékoztatásra. Ez a kutatói magatartás egyik vonulata: feltárni a világfolyamatok vonatkozó szakirodalmát, és elemezni „szakmai közéletének” történéseit. Ez a feldolgozás és forráselemzés eredményezi azt a látszatot, hogy a világfolyamat viszonylag jól periodizálható, s hogy a kissé kócos, pedagógiailag, talán művészetiileg is avantgard karakterű „művészeti nevelés” korszakának lejártával a fegyelmezettebb, tanításszerű kultúráközvetítés ideje jött el (ahol a generativitásról, az alkotófolyamatok kreatív rekonstrukciójáról, a gyerekelet érdeklődési központjairól a művekre, a műelemzésre, a befogadói képességfejlesztésre tevődik a hangsúly).

A kutatói magatartás másik vonulata: feltárni és az akciókutatás védjegye alá vonni a hazai praxis értékes, innovatív törekvéseit. S mert ez a mező ma meglehetősen divergens, s a periodizációba nem is férő kezdeményezésektől tarka, így az akciókutatás akciói rákényszerítik a kutatóra a pluralizmust, az alternatívák szinkron egymás mellett élésben való gondolkodásmódot. *Kárpáti*nak becsületére legyen mondva, hogy a valóságot elemezve megértette: a szóbanforgó s a *Leonardo Program*ba integrált „iskolák” nem állnak az eszmei integrálhatóság fokán (tán nem is fognak erre a fokra eljutni).

Így kerül sor arra, hogy a programot ismertető könyvben az 5 modell öntörvényű leírására tör, erre készletti szerzőtársait is (akik egyben a program gyakorlati megvalósítói). A kutató széleskörű nemzetközi tájékozottságából annyit tesz hozzá, hogy az adott modellhez megkeresi a megfelelő külföldi szakirodalmi nyelvet, közvetíti az analóg tapasztalatokat, kutatási eredményeket, akár kutatói „bon mot”-okat is. Miért tagadjam, benyomásim szerint ez az „öntörvényű” elemzés és analógiakeresés olyannyira következetes, hogy szinte alig vállalkozik arra, hogy az adott modellre „kivülről” is rápillantson. Csak két példa erre. Több modellben is megjelenik a komplex kultúrhistoriai tanítási egységbe épített művészeti-művészettörténeti tanítás módszere (egészen széles értelemben például a „környezetkultúrai” modellben is, hozzáteszem, a maga szabályai szerint színvonalas konstrukciókban). Hiányolom, hogy a kutató e módszer együttes védelmében miért nem tárgyalja ki a régóta lappangó vitát a kultúrhistoriai tanítás és művészeti nevelés összeférhetetlenségét (vagy alig-összeférhetőségét) állító jeles szakemberekkel. A hazai szakirodalomban *Poszler György* makacs képviselője ez utóbbi álláspontnak. Igazán méltó vitapartner! Vagy itt van az „integrációs” modell. Ami már annyira integratív, hogy olykor háttérbe is szorul vizuális nevelési alapja. Ami persze egy vizuális nevelési program odaaláról hiány, hiszen hasonló modellhez jutott el a dráma-pedagógia több fontos vonulata is – *Mezei Évát*, a *Rév-Sinkó* alkotópárosát említeném, de talán nem szerénytelenség, ha a *Trencsényi-Váradi* szerzőpáros fémjelezte projekteket is felidézem (ld. *Mai gyerekek – ókori görögök* című kötetünket, s más publikációnkat).

Melyek tehát a *Leonardo Program*ba foglalt modellek? (Mielőtt ezeket bemutatnám, hadd tegyem szóvá, hogy remek emblémát, logót alkottak a programhoz. A *Leonardo*-rajz parafrázisa nemcsak a Messterre utal, hanem a program alanyaira, a gyermeki mivoltukban értéknek tekintett gyerekekre. Óhatatlan és visszavonhatatlan vallomás: a *Leonardo Program* gyerekközpontú modelleket kíván integrálni, legaláb-

## Könyvekről

bis az embléma – függetlenül a nemzetközi szakirodalom trendjeitől – ezügyben való elkötelezettségre utal.) Az 5 modell a környezetkultúrát; a formák, a színek tanát; a modern vizuális információhordozó technológiákat; az életszerű integrációt; s a műelemzés-befogadás tanítását helyezi középpontba. E modellekhez kristályosodtak ki azok a vállalkozó műhelyek, e modellek nevében tevékenykedő műhelyek kísérleteit menedzseli a *Magyar Iparművészeti Főiskola* köré csoportosuló szakértői csoport. Az akciókutatás most beszámolt szakaszában a modellek közt nincs átjárás, nem mutatkozott – legalábbis a kötet tanúsága szerint – integráció. Ezek a maguk paradigmájában következetesen haladó, egymás mellett élő alternatív modellek. Értékválasztáson alapuló különbözőségek ezek: akár az emblémába foglalt gyerek-központúság értékskáláján is mérhető különbözőségek. De a vizuális kultúra, a művészetek funkcióját illető markáns értékválasztások is kimutathatók. Nyilván más a viszonya a modernitáshoz az elektronikus művészetek felé orientálódó modelleknek, ahol már nem is a foto, hanem a video áll középpontban, még a számítástechnika is felbukkan (NB. éppen ez a modernitás iránti affinitás fejezheti ki sajátos gyerekközpontúságot, hiszen tudomásul veszi a korosztály kitüntetett érdeklődését). S más a viszonya az autonóm művészeteken inneni tárgyi és képi világot középpontba állító környezetkulturális modelleknek, ahol a tradícióhoz fűződő viszonyban a folklorizmus érthetően felerősödik – s egyúttal ez a viszony a gyerekközpontúság sajátos kifejeződése is lehet. Szívesen venném, ha a kutatócsoport az akciókutatás – remélhetőleg támogatott – új periódusában ezekre az összefüggésekre, kapcsolódásokra és eltérésekre jobban összpontosítana, összevetné a modellek kifejtett formáit. Már csak azért is, hogy állást foglaljanak abban: a modellek „bemeneti” különbözősége-e „csupán”, s bármelyik modell pályáját követve „Rómába lehet” jutni, azaz abban a vonatkozásban alternatívok, hogy bármelyik segítségével teljesíthetők – milyen pontos a szó, kérem az olvasót figyeljen rá: teljesíthetők – meghatározott standard követelmények, nevezük akár alapnak, akár nemzetinek; vagy alternatívákat képeznek a hangsúlyok is, nem „Rómába” indulnak az utak, hanem kinek New-Yorkba, kinek Sevillebe, kinek Szentendrére, kinek Párizsba, kinek Antibes-be, hogy az utazási metafora képi világánál maradjak a kérdésfeltevésben. (Rögtön hozzáteszem, az én „tantervméleti credom” azt sugallja, hogy a közoktatásnak nem feladata Rómába vezetni az utazót, merőben annyi, hogy Rákosrendezőről kikalauzolja a tanuló magavezette „kulturális mozdonyát” – de hát, most az én „tantervméleti credom” nem érdekes, a *Leonardo Program* alkotóinak elemzéseire vagyok kíváncsi.)

A kötet a *Közoktatási Kutatások* sorozatban látott napvilágot, ez méltó köntöse a népes szerzőgárda jegyezte kutatási beszámolóknak. A népes szerzőgárda s a modellek fent jellemzett vállalása idézi elő azt, hogy a beszámoló műfaja más és más, a közvetlen gyakorlati alkalmazásra kínált tematikától terjed az elemzésig (én ezt a kutatás jelen szakaszában természetes állapotnak tartom, szívesen szemelgettem az egyes írások között).

Szóvá kell mégis tenni, hogy a sorozattól és a szerzőtől szokatlan szerkesztői gondatlanságok maradtak a kötetben. Az első lapok alig olvashatók a számítógépes szövegszerkesztő makacsul szövegben maradt kötőjelei miatt. Egyszer – illetlenül – szövegben maradt a „médiák” szó is, másutt az irodalomjegyzékben névelírás, tévedésből *Winkler Márta* iskolája Fogócska utca helyett a Menyecske utcába tétetett. S szóvá kell tennem azt is – éppen mert teljes joggal gyakoroltak kritikát felette a szerzők -, hogy a nagykovácsi intézmény nem ÁMK (azaz általános művelődési központ). A *Közoktatási Kutatások Tükkársága* által támogatott másik kutatásból kitűnik, hogy a *Kárpáti* könyvében is elemzett nem-organikus, bürokratikus intézményfejlesztés csődbejutott még a tehetséges igazgatóhelyettes-rajztanár kolléganőnek a *Leonardo Program*hoz csatlakozása előtt. Viszont a pécsi intézmény – bár szervezetenként általános művelődési központ, – nevében *Nevelési Központnak* nevezi magát, s a hivatalos nyilvántartás adatai szerint viszont ÁMK kinál szervezeti kereteket a kötetben szép sikerekről számot adó gödrei iskolának. Ezek apróságok. A kötet fontosságát nem érintik. De utal a központi reflektorfényben működő kutatók hallatlan felelősségére a *Leonardo program* egyik alprogramjának munkálataiból szemlélő másik kötet. *Nézzük meg együtt – műelemzés és rajzitanítás Borsod megyében* címmel az északmagyarországi régió „frontvonalban”, közvetlen gyerekközvetben dolgozó szakemberei nyilatkoznak a Program hétköznapjairól. Talán nem sértő a megnevezés: a vizuális pedagógia kismesterei. Akik a nemzetközi forrásokat a programvezető interpretációjából ismerik. Jól tudják, hogy – ha tanulmányt írnak – a nagymesterek útbaigazító szavait való idézni. Ha a *Leonardo Program* eltűri-követeli az alternatívítást, az autonóm mo-

## Könyvekről

dellek egymás mellett élését, egy-egy modell szorosabb koherenciát igényel. Ezért zavar, ha *Sándor Zsuzsa* bevezetőjében az egyik idézet így foglalja össze a műelemzés korszerű metodikáját, hogy „a cselekvésben átélt élmények által kell megvalósítanunk, mely a gyermeki alkotótevékenységet és a műalkotásokkal való ... találkozást együttesen jelenti” (13.1.), míg két oldallal később azt idézi, hogy a művészi befogadó élményben „gondolatainkat formába, szavakba, mondatokba kell öntenünk”. Ugyanígy a 17. oldalon az elkülönült művészettörténet-órák igénye vetődik fel markánsan, míg később (pl. a 32. oldalon, da másutt is) a vizuális probléma-megoldás összefoglalásaként-illusztrálásaként javasolnak a kollégák műelemző-művészettörténeti feladatot. Persze, ezek is reális alternatívák. Alighanem képtelenség lenne értékhierarchiába rendezni őket, ti. hogy az egyik jó, a másik meg nem. De elemezni a kutatásban, hogy az egyik ezért jó, erre jó, a másik meg arra – ez jogos igénye az olvasónak. Súlyosabb a választási helyzet abban az alternatívában, hogy az iskolásgyerekeknek a művészeti alkotásokat (elődeik üzenetét) magánvalóként vagy számukravalóként kell-e bemutatni. E kérdésben bizony tanácsos markánsan állást foglalni. Szemlátomást Borsodban él – s a *Leonardo Programban* leli szellemi táplálékát – mindkét pedagógiai paradigma. Ösztönzést kaptak azok is, akik korrekt, szakszerű műleírást képesek fogalmazni, s ilyen fogalmazásra készíteni tanítványaikat – vagyis az ismeretet, a verbális kódban való kifejezés képességeit tekintik a fejlesztés fő feladatának. S ösztönzést kapnak azok is, akik a művészetet egy átfogóbb emberformálásra, komplex képességfejlesztésre, énépítésre tartják fontosnak. Szembetűnő, hogy ez utóbbi paradigma vállalói mennyire megközelítik az eredeti modell-leírásban integrációsnak nevezett 4. modellt. Ilyennek látom *Kiss Zoltán* egyiptomi projektjét, *Rézművesné Nagy Ildikó* Térrendezés c. feladatsorát (lám ezúttal pedig a *Leonardo Program* 1. modelljéhez, a környezetkulturálishoz közelít a metodika!), vagy ugyancsak utóbbi szerző – aki egyben a kötet szerkesztője is – *Kapcsolódások* című tanulmányára utalnék.

Ezek szerint „alulnézetben”, Borsodból már nem is tűnnek alternatívnak a szóbanforgó modellek? A praxis természetes módon konvergenciára tör?

A pluralizmus spontán felszámolását jelentő eklekticizmus lesz a program végeredménye?

Csupa izgalmas kérdés. Melynek megválaszolását *Kárpáti Andrástól* és dolgos s megnyilatkozó kedvű, egyre gyarapodó munkatársi csapatától várom.

*Trencsényi László*