

# KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Kárpáti Andrea

## LÁTNI TANULUNK

– A műelemzés tanítása az általános iskolában –



AKADÉMIAI KIADÓ





# LÁTNI TANULUNK

LÁTNI TANULUNK

A MŰVÉSZETEK ÉS A TUDOMÁNYOK

1912





**KÁRPÁTI ANDREA**

**LÁTNI TANULUNK**

**– A műelemzés tanítása az általános iskolában –**

**Akadémiai Kiadó, Budapest,  
1991**



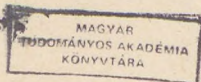
507840

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány a Művelődési Minisztérium tárcakutatási támogatásával készült

Bírálták: Balogh Jenő  
Gerő Zsuzsa



**Kárpáti Andrea** az ELTE Neveléstudományi Tanszékének adjunktusa, a Magyar Iparművészeti Főiskola docense, a neveléstudomány kandidátusa.

*Szakterülete:* az esztétikai nevelés elmélete és gyakorlata; a vizuális alkotó- és befogadóképességek vizsgálata, rajzpedagógiai fejlesztő programok készítése és értékelése.

*Fontosabb munkái:* Mit hagytak ránk a századok? (Táncsics, 1984), Vizuális nevelés világszerte (Tankönyvkiadó, 1984), Képolvasás (Tankönyvkiadó, 1985), Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben (Tankönyvkiadó, 1991.)

© Kárpáti Andrea

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült

Nyomták az Alfaprint Nyomdában

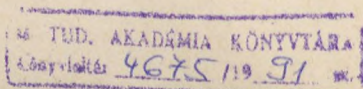
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó

Felelős szerkesztő: Kormányos József

Terjedelem: 18 A\5 ív

ISSN szám 0238-6577

ISBN szám 963 05 5919 6





## TARTALOM

Bevezetés: Találkozások a remekművel	7
1. fejezet A műelemző képesség vizsgálatának lehetőségei	11
Művészetpszichológia	12
Empirikus esztétika	14
Művészetpedagógia	24
2. fejezet Kutatási problémák	35
Esztétikai ítélet és érzelem	36
Az ízlés	37
A stílus felismerése; a stíluspreferencia	40
3. fejezet Néhány epizód a műelemzés tanításának történetéből	45
A Képtanulmányi Mozgalom	46
A remekmű mint tanmese	48
A remekmű mint pedagógiai illusztráció	50
4. fejezet Alsó tagozatosok műelemző képessége	57
A műelemző képesség egyes összetevőinek vizsgálata	57
A vizsgálat előzményei	57
A vizsgálat leírása	59
Két hazai kutatás a műelemző képességről	67
A műelemző képesség megalapozása 6 - 10 éves korban	72
5. fejezet Felső tagozatosok műelemző képessége	79
A műelemzés tanítása a felső tagozaton	79
A vizsgálat alapjául szolgáló vizuális képességrendszer vázlata	83
A vizsgálat leírása	90
A vizsgálati eredmények értékelése	97
Rajzi tesztek	139
A tesztek összefüggésvizsgálata	144
A vizsgálat eredményeinek felhasználása	157
6. fejezet Pedagógusok a műelemzés- és művészet-tanításról – Egy kérdőíves vizsgálat	167



7. fejezet <b>A műelemző képesség fejlesztésének új útjai</b>	173
A műkritikus mint ideál – az Egyesült Államokban	174
„Látni tanulunk” Nagy-Britanniában	178
A képzőművészetről, játszva és komolyan – Németországban	179
A Leonardo Program – Magyarországon	181
Irodalom	189
Függelék	197



## Bevezetés

### Találkozások a remekművel

„A fiú a szobrokat nézte, a szobrok őt. Volt ott mindenféle anyag és forma: *Gyönyörűszép Gyermek* fényes sárgarézből, *Csibészpofo* tarkára festett fából, *Kis Művész* gipszbe faragva – a múzeumi szobrok szerény hasonmása és hasábokból álló, műanyag 'hátezmegmi'. Sokféle *Gergő*, mind ő, mind másképp. És most ezekből válasszon egyet? A Legszebbet? Hiszen mindegyik a legszebb lehetne valakinek. A rézből – ragyogónak például a Nagy szobájában volna a helye, és a múzeumi tárlatvezető bácsi egész jól illene amellé a gipszfej mellé. Biztosan remekül elmagyarázná, mi a mondanivalója. Miért kell mindig választani?" (*Kárpáti*, 1989, 43.)

Választani mindig kell, a látványok világa túlságosan gazdag ahhoz, hogy teljes egészében befogadjuk. Közönyösen haladunk át a múzeumi termék során, óraszámra bogarászunk a képes újságokat, vagy a tévében villódzó alakok sorsát követjük hátradőlve, míg egyszer csak elénk kerül a Mű. Lehet, hogy rámutatnak, erőszakkal próbálják „eladni” nekünk, lehet, hogy rejtegetik előlünk. Előfordulhat, hogy rutinosan kutatunk utána, de egypárszor az életben mindenkit megtalál, azt is, akit egy cseppet sem érdekelnek a „művészi” dolgok. Ha leírva kapnánk a kezünkbe, módunk lenne arra, hogy ne olvassuk el. De ha a szemünk beleütközik, és a Mű valamilyen okból kapcsolatba lép velünk, nincs menekvés. Egy pillanatra vagy végtelen hosszú időre megállunk, s csak nézzük őt. Lehet, hogy nem is emberkéz alkotása, mégis van benne valami, ami úgy hat ránk, mint a szeretet vagy a félelem. Mindent betölt, majd visszavonul: továbbléphetünk, elereszt. A *műelemző képesség*, amelynek természetét vizsgálatok és pedagógiai programok tucatjaiban kutattuk, eszköz, hogy megtaláljuk, megfejtsük és megőrizzük saját esztétikai élményeinket, s érzékenyen figyeljük, elfogadjuk és elraktározzuk másokét.

A műelemző képesség látszólag a „nagy” művészetekhez vezet el, de valójában mindenféle látványhoz kulcs lehet. Sokáig bizonygatták nekünk, hogy nem feltétele az esztétikai élménynek, sőt: a tudás „megrontja” a szemet. De mióta alaposabban vizsgálják, mi is történik a művek és ifjú nézőik között, nem tagadható, hogy nélkülözhetetlen ez az intuíción-vezette, fogalmakból, tényekből és kérdésekből építkező képességnyaláb. Hogy szerkezetét és fejlődését megismerjük, először működés közben figyeljük meg. Még hozzá akkor, mikor feladata magaslatán áll, s megvalósul, amiért bevetettük: az *esztétikai élmény*. „Képzeljünk el például egy rideg, és meglehetősen mocskos pályaudvart, hajnalban. Hideg van, általános szürkeség – de az egyik utas a peronon gubbasztók közül hirtelen felemeli a fejét, s meglátja a tető vasrácsain átderengő, pántba fogott fényeket. A szerkezeti rajz ritmikus, sötét kontúrjai között kifeszülnek a szürkés-kék égdarabkák, s ahogy reggeledik, egyre ragyogóbb ez a fejek felett lebegő minta. Az utas megrendülten néz körül, társakat keresve az élményhez, de a többiek maguk elé merednek, vagy a sí-



neket kémlelik. S mert a férfi történetesen esztéta, nem lírai költő, ahelyett, hogy megpróbálná szavakkal visszaadni amit látott, azon töpreng, miért történt meg vele ez a találkozás, mi az oka, hogy látszólag váratlanul és a legképtelenebb helyen esztétikai élmény forrására lelt." (Ginsberg, 1986)

A legfontosabb feltétel Ginsberg szerint a *készség a befogadásra*. Nevezhetjük *nyitottságnak* is: olyan szemlélődő magatartás ez, amely, ha nem is tudatosan, de állandóan szűri, válogatja a látványt, szinte keresi a megszemlélni valót. Alapvető, hogy a dolgok egybecsengjenek, és átélhető is legyen a teljesség. Kell egy jó *alkalom*, amikor egy időre kiléphetünk mindennapi látványaink és élményeink közül, hogy csak vele szembesüljünk: nem mindegy, mikor és hol kerül elénk. Ha túláradóan boldogok, vagy éppen betegek, fáradtak vagy zaklatottak vagyunk, valószínűleg csak akkor lépünk kapcsolatba vele, ha éppen arról szól, ami minden egyebet háttérbe szorít bennünk. Fontos a hely is, ahol találkozunk. A legtöbb múzeum például eléggé lehangoló: a különböző hangulatú és rendeltetésű alkotások zsúfolt, alkalmi együttesében kioltja egymást a sokféle hatás. A festmények elé helyezett védőüvegben tükröződik zilált frizuránk – gépiesen megigazítjuk.

Vannak persze, akiket semmi sem tántoríthat el: *tudják*, hogy mit keressenek. Ez a tudás sokféle lehet: képzőművészeti és történeti, a társzművészetek világáról szóló vagy az emberi problémákhoz kulcsot adó. A műveket számtalan szakma művelői fürkészik, s amit felfedeztek, többféle szinten közlik velünk. A Nagy Magyar Képrablás évében (1983) például sok százezren megtanulták, ki volt Raffaello, mennyit ér egy kicsike képe, ami aztán hogyan viseli, ha földbe ássák. Nehéz eldönteni, mi a fontos, hasznos tudás, kinek mi a kulcs saját üzenetéhez a műben. Bár szinte valamennyi, az esztétikai élmény természetét vizsgáló kutató egyetért abban, hogy erre mindenki képes, immár senki sem tagadja, hogy nem árt az ismeret, nem „rontja meg” a szemlélődő, ha fogalmak, tények, adatok hálójába tudja fogni, ami elé kerül. Lényeges még a *közvetítő közeg* is, hiszen igen ritkán kerülhetünk kapcsolatba az eredetivel. A reprodukciók, másolatok, szöveges, képes, sőt mozgóképes magyarázatok mind segíthetik a közeledést, de ugyanilyen hatásosan tarthatnak egy életre távol a művészettől.

Egy másik esztéta, *Harold Osborne* szerint a legfontosabb mindenképpen a *képzelőerő*. Három formáját különbözteti meg, melyek mindegyike az alkotás „bensővé tételének” nélkülözhetetlen feltétele. A *holisztikus* képzelőerő folyamatosan működik, elraktározza a történéseket, s létrehozza azt az élménybankot, amelyből – tudatosan vagy a magunk számára is váratlanul – bármikor meríthetünk. Az *empatikus* képzelőerő teszi lehetővé, hogy behelyezkedjünk a mű világába, hogy átérezzük az alkotó törekvéseit, s immár nem magunkat, hanem ezek megvalósulását keressük a részletekben. Végül a *szintetikus* képzelőerő alkalmas arra, hogy az elmúlt és most ható élményeket új rendszerbe foglaljuk, s ezáltal megteremtjük a mű jelentésének saját olvasatát. „A metaforaalkotás a művészi kreativitás körébe tartozik. De hogy teljes gazdagságában élvezhessük, ehhez éber, rugalmas képzelőerőre és a személyes tapasztalatok tárházára van szükség.” (Osborne, 1986, 134.)

Végül próbáljuk meg összefoglalni, miről ismerszik fel az esztétikai élmény, mi különbözteti meg a művekké váló kevésbé szerencsés találkozásainktól. *Michael M. Mitias* az esztétika történetének klasszikusait felidézve négy fontos jellemzőt talált:

1) a befogadás aktusa igen *intenzív*: a szemlélődő „elmerül” a mű világában;



- 2) az élmény általában *kellemes*, vagy több annál: rövidebb-hosszabb ideig tartó pozitív változást idéz elő a személyiségben. („Jó ránézni”, „felemelő”, „más embernek érzem magam, mióta láttam” stb.);
- 3) az élményt kiváltó hatáselemek *egységes* egészet alkotnak – egymást felerősítve hat ránk a tartalom és a megformálás, az anyag és a környezet;
- 4) az esztétikai élmény önmagában *teljes* egész: előítéletek, magyarázatok és egyéb manipulációk kikapcsolásával csakis a mű az, ami hat ránk. (*Mitias*, 1986, 50.)

Vajon létrehozható-e mindez az iskolában? Kikapcsolhatók-e az „egyéb manipulációk”? Hiszen, mint láttuk, az *élményszerzés képessége* megszerezhető, ösztönös vonzódásunk a számunkra valamilyen okból fontos alkotásokhoz sokféle művészi és természeti szépség megközelítésére alkalmas magatartássá bővíthető. Az iskola mint környezet és a tanítás helyzete viszont megnehezítheti ezt a találkozást. Mielőtt a vizsgálati eredmények adataiban keresnénk a választ, érdemes számba venni, milyen pedagógiai problémákkal találkozunk ezen a területen. A legtöbbjük ugyanis igen nehezen modellezhető és mérhető, annál pontosabban érzékelhető napi gyakorlatunkban.

### Műalkotások sorsa az iskolában

A címben műalkotásokról van szó – a vizuális nevelés iskolai színterein azonban a legritkább esetben fordulnak elő eredeti művek. Különbféle minőségű *reprodukciókat* használunk – vajon alkalmasak-e ezek egyáltalán arra, hogy esztétikai reakciókat váltsanak ki? *Brent és Marjorie Wilson* egyszer megvizsgálta, melyik „műpótlék” mennyire jól használható, s némi meglepetéssel tapasztalták, hogy van egy, amely jobb, mint az eredeti. A jól elsötétített teremben levetített, nagyméretű, fényben izzó diapozitív valamennyi megfigyelt korosztályból – a rajzfilmekben nőtt kisgyermekből, de a művészeti képzésben már egy évtizede részt vevő tinédzserekből is – több esztétikai ítéletet váltott ki, tehát valószínűleg intenzívebb élményt jelentett, mint a szokásos kiállítási körülmények között bemutatott eredeti alkotás. (*Wilson és Wilson*, 1982)

A bemutatás módja tehát nem lehet akadály, legfeljebb utólag ronthatja el az eredetivel való találkozást. *Mona Lisa-élménynek* szokás nevezni azt a helyzetet, amelyben a fényes, hatalmas diaképen megcsodált mű után csalódottan állunk a kicsi, sötétes remekmű előtt. A közvetítés közegénél fontosabb a befogadók személye. Vajon alkalmasak-e a mozgóképfogyasztás kultuszában felnőtt, „mai gyerekek” arra, hogy a kevésbé bombasztikus, elmélyült odafigyelést kívánó műalkotások nézői legyenek? *Clifton Ods* gimnazista korú és főiskolás amerikai fiatalokat vizsgált, hogy megállapítsa, a rajztanításban az utóbbi évtizedekben egyre divatosabb művészettörténeti megközelítésnek vannak-e esélyei ennél a korosztálynál. Szerinte négy fő akadálya van annak, hogy a művek történeti és képnyelvi dimenziói együtt mutatkozzanak meg az iskolában.

- 1) Az érzelmi és intellektuális *éretlenség*. A legtöbb műnek már a témája sem megközelíthető: az ábrázolt eseményeket és érzéseket a gyerekek a legteljesebb közönnyel szemlélik. Mindennapi hőseik és sztorijaik nem adnak használható megközelítési mintát, hiszen a képregény másként olvasandó, mint a kép.
- 2) *Felfogóképességük* általában fejletlen: nem alkalmas például a finom különbségekre épülő színkezelés, a bonyolultabb térstruktúrák, a felület változatos megmunkálá-



si módjai egyszerű befogadására sem, nemhogy a bennük rejlő metaforikus üzenetek megfejtésére.

- 3) Mindez talán áthidalható lenne, ha a fiatalok hajlandók volnának teljes erőbedobással részt venni a befogadás aktusában – de erről nincs szó, szerzőnk általános *passzivitást* tapasztal. A legnagyobb kihívásnak tekinti annak a naív vagy cinikus attitűdnek a megváltoztatását, mely szerint a látvány egyszerűen és gyorsan értelmezhető, nem kell, de nem is érdemes időt és energiát pazarolni az „elvontabb” dolgokra.
- 4) Végül a *felkészületlenség* is komoly gát: a művekkel kapcsolatos tudásanyagot lehetetlen egyetlen tantárgyba zsúfolni. (Ods, 1986)

A legtöbb ifjú amerikai ma sem tanul világtörténelmet, legfeljebb hazája történetével ismerkedik meg a középiskolában. A műalkotások tehát nélkülözni fogják az idődimenziót. A mitológia, a keresztény vallás, az irodalom klasszikusai által teremtett jelképek értelme is szükségszerűen homályban marad. Természetes, hogy a képek, szobrok, tárgyak és épületek, melyek ilyen motívumokra épülnek, érthetetlenek és érdektelenek maradnak. Hogy nálunk mennyivel jobb a helyzet, kiderül a későbbiekben ismertetendő vizsgálatokból, de mindenki tudja a választ, aki valaha megpróbált műtörténetet tanítani. A magyar rajztanár, ha a művek sorsáról kérdezik, valószínűleg megemlíti még az *iskolai környezet* szerepét is. A málló vakolatú vagy repedező betonpanelekből álló épületbe lépve, az olajjal festett, sötét folyosókon végighaladva a csicsásan kidekorált, zsúfolt osztálytermekig a tanulót olyan intenzív hatáseggyüttes éri, amelyet nehezen különböztet a vizuális nevelés. És mégis: egyetlen esélyünk arra, hogy ez a látvány – s az ország képe – megváltozzék, az, ha megtanítjuk a gyerekeket arra, hogyan szembesüljenek a látható világ jelenségeivel. Tudják, miért érzik magukat rosszul a csúf és elhanyagolt környezetben, amennyiben rajtuk áll, képesek legyenek megváltoztatni azt, s főleg: megtanulják értékén mérni a műveket. Értékelni, elemezni, ítélni kell tanítanunk – mindezek a műelemző képesség jellegetes tevékenységei. Kialakításuk és fejlesztésük alapfeltétele, hogy megismerjük a műelemző képesség szerkezetét és működésének mechanizmusát. Ha ezeket áttekintjük, felmérhetjük eredményeinket és lehetőségeinket egyaránt.



## 1. fejezet

### A műelemző képesség vizsgálatának lehetőségei

„Fényhatások örvénylésében élünk. Ebből az örvénylő zűrzavarból képezünk összefüggő egységeket, a tapasztalás formáit.” (Kepes, 1979)

„Az észlelés azt végzi el az érzékszervek szintjén, amit a gondolatok szintjén megértésnek szokás nevezni. Minden egyes emberi tekintet bizonyos szerény mértékben feltételezi a művész joggal csodált képességét, hogy olyan alakzatrendszerket hozzon létre, amelyek a szervezett forma segítségével érvényes módon értelmezik az élményt. A látás egyszersmind belátás.” (Arnheim, 1979)

A vizuális ábrázolóképeség vizsgálata évezredek múlta tekint vissza, hiszen minden, a képek, szobrok, tárgyak és épületek keletkezésével és hatásával foglalkozó munkát – esztéták, műtörténészek, régészek, kritikusok műveit – tulajdonképpen ide sorolhatunk. Száz éve is elmúlt, hogy megjelent az első könyv a gyermekrajzok világáról. Azóta több tízezerre tehető a tudományos és népszerű magyarázatok száma, amelyek mind arról szólnak, mikor, hogyan és miért fordulnak a képi nyelvhez a gyerekek. A rajzpedagógia sajátos szűrőjén mindezek a tudós fejtegetések rendben áthaladtak, s beépültek a tanítás gyakorlatába. Persze nem teljesen: a művészetről szóló irodalomból főként az életrajzok és stílusismertetők, kevésbé a kultúrák leírásai, a művek életéről és utóéletéről szóló írások. A gyermekrajz-elemzésekből pedig azok számíthattak népszerűsége, amelyek világosan közölték, mely életkorban mit „tud” csinálni, és mit kell, hogy csináljon az iskolás. A képek befogadásának mechanizmusáról nemcsak ilyen receptkönyvek, hanem átfogó leírások sem születtek a harmincas évekig. Ahhoz pedig, hogy ezek pedagógiai adaptációja is megtörténjen, a hatvanas évekig kellett várni. Hogy mi történt közben ezen a területen az iskolában, arról később lesz szó. Annyit előrebozsáthatunk, hogy a műalkotások a rajztanítás történetének kezdetétől helyet kaptak a programban, ám nagyon sokáig úgy vélték, az ifjú nézők tudatlan, kicsi felnőttek, akiknek egyszerűen el kell magyarázni, mit látnak. Arról, hogy létezik egy sajátos megfigyelési mód, amellyel a műalkotásokhoz és a természet esztétikus jelenségeihez közelítünk, két olyan diszciplína tudósított, amelynek eredményei a közelmúltig elkerülték a rajzpedagógiát. Mielőtt a művek befogadását iskolai szintereken vizsgálnánk, ezeknek az eredményeit kell röviden áttekintelnünk.



## Művészetpszichológia

A művészetpszichológia egyik alapművének szerzője, *Rudolf Arnheim* már könyve címével is jól körvonalazza, mivel is foglalkozik ez a tudományterület: **A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája**, vagy hogy egy másik klasszikus művel tegyük teljessé a meghatározást: **Művészet és illúzió.** (*Gombrich*, 1972). Míg az empirikus, azaz tapasztalati esztétika a műalkotások egyes jegyeit reprodukálja többé-kevésbé „szabályos vonalalakzatok” segítségével, hogy megfigyelhesse a befogadás egyes *műveleteit*, a művészet lélektanának kutatói az alkotásnak a szemlélőre gyakorolt sajátos *hatását* elemzik. Az előbbi precízebb, de a művésztől idegen eljárásokat, stimulusokat használ – őse, az utóbbi, megmarad a hagyományos mű-közönség találkozásánál, s ennek árnyalt leírásával szeretné megvilágítani az *esztétikai élmény* természetét. A művészetpszichológus általában nem hiszi el, hogy ízlésekről nem lehet vitatkozni. Szerinte az ízlés – műelemző próbálkozásaink irányítója és eredménye -, akárcsak a látás mechanizmusa, feltárható és befolyásolható. A művész tehát nem a sokat emlegetett „valóságot” festi:

„... igazában nem a fizikai világ természetét kutatja, hanem azt, hogy mi magunk hogyan reagálunk erre a fizikai világra. Nem az okozati összefüggések érdeklik őt, hanem bizonyos hatásoknak a mechanizmusa. Az ő problémája pszichológiai természetű: mi varázsolja elénk a meggyőző képmást – akkor, amikor igazából egyetlen árnyalat sem felel meg annak, amit ‘realitásnak’, valóságosnak nevezünk.” (*Gombrich*, 1972)

A művészetpszichológia arra vállalkozik, hogy felfedje: hogyan „működnek” a re-mekművek. Íme, néhány jellegzetes kutatási téma erről a területről, a vizuális művészetek lélektanából:

- az *alak* felismerése, formák és részleteik elkülönítése, a háttér és a figura kapcsolatának érzékelése;
- a képi *tér* befogadása: 3 dimenzió érzékelése 2 dimenziós alakzatokon;
- a forma *élethűségének* megítélése;
- a *fényélmény*, azaz: a festett folt fényhatásai, a megvilágítás forma- és téralkotó, valamint tartalmi szerepe, a fény szimbolikus jelentéseinek megfejtése;
- a *dinamika* jelensége állókép, szobor, épület formáiban; a mozgásábrázolás és mozgásérzékelés kapcsolatai; a feszültség vizuális irányítása; képi erők érzékelése;
- a művészeti *téma és tartalom* kapcsolatai: képelemek jelentésének leolvasása;
- a jelentés rétegeinek elemzése: a *szimbólum* alkotásának és befogadásának mechanizmusa;
- az *ízlés* természete: kapcsolata a személyiség dimenzióival, a környezettel és a mű minőségével;
- az *alkotás* lélektana: a fentiek kreatív alkalmazásának törvényszerűségei, alkotói típusok és személyiségjegyeik, alkotók lelki problémái és ezek tükröződése a műben.

A tudományág története a harmincas években a legutoljára említett kérdéskörrel kezdődött: a csodagyerek és a művész különleges képességeinek eredt nyomába. Számunkra azonban lényegesebb s gazdagabb is az a tudásanyag, amit a művek befogadói-ról gyűjtött egybe. Eredményei jelentősek az általános pszichológia számára is, hiszen a képzeletről, az érzelmekről és a gondolkodás sajátos formáiról általánosítható adatokat



nyert. Módszereit és jelentősebb vizsgálati témáit *Halász László* tanulmánya mutatja be az általa szerkesztett kötet bevezetőjében, amely példákat is ad a vizsgáldások körére és technikáira (*Halász szerk.*, 1973). A gyermekek és fiatalok művészetpszichológiai vizsgálatainak eredményeit *Ellen Winner* foglalja össze (1982). Itt most néhány, pedagógiai indíttatású, újabb eredményt ismertetünk. Azt a két alapvető megközelítésmódot példázzák, amelyek szerintünk meghatározzák a művészetpszichológia fejlődését. Az egyik a mentális működést kutatja, műalkotások mint stimulusok felhasználásával. A másik a művek megközelítési lehetőségeire kíváncsi, s a megfigyelt módszerek pszichológiai magyarázatát keresi.

*Douglas Marschalek* a hetvenes évek elejétől a nyolcvanas évek elejéig tekinti át a kutatási eredményeket az alapvető kognitív folyamatoknak a műelemzésben betöltött szerepéről. Ezek: a vizuális percepció, a figyelemkoncentráció, a dekódolás, a memória és a felidézés. A *percepció* fejlettsége a legfontosabb feltétele a művek befogadásának: ezzel a mechanizmussal érzékeljük a képi jelenségeket, felismerjük az egyes képelemeket, majd válogatunk az ingerek sokaságában. Megfelelő kognitív stratégiát kell választanunk, amely viszonylag gyorsan és hatékonyan segít eligazodni a látvány gazdagságában. Hogy mindezt elvégezhesük, igen jelentős *figyelemkoncentrációra* van szükségünk. Sokak számára az összetett vagy szokatlan kép már azért sem befogadható, mert képtelenek kellő ideig koncentráltan megfigyelni azt. A *dekódolás* folyamata az értelmezés és a tartalom és forma összhangját feltáró elemzés aktusaiból áll. A *memória* is szerepet játszik ebben a szakaszban: hogy megértsük, amit látunk, kapcsolatba kell hoznunk régebbi emlékeinkkel. Felelő kell idéznünk mindazt a tudást és élményt, ami a látottakkal kapcsolatba hozható. A vizuális memória roppant tárháza a kutatások szerint az éréssel párhuzamosan egyre gyorsabban aktivizálható – egyre sebesebb a *felidézés*, esetünkben a megfelelő kép előhívása ebből az „archívumból”. Mindezen kognitív műveletek működése függhet a stimulus-műtől, a bemutatás körülményeitől, a vizsgált személy korától, nemétől, kultúrájától. Ezek elemzésével foglalkozik a művészetpszichológiának ez az objektívebb, empirikusabb ága (*Marschalek*, 1983).

A másik megközelítés a műelemzésekből indul ki – ezeket igyekszik „normális” körülmények között begyűjteni. Nem törekszik tehát laboratóriumi viszonyok kialakítására, s ezért nem is remélhet egészen pontos, támadhatatlan adatokat. A művésztörténet és műkritika eszköztárát veti be, hogy a fejlődéslélektan kérdéseire feleljen. Példánk erre a megközelítésmódra *Michael J. Parsons* vizsgálata, amelyben ötféle kognitív stratégiát – azaz inkább *műelemző megközelítésmódot* – mutat be, s ezeket hierarchikus sorrendbe állítva elméletet alkot a képek befogadásának fejlődési állomásairól. Az első a kisgyermek teljesen szubjektív attitűdje: a képen sorra veszi a szembetűnőbb tárgyakat, megmondja, melyik áll közel a szívéhez, majd az egész képet mint az elemek laza füzérét ítéli meg. A második szintet egy, a New Yorkerben megjelent karikatúrával illusztrálja. Ezen egy olyan múzeumi ismertető tábla látható, amely nem nagyképszerűsíti, azt írja, amit az emberek látnak:

1. emelet: naplementék és gyönyörűséges képek
2. emelet: háborús és csúnya képek
3. emelet: színfoltok és örült képek" (*Parsons*, 1987, 39.)

A második megközelítési stratégiát a szerző szerint az emberek túlnyomó többsége egy életen át megőrzi: a téma szerint ítél, és gyorsan. Úgy véli, a mű értékei első pillantásra megmutatkoznak, s mindenki, akinek esze van, ugyanazt látja, amit ő: kellemes



vagy viszolyogtató figurákat, esetleg jópofa mintákat vagy maszatos foltokat. A harmadik szintre feljutó kevesek arra is képesek, hogy a mű témáját a tartalom burkaként érzékeljék. Ez a műelemző típus már "üzenetet," keres a képen – de ez az üzenet az ő személyes olvasata, szoros kapcsolatban áll életének eseményeivel, pillanatnyi hangulatával, érzelmeivel. A negyedik szinten már „korstílusokról” folyik a szó. A művelt tárlatlátogató tipikus stratégiája ez: az alkotások időbeli dimenzióit, szimbólumait s az alkotó sajátos keze vonását keresi a képen. Nem gondolja, hogy véleménye támadhatatlan, sőt, szubjektív benyomásait szívesen ellenőrzi „hiteles” forrásokkal. Végül az ötödik, a legfejlettebb műelemző módszer birtokosa mindazt leolvassa, amin az előző nézők szeme megakadt, de arra is képes, hogy saját világát ne helyezze a mű elé, s a mester egyéni stílusát is felfedezze a korra, a kultúrára jellemző, általános jegyek mögött (Parsons, 1987).

Azok a nyomravezetők, amelyek a szemet eligazítják a mű sajátos terében, s befolyásolják, hol, meddig időzik, s mire jut, már nem vizsgálhatók a művészetpszichológia módszereivel. A remekmű jegyei nem szakíthatók el egymástól, s így nem dönthető el pontosan, mi az, ami így hat ránk: a szín, a forma vagy a dinamika. A vizuális nyelv esztétikus használatának alapjait már egy korábban említett, a művészetpszichológiából kiágazó s azzal máig szorosan kapcsolatban álló diszciplína mutatja be.

## Empirikus esztétika

Mint a neve is mutatja, az esztétikai élményt mint sajátos tapasztalatot szeretné modellezni. Alapítója *Fechner*, aki 1860-1870 között próbálta kísérleti úton megközelíteni a műalkotások befogadásának lelki folyamatait. Az 1860-as évek elején, mikor kibontakozott ez a tudományág, még *experimentális* esztétikának nevezték, utalva a különbségre, ami a filozófiai esztétikától elválasztja: itt kísérleti úton nyert információkra támaszkodva közelítik meg az esztétikum sajátosságait. A művészetpszichológiával számos kutatási problémája rokon: mint már hangsúlyoztuk, a megközelítésmód az, ami alapvetően különböző. Az alapkérdés itt is úgy hangzik: hogyan reagálunk a műalkotásokra, de folytatódik: és a különféle *esztétikus jelenségekre*? A tudományágat megújító alapmű megalakítója, *D.E. Berlyne* (1974) *Baumgartnert* nevezi a tapasztalati esztétika előfutárának, aki 1735-ben, illetve 1750-ben megírt fő műveiben az érzékszervi tanulásról írt, s rámutatott: az esztétika szó görög őse, az *aisthanomai* jelentése 'érezkelni'. Sajátos elsajátítási módszerről van tehát szó, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos dolgokat szépnek, másokat unalmasnak vagy taszítóknak találjunk, hogy felismerjük a harmóniát, a ritmust vagy egy-egy korszak stílusjegyeit – mindezt anélkül, hogy részletes szóbeli elemzését tudnánk adni észleleteinknek.

A kutatások legfőbb hátránya, hogy a használt képes tesztek mérsékelt esztétikusok, sőt néha kimondottan *csúnyák*. Több kutató maga is elismeri, hogy vizsgálatának elvégzésében akadályozták azok a kevésbé rutinos kísérleti személyek, akik egyszerűen képtelenek voltak kiválasztani a „szebbet” két, számukra egyformán közömbös amorf folt közül. (Vö. pl. ed. *Berlyne*, 1974, 4. rész) Egy jó példa az általánosan használt, de a legkevésbé sem esztétikus mérőeszköze a Meier-Seashore Art Test: apró, fekete-fehér reprodukciókon (vagy homályos, diaképes másukon) mutatnak be két vagy négy képet, melyek közül egy adott szempont szerint kell kiválasztani a jobban tetszőt. A szempontok között teljességgel irreleváns képrészletekre utalók (pl. „23. item: jobb oldali épület,



és az ablakok mentén futó vonalak") és érthetetlenül globális leíró kategóriák is szerepelnek (pl.: „Vonalmínőség”, 29. item). A vizsgált személyek legfőbb gondja azonban az, hogy a látottak között jócskán akad képpár, amelynek egyik tagja sem tetszik nekik. További problémákat okoz a precíz terminológia hiánya: a műkritikai fogalmak a pszichológusok írásaiban más és más jelentéssel szerepelnek, hiányzik a konszenzus még a vizsgált esztétikai alapfogalmak értelmezésében is. Fontos a kísérleti design finomítása is: a villogó diaképek között rövid idő múlva elfárad a szem, a hasonló jellegű feladatok megoldása közben elfásul az elme. Típpeléssé válik az ítélezési feladat. Hasonlóképpen rossz, ha csak írásban vagy csak szóban kell választ adni valamennyi kérdésre. Jó lenne, ha a vizsgált személyek alkotó módon oldhatnák meg a feladatokat: pl. új fogalmakat vezethetnének be egy-egy mű kapcsán, vagy több válaszadási lehetőségük lenne egy-egy kérdésre. A kutatók felkészültsége sem mindig megfelelő – a művészeti érzékenység és a szaktudás hiánya a kísérletvezető pszichológus esetében sem előny. (A kutatásmetodikai problémákról és a vizsgálatra váró kérdésekről l. Boyer, 1983.)

Végül lássunk két olyan mérőeszközt, amelyeket a legnagyobb gonddal állított össze egy-egy művész, és szerkesztett teszté egy-egy pszichológuscsoport. Használatuk egyszerű, nem megterhelő, és eredményeik igen lényeges felismerésekhez vezetnek el a műelemző képesség kutatóit is. Az első Hans Eysenck és munkacsoportja Visual Art Sensitivity Test-je (VAST). K.O. Götz német grafikusművész készítette el azt a 42, fekete-fehér grafikát, melyek közül az egyik esztétikailag értékesebb, mint a másik. (Pl.: harmonikusabb, kiegyensúlyozottabb, ritmikusabb, arányosabb, világosabb szerkezetű stb.) A feladat választás (a megfelelő kép betűjelének közlése), de nem egyszerűen csak tettségítéletet kérnek, hanem a jobb forma (Gestalt) meghatározását. Tehát, ha a vizsgálat alanya például rajong a „zűrös” képekért, vagy a zsúfolt kompozíciókat kedveli, meg kell próbálnia ettől elvonatkoztatva, a kép szerkezetét vizsgálva dönteni. Gyermekek és felnőttek körében végzett felmérések szerint ehhez a döntéshez speciális tudás nem kell, csak esztétikai érzék: az idősebbek semmivel sem teljesítenek jobban a gyerekeknél, a tanultak a naív műbefogadóknál. Még kultúráközi különbségek sincsenek: japánok és angolok körülbelül egyforma hibaszázalékkal választanak, s azonos feladatokat találnak nehezeknek. (Eysenck et al., 1979a és 1979b) Nagy kihívást jelentenek az ilyen vizsgálati eredmények a képzés mindenhatóságába vetett hitű művészetpedagógusnak: ha létezik ilyen, biológiailag kondicionált alapérzék, s ez valakiből hiányzik: mit kezdünk vele?

Egy másik kedvelt hipotézisünket, a művészeti ágakban szerzett képességek egymásra hatását támadja a Harvard University Graduate School of Education-jének keretei között 1968 óta működő Project Zero kutatócsoport mérőeszköze, a Harvard Aesthetic Sensitivity Test. Három fogalom felismerését vizsgálja, három művészeti ág vizsgálati célra, de művészek közreműködésével készült alkotásain ezek: a telítettség (repletteness, kb.: a stílusjegyek homogén megjelenése a művön), a kifejezőerő (expressivity) és a kompozíció (composition). Most nincs terünk arra, hogy elemezzük, pontosan mit is jelentenek ezek a fogalmak a zenében, irodalomban és a képzőművészetben, és mennyire szerencsés tesztbeli megjelenési formájuk. A vizsgálatok végeredményére szeretnénk csak felhívni a figyelmet: arra, hogy a kutatók semmiféle kapcsolatot nem találtak a három művészeti ágban nyújtott befogadói teljesítmények között! Nincs szó tehát semmiféle transzferről, a zenei érzékenység nem eredményez jobb teljesítményt a képek elemzésekor. (Winner et al., 1986) A kutatók maguk sem kívánják tényként elfogadni ezeket a megállapításokat, hiszen átlagos képzettségű tanulókat vizsgáltak, s ez az Egyesült Álla-



mokban minimális esztétikai nevelést jelent. Nem kizárható, hogy amennyiben az egyik területen speciális oktatást kapnak a gyerekek, ez megmutatkozhat a másik területen nyújtott jó eredményekben is.

Szinte valamennyi, a művészetpszichológia vagy empirikus esztétika körébe tartozó vizsgálat azzal végződik, hogy felveti a *képzés* szerepét a befogadói magatartás alakulásában. Fejezetünk záró részében tehát olyan kutatásokról kell számot adnunk, melyek kiindulópontja éppen az oktatás és nevelés hatékonysága: a műelemző képesség, illetve összetevői fejleszthetősége és fejlesztési eredményei az iskolában.

A tudományág művelőit tömörítő Nemzetközi Empirikus Esztétikai Társaság (International Society of Empirical Aesthetics) 11. Nemzetközi Konferenciáját 1990 augusztusában Budapesten tartotta. Itt felvonultak a legújabb irányzatok és módszerek, legfrissebb eredmények. (V.ö. ed. *Halász*, 1990)

Ami az empirikus esztétika *témáit* illeti, egyre inkább jellemző a határok elmosódása a „klasszikus” művészetpszichológia és a laboratóriumi körülmények között lefolytatott kísérletekre épülő, magát tudományosabbnak deklaráló kutatási irány között. A mérőeszközök sorában egyre több a műalkotás igényű grafika, fotó vagy computer-animáció, s ritkább a kísérleti személyt speciális megfigyelő állásba kényszerítő, fejét állványra szíjazó szemmozgásvizsgálat. Sok az átfedés az általános pszichológia kutatási területeivel is: ilyenek például a kreativitás természetének kutatása művészek naplójának, gyermekkori ábrázolásainak és későbbi remekműveinek ikonográfiai és szövegelemzési technikákat is bevető elemzésével vagy a vizuális képességeket fejlődéslélektani szempontból is számba vevő befogadásvizsgálatok. A kutatók érdeklődése a *műről áttevődött a befogadóra*: a kognitív pszichológia empirikus vizsgálatainak eredményei a kutatók számára lényegesebbek, hitelesebbek lettek, mint az esztétika és művészettörténet eszmefuttatásai. (Ne feledjük: az empirikus esztétika eredetileg nem a pszichológiából, hanem a filozófia egyik ágát képező esztétikából származik!) Ez az erősödő megfigyeléscentriskusság egy, a szakma utóbbi évtizedeinek fejlődését áttekintő szerző szerint minden bizonnyal hatással lesz a társdiszciplínákra: a természettudományok eszköztára egyre fontosabbá válik a művészettörténet, az esztétika, a művészetpedagógia számára is. Az empirikus esztétika jelentősége szerinte éppen ebben rejlik, hogy *hidat képez* a művészettel, az esztétikai élménnyel foglalkozó diszciplínák és a biológia, fiziológia, pszichológia, vagyis az emberi képességek kutatásának „kemény”, a természettudományos módszereket alkalmazó területei között. (*Lixun*, 1990)

Az empirikus esztétika legnagyobb problémája jelenleg éppen ebből a híd szerepéből következik: szükség lenne olyan *egységes terminológiára*, amely lehetővé teszi a tudományterületek közötti kommunikációt. A konferencián például szinte minden előadásban felmerült a *kép* (képmás, image) kifejezés – igen sokféle értelmezésben. Az empirikus esztétika – interdiszciplináris tudományág. Ez ebben az esetben azt jelenti, hogy a fogalomzavart nemcsak az okozza, hogy a szakemberek nem értenek egyet abban, mit is fed egy-egy jelenség vagy tevékenység. Egyszerű (?) nyelvi, fordítási problémákkal is meg kell küzdeniük. A pszichológia elfogadott nemzetközi nyelve az angol, míg az esztétika és a művészettörténet területén továbbra is igen jelentősek a német, olasz, francia nyelvű publikációk. Az empirikus esztéták pedig – mint ezt nemzetközi társaságuk tag-ságának összetétele is bizonyítja – körülbelül azonos arányban és tudományos súllyal képviselik ezeket a nyelveket és kultúrákat, gondolkodásmódokat.



Azért időzünk ennél a problémánál, mert a *vizuális nevelésben* nagyon hasonló a helyzet: ez is határterület, amely egyszerre merít a kognitív pszichológiából, a neveléstudomány és művészettudomány, a filozófia és a szociológia eredményeiből. Mindezekből olyan pedagógiai programokat és mérőeszközöket kíván létrehozni, melyek alkalmasak az európai és a világkultúra közvetítésére, a sokoldalúan alkalmazható, konvertálható vizuális képességstruktúra és tudás megszerzésére. A megoldás – a folyamatos kommunikáció, a kutatások és pedagógiai programok minél szélesebb, *szemléletesebb* ismertetése. Az empirikus esztétika – ismét csak hasonlóan a művészetpedagógiához – a *vizuális gondolkodás* megismerésére és működésének bemutatására törekszik. A konferencián gyakran használták az „esztétikai gondolkodás” (aesthetic cognition) kifejezést, ennek egy sajátos, a művészi minőség felismerésére és értékelésére vonatkozó képességcsoportjára hivatkozva. A tudományterület legnagyobb problémája: hogyan modellezhető a vizuális gondolkodás, hogyan szemléltethetők egyes tevékenységformái. Űgy tűnik, ezen a területen a módszerek befolyásolják a témákat – azt vizsgálják, ami megragadható, leírható. A technikai fejlődés természetesen itt is érezteti hatását: az újabb eszközök megjelenésével egyre bővülnek az esztétikum természetét kutatók lehetőségei.

Ezek a kutatások nemritkán *gyakorlati haszonnal* is járnak. A kompozíciós szerkezetek lélektani hatását például a kiállítás – és kirakatrendezésnél, a tárgyegyüttesek elhelyezésénél veszik figyelembe. A színek és formák egy-egy kultúrkörben sajátos hangulatokat, képzettársításokat hívnak elő – s ezt a reklám különféle műfajai ki is használják. (Kraft, 1990) Az empirikus esztétika új területén, amely a környezeti hatások elemzésével foglalkozik, legtöbbször megrendelésre készülnek a tanulmányok.

A konferencia munkacsoportjainak *témái* jól példázzák, milyen kérdések foglalkoztatják ma az empirikus esztétika művelőit.

- A) A *művészi alkotóképesség* természete; a vizuális alkotás mint diagnosztikai eszköz.
- B) A vizuális *percepció* mechanizmusa; képi preferencia; az esztétikai élmény természete képek befogadásakor; különféle betegségekkel kapcsolatos percepciók sajátosságok.
- C) *Matematikai esztétika*: a számítógépes grafika mint művészeti ág befogadása; a computer mint tesztelő eszköz.
- D) *Környezetpszichológia*: a megformált (épített berendezett) emberi környezet, a külső és belső tér befogadásának mechanizmusai.
- E) *Zenepszichológia*: a zenei hangsorok befogadásának természete; ritmus – és hangmagasság – érzékelés; a muzsika mint esztétikai élményforrás; a tánc befogadásának lelki mechanizmusai.
- F) *Irodalompszichológia*: a szövegbefogadás és -értelmezés; tudás, életemény és esztétikai élmény kapcsolata; a művészi szöveg pszichopatológiai vizsgálata.

A következőkben természetesen nem vállalkozhatunk még arra sem, hogy valamennyi részterületről akár csak vázlatos összefoglalót adjunk. Könyvünk témája azonban megköveteli, hogy áttekintsük azokat a kutatási eredményeket, melyek tanítványaink: a gyerekek és fiatal felnőttek vizuális befogadóképességének megismerését és fejlesztését segíthetik.

Két területről tallózzunk: az esztétikai igénnyel megformált vizuális képek – festmények, grafikák – befogadásáról és a környezet átélésének pszichológiájáról közlünk



néhány újabb kutatási eredményt. Végül áttekintjük azokat a kutatási módszereket, amelyekkel az empirikus esztétika napról napra, immár több mint száz éve megkísérli a lehetetlent: tudományos igénnyel számot adni arról, amit mi – az élmény birtokosai, alkotók és szemlélők – csak sejtünk, míg megéljük.

### Festmények, grafikák befogadása

A legtöbb vizsgálati leírás így kezdődik: „műértők és laikusok egy-egy csoportjának bemutattunk egy sorozat képet...” De honnan tudhatjuk, ki számít a művészettel bensőséges viszonyban álló, jól informált (szörnyű zszurnalisztafordulattal: „vájtszemű”) nézőnek, és kik is a tudatlan és manipulálatlan laikusok? A legtöbb vizsgálat egyetlen paramétert vesz figyelembe: az illető előképzettségét. (Tanulóknál: a kötelező rajzórák száma, tagozatos osztályba járás, illetve a megfelelő profilú felsőfokú tanintézmény látogatása, valamint a szakköri és szabadidős tevékenység.) Minderről kérdőíven kell nyilatkozni, s ha az adatokból az derült ki, hogy a kísérleti személynek – papíron – művészeti ismeretekkel kell rendelkeznie, ezt a vizsgálatvezető az eredmények elemzésénél készpénznek veszi. Újabban azonban mind több mérőeszközt fejlesztenek ki, amelynek célja eldönteni, *valóban műértő-e*, aki iskolázottsága miatt az lehetne, s laikusnak számít-e, aki nem. Az egyik hatásos mérési módszer az úgynevezett „jelentéshordozó változók” (meaning variables) listája. (Kreitler és Kreitler, 1990) Ez olyan műelemző megközelítésmódokat tartalmaz, amelyek tudáson és hozzáértésen alapulnak, határozott véleményt, kialakult ízlést tükröznek. A kutatók a kísérleti személyek szóbeli vagy írásos megnyilvánulásait e skála alapján elemzik, s így döntenek el, mennyire számít tájékozottnak az adott befogadó. Egy másik vizsgálati technika az ízléskérdések indoklását elemzi: itt is világosan elkülönül, milyen szempontok alapján talál szépnek, értékesnek egy festményt a műértő és a laikus. Érdekes eredmény, hogy ezek a jegyek a két csoportnál nagyon erősen különböznek: ami az egyik csoport esetében döntő szempont, azt a másik teljesen irrelevánsnak találja. Ilyen fontos jegy pl. a laikusoknak a tartalom kellemessége vagy az ábrázolt emberi alak felismerhetősége. A szakértők ezzel egyáltalán nem törődnek, mikor ízléskérdéseiket indokolják. (Hekker, 1990)

A *művészek életrajza* mint a művek motívumainak kulcsa régóta szerepel a művészettörténetírásban, s a művészetszociológia számos klasszikus alkotása is foglalkozik a képek és sorsok egymásra vetítésével. (Vö. pl. Freud elemzéseit Leonardo da Vinciről.) Az empirikus esztétika az egyes motívumok lélektani jelentését kutatja az ikonográfia és a metaforikus gondolkodás pszichológiája egyesített eszköztárával. Míg a művészetszociológiai írásokból az derül ki, milyen tartalmak húzódnak meg egy-egy látszólag hétköznapi tárgy vagy képbeállítás mögött, az empirikus esztétika, úgy tűnik, az ellenkező utat járja be: az életrajzokra alapozva, teljesen hétköznapi és jól értelmezhető tartalmakat fedez fel pl. a szürrealisták alkotásain. (Machotka, 1990)

A műalkotások értelmezéséhez a leglényegesebb kulcsot minden bizonnyal az *alkotófolyamat* végigkövetése adja. A módszerek: részt vevő megfigyelés (participant observation), a művészekkel készült interjúk és a készülő alkotás egy-egy munkafázisban történő elemzése. (Ilyen vizsgálatokat Magyarországon a Népművelési Intézetben Sági Mária végzett a hetvenes években, képzőművész hallgatókkal.) Néhány megállapítás egy újabb külföldi kutatásból, amelynek témája a portréfestés munkamódszereinek megfigyelése volt: a „hivatásos” művészek többször néznek a modellre, mint az amatőr, kedv-



telésből rajzolók; a legtöbb esetvonást a szem és a haj környékén alkalmazzák; számukra a leglényegesebb az alak körvonalának visszaadása, illetve a szemek és az orr környékének precíz ábrázolása. A vizuális memória kiváló működése jellemzi ezt a csoportot: az emlékezet alapján készült portrék arányai (mint a valóság-hűség egyik legfontosabb kritériuma) alig tértek el a modelltől, közvetlen megfigyeléssel készült művektől. (Konecni, 1990)

A műalkotások befogadásának vizsgálatában az empirikus esztétika klasszikus hozzájárulása ennek a területnek a megismeréséhez a gépekkel, laboratóriumi körülmények között végzett *szemmozgásvizsgálatok*. Bár ezen a konferencián viszonylag kevesebb ilyenről hallhattunk, a kutatók azért nem mondtak le arról, hogy a lehető legobjektívebben – bár a vizsgálat alanya szempontjából meglehetősen kényelmetlen körülmények között – figyeljék meg, hogyan járja be a tekintet a műalkotást, mely pontjain pihen meg, hova tér vissza, s melyek lesznek a kompozíció „vakfoltjai”, amelyeket a néző szinte észre sem vesz. Már évtizedek óta léteznek klasszikus elméletek arról, milyen pályát követ a szem, míg a képet befogadja (glance curve theory). De vajon mi történik, ha megváltoztatjuk a befogadó szemének bizonyos irányok felé vezetésére kialakított művészi kompozíciót, mondjuk felcseréljük az oldalakat? Érdekes módon a nézőt nem zavarja meg ez a rossz elrendezés, szeme változatlan pályát követ. Középről indul el, majd balról jobbra haladva pásztázza a képet, megkeresi a kompozíció kitüntetett pontjait akkor is, ha ezek nem a látáslélektanilag leghatásosabb képmezőt foglalják el. Az újabb kutatások is megerősítik azt az eredményt, hogy a leghosszabban a legjobban tetsző, legattraktívabb részleteknél időzik a szem. Az agyfélteke-kutatások szerint a vizuális információ feldolgozásának színhelye a jobb félteke. Ezt igazolja az empirikus esztétika művelői szerint, hogy azok a képek érnek el nagyobb hatást, amelyeken a fontos személyek, dolgok vagy absztrakt képelemek inkább a középponttól jobbra helyezkednek el. (Untner, 1990; Ikonmidis, 1990; McLaughlin, 1990)

A művészetpszichológia kérdéskörébe tartozik, de az esztétika empirikus kutatóit is nagyon foglalkoztatja, milyen külső hatásokkal *manipulálható* a befogadó ítélete. A korábban idézett, a hatvanas és korai hetvenes években múzeumi környezetben lefolytatott vizsgálatokban a megtévesztés teljes sikerrel járt: a kísérleti személyek engedtek a képalírások és katalógusok sugalmazásának, és azokat a műveket értékelték magasabban, amelyekről a „szakértők” kedvezően nyilatkoztak. Temme (1987) és Krampen (1990) vizsgálati alanya már egy másfajta, a tömegkommunikáció trükkjein edzett, saját ítéletében mindenkifelett megbízó holland és német műbarát. Ő már nem engedi, hogy mások döntsenek helyette. Mindössze annyiban változtatott műbefogadói magatartásmódján, hogy ha azzal vetítették elé egy kép reprodukcióját, hogy ennek megvételét egy neves múzeum fontolgatja, hajlamosabb volt alaposan, hosszú ideig szemlélni az alkotást. Egyébként mindkét vizsgálat hangsúlyozza: a képzett (múzeumlátogató, művészeti lapokat olvasó) értelmiségi nem engedi egykönnyen, hogy tetszésítéleteit „felfelé” manipulálják. (Minél alacsonyabb azonban a tájékozottság szintje, annál jobb hatásfokkal „dobhatók be” a magas árat, jó kritikákat idéző képalírások.) Ha viszont a befogadó bizonytalan, vagy nem túlságosan tetszik neki a mű, szívesen fogadja a ledorongoló kritikát, és készségesen csatlakozik hozzá. Még a jól informált tárlatlátogató is sokkal alacsonyabban értékeli egy ilyen képet, ha az aláírásból kiderül, hogy mások is „a művész közepes alkotása”-nak vagy „gyenge utánérzés”-nek tartják, mint ha csak úgy, magyarázó szöveg nélkül kell döntenie arról, hogy tetszik-e neki az adott kép. Ez utóbbi esetben a



válasz „nem nagyon”, „igen is, nem is”, de ha maga mögött érzi a szakértő ítéletét, a bizonytalankodó felbátorodik, az elutasítás immár egyértelmű. (Krampen, 1990) Nagyon lényeges tanulság ez a művészetpedagógus számára: saját – nem feltétlenül a legkifinomultabb – ízlésének a tanulókra erőltetésével eleve elzárhatja az utat azok előtt, akiknek több idő és másféle – nem értéksugalló – információ kell ahhoz, hogy egy számukra szokatlan művel, stílussal megbarátkozzanak.

Bármennyire jól informáltak vagy tudatlanok vagyunk is, döntéseinkben mindig lesz egy nehezen megragadható, de annál lényegesebb elem: az *esztétikai érzékenység*. Úgy tűnik, a kutatók már nem elégszenek meg azokkal a tesztekkel, amelyek segítségével erről a vizsgált személy öntudatlanul is számot ad. A krakkói Jagelló Egyetem munkacsoportja többszáz, harminc év feletti, a művészettel valamilyen szakmai kapcsolatban álló személyt (művészt, rajztanárt, kritikust stb.) keresett fel egy kérdőívvel, amelyben első esztétikai élményeikről faggatta őket. Az eredményekről beszámoló *Golaszewska* (1990) szerint az első ilyen emlékek nagyon koraiak: a legtöbb válaszadó már kisgyermekkorában esztétikai élményeit is számon tartja. Ezek legtöbbször a természeti jelenségekkel kapcsolatos: egy-egy évszak, napszak színei és fényei, vagy egy megszokott, de hirtelen különleges megvilágításban látott tárgy váltja ki ezeket az élményeket, melyek aztán hosszú időre elraktározódva, esetleg egy-egy sokkal későbbi alkotásban vagy élethelyzetben bukkannak fel újra. Az ízlésítéleten alapuló, meghatározó művészi élmények azonban természetszerűleg csak később, tizenöt éves kor után jelentkeznek. A kutatók hipotézise, miszerint létezik egy genetikailag meghatározott, benső esztétikai érzékenység – melyet ők *kallitropizmus*nak neveznek, amely nélkülözhetetlen feltétele a művésszé vagy műértővé válásnak, az interjúk alapján számukra igazolódott. A kérdésekre válaszul írt sajátos „befogadói önéletrajzok” a művészettel foglalkozóknál sokkal több és részletesebben felidézett esztétikai élményt tartalmaztak. További vizsgálatokra vár azonban annak eldöntése, vajon mennyire befolyásolja a képzés az esztétikai érzékenység kialakulását, nem a később tudatosított hatások fényre vetül-e vissza a gyermekkorban látott szépségekre?

Az empirikus esztétika kialakult képességeket vizsgál, nem foglalkozik ezek fejleszthetőségével és a fejlesztés lehetséges irányjaival sem. Ha néha mégis sor kerül egy-egy kísérleti csoport újratestelésére egy hosszabb tréningperiódus végén, akkor a cél a fejlesztő módszer típusának értékelése, nem a konkrét pedagógiai eljárás nyomon követése. Az egyesült államokbeli *Connie Newton* például három csoportot vizsgált a műelemző képesség fejlettsége szempontjából. A kezdetben körülbelül azonos minőségű válaszokat adó tanulókat három évig háromféle képzéstípusban részesítették: az egyik, a kísérlet kezdetén 11 éves tanulókból álló csoport egyszerű és nem különösebben esztétikus használati tárgyakat készített hetente két órában, a másik ugyanennyi időt töltött a festő- és szobrászműteremben, a harmadik pedig szabályos műelemző foglalkozásokon vett részt. Az eredmény: a „műtyürekék” készítőinek műelemző képessége egyáltalán nem fejlődött, de nem lettek jobb műértők azok sem, akik festéssel és szobrászkodással töltötték el a három tanév vizuális nevelési óráit. Csak azok fejlődtek ezen a területen, akiket célirányosan fejlesztettek: a műelemző órák látogatói. Ez a vizsgálat összecseng az e könyvben később közlendő eredményeinkkel: a vizuális befogadóképesség e sajátos része, a műelemző képesség fejlesztéséhez *nem elég az alkotói tréning*. Ha elmarad a szó-kincs, az elemző módszerek és a művészeti tudásanyag megismerése, nem várhatjuk, hogy a tanulók esztétikai reakciói összetettebbek, finomabbak lesznek.



Az esztétikai érzékenység kutatásának évtizedek óta igen népszerű területe annak tanulmányozása, hogyan hatnak a *színek* a különféle képzettségű és vérmérsékletű befogadókra, mennyire képesek megkülönböztetni az árnyalatokat vagy az eredeti, művészi értékű és – a megfigyelés céljából – „elrontott” színek kompozíciókat. *Meel-Jansen* (1990) a színek és az érzelmek asszociatív kapcsolatait vizsgálta. Először arra kérte felnőtt kísérleti alanyait, hogy nyolc, érzelmet kifejező szó mellé írják oda annak a színnek a nevét, amelyik szerintük a legjobban kifejezi az adott érzést. Kiderült, hogy a 16 ember többségében csak néhány érzelem vált ki hasonló színélményeket: a düh megfelelője például 10 szerint a vörös, a rózsaszín a gyengédséget, a citrom- és narancssárga az örömet, a violaszín a büszkeséget, a zöld és a barna a kiábrándultságot, a zöld és a sárga a haragot jelképezte a legtöbb holland felnőtt értelmiségi számára. Teljes megegyezés csak három esetben: a düh, az öröm és a gyengédség színeinek megválasztásakor volt. A többi érzelem „sokszínű”, még a homogén szociális és nemzeti csoportot alkotó kísérleti személyek számára is. (A nemzetiség, a szociokulturális hovatartozás és az életkor a színvizsgálatoknál nagyon fontos háttérváltozók: számos vizsgálat tanúsítja, hogy országonként és kultúránként, sőt életkorok szerint is jelentősek a különbségek a színpreferenciában. Ezek a kutatási eredmények általában a reklámgrafikában és a csomagolástervezésben hasznosulnak – sőt, néha ilyen cégek a kutatások megrendelői is.)

Egy másik holland vizsgálat az építészeti környezet színeivel foglalkozik. *Le Corbusier*, a modern építőművészet klasszikusa állította össze azt a 17 színárnyalatból álló skálát, amellyel az emberi környezet jellemezhető. A vizsgálati módszer itt szerencsésebbnek tűnik, mint az előbbi esetben: nem érzelmeket leíró szavakra kellett a színeket jelölő szavakkal válaszolniuk, hanem láthatóak voltak maguk a színek is, s ezekhez kellett a különféle kedélyállapotokat és minőségeket jelölő kifejezéseket rendelni. 58 főből álló mintát kérdeztek meg, akik választásai között csak ritka esetben volt megegyezés. Például a „játékos” minőséget a narancs, a sárga, de a világoskék színnel is párosították. Teljesen azonos volt ezzel a „komoly” és „szorgalmas” jelzőkre választott színcsoport. Amiben megegyeztek a kísérleti személyek, tulajdonképpen közhely: a szomorúságot pl. a sötét, az intimitást a meleg, világosabb árnyalatokkal jelölték. Az „üzletszerű” („business-like”) megfelelője természetesen a hivatali szürke lett. Érdekes, hogy a modern jelzőt egységesen világos tónusokkal ábrázolták, a „luxus” fogalmára viszont a legkülönbözőbb színekkel reagáltak: szerepelt a választások között a fekete és a fehér, de a világos tónusok is. A kísérletvezetők végül megállapították, hogy alanyaik a tesztfelvételkor aktuális divatszínekből válogattak ... (*Meel-Jansen, i.m.*) Összefoglalva kísérleteiket, a holland kutatók szerint a *színek* legszorosabban a *személyiség típusokhoz* kapcsolódnak – mint ezt a pszichológia klasszikus személyiségtesztjei bebizonyítják. Az érzelmek, a mindennapi életben gyakran használt fogalmak viszont „többszínűek”, s választásuk végző soron leginkább a kortól és divatjától függ.

## Környezetpszichológia

Az *épületek használatának* lélektana viszonylag új ága az empirikus esztétikának, pedig igen fontos, mindennapi életünket döntően befolyásoló kérdésekkel foglalkozik. Hogyan éljük meg az épített teret, milyen hangulatunk lesz, ha egy házba vagy egy szobába belépünk, s milyen cselekvésekre sarkall ez a környezet? Ezekre a kérdésekre általában csak „post festa” adható meg a válasz, tehát a tervezőt – és a használót – legfel-



jebb az átalakításokban segítik a kutatási eredmények. Egyre gyakoribb azonban, hogy új létesítmények makettjeit, terveit, sőt, 1:1-es léptékben, modellszerűen felépített térrészleteit is alávetik ilyen vizsgálatoknak: megkérdezik a leendő használókat, milyen igényeik vannak az épülettel szemben, s érzéseik szerint a terv beváltja-e majd várakozásait.

A salzburgi egyetem pompás új épületszárnyának tervezésekor nem végeztek előzetes felméréseket, hiszen sem a megbízó egyetemi tanács, sem a megbízott, Ausztria egyik sztár építésze nem igényelte ezt. Az épület „filozófiáját” megfogalmazó műleírást és a megvalósult házat azonban már a használat első heteiben kutatók vették vizsgálat alá. Céljuk az volt, hogy összevessék az építész szándékait a megvalósult épületnek használóira gyakorolt hatásával. (Allesh, Keul és Oberascher, 1990) Íme, néhány részlet a szándékot és az eredményt összevető kutatásból. Az építész legfőbb célja egy „új téridentitás” kialakítása volt. Azt szerette volna, ha a salzburgi tanárok és diákok egyedinek, semmivel sem összehasonlíthatónak érzik az új létesítményt. Ez az elképzelés maradéktalanul megvalósult: az épület magvát alkotó klasszicista palotához remekül illeszkednek a modern szárnyak, a hatás lenyűgöző, a használók büszkék az új létesítményre – legalábbis, ami a külsejét illeti. A tervező második alapvető célkitűzése ugyanis, hogy „igazi élettereket” hozzon létre, ahol az oktatók és hallgatók „otthon érzik magukat”, nem ott és nem úgy valósult meg, ahogy elgondolta. Az egyetemisták a közösségi tereket ridegnek és használhatatlannak tartják, viszont birtokba vették az eredetileg dísznek szánt télikerteket, s ott alakították ki a maguk találkozóhelyeit. Az oktatók szerint irodáik „patkánylyukak”, ezért aki teheti a könyvtárban dolgozik. Jól sikerült az uszoda és a sportkomplexum elhelyezése és kialakítása – itt a tervezői szándék tökéletesen találkozott a használók igényeivel. Teljesen csődöt mondott azonban az építész, mikor a „tudomány szellemét” akarta megidézni, igazi „akadémiai légkört” akart teremteni a nagy előadótermekben, a közösségi terekbe torkolló folyosórendszerekben és az oktatók dolgozószobáiban. Mind a diákok, mind tanáraik használhatatlannak tartják ezeket a jórészt ablaktalan épületrészeket: szerintük itt a légkör nem „fennköltén akadémikus”, hanem egész egyszerűen nyomasztó. A folyosók a tanári „lyukakhoz” képest szükségtelenül szélesek, viszont alacsonyak, így „futva menekülésre” készítetik, aki kilép egy ajtón. – A vizsgálat eredményei persze nem változtatnak a külsőre gyönyörű épület rosszul működő vagy egyenesen funkciótlan belső terein, ám az eredmények közzétételét kísérő, botránynak is nevezhető vitahullám a garancia arra, hogy valószínűleg több ilyen beosztású oktatási intézmény nem épül ebben az országban, s az előzetes igényfelméréseket és hatásvizsgálatokat sem fogják mellőzni.

Egy másik osztrák vizsgálat egy, a magyar szemlélő számára ideálisnak tűnő lakótelepen zajlott. A két-három szintes, kerttel körülvett, balkonos házak láttán azt hinné az ember, hogy örülhet, aki ilyen – olcsó bérű, úgynevezett „szociális”-lakáshoz jut. A lakók viszont elmondják, hogy a kis kertecskék felosztása a lakások között rengeteg problémát szül, s végül is elzárkózáshoz vezet; hogy a balkonok túl kicsik ahhoz, hogy használhatóak legyenek; hogy nincsenek közösségi terek, ahol megismerhetnék egymást a lakótelepiek; hogy a 80-as évek végének az anakronisztikus, túldíszített posztmodern felváltó, puritán építészeti stílusa egyáltalán nem tetszik azoknak, akik ilyen lakásokba költözhetnek: az alacsony jövedelmű, gyári munkás társadalmi réteghez tartozóknak. (Keul, 1990) Ismét egy olyan vizsgálat, amelynek közvetlen gyakorlati haszna lehet. Sok olyan hibát is felszínre hoz, amelyet egy jó szakmai zsűri könnyen kiszűrhetett volna, de



a legutolsó megállapítás, a leginkább megszívlelendő, csakis az esztétikai hatásmechanizmusok kutatójától származhatott: a leendő használó ízlését is tekintetbe kell venni a tervezésnél. Nem kell feltétlenül és mindenben kiszolgáltatni, de teljesen figyelmen kívül hagyni embertelenség, hiszen a lakóházépítész nem „épületszobrot”, hanem mindennapi használatra – és szemlélésre – szánt alkotásokat kell, hogy tervezzen.

## Módszerek

A módszerek tekintetében nagyon sok újdonságot hozott az empirikus esztétika művelőinek budapesti konferenciája. Egyre inkább tért hódítanak az *interdiszciplináris* eljárások: a zenepszichológus képeket készített, mozgássort improvizáltat kísérleti alanyaival, hogy így jusson adatokhoz ritmusérzékükről, a zenei hatások iránti érzékenysükről. (Ezt a módszert ők „operacionizálás”-nak nevezik, hiszen cselekvéssel kell gondolkodási mechanizmusukat modellezni.) Szinte nincs is olyan vizsgálat, amely ne alkalmazzon a művészettörténet, a műkritika, a szociológia vagy a művészetpedagógia módszereit – legtöbbször a stimulusok kiválasztásához, illetve jóságának méréséhez. Mivel az empirikus esztétika egyik leggyakoribb buktatója a csúnya, vagy a vizsgált személy életkorával, érdeklődésével nem adekvát teszt vagy feladat, ettől a tudományközi együttműködéstől igen sok új és sokrétűen használható eredményre számíthatunk.

A *szemiotika* eszköztárát is egyre gyakrabban használják azok a kutatók, akik az esztétikai jelenségekre megszerkesztett, egy problémakörhöz tartozó fogalompárokat tartalmazó szó-listák, az úgynevezett szemantikai differenciálok („semantic differentials”) használatától azt várják, hogy a műről születő spontán szóbeli vagy írásos „gondolatfolyam” helyébe lépve precízebben ad számot a befogadó gondolatairól és érzéseiről. A szemiotikai szempontokat felhasználó szövegelemzés az irodalompszichológiában már régóta használatos módszer, de most egyre nagyobb szerepet kap a képzőművészetel és a zenével foglalkozó kutatásokban is. (Newton, i.m.)

Az igazi újdonságot azonban a *számítógépes tesztek* jelentik, melyek amellet, hogy bonyolult feladatokat tesznek könnyen adminisztrálható, „jó játékká”, lehetőséget adnak a válaszok pontos regisztrálására is. Így a teljes gondolkodási, illetve alkotófolyamat nyomon követhető, egyes fázisai elkülönítve is vizsgálhatók, összevethetők. Különösen hasznosak lehetnek a művészetpedagógia szempontjából alkotásra lehetőséget adó számítógépes programok. Láthattunk olyant, amely kötött rendszerben, egy klasszikus Modrian-kép szerkezeti vázát kivetítve ad lehetőséget a kísérletben részt vevőnek arra, hogy gyors egymásutánban, a színkeverés és festés műveleteit egy-egy gombnyomással előidézve kipróbálja, milyen színrendezés a legjobb az adott szerkezet kitöltéséhez. (Farkas, 1990) Láthattunk olyan bonyolult, kiállítási installációként szerepeltethető mérőeszközt is, ahol a számítógép többféle alkotói utat kínál a válaszadónak, aki egy-egy utat végigjárva, szavak, színek és formák társításával fejezheti ki egy-egy fogalom keltette érzéseit és gondolatait. Ez már nem is teszt, hanem az *interaktív művészet* produktuma, amely egyszerre alkalmas a kreativitás fejlesztésére és vizsgálatára. (Shortess, 1990)

A jövőben várható, hogy az esztétikai érzékenység fejlesztésével foglalkozó művészetpedagógia és a mérését végző empirikus esztétika és művészetpszichológia, illetve -szociológia még közelebb kerül egymáshoz. Remélhetőleg a tanító tesztek és a képességfeltáró oktatási programok korában egymás eredményeinek megismerése is egysze-



rűbb lesz, s a művészet kutatásának és oktatásának reneszánsz egysége legalább néha, legalább részben helyreállítható.

## Művészetpedagógia

A műelemző képesség kutatásával a rajzpedagógia viszonylag későn kezdett foglalkozni. Kutatóvá lett, vagy eleve annak indult rajztanárok a hetvenes években kezdeményezték az első iskolai vizsgálatokat, amelyek arra az alapkérdésre voltak hivatva választ adni: mi történik, míg naív-rácsodálkozó hatévesből megfellebbezhetetlen ítéletű, kialakult ízlésű fiatal felnőtt válik. A művészetpedagógiai vizsgálatok elsősorban a műelemzésben felhasznált ismereteket kérték számon: adatok, fogalmak és módszerek tudását és az alkalmazás szintjét próbálták meghatározni. A legtöbb mérőeszköz merőben praktikus céllal készült: például egy oktatási módszer hatékonyságát kellett igazolnia. A legérdekesebbek azok a művészetpedagógiai tesztek, melyek úgy mérnek, hogy közben tanítanak is. Természetesen nem a helyes válaszokat sulykolják, de alkalmasak arra, hogy az adott ismeretkörben bővítsék a tanulók tudását, miközben felbecsülik azt. Ezek a vizsgálati eszközök még abban is különböznek az empirikus esztétika steril ábráitól, hogy kizárólag műalkotások reprodukcióit használják, de nem a művészetpszichológia módszerével, stimulusként, hanem inkább egy rejtvény részeként. Általában több mű, vagy egy mű vázlatos formái szerepelnek a tesztfeladatokban, s egy-egy asszociált szótól hosszú elemzésekig sokféle választ kell és lehet adni a képcsoportok kapcsán.

Egy példa a jó művészetpedagógiai mérőeszközre a *Clark Visual Concepts Generalisation Test* (a Clark-féle vizuális fogalmak Generalizációját MÉRŐ Teszt, angol rövidítéssel: CVT). A teszt két, egyforma nehézségű sorozatot tartalmaz, melyek 50-50 itemből állnak. A tanulók (a tesztszerkesztő, *Gilbert A. Clark* szerint 6-14 évesek lehetnek) először négy műalkotás reprodukcióját látják, melyeket egy diaképen, egymás mellett mutat a teszt. A négy kép, szobor, tárgy vagy épület valamiben hasonlít egymásra. (Pl.: hasonló a színviláguk, stílusuk, motívumaik, kompozíciós szerkezetük stb. – az egyszerű elemzési problémáktól az összetett, gondolkodást igénylő kérdésekig terjed a skála.) Ezután a gyerekek megvitatják, miben hasonlít a négy mű. (A 6-8 éveseknél a tanító megmagyarázza, mire kell figyelni, és segíthet is, ha szükséges.) Majd újabb három kép következik, egy diafelvételen, egymás mellé helyezve: az egyikük az imént megfigyelt közös ismertetőjegy hordozója, a másik némileg hasonlít a mintaként szereplő képekre, de egy más, kevésbé lényeges aspektusból. (Pl.: a közös jegy a stílus volt, de mind a három stimulus-mű műfaja portré – a választásra felkínált képsorozatnak a „közepesen jó választ” tartalmazó darabja is egy arckép lesz.) A harmadik kép teljesen más, mint a többi. A gyerekek most már önállóan dolgoznak: a feladatuk az, hogy kiválasszák, melyik kép hasonlított legjobban az imént látottakra. (A teszt elemzése: *Clark*, 1984). A teszt előnye, hogy jól differenciál: a közepesen jó választ is értékeli. Hátránya, gondolnánk, hogy felvételi ideje órákig tart, s a kisgyerekeknek nehéz. Saját tapasztalataim alapján állíthatom, hogy ezek az aggályok alaptalanok. Már a hatévesek is könnyen megértik és nagyon szívesen csinálják a kiválasztós feladatot, s egy-egy képpárral maximum egy perc alatt végeznek. A teszthez a felsőbb osztályokban írásos magyarázatot is kértünk: a mintaművek láttán a 9-14 éveseknek le kellett írniuk, milyen közös tulajdonsággal bír a látott műcsoport, majd röviden indokolni kellett választásukat. Kiderült, hogy a teszt ötven feladata maga is fejlesztő hatású: megtanítja az alapvető képi minőségeket (mire



kell figyelniük egy képen), és az összehasonlító műelemzés módszereibe is bevezet. Az egész felvételnél élénk, versenyszerű légkör van, s ha adódik lehetőség a tesztfeladatok közös megbeszélésére, több tanév anyagát áttekinthetjük vele.

A *szellemesség* és a *játékosság* minden művészetpedagógiai mérőeszköz legfőbb ismérve kellene hogy legyen, hiszen a tesztelés és a műbefogadás, alkotás igazán nehezen összeegyeztethető műveletek. *Hollandiában* sikerült olyan érettségi vizsgarendszert bevezetni, amely mindkét követelménynek megfelel, s egy nem kevésbé fontos harmadiknak is: alkalmas az *objektív* értékelésre. A tesztek az egész ország számára egy önálló, egyetlen tanterv- vagy tankönyvkészítő csoporthoz sem kötődő intézmény, a CITO (kb.: Központi Tesztfejlesztő Intézet) két, rajz szakos munkatársa gyártja évről évre. Három kérdés köré csoportosulnak pompás külsejű, színes képes vizsgafeladataik. A „*mi?*” vagy bővebben: „mi van a képen?” kérdésre a téma és a tartalom kapcsolatait kell taglalni. A „*hogyan?*” az anyagmegmunkálás, létrehozás, a médium megválasztása és a vizuális nyelv sajátos használata, a stílus területére vezet el, míg az utolsó, a „*miért?*” a forma és funkció összefüggéseit kutatja. A teszteken szerepelnek szavak nélkül, a feleltválasztással megoldható feladatok, hagyományos tudásszintmérő kérdések, de nagyon szellemes szöveggel, s műelemzés is. Szívesen kérik több alkotás összehasonlító értékelését, pl.: ugyanazt a témát hogyan ábrázolja a karikaturista és a romantikus művész? (A feladat különleges érdekessége, hogy a karikaturista a művész adott képét használja fel saját alkotásán is, tehát maga is „elemzi” a művet!) Az érettségiben vannak „házi feladatok” is, makettek, szerkezeti vázlatok, alaprajzok készítését is kérhetik, vagy valamennyi ismert információforrás felhasználásával „képzeletbeli kiállítás” összeállítását egy-egy kor, egy furcsa téma, egy évszázadok végén ki kell derülnie, mit tud, s főként hogyan gondolkodik a művészetről a 18 éves holland fiatal, milyen az ízlése, s mennyire tudatosak a választásai. A sokféle feladat együtt nagyon időigényes, viszont nem ad egyoldalú előnyt a „verbális típusoknak”, a nagy házi könyvtárak birtokosainak vagy az ügyes kezű vázlatgyártóknak. A műelemző képességet teljes *összetettségében* próbálja megragadni. Ha lennének adataink a tesztek országos fogadtatásáról, értékes információkhoz juthatnánk a képességegyüttes fejlődésére vonatkozólag. De csak bemutató kiadványokra támaszkodhatunk (pl. *Kunsterziehung in der Niederlanden*, 1981. 73-97.), amelyekben irigyen szemlélhetjük, milyen szép is egy érettségi teszt Hollandiában. Kritikusai szerint ez a vizsgarendszer maga a rejtett tanterv, a két CITO-munkatárs egy ország rajzpedagógusainak diktál. Ez valószínűleg igaz, már, ami a számon kérendő képzési célokat illeti. (Melyeket persze ők sem maguktól, hanem szakértői team meghallgatásával alakítanak ki évről évre.) Módszereket azonban nem diktálnak, mérőeszközökben egyik pedagógiai irányzatot sem részesítik előnyben.

Németország\* rajztanárai maguk készítik az érettségi feladatlapjaikat, az egyes tartományokban a közoktatási hivatal csak irányelveket ad ehhez. Mivel a szövegszerkesztő és a kicsinyítésre, nagyításra is használható másológép itt a tanári szobák megszokott berendezési tárgyai, az elfogadható minőségű, évről évre módosított feladatlapok előállítására nem jelent túl nagy megterhelést. A műelemző képesség fejlettségét vizsgáló kérdések itt szinte kizárólag művészettörténeti ismereteket kérnek számon – természetesen

\*Valójában itt a Német Szövetségi Köztársaság rajztanáraitól van szó. Tekintettel a két Németország 1990. októberében történt egyesülésére, a szövegben mindenütt „Németország” szerepel.



sen a kortárs irányzatokat is. A kérdések megfelelnek egy művészettörténeti felvételi anyagának is, hiszen a rajzi érettségi szabadon választott, így az érdeklődők szintjéhez kell szabni a feladatokat. A német rajztanárok elsősorban esszéket várnak tanítványaiktól: egy-egy műalkotás szellemes, egyéni leírását, persze minél több és pontosabb adattal. Ez különösen a szóbeli vizsgán elég nehéz feladat, hiszen semmiféle segédeszköz nem használható, a tanár a felkészüléshez csak témaköröket ad meg, a konkrét műveket és az elemzés szempontjait az érettségien húzott tételből ismerheti csak meg a tanuló.

Az Európai Közösség országait és több amerikai országot tömörítő *Nemzetközi Érettségi Iroda* (International Baccalaureat Office, rövidítve IBO), amely kétéves, közös tantervi programot ír elő a részt vevő iskoláknak, hat tantárgycsoportban, majd központilag kiképzett, utazó értékelőket küld az érettségi vizsgákra. A rajzi érettségi műelemzési részében szintén egy esszét követel meg, de ezt a tanuló otthon, bármilyen segédeszköz felhasználásával, több hónapos munkával készítheti el. A feladat neve: „Irányított kutatómunka”, és műalkotások reprodukcióival, eredeti fotókkal vagy diapozitívokkal illusztrált, 3000 szavas írásmű elkészítését írja elő egy, az IBO szakértői által központilag meghatározott témalistáról választott kérdésről. A témák a művészettörténet és a műkritika köréből valók, a jó megoldások a felhasznált szakirodalom nyelvezetét és megközelítésmódjait tükrözik – kivéve, ha a tanárnak sikerül olyan kérdésekre irányítania a tanulók figyelmét, amelyekről kevés vagy semmiféle szakvélemény nem másolható ki sehonnan. Ilyen lehet a lakóhely egy régi épületének elemzése, egy aktuális esztétikai probléma (pl. egy párt vagy egy demonstráció vizuális arculatának megítélése), a fiatalok öltözködési s ehhez kapcsolódó viselkedési stílusainak illusztrált jellemzése. Az ilyen „nyitott” kérdések tényleg megmozgatják a fantáziát, s jól aktivizálják a rajzórakon szerzett műelemző ismereteket és módszereket.

Ha a nemzeti érettségi vizsgák eredményeit időről időre összesítenék s publikálnák, érdekes adatokat szerezhetnének a műelemző képesség fejlődése és az alkalmazott pedagógiai módszerek összefüggéseiről. Ilyen összefoglalókra azonban hiába várhatunk, hiszen az adatok a legtöbb helyen titkosan kezelendők, és különben is: melyik rajztanár vállalná szívesen, hogy tanítványai (és ezáltal az ő) munkáját rendszeresen összevessék az ország vagy egy világrész átlagos teljesítményeivel? Éppen az érettségikhez készült precíz és jól használható értékelési kulcsok bizonyítják, hogy a műelemző képesség a vizuális nevelésnek az a része, amely minden további nélkül „számszerűsíthető”. Természetesen minden elemzésnek lehetnek olyan értékei, melyeket egy vizsgálat nem tud kelően méltányolni, viszont a felkészültség, az originalitás, a nyitottság, a módszerek és elvek ismerete jól megítélhető. A rajztanárok meg is ítélik, de nagyon erős az ellenállás az adatok közlése vagy külső értékelő, kutató beengedése iránt. A tantárgy presztízse ugyanis alacsony, minek még tovább rontani? – mondják a rajztanárok, majd elégedetlenül olvasgatják a művészetpedagógiai szakirodalmat: sehol egy használható adat. Csupa laboratóriumi eredmény, kiscsoportos, rövid időt átfogó fejlesztési szakasz, kevésbé általánosítható következtetésekkel... Mindenki örömmel olvasna *nemzeti rajzpedagógiai vizsgálatokról*, de senki sem venne szívesen részt ilyenben.

Néhány országban mégis megcsinálják, általában akkor, amikor egy új pedagógiai program bevezetését kell előkészíteni. A *Szovjetunióban* például az össz-szovjet rajztervet a nemzetiségek kultúráját figyelembe vevő alternatívákkal szerették volna felváltani, ehhez kellett igazolni, hogy az akkori központi program teljesen hatástalan. (Vö. Kárpáti és Kossa, 1984) Az *Egyesült Államokban* tízéves különbséggel 4-4 éves vizsgálati



szakaszokkal (1972-76, 1982-86) mérték fel az amerikai 9, 13 és 17 évesek alkotó és műelemző képességeit, s mindkét esetben kísérletet tettek egy „összsnépi” rajzpedagógiai tanterv bevezetésére. Bár ez, úgy tűnik, egyik alkalommal sem sikerült, a két vizsgálat mindenesetre a legátfogóbb és legmagasabb szinten végrehajtott művészetpedagógiai kutatás ezen a területen. (NAEP, é.n., Ward, 1982 és Wilson, 1988)

A vizsgálat a következő területekre irányult:

- 1) A vizuális nyelv iránti *érzékenység* (tartalmi és formai jegyek felfedezése műalkotásokon és más képeken).
- 2) A képzőművészetnek mint az emberi világelsajátító tevékenységnek elismerése, értékelése (művészet iránti *attitűd, ízlés*).
- 3) *Alkotások* létrehozása (képek, szobrok, tárgyak, illetve terveik).
- 4) A képzőművészettel kapcsolatos *tudás* (fogalmak, adatok, tények korokról, stílusokról, művészekről, művekről).
- 5) Indokolt ítéletek alkotása műalkotásokkal kapcsolatban (*műelemző módszerek* alkalmazása, tudás aktivizálása).

Mivel könyvünk tartalmához az 5) vizsgált terület kapcsolódik a legközvetlenebbül, nézzük, milyen követelményeket kértek számon az amerikai gyerekektől a tesztsomag 5) részének feladatai:

- A) Ítéletalkotás a művek esztétikai értékéről (bírnak-e ilyen értékkel és miért).
- B) Az esztétikai minőség megítélése (indoklással).
- C) Meghatározott szempontok szerinti műelemzés (a szempontokat korcsoportok szerint adták meg, pl.: a 9 évesek a képelemek elrendezési módját, a 13 évesek a médiumhasználatot, a 17 évesek a mű társadalmi üzenetét vizsgálták többek között).
- D) Az esztétikai ítéletalkotás összetevőinek ismerete, értő használata (szintén korosztályonként változó kérdésekkel, pl.: a 9 és 13 évesek egy műelemzés minőségét értékelték, a 17 évesek ezenkívül összehasonlító műelemzéseket is végeztek).

Körülbelül 32 ezer tanuló vett részt a vizsgálatokban, de nem mindenki oldotta meg az összes feladatot: a reprezentatív mintából kiválasztott 2500 tanuló foglalkozott egy-egy tesztrészlet megoldásával. Mielőtt az eredmények ismertetésére rátérnénk, nézzük meg, milyen volt a kapcsolata a vizsgált időintervallumban a fiataloknak ezzel a területtel. A rajz tantárgy az USA-ban csak 12 éves korig, a 6. osztályig kötelező, innentől egy blokkban van a többi „művészeti” tantárggyal (éneke-zene, kreatív dráma vagy színjátszás, tánc), és közülük csak egyet kell választani. Így a vizsgált 13 éveseknek csak 40%-a választotta a rajzot a 7-8. osztályban. A 17 évesek közül már csak minden hatodik tanuló járt rajzórára. Az 1982-86-os vizsgálatnál valamennyi korosztály legalább évente egyszer eljutott egy művészeti múzeumba, s ez jelentős javulás, hiszen 1978-ban még a 17 évesek 40%-a vallotta azt, hogy soha életében nem járt ilyen helyen. A képzőművészettel való foglalkozásnak természetesen nem az iskola az egyetlen színtere. A vizsgálatvezetők úgy találták, hogy a rajzolás, a festés, szobrászkodás és tárgyformálás meglehetősen népszerű az amerikai tinédzserek körében: a 9 évesek 53%-a, a 13 évesek 76%-a, és még a 17 éveseknek is 58%-a szívesen foglalkozik ilyesmivel. (A remek szabadidős vizuális nevelési kínálatot bizonyítja, hogy a művészkedők, barkácsolók aránya 9-13 éves kor között ilyen intenzíven növekszik!) Különösen népszerűek: a fotózás és videózás, a textiles technikák, és a design különféle műfajai. Meglepően magas a műtárgyak és reprodukcióik gyűjtőinek száma is: a 13 évesek 20-25%-a, a 17 éveseknek 25-30%-a rendelkezik ilyen gyűjteménnyel. A szerény mennyiségű kötelező rajzóra tehát



nem tűnik leküzdhetetlen hátránynak: az amerikai társadalom (némi sznobériával fűszerezett) hagyományos műpártolása és a vonzó anyagok, eszközök szabad hozzáférhetősége megteszi a magáét. A fiatalok szívesen foglalkoznak a műalkotásokkal, ha nem is mindig úgy, ahogy tanáriak szeretnék – derül ki a vizsgálatból. Lássuk tehát az eredményeket, a vizsgált proglémakörök szerint. (Forrás: *Ward*, 1982 és *Wilson*, 1988) Mint látni fogjuk, eredményeik meglepő hasonlatosságokat mutatnak hazai tapasztalatainkkal, illetve a később részletesen bemutatandó magyar vizsgálat adataival.

A művészet mint fontos emberi tevékenység *értékelése* területén az amerikai iskolások meglehetősen ódivatú műbefogadónak bizonyultak: nehezen tolerálták a modern művészet formáit. A művészet értékelése területén az egyes tanulókra jellemző attitűd 13 éves korra kialakult, és nem változott lényegesen 17 éves korukra sem, tehát valószínű, hogy a felnőtt műbefogadó hasonlítani fog a 13 éves képelemző gyerekekre. A mű értékét a 13 és 17 évesek kétharmada szerint a befektetett munka („mívesség”), a mű napi piaci értéke és „híressége” szabja meg, esztétikai szempontokat csak a fennmaradó egyharmad említi.

A művek *vizuális minőségeinek* befogadása javuló tendenciát mutat az évek előrehaladtával. A tanulók megfigyelő és általánosító képessége ezen a területen is fejlődik, s hogy ez mennyiben köszönhető a természetes érésnek, erről a következő fejezetben a „laboratóriumi” vizsgálatok ismertetésénél, az alkotói stílus felismerésének problémájára kapcsán még szólnunk.

A tanulók művészeti *tudását* mérő tesztfeladatok között híres műalkotások felismerése, történeti vagy stíluskorszakokra vonatkozó és kulturális alapismeretek számonkérése, valamint művek származási helyének, szerzőjének és híres mesterek alkotásainak felsorolása szerepelt. A tanulók mindhárom korosztályban a legsikeresebben azokat a kérdéseket oldották meg, melyek a művek származási országára kérdeztek rá. Nem okozott gondot a közismert remekművek stílusának meghatározása sem, kivéve, ha 20. századi alkotásról volt szó. Kiderült, hogy a kortárs művészetnek az amerikai gyerekek még azokat az irányzatait sem ismerik, melyek éppen az ő országukból indultak el. A vizsgálatvezetők általánosságban elégedettek voltak a tanulók tudásszintjével – a magyar szakember azonban valószínűleg nagyon alacsonynak találná a mércét, mellyel ezt amerikai kollégái vizsgálták. Jellemző, hogy az utólag meghívott, s az eredmények globális értékelésére felkért amerikai szakemberek is igen alacsony szintűnek találták a tanulók művészeti tudását. (*Wilson*, 1987)

Az indoklással kísért *műelemzést* kívánó feladatokban már lényegesen gyengébbek a teljesítmények. A 13 és 17 évesek több mint 60%-a képtelen arra, hogy megindokolja, miért tetszik neki egy műalkotás, vagy az esztétikum körébe nem tartozó érveket sorakoztat fel. A fejlődés 9 és 13 éves kor között számottevő, de a 13 és 17 éves korúak teljesítményei itt is alig különböznek egymástól. A téma szinte mindig a tartalom elé tolszik, és befolyásolja a tetszésítéleteket, de a választott elemzési stratégiát is. (Ha „szép” dolgok vannak a művön, a gyerekek hajlamosabbak alaposan megnézni ezeket, s szó esik a formaábrázolás minőségéről, a színek használatáról, a képelemek elrendezéséről is. Ha absztrakt alkotásról vagy taszító szüzséről van szó, az ifjú néző teljes erőbedobással keresi a „csúnya”, „ügyetlen”, „kidolgozatlan” részeket a műben, s nem habozik elítélni az alkotót, a kép vevőjét, sőt, a múzeumot is, amely ilyen szörnyűségeket közrebocsát.)



Sajnos, a vizsgálat vezetői nem közölnek korrelációs számításokat, így nem vethetjük össze az ábrázoló és műelemző teljesítményeket egymással. A szociális háttérrel és szabadidős művészeti tevékenységgel való összehasonlításnak pedig csak a végeredményét közlik: szerintük ezek igazolták, hogy a műveltebb szülők gyermekei érzékenyebb és tudatosabb műelemzők, s aki sokat foglalkozik a képző – vagy iparművészettel, jobban is ismeri ezeket. Olyan eredmények ezek, melyek evidensnek tűnnek, de, mint korábban már említettem, semmiféle más vizsgálat nem igazolja érvényességüket. Az empirikus esztétika és művészetpszichológia kiváló művelői közül számosan az Egyesült Államokban élnek, s itt végzik méréseiket. E sorok írója egyetlen olyan publikációval sem találkozott, amely a műelemző képesség fejlettségét a jó rajzkészséggel vagy a magas szociális státusú szülői házzal kapcsolatba hozta volna. Az összefüggés hiányáról viszont többen is beszámolnak, s a később ismertetendő magyar vizsgálatok is ilyen tendenciát mutatnak. Mindez még inkább aláhúzza az iskola felelősségét, amit egyébként a fenti vizsgálat összeállítói sem tagadnak.

Milyen következményei lettek ennek a vizsgálatnak? Szokás szerint, egy új, nemzetinek szánt tantervi alternatíva, melyet könyvünk *A műkritikus mint ideál* beszédes címet viselő részében ismertetünk. A rajzpedagógusok szembesülhettek azzal, mire vezetnek az egyoldalúan gyakorlatra, „művészetelőállításra” (*art production*) orientált tananyagok: a gyerekekből túlzottan hagyománytisztelő, kevésbé nyitott, s meglehetősen szerény ismeretekkel bíró ifjú nézők lesznek. A művészetpedagógusok tehát hozzáálltak, hogy egy olyan programot dolgozzanak ki, amely a műelemző képesség fejlesztését állítja a középpontba. Hogy minél sikeresebb legyen ez a fejlesztő tréning, sosem tapasztalt érdeklődéssel fordultak a képességsoporttal foglalkozó szakirodalom felé. S mivel ez az érdeklődés egybeesett az empirikus esztétika virágkorával, számos olyan eredményt találhattak, melyek alkalmasak arra, hogy „forradalmasítsák” a rajztanításnak ezt a világszer- te elhanyagolt területét.

Az általános iskolai tanulók műelemző képességéről a hazai szakirodalomban sokáig nem találunk vizsgálatokon alapuló beszámolókat. Ezért különösen értékesek *Verebély Anna* eredményei, melyeket a hatvanas évek végén, igen nagyszámú mintán (37 osztályban, 1217 6. és 8. osztályos tanuló körében) végzett. Célja a tanulók *esztétikai érzékenységének* széles körű megismerése volt. Azóta sem követett, úttörő vállalkozással teszi munkáját, hogy az irodalmi és zeneművek értékelése mellett a *magatartás* és a *természet* esztétikumának befogadását is vizsgálta. (A továbbiakban csak a témánkhöz szorosan kapcsolódó képzőművészeti felmérés anyagából idézünk.) A kutatás dokumentumértékű: ismereteink szerint ez az egyetlen objektív beszámoló a később sokat szidott, de a hatvanas évektől az 1978-as tantervi reformig jóformán egyeduralgoló, *művészettörténetre alapozó* műelemzéstanítási módszerről. A vizsgálati anyagokból megtudhatjuk, milyen előnyei voltak ennek a megközelítésmódnak (gazdag ismeretanyaggal és átfogó művészetszemlélettel látta el az érdeklődő tanulókat), és miért támadták olyan hevesen a rajztanárok. (Nagyon alapos felkészülést kíván, a művész-habitustól idegen „tudóskodást”, könyvtári búvárkodást, és rengeteg tény és adat ismertetését, ami a rajzórát vitathatatlanul megterhelővé, valódi „tanórává” teszi.) A szerző órajegyzőkönyveket, a tanulók írásos elemzésének részleteit és néhány jellemző műmegközelítési mód százalékos megjelenési arányát közli, majd summázza tapasztalatait a két korosztály műmegközelítésének módjáról. Fontosak számunkra kutatásmódszertani megállapításai a kérdésekkel nem irányított tanulói műelemzések tesztként való alkalmazásának hasznáról: úgy



véli, ez az a forma, ahol a tanulók saját nyelvi szintjükön, egyéni műelemzési stratégiák szerint, a tanári kérdésektől nem befolyásolva mondhatják el érzéseiket, gondolataikat s adhatnak számot közben a művészetről megszerzett tudásukról is.

A vizsgálatról megjelent publikációk (Verebély, 1974, Ligetiné Verebély, 1975) statisztikai adatokat nem tartalmaznak, tehát a közölt eredmények nem vethetők össze tételesen a mi vizsgálataink eredményeivel; idézeteinkkel csak a teljesítmények érzékeltetésére szorítkozhatunk.

A 6. osztályban a reneszánsz stílus bemutatásakor végezte felméréseit a kutató. A tanulók két, 25-25 perces írásbeli elemzést készítettek, egyet a művészeti korszak alkotásaival való első találkozáskor, tanári irányítás nélkül Michelangelo Mózes című szobráról, a másodikat az öt tanórából álló „reneszánsz ciklus” végén, Leonardo da Vinci Sziklás Madonna című festményéről. Az első, „spontán” elemzések érzelemgazdagok, frissek, számos egyéni meglátást tartalmaznak. A téma és az alkotó szándékai egyaránt foglalkoztatják az ifjú nézőket, összesen 28 vizuális és tartalmi jegyet említettek elemzéseikben – alig kevesebbet, mint a második, a tanultakat felhasználó elemzés során. Ez utóbbi írások azonban lényegesen „szakszerűbbek” – a hatodikosok igyekeznek minél hívebben visszaadni, amit hallottak. Ez az igyekezet azonban lassan kioltja a saját élmények közlésének vágyát, elmaradnak a spontán ítéletek, asszociatív leírások.

„Eszztétikai nevelőmunkánk problémája, hogy a művészi, történeti tényekre vonatkozó ismeretszerzés hogyan legyen előzmény, feltétel, szerény kísérő társ az esztétikai élmények befogadásához. Az ilyen élmények ugyanis nem mindig és nem szükségszerűen igényelnek tényismereti háttérrel is; másrésztől ez utóbbi zsúfoltsága néha szürkévé festheti a spontán felbukkanó érzéseket, az esztétikai tetszés vagy nemtetszés frissességét. A felmérésből kimutatható, hogy a műalkotásoknak erősen az értelemre ható és tényeket közlő ismertetése – mintegy tantárgyi oktatása – mennyivel fejlesztette a tanulók esztétikai műveltségét, és hol hatott szűrítőleg élményvilágukra. (...)

Az oktató-nevelő munka tehát bővítette az érdeklődés és a tetszés körét, amely egyaránt érintett esztétikai, intellektuális és emberi kapcsolatokat (...). A tényközlést és értékelést is tartalmazó tanári magyarázat azonban nagyon befolyásolta a tanulók ítéletalkotását. Mégsem marasztalható el az, ha a tanártól tudták meg, amit szinte szóról szóra idéztek, hogy pl. a Mózes-szobor Michelangelo 'legsikerültebb', vagy 'legkiemelkedőbb', 'leghíresebb' esetleg 'legjobb' alkotása. Ugyancsak a pedagógust követték akkor is, mikor ritkábban használatos szavakkal gazdagították szókincsüket, pl. a 'csodálatos', 'nagyszerű', 'erőteljes' kifejezésekkel. A második felmérés adatai azonban világosan mutatják, hogy a spontán, egyéni ítéletalkotást miként szorította háttérbe az oktatás során szerzett ismeretanyag birtokában történő óráközi elemzés. A tanulók véleménye irányítottá vált, veszített önállóságából." (Verebély, 1974)

A közölt elemzésrészletek alapján nyilvánvaló, hogy a tanulók híven átvették tanáraik szókincsét és értékelési normáit – egész műelemző magatartását. Tudásuk viszont lenyűgöző, különösen, ha a mi később ismertetendő vizsgálatainkban szereplő ötödikesek és nyolcadikosok teljesítményeivel vetjük össze őket. A művészettörténetre építő tanítási módszer – számos, jól érzékelhető merevsége ellenére – arra, úgy tűnik, kitűnően alkalmas volt, hogy a tanulókkal megismertesse a magyar és európai képzőművészet nagy alkotóit és alkotásait, ezeket elhelyezze a történeti korok rendszerében, s a tisztelettel vegyes csodálat attitűdjét alakítsa ki a mesterek iránt. A közölt órajegyzőkönyvek-



ből az is kiderül, hogy a tanulókat élénken érdekli a *kultúra*, ami a műből sugárzik. Kíváncsiak a képeken látható tárgyak, *jelképek* eredetére, hasznára és jelentésére. Detektívszemmel vizslatják a háttér figuráit és építményeit, a korabeli *életmód* nyomait kutatva. A *mesterség* fogásai: a festékek, festésmódok, szobrászati anyagok és eszközök éppúgy érdeklik őket, mint a műalkotások környezete, az épületek *funkciója*, a művek kortárs fogadtatása. Ami az órákat unalmassá teszi: hogy ezek az ismeretek nem élményszerűen, komplex műveltségblokkok formájában, több tantárgyba építve jelennek meg, hanem tanári előadásban, ömlesztve, kevés illusztrációval, tehát élvezhetetlenül. Sajnálatos módon az 1978-as új tanterv úgy szakít ezzel a pedagógiai módszerrel, hogy értékeit sem őrzi meg: ahelyett, hogy jobb formát, keretet találna a fontos és izgalmas „háttérinformációk” bemutatására, az „adathalmazás” kerülésének jelszavával száműzi ezeket a műelemző órák programjából.

Kövessük tovább *Verebély Anna* vizsgálatát, s nézzük meg, mennyit *fejlődnek* a művészet történetén iskolázott felső tagozatosok, hogyan elemzik a képzőművészet alkotásait nyolcadikban? (A vizsgálat nem követő jellegű, ezért nem azonos populáció fejlődését kísérhetjük nyomon, hanem az egy időben felvett, 8. osztályos tanulói elemzések szolgálnak összehasonlítási alapul. Tehát valójában a *módszer* az, ami vizsgázik, ennek hatékonyságáról vall ez a kutatás.)

A 8. osztályban a „modern” művészet (a hatvanas évek felfogásában ez a század első évtizedeinek izmusait jelenti) szimbólumvilágának és sajátos ábrázolásmódjainak befogadását követi nyomon a kutató, egy, a korosztály iskolai műveltségébe jól illeszkedő alkotás, Picasso *Guernicája* elemzésekor. (A 14-15 évesek ebben az időben számos filmet, tv-játékot láthattak a második világháborúról, az irodalom tananyaga is bőven közzölt ilyen részleteket – nem beszélve az iskolai ünnepelekről, az úttörőcsapat programjairól. A téma nem volt idegen, annál inkább a megformálási mód.) A tanulók a felmérés során két műről készítettek 2-2 elemzést: az elsőt *Medgyessi Ferenc Anyaság* című szobráról, a 20. századi művészetről szóló órasorozat legvégén. Az első elemzéseken a *szimbólum* megértésének problémáit éppen a tömegével látott és tanult, kortárs „politikai jelképek” ismerete akadályozza meg.

„Ez a szobor egy édesanyát ábrázol, aki gyermekét szoptatja. Nyilvánvaló, hogy a régi életet és a nyomorúságot ábrázolja, hiszen az édesanyának és az éhező csecsemőnek nincs rendes ruhája... Mindenki tudja, hogy a mai csecsemő rendezett ruhában és rendezett körülmények között él.” (idézi: *Verebély*, 1974)

A tanulók elemzései jelzik, hogy a művészettörténeti tudás nem készíti fel őket a kortárs alkotások befogadására, néha éppen ellenkezőleg: a tanévek során kronológikus rendben felvonuló művek azt az érzetet keltik, hogy az alkotók egyre „ügyetlenebbek”, egyre kevésbé értik a mesterségüket. A tizennégy évesek szövegeiben a „leegyszerűsítés” egyértelműen elítélő jelző. Az 1978-as reform nagy érdeme, hogy a történeti, vertikális rendszerű bemutatás mellé a vizuális problémákat érzékeltető, több korszakból választott mű – csoport elemeztetését bevett pedagógiai módszerrel tette. Ezzel lényegesen javultak a kortárs irányzatok elfogadásának esélyei.

A vizsgálatban szereplő osztályok tanárai a stílustörténeti megközelítést az irodalomból vett analógiák bemutatásával, a szimbólumok közös értelmezésével vegyítik. Az órasorozat végére szinte valamennyi tanuló képes visszaadni – a hallottak alapján –, mi-



ről is szól a Guernica. Az esztétikum megismerése tehát sikeresen lezajlott – de megérintette-e a gyerekeket Picasso alkotása?

„Vajon tetszett-e a tanulóknak Picasso alkotása? Kifejezetten így kevesen nyilatkoztak. Az ilyenfajta ítéletközlés végig elsikkadt a művel kapcsolatos mindkét felmérésben. Azt hiszem, ennél és hasonló alkotásoknál – nyolcadik osztályos serdülők esetében – meg kell elégednünk a megértés és elfogadás tényével. Igazán nagy eredmény ez, különösen, ha meggondoljuk, hogy a gyerekek állásfoglalása egy lett a művészével; a mű mondanivalóját mintegy kívülről szemlélő tanulókból a művel egyet valló személyek lettek. (...)

A gyerekek – esetenként – bizonyos alkotó mozzanatokkal is gazdagították elemzéseiket. Igaz, hogy minden második felmérésben tapasztaltuk a tanári magyarázatnak sokszor reprodukív követését. Az alkotó mozzanat főleg a szubjektív érzelmi megnyilatkozás írásbeli kifejezése volt, ami kapcsolatba hozható a mű átélésével.” (*Verebély*, 1974, 150. és 154.)

A spontán és az indokolt ítélet – a műbefogadás természetes nyitó és záró aktusa – legtöbbször elmaradt tehát, s csak remélhetjük, hogy a kutató megállapítása valós: a tanulók nemcsak a *műelemző viselkedés* szabályait (a „megfelelő” szókinccset, elemzési rutint) sajátították el, hanem valóban megértettek valamit a sokszor emlegetett „mondanivalóból” is. Megállapítható, hogy a műtörténeti elemző módszer – ha kizárólagosan alkalmazzuk – igen hatékony ismeretközvetítő eszköz, de nem kedvez az „alkotó mozzanatoknak”, vagyis az egyéni vélemények kialakulásának. Olyan vizsgálati eredmények ezek, melyeket kiegészítve szélesebb spektrumú, rajzpedagógiai indíttatású országos felmérésekkel, remekül megalapozhatták volna az 1978-as tantervi reformot. Ez a reform, a műalkotások elemzése tekintetében, gyökeresen szakított az előző évtizedek módszereivel. Bizonyos, hogy ha tantervi hatásvizsgálatok eredményeire támaszkodhat, ez a szakítás nem lett volna ilyen drasztikus, s a régi és új pedagógia eredményeiből hatékonyabb és élvezetesebb műelemzés-tanítási módszer alakulhatott volna ki.

Hogy miért nem született, a tantervfejlesztést segítő, több magyar vizsgálat ezen a területen, nem magyarázható csupán azzal, hogy a kutató vénájú rajztanárok ilyen irányú továbbképzési lehetőséghez és anyagi támogatáshoz csak a nyolcvanas évektől juthattak. Ennél fontosabb az a sajátos *művészetszemlélet*, amely az alkotás értékelhetőségére is kiterjed: amely szerint a legtöbb, a képhez fűzött magyarázat „üres verbalizmus”. Az egyetlen eredményes módszer a rajzos, „produktív” műmegközelítés, amely – mellőzve a művészettörténet tényeit és eszme-futtatásait, direkt módon, élményszerűen ad kulcsot a műhöz. Bár ez a könyv a történeti megközelítésmód szükségessége mellett érvel, nem vitatjuk ennek a módszernek előnyeit és hasznát. Meg kell azonban jegeznünk, hogy az értékelhetőség szempontjából számos problémát vet fel. Eleve kizárja számos, mérhető tudáselem létjogosultságát, ami viszont megnehezíti a tantervi korrekció hiteles lebonyolítását is. A „produktív módszer” kidolgozója erős kritikával illeti a tantárgyuk iránt elfogult, maximalista szakembereket, de egyúttal hiteltelennek véli azokat a hatásvizsgálatokat is, melyek eredményei a bírált tanterv módosítását szolgálhatnák.

„Nem hagyható figyelmen kívül – természetesen – azoknak a szempontja sem, akik a vizuális kultúrát (...) képviselik. Elfogultságuk gyakran kiütözik – ezt még a szakmán belül is gyakran észreveszik. Ha – például – megfontoljuk a követelményt, amit a gimnázium rajz és műalkotások elemzése tanterve a művészeti ismeretek felsorolásával támaszt, be kell látnunk, hogy egy szakirányú középiskola programját is jóval meghaladja (...). Ugyanakkor a nem gyako-



ri, de elég reprezentatív felmérések a gimnáziumot végzett populáció képzőművészeti műveltségét katasztrofálisan alacsony szintűnek minősítik. De ebben is bújkál valamilyen elfogultság. Lehet ugyanis, hogy rosszak a kérdések. Adatok, definíciók nem tudása még nem jelenti, hogy a kérdezettől a műélvezés távol áll, ám ennek tárgyilagos mérésére egyelőre nincs lehetőség." (Balogh, 1989)

Az idézet szerzője, Balogh Jenő évtizedeken át meghatározó egyénisége volt a magyar rajzpedagógiának. Az egyetemi szintű rajztanárképzés és -továbbképzés 1985-ig egyetlen színterén, a Magyar Képzőművészeti Főiskola Vizuális Nevelési Tanszékének élén a művész-pedagógusok nemzedékeinek szakmai irányultságát szabta meg. Az idézetben szereplő gimnáziumi vizsgálatokról e sorok írója számba jöhető publikációs fórumokon semmiféle adatot nem talált. A jelenleg (1990) érvényes gimnáziumi tanterv korrekcióját kísérő szakmai viták során sem hivatkozott senki ilyen felmérésekre. A szakmai vezető sok helyütt megfogalmazott szkepszise az empirikus vizsgálatok iránt (melyet az egyetlen általam ismert és csak kéziratban hozzáférhető saját vizsgálata értékelésekor is figyelemre méltó következetességgel hangoztatott) minden bizonnyal befolyásolta követőit.







## 2. fejezet

### Kutatási problémák

*„Egy felnőtt beszélget egy ötévessel.*

- Szerinted melyik szebb: a virág, vagy a virág képe?
  - A virág.
  - Mindig?
  - Igen.
  - Miért?
  - Mert a művészek néha összezavarják a dolgokat.”
- (Winner, 1982)

A képek olvasását meg kell tanulni, akárcsak a betűkét. A két jelrendszer persze különbözik, de mindkettő tanítható. A különbség ebben csak annyi, hogy sokkal korábban el lehet kezdeni a tanítást, s több veleszületett képességre számíthatunk. A hat hónapos gyerek például már képes rá, hogy bármilyen egyszerű, vonalas ábrán felismerje környezete tárgyait. Akkor is jól „olvassa” a képeket, ha olyan környezetben nőtt fel, ahol egyetlen rajzot vagy ábrát sem láthatott. Arra is képes a csecsemő, hogy egymáshoz kapcsolja a képet és hangjelét, pl.: szaggatott hang hallatán a hasonló minőségű vonal-ábra felé forduljon, s a harsány hangokat az élénk színekkel kapcsolja össze. A hároméves már a kétdimenziós felületen ábrázolt teret is befogadja. Pontosán megmondja, mi van elől, középen és hátul a kép síkjára felsorakoztatott alakok közül. Ha valódi térbe helyezett, valódi tárgyak méretét kell felbecsülni, éppolyan jól tudja korrigálni a távolság okozta méretváltozásokat, mint a felnőtt. Képek esetén azonban rosszabbul helyettesít: évekig tart, míg megtanulja, milyen térbeli értékek felelnek meg az ábrázolások jelcinek. Ha nem lát képeket, nem fogja megismerni, hogyan érzékelendő az ábrázolt tér. Az alapvető térhatásokat a képeskönyveken nevelkedett óvodás is biztonságosan érzi, jól eligazodik a részletek között, s a műalkotás témáját (az ismerős képelemeket) könnyen felsorolja. Hatéves korig azonban az esztétikai minőségek érzékelésére alig számíthatunk: a kisgyermek szemében a műalkotás és a vonalas ábra egyaránt dolgok leképezése. Ekkortól kezdődhet a tanítás, az iskolában és azon kívül. A kamaszkorig kialakul a műalkotások befogadásának mechanizmusa s ez egyénenként, koronként, kultúránként nagyon különböző lehet.

A műelemző képességgel foglalkozó kutatások rendszerint azt vizsgálják, milyen feltételei vannak az esztétikai élménynek, hogyan alakul az ízlés, miként képes a gyermek egyre jobban értékelni a műalkotások esztétikai minőségeit, egy szóval jelölve: stílusát, s hogyan alakul ez a befogadási folyamat térbeli dolgok: épületek, iparművészeti vagy népművészeti tárgyak esetében. Az itt felsorolt problémakörök természetesen számtalan részkérdést vetnek fel. Ebben a könyvben a műelemző képesség iskolai fejlesztésének lehetőségeit és eredményeit szeretnénk összefoglalni, ezért be kell érünk a pedagógiára ható, fontosabb eredmények vázolásával.



## Esztétikai ítélet és érzelem

Aki járt már bevásárolni kisgyerekekkel, valószínűleg rögtön megérti, miben áll ez a probléma. Ha olyan tárgy kerül elé, ami nem tetszik neki, a 2-6 éves hajlamos dühödten reagálni: jó hangosan és sokszor elmondja, mennyire „ú-ú-útálja” a látott dolgot. Ha viszont olyan holmit adunk a kezébe, amit szépnek tart, elmosolyodik, megpróbálja megérinteni, és biztosít minket arról, hogy „nagyon szereti”, amit lát. A műalkotások befogadása-kor hatéves kortól számíthatunk ilyen reakciókra. Ahhoz, hogy működésbe lépjen a műelemző képesség, fontos, hogy a gyermek *empatikus kapcsolatba* lépjen a művel. Ebből a rácsodálkozásból születik a spontán ítélet, amelynek finomítása már az aktivizálódott képességcsoport feladata lesz. Az empátia (Einfühlung, 'beleézés') nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a műalkotásokban rejlő esztétikumot megérezzük, az emberi üzenetet megértsük: kapcsolatot találjunk életélményeink és a mű keltette benyomásaink között. Először *Th. Lipps* fejtette ki ezt az elméletet (1906), melyet „a beleélés esztétikájának” nevezett el. Szerinte a műélvezet nélkülözhetetlen feltétele, hogy a befogadó olyan lelkiállapotban legyen, amely megfelel a mű hangulatának. Mindebből a következő feltételezések adódhatnak.

- 1) A nézők mindig azokat a műveket tartják szépnek, amelyek megfelelnek saját érzelmi állapotuknak.
- 2) Ha a néző lelkiállapota hasonló a műben kifejezethez, könnyebben fogja megérteni az alkotást.

*Holger Hoeye* (1984), a fenti hipotézisek megfogalmazója, vizsgálataiban azt próbálja bebizonyítani, hogy az érzelem a műelemzés egyik legfontosabb meghatározója. Szakértők bevonásával három festménykollekciót állított össze: az elsőben „vidám”, a másodikban „közömbös”, a harmadikban „szomorú” hangulatú műalkotások szerepeltek. Ezután *Velten* módszerével hasonló kedélyállapotú kísérleti személyeket „állított elő”, a közömbösek pedig azok lettek, akiknek hangulatát nem próbálta befolyásolni. A nézők három csoportja ezután elemezte a különféle hangulatú műveket. Válaszaikat összegezve a kutató megállapíthatta, milyen összefüggés van a kedélyállapot és a műelemzések minősége között. Kiderítette, hogy igaz az a feltételezés, miszerint a legjobban azokat a műveket *szeretjük*, melyek hasonló hangulatot tükröznek, mint a miénk. A második hipotézist azonban el kellett vetnie: semmiféle kapcsolat nem volt az elemzések *minősége* és a művek, illetve a nézők lelkiállapota között. Nem igazolódott be, hogy jobban *értjük* azt a művet, amelynek atmoszférája saját lelkiállapotunknak megfelel. Ezután a kutató arra keresett választ, vajon van-e kapcsolat a nézők hangulata és esztétikai ítéleteik *tartalma* között. Itt ismét szignifikáns összefüggéseket talált: a szomorú műbefogadók hajlamosabbak voltak arra, hogy az alkotásokat – függetlenül azok stílusától és tartalmától – csúnyának, visszataszítónak lássák, mint a jókedvű vagy közömbös társaik. A rosszkedvű azt is megakadályozta, hogy a kísérleti személy *empatikus kapcsolatba* lépjen a művel: válaszaik kevés megértést és beleérezést mutattak, a tartalom megfejtése legtöbbször nem sikerült.



„... szerintünk a műelemzés egyszerre analitikus és szintetizáló folyamat, melyben a néző lelkiállapota viszonyítási alapul szolgál. Továbbvive ezt a gondolatot, feltételezhetjük, hogy nemcsak a művek befogadására, hanem az egész környezet érzékelésére nagy hatással van a szemléltő pillanatnyi lelkiállapota” – jelenti ki tanulmánya végén Hoega. (1984, 47.)

A művészetpedagógia számára az ilyen és hasonló, főleg Németországból származó vizsgálatok tanulsága az, hogy nagyon fontos megfelelő hangulatot teremteni, mielőtt a művek bemutatására sort kerítenénk. S hangulatkeltésen nem vagy nem csak azokat az emelkedett tónusú bevezető szavakat értjük, melyekkel kollégáink szívesen érzékeltetik diákjaikkal, hogy most valami nagyszerű dolog következik majd, remekműveket fognak látni. Elsősorban arra kell törekednünk, hogy a gyerekcsoport *ráhangelődjön* a képnevezés aktusára, jókedvűen, lazán, érdeklődve várja, amit bemutatunk neki. Egy rajzi feladat után műveket elemeztetni azzal a veszéllyel járhat, hogy a tanulók iménti alkotásuk kudarcait emésztik, vagy azon dühöngenek, hogy nem sikerült befejezniük rajzukat. Ha előkészítés nélkül, sebtében kezdünk vetíteni, hogy biztosan beleférjen az időbe valamennyi megnézendő alkotás, az előző óra feszültségeivel kell számolnunk. A feladat, melyet meg kell oldanunk, a művészetterápiához hasonlít, hiszen a befogadó lelkiállapotának feltérképezése és korrigálása a cél. Itt azonban nem a személyiség „meggyógyításáról” van szó, hanem azon dolgozunk, hogy a művészetnek esélyt adjunk, hogy elérje a fiatal nézőt.

A nonfiguratív művek befogadása különösen nagy nyitottságot, empátiát feltételez, hiszen itt egyszerre kell elfogadnunk az újszerű ábrázolási formát és azt a tényt, hogy ez a nyelv a művész számára adekvát kifejezőeszköz. A műelemző készség itt csak akkor léphet működésbe, ha a megfelelő motivációt biztosítja az empatikus magatartás.

„Egy nonfiguratív műalkotás befogadása és átélése meghatározó élmény lehet. A mű itt egy olyan új világot reprezentál, amely egyszerre zavarba ejtő, idegen és dühítő a néző számára: egészen más, mint a világ, amelyet eddig elfogadott és egyedülvalónak hitt. Így a néző arra kényszerül, hogy két, sok szempontból ellentétes világgéppel szembesüljön, s meg kell próbálnia feloldani ezt a konfliktust. Ennek az új világgépnek a kifejezése tulajdonképpen arra szolgál, hogy kommunikációt kezdeményezzen két ember között. A nézőt arra ösztönzi, hogy felülvizsgálja, korrigálja, megújítsa saját világgépét, s alkalmazkodjon a műéhez. (...) A folyamatot, melynek során a művész és a néző közötti ellentét megszűnik, identifikációnak nevezhetjük.” (Foss és Radich, 1980.)

A fenti megállapítások a művészetpedagógiai kutató dolgát is jelentősen megnehezítik, hiszen könnyebb „arctalan tömegnek” tekinteni a vizsgálatok alanyait, s csak a tesztvételre és adatelemzésre koncentrálni, mint aggályosan ügyelve a felvétel körülményeire, a befogadó hangulatára, olyan módszereket kitalálni, melyek nem untatják, vagy bosszantják a vizsgált személyt! Az érzelmek és a műelemzés minősége közötti összefüggések figyelmeztetnek: különleges területen vizsgálódunk. Itt a kutatásnak egyszerre kell megfelelni a művészet, a pedagógia és a tudomány követelményeinek.

## Az ízlés

Ki ne ismerné azt a dilettáns axiómát, miszerint azok, akik cukorral szeretik a káposztás tésztát, sosem fogják megérteni azokat, akik inkább sót szórnak rá. Esetünkben ez a rajzórán így vetődik fel: vajon van-e joga a tanárnak, hogy saját kedvenceit az „érzelmi



terror" eszközeivel ráerőltesse a gyerekekre, és azokat a műveket (mint 1980-as vizsgálataink és a művészetpszichológusok felmérései bizonyítják, itt „modern”, uram bocsá’ nonfiguratív képeket kell érteni), amelyeket nem szeret, bemutathatja-e úgy, hogy szabad utat enged indulatainak? Továbbmenve: mennyire köteles tolerálni a tanulók ízlését, s hogyan láthat neki az ízlésnevelésnek? Vajon képesek vagyunk-e megfejteni annak a remekműnek a jelentésrétegeit, amely egy cseppet sem tetszik nekünk? S lemondhatunk-e arról, hogy megismerjük? A megfelelő pedagógiai stratégia kialakításában nagy segítség, ha pontosan tisztában vagyunk saját ízlésünkkel, s azzal is, mely életkorban milyen műveket kedvelnek a gyerekek, s melyeknél számíthatunk egyértelmű elutasításra. Meddig formálható az ízlés, s mikorra alakulnak ki a felnőttelvárások, melyeket már nagyon nehéz megváltoztatni? Mindezekről rendkívül bőszes szakirodalom tájékoztat. Viszonylag könnyen vizsgálható terület ez, hiszen már a csecsemő is elárulja, ha egy kép kedves neki. A következőkben néhány alapvető kutatás eredményeit összegezve próbáljuk feltérképezni a fiatalok képzőművészeti ízlését, amely műelemző képességük fejlődésére igen nagy hatást gyakorol.

Valamennyi kutató egyetért abban, hogy a különböző életkorokban és kultúrákban megfigyelhető jellemző és állandó *ízléstípusok*. Születéskor még nem különülnek el az első preferenciák biológiailag meghatározottak. Például: a csecsemők szívesebben nézik az alapszíneket, mint a kevert színeket; jobban szeretik a hullámos, mint az egyenes vonalakat, s egy ábrán mindig a legnagyobb kontrasztot tartalmazó hely köti le figyelmüket, bárhol helyezkedjék is el a képmezőn. Néhány hónap múlva azonban már egy új szempont szerint választanak: az *újdomságot* részesítik előnyben a már megszokottal szemben. Nem az egészen meglepő, hanem a közepesen újat szeretik, melyben azért található már ismerős mozzanatok is. Olyan preferenciakritérium ez, amely felnőttkorig megmarad. (Kagan, 1970)

A *képzés szerepe* rendkívül nagy. „A színek, alakok és más fizikai sajátosságok érzékelése nagyban függ attól, hogy milyen módszerrel és milyen mennyiségben tanult az állat – vagy az ember. Ilyen értelemben a ’szépség’ érzékelése egy töről fakad a többi sajátosság érzékelésével.” (Eysenck, 1973, 446.) Számos vizsgálat igazolja, hogy az emberek alapvetően befolyásolhatók ezen a területen.

„Egyetemi hallgatóknak egy sor ismeretlen, képcsarnokban kiállított képről kellett véleményt mondani annak alapján, hogy azok egyenként mennyire tetszettek nekik. A képek alatt magyarázó szöveget helyeztek el, amelyet a különböző kísérleti csoportoknál kísérletileg megváltoztattak. Minden egyes képhez kétféle felirat tartozott, amely társadalmi presztízs, illetve a festőről és a műről adott, feltételezhetően műértőtől származó értékelés tekintetében erősen különbözött egymástól. Bár a kísérleti személyekkel közölt utasításban a feliratokról nem tettek említést, és néhány diák feltételezhetőleg nem olvasta azokat, mégis azt találták, hogy a tetszésítéletek átlaga szignifikánsan változik; a személyek általában azt a képet tartották jobbnak, amelynek felirata azt sejtette, hogy mind a műértők, mind a társadalmi elit magasra értékeli.” (Fansworth és Beaumont 1929-es kísérletét ismerteti: Child, 1973, 488.)

A műértők véleménye koronként és kultúránként jelentős eltéréseket mutathat. (Ez a „meg nem értett zseni jelenség”, amelyből az a közkeletű megállapítás következik, hogy a művészi érték valódi mércéje csakis az idő lehet.) Ezért, mikor a preferenciavizsgálatok eredményeit áttekintjük, nem szabad elfelejtenünk, hogy ezek is koruk tükröi,



akárcsak a műkritikák vagy a képauciók katalógusok ártáblázata. Csak az általános tendenciákat tekintve adnak évtizedekre érvényes iránymutatást. Ilyen általánosan igazolt megfigyelés például, hogy míg a tanulatlan felnőttek és a kisiskolások a naturalista stílusú műveket szeretik, addig a műértőket inkább a kompozíció minősége és a médiumhasználat ragadja meg. Ebből ered, hogy a rajztanár minden igyekezete általában arra irányul, hogy a gyerekek figyelmét elterelje a műalkotás témájáról, és a művészeti nyelv sajátosságaira irányítsa. Amellett, hogy így lényeges tartalmi kérdések is rejtve maradnak, ez a törekvés a gyerekek életkori sajátosságai miatt is eleve kudarcra van ítélve. A 3-10 éveseknek szükségük van a szüzsé nyújtotta fogódzókra, s ha nem beszélhetnek a témáról, a mű „meséjéről”, hamar elveszítik érdeklődésüket. A vizuális nyelv elemeinek megfigyeléséhez is jó ösztönző a formát átszövő tartalom felfedezése.

A témával azonos vonzereje van ebben az életkorban a *színnek* is. Az ízlésvizsgálatoknak ez a legkedveltebb, talán mert legegyszerűbben és legpontosabban feltérképezhető területe. Három dimenzió mentén szokás vizsgálni a színek hatását a befogadóra: a színárnyalat (a jellemző hullámhossz), a telítettség (a színben rejlő kromatikus elemek mennyisége, „élénkség”) és a fényerő (a szín által visszavert fény mennyiség). A vizsgálatok szerint fiatalok és idősebbek egyaránt a rövid hullámhosszú színeket szeretik – ez a választás tehát minden bizonnyal biológiailag determinált. A legkedveltebb kombinációk a komplementer színekből állnak. A színek szimbolikus hatása közismert, de ugyanilyen erős kötődésük tárgyakhoz, tájakhoz, jelenetekhez. Ha egy-egy kedvenc szín kiválasztása a feladat, a vizsgálat személyek választásait alapvetően nem a szín minősége, hanem a hozzá kötődő asszociációk határozzák meg. (Eysenck, 1973; Winner, 1982.)

Az *arányok* a kompozíció egészében és az egyes képelemek esetében is fontos meghatározói az ízléskérdéseknek. Itt ismét biológiailag determinált jelenségről van szó: az aranymetszés rendszere vagy a Fibonacci-számsor szerint felépített műveket minden életkorban szívesen fogadják a nézők. (Neperud és Freedman, 1988.)

Az *életkorokhoz* jellegzetes ízléstípusok köthetők. Az óvodáskortól a kisiskolás korig (kb. a 8. életévig) a kedvenc művek kiválasztásának két szempontja van: a téma és a szín. (A gyerekek azért szeretnek egy képet, mert a ló kedves állat, vagy a piros szép szín.) Ha nonfiguratív mű kerül eléjük, a gyerekek hajlamosak megtalálni azt a részletet, amibe a legkönnyebben „belelátható” egy alak vagy egy tárgy. A kép minőségének megítélésében ebben a korban a szubjektív elem a döntő: „Ez a kép jó, mert szeretem.” Nyolcéves kor körül lényeges változás történik: ekkor a mű valóság-hűsége lesz a legfontosabb szempont a preferenciaválasztásoknál. A kamaszkorig (művészeti képzés híján egy életen át) tart ez a korszak. Ha választani kell egy tárgy, egy fotó és egy festmény között, a 8-14/15 évesek legtöbbször a tárgyat tartják legkülönbnek, mert az térbeli, megtapintható; a fotó hűséges másolat, tehát a második helyre kerül, s utolsónak marad a „lapos”, a „kevésbé jó utánpótlás”: a festmény. (Gardner et al., 1975) A harmadik korszakban már a szakértők véleménye a döntő (amint ezt a korábban idézett, manipulált kiállításon végrehajtott vizsgálat is igazolja). Ekkorra kialakul(hat) egy toleráns, nyitott magatartás, amely bármilyen témát és megjelenítésmódot elfogad. A művész szubjektumát messzemenően tiszteletben tartják, s igyekeznek megfejtetni szándékait. A szakértők írásos és szóbeli véleménye ehhez ad kulcsot, ezért használják szívesen. Megjelenik a művészeti divatok és az alkotó (vagy a mű) társadalmi presztízsének szempontja mint preferenciatényező. Összefoglalva: a fiatalabb befogadók szubjektív alapon ítélnék, s érzelmeiket kimutatják. Életük eseményei és pillanatnyi hangulatuk erősebben befolyásolja



döntéseiket, mint az idősebbekét. Az újdonsággal, meghökkentő, sosem látott stílusokkal szemben a fiatalok a megszokott, már ismert stílusokat szívesebben veszik. Minél idősebb egy befogadó, annál kevésbé szereti a harsány, élénk színeket és az egyszerű, világos formákat. (A kutatásokat összefoglalja: *Winner*, 1982, 128-132.; *Ahmad*, 1985)

A befogadók *neme is lényeges meghatározója* az esztétikai ítéleteknek, de csak a kamaszkorig. A kislányok számára különösen fontos, hogy a kép témája valamiféle kellemes dolog legyen. Ők a női, míg a hasonló korú fiúk a férfiportrékat részesítik előnyben. A színpreferencia-vizsgálatok is közölnek jellegzetesen „nőnek való” színek kombinációkat, de a felnőtteknél már itt sem befolyásoló tényező a nem. Annál lényegesebb a kultúra, amelyhez a befogadó tartozik: ennek befolyása az életkor előrehaladtával egyre nő.

Ha sorra vesszük, mi mindentől függ az esztétikai ízlés, okvetlenül felmerül a kérdés: vajon melyik hatás az erősebb? Egyáltalán: megtudható-e, hogy egy műben a színek vagy a formaelrendezés, esetleg a téma ragadja-e meg jobban a nézőt? Az empirikus esztétika tesztjein ezek a minőségek elkülönítve szerepeltethetők, innen ered a fenti megállapítások jó része. Mérőeszközök két csoportra oszthatók. Az analitikus tesztek manipulált műalkotások: pl. egy képpárban szerepel az eredeti mű diaképe és ennek módosított, mondjuk átszínezett változata. A másik típust szintetikus tesztek nevezik, mivel egy-egy képi minőséget szintetizál, pl. szíkontrasztokat vagy arányrendszereket mutat be absztrakt mértani alakzatokkal, hogy a téma befolyásoló erejét kiküszöbölje. Mindkettőnél ígéretesebbek azonban a videóval összekapcsolt számítógépes rendszerrel alkotott képek: itt az eredeti mű pontos reprodukciója egyszerűen, finoman és végtelen sokféleképpen változtatható a vizsgálat igényei szerint. Ami a műalkotások közötti választást illeti, itt a kísérleti személyek szóbeli indoklására szokás hivatkozni, melyben elmondják, mi ragadta meg őket elsősorban. A vizuális nyelv elemei azonban szorosan összefüggenek, s jellegzetes együttesük, a *stílus* egységes hatásrendszert alkot. Legtöbbször ezt ítéljük meg, ha ízlésítéletet alkotunk. A műelemző képesség vizsgálatának egy érdekes és fontos részterülete kiemelten foglalkozik a stílus felismerésének és értékelésének kérdéseivel.

### A stílus felismerése; stíluspreferencia

A stílus meghatározásának két szintje van. Az alapszint az, ha képesek vagyunk érzékelni két mű között a hasonlóságot, tehát egy képsorozatból adott minta alapján ki tudunk választani egyet, amelyik a leginkább hasonló a minta-műhöz. A hasonlóság kritériuma itt természetesen nem a téma, hanem a képi minőségek: a kompozíció, a formaábrázolás, a téralakítás, színkezelés – tehát mindaz, amiről egy-egy művész jellemzésekor beszélni szokás. A stílus felismerésének magasabb szintjein a befogadó már képes kiszűrni az országra, művészcsoporthoz, illetve a művészre jellemző jegyeket, és megállapítja, hol, mikor, ki készítette az alkotást. Nyilvánvaló, hogy fiatalok vizsgálatakor ez utóbbira nemigen számíthatunk. Meglepő módon az előbbi, alapszintű stílusfelismerés már kisgyermekkorban megfigyelhető. A 3-14 éves, ha megkérjük, hogy osztályozza tetszés szerinti szempontok szerint a képeket (anélkül, hogy meg kellene neveznie a kategóriákat, melyeket így felállít), sohasem választja külön egy-egy művész alkotásait. A csoportosítás elsősorban a téma vagy színvilág alapján történik: a kisgyerekek 4-5 éves korig elsősorban a szín, a nagyobbak a forma alapján osztályoznak. Ha azonban felhívják a figyel-



müket egy-egy stílusjegyre, már a négyévesek is minden további nélkül képesek ennek alapján válogatni.

A stílus megítélésében is szerepet játszik az ízlés: számos empirikus esztétikai vizsgálat bizonyította, hogy a *stíluspreferencia* a vérmérséklettel hozható kapcsolatba: az introvertált típusok inkább a klasszikus, az extrovertáltak pedig inkább a modernebb munkákat kedvelik. (A művészetszociológusok és -pszichológusok szerint, mint korábban, a műmegközelítési szintek taglalásakor már megjegyeztük, ennek inkább az életkorhoz és az iskolázottsághoz van köze.) A képi minőségek felismerése, s így a stílusjegyek befogadása is a megfigyelőképesség fejlődésével párhuzamosan egyre finomodik, de csak akkor, ha a fiatal néző megfelelő tréningben részesül. A műbefogadásnak ez az igen lényeges eleme, a stílus felismerése tehát teljes egészében tanult tevékenység. (Hardiman és Zernich, 1985)

A felismerés azonban még nem jelent értelmezést. Johnston, Roybal és Parsons (1988) szerint a stílussal kapcsolatos vizsgálatok nagy hiányossága, hogy nem tesznek különbséget a művészeti stílus jegyeinek megkülönböztetése és a benne rejlő kifejezőerő (jelentés) felfedezése között. Kísérletükben megpróbálták mindkét műveletet megtanítani, de 12 éves korig csak az előbbi, alacsonyabb szintű felismerőképességet sikerült kialakítani. Bár nem zárták ki, hogy módszereikben lehetett a hiba, mégis úgy vélték, a stílus hatóerejének megismerésére nem kerülhet sor a kamaszkorig. A képzés szerepére a műelemző képesség kialakításában később, a 4., 5., 6. részben még többször visszatérünk, itt csak annyit jegyünk meg, hogy a fenti megállapítás jól példázza, milyen laza a kapcsolat a kutatás és a pedagógiai gyakorlat között. Ha a vizsgálat vezetői laboratóriumi „tréning-periódusai” helyett egy jó műelemző programmal rendelkező iskolában végezték volna méréseiket, s a szokásos néhány hét helyett hónapokat, esetleg egy tanévet szántak volna a fejlesztésre, árnyaltabb választ kaphattak volna a képzés és a stílus-elemzés összefüggéseivel kapcsolatos kérdéseikre. Mint számos pedagógiai program bizonyítja, a stílusjegyek értelmezése már 8-12 éves korban is lehetséges. (Rézművesné 1989.)

Sokszor idézett mondás: „A stílus – maga az ember.” Mindeddig műalkotások befogadásáról beszéltünk, művészeti stílusok értékeléséről, preferálásáról. Mielőtt a magyar tárlatlátogató közönség portréját kísérelnénk meg felvázolni, a művészetszociológiai kutatások alapján, melyek a pedagógiai vizsgálatoknál hamarabb és szélesebb körben adtak képet a magyar társadalom képzőművészeti kultúrájáról, érdemes elgondolkodnunk azon, milyen *életstílus*, életmód határozza meg a művészethez való viszonyulást. Milyen az a környezet, amiből általános iskolai tanulóink naponta megérkeznek a rajzórára? Milyen lehet szüleik ízlése – a másik minta, amit a pedagógusé mellett (vagy azzal szemben) követni fognak?

„Képek között élünk, de kiváltképp nem festmények, múzeumi tárgyak között, hanem város – és utcaképek, kirakatok, fényképek és fényképek között, valós (utca, épület, köztér, lakóter, bútorok stb.) és reprodukált (plakát, poszter, újság-grafika, televízió, film stb.) környezetében. Ugyanazt reprezentálja a vizuális kultúrán belül a képi kultúra, mint a kultúrán belül a politikai vagy a munkakultúra, egymással szoros összefüggésben.” (S. Nagy, 1982a, 299.)

Természetesen nem vállalkozhatunk itt arra, hogy valamennyi magyar népréteg lakáskörülményeit és ízlését számba vegyük. S. Nagy Katalin és munkatársainak vizsgálá-



tairól készült publikációi azonban lehetőséget adnak arra, hogy választott témánk e fontos háttér-tényezőjét röviden áttekintsük. 1968 és 1974 között budapesti és vidéki lakások százaiban végeztek a lakáskultúrát feltérképező vizsgálatokat, majd a Budapesti Történeti Múzeumban, a Magyar Nemzeti Galériában és még hat, fővárosi és vidéki kiállítóhelyen figyelték meg a múzeumlátogatási szokásokat, szondázták az egyes társadalmi osztályok, rétegek képviselőinek ízlését, művészeti tudását az állandó kiállításokon és alkalmi, „kísérleti tárlatokon”. (Ez utóbbiaknál a kiállított tárgyak kiválasztása, elhelyezése, felirata mind a felmérés céljait szolgálta.) Számos fórumon publikált eredményeiket sajnos nem vette eléggé komolyan a rajztanítás irányító gárdája, pedig az 1978-as tantervi reform idején a műelemzés-tanítás céljainak és feladatainak meghatározásakor jobb lett volna ezekből a hiteles tényekből és higgadt következtetésekből kiindulni a szokásos művészetpedagógiai utópiák, tantervről tantervre öröklődő ideális céltételezések helyett.

Nézzük először az „otthoni környezetet”, tanulóink mindennapi tereit és tárgyait. A legjellegzetesebb modern lakásforma a városi, lakótelepi lakás. Berendezése igen hasonló a falusi saját házak belső kialakításához. A berendezés megválasztásában az ízlést szociális normák, a tárgyak szimbolikus tartalma alakítja.

„Az amúgy is kis alapterületű, kis légtérű szobák terét még inkább csökkenti a sok tárgy a padlón, és még több tárgy a falakon, valamint a tárgyakkal agyonzsúfolt bútorok látványa. (...) Tárgy tárgyra halmozódik. Félelem az üres falaktól? Mintha az üres fal, a szabadon hagyott felület, a szabad tér a szégyellni való szegénységet jelentené, a zsúfoltság pedig a gazdagságot. (...) A sok tárgy, a sok bútorhoz a még több kiegészítő tárgy mintha a polgári otthon, az otthonosság fogalmához tapadna (...).

A lakótelepi lakásokban halmozódó tárgyak talán a külső környezet sivárságát is csökkenteni, a gazdagság látszatát is keltetni akarják, a végre lehetséges fölösleges tárgyhalmozást is mutatják, az adott kulturális mintákat is követik. Van miből, van mit, saját tulajdon – ez a lényegük, tulajdonosaiknak épp ezért szépek, esztétikusak, kellemesek, szemet gyönyörködtetők, értékesek, művésziek, s ebben nekik – a saját élmény szintjén – minden bizonnyal igazuk is van. Nem látnak igazi különbséget a legitim kultúra művészi termékei és a saját tulajdonukban lévő dísz tárgyak között, még ha lassan tanulják is a különbségtevést. (Például tipikus magatartásforma: 'Tudom, hogy giccs, de nekem mégis tetszik.')

 (S. Nagy, 1982a, 294-295.)

A kutató nemcsak adatokat és értékelést, de *értékelő magatartásformát* is közvetít: nem a művelt értelmiségi piederstáljáról ítéli meg a műtűrökkel zsúfolt, alig használt és nem is használható „tisztaszoba-nappalit”, a folyosóvégnyi lakókonyhát, a rideg gyerekkuckót és a többféle funkció betöltésére kényszerített, zűrzavaros felnőtt-vackot. Tisztában van az összes, kemény készerítő körülménnyel, amely létrehozta és működteti a sokmilliónyi hasonló otthont. Esztétikai megközelítés helyett a *szociológia* eszköztárát ajánlja azoknak, akik a közösség és vizuális kultúra, a közönség és a művészet viszonyára kíváncsiak.

„Az esztétika és a művésztörténet általában szembeállítja a művészetet és a mindennapokat, vagy egyszerűen kizárja a művészetből mindazt, ami köznapi, akarva-akaratlanul tudomást sem véve a köznapi tárgyakban is benne rejlő esztétikai, művészi, humánus vagy antihumánus tartalmakról. (...) Tudomásul kell venni, hogy az emberek tömegei élnek lakótelepeken dehumanizáló, elidegenítő környezetben, ahol a külső homlokzatok, tűzfalak kipingálása, a felületi díszítgetések – legyenek bármennyire artisztikusak is – annyit érnek, mint a kiütéses, beteg



testre felhúzott, divatos ruha. (...) Szemléleti léptékváltás oldhatja csak meg a lakótelepnek mint új típusú emberi környezetnek a társadalmi és – ezzel szoros összefüggésben – esztétikai problémáit." (S. Nagy, 1982a, 296.)

A környezet, amelyben az ifjú néző szüleivel él, nem kifejezetten az esztétikum iránti érzékenységet fejleszti tehát. Az iskolai miliő úgyszintén inkább riasztó, mint pozitív mintát adó. Maga a környezetkultúra pedig egész egyszerűen „nem téma” az oktatás során. Egy-egy témaköre elszórtan, itt-ott felfedezhető a tantárgyak anyagában, de sehol sem a lényeges, valóban elsajátítandó ismeretek között. A *viselkedési stílust*, a terítés, az öltözködés, a lakberendezés kultúráját az oktatás éppúgy nem fejleszti, mint az átlagos otthoni környezet. Ha esztétikai nevelésről van szó, rögtön a „nagy művészet” kerül terítékre. Diaképeken vagy múzeumi termek falain elismert, csodálandó remekművek sorakoznak. Nézzük, hogyan alakul velük a felnőttek kapcsolata.

A hetvenes évek elején történt a legtöbb vizsgálat, de nem valószínű, hogy azóta lényegesen változott volna a kép. S. Nagy Katalin három tipikus műbefogadási attitűdrendszert ír le, egy-egy jól ismert, közkedvelt alkotó nevével fémjelvezve: Munkácsy, Csontváry és Vasarely kedvelőinek *ízléstípusát*. (S. Nagy, 1970, 1974.) A legismertebb, legnépszerűbb művész Munkácsy – az ő nevét még az iskolázatlanok is ismerik. Az évente kétszer-háromszor kiállításra járó érdeklődő középkorúak kedvencei a posztimpresszionisták: Csontváry mellett különösen Szinyei, Ferenczy, van Gogh és Gauguin. A 20. századi, Vasarely nevével fémjelzett alkotásokat csak a képzőművészet iránt kifejezetten érdeklődő értelmiségiek fogadják el, a valóban kortárs irányzatokat pedig közülük is főként a harminc év alattiak. Természetesen a három ízléstípus nem zárja ki egymást: aki Munkácsyt kedveli, nem feltétlenül ellensége Gauguinnek. A különbség a *toleranciaszintekben* mutatkozik meg.

„A tendencia: elmozdulás a holtpontról, az akadémikus látásmódról. Az akadémikus látásmód ez esetben a következőt jelenti: a kép a megszokott beállításban, általánosan elfogadott szín- és formamegoldásban ábrázol az azonos kultúrában élők számára emocionális és intellektuális igénybevétel nélkül könnyedén felismerhető tárgyakat, eseményeket, személyeket. A nézők többsége ennyit és csak ennyit lát meg a képen, mert ennyit tud, hajlandó észrevenni. (...) A kimozdulás iránya kétségtelen: napjaink felé mutat.” S. Nagy, 1982b, 374.)

A szociológiai megközelítésmód ismét csak pedagógiai tanulságokkal szolgál. Ahelyett, hogy mechanikusan azt feltételeznénk, hogy az alaposabb képzés majd egy csapásra megváltoztatja ezt a helyzetet, hogy nem kell mást tennünk, mint megfelelő szintézist teremtenünk a különböző, részben már említett, műtörténeti és képnyelvi elemzési irányok között, arra figyelmeztet, hogy a nézők ízlése, elsősorban *elvárásaik* határozzák meg azt, hogy „mire jó” nekik a képzőművészet világában való kalandozás, mire kívánják „használni” a műveket. A 19. századi művek változatlan népszerűségének oka is itt keresendő, s ha változást tartunk szükségesnek a stílus- preferencia terén, az attitűdök formálásával kell kezdenünk a munkát.

„... ezek a festmények ünnepestes-fenséges-komor távolságban vannak a múzeumlátogató életvitelétől, de épp ezért 'kiskatarrizsokat' biztosíthatnak: lehet tisztelni, nosztalgikusan csodálni, csodálni, lehet örülni ezeknek a képeknek; igenis, a közönség számára ezek valódi műze-



umi festmények, ami egyben azt is jelenti, hogy valláspótlók, ideológiapótlók, egy elveszett közösség etikumának és esztétikumának hordozói. (...)

A múzeumlátogató közönség azonban azt is tudja, hogy értenie és szeretnie kellene a 20. századi képzőművészetet is. Ezért (...) a közönség megőrzi ugyan konzervatizmusát, de a kisszámú progresszió, a történelmi kényszer, a csoportpresztízs, a mindennapi, hétköznapi esztétikumban térthódító 'modern' törekvések és még sok-sok motiváció együttes hatására, ezt a konzervatív szemléletet megőrizve lép egyet előre: elfogadja a 19. századi stíluskonvenciókat, többé-kevésbé rátestálva ezekre az előzőtől való elvárását. (Ugyanezért szereti Markót, Munkácsyt is és van Goghot, Csontváryt is...) (S. Nagy, 1982b, 375-376.)

Vajon mennyire tekinthetők ezek a stíluspreferenciák, tematikus elvárások, ízléstípusok és jellegzetes műbefogadói attitűdök a rajzpedagógia eredményeinek? Mikor alakulnak ki, és mennyire befolyásolhatók később az iskolában? Először a vizuális nevelés történetének néhány, a műelemző képesség fejlesztésének kérdésköre szempontjából fontos epizódját tekintjük át, majd saját vizsgálati eredményeink alapján keressük a választ: milyen műbefogadók azok a gyerekek, akiknek szüleiről a fenti vizsgálatok szólhatnának?



### 3. fejezet

## Néhány epizód a műelemzés tanításának történetéből

*Gimnazista Székely Bertalan Czillei és a Hunyadiak c. festményéről, 1910 körül:* „Látom V. László királyt, a tudatlan, gyenge ifjút, a mellette ülő Cillei ármányának kiszolgáltatta. Miközben a ravasz udvaronc lenge ruhájú delnök csábító táncával szórakoztatja a gyermekkirályt mit sem sejtő képzeletét, valamilyen fontos okmányt, tán éppen valami borzalmas halálos ítéletet írat vele alá. Már sejtjük is szinte, mi rejlik a gonosz fondorlat mögött, kinek szól a befolyásos udvaronc ármánya: kevés idő múltán a porba hull alá egy vitézi fej, kidől Nándorfehérvár dicős védőjének délceg magzata.” (Idézi *Dávid*, 1967)

*Nyolcadikosok a Laokoón-csoportról, 1984:* „Tetszik. Egyes szobrász volt. Kár, hogy a kígyók győztek. (...) Az embereket kígyók fogják át. Ez jelentheti az élet akkori nyomorgásait. Görögországban elnyomás volt és ez a szobor a görög nép hiábavaló küzdelmét ábrázolta. (...) Átvitt értelemben az alakok egy régi korszakot, a kígyók pedig egy törekvő újat ábrázolnak...” (Idézi: Kárpáti, 1989a, 329.)

*Rabinovszky Máriusz*, akinek gyűjtéséből idézi *Dávid Katalin* a fenti, emelkedett hangú tartalmi ismertetőt Székely Bertalan képéről, cseppet sem elégedett azzal, amit hall. Szerinte „közönségünk olvassa a képet, mint a könyvet, nem pedig szemléli”. (Idézi *Dávid*, 1967, 52.). Ha ma betévedné egy rajzóra, vajon elégedett lenne? „Történeteket” már bizonyosan nem hallana a művekről, hiszen a gyerekek közül valószínűleg egy sem akadna, aki történelmi korhoz vagy eseményhez tudná kötni, amit lát. Hiába szerepel a tantervben, a hiányos felkészítés és a szűkös rajzóraszám miatt a művészettörténet végérvényesen kiszorult az általános iskolából. A történelemmel és irodalommal való integráció, a kultúrtörténet oktatása lehetetlenségéről több konferencián megállapodtak már kollégáink. A gimnáziumban a „művészettörténeti korok bemutatása” csak stílusjegyek morfológiáját jelenti. A vizuális nyelv elemeivel ismerkedik az óvodás, a hatéves, a felsőtagozatos és a gimnazista egyaránt, Rabinovszky a „szemlélet” hiányolta, a verbalizmust bírálta. Mára a műalkotás csak „Tér, forma, szín”, az 1978 óta használt általános iskola 5-8. osztályos tankönyv címe és metodikája szellemében (*Kömyeiné Gere Zsuzsa és Reagné Kuntler Teréz*). A műelemző képesség szerkezete megváltozott, s ebben igen nagy szerepe van a rajzpedagógiának. A ma ifjú nézője merőben más tudással és elvárásokkal áll a műalkotások előtt, mint a század eleji gimnazista. Nem biztos azonban, hogy az egyoldalú „szemlélet-orientáltság” eredményesebb, mint a történet tanítása. Hogy megérthessük, hogyan alakul a műelemző képesség fejlődése ma, s hogyan alakulhatna,



nem árt röviden áttekintenünk a műelemzés tanításának történetét a „hősies” kezdetektől a kevésbé retorikus jelenig.

## A Képtanulmányi Mozgalom

A műalkotások bemutatása évszázadokig csak a művész és a gazdag műpártoló képzésében szerepelt. Kezdetben kizárólag eredeti művek tanulmányozásával gyakorolták magukat a megítélésében, majd a 18. századtól az akadémiákon megjelentek a gipszmások. Már a 17. században szokás volt üvegfestményeken reprodukálni a világ híres építményeit és szobrait: ezeket az ős-diapozitíveket megvilágított, nagyítólelencsével ellátott dobozban mutatták be a diákoknak. (Egy ilyen kollekción a sárospataki Református Egyházművészeti Gyűjtemény is őriz, hiszen az itteni híres iskolában Johann Amos Comenius az elsők között vezette be a rajzolást és a híres művek szemlélését a tananyagba.)

A reprodukció néha az egyetlen lehetőség volt arra, hogy az eredetiről fogalmat alkossunk. Távoli népek kultúrájáról először az utazók rajzai alapján készült metszetek tudósítottak: lassan természetessé vált, hogy egy mű értéke kópiák alapján is megítélhető. Mármint a szakértő számára – mert a közoktatásban csak jóval később, a 19-20. század fordulóján jelentek meg nagy számban a műalkotások reprodukciói, hogy aztán, nem kevés esztétikai és pedagógiai vita után, a megfelelő módszertani szakirodalommal körítve, örökre polgárjogot nyerjen a kópiák alapján történő műelemzés. Az első, tömegméretű pedagógiai próbálkozás, a Képtanulmányi Mozgalom 1895-ben indult, és az 1920-as évekig tartott. *Louis Prang*, a német származású bostoni nyomdatulajdonos indította el, aki Európából a *színes nyomatok* készítésének tudományát hozta magával. A kor amerikai művészpártoló közönsége nagyon nehezen fogadta be az újítást. A rajztanárok első reakciója a tiltakozás volt: közülük azok, akik eddig is használtak reprodukciókat, esküdtek a fekete-fehér metszetekre és nyomatokra, melyek a szüzsét és a kompozíciót híven visszaadták, de nem törekedtek „kvázi-eredetiségre”, nem tolakodtak a műalkotás helyére. Láttukra a tanuló egy pillanatra sem feledte el, hogy amit szemlél, *replika*, a szó szoros értelmében halovány mása az eredetinek. A kritikusok is elvetették a kromográfiákat: a „kromo”-nak (chromo) becézett, illetve inkább csúfolt színes nyomat az amerikai életmódot bíráló írásokban a műanyag (plastic) szinonímája lett. Ezzel a szóval fejezték ki, mennyire olcsó, talmi, pótlékszerű az a tömegkultúra, amelyet az amerikai közönség fogyasztani kész. A szakemberek viszolygása ellenére ugyanis a színes nyomat villámgyorsan elterjedt, és népszerű dísz lett az alsó középosztály otthonainak éppúgy, mint az iskoláknak és közintézményeknek. A rajztanárok azonban nehezen adták meg magukat – egy évtizedig még ellenálltak a színes reprodukciók csábításainak.

Ez a vonakodás a művészettörténész-képzésben napjainkig fennmaradt: e sorok írója például öt éves egyetemi tanulmányai során jó, ha néhány tucat színes diafelvételt látott. Ezek a „megtévesztő, bazári” utáztatok nem voltak méltóak a leendő szakértők képzéséhez. Természetesen bármikor elmehettünk egy múzeumba, s rendelkezésünkre álltak az albumok is, melyek a diaképektől (és egymástól) különböző színeikkel próbálták megközelíteni az eredetit. Némi szégyenkezéssel be kellett vallanom, hogy ez utóbbi, a Mű, ezek után néha csalódást okozott. „Győzött” a fénytől átítatott diákép... Jóval ké-



sőbb, egy kutatás eredményeinek olvastán láthattam, hogy nem voltam egyedül: a jó minőségű másolat gyakran több esztétikai reakciót vált ki, gazdagabb műelemzői teljesítményt inspirál, mint az eredeti mű... (Wilson és Wilson, 1982) A Képtanulmányi Mozgalom életre hívója tehát jó nyomon járt, annál is inkább, mert az amerikai iskolások túlnyomó többségének ebben a korban alig volt esélye rá, hogy valaha is eredetiben élvezze a műveket. Prang célja pedig éppen az volt, hogy a szikár, pedáns metszetek szürke unalmát felváltsa a művek színeit is bemutató, *élvezetes* látnivalókkal. Úgy vélte – s mint tudjuk, a későbbi kutatások igazolták is őt –, hogy az élmény mint kiindulási alap nélkülözhetetlen: ha a gyerekek nem teszik, amit elébe teszünk, semmi sem bírhatja rá, hogy hosszasan szemlélje és elemezze azt.

Az iskolai műelemző *módszerek* már a szépia- és metszetreprodukciók korában, a 19. század közepén kialakultak, és meglehetősen sokrétűek voltak. Az alapvető megközelítésmód nagyon hasonlított egy másik tantárgyra, amelynek az igen kifejező „beszéd- és értelemgyakorlat” volt a neve. Először a mű témáját kellett meghatározni, majd a tanár mesélt a művész életéről, és segített megfejteni a tartalmat. Hogy könnyebb legyen beleélni magukat a mű világába, a gyerekek az alsóbb osztályokban gyakran állítottak be „életképeket”, amelyekben a műalkotáson látható figurák jelmezeiben, maguk készítette díszletek között utánozták a képen látott pózokat. (Ez nem csak színjáték volt, hanem egy máig élő módszer első megjelenése: a képek és szobrok *tömegelrendezésének* megfigyelésére adott lehetőséget.) Mivel Amerikában kötelező tantárgy volt az úgynevezett „kreatív írás”, a tanulók gyakran írtak *történeteket* a képen látható tájakról és személyekről. Nem kétséges, hogy mindez csak lazán kapcsolódott ahhoz, amit ma a mű vizuális nyelvének szokás nevezni, viszont a korabeli leírások szerint a tanulók nagyon élvezték, s ami a népszerű szüzséket illeti, egy életre megtanulták őket – rengeteg *ikonográfiai* ismerettel együtt, amely a különféle korokban az adott téma feldolgozásához kötődött. Nem kétséges, hogy a bibliai és mitológiai jelenetek interpretálásához szükséges volt a fontosabb *szimbólumok* ismertetése is: a jellegzetes beállítások, attribútumok, színhelek és figurák kulturális háttéréről a „képtanulmányozó” gyerekek meglehetősen sokat tudhattak. (Hogy pontosan mennyit, azt csak sejteni lehet, hiszen a felmérések divatja majd egy évszázaddal későbbi keletű.) Prang és az általa alapított Közoktatási Társaság tanárai a színes nyomatokkal egy újabb szempontot vezettek be a műelemzés tanításába: a *színkompozíció* vizsgálatát.

A századfordulóra már nagy szakirodalma alakult ki a színes nyomatok elemzésének (maga Prang is kezdeményezte egy folyóirat megalapítását), s a rajztanárok, akik közül igen sokan egyes-egyedül a metszetek és nyomatok alapján tájékozódhattak a világ művészetéről, lassan megtanulták kezelni ezt az új segédeszközt. Közben a művészettörténészek is rájöttek, hogy a fotók, rajzok és nyomatok alkalmasak arra, hogy az összehasonlító elemzés, katalogizálás munkáját megkönnyítsék, s szerte a világon reprodukció-archívumokat hoztak létre. A nyomdatechnika tökéletesedésével, a fotós eljárások bekapcsolásával a nyomatok minősége egyre javult, s egyre népszerűbbek lettek a lakkréteggel bevont, a festővászon textúráját utánzó felülettel ellátott színes nyomatok. Megjelentek az első kritikák, melyek már nem ostromozták a kópiákat, hanem arról írtak, milyen *erkölcsnemesítő* hatású, ha szabadízként remekművek másolatait vásárolja és szemléli nap mint nap az „egyszerű nép”. (A Képtanulmányi Mozgalomról és hatásáról vö. Stankiewicz, 1985.)



A műalkotások elemzésénél, mint láttuk, kezdettől fogva nagy hangsúlyt kapott a téma és a tartalom. A 19. század végének európai gimnáziumaiban a *művészettörténelem* külön tantárgy, melynek tanításakor a legnagyobb módszertani problémát az okozza, vajon az értelmi képzést szolgálja-e az oktatás, vagy megpróbálja műélvezetre nevelni? Bár *John Ruskin* nagy hatású könyve, „A rajzolás elemei” (*Elements of Drawing*, London, 1906) szerint szó sem lehet alapos műmegértésről, ha a befogadást nem előzi meg önálló alkotás, a tényeket és adatokat közlő, a műveket a történeti korok képeként bemutató módszer nagyon sokáig, századunk harmincas éveigiig egyeduralgó maradt. Hogy milyen tanulói elemzések születtek a művészettörténelem-órákon, arra jó példa fejezetünk kezdő idézete. Szó sincs az amerikai Képtanulmányi Mozgalom által propagált érzelemgazdag, játékos megközelítésmódról: a remekmű komoly dolog, melyről a legnagyobb tisztelet hangján mond fellengzős frázisokat és pontos történelmi adatokat a tizenéves diák. Ami az utóbbiakat illeti, a „művészettörténelmi” módszer eredményei nem lebecsülendők: a gimnazisták tényleg tudták, melyik alkotás mikor készült, alkotója mely korban és kultúrában élt, milyen történelmi és magánéleti események tükröződtek művein, s a képek, szobrok, épületek részletei milyen szimbolikus tartalmakat hordoztak. Valóban „olvasták”, s nem nézték meg igazán a műveket (azaz a reprodukciókat), de amit leolvastak a művekről, nem volt lényegtelen, s nem volt hibás.

### A remekmű mint tanmese

Az 1910-es évekre a műalkotások bemutatása a népiskolákban is bekerült a tananyagba. Itt nyilvánvalóan szó sem lehetett a történelmi korkép felvázolásáról. A tanító mégis szeretett volna az uralkodó pedagógiai irányzatnak megfelelni, tehát maradt a téma síkján, az ifjú befogadók *érzelmeit* vette célba.

„A tanár úr a staffeleira állítja Munkácsy Mihály: Siralómházának nyomtatott reprodukcióját, és ilyen kérdéseket intéz a sorban ülő gyermekekhez: 'Mi ez? – Kép, úgy-e? Tudjátok-e, mennyi pénz az, 40.000 korona? Annyiba került a kép. (...) A képen mi történik? – Valakit halálra ítélnék. – Mit érezni ki a képből? – Szomorúságot. – Hát ez a kis gyermek mit csinál az elítélt mellett? – Sír, szegény. Bizonyára ártatlan kisleánya a halálraítéltnek.' (...) És a tanár elmesélte, hogy ő is látott az életben ilyen megható jelenetet, mikor szegény gyermek ártatlanul szenvedett az apja bűnei miatt.

Miközben a vázlatról esett szó, a gyermek például egész értelmesen válaszolta, hogy a festő, minthogy a lefestett jelenetet nem láthatta, 'elgondolta'. – 'Nem, fiam! – javítja ki a tanár -, ő azt a lelkével, a lelki szemével látta.' Aztán jöttek a régi, kacskaringós mesék. Se vége, se hossza.” (*Márffy*, 1911, 156.)

Míg a gimnáziumokban tanított adathalmazt csak elriasztónak, az érzelmekre hatni kívánó, a műveket tanmesék illusztrációiként felhasználó módszert a korszak vezető műkritikusai felháborítósnak tartották. Márffy cikke nyomán vita bontakozott ki arról, hogyan is kellene az iskolában beszélni a műalkotásokról. Idézzük fel először a festő *Márffy Ödön* elképzeléseit:

„Ott kezdem, hogy a nagy kultúrát feltételező mesterműveket 8-10 éves gyerekeknek elmagyarázni vagy velük megértetni lehetetlenség és teljesen kalandos próbálkozás. Ugyanaz, mikor az elemi iskolásokkal Beethovent akarják megértetni.



A legtöbb festészet ugyanis a tisztán festői elemek mellett irodalmi vagy egyéb gondolatokkal társul, és a művészetet szigorúan nem értő mindig ezeket a külsőségeket látja meg a képen. (...)

A gyermeknek vele született intuitív érzéke van, és a művészetértő pedagógusnak nagyszerű kiindulópont az oktatásnál, ha kutatja, hogy a gyermek miképpen látja meg magától a természetben a tárgyakat, és ezen az alapon kezdi a dolgokat magyarázni. (...)

Tehát mindig a természet lehet a jó kiindulás a művészet megértéséhez! (...) Egy ilyen csendélet megrajzolása és megfestése közben kellene rámutatni arra, hogy a rajz, árnyékolás és a színek segítségével miképp hozza az egyik tárgyat előtérbe, a másikat hogyan viszi hátra." (Márffy, 1911, 156-157.)

Márffy írásában benne van mindaz, ami a következő évtizedekben szép lassan művészetpedagógiai gyakorlattá válik: a természet tanulmányozásából kiinduló, a gyerekek saját alkotó praxisára alapozott, a képi látvány jegyeit kutató elemző módszer. Sajnos azonban kezdő megállapítását: azt, hogy a gyermekek sajátos látásmódját meg kellene ismerni, még hosszú évtizedekig nem vállalja fel senki. A cikkekre reagáló *Bölöni György, Fülep Lajos* és *Nádai Pál* szintén hangsúlyozza, hogy a műalkotás elsősorban esztétikusan szervezett látvány, s ennek tanulmányozása jóval fontosabb, mint a téma leolvasása, a tartalom érzelmős körülírása. (Valamennyiüket idézi: szerk. *Domonkos*, 1977)

*Lyka Károly* egy korábbi írásában a művészettörténész elemzési szempontjait próbálja ötvözni a művész és a pedagógus elemzésmódjaival. Tanulságos, hogyan indítja a cikkét: dicséri kora műpártoló közönségét, aki gyakran erején felül is költ, hogy műalkotásokhoz jusson. Olyan korban születnek tehát ezek a művészetpedagógia megreformálását célzó írások, mikor az alkotó és közönsége között a kapcsolat alapvetően jó: nemcsak műértők vannak, de ezeknek arra is lehetőségük nyílik, hogy mecenatúrát folytassanak. A kortárs kritikusok és képzőművészek azonban elégedetlenek a pedagógiával, amely, bár ilyen aktív közönséget nevel, nem képes értő művészetszemléletet közvetíteni. „Képolvasókat” és sznobokat képez, s ez akkor is szomorú, ha mindkét típus a maga módján nagyra értékeli a művészetet. Lyka és társai szerint a modern irányzatoknak csak akkor van esélyük az elfogadásra, ha megváltozik az iskolai műelemzés tartalma és szerkezete. A Lyka által javasolt elemzési szempontsor ma is érvényes, sokoldalú modellt kínál. Szerinte művészettörténetet még a gimnáziumban sem szabadna tanítani, helyette egy „műalkotások elemzése” című tantárgyra van szükség, melyet ne a történelem, hanem a rajztanár oktasson. A megközelítésmódok a következők lehetnek:

- 1) A kiindulópont az anyagok és *technikák* bemutatása; annak érzékeltetése, hogy „minden anyag másféle feldolgozást kínál, s ennél fogva előreláthatóan más-más művészi formáknak válik termőföldjévé”. Lyka szerint egy teljes éven át tartson ez a gyakorlattal összekötött anyagmegismerő program.
- 2) A következő probléma a *korsztílus* megfigyeltetése: „egyazon anyag, egyazon nép körében, mégis mily változatos formáknak adhat létet. (...) Korszakról korszakra változik a külső, az anyagtól független körülmények befolyása alatt.” A stílustanulmányokra a klasszikus antikvitás művei szolgálhatnak példával, elemzésükre újabb tanévet szán.



- 3) A mű megjelenését nagyban befolyásolja a *megrendelő* és a funkció: Lyka szerint hatásuk legjobban a középkor egyházi inspirációra készült alkotásain mutatható be, egy újabb tanév során.
- 4) „Végre megösmarkedhet a tanítvány a stílus legfontosabb tényezőjével, a művésszel, (...) azzal, mennyire elüthet két művész egyénisége, még akkor is, ha körülbelül egyazon korban s egymástól nem is nagyon távol éltek.” Dürer és Holbein, Rembrandt és Rubens életművének bemutatása példázhatja szerzőnk szerint az *alkotó* egyéni kézjegyét a művön.
- 5) A következő szempont: a kortársak hatása, az *iskola*. Itt a hasonlóságok és különbségek együttes bemutatása a cél. A két utóbbi szempont egy tanéven belül tárgyalható.
- 6) „Ha a tanításunk nem volt fárasztó, s ha eléggé foglalkoztattuk a tanítványt, most már felkészült arra, hogy minden tanulság érvényét kipróbáltassuk vele egy olyan művészetben, amely hozzá a legközelebb áll: a legújabb kor művészetén.” A *kortárs* művészeti stílusok bemutatása mintegy „megkoronázza” az oktatást, s a közönség által idegenkedve fogadott „izmusok” így szervesen beépülnek a művészettörténet folyamába. Ez lehet az utolsó tanév programja. (Lyka, 1908, 151-154.)

Amint látjuk, Lyka Károly nem veti el a művészettörténet kronologikus rendjét, de nem is állítja előtérbe. Számára a kronológia vezérfonál, amelyre a különféle egyéb szempontok szerint megközelített alkotások felfűzhetőek. Érdekes és fontos elemzési problémákat tanítat, melyek egytől egyig alkalmasak arra, hogy a tanulót éppen annyira lekössék, mint a képen látható figurákról szóló „tanmese”. Nehéz megérteni, hogy a korszak legbefolyásosabb műkritikusának, számos népszerű ismeretterjesztő mű szerzőjének elgondolásai miért maradtak teljesen visszhangtalanok a magyar pedagógiában.

### A remekmű mint pedagógiai illusztráció

Ezúttal nem egy műfajról lesz szó, nem irodalmi művekhez készült alkotások iskolai bemutatásának módszereiről kell beszélünk. Ha a remekműből a rajzórán pedagógiai illusztráció lesz, akkor a *téma és a tartalom legtöbbször mellékes: a rajztanár vizuális problémák mesteri megoldásaként mutatja be a művet*. Ez az a módszer, amely több évtizedes harc után, a hatvanas években alakult ki, s a hetvenes évek elejére teljességgel kiszorította a művészettörténet-tanítást az általános iskolából, s nagyrészt a gimnáziumból is. A kronologikus tananyagfelépítést a művek ad hoc egymásutánja váltotta fel, egy-egy órán számos kor és stílus felvonult anélkül, hogy egyetlen szó is esett volna róluk. Az elemzés tárgya ezúttal tényleg a képi/plasztikai jegyek feltárása, kapcsolataik vizsgálata lett. Sajnos, nem egészen úgy, ahogyan a korábban idézett művészek és műtörténészek szerették volna.

A módszer gyökerei messzire nyúlnak az időben, a már említett John Ruskinig. Mi most a konkrét, didaktikai ötleteket, szabályokat tartalmazó szakirodalmat idézzük. Az alapelvek megfogalmazója, *Xantus Gyula*, aki a Képzőművészeti Főiskola tanáráként



kollégája, Balogh Jenő mellett évtizedekre meghatározta a hazai művészetpedagógia arculatát, 1963-ban így jellemzi a helyzetet.

„Iskolás ifjúságunk is viszonylag tájékozottan mozog a történelmi stílusok ismerveinek tételes megállapításai között, de teljesen tájékozatlan a korszerű törekvések útvesztőiben, s izgalmas problémáira viszonylag kevés választ kap a hagyományos művészetszemléltetés és művészettörténet tanítás keretei között.” (Xantus, 1963, 67.)

Szerzőnk szerint a hiba az adathalmozó történelmi tananyagban és a „deduktív-verbális” módszerben keresendő. Tanulmányában részletesen kifejti, mi is ez a módszer.

„Ez abban áll, hogy a tanárok és előadók nem a műalkotások konkrét élményanyagából és a műről leolvasható jegyek elemzéséből indulnak ki, hanem csak bizonyos megállapításokat közölnek, s a műalkotást másodlagos helyre szorítva, csak a közölt tételek illusztrálására használják fel. (...) Innen fakad, hogy végső soron felnövekvő ifjúságunk és a közönség művészetszemléletéből hiányzik annak belátása, hogy a műalkotásokhoz tételes-normatív kiindulás helyett konkrét és érzékletes síkon, azaz magukból a művekből, azok sajátos élményanyagából kell közeledni, s a sajátos kifejezési eszközökön keresztül kell megkísérelni a mondanivaló lényegébe való behatolást. Hiányzik annak világos felismerése, hogy a valóság fogalmát sokkal tágabban kell értelmeznünk, mint a természeti jelenségek imitatív ábrázolását, s hogy e fogalom mai értelmezéséhez a jelenség, a művészi személyiség és a társadalmi-történelmi szituáció egész bonyolult összefüggése benne foglalatik.” (Xantus, 1963, 68-69.)

A továbbiakban aztán a „társadalmi-történelmi szituáció” szép lassan kiszorul az elemzésekből, s marad a kifejezési eszközök elemzése, a téri, formaadási és színkezelési problémák végtelen taglalása. Az irányzat fontos eredménye, hogy mindezekre felhívta a figyelmet, hibája viszont, hogy nem kívánatos fogalommá tette, valósággal dehonesztálta a művészettörténetet, ennek minden eredményével és érdekességével együtt.

A kiindulópont máris vitatható: vajon a műről közvetlenül leolvasható információk között kizárólag csak az érzékletes képi jegyek szerepelnek? Egy kortárs szemlélőnek nyilvánvalóan egészen mást mond egy középkori katedrális, mint a ma betévedő, felkészületlen turistának. Az előbbi a falakon történeteket lát, erényekről és bűnökről szóló intelmeket, jeleket és jelképeket, melyek közvetlenül szólnak hozzá. Az utóbbi szépséges faragványokat, melyek egy idő után meglehetősen egyformáknak tűnnek. Kérdés, a művészi élményt nem gazdagítaná-e a történelmi tudás egy-egy eleme? Nem vitás, hogy ideje volt szakítani az adatközlő tanári monológok gyakorlatával, de ma már az is bizonyos, hogy a szakítás túl jól sikerült. Aligha akadna napjainkban olyan művészetpedagógus, aki ki merné jelenteni: tanítványaink biztonsággal tájékozódnak „a történelmi stílusok ismerveit” között...

Az új módszer legnagyobb érdeme talán, hogy a „historizmussal” való szakítás jegyében egyre nagyobb követelt a kortárs művészet alkotásainak. (Más kérdés, hogy mi számított a hatvanas évek derekán jó kortárs művészetnek...) Xantus idézett tanulmánya mindenképpen bátor megnyilatkozásnak tekinthető, hiszen nem csatlakozik a műkritika hadjárataihoz, nem átkozza ki a nonfiguratív művészetet. Szerinte az absztrakció szükséges, s minden stílusban megtalálható – a tervezés, a vázlatkészítés szintjén. Tehát, ha nem is érzi teljes értékű műalkotásnak ezeket a képeket és szobrokat, vizuális értékekkel tisztában van, s ezeket tanítványainak is bemutatná. Ez a nyitott, toleráns, bár határozott normákat közvetítő pedagógusi magatartás az a progresszív



örökség, melyet e korszak egyik vezető rajzpedagógusa hagyott ránk. – Sajnos, ez a tolerancia a tananyagkészítőket már nem jellemezte, s az 1978-as tantervig a 20. század a rajzórán az 1910-es évek elején végetért. Még a gimnazista sem tudta meg, mi történt a képzőművészet világában azután, s hogy a néhány magyar „népi-nemzeti realista”, akinek alkotásai elékerültek, nem feltétlenül reprezentálta az akkori művészet csúcsteljesítményeit. Érdekes módon ez, a képzőművészet alapvető *nyelvi, szerkezeti* sajátosságait hangsúlyozó pedagógia nem volt hajlandó közvetíteni azokat az irányzatokat, melyek nagyon hasonló indokok alapján szakítottak a történeti stílusok kötöttségeivel.

A művészettörténészek természetesen nem tartották elfogadhatónak az egyoldalúan a képi kifejezésre orientált, a tartalom más rétegeit figyelmen kívül hagyó módszert. Sajnos, egyre kevésbé vettek részt a rajzpedagógia alakításában, de ha szót kaptak, nem haboztak kijelenteni: csakis a két alapvető megközelítésmód: a formai (nyelvi) és a művészettörténeti konvenciókkal megismertető elemzés együttese adhat hiteles értelmezést a műről.

„Az adott formából két metodikai úton juthatunk el a tartalomhoz. Az egyik az általános formaelemek ismertetése, melyeknek alkalmazása képessé tesz arra, hogy analizálni tudjuk az alkotást. (...) A másik eszköz, amely a tartalom megértését segíti, azoknak a *konvencióknak* a tanítása, melyek a kialakult jelképekkel ismertetnek meg. Allegóriák, szimbólumok, mítoszok megegyezései jeleiről van itt szó, azoknak a képi formációknak az ismeretéről, melyeknek jelentése nem azonos az ábrázolt tárggyal, hanem azzal a tartalommal, amit a konvenció köt ehhez az adott ábrázoláshoz. A művészettörténet sok nagy alkotása érthetetlen marad ezek ismerete nélkül.” (Dávid, 1967, 55-56.)

A rajzórák száma azonban az egyik tanterv elkészítésétől a másikig rendszeresen csökkent. A művészettörténetet mint önálló tárgyat sikerült kiiktatni a gimnáziumok programjából, s mint már említettük, számos konferencia hívta fel a figyelmet az integratív tervezés lehetetlenségeire. A rajztanár immár nem számíthatott évszázados szövetségese, a történelemtanár támogatására, arra, hogy a történelemórán a tanulók megismerik a vallások és a mitológia fontosabb jelképeit. Az irodalom és ének-zene pedig, akárcsak a rajz, szintén sikerrel vívta meg harcát a kronologikus tananyagfelépítés eltörléséért, s most éppúgy „tematikus” vagy „nyelvi-szerkezeti” alapon építette fel tantervét, mint a rajz. Magyarán szólva: a *korkép* kialakítása, a *kultúrák* bemutatása immár végérvényesen kiszorult az iskolai tananyagból, valamennyi iskolatípusban, valamennyi szinten. A rajztanár tehát magára volt utalva, s természetszerűleg a mű azon jelentésrétegeit mutatta be, melyeket, legtöbbször maga is alkotó művész révén, a legjobban ismert. Ez a „mesterségből kiinduló” művészetszemlélet nemsokára bekerült a tanári kézikönyvbe is, s így országosan uralkodó módszerré vált.

„Első és legfőbb tanulság, hogy a képzőművészeti alkotások megközelítése verbális kezelés (fogalmak, tények, adatok, normák közlése) helyett döntően vizuális platformon történhet. A jelenségek szelektált, tömörített és összefoglalt vonásait, a műalkotások sajátos absztrakcióit kell megragadni, ha a mondanivaló közelébe akarunk férközni. Élményként kell felfedeztetni a művek sajátosan zárt világának kompozicionális tulajdonságait, a kifejezés téri, formai – plasztikai-szerkezeti – és színbeli hordozóelemeit, azaz a képzőművészet sajátos kifejezési eszközeit. (...) A különböző absztrakciók megláttatására fel kell használni a gyakorlati ábrázolási munkát (rajzolást, festést, mintázást), melynek segítségével a kifejezési eszközök természete, a műelemzéshez szükséges elemi képzetek és fogalmak megfelelő tartalma fokozatosan világossá válik. A



jelenségek és művek viszonyának megértéséhez tehát elsősorban az általános vizuális nevelés, a gyakorlati rajzi tevékenység és az élményszerű műalkotás-elemzés kölcsönhatását kell megteremteni." (*Xantus*, 1969, 127.)

*Az ábrázolás mint a műelemzés eszköze* s a mű megértésének legfőbb garanciája tért hódított a magyar rajzpedagógiában, s nemsokára teljesen kiszorította a művészettörténeti elemzést s ennek sajátos tevékenységformáit. Könnyű belátni, hogy az új módszer éppolyan egyoldalú volt, mint elődje, csak éppen másként: adatok helyett most ábrázolási konvenciókat kellett elsajátítani, s a rajzórán a remekművek ezeket illusztrálták, nem korukat, a történelem eseményeit vagy a mitológia egy-egy jelenetét.

Kétségtelen, hogy ennek a ma is tovább élő, népszerű pedagógiai módszernek jelentős értékei vannak. A képzőművészet alkotásait annak sajátos eszközeivel értelmezi, lehetőséget ad az alkotó folyamattal ötvözött megismerésre, vagyis a gyakorlati tapasztalatok felhasználására a remekmű megközelítésekor. Valóban „produktív műelemzés” tehát, az alkotói magatartás alkalmazása a befogadói szférában. Mint napjaink egyik leglényegesebb irányzatát, fontos alaposan megismernünk, s ehhez röviden át kell tekintenünk – a műelemző képesség fejlesztésének oldaláról – azt a *pedagógiai rendszert*, amelynek része. A rendszer kidolgozója a magyar vizuális nevelés egyik klasszikusa, munkásságát summázó kéziratot kutatási zárójelentésében így értelmezi ezt a problémát:

„Még szakmánkon belül is vitatott kérdés a (képző)művészet pedagógiai közvetítésének célja, módja. Mi azt valljuk, hogy nem a művészet 'megismerése' a cél, hanem a művészi megismerés *módszerének* az elsajátítása, alapfokon persze és nem elméletben, hanem gyakorlatilag. Látszatra a tantervek is ezt a szemléletet tükrözik, hiszen műalkotások elemzése címen szerepeltek a vonatkozó diszciplínát. Ennek ellenére erősen vulgarizált művészettörténetet tanítunk, ehhez képest is elképesztően alacsony óraszámban, kicsiny haszonnal. (...) A vizuális nevelésben a műalkotás-elemzésre váró feladat mennyiség tekintetében lényegesen kisebb, mint amelyet a kényeszerű szimplifikált művészettörténet vállal, vállalhat. A rendelkezésre álló időben, amelynek növelését nem is remélhetjük és józan ésszel nem is kívánhatjuk, a szokásosnál sokkal kevesebb (nem feltétlenül történeti rendbe rendezett) műnek sokkal alaposabb elemzése lenne célszerű. Az elemzés célja a művészi megismerés és (immanens) kifejezési eszközeinek megismertetése, de inkább átélítése. A kompozíció, a téralkotás, a forma és formaviszonyok, a szín stb. (építészet esetén a funkció-anyag-szerkezet-alak összefüggései, szobrászat esetében a plasztikai minőségek, többszínűség stb.) eredményesen elemezhetőek annak veszélye nélkül, hogy az elemzett mű ún. mondanivalójának megközelítését, megragadását, elsajátítását (az azonosulást) kényelmes és élménytelen definíciókkal zavarnánk. Neveléslelektani szempontból az a jó elemzés, amely tetten nem érhetően vezeti a hallgatóságot, feléleszti és elindítja bennük az asszociációkat, amelyek nélkül a mű idegén marad nézője számára. Ez a társadalmi-történeti mondanivaló, illetve háttér megragadására is vonatkozik – ennek szóra átváltott megfogalmazása csak gyengíti a művet, rontja hitelét.” (*Balogh*, 1989, 132.)

Ha a „produktív műelemzés” módszereit követi, nem könnyű a tanár feladata. Úgy kell ismertetnie pl. a forma és a funkció összefüggéseit, hogy nem ad a „mű hatását gyengítő” társadalmi háttér-információkat, úgy elemzi az anyaghasználati módokat és szerkezeteket, hogy nem szól a kialakulásukat lehetővé tevő korról és kultúráról. Különösen nehéz a feladata, ha az építészet és a környezetkultúra (környezettervezés, iparművészet, design) produktumait kell értelmezni – kizárólag alkotó jellegű feladatokkal.



Számos, a mű formáját meghatározó, s a tanulók előtt szükségképp ismeretlen igényt, funkciót, esztétikai elvet, anyagot és szerkezetet kell bemutatnia, s mindezt „némán”, a gyakorlati feladatok sorával. (Vajon mennyire adekvátak ezek – ismerve a rajztermék átlagos felszereltségét – a legmodernebb kortárs technikával létrehozott alkotások vizuális közegével?) S miközben lehetőleg számúzi a beszédet, a „produktív” szemléletű rajztanár állítólag mégis – „észrevétlenül” – elvezet a mű üzenetéig, sőt, egyéni képzetársítások megfogalmazását is lehetővé teszi. Nem vitatva, hogy ilyen varázslat lehetséges, meg kell jegyeznünk, hogy a fenti megállapítások évezredek polémiát idéznek: *a művész és kritikus* vitáját a „hiteles műmegközelítés” lehetséges módszereiről. Amit a „produktív iskola” tagad: művészettörténészek, műkritikusok, esztéták nemzedékeinek életművei. Csupa olyan elemzés, amely a szó közvetítésével, az idő dimenziójának beiktatásával fejt fel a mű kevésbé nyilvánvaló jelentésrétegeit. Vajon szükségük van-e ennek a tudásnak az alapjaira a 10-14 éveseknek? Ez a kérdés újra és újra felmerül a rajzpedagógiában, míg az általános iskolában oktatott irodalomtörténeti és zenetörténeti alapismeretek létjogosultságát jóval ritkábban vitatják. Könyvünk a műelemző képesség iskolai sorsáról szól, nyilvánvaló tehát, hogy szerzője hisz ennek taníthatóságában. Azt viszont kétségesnek tartjuk, hogy a műalkotásokkal foglalkozó diszciplínának mindegyike tévúton jár, ha nem *azonos közegben* nyilatkozik meg elemzése tárgyáról. Eszerint a zenekritikusnak dalolnia, az irodalom ítéskének verselnie kellene, hogy „produktív elemzést” hozzon létre. Az ötlet első olvasásra abszurd, viszont figyeljük csak meg, mennyire hasonló elvárásokkal találkozunk a képzőművészet művelői részéről, akik a kritika lehetséges módszereiről szólnak. A gyakran hallható replika: „aki nem tudja csinálni, az kritizálja”, lényegében a bíráló, az elméleti ember kompetenciáját vonja kétségbe.

„Megállapításaink nem légből kapottak. Az elemzésben terjed egy kényelmes mód: a tartalom szöveges (szóbeli) megfogalmazása – például rossz, művészetellenes módszer -, s ennek is legriasztóbb változata, amikor az elemzésben az fogalmazódik meg, hogy a művész „mivel mit akar kifejezni”. Ez már merényletszámba megy, a mód az esetleg még pislákoló érdeklődést is megöli. (Kit foglalkoztatna ugyan komolyan egy másik jelrendszer segítségére szoruló kifejezési forma? S ha a magyarázat sikerül, annál rosszabb, mert nem ad többet üres, jobb esetben meszterien megfogalmazott, de így is félrevezető közhelynél.)” (*Balogh*, 1989, 133.)

Nos, számunkra a „produktív műelemzés” irányzatának két alapvető problémája van: a művészettel foglalkozó tudományok érvényességének kizárása és a szó gondolatközlő erejének tagadása. Értékelésmetodikai oldalról nézve: ha egy iskolában a műalkotások elemzése a műveken látható vizuális problémák és motívumok képi megjelenítését és asszociatív „továbbgondolását” jelenti, a tanulók művészeti tudása gyakorlatilag értékelhetetlen. Ám nem azért, mert a „műélvezet” átbúvik a tesztek merev rácsain. Egyszerűen azért, mert nem lesz mérhető tudás (tény, adat, fogalom), nem kérhető számon az elemző módszerek legtöbbször is ismerete sem, hiszen ezek a műről szóló értelmes és érzékeny *beszédben* realizálódnak. Az egyetlen mérhető képességelem a *vizuális műelemző módszerek* ismerete és használata lesz – hiszen a „produktív módszer” nagy előnye, hogy ezeket megtaníja és begyakoroltatja. A vizuális elemzés módszereit a művészettudomány is évszázadok óta használja és ismeri, a művek szerkezetét, színvilágát, formai összefüggéseit értelmező vázlatok fontos kiegészítői a művek bemutatásának. Véleményünk szerint – amelyet könyvünk zárófejezeteiben részletesen is kifejtünk – a



produktív műelemzés csak egyike az alkotások lehetséges megközelítésmódjainak. Egy-  
magában alkalmazva nem nyújt biztos alapot a vizuális kultúra sajátos produktumainak,  
a képző- és iparművészet, népművészet és építészet alkotásainak megismeréséhez.

Az 1978-as tantervi reform legfőbb célkitűzése a merev, feladatsoros elrendezés ol-  
dása volt. A természettanulmány fokozatos „absztrahálásával” készült díszítőmotívumok-  
ra alapuló tananyagot a tanulók és tanáraik is egyre unalmasabbnak, egysíkúbbnak talál-  
ták. (S ez szó szerint is értendő, hiszen plasztikai vagy konstruáló feladatok elvétve sze-  
repeltek csak a tantervben.) 1978-ban nagy jelentőségű pedagógiai vállalkozás indult: öt-  
vözni a kronologikus és tematikus műelemző megközelítésmódokat, a feladatsoros és  
tematikus ábrázolástípusokat, s így életszerűbbé tenni az immár vizuális neveléssé emel-  
kedett rajz tantárgy anyagát. A tantervi reform eredményeit több vizsgálatban próbáltuk  
értékelni, ezekről később lesz szó.







## 4. fejezet

### Alsó tagozatosok műelemző képessége

#### A műelemző képesség egyes összetevőinek vizsgálata

„A látás folyamata a látott tárgy tulajdonságainak és a megfigyelő személy tulajdonságainak kölcsönhatását feltételezi. (...) Ha a laboratóriumban kimutatható, hogy a jól szervezett vonalalakzatot alapjában véve minden megfigyelő olyan alakúnak látja, függetlenül attól, hogy egyikükben-másikukban műveltségüknek és egyéni hajlamaiknak megfelelően milyen fantáziaképeket ébreszt, ugyanezt várhatjuk – legalábbis elvileg – a műalkotások befogadóival kapcsolatban is. Ez a művészi közlés objektív érvényessége iránti bizalom égetően szükséges ellenszer a fékevesztett szubjektivizmus és relativizmus lidércnyomása ellen.” (Arnheim, 1979, 26.)

#### A vizsgálat előzményei

Az Országos Oktatástechnikai Központ szervezésében 1982-ben konferenciára gyűltek össze mindazok, akik valamely hazai felsőoktatási intézményben a *műelemzés/művészettörténet oktatásával*, illetve alacsonyabb iskolatípusokban történő oktatásának *módszertanával* foglalkoztak. Művészetszemléletbeli, didaktikai és izlésbeli különbségeik ellenére az oktatók erőfeszítéseket tettek egy közös pedagógiai platform kialakítására, s összefoglalták a kutatásra váró legfontosabb feladatokat is. Ezek egyike az egyes *tanuló-korosztályok műelemző képességi szintjének leírása* és a fejlesztés feladatainak megfogalmazása volt. A konferencián munkacsoportok is létrejöttek, ezek egyike, – melyet *Kaposi Endre* grafikusművésszel, az esztergomi Tanítóképző Főiskola tanárával szerveztünk – alsó tagozatos tanulók körében végzett szintfeltáró vizsgálatokat. Kiindulópontként *tantervelemzéseink* szolgáltak. Nyilvánvalónak tűnik ugyanis, hogy a négy alsó tagozatos korosztály hatásos képességfejlesztés jól differenciált, életkorukhoz igazított műelemző eljárást kíván az alsó tagozat osztályaiban. Ha összevetjük a négy tanév akkor érvényben lévő rajztervének vonatkozó részeit, a homályos fogalmazásból a művek témáját ismertető, a képelemeket számba vevő *tematikus-leíró műmegközelítés* modellje bontakozik ki a legerősebben.

#### Az 1. osztályban:

„Ismerjék meg a műalkotások témáit és irányítással a mű hangulatát, azokat a képi kifejező eszközöket (szín, fény, forma), illetve elemeket, amelyek a mű hangulatát érzékeltetik.”



## A 2. osztályban:

„Ismerjék fel a műalkotások témáit, és ismerkedjenek a mű hangulatának megfelelő képi kifejező eszközökkel.”

## A 3. osztályban:

„Tudják a művészi alkotások bemutatásával kapcsolatos érzelmeiket, gondolataikat szavakkal is megfogalmazni fejlettségi szintjüknek megfelelően.”

## A 4. osztályban:

„A műalkotások elemzése során ismerjék fel a lényegesebb tartalmi vonatkozásokat és kifejező eszközöket. Megfigyeléseikről önállóan szóban is tudjanak beszámolni. Gyűjtsenek képeket a műelemzés anyagához, és a gyűjtött anyagot a pedagógus irányításával csoportosítsák és rendezzék el.”

Az általunk „tematikus-leíró”-nak nevezett műmegközelítési mód a műalkotáson – elsősorban festményen – ábrázolt tárgyak felismerését, a téma meghatározását, tehát pl. a tárgycsoport helyét, a jelenetben ábrázolt történést és az események idejét – évszak, napszak –, valamint a kép által sugallt, azaz jórészt a befogadó pillanatnyi lelkiállapotát tükröző „hangulatot” kéri *leolvastatni* a műről.

A tanítók tehát úgy választják meg a bemutatandó műalkotásokat, hogy azok tartalma, hangulata könnyen leolvasható legyen. Előtérbe kerülnek az egyszerű, tematikus művek, a kisgyerek világának tárgyait, eseményeit megörökítő „elbeszélő képek”. A negyedik osztályban így nehéz lesz a váltás – csaknem olyan nehéz, mint a hetedikben, ahol több éves „térformaszín” elemzések után korokról és stílusokról esik szó. Tér-, forma- és színproblémák merülnek fel a *tantervi spirál* magasabb osztályos szintjein is, hiába követelmény már a stíluskritika, hiányoznak azok az ismeretek, melyek az alsó tagozaton különösebb probléma nélkül megtaníthatóak lennének, ha az olvasásórán képekről is begyakorolt *„tartalomfelfedezés”* helyett a *kép vizuális témái* kezdettől fogva az elemzés középpontjában állnának.

Az 1982-83-as tanévben vizsgálatokat indítottunk annak megállapítására, hogy a jelenlegi képzési formában hogyan „olvassák”, értelmezik, elemzik az alsó tagozatosok a képzőművészet alkotásait. Eredményeinkkel, melyeket itt ismertetünk, a rajz tantárgy részeként szereplő *műalkotások elemzése tananyaga átcsoportosításának szükségességét és lehetőségét* kívántuk alátámasztani. A tanulók képzőművészeti alkotások reprodukcióival kapcsolatos megnyilvánulásait egyszerű tartalomelemző módszerrel értékeltük, melyet a pedagógus oktatómunkája eredményvizsgálatánál is felhasználhat. Az elemzőképesség fejlesztése a rajz tantárgy interdiszciplináris szempontból egyik legfontosabb feladata, a sajnos változatlanul készségi tárgyként számon tartott oktatási terület mentális fejlesztőhatásának fontos bizonyítéka. Értékelése az iskolákban máig megoldatlan. Felmérésünkben egyúttal néhány fejlődésvizsgálati szempontot kívántunk adni a tanulói műelemzéseket számszerűen is értékelni kívánó, s ezzel is tantárgya jelentőségét dokumentálni vágyó pedagógusnak.



## A vizsgálat leírása

A vizsgálat két részből állt. Először a választott két iskola valamennyi 4. osztályos tanulóival (127 fő) írásbeli műelemzéseket készítettünk. Minden előzetes magyarázat nélkül kellett nyilatkozniuk *Derkovits Gyula "Téli ablak"* című festményét, *H. Moore "Harcos"* című szobrát és az esztergomi *Bakócz-kápolnát* bemutató vetített képekről. A feladatra 45 perc állt rendelkezésükre. (Az idő a tanulók számára elégnek bizonyult.)

Munkánk második részében a képekről való szóbeli elemzéseket vettük fel az 1-4. osztályokban, kötetlen időtartamú beszélgetések formájában. A két iskola taláalomra kiválasztott egy-egy 1. és 4. osztályában teljes létszámmal (összesen 75, illetve 55 fő) és a 2. és 3. osztályokban taláalomra kiválasztott tíz-tíz tanulóval (összesen 20-20 fő) rögzítettünk beszélgetést a művekről. Valamennyi tanulói megnyilvánulást (a továbbiakban az egyszerűség kedvéért: elemzést) a tanulmány szerzői vettek fel magnószalagra. Biztató, bátorító megjegyzéseken kívül mindössze egyetlen kérdést tettünk fel: tetszik-e ez a mű?

Ismét előzetes felkészítés nélkül szóltak *Raffaello „Esterházy Madonna”* és *Miro „Asszonyok holddal és madárral”* című festményéről, valamint egy, *Moholy-Nagy László* gyűjteményében szereplő *művészi fényképfelvételről*, melyeket reprodukció formájában mutattunk be az egyenként meghallgatott tanulóknak. Elemzéseiket ezúttal is magnószalagon rögzítettük, s ezt az anyagot értékeltük.

Felmérésünket két esztergomi általános iskolában végeztük. Az egyik a *Balassa Bálint Általános Iskola*, melynek épülete 1945 előtt főpapi lakások céljaira szolgált, s ebből adódóan iskolai funkciókra korántsem ideális konstrukcióval rendelkezik. A város Szentgyörgymező nevű körzetének iskolája, de testnevelési tagozata városi szintű beiskolázást teljesít. A tagozatos osztályokban iskolaotthonos rendszerben folyik az oktató-nevelő munka. Csak a 3. és 4. osztályokban tanítja a rajzot szakos nevelő, aki a felsőfokú tanítói képesítés megszerzése után a Pécsi Tanárképző Főiskolán végzett egyszakos rajztanárként.

Az iskola rajz szaktanteremmel nem rendelkezik. Vetítési feltételei rosszak, bár diaanyagjuk van. Az OPI által kiadott segédleteket ismerik és használják.

Vizsgálatunk másik helyszíne az Esztergomi Tanítóképző Főiskola *Gyakorló Általános Iskolája* volt. Az épületét 1978-ban adták át rendeltetésének, ideális környezetben. Az iskola megfelelően felszerelt rajz szaktanteremmel, sőt egy kisebb agyagzó műhellyel is rendelkezik. Az alsó és felső tagozatban egyaránt szakos nevelő tanítja a rajzot. Az 1-4. osztály szaktanára 1973-ban a Pécsi Tanárképző Főiskola magyar-rajz szakán szerezte tanári képesítését. Munkájához minden feltétel adott, az OPI kiadványait használja.

A tanulók írásbeli és szóbeli megnyilvánulásait azonos módon, az alábbi szempontok szerint értékeltük: (1. táblázat)

- 1) *Az elemzés hossza* – a közlésben szereplő szavak száma összesen. (A táblázatban: szavak száma.) Megmutatja, bővül-e a műalkotás kiváltotta mondanók köre, illetve részletesebb lesz-e a leírás, elemzés. Az elemzés minősége természetesen nem javul egyenes arányban ennek hosszával, de mivel célunk a minél sokoldalúbb, artikuláltabb – s így természetsszerűleg bővebb – műelemző beszéd megtanítása, így a közlés hosszúsága is figyelembe veendő szempont.



A vizsgálati eredmények értékelése  
SZÓBELI ELEMZÉSEK

Osztály	Mű szerzője, ill. megnevezése	Szavak száma	Határozók, jelzők	Képelemek
1. osztályok 75 fő	Raffaello	31	5,5	12,5
	Miro	28,5	4,5	4,5
	Fotó	23,5	3	5
	átlag (3 mű)	27,7	4,5	7,3
2. osztályok 20 fő	Raffaello	34,5	5	7
	Miro	34,5	5	5,5
	Fotó	28,0	5	5
	átlag	32,3	5	5,8
3. osztályok 20 fő	Raffaello	35	5	8,5
	Miro	40	6	6,5
	Fotó	28,0	4	4,5
	átlag	34,3	5	6,5
4. osztályok 55 fő	Raffaello	48	6,5	10,5
	Miro	61	7	8,5
	Fotó	32	5	6
	átlag	47	6,2	8,3

ÍRÁSBELI ELEMZÉSEK

4. osztályok 127 fő	Derkovits	30	4	8
	Bakócz kápolna	33	4	9
	H.Moore	27	3	7
	átlag	30	3,7	8



SZÓBELI ELEMZÉSEK

Osztály	Mű szerzője, ill. megnevezése	Egyszerű leírás (%)	Részletes leírás (%)	Színek említése (%)	Színek hatása (%)	Tartalom és forma (%)
1. osztályok 75 fő	Raffaello	70,7	14,7	28,0	4,0	—
	Miro Fotó	62,7 73,3	38,6 9,3	40,0 fekete—	— fehér fotó!	—
	átlag	68,9	20,9	34,0	2,0	—
2. osztályok 20 fő	Raffaello	100,0	25,0	35,0	—	—
	Miro Fotó	70,0 95,5	15,0 25,0	50,0 fekete—	— fehér fotó!	—
	átlag	88,3	21,7	28,3	7,5	—
3. osztályok 20 fő	Raffaello	95,0	20,0	30,0	5,0	—
	Miro Fotó	65,0 95,0	25,0 25,0	65,0 fekete—	40,0 fehér fotó!	5,0 —
	átlag	85,0	23,3	47,5	22,5	,6
4. osztályok 55 fő	Raffaello	89,1	47,3	50,9	20,0	3,6
	Miro Fotó	87,2 100,0	20 27,3	78,2 fekete—	41,8 fehér fotó!	10,0 —
	átlag	92,1	31,5	64,5	30,9	4,5

ÍRÁSBELI ELEMZÉSEK

4. osztályok 127 fő	Derkovits	74	26,8	14,2	6,3	9,4
	Bakócz-kápolna H. Moore	77,9 82,7	19,7 14,2	1,6 16,5	1,6 3,9	7,9 15,7
	átlag	78,2	20,2	10,8	3,9	11

2. táblázat



- 2) *Határozók, jelzők száma* – a leírás gazdagságát mutatja.  
 3) *A megnevezett képelemek száma*: a képet alkotó formák – alakzatok, tárgyak, személyek – megnevezése a megfigyelés részletességét jelzi.

Az 1-3 szempont szerinti értékelést művenként és korosztályonként átlagolva közöljük.

- 4) *Egyszerű leírás* jelenléte a tanulói közlésben – a műalkotás képelemeit „tárgylis-taként” felsoroló, jelzőket és határozókat nem vagy igen kis mértékben (a felsorolásban egy-kétszer) használó, témafelismerést igazoló megnyilvánulás.  
 5) *Részletes leírás* – a képelemek részleteire is kitérő, jelzőkben, határozókban gazdagabb közlés.  
 6) *Színek megnevezése* – az alsó tagozatos rajztervtantervben egyik legfontosabb követelményként megfogalmazott színismeretek alapszintű felhasználása a műelemzésben: a képelemek színeinek megemlítése.  
 7) *Színek hatásának megfigyelése* (a táblázatban: színek hatása): a sötét-világos kontraszt és a kiegészítő színpárok megismerésére a tanterv szerint a 3. osztályban, a 12 tagú színkör és a színárnyalatok megkülönböztetésére a 4. osztályban kerül sor, bár színhangulatokról, színszimbólumokról már az 1-2. osztály olvasásóráin is szó esik.  
 8) *Tartalom és forma kapcsolatának megfigyelése* a 4. osztályos tanterv törzsanyagának alapkövetelménye.

A 4-8. szempontok jelenlétét a tanulói elemzésekben művenként és korosztályonként százalékos arányban mutatjuk be. (2. táblázat)

- 9) *Tetszés, nemtetszés kifejezése* – művenként és korosztályonként, százalékos arányban közöljük, tetszésüket, nemtetszésüket kifejezték-e a tanulók, illetve milyen sztereotíp fordulatokkal indokolták véleményüket. (3. táblázat)

Végül a 4. táblázatban az iskolák eltérő ellátottsága és a pedagógusok különböző szakképzettsége folytán felmerült eredménykülönbségeket illusztráljuk.

### A tanulói „elemzések” terjedelme

Az 1. táblázatról leolvasható, hogyan lesz egyre hosszabb, ha nem is túlzottan részletesebb a 6-10 évesek elbeszélése a képekről. A határozók és jelzők száma alig nő, a megnevezett képelemeknél pedig érdekes megfigyelni, milyen könnyedén készítik el részletes „tárgylis-tájukat” az 1. osztályosok, megközelítve a negyedikesek teljesítményét. A határozók és jelzők száma sem nő az évekkal arányosan – úgy tűnik, a *műalkotások témájának* a tantervben több éven át célként szereplő felismeretése kezdettől fogva könnyű feladat. Fontos megjegyezni azonban, hogy a „téma” és a „mű” hangulata kifejezések rendszeresen együtt szerepelnek, s így jogosnak érezzük, ha a „téma” szót a rajzterv 3. osztályos anyagában nem a mű tartalmával (üzenetével), hanem az alkotáson látható dolgok, személyek, alakzatok együttesével azonosítjuk. A követelmény így is értelmetlenül tág, hiszen nyilvánvaló, hogy „úgy általában” a tanulók sem az 1., sem a 4. osztályban nem fogják „megismerni” a műalkotások témáit vagy „a leglényegesebb tartalmi vonatkozásokat”. Csak azokat a művekben ábrázolt eseményeket és dolgokat lesznek



SZÓBELI ELEMZÉSEK

Mű	Osztály	Tetszik (%)	Nem tetszik (%)	Nem szólt róla (%)
Raffaello: Esterházy Madonna	1.	77,3	5,3	17,4
	2.	95,0	5,0	—
	3.	90,0	10,0	—
	4.	78,2	—	21,8
Miro: Asszonyok holddal és madárral	1.	72,0	5,3	22,7
	2.	75,0	20,0	5,0
	3.	80,0	10,0	10,0
	4.	64,5	25,5	10,0
Fotó	1.	61,3	22,7	16,0
	2.	85,0	15,0	—
	3.	90,0	10,0	—
	4.	87,3	9,1	3,6

3. táblázat

képesek megnevezni, amelyekről már vannak tapasztalataik. Az írásbeli elemzések szókészlete kisebb, leíró szókincse szegényesebb, de a képelemek felsorolása, az egyszerű "téma" felismerése, úgy tűnik, itt sem okoz gondot. Elgondolkodtató, *milyen szegényes viszont ez a műleíró szókincs, mennyire nélkülözi mindazokat a szaknyelvi elemeket, melyeket a "spirális felépítésű műelemző tananyag" előír.* A leggyakoribb jelzők – zárójelben: előfordulási számuk – az összes elemzésben: szép (289), színes (73), vidám (40), régi (35), furcsa (20). A színhatások (színkontrasztok), a megvilágítás, a különféle anyagok és eszközök nyoma s a tantervben szereplő többi kifejezőeszköz említés nélkül marad. *A műelemző szókincs kialakítása* ugyanis hosszú távú, nehéz kifejezőkészség-fejlesztési feladat, ha a 4. osztályban kezdjük el, eredményre jó esetben is csak évekkel később számíthatunk. Viszont, ha a műelemzés egyes műveleteit már az alsó tagozat 1. osztályától, a logikus gondolkodást szorgalmazó "új matematika" mintájára játékosan, de a gyermekek képességeit ismerve kezdjük kialakítani, a felső tagozat első két osztályában nem lesz szinte egyeduralgódó, még mindig tanulandó, el nem sajátított elemzési szempont a "tér-forma-szín" változásainak megfigyelése. *Jut idő az "idő-stílus-társadalom" változóhármás megértetésére, a művek kulturális háttérének bemutatására is: a kép keretein túli világ felidézésére, mely a műben tükröződik, melyet tükröz a mű.*

Az 1. táblázat alapján úgy véljük, a leíró szókincs az olvasás- és fogalmazástanítással összehangoltan elsajátítható, ennek eredményei már látszanak. Ami hiányzik: a műelemzés szóanyaga, a műalkotó gyakorlat folyamán élményszerűen elsajátítható "szakszókészlet". A tanulók szókincse nem bővül eléggé az évek során, "elemzéseikben" inkább a töltelékszavak, a gondolatot-érzést nem hordozó összekötő elemek gyarapodnak.



Szóbeli elemzés  
Raffaello: Esterházy Madonna című képerőli

Felmért osztálylétszám	Szavak száma		Határozók és jelzők		Képelemek		Egyszerű leírás %		Részletes leírás %		Színek %		Színek hatása %		Tartalom és forma	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
I. 28 fő II. 37 fő	32	30	4	7	7	7	96,4	70,2	3,6	27	—	56,8	—	8,1	—	—
I. 10 fő II. 10 fő	36	33	4	6	6	7	100	100	—	50	10	60	—	—	—	—
I. 10 fő II. 10 fő	38	24	3	7	7	9	90	100	10	30	—	60	—	10	—	—
I. 19 fő II. 36 fő	46	50	3	10	10	11	73,7	97,2	26,3	58,3	10,5	72,2	5,2	27,8	—	5,6

I. Gyakorló Általános Iskola  
II. Balassa Bálint Általános Iskola



## A műmegközelítés formái

A 2. táblázat további adatokkal szolgál arról, érdemes-e három éven át szorgalmazni a „tematikus-leíró” megközelítést, illetve: eredményre vezetett-e a 4. osztályban a „tartalmai-formai” elemzésmód kialakítása.

Az egyszerű leírás, a mű témájának meghatározása mint műmegközelítés az 1. osztálynál természetes, és különösebb nehézséget nem okoz. A nonfiguratív jellegű, bár felismerhető, asszociációkeltő alakzatokat bőven hordozó Miro-festményről éppolyan magától értetődően készíti „tárgylistát” a hatéves, mint az Esterházy Madonna „anyukás” képéről.

A részletes leírást adók százalékos aránya nem növekszik úgy, ahogy elvárnánk – a képelemek minőségére érzéketlen, vagy inkább „nem talál szavakat” a negyedikesek csaknem hetven százaléka. A színek felsorolása harmadikban kezd készséggé válni, de a színek hatásáról – a kontrasztokról, illetve a „hangulati hatásról” –, a tanterv legtöbbet hangoztatott elemzési követelményéről a gyerekek egyharmada szól csak. A tartalom és forma kapcsolatba hozása megoldhatatlanul nehéz feladat marad a negyedikesek számára is. Az utóbbi két megközelítési mód a tulajdonképpeni műalkotáselemzés módszerei. A „téma” formai és színbeli azonosítása tehát kezdettől kitűnően megy, a sajátos képi hatások felismerése tanuló tevékenység – erre utalnak az első-másodikosok rossz eredményei –, de nem sikerül elsajátítani az alsó tagozaton, alapszinten sem – ezt mutatják a harmadik-negyedikesek teljesítményei. Az írásbeli munkák szükségszerűen rosszabbak, hiszen fogalmazni papíron új, nehéz feladat még a tízéveseknek. Mégis, az egyes megközelítésmódok egymáshoz viszonyított eredményei hasonlóak. (Megjegyezzük itt, hogy a vizsgálat nem tett különbséget „helyes” és „helytelen” elemzés között. A mű megközelítésének módjait vizsgáltuk, és nem szembesítettük a gyerekek vélekedéseit szakértői elemzésekkel. A használt nyelvi elemeket számoltuk össze és osztályoztuk, a figyelem irányulását követve nyomon.) Mivel a tanterv nagy súlyt helyez a mű kiváltotta érzelmek kifejezésére, a tanulók tetszésítéleteit is összegeztük.

A gyerekek maguktól ritkán nyilatkoznak arról, tetszik-e nekik a mű. Ezért ezt az egyetlen kérdést feltettük nekik, megszakítva egyébként teljesen önálló elbeszélésüket. A válaszok indoklását is kértük, de mindössze két sztereotípiát kaptunk meglepően egyenletes eloszlásban a négy évfolyam tanulóitól: „tetszik nekem, mert szép színes”, illetve „tetszik, mert szép formák vannak rajta”. Az előbbit 101, az utóbbit 10 gyerek mondta. A negyedikesek éppolyan tanácstalanul néztek ránk, mikor – a tanterv szellemében – „indokolt ítéletet” kértünk tőlük, mint az első osztályosok.

### Írásbeli elemzések

Írásbeli elemzést készítettek a gyerekek Derkovits Gyula: *Téli ablak* című képéről, az esztergomi Bakócz-kápolnáról és Henry Moore *Harcos* című szobráról. A 4. osztályosok közül 2,4%-nak tetszett, 18,9%-nak nem tetszett a Derkovits kép, a Bakócz-kápolna 18,9%-uknak tetszett és csak 10,8%-nak nem, míg Moore szobra mindössze a gyerekek 3,9%-ának nyerte meg a tetszését és ugyanannyian fejezték ki nemtetszésüket. A fennmaradó 78,7; 70,3; illetve 92,2 százalék nem tért ki erre a kérdésre. Írásban, önként kevesen árulták el, megnyerték-e tetszésüket a fenti művek. Megindokolt ítélettel nem tállkoztunk. A rajzórán valószínűleg ritka ez a kérdés, s akkor is formális, hiszen csak



olyan „remekművek” (néha ugyan inkább tanművek) kerülnek bemutatásra, melyeket „hódolat illet meg – nem bírálát”. A negyedikes tantervi követelményt, az „indokolt vélemény” nyilvánításáról ismét csak elő nem készítettek érezzük, s kicsit értelmetlennek is, hiszen a rajzórakon a műalkotások leggyakrabban mint a *képző* mesterség „pozitív példái” kerülnek a hasonló feladatokon foglalatokodó tanulók elé.

A jól felszerelt iskolában, szaktanteremben, egyetemi végzettségű szaktanár irányításával dolgozó „válogatott” gyakorlóiskolai tanulók egy-egy műalkotásról elmondott és leírt elemzéseinek jellemző adatait a Balassa Bálint Általános Iskola rosszabb körülmények között, hiányosan felszerelt iskolában tanuló diákjainak munkájával a 4. számú táblázatban hasonlítjuk össze. Megjegyezzük, hogy a Balassában is szaktanár tanítja a harmadik-negyedikeseket, tehát szakos ellátásuk jobb az országos átlagnál.

Az iskola felszereltsége és a tanulók családi háttere nem okozott hátrányokat, a tanárok szaktudása pótolta a felszerelés vagy az otthonról hozott ismeretek hiányát. A Balassa tanulóinak szóbeli teljesítménye gyakran jobb a gyakorlósokénál, akik viszont lényegesen több képnyelvi szempontot használtak írásos elemzéseikben. (Valószínű, hogy az anyanyelv tanítójának munkája is tükröződik ezekben az eredményekben: a szóbeli kifejezést, illetve az írásos fogalmazást nagyobb súllyal tanító pedagógiai módszer hatása megmutatkozik.)

A legfontosabb változók: a tanterv és a tanmenet, azaz a pedagógia program, illetve a rajzot tanító pedagógus. Más vizsgálatok is bizonyítják, hogy a vizuális nyelv egyszerű szerkezeteinek meglátása: szín- és szerkezeti vázlat és mű összepárosítása, festésmódot, formaadást, színhatásokat együtt vizsgálva stílusanalógiák felismerése, tehát a műalkotások vizuális nyelvi jellegzetességeinek megfigyelése nem megoldhatatlan feladat már az első három osztályban sem, sőt: a „kicsik” eredményei alig maradnak el a felső tagozatosokétól, ha szóval nem, csak a párosító játékeszt egyszerű feladataival kell számot adni ezekről az ismeretekről.

A műelemző szókinccs is eredményesen bővíthető, amennyiben a rajztanítás „elméleti oldala” a gyakorlatival egyenrangú szerepet kap, illetve a tantárgyintegráció lehetőségeit kiaknázzuk. *Székácsné Vida Mária* kutatásai már évtizedek óta bizonyítják: az alsó tagozatosok kifejezőképessége verbális, vizuális és kinetikus területen párhuzamosan, összefüggően fejleszthető (1980).

A pedagógusképzésben is van tennivaló. A tanítóképző főiskolák rajz szakkollégiumainak tantervében vizsgálatunk idején az ötödik és a hatodik félévben heti két órában szerepelt a „Műalkotás-elemzés és művészettörténet” című tantárgy. Ez a tantárgy hármasként betöltésére hivatott:

- 1) Tekintettel arra, hogy esztétikát a főiskolákon – ki tudja, miért – csak a népművelés szakkollégium hallgatói tanulnak, a rajz szakkollégium hallgatóinak e tárgy keretében kell elsajátítani azokat az általános és szakasztétikai alapismereteket, amelyek a műalkotás-elemzési feladatok szakavatott ellátásához az általános iskola alsó tagozatán is elengedhetetlenül szükségesek.
- 2) E tárgy keretében kell megszerezniük a hallgatónak a kellő műelemzési gyakorlatot.



3) A hatodik – az egy hónapos iskolai gyakorlat miatt csonka – félév folyamán történik a művészet történetének kronologikus „végigszárguldása”. Az ötödik félév gyakorlati jeggyel, a hatodik kollokviummal zárul.

Azok a hallgatók, akik nem a rajz szakkollégium óráit látogatják, csak az általános képzésben kötelező egy féléves rajz tantárgypedagógia keretében hallanak valamit a műalkotás-elemzésről. E probléma felett át lehetne siklani akkor, ha a végzett hallgatókat fogadó általános iskolákban az 1-4. osztályokban csak azok tanítanak rajzot – és ezen belül műalkotás-elemzést –, akik rajz szakkollégiumot végeztek. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy jelenleg még az iskoláknak csak igen kis hányada kész és képes a szakkollégiumi rendszerben képzett tanítók fogadására.

Pedig kétségtelen, hogy a rajz szakkollégiumot végzett tanítók igényesebbek a bemutatásra és elemzésre kerülő képanyag kiválasztásában és a bemutatás feltételeinek megteremtésében. A minden műhöz azonos módszerrel közeledő elemzési szemlélet helyett egy nyitottabb és az adott mű karakteréhez rugalmasabban igazodó módszert képviselnek, melyben nagy szerepe van a viszonyításnak és az összehasonlításnak is a tartalom és forma gyakori, erőszakolt különválasztása helyett.

Bízunk abban, hogy az új főiskolai rajz tanterv, a szakkollégiumi képzési rendszer és az általános iskolák belső munkamegosztása közötti összhang mielőbb megvalósul, és a tanítójelöltek vizuális nevelése érdekében tett erőfeszítések valóban meghozzák eredményeiket az alsó tagozaton, ahol a vizuális kultúra alapjainak lerakása történik.

## Két hazai kutatás a műelemző képességről

Az első munka, amelyet ismertetünk, *Földyné dr. Asztalos Adrienne*, a sárospataki Tanítóképző Főiskola tanárának felmérése *Az alsó tagozatos tanulók irodalmi, zenei és vizuál-esztétikai befogadóképességének vizsgálata*. (Bölcsészdoktori értekezés, 1983.)

Néhány megállapítás a vizuális befogadás jellemzőiről és a vizsgálati tanárképzési konzekvenciáról:

„A 4. osztályos tanulók műalkotás-elemzéseit vizsgálva érdekes adatokat kaptunk. 1. osztálytól vizsgálva az elemzések szókincsét, fokozatosan emelkedett az (kivételt a Gyakorló Általános Iskola 1. osztálya mutatott, mert ott magas volt a szavak száma). 4. osztályban viszont a két sárospataki iskolában hirtelen lecsökkent az elemzések szókincse, egyedül Tiszakarádon emelkedett.

Azt gondolhatnánk, hogy a tíz éves gyermekek jobban látják a lényegét, tehát rövidebben is le tudják írni az elemzést, ezzel viszont a tartalom és forma kapcsolatának észrevétele nem csökkenhet. Az ítélet szintje és mélysége sem volt megfelelő. Azt kívánhatnánk, hogy a 10 éves gyermek befogadása képessége az eddig tanult esztétikai fogalmak ismeretének birtokában jobb, a műalkotásokkal való azonosulása tökéletesebb. Ezt csak a tiszakarádi 4. osztályos tanulóknál vettük észre. Úgy vélem, elsősorban a tanító az, aki egyéniségével, tudásával hat a gyermekekre és a művészeti élmények hatásán keresztül érzékennyé teszi tanulóit a művészet értékeinek meglátására. Ilyen pedagógussal találkoztunk Tiszakarádon. Ez a fiatal tanítónő rajz szakkollégiumot végzett, tudásával, aktivitásával, művészszeretettel pozitívan hat a gyermekek művészet iránti fogékonyságára.

A műalkotások befogadásvizsgálatánál észrevehető volt, hogy már az 1. osztályosok is érdeklődve szemlélik a műalkotásokat. A műértésre is hajlandóságot mutatnak, a tartalom és a forma kapcsolatát keresik. Elkezdődik a művekkel való azonosulás. Érdekes, hogy tetszésnyilvánítá-



nítást nemigen adtak a műalkotások elemzése során. A 6-10 éves gyermekek művészet iránti érzékenységét kell fokoznunk azáltal, hogy megtaníjuk őket látni. Fel kell hívni jobban a figyelmüket a természeti szépre, a művészet kifejezőeszközeire.

A felmérések elvégzése után azt próbáltam megnézni van-e korreláció az egyes tanulók irodalomesztétikai, vizuális-esztétikai, valamint zeneesztétikai vizsgálata között. Mint minden statisztikánál, így ennél is egy feltevésből indultam ki. Abból, hogy a zene és az irodalom szoros kapcsolata a tanulók zenei és irodalmi ismereteiben is megnyilvánul. Megkísérletem számszerűen értékelni a teljesítményeket. Vizsgáltam a zeneesztétikai fogalmak ismeretének és a zeneművek befogadásának kapcsolatát, valamint a zeneesztétikai fogalmak ismerete és az irodalmi művek befogadásának egymáshoz való viszonyát. A Tanítóképző Gyakorló Iskolájának 4. osztályában a legjobban válaszolók befogadóvizsgálatai közötti kapcsolatot mutatom be. Jóllehet a korreláció nem mutat szoros kapcsolatot (13%, ill. 30%), mégis meglepő a zeneesztétikai fogalmak ismerete és az irodalmi művek befogadása közötti erősebb kapcsolat. Az egyes befogadási vizsgálatok között nem elég szoros a kapcsolat.

Tudjuk, hogy az esztétikai nevelésnek milyen fontos szerepe van a személyiség formálásában. Ezért nem szabad engedni, hogy az esztétikai nevelés hagyományos tantárgyainak óraszámát csökkentsek. A tanítóképző főiskolákon 1976-tól eltörölték az alkalmassági vizsgákat, mondván: a tantárgycsoportos oktatás bevezetése nem teszi szükségessé, hogy egy tanító minden tantárgyat tanítson. Azzal érveltek, nem lehet jó tanító az, aki nem tud énekelni. Ez igaz, de a gyermekek nemcsak énekórán énekelnek, hanem óráközi szünetekben, napköziben, kirándulások alkalmával is.

A tantárgycsoportos oktatást sem vezették be minden alsó tagozatban. Sőt, óraszámprobléma miatt előfordul, hogy a technika szakkollégiumot végzett tanító kapta meg az ének-zene órákat, nem pedig az ének-zene szakkollégiumot végzett. Amit az egyik verejtékezve oktatott, a másik örömmel és hozzáértéssel tanított volna.

A nem ének-zene szakkollégista hallgatók három féléven keresztül heti 45 percben ismerik meg az alsó tagozatos ének-zene tantárgy anyagát, s a gyenge zenei hallású tanulók érdekében a furulyajáték elemeivel is megismerkednek. A heti 1 óra borzasztóan kevés közel 30 hallgató számára. A segítségadás, az ellenőrzés lehetősége igen csekély. Erre épült a negyedik félévben az ének-zene tantárgypedagógia.

Az alkalmassági vizsga visszaállítását sürgetnék a legjobban, ezt a hallgatók is kívánják. Kodály Zoltán mondta: 'Úgy kell tanítani a zenét, hogy ne gyötrellem, hanem gyönyörűség legyen'. Akinek viszont ez gyötrellem, az nem tudja élvezettel, örömmel tanítani.

A rajztanítás esetében ennél még szomorúbb a helyzet. Itt is az alkalmassági vizsga hiánya okoz gondot. Elvileg színvak is bekerülhet. A tananyag érthetetlenül ketté van szakítva az első és negyedik félévre. Az első félévben rajzoktatás folyik, a negyedik félévben pedig rajztantárgypedagógia heti 2-2 órában. A valódi feladatokhoz viszonyítva méltánytalanul kevés az óraszám. Még a pedagógiai jellegrajzot sem tudják megfelelőképpen megtanulni, a műalkotás és -elemzés módszertanának elsajátítására már nincs idő" - írja Földyné Asztalos Adrienne.

A másik vizsgálsorozatot, amelynek eredményei segítenek értelmezni az általános iskolások műelemző tevékenységét, *Gulyás József* végezte. Témája: *a pedagógus-hallgatók és a fiatal pedagógusok esztétikai értékválasztása és műveltsége*.

Az 1978-ban kezdett, igen érdekes vizsgálsorozatból az alsó tagozatos rajztanítást leginkább befolyásoló tanítói ízlés, tudás és kulturálódási szokások elemzését tartalmazó részt ismertetjük. (*Gulyás, 1980*)

*Az irodalom, zene és képzőművészet* alkotásai alapján végzett ízlés-, attitűd- és tudásvizsgálatok közül az utolsóként említett területről közlünk néhány fontos eredményt és következtetést, de néhány, a három művészeti ág pedagógusi megközelítését összehasonlító elemzésrészletet is idézünk.



Az első vizsgálat, amelyet bemutatunk, a 'kísérleti kiállítás' (a közönség reakcióinak mérése összeállított, tudatosan strukturált műtárgyanyag) mint stimulus felhasználásával, *mélyinterjú* módszerrel próbálta felderíteni, milyen a tanítójelöltek és a fiatal, pályakezdő tanítók képzőművészeti ízlése.

A kaposvári tárlaton 18 somogyi és egy budapesti képzőművész 22 munkáját (19 festmény, ill. grafika és 3 kispasztika) mutattuk be az alkotók nevének és a művek címének feltüntetése nélkül.

A kiállított művekre vonatkozó interjúkérdésekkel egyrészt a preferencia-struktúrákra és ezzel összefüggésben az értékválasztás esztétikai szempontú minősítésének mikéntjére kerestünk választ.

„A kísérleti személyek tetszését leginkább a konvencionális tájbrázolást némileg meghaladó posztimpresszionista művek, valamint az expresszív lüktetésű, szimbólumgazdag alkotások nyerték meg. Tehát elsődlegesen azok a munkák, amelyek kontinuitást biztosítanak a századelő magyar akadémista, ill. romantikus vonulatának, vagy olyan mérsékelt modern hangvételűek, hogy megközelítésük a kevésbé iskolázott átlagnéző számára sem okoz különösebb nehézséget. A fiatal alkotók narratív fogódzókkal nem vagy kevésbé rendelkező, merészen szürrealista munkái nem találtak érzelmi visszhangra a látogatók körében, és ugyancsak közömbös maradt számukra mindhárom figurális – H. Moore munkáira emlékeztető – kispasztika is.

Némi sznobizmusra vall, hogy két idősebb kolorista alkotó megkapóan kedves zsánerképe és egy Rippl-Rónai-tanítvány portréja teljesen közömbös maradt a látogatók számára.

A kiállított művek esztétikai minősítésére nemigen akadt szó, interjúalanyaink túlnyomó része pusztán egy-egy közhelyes félmondatallal tudott érvelni a preferált vagy elutasított művek mellett.

A kaposvári kísérleti tárlat összetételében a művészi minőség szempontjából is azt a képzőművészeti „középmezőnyt” reprezentálta, amely többé-kevésbé hasonló vonásokat mutat az ország más vidékein is.

A pécsi Modern Magyar Képtár anyagából válogatott művek alkotóinak többsége a 20. századi magyar művészet jeles képviselője. Itt 8 festmény, illetve grafika (Bortnyik Sándor, Kassák Lajos, Kádár Béla, Dési Huber István, Barcsay Jenő, Bálint Endre, Kondor Béla és Keserű Ilona egy-egy munkája), valamint hét pasztika (Bak Imre, Vilt Tibor, Schaár Erzsébet, Berczeller Rezső, Kígyós Sándor, Swierkievicz Róbert, Pál Zoltán művei) és egy kollázs (Altorjai Sándor munkája) szerepelt. Az alkotók nevét és a művek címét nyilván itt is eltitkoltuk, hogy a nagy nevekből óhatatlanul kiáradó presztizs-szuggesztió ne befolyásolja az értékmegállapítást. A tárlatra véletlenszerű mintavétellel 14 fiatal pedagógust és 19 tanító-, tanárképző és zeneművészeti főiskolai hallgatót hívtunk meg. Szempontjai a kaposvári tárlatával azonosak voltak.

A preferencia-lista második sávjába került *Barcsay Jenő* drámai feszültségű, konstruktív erejű műve, a *Domboldal*, amely a mély barna és a zöld színek harmóniájával az alkotónak a természetvel való meghitt kapcsolatát idézi. Ugyancsak ebbe az értékelési sávba sorolták a kísérleti személyek *Kondor Béla Ezékiel könyvéhez* készült illusztrációját.

Az elutasított művek közt elsőként azt a sokkoló hatású *Altorjai-kollázt* kell említenünk (alcíme *Sugármeghajítású koporsó két leopárrdal, színes rongy képében*), amelyből gyűrött rongydarabok, drótok, rádióalkatrészek lógnak ki, és a mű szemlélése közben a gégegyékben szenvedő idősebb alkotó egy Erdélyi Miklós-verset szaval.

*Vilt Tibor Vátozatok III. és IV.* című krómaccéliből és üvegből készült acéllapokkal cizellált kocka formájú pasztikái ugyancsak távol estek a kísérleti személyek érdeklődésétől. *Kassák Lajos* 1962-ben készült *Terv* című munkája szintén az elutasított művek közé került.

A 'közömbös' és az 'alig van értéke' jelzőkkel felcímkézett művek közé került *Kígyós Sándor Hajlítás* című, kontavári kőből készült pasztikája, és *Pál Zoltán Erő* című pasztikája iránt is közömbösséget tanúsítottak a jelenlévők, értéktelennek minősítették. Az érdeklődés perifériájára szorult néhány igazán mesteri munka, *Bálint Endre Triptichon ikonosztáza*, *Berczeller A béke első napja* című mozgalmas pasztikája és *Swierkievicz Róbert* gazdag asszociációra készített, három részből álló *Ars poeticája!*"



A tanárképző- és zeneművészeti főiskolásokból álló kontrolcsoport modern művek iránti befogadói érzékenységre minden szempontból igényesebb esztétikai értékrendre utal. Ennek részletezésére e helyütt nem térhetünk ki, a kutatás végső összegzésekor azonban – elsősorban annak a feltételzésnek az igazolására, miszerint a főiskolai évek során kialakult esztétikai fogékonyság és értékrend a pedagóguspályán töltött évek előrehaladtával gyors ütemben tompul, illetve torzul – nem kerülhetjük meg az értékválasztás eltérő vonásainak bemutatását. 1977-80 között Baranya, Somogy, Tolna és Zala megyék 35 éven aluli tanítói körében *kérdőíves* módszerrel, 296 fős mintán vizsgálatot végzett a Gulyás József vezette kutatócsoport a fiatal tanítók az előző, röviden ismertetett kutatásban vázolt *esztétikai műveltségképének* árnyaltabbá tétele céljából. Az alábbiakban kérdőív kérdései közül közlünk néhányat és bemutatjuk a válaszok összefoglaló értékelését.

„1) A tárlatlátogatások gyakorisága lakóhely szerint

kis település	félévenként
község	negyedévenként
nagyközség	félévenként
város	havonta.

A színházlátogatások aránya hasonló, a koncerteké ennél lényegesen kevesebb. A családi helyzet ugyanolyan fontos befolyásoló tényező, mint a településtípus, ahol a tanító él. A szülőkkel élők 54,8%-a, az egyedül élők 42,9%-a, a férjzetek kevesebb mint egyharmada és a nők egyharmada jár havonta kiállításra.

2) A képzőművészeti műveltség szerkezete. A legkedveltebb és legismertebb: a festészet (45,3%), ezt követi a grafika (10,8% rangsorolja elsőként), végül a szobrászat (9,5%). A képzőművészet mindkét utóbbit megelőzi (23,0%), és a kerámia mint legnépszerűbb iparművészeti ág a grafikával azonosan kedvelt (10,8%).

3) Képzőművészeti alkotások vásárlása: ízlés, indítékok.

- A festményvásárlás, amely a képcsarnoki ügynökök közvetítésével, részletfizetési feltételekkel történik, és nagyobb anyagi megterhelést nem jelent, a státuszszimbólumot erősítő aktus.
- A festmény megvásárlásánál annak témája (címe) a döntő, tehát az az igény, hogy a lakásban lévő műtárgy a szűkebb pátria szívhez nőtt látványát idézze föl. (Komfortérzet kiteljesítése.)
- Az értékszemponitú válogatás leszűkül a *plein air* mai képviselőinek többnyire középszintű munkáira.
- Az olcsóbban elérhető grafikák és poszterek megvásárlása bizonyára 'rargon aluli'-nak tartott.
- Paradox módon a fiatal – szűkebb földrajzi környezetben, városban vagy megyében élő – alkotók művei 'távol állnak az ugyancsak fiatal tanítók érdeklődésétől.'

4) Képzőművészeti műsorok nézése a tv-ben. 'Tíz népszerű – köztük öt kizárólag művészeti jellegű – tévéműsor kedveltségi mutatóinak sorában meglepően hátrányos helyre kerültek a képzőművészeti adások. Az első három helyezés százalékos összege alapján kialakított rangsor a következő:

1. film	66,1
2. tv-játék	43,2
3. színházi előadás	41,9
4. művészeti vetélkedő	19,6
5. képzőművészeti műsorok	15,5*

Néhány következtetés a három művészeti ág vizsgálati anyagából:

„A fiatal tanítók anyagi helyzete (lakás, jövedelem, gépkocsi) többnyire megfelelő háttérnyújt a kulturális szférában jelentkező szükségleteik kielégítéséhez. A falun élők tekintélyes hánya-



da (mintánkban megközelítően 40%) azonban a kulturális, esztétikai javak egy részének elérhetősége szempontjából földrajzilag *hátrányos helyzetben* van. A munkára – szabadidőben és emberi kapcsolatokban a családra – koncentrált tanítói *életvitel* a *kulturális, esztétikai* értékelsajátító tevékenység belső arányait lényegesen *befolyásolja*.

A fiatal nevelők *irodalmi ízlésszinje* alig különbözik a középiskolás koritól, sőt, az életkor előrehaladtával *nő az erősen cselekményes és csökken a máról szóló irodalom* iránti igényük. *Televízió nézési* szokásaikat főleg a *filmek* és a *színházi előadások* iránti vonzódás befolyásolja. A *filmmel* szemben kialakított elvárásait a televízióban sugárzott filmek majdcsak kizárólag kielégítik (filmvígjáték, kaland- és bűnügyi film). A *színházi* műfaji preferencia is azonos vonásokat mutat a filmivel, legnépszerűbb a vígjáték, amit a történelmi és a társadalmi dráma követ.

Zenei ízlésideáljai – a népdal iránti, kötelezőnek tartott vonzalom mellett – főleg a *zenei fércművek* szegényes világában foglalnak helyet. *Képzőművészeti* érdeklődésük középpontjában a *festészet*, s ezen belül a konvencionális ízlés táplálta csendélet- és tájképfestészet áll. Vizuális élményvilágukban rangos helyet kap a tárgyi *népművészet* és a *kerámia*. Az alkotómunka örömet, a művészeti kreativitás egyéni és közösségi sikerélményeit ígérő *amatőr tevékenység* iránítása *kevésbé vonzó* a fiatal nevelők számára".

Ami a *tanítóképzés gyakorlatát* illeti, a kaposvári főiskola tanszékvezetője igen kritikusan summázza a vizsgálatának eredményeiből levonható következtetéseit.

„A tanítóképzés jelenlegi gyakorlata az esztétikai nevelés szempontjából a középiskola és a pedagógiai praxis ütközőpontján áll. A főiskolai tanterv *nem ad kellő lehetőséget ahhoz, hogy a hallgatók esztétikai műveltsége a képzés három éve alatt szervezett formában, szakszerű pedagógiai irányítás mellett gyarapodjék*. A főiskolára kerülő hallgatók egy része olyannyira hiányos esztétikai műveltséggel kezdi meg tanulmányait, hogy *kilátástalan vállalkozásnak* tűnik alkalmassá tenni őket az e területen jelentkező nevelői teendőik szakszerű ellátására. Az ének-zene és a rajz szakkollégiumokban tanulók jelentős hányada elégedetlen a speciális képzés nyújtotta felkészültségével, nem beszélve azokról, akik nem ilyen szakképzésben részesültek. Az *ének-zene és a rajz tárgyak szakmódszertanát a jelöltek többsége a legalapvetőbb elméleti ismeretek, jártasságok, készségek és képességek nélkül kénytelen tanulni*.

Az általános iskolában folyó esztétikai nevelés tartalmi és módszertani korszerűsítése *mögött a tanítóképző elmaradt*. Továbbra sem kap helyet a képzésben néhány, olyan autonóm és nem autonóm művészet, amelynek az új általános iskolai tanterv jelentős funkciót tulajdonít.

Az esztétikai műveltség elméleti megalapozását és továbbfejlesztését az is akadályozza, hogy – népművelési szakkollégisták kivételével – a jelöltek nem ismerkedhetnek meg az esztétika alapvető problémáival, a valóság esztétikai úton történő elsajátításának elméleti, metodikai kérdéseivel. *A tanítóképzés tantervében egyetlen olyan tárgy sem kap helyet, amely szintetizáló jelleggel egységbe fogná az esztétikai, művészeti ismereteket, s ezzel elvi és metodikai alapot adna az önálló esztétikai, művészeti elsajátításhoz, a tartós esztétikai érdeklődés kialakulásához, valamint a gyermekek körében végzendő esztétikai nevelőmunkához*.

A jelöltek kulturális, esztétikai tevékenységre rendelkezésre álló szabadideje *széttörédezett, kevésbé ad teret az önálló esztétikai ismeret- és élményszerzéshez*.

*A fiatal nevelők kulturális magatartását némely vonatkozásban a serdülőkorban és a főiskolai tanulmányok során rögzült szokások határozzák meg*. Ám rögtön hozzá kell tennünk, hogy alig néhány évvel a főiskolai tanulmányok után *számos* – a városi és a falusi diplomásokra egyaránt jellemző – *negatív tendencia válik uralkodóvá életvitelükben, magatartásukban*. Ilyennek tekinthető:

- egyoldalúan a munkára és a családra koncentrált életvezetés,
- a privát szférára szűkülő kulturális szabadidő-eltöltés,



- az anyagi és kulturális fogyasztás egzisztenciális - gyakran külsődleges - szempontjainak előtérbe kerülése,
- a falun élők körében az objektív helyzetből adódó hátrányok béklyóként kezelése.

A fiatal tanítók esztétikai értékideáljai meglehetősen ellentmondásos helyzetet tárnak elénk. A színházi és a film műfaji preferenciára egyfelől a mai mondandó iránti igény, másfelől - s az elsónél nyomatékosabb hang-súllyal - a pusztán szórakoztatásra való beállítódás jellemző. Megdöbbenően alacsony szintű élményérzékenységről vall zenei értékválasztásuk. A népdal iránti - kötelezőnek tartott - vonzalom mellett ízlésideáljaik főleg a zenei fércművek világában kapnak helyet. Képzőművészeti ízlésüket a festészet privilégiuma, s ezen belül tematikai egysíkúság jellemzi. Konvencionális látásmódjukba, értékrendjükbe szervesen illeszkedik a népművészet és a kerámia.

A művészetekkel szemben kialakított elvárásairól a műfaji preferenciák alapján kirajzolódó mentális diszpozíciók sajátosságai adnak képet. Megállapítható, hogy a szépirodalom kivételével a művészi befogadás indítékait többnyire hedonisztikus beállítódás jellemzi. A munkában frusztrált ember minden elérhető eszköz segítségével kompenzációra törekszik.

A fiatal alsó tagozatos nevelők esztétikai műveltségéről rendkívül ellentmondásos kép tárult elénk, de egyértelműen kirajzolódnak azok az erővonalak, amelyek a kívánatos irányú és tartalmú esztétikai műveltséggel szemben hatnak. A tanítóképző nevelőmunkájának fogyatékoságai elméleti ismereteik hiányosságaiban, esztétikai elsajátító és alakító készségeik, értekelő és ítélelképességeik fejletlenségében mutatkoznak meg." (Gulyás, 1980, 101-104.)

Gulyás József vizsgálati eredményei segítenek értelmezni alsó tagozatos műelemzőképesség-vizsgálatunk eredményeit. A rajz tantárgyat az iskolák több mint 80%-ában nem szaktanár, hanem az osztálytanító tanítja. Az ő ízlése, tudása, attitűdje tükröződik tanítványai teljesítményében.

Gulyás József számos javaslatot is tesz, amelyek hozzájárulhatnak a tanítók esztétikai neveltségi szintjének növeléséhez, amelyek a pedagógus-továbbképzés számára is megfontolásra érdemesek. Reméljük, hogy vizsgálati eredményeinket hamarosan érvényteleníti majd a vizuális nevelés megújuló pedagógiai gyakorlata.

## A műelemző képesség megalapozása 6-10 éves korban

Ebben a részben olyan vizsgálatokat mutatunk be, amelyekből megtudható, milyen ismeretekre és képességekre számíthatnak azok, akik az általános iskolásokat a műelemzés módszereinek alapjaira kívánják megtanítani. Mivel a tantervekben szerepel ez a cél, természetesen vettük, hogy vannak ilyen pedagógusok, s vizsgálatainkkal, iskolai kísérleteinkkel az ő kérdéseikre igyekeztünk válaszolni. Összefoglalónkban azonban számba kell vennünk azokat a véleményeket is, melyek már kiindulópontjukban teljesen eltérnek a miénktől. *A legszélsőségesebbel kezdjük: vajon szükség van-e a műelemzés tanítására s magára az elemzésre ahhoz, hogy tanulóinkban kialakíthassuk az élményszerzés képességét?* Mint már korábban kifejtettük, azok közé tartozunk, akik hisznek a művészettel foglalkozó tudományok létjogosultságában. Talán nem szükséges hosszasan bizonygatni, hogy a művészettörténet és -kritika, az esztétika vagy a művészetpszichológia, illetve -szociológia számos olyan adatot, tényt, véleményt és megközelítésmódot kínál, amelyre szükségünk van ahhoz, hogy a remekmű minél teljesebben élményt nyújtson, illetve minél több alkotásban fedezzük fel a szépet, igazat, érdekeset. Biztosak vagyunk benne,



hogy akik nem ezt vallják, kézbe sem veszik ezt a könyvet, amely már alcímével elárulja, hogy hisz a műelemzés taníthatóságában és tanítandóságában.

Fontosnak érezzük a képek és ifjú nézők találkozásakor elhangzó *szavakat*. Akik osztják a múlt század végétől a művészek által írott elméleti munkák tömeges megjelenésével egyre ritkábban hallható alkotói ellenérzéseket a szóbeli műmegközelítés iránt, valószínűleg éppúgy nem fognak olvasni a befogadás folyamatának vizsgálatáról, mint a műalkotások létrejöttének körülményeiről és arról, hogyan alakult további sorsuk korok és kultúrák útvesztőiben. Számukra mindaz, ami ebben a fejezetben írva van, éppolyan üres, értelmetlen adat, mint mondjuk Raffaello születési évszámai. Szerintünk viszont mindkét területen: a befogadók és alkotók szférájában is fontos a vizsgálódás. Igaz ugyan, hogy az alsó tagozatosok műelemző képességét bemutató számokból és szövegekből nem derül ki egyértelműen, hogy vajon elragadtatott sóhajjal vagy méla értetlenséggel figyelték-e a kisiskolások az eléjük tett képeket, de jó eséllyel meghatározható, *képesek lehettek-e* elmerülni a mű világában. Adataink megmutatják, mi az, ami hatott rájuk, s mi iránt maradtak közömbösek. Raffaello évszámai ugyanígy határokat jelölnek: a lehetséges találkozások, élmények, események határait. Ezeknek nyomát felfedezhetjük a képeken, s bizonyos, hogy nem a művész szándéka ellen való, ha tudunk róluk. Néha csak arra kell háttértudásunk, hogy továbbsegítse a már figyelő tekintetet, de előfordul, hogy meg sem állnánk, ha az elemzéshez szoktatott szemünk nem találna egy kis fogódzót az első pillantásra közömbös alkotáson. Aki ab ovo elzárkózik attól, hogy a művészetet elemzésnek vesse alá, azt – véleményét tiszteletben tartva – egy olyan rajzpedagógiai irányzathoz tartozónak kell tekintenünk, amellyel elveink és módszereink nem összeegyeztethetők.

Akik hisznek a műelemzés fontosságában, legtöbbször nem vitatják, hogy az elemzéshez a szavak is nélkülözhetetlenek. Vannak azonban olyanok is, akik úgy vélik, *a vizuális nyelv lefordíthatatlan*, semmiféle szóbeli megközelítés nem érhet fel hozzá, sőt, csak árt neki. Tipikusan a rajz tantárgy módszertani vitáinak témája ez, mondjuk a zencoktatásban már jóval ritkábban jön elő. Pedig ki vitatná, hogy a muzsika is sajátos nyelv, öntörvényű rendszer, mely éppen azért nagyszerű, mert mással nem helyettesíthető. A zenehallgatás során azonban, úgy tűnik, nem retteg a pedagógus attól, hogy a magyarázat szétzúzza a hatást. Nem valószínű, hogy a kis tanítvány kevésbé fogja szeretni Bachot, mert tudja, milyen a fuga szerkezete, és a művész mely korban élt. Az irodalom tanításakor persze természetes, hogy az azonos nyelvi közegben végzett bírálat helyénvaló. A szó művészetéről szólni lehet és kell is. Az iskolában és azon kívül számos nyelvet, jelrendszert ismer meg a gyerek, s ezek legtöbbszörrel beszédben is meg kell nyilatkoznia. Hogy megtanulja, mit jelentenek, hogy helyesen használja őket, vagy azért, mert szóbeli kiegészítéssel hatásosabb a közlés. Ezeket a sajátos nyelveket nem helyettesítheti a beszéd, de gyakran szükséges ahhoz, hogy képesek legyünk megtanulni őket.

Reméljük, könyvünk meggyőzi a kételkedőket: a verbális műelemzés nem feltétlenül merénylet a vizuális kultúra alkotásai ellen. Azok ugyanis, akik már hisznek a művek elemzésének fontosságában, könnyen bővíthetik módszereik tárárt, s igazíthatják tanítási programjukat a tanulók képességeihez. Reméljük, nekik sikerült bebizonyítanunk: az alsó tagozatosok nagyon sok mindent maguktól is tudnak abból, amire aztán évről évre, újra és újra tanítgatjuk őket. A műelemzés alsó tagozatos tantervi anyaga 1990-ben alig különbözik a felsősétől: évről évre ismétlődnek a követelmények, s alig bővül az elsajátítandó ismeretek köre. Különösen szembetűnő ez a 4-6. osztályban, bár éppen itt várható



pozitív változás egy kitűnő könyv tankönyvvé válásával. (Sándor, 1988) A tantervi reform azonban az értékelés és elemzés munkájával kell hogy kezdődjék.

Ahhoz, hogy differenciált és hatékony műelemző programot dolgozhassunk ki saját osztályunknak, tudnunk kell, mire számíthatunk, mit „hoz” magától, önként vagy csekély ösztönzésre a kisgyerek. A verbális elemzés ellenzőinek legfőbb érve, hogy a műmegközelítéshez szükséges fogalmak túl nehezek, elvontak, s csak nagy erőfeszítéssel taníthatók. Amikor a műelemző képesség műveleteinek rendszerét próbáltuk kialakítani, azt is bizonyítani kívántuk, hogy ez nem így van, az alapszinteken olyan szókészlet és megközelítésmódok szükségesek, melyek nem idegenek a kisiskolások világától. Kezdetben nem „elemezni” tanítunk, hanem teret adunk a spontán ítéletnek, segítjük árnyalttá tenni a leírásokat. Egy művelet van, amit valóban meg kell tanítanunk: a képelemek minőség és egyszerű kapcsolatait számba vevő értelmezés.

Arra a kérdésre: nem korai-e már az alsó tagozaton tanítani a műelemzésnek akár egyetlen műveletét is, válaszunk így hangzik: nem annyira új ismeretek szerzéséről van itt szó, hanem a már meglévő készségek, attitűdök felhasználásáról, más tantárgyak ismeretanyagának integrálásáról. Ebben az életkorban, mint vizsgálataink mutatják, a műelemzés *alapműveletei*: a spontán ítélet, a leírás és a felismerés mind tudatosíthatók, illetve kialakíthatók. Ha a rendelkezésre álló csekély óraszámban a felső tagozaton tényleg kísérletet kívánunk tenni a képzőművészeti műveltség megalapozására, sőt, a környezetkultúra (építészet, ipar- és népművészet, tárgykultúra) alkotásaival és ezek megítélésének módjával is foglalkozni kívánunk, nem várhatunk az ötödik osztályig az egyszerűbb megközelítésmódok bemutatásával.

A következő probléma: az idő. Ami az *óraszámot* illeti: kétségtelen, hogy az első osztályban a heti egy rajzóra tantervkészítési nonszensz, amelynek bizonyítására minden fórumot meg kell ragadnunk. Egyik legkedvesebb tevékenységétől fosztjuk meg a hatévest, mikor arra kárhozzátjuk, hogy hetente háromnegyed óránál többet ne töltsön rajzolással, festéssel, gyurkálással, építéssel. Nem vitás, hogy amíg ilyen keretek között dolgozunk, nem várható el a rajz tanítójától, hogy a gyerekektől még ezt a kis időt is elvegye az alkotástól a diákepek nézegetése kedvéért. A műelemző képesség megalapozása most jó esetben a második osztályban kezdődhet el – s remélhetőleg el is kezdődik.

Már az első alkalommal, mikor felvillan a vetítővászonon az első kép – vagy, jobb esetben, az első múzeumi sétán, az eredeti művek között -, tapasztalhatjuk, hogy minden műelemzés motorja, a *spontán ítélet* csöppet sem idegen ettől a korosztálytól. Szívesen és gyorsan mondanak véleményt az eléjük kerülő műről: hamar eldöntik, „vacak”, „gyönyörű” vagy „semmilyen” (tehát unalmas, további vizsgálódásra méltatlan), amit bemutatunk. Nagyon fontos ez a művelet a tanító és tanítványa közötti további kapcsolat szempontjából: most dől el, hajlandó lesz-e velünk jönni tanítványunk a remekmű teljességéhez vezető útnak azon a szakaszán, melyet egyáltalán bejárhat, vagy „kívül marad”, nem követi szemével és agyával, amit mutatni szeretnénk neki. A *motiváció* kulcskérdésé válik, hiszen a kisgyerek figyelme gyorsan elkalandozik, ha nem talál olyan tárgyat, amely leköti. Szerintünk az alsó tagozaton a leghatásosabb műelemzésre inspiráló foglalkozások a *tantárgyintegráció* szellemében születtek. (Vö. pl. Kárpáti, 1985a, 1985b és Földyné Asztalos Adrienn itt közölt kutatásait). Az óvodában még jó testvérek a múzsák, s ha a tantárgyak kereteibe zárt társművészeteket néha szabadon eresztjük, gyorsan egymásra találnak. A rokon hangulatú vagy szerkezetű vers, zene és kép hatása egymást erősíti, s esélyt ad azoknak is a látvány világában való elmerülésre, akik egyébként főleg



a szavak vagy a muzsika barátai. Az integratív tananyagok választéka bőséges, de azok a leghatásosabbak, melyekhez pedagógusképző program is társul. Itt a „mit” mellett a „miért” és „hogyan” is szóba kerülhet, érvek és ellenérvek csaphatnak össze, melyik hatásosabb egy-egy anyagrész tanítására, egy-egy műalkotás megismertetésére: a hagyományos vagy a tantárgyközi megközelítés? Egy ilyen szellemi műhely az esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola Művészeti Tanszéke, ahol *Kaposi Endre* főigazgató irányításával a hagyományörzésen alapuló integratív esztétikai tanterv, tananyag és tanítóképzési modell születik az 1-3. osztály számára. Ebben a programban a műelemzés ösztönzője a készülődés a közös játékra. Népszokások kellékeit és helyszíneit, hagyományos népi tárgyakat és bútorokat elemeznek a gyerekek, hogy aztán a közös táncban, dramatikus játékban felhasználhassák őket.

A kisiskolások is képesek már aprólékos részletességgel *leírni* a műalkotásokon szereplő embereket, tárgyakat és helyszíneket, hiszen ők azok, akik szüleiknél gyorsabban és jobban felismerik az autómárkákat vagy az utca egyéb vizuális részleteit. A műelemző képesség rendszerének következő művelete sokféle területen hasznosítható, sok tantárgy anyagában szerepel, és éppen ezért a leghatásosabban ismét csak az integratív szemléletű foglalkozásokon fejleszthető. Amikor a tantárgyak integrációja, komplex foglalkozások tervezése kerül szóba, nem kell feltétlenül az autonóm művészeti területek megszüntetésére, az önálló diszciplínák összeolvasztására gondolni. Az integráció – *rendezőelv*, amely megvalósulhat párhuzamosan futó, de egymással sokrétű és megtervezett kapcsolatokat kiépítő tantárgyak óráin is. A leírás műveletéhez például nélkülözhetetlen az irodalomórakon, a versekből és prózai művekből gyűjthető szókinccs, amely akkor válik valódi kinccsé, értékké, ha a szavakhoz minél több élmény és tapasztalat kapcsolódik. Az élmények körét a társművészetek alkotásai bővíthetik, a tapasztalatok a környezet megfigyelésével, az anyagok megmunkálásával, a változások nyomon követésével is gazdagíthatók.

A pontos és világos, kifejező és érzelemgazdag leírás olyan képességelem, amelyre a felnőttek naponta szüksége lesz. De mire jó a „leltár” készítése, ha egy műalkotást szemlélünk? Az első benyomásokat nem mindig a mű egésze váltja ki. Gyakran előfordul, hogy csak egy hangsúlyos részlet az, ami rabul ejt: egy tárgy, egy tekintet, egy színpont... Ha úgy döntünk, hogy érdemes alaposabban szemügyre venni a képet, szobrot, tárgyat vagy épületet – márpedig az iskolában, ahol a művekről tanulunk, nem érhetjük be a kötetlen báméskodással –, szükségünk lesz arra, hogy a megfigyelt részletek tulajdonságait is ismerjük, leírjuk őket. Belőlük épül a mű, s ha arra is kíváncsiak vagyunk, hogyan, meg kell tanulnunk számba venni őket. Ha kis tanítványainkkal vállalkozunk erre, sok meglepetésben lehet részünk. A 6-10 évesek tárgyilagos, jó megfigyelők. Nem befolyásolják őket a korábban látott művek, a szemük még nem siklik át a – látszólag – kevésbé fontos részekre. Velük a *leírás igazi felfedezés*, amely csöppet sem hasonlít az „élveboncoláshoz”. Itt még nyugodtan teret engedhetünk a fantáziának, hiszen az értelmezés fázisában úgyszólván helyükre kerülnek majd a dolgok. A leírás még lehet költői, meszeszerű, szabadon szárnyaló.

Életre kelnek hát az elhanyagolt, „halott” részletek, s közben azt is megtudhatjuk, hogyan alakul az ifjú néző érdeklődése, mire és meddig irányul figyelme. Tanulságos, mely képelemeket fedezik fel először, mit tartanak fontosnak, izgalmasnak, s mi az, amire nekünk kell a figyelmünket irányítani. A műelemzés nem szakadhat el a kreatív feladatoktól, akkor igazán hatásos, ha természetesen illeszkedik hozzájuk. A leírás mű-



velete segít abban, hogy megtervezzük, milyen technikákkal, témákkal bővítsük a kisiskolások tapasztalatainak körét, hogy a műalkotások minél szélesebb rétege minél több élményt nyújtson nekik.

Az *elemzés és alkotás* viszonya ismét egy olyan kérdés, amely megosztja a rajz pedagógiájával foglalkozókat. Korábban már szoltunk egy értékes, de önmagában alkalmazva egyoldalú műmegközelítő módszerről, a „*produktív műelemzés*”-ről. Véleményünk szerint ez a módszer, amely a remekmű vizuális problémáit, témáit, feldolgozómódját alkotói feladatokkal fedezteti fel, különösen hatásos lehet iskolai rajztanításunk két végpontján: az alsó tagozaton és a gimnáziumban. Az előbbi korosztály ezzel a módszerrel szavak nélkül *értelmezi* a mű képi minőségeit, míg a „nagyok”, igényesebben, már a vizuális elemzés eszközeként használhatják. Az értelmezés műveletét az általános iskola 1-4. osztályosainak meg kell tanítanunk, ehhez nem „hoznak” készen felhasználható tudást és tapasztalatot. A képelemek minőségét meghatározni, kapcsolataikat feltárni nem egyszerű dolog: indokolt, hogy könnyen, jól megfigyelhető műveken iskolázzuk a gyerekek szemét. A felső tagozaton és a középiskolában bővül majd az értelmezhető művek köre, most az alapozás a feladatunk, a képességelem kialakítása és beillesztése a műelemző képesség már fejlődő rendszerébe. A spontán ítélet „*érzelmi lökésével*” beindult folyamat a leírás felfedező útján át jut el az értelmezésig. Itt a produktív műelemzés módszerei jól jönnek, vezetik a szemet, pótolják a hiányzó szavakat. Ami az alsó tagozatot illeti, *egyet* kell értenünk Balogh -Jenővel – itt korai még a „tudományosság”, kerülni kell a hosszú magyarázatokat.

„*A művészetek helyzete – az irodalmat az élen említve – romlott, az iskolában térvesztésük jelentős. Ez tény. A helyzeten pusztá védekezéssel nem lehet javítani, sürgető követelésekkel még kevésbé. A támadás stratégiáját hatásossá teheti, ha felszámoljuk hagyományos előítéleteinket, és a műelemzést kiszabadítjuk tantárgyi – erősen spekulatív – kötöttségeiből, felad-  
juk a ‘tudományosságot’, és közvetlen módszerekkel vonzóvá tesszük tanulóink számára a művészetet. A többit az életre kell bízni; az érdeklődés egy bizonyos fokán az önművelés igénye magától értetődővé válik – akkor jöhet a tudomány, érzékileg meg van alapozva.*”

A műalkotás-elemzés a számbajöhető legnagyobb segítséget a rajz tantárgytól várhatja. Itt keresendő a ‘tudományosság’ alternatívája. Noha az iskolai rajznak javarészt nem művészi feladatokat kell megoldania, mégis állandó kapcsolatban marad a művészettel, ugyanis *eszközeivel él.* (Kompozíció, térképzés, plasztika; vonal, folt, tónus, szín stb., s mindenekelőtt: esztétikum.) (...) *A produktív műelemzés alapjait, amelyekre biztonságosan építeni lehet, a rajzórán rakjuk le, még akkor is, ha a rajzi produkció kívül esik a művészet körén. A hatékonysága tehát a rajztanítás színvonalának függvénye.*” (Balogh, 1989, 134-135.)

Bár általánosságban nem osztjuk a szerző lesújtó véleményét a művészettel foglalkozó tudományok hasznáról a műelemzésben, itt: az értelmezés műveletének tanításakor módszerét igen hasznosnak tartjuk. A jó színvonalú rajztanítás valóban nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az ifjú befogadó mozgósíthassa alkotói tapasztalatait, s ezek segítségével értelmezze, amit lát. A szín- és formaérzékelés fejlettsége nélkülözhetetlen a műalkotásokon látható tónusok és részletformák megragadásához; a komponálás tapasztalatai kellenek a képelemek együtteseinek megismeréséhez. A művészi hatás titka részben a technika. Moholy-Nagy Lászlót idézve: „Az anyagokkal való intenzív foglalkozás növeli biztonságunkat az érzelmi élmények terén.”



Az alsó tagozaton végzett vizsgálatunk komoly hiányossága, hogy nem adott lehetőséget a vizuális módszerrel történő műmegközelítésre. Mentségünkre szóljon, hogy egyetlen hazai vagy külföldi felmérést sem ismerünk, melynek tervezői vállalták volna a képi műmegközelítés értékelésével szükségszerűen együtt járó pontatlanságokat. Hogy milyen hasznos lehetett volna egy rajzzal történő műértelmezést kívánó feladat, jelzik a „vizuális próbák” jó eredményei. Későbbi vizsgálatainkban és a Leonardo Program értékelésénél, már kísérletet tettünk arra, hogy a rajzos műelemzést is bevonjuk az értékelhető képességelemek körébe. Kísérletünk utóméréseit (1992) követő számításaink majd megmutatják, sikerült-e kellően objektív és pedagógiai szempontból érdekes mérőeszközt találnunk ezzel.

Fejezetünk utolsó részében ismertettük azt a vizsgálatosorozatot, amely hiteles és megdöbbentő képet fest a tanítók művészeti tudásáról és ízléséről. A tanító a kisgyerek számára minta: ízlése, szókinccse, műveltsége erősen befolyásolja, milyenek lesznek az ifjú nézők, akiket felnevel. Az alsó tagozatos művészetpedagógiai munka hatékonyságának kulcsa az ő kezükben van, s ott is kell hogy legyen. Szerintünk nem lenne jó, ha a rajzot is szaktanár tanítaná már az 1. osztálytól, hiszen így az integratív módszerek alkalmazására jóval kevesebb lehetőség adódna. Az esztétikai nevelés, különösen ebben az életkorban, szorosan kapcsolódik az *érzelmi neveléshez*, s ez is hatásosabb lehet, ha a megszokott, megszeretett tanító végzi. A pedagógusképzésben és -továbbképzésben kell megtalálnunk azokat a formákat, amelyekkel a tanítók felkészíthetők arra, hogy az iskolai vizuális nevelés kezdeti, különösen fontos szakaszának elkötelezett szakemberei legyenek.







## 5. fejezet

# Felső tagozatosok műelemző képessége

## A műelemzés tanítása a felső tagozaton

„A hetvenes évek végére a tanulók ízlése egyre konvencionálisabb lesz – a 'realista' műveket szeretik a legjobban valamennyi vizsgált korosztályban. Ezzel a tendenciával kapcsolatos a művészet általános értékvesztése is az iskolákban. (...) Azok a tesztheink, amelyek a képzőművészeti tájékozottságot vizsgálták, megállapították, hogy a tudásszint ezeken a területeken rohamosan csökken. A tipikus amerikai rajztervezésben a lényeg az, hogy minél több alkotást hozzanak létre a gyerekek. Ennek ellenére vizsgálatunk bebizonyította: a tanulók az ábrázolás és tervezés területein sem jeleskednek. Mindez a tantervi struktúra teljes újragondolását teszi szükségessé – feltéve, ha a vizsgálati eredményeket bárki is hajlandó komolyan venni.” (NAEP, 1981-82)

Vizsgálatunk célja az általános iskola felső tagozatán zajló műelemzés-tanítás tartalmának és eredményeinek értékelése volt. A műalkotások elemzésére túlnyomórészt a rajz tantárgy keretében kell hogy sor kerüljön. A tantárgy rendkívül szűkös időhatárainak ismeretében különösen fontosnak tűnik a dokumentumokból kiolvasható kulturális tartalom, *művészetpedagógiai elvek és művészetszemlélet* elemzése, hiszen igen valószínű, hogy az ezekben foglaltaknál lényegesen több vagy más, a műelemző-képességet fejlesztő ismeretet a pedagógusnak nem áll módjában közvetíteni. Az általános iskola felső tagozatának rajz *tanterve* és a hozzá készült irányító *tanmenetek* elemzésével a közelmúltban több munka foglalkozott. *L. Dala Mária* a tantervelmélet általános *kategóriái* szerint, az esztétikai nevelési tárgyak együttesében vizsgálta ezt a tantervet (is), és megállapította:

- célrendszere a használhatatlanságig tág, és alig tart kapcsolatot a tantárgy időbeli és tartalmi lehetőségeivel;
- követelmény- és feladatrendszerét fogalmi tisztázatlanságok, redundanciák, tárgyi tévedések, ismétlések, szakszerűtlen megfogalmazások és tautológiák jellemzik (*L. Dala, 1983*).

Az összehasonlító *tantervelmélet* szemszögéből közelítő *Kardos Margit* munkájából idézve kiegészíthetjük a felmerült *általános tantervelméleti problémák* körét: „A cél után megjelenő feladatok mindkét iskolatípusban a további részletezést szolgálják, gyakran



csak ismételve a célban már leírtakat. (...) A követelmények alapvetően csak az elméleti vagy gyakorlati ismeretelemekre támaszkodnak" (Kardos, 1985, 40.)

Kovács Júlia *szakmódszertani* szemszögből elemezte az 1978-as rajz tantervet. Az ő megállapításaiból vizsgálatunk szempontjából igen lényegesek a követelményekre vonatkozók, melyeket az 5. táblázatban összegyzünk.

*A felső tagozatos rajz tanterv követelményrendszere*

A követelmény típusa	Osztály/követelmény száma			
	5.	6.	7.	8.
Csak tények ismeretét követeli meg	1	1	2	—
Tények és fogalmak ismeretét adott szinten követeli meg	2	1	1	2
A fogalmak alkalmazását nevelői segítséggel követeli meg	1	—	—	—
A fogalmak önálló alkalmazását követeli meg	7	2	—	—
Összefüggések felismerését követeli meg	1	2	1	—
Összefüggések alkalmazását követeli meg	1	3	4	10

5. táblázat

Mint látható, a *készségek, jártasságok és képességek fokozatos kialakítását* ez a rendszer nem teszi lehetővé. Az alkalmazás szintjén például túlnyomórészt a hagyományos „akadémikus” rajzoktatás ismeretanyagát kéri számon. „Összefoglalóan elmondható, hogy a követelményoptimum nem foglalja magában a törzsanyagot, ennek csak egy szűk területére korlátozódik. A követelményminimum pedig egy részproblémát tesz alapvető értékűvé: a perspektivikus ábrázolás ismeretét.” (Kovács, 1984, 43.)

A tananyag áttekintését megkönnyítette egy 1983-ban nyomtatásban is megjelent összefoglaló, az OPI tantárgygondozójának írása, amely osztályokra bontva közli, milyen ismereteket és készségeket kell a tanulóknak elsajátítani a négy tanév folyamán. (6. táblázat)



A műalkotások megismerésére vonatkozó tantervi anyag  
(Forrás: Környeiné Gere, 1985. 36.)

5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály
<p>Barlangrajzok (jellemző méret) Egyiptomi térbrázolás, (mérettel való kiemelés) építészeti megoldások.</p> <p>Görög művészeti alkotások Római művészet (portré, építészeti) Középkori (román, gótikus) festészi alkotások (lokálszínek) Afrikai maszkok Magyar népművészet (fazekasság, hímes tojás, báb, busók) A színek szerepe a XX.sz. művészetében Vasarely, Klee művei Múzeumlátogatás (Néprajzi Múzeum vagy a környékbeli skanzen) A kifejezőeszközök rendszerezése, felismerése a műalkotásokban. Gyűjtés, rendszerezés, időszalag készítése Elemzés: egymás munkáját, műalkotásokat</p>	<p>Római kori építészeti, szobrászati Gótikus építészeti, szobrászati Reneszánsz művészet (térkifejezés) Leonardo és Michelangelo Barokk művészet (fény-árnyék, mozgalmasság) Rembrandt Cézanne, Braque Egyiptom (a többnézetűség egyidejű alkalmazása) Magyar népi építészeti, bútorművészet, pásztorművészet A formatervezés (szín és forma) Reklámgrafika (plakát) Múzeumlátogatás (Szépművészeti Múzeum vagy egy közeli múzeum művészeti anyaga) A tartalom és forma egysége Gyűjtés, önálló beszámoló és elemzések Elemzés: egymás munkáját, műalkotásokat</p>	<p>A XX.sz. művészetének legjelentősebb képviselői (Munkácsy, Székely, Szinyei) Impresszionizmus Fotóművészet, film, trükkfilm (A tudomány és művészet kölcsönhatása) A XX.sz. néhány jelentős művésze Móbilok Op-art Az időbeliség kifejezése Az anyagok és színek hatása környezetünkre (beton, acél, műanyagok) Ipai formatervezések (lakáskultúra, belső térkialakítás, az enteriőr és a szín) Jelek, szimbólumok, emblémák (kreszjelek, védjelek) Reklám és politikai plakát. A magyar népművészet (szőttések, himzés, viselet) A korra jellemző kifejezőeszközök, kompozíciós megoldások Önálló gyűjtés és tartalátogatás, szóbeli beszámoló, elemző munkák (képzőművészeti könyvek (folyóiratok forgatása (Múzeumlátogatás (Nemzeti Galéria és más képtár)</p>	<p>A XX. sz. művészeti törekvései Építészeti (új szerkezetek, a modern, az anyag és szerkezet összefüggése) A tanár által választott jelentős külföldi művészek műveinek elemzése Csontváry, Derkovits, Vasarely. A környezet alakító művészetek szerepe életünkben (a városkép, utak, közlekedés, világítás, forma- és divattervezés) A szomszéd népek művészetét, művészeti kölcsönhatásokat A népművészeti ismeretek rendszerezése Rendszerezések: Időbeli (művészeti korok és azok időrendje) Műfaji Anyagok-technikák szerint Kifejezőeszközök szerint Érzékletes képvásás, értő és érzelmi azonosuló befogadás, önálló esztétikai ítéletekalkotás Aktuális tartalátogatások</p>



A tananyag *kulturális tartalmát* elemezve a következő megállapításokat tehetjük.

- A tananyag két műelemző módszer határán mozog (elégé bizonytalanul) s az egyiknek, a művészettörténeti módszernek főként ismeretanyagát, a formális/képanyelvi megközelítésmódnak pedig lényegében véve csak elemző módszert adja át. Jellemző erre a hagyományosnak, sőt elavultnak ítélt műtörténeti megközelítésmódot „megszüntetve megőrizni” kívánó szemléletre, hogy pl. a reneszánsz és barokk stílust mint kompozíciós szerkezetek illusztrációját kívánja el-sajátíttatni. Minden előzmény nélkül, a 8. osztályban követeli meg az összes történeti stílus ismeretét, a követelményként is, tananyagként is teljesen tisztázatlan „társadalmi háttér”-rel együtt.
- A *nemzeti és nemzetközi képzőművészeti Pantheon*”, az intézményes emlékezetre bízott nevek és oeuvre-ök meghatározása teljesen önkényes, sem stílus, sem korszak, sem nemzetiség szerint nem ad (érték)rendszert.
- Az áttekinthető *művészettörténeti korszakok és kultúrák* tantervi elosztása is önkényes (nem törekszik integrációra, de még koordinációra sem a történelem és irodalom tantárgyakkal) és hiányos. (Nem világos például, mit fed az „ókori művészet” megjelölés, s ettől elkülönítve Egyiptom megemlézése.)
- Az előírt művészettörténeti összefoglalót századunk elejével lezárja, innentől azt taníthat mindenki, amit kedve (lehetősége, képzettsége) diktál. A *kortárs képzőművészetet* – a 20. század második felének alkotóit és alkotásait – „Vásárhelyi” és Klee képviselik a tantervben. (A tankönyv ezt az aránytalanságot – igaz, csak képanyagában – korrigálja)
- Az *egyes művészeti ágak tantervi arányairól* csak sejtéseink lehetnek, hiszen az egyes korszakokban kiemelten tárgyalandó művészeti ágakat a tanterv nem jelzi. A művésznevekből kiolvasható a festészet túlsúlya és a tárgykultúra háttérbe szorulása. A nagy elemzési szaktudásanyagot igénylő fotóművészet egyszer kerül említésre, előzmény és folytatás nélkül, pusztán témaként.

Ami a tanterv *pedagógiai tartalmát* illeti, erről – immár az irányító tanmeneteket is figyelembe véve – a következőket mondhatjuk.

- Az *órakeretet* – amely a tanterv bevezetése után a 7-8. osztályban tovább csökkent – összevetve a tantervvel, a célok és feladatok megvalósíthatatlanságához szinte kétség sem fér. Ha a felvetett műelemzési problémákra és műtörténeti ismeretekre a lehető legminimálisabb oktatási időt számoljuk, akkor is lényegesen több kell az évenkénti összóraszámnál, amely – mint ez a követelményrendszerből kiderül – túlnyomórészt ábrázolásra fordítandó.
- A tanterv kulturális tartalmának rendszerezetlensége és a tantárgyközi integráció hiánya eleve az *ábrázolás alá rendeli a műelemzést*. Ezt hangsúlyozzák a tanmenetek feladatsorai, amelyek „szakmai segédletként”, vizuális problémák megoldásának illusztrációjaként javasolják használni a remekműveket.
- Mindezekből következik, hogy a tananyagban még párhuzamosan megtalálható két elemző módszer közül a *formális elemzés* bukkan elő győztesen a módszertani korlátok labirintusából. A tanárképzésben viszont főként a *történeti* módszert oktatták az 1984-es reformig.



A tanterv műelemző anyagrészeinek megvalósulását erősen befolyásolja a kötelező tankönyv, amely részben korrigálja, részben megerősíti ennek művészeti és pedagógiai szemléletét. A tankönyv már címével jelzi, hogy a formális/képanyelvi elemzés ismeretanyagának átadását segíti elő: *Tér, forma, szín*. Szerzői: Környeiné Gere Zsuzsa és Reegné Kuntler Teréz. három ív száraz szakszöveget írtak, melyben mindössze három műelemzés található, a többi információ: egyszerű megnevezés, képmagyarázat és kislexikon-címszó. A 10,6 ív kitűnően válogatott képpel a könyv némiképp helyrebillenti a tananyag egyértelműen festészetcentrikus szemléletét. A művek több mint egyharmada századunkban keletkezett – tehát a könyv művészettörténeti képtárként csak jelentős kiegészítéssel használható. (A század irányzatai között azonban szövege nem igazít el.) A tantárgyhoz készült, később átdolgozott *tanulói feladatlapok* a 7. és 8. osztály számára ismét történeti megközelítést kívánnak meg, mégpedig (főleg) önálló búvárkodás alapján. A két műmegközelítés természetesen nem zárja ki, sőt *feltételezi egymást*. Ismeretanyaguk azonban részben különböző, s mindkettő sajátos elemzési feladatmegoldó stratégiát követel. Ennek lépései és szabályai vannak, melyek megtanulhatók; a tantervi dokumentumokban és taneszközökben azonban mindössze ismeretek listáját (lexikonát) találjuk. Valószínű, hogy ezek túlnyomó többsége is csak a *műelemző képesség alap- és középszintjét működtetheti*.

Hogy valóban így van-e, és ha igen, milyen tartalmú a tanulók művészeti tudása, milyen szintet érnek el a műelemző módszerek ismeretében, és mennyire képesek megítélni és megérteni a műalkotásokat, arra a *tananyagra épülő tesztekkel* kerestük a választ.

## A vizsgálat alapjául szolgáló vizuális képességrendszer vázlata

A vizuális képességek rendszerének értelmezésekor szükséges definiálnunk néhány alapfogalmat. A pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban a képességek, készségek és jártasságok meghatározása nem egységes. A művészetpedagógus szerző kompetenciáján kívül esik az új definíciók felállítása, s erre nincs is szükség, hiszen a meglévők között van olyan, amely műveltségi területünkre jól alkalmazható. Nagy József és munkatársai (1981a, 1981b, 1987) különválasztották az „általános” és „művelti” képességeket, leírták és fejlődési vizsgálatokkal nyomon követték a művelti képességek típusait. Ebbe a rendszerbe, véleményünk szerint, a vizuális képességek is besorolhatók. Az alábbiakban, a kutatók írásaira támaszkodva, röviden áttekintjük ezt a rendszert, és elhelyezzük benne vizsgálatunk tárgyait: a vizuális alkotó- és elemzőképességeket.

„Tekintsük kiinduló tételnek: a *képességek pszichikus rendszere*ket.

Mint minden rendszer, a pszichikus rendszerek, a képességek is külső és/vagy belső környezetükkel kölcsönhatásban valósítják meg működésüket, amelyek a személyiség magatartásában és tevékenységében (döntési és beavatkozó viselkedésében) nyilvánulnak meg. Specifikus *struktúrájuk* van, amelyet a bennük lévő *műveletek* és ezek *tárgyai* (a tevékenység tárgyai) határoznak meg. Végül működésük sajátos *stratégiák*, *programok* szerint valósul meg. (...)

A pszichikus rendszereket négy szempont szerint különböztetjük meg: eredetük szerint *öröklöttek* vagy *tanultak*, a környezetet, a közeget tekintve, amelyben kifejtik hatásukat, *közegfüggők* vagy *közegfüggetlenek*, tárgyuk szerint, amelyen változást hajtanak végre, *tárgyfüggők* vagy *tárgyfüggetlenek*, struktúrájukat tekintve pedig *zártak* vagy *nyitottak*.” (Nagy, 1987, 14.)



Ha elfogadjuk, hogy a vizuális képességrendszer is a személyiség specifikus rendszere, tehát pszichikus rendszer, számba kell vennünk, hogyan illeszthető be a többi közé, mennyiben vontatkozathatók rá a fenti tulajdonságpárok. Mivel a vizuális kultúra el-sajátítása csakis egy adott közösség, társadalom életébe bekapcsolódva lehetséges, nyilvánvalóan *tanult* rendszerről van szó. Igaz ez akkor is, ha egyes alrendszerei – mint például az ábrázolás – sok ösztönös elemet is tartalmaznak. A gyermekrajz-fejlődéssel foglalkozó első, a múlt század végén született elméletek még teljesen a spontán fejlődés eredményének tekintették a firkákból bontakozó furcsa formákat, a kisgyerekek esztétikus képeit. Századunk harmincas éveiben, mikor a Gyermektanulmányi Mozgalom hatására a kutatók figyelme újra a gyermekrajz felé fordult, már az egyéniség jegyeire figyeltek fel az alkotásokon. Az ösztönös fejlődés elméletét részben feladva a sajátos, megismételhetetlen képi jegyeket tartották fontosnak. Jelenleg a rajzi képességek fejlődésmélete már három, korszakonként és földrajzi helyenként más és más súllyal latba eső faktor létével számol: az egyik a velünk született, az emberi nemre jellemző ábrázolási mód, a másik a kultúra hatására kialakult konvenciórendszer, a harmadik az egyén sajátos fejlődését reprezentáló vizuális idióma. A két utóbbiban a tanult elemek dominálnak, ezért a kutatók a vizuális nyelvhasználat fejlődését (a „rajzkészség-fejlődést”) első-sorban mint tanult (tanítandó, tanítható) rendszert vizsgálják. A vizuális befogadás tanult, kultúrához erősen kötődő természetéhez nem fér kétség, ezért indokolt, hogy a képességrendszer egészét is ehhez a csoporthoz soroljuk.

A látás útján történő alkotás és befogadás nem kapcsolódik egy speciális közeghez. Szinte bárhol, bármilyen feltételek között megvalósulhat, tehát *közegfüggetlen* pszichikus rendszernek tekinthető, akárcsak az íráskészség. A szemlélődéshez, sőt, mint láttuk, néha még a katartikus esztétikai élményhez sincs szükségünk kitüntetett helyre és időre. Alkotni, alakítani pedig gyakorlatilag bármilyen anyaggal, eszközzel lehet – a homokba éppúgy rajzolhatunk, mint egy repülőgép kondenzcsíkjával a levegőbe.

A képességcsoport tárgyához fűződő viszonya ellentmondásos. Egyes kivételes eseteket és alkalmakat leszámítva (vakok rajzai, plasztikai) nélkülözhetetlen hozzá a szem és a kéz, illetve más testrészek (pl. láb, törzs) összehangolt munkája, s szükséges az alkotás eszköze és tárgya, a látható világ is. Viszont ez a képességrendszer nem köthető egyetlen tárgyhoz, mint az emberi testhez a járás. *Tárgyfüggetlennek* kell tekintenünk, akárcsak a többi képességeket.

Nehezebb a dolgunk, ha választott képességrendszerünk struktúráját próbáljuk meghatározni. Ismét Nagy Józsefet idézzük:

„Zárt struktúráról beszélünk, ha a bennük szereplő műveletek teljesen leírják a sikeres működést (valamennyi művelettel rendelkezünk, és azokat a vonatkozó tárgyon működtetni tudjuk). Nyitott a struktúra, ha egy vagy több művelet hiányzik, vagy nem minden művelet működő-képes valamennyi szóba jöhető tárgyon. (...)

Mi a zárt és nyitott struktúra, program fogalmát nem az általában vett érteleme, gondolkodásra, hanem csak az egyes öröklött és/vagy tanult struktúrákra vonatkoztatjuk. Pontosán abban az értelemben, ahogyan a genetika megkülönbözteti a zárt és a nyitott genetikai programot.” (Nagy, 1987, 14-15.)

Ebben a rendszerben a készségek is, a képességek is lehetnek nyitott vagy zárt struktúrájúak. Zárt struktúrájú képességrendszerek például az úgynevezett „művelti”



képességek (a kombinatív, rendszerezési, besorolási és logikai képesség), nyitottak pedig az „általános” képességek. Közéjük tartoznak a zenei, nyelvi, vizuális kommunikációs képességek és az olyan szociális képességek is, mint a szervezés vagy a nevelés. A kognitív (a tanulással, gondolkodással, megismeréssel kapcsolatos) képességek is az általános kategóriába tartoznak: tárgy- és közegfüggetlenek, tanultak, struktúrájuk nyitott. Bár a vizuális képességrendszer egyes alrendszerének műveletei jól leírhatók, mégis közelebb van az általános képességek köréhez. A legfontosabb vizuális képességek: a kommunikáció és az alkotás egyértelműen ide tartoznak. Indokolt tehát, ha a *zárt struktúrájú* képességek közé soroljuk ezt a rendszert, de nem mondunk le arról, hogy vizsgálatakor műveleteit definiáljuk, kialakulásukat nyomon kövessük.

Eddig magától értetődően használtuk a „képesség” fogalmát, mikor a vizuális kultúra elsajátításáról beszéltünk. A vizuális nevelés szakirodalmában azonban gyakran találkozzunk olyan kifejezésekkel, mint „alkotókészség”, „kifejezőkészség” és szóba kerül az egyes technikákban való *jártasság* is. A fentebb körvonalazott elmélet keretei között maradvra meg kell kísérelnünk elkülöníteni egymástól ezeket a fogalmakat. Dolgunkat itt a külföldi szakirodalom egyáltalán nem könnyíti meg. A készség, képesség és jártasság megnevezésére az angol szakirodalom azonos szót használ („skill”), a rajzpedagógia német nyelvű szakkönyveiben pedig rendre egymás után, párban olvashatjuk a készségek („die Fertigkeiten”) és a képességek (die Fähigkeiten”) kifejezéseket. Úgy tűnik, kollégáink nem tartják fontosnak vagy lehetségesnek a különbségtételt. A szavakon valóban nem sok múlik – feltéve, ha nem kapcsolódnak hozzájuk pedagógiai attitűdök, melyek döntő módon befolyásolhatják, milyen vizuális nevelési stratégiát fog választani a rajztanár. Nálunk, aki „készségekről” beszél, általában nagyobb jelentőséget tulajdonít a spon-tán, mint az irányított fejlődésnek. Nem hisz az egyes vizuális műveletek leírhatóságában, kételkedéssel fogad minden, a fejlődést mérő vizsgálatot, és tanítási gyakorlatára is a megtervezetlenül, ösztönösen irányított, korlátlan szabadságot engedő foglalkozások jellemzők. Ez a pedagógiai beállítottság remekül működik, ha érdeklődő kisgyerekekkel vagy tehetséges, elkötelezett nagyobbakkal van dolgunk, de mindjárt csődöt mond, ha egy átlagos csoportot kívánunk fejleszteni, vagy egyszerűen csak a figyelmét akarjuk lekötni. Fontos, hogy felismerjük: a látás világát működtető rendszer kialakítandó képességek hierarchikus rendje. Ezeket ismerni, fejleszteni és folyamatosan nyomon követni éppolyan fontos kötelessége a rajztanárnak, mint a matematika oktatójának az egymásra épülő, egyre bonyolultabb fogalmak és szabályok ismeretének számonkérése.

Nagy József elméletében a készségek és jártasságok azonos kategóriába tartoznak. Mindkét csoport tárgyfüggő és közegfüggetlen, tanult rendszer, de míg a készségek struktúrája zárt és jól körülírható, az utóbbira a sakkozásban való jártasság lehet a példa. A képességek ezzel szemben tárgyfüggetlen rendszerek, tehát *jóval szélesebb spektrumban működőképeseek, mint a készségek*.

Bár a többi jellemzőjük azonos a készségekkel és jártasságokkal, ez az egy különbség nagyon lényeges. A vizuális képesség esetében ez azt jelenti, hogy nem egy-egy műveletsort sajátítunk el, amely csak meghatározott feltételek között alkalmazható, hanem a vizuális környezet és kultúra egészének befogadására készülünk fel, válunk alkalmassá az iskolai és felnőttkori, szervezett és önképzés jellegű oktatás során. Ebben az élet-hosszig tartó művelődési folyamatban az általános iskola szerepe a minél sokoldalúbb megalapozás. A kutatás feladata pedig az, hogy amit a pedagógusok és pszichológusok, művészek és természettudósok fontosnak, tanítandónak tartanak, azokat a



képességrendszereket minél szabatosabban leírja, fejlődésüket feltárja, s így megkönnyítse ezek elsajátítását.

A képességek megfigyelésekor *műveleteket* különítünk el, melyek az adott képesség megnyilvánulási formái, és meghatározzuk a tevékenység *tárgyát* is, amelyre az adott művelet irányul. Ha egy képességstruktúra leírása a feladatunk, ezt a két, egymást feltételező összetevőt kell meghatároznunk. Ebben a könyvben a vizuális képességrendszert sajátos pszichikai struktúrának tekintjük, a rá jellemző műveletek tehát *pszichikus műveletek* lesznek. Ezek határozzák meg, mi történik az egyes tárgyakon a rendszer működésekor. Természetesen minden alrendszer jellemzésekor meg kell határoznunk azt a tárgycsoportot is, amelyen ez működőképes. A pedagógiában különösen jól használható információkhoz juthatunk, ha sikerül szabályszerűségeket felfedezni a műveletek alkalmazásában. Ilyen, az egyénre jellemző, egyes életkorokhoz, kultúrákhoz, nemhez, szociális helyzethez, intelligenciaszinthez köthető jellemző például a műveletek sokaságából történő *választás* és a műveletek egymásutánja, *sorrendje*. Ha állandóan visszatérő, jellegzetes megoldásokra bukkanunk – mondjuk egy műalkotás befogadásakor a tanuló mindig azonos képelemekkel kezdi a vizsgálódást, s egy meghatározható, rá jellemző úton halad tovább. Számos műelemző *stratégiát* fedeztünk fel, amelynek ismerete segíthet az elemző képesség továbbfejlesztésében vagy, amennyiben hibás, káros megközelítésmódról van szó, megváltoztatásában. A következőkben kísérletet teszünk rá, hogy a műelemző képességet egy nagyobb képességrendszer részeként határozzuk meg. Műveleteit *leírjuk*, ezek fejlődését – választott korosztályunk, az általános iskola felső tagozatán tanuló 10-14/15 évesek esetében – *feltárjuk*, s kimutassuk azokat a jellegzetes műmegközelítő stratégiákat is, melyek nagyrészt pedagógiánk következményei. Megváltoztatásuk tehát főként az iskolai oktatástól várható.

A műelemző képességet a *vizuális képességrendszer részeként* látszik hasznosnak értelmeznünk, hiszen kialakulása és működése – a pedagógiai gyakorlat tapasztalata szerint – szoros kapcsolatban van alkotói jellegű vizuális tevékenységekkel. Hogy pontosan melyek ezek, arról empirikus adatok csak nagyon csekély számban állnak rendelkezésre. Ebben a vizsgálatban is kísérletet teszünk néhány kapcsolódási pont feltárására – ezek kimunkálására azonban még sok, a hagyományoktól eltérően *egyszerre alkotói és befogadói képességeket vizsgáló* kutatásra van szükség. Ezek hiányában, illetve ilyenekre előkészülve állítottuk össze a vizuális tevékenységek szerkezeti vázlatát, amelybe a műelemző képességet beilleszteni szándékozunk. A vázlat szűkített rendszer, amely

- kizárólag olyan vizuális tevékenységformákat tartalmaz, amelyek a *produktív* (alkotói, előállítói) és *receptív* (befogadói, értékelői) szférába tartoznak;
- az egyes tevékenységformák műveletekre bontásakor az *iskolai vizuális nevelés szerkezetét* kívántuk modellezni, ezért választottuk az ott alapvetőnek ítélt három terület, a *forma* (alak), a *tér* és a *szín* műveletrendszerét;
- a vizuális *művészeti ágak*, illetve *kommunikációs formák* közül a már említetteket tartjuk szem előtt, bár a leírt képességek más vizuális területeken is működhetnek;
- a tevékenységrendszer a *művészi és nem művészi közeget egyaránt* jellemzi, bár természetesen nem minden szintje alkalmas művészi jellegű alkotás létrehozására, illetve befogadására;



- a tevékenységek *hierarchiája* nem jelenti azt, hogy a tevékenységformák egymásból következnek, illetve ilyen sorrendben alakulhatnak (csak) ki. (Ellenpélda: a gyermekrajzfejlődés.) A hierarchia itt egyszerűen csak a művelet relatív bonyolultsági fokát jelzi. (7. táblázat)

*A vizuális tevékenységek rendszere*

A/ PRODUKTIV TEVÉKENYSÉGEK (Képmás létrehozása)	B/ RECEPTIV TEVÉKENYSÉGEK (A képmás befogadása és feldolgozása)
A/a) <i>Spontán ábrázolás</i> Mérlegelés, terv nélkül, ösztönös képmás-előállítás	B/a) <i>Spontán ítélet</i> Az első tetszés (empátia-reakció indoklás nélküli kifejezése)
A/b) <i>Reprodukálás</i> Képmásról utáztatképmás készítése	B/b) <i>Felismerés</i> A tárgy azonosítása, a jel-(rendszer) felismerése, a műtárgy témájának megállapítása
A/c) <i>Leképezés</i> Személyről, tárgyról, fogalomról stb. nem esztétikai célú/minőségű képmás készítése	B/c) <i>Értelmezés</i> (Mű)tárgy vizuális minőségeinek felfedezése és megnevezése
A/d) <i>Transzponálás</i> Képmásról átalakítással nem eszté- tikai célú/minőségű analóg képmás készítése	

7. táblázat

A vizuális képességek mint tanult tevékenységek rendszerének megfogalmazásakor a fentebb ismertetett képességelméletet vettük figyelembe. A vizsgált képességek *absztrakciós szintjének* megállapításakor szükségszerűen módosítani kell a szokásos hierarchiát, hiszen a *produktív vizuális képesség csakis manipulatív és szenzoros szinten, a receptív vizuális képesség pedig kizárólag szenzoros és verbális szinten* jelenhet meg, illetve ezeken a szinteken érheti el a maximális fejlettségi fokot. A tevékenység megvalósulását elősegítő *tanult tulajdonságok* szerint a vizuális képességek közül tárgyhoz kötöttek az egyes vizuális művészeti ágak ábrázolási, alakítási és mű/tárgyelemzési műveletei, tárgyhoz nem kötöttek viszont a vizuális alkotás és értékelés műveletei általában, hiszen ezek bármilyen közegben megvalósíthatók (pl. egy munkadarab esztétikus képi megfogalmazása, egy természeti táj képi minőségeinek értékelése).



A vizuális tevékenységek *struktúrájának bonyolultsági foka* szerint a *spontán ábrázolás és ítélet* alacsony szintű tanult konvenciókat mozgósító műveletei az *elemi, illetve egyszerű műveletek*. (Elemi művelet például a pont, vonal, folt előállítás és felismerése, egyszerű művelet egy elemi grafikai jegy kialakítása és az indoklás nélküli, emocionális gesztuszerű ítéletalkotás vizuális produktumokról.) A *reprodukálás és a felismerés* tevékenységei – a cselekvés tárgyának bonyolultsági foka szerint – *elegyszerű műveletek*. (Egyszerű reprodukálási művelet például egy ábra átalakítás nélküli szín, méret és arányhű visszaadása, bár a sikeres reprodukcióhoz szükség lehet az adott jelrendszer felismerésének képességén túl pszichomotoros készségek sorára is. Egyszerű receptív tevékenység például annak felismerése, hogy egy jel közlekedési szimbólum.) A *leképezés és transzponálás* produktív, valamint az *értelmezés* receptív műveletei összetett tevékenységformák, hiszen a képi ábrázolás egyes konvencióit szükséges ismerni bizonyos leképezési/transzponálási módokhoz, míg a vizuális nyelv idiómáinak számos szabályát kell tudni ahhoz, hogy a képmásokon ezeket regisztrálhassuk és jelentésüket értelmezhesük.

A *szabályozás szintje* szerint az itt rendszerezett vizuális képességek teljes skáláját adják a lehetőségeknek: a *spontán ábrázolás közvetlen szabályozású*, hiszen öröklött leképezési mechanizmusok, melyeknek lenyomatai a gyermekrajzok univerzális jegyei, kapnak szerepet benne. Már ezen a fokon is jelen vannak azonban a *habituális szabályozás* elemei, a vizuális sémák begyakorolt nyelve. A befogadás műveletei közül a leg-egyszerűbb, a *spontán ítélet* igen nagy mértékben biológiailag determinált. (Winner, 1982, Marschalek, 1983) *Habituális* elemei azonban szinte szétválaszthatatlanok a *közvetlenül szabályozott* részekről, a vizuális stimulusokra való ítélező reagálás a környezethez kötött. A *leképezés, transzponálás és értelmezés* egyértelműen ábrázolási szabállyal, illetve befogadási (dekódolási) stratégiával determinált, *operacionális* szabályozású tevékenységek. A *komponálás*, illetve ennek legmagasabb szintje, a (mű)tárgyalkotás *operacionális* elemek mellett *teoretikus* szabályozásnak is alávetett, hiszen a „tevékenység által végrehajtott átalakítás mögött meghúzódó természeti-társadalmi, szociológiai, pszichikus törvényszerűségek ismerete alapján valósul meg” (Nagy, 1980, 186.). Ugyanez mondható el a vizuális minőségek értékelő összegzését adó *elemzés* és az ebből eredő véleménynyilvánítás, az *indokolt ítélet* receptív tevékenységformáiról is.

A vizuális tevékenységek, amelyeket itt rendszerezünk, mind *tanult tulajdonságok*. A „spontán” jelző a elnevezésben mindössze a stratégia hiányára utal, s így elkülöníti a megjelenési formájában néha igen hasonló alapszintű és legmagasabb szintű cselekvést. Egy gyermekfirka rendelkezhet a műtárgyhoz hasonló esztétikai minőségekkel, de Paul Klee egyik, hasonló vizuális jeleket felhasználó művét a gyermekrajztól készületi mechanizmusa, tehát a *vizuális tevékenység jellege* szerint például a tudatos megformáló szándék, elrendezési terv – megkomponáltság –, a tartalom és forma együttes hatásának kimunkálása – a művészi üzenet közvetítése – is megkülönbözteti. A kisgyermek spontánul ábrázol, a művész komponál. A spontán ítélet szintén nélkülözi a tervszerű feldolgozást, tárgyhoz és műtárgyhoz érzelmi alapon, mérlegelés nélkül közelít, de tanult konvenciók itt is befolyásolják az ítélezőt.

A tanult vizuális tevékenységek típusba sorolásánál ismét Nagy József definícióihoz próbáltuk illeszteni a produktív és receptív műveleteket. A *spontán ábrázolást és ítéletet*, valamint a *reprodukálást és felismerést a készségek közé* soroltuk. Valamennyi „tárgyhoz



kötött", csak azon ( a testen vagy információ) működőképes, és „struktúrája is kötött, algoritmussal, szabállyal egyértelműen leírható”.(Nagy, 1987) A műelemző- és rajz készség- vizsgálatok ezek leírásán fáradoznak évtizedek óta. Ha nem is „egyértelmű” még az algoritmus, amelyet a vizsgálatokból kiolvashatunk – hogy létezik, már nem vitatható.

A *leképezés, transzponálás és értelmezés, jártasság*, amely „az aktuálisan megvalósuló tevékenység egyedi jelentkező feltételei miatt problémamegoldó jelleget vesz fel”. (Nagy, 1982) Bár a fent említett „készségkutatások” foglalkoznak velük, ez nyilvánvaló terminológiai probléma, hi szen pl. a lineáris perspektíva szabályrendszer jellege és többféle problémahelyzetben használható flexibilitása nyilvánvaló. Végül a *képességek* közé kell sorolnunk a *komponálás, elemzés és indokolt ítélet* tevékenységformáit is, amelyek a látható világ lényegében bármely, művészi és természeti tárgyán működőképes formáló, alakító és értékelő-ítélő tevékenységként jelentkezhetnek. (8. táblázat)

*A vizuális tevékenységek osztályozása*

Tevékenységtípus		Tanult tulajdonság típusa	Bonyolultsági fok	Szabályozás szintje
Produktív	Receptív			
spontán ábrázolás	spontán ítélet	készség	elemi, egyszerű	közvetlen, habituális
reprodukálás	felismerés	készség	egyszerű	habituális
leképezés transzponálás	értelmezés	jártasság	összetett	operacionális
komponálás	elemzés indokolt ítélet	képesség	komplex	operacionális teoretikus

8. táblázat



# A vizsgálat leírása

## Minta

### 1) Osztályok, iskolák

A műelemző tesztek három, véletlenszerűen kiválasztott megye két-két és a főváros három iskolájában egy-egy, szintén véletlenszerűen kijelölt 5. és 8. osztályában vettük fel az 1983/1984. tanév végén.

A minta megoszlását az iskolák típusa szerint a 9. táblázat mutatja be.

Az iskolákat a fővárosi és megyei rajz szakfelügyelőkkel közösen választottuk ki úgy, hogy a rajz tanításának hatékonyságát feltételezhetően befolyásoló objektív és szubjektív feltételek közül a mintában minél változatosabb összetételben minél több szerepeljen. A *szakos ellátottság* a vizsgált tanévben kb. 60%-os volt, ezt is igyekeztünk a mintaválasztásban figyelembe venni, reprezentálva a műalkotáselemzés tanítása szempontjából különösen fontos, másrészt szintű és tartalmú *képzőművészeti kultúrát* közvetítő pedagógusképző intézménytípusokat is.

### 2) Tesztípusok

Mivel vizsgálatunk célja az általános iskolában főként a rajzórán elsajátítható képzőművészeti kultúra tartalma és elsajátítási szintjeinek megállapítása volt, csakis olyan képességelemeket kértünk számon, amelyeket ez az iskolatípus deklaráltan fejleszteni kíván. Mivel a rajztanterv, mint ez korábbi elemzésünkéből kiderült, pontatlanul és hézagosan határozza meg a műelemző képesség kialakítását és fejlesztését célzó ismeretek körét és az elérendő tudásszinteket, szükségessé vált, hogy a taneszközöket is elemezzük, illetve a pedagógiai gyakorlatban „hagyományosan” elfogadott, továbbképzéseken és sokszorosított OPI-kéziratokban terjesztett követelményrendszerrel is tájékozódjunk, s tesztjeinket ennek megfeleltessük. (A tesztek részletes leírását vagy mintáját a *Függelékben* közöljük.)

### 3) Tudásszintmérő teszt

A műelemző képesség egyes műveletei más és más mennyiségben igényelnek háttérismereteket. Tesztünk a *formai* (vizuális nyelvi) elemzés és – nagyjából – a (művészettörténeti) elemzés módszereihez nélkülözhetetlen alapszintű információkat kért számon a következő területekről.

#### A) "Stílusjegyek" és stílusok összepárosítása

A művészettörténeti kézikönyvekben és lexikonokban a legjellemzőbbek között említett, egyegy stílusra jellemző ábrázolásmód, műfaj, *épületszerkezet*, illetve építőelem közös megnevezéseként a tesztben a „stílusjegy” szót használtuk. (A tesztelemző megbeszéléseken a rajzpedagógusok ilyen értelemben alkalmazták ezt a terminust.)



A minta megoszlása az iskolák típusa szerint

Az iskola neve	Település-típus	A rajtot tanító pedagógus szakképzettsége	A rajztanítás tárgyi fel-tétele	5. osztály létszám	8. osztály létszám
Budapest, XII. Csaba utcai Általános Iskola	főváros	középiskolai rajztanár („művészanár”)	jól felszerelt szakterem	29	30
Budapest, VIII. Közársaság téri Általános Iskola	főváros	középiskolai rajztanár (+általános iskolai tanári diploma)	közepes felszereltség, szakterem nincs	30	27
Budapest, IV. Bajza utcai Általános Iskola	főváros	általános iskolai rajztanár	jól felszerelt szakterem	29	—
Szeged Madách Imre Általános Iskola	megyei jogú	általános iskolai rajztanár	jól felszerelt szakterem	34	37
Tiszasziget (Csongrád megye) Általános Iskola	falú	szakképzetlen (rajzszakos tanárképző főiskolai hall- gató)	közepes felszereltség, szakterem nincs	15	18
Békéscsaba Conrado Benitez Általános Iskola	megyei jogú város	általános iskolai rajztanár	jól felszerelt szakterem	25	32
Örménykút (Békés megye) Általános iskola	falú	szakképzetlen (más szakos általános iskolai tanár)	közepes felszereltség, szakterem nincs	5	9
Salgótarján Lovász József Általános Iskola	megyei jogú város	szakképzetlen (tanító)	kitűnően felszerelt szak- terem	23	30
Etes (Nógrád megye) Általános Iskola	falú	általános iskolai rajztanár (+tanítói diploma)	rossz felszereltség, (szakte- rem nincs)	11	13
Tanulók száma összesen:				201 +	196 = 397

9. táblázat



A kiválasztott stílusok tantervi törzsanyagnak tekinthetők.

5. osztály: I. kérdés

8. osztály: I. kérdés

#### B) Művek és művészettörténeti korszakok öszepárosítása

A rajz tantárgy kötelező taneszközeiben szereplő műalkotás keletkezési korának megállapítása. A 8. osztályban a feladat nehezítése céljából nem ádtuk meg a művészettörténeti korszakok nevét, azokat a tanulóknak önállóan kellett beírniuk. Jó válasznak tekintettük a rajzpedagógiai dokumentumokban és művészettörténeti kézikönyvekben szereplő, az adott stílust jelölő valamennyi konvencionális elnevezést. Évszázados pontossággal megadott keletkezési időt is jó feleletként értékeltünk. Más megfogalmazásban hasonló kérdés: stílusok és évszázadok öszepárosítása.

5. osztály: II. kérdés

8. osztály: II., VI., VIII. kérdés

#### C) Egy stílusirányzat legfőbb jegyeinek ismertetése, illetve két stílusirányzat összehasonlítása legfontosabb jegyeik alapján

Valamennyi, a szakirodalomban szereplő stílusjegyet jó válaszként fogadtuk el.

5. osztály: IV., V. kérdés

8. osztály: V., VII. kérdés

#### D) Fogalmak definíciója

A műelemző nyelvben igen gyakran használt alapfogalmak jelentésének tömör megfogalmazása vagy példák írása a jelentés érzékeltetésére. A válaszok értékelésénél a *Tér, forma, szín* című felső tagozatos tankönyvet (Környeiné és Reegné, 1978) és a *Művészettörténeti ABC* (Terra, 1961) című kézikönyvet vettük alapul.

5. osztály: III., VI., VII. kérdés

8. osztály: III., IV. kérdés

#### E) Építészeti alkotások elemzési módszereinek felsorolása

Erről szólt az

5. osztály: IX. kérdése és a

8. osztály: VIII. kérdése.

A megfogalmazás nem volt szerencsés, ezt a kérdés értékelésénél figyelembe kellett vennünk.

#### F) Kedvelt képzőművészek megnevezése

8. osztályban építészeket és egyegy művüket kellett megnevezni az

5. osztály: IX., X. kérdése és a

8. osztály: X., XI., XIII. kérdése



megválaszolásokor. Nyilvánvaló, hogy a tanulók nem feltétlenül kedvenc műalkotásaikat nevezték meg, hanem egyszerűen az emlékezetükben élő művek közül a legrokonszenvesebbeket, valószínűleg azokat, amelyek alkotója is, címe is eszükbe jutott. A válaszokból preferenciára vonatkoztatható adathoz nem juthatunk, egyfajta „nemzeti képzőművészeti Pantheon”, közismertségi lista azonban összeáll az adatokból. Ez pedig fontos része az iskola által közvetített képzőművészeti kultúra tartalmának.

### G) Képzőművészettel kapcsolatos (ön)képzési formákról tájékozódó zárókérdések

5. osztály: XI., XII., XIII. kérdés

8. osztály: XIII., XIV., XV. kérdés

Ezek a kérdések a tanulók képzőművészeti kultúrájának iskolán kívüli forrásairól, ilyen irányú érdeklődéséről informálnak, és a tesztekben nyújtott teljesítmények értelmezését segítik.

A tudásmérő tesztet a rajztanár egy tanórán vette fel.

### „Vizuális próbák”

S. Nagy Katalin elnevezésével azokat a mérőeszközöket jelöltük, amelyeknél *nem verbális úton* szerezhetünk adatokat a műelemző képesség működéséről. Ebben a vizsgálatban három típust használtunk.

#### 1) Szerkezeti vázlat és mű összepárosítása

Hat műalkotásreprodukciónak és öt, a kompozíciós szerkezet erővonalait leképező, fekete tussal készült vázlat társítása – a felesleges mű kihagyásával. A szerkezeti vázlatrajzon a festmények képelemeinek *elhelyezkedését*, arányait és egymás közötti vizuális kapcsolatainak legjellemzőbb jegyeit (pl.: mozgásirány, nézéssel vagy gesztussal kifejezett kapcsolat stb.) jelöltük. A képelemek formáit szükségszerűen csak szerkezeti funkciójukra koncentrálnak ábrázoltuk.

#### 2) Színvázlat és mű összepárosítása

A tanulók három színingyűjtést és négy műalkotás képeslap méretű reprodukcióját kapták kézhez – egy mű ismét „felesleges” volt. A színingyűjtésen a műalkotást jellemző tónusok hozzávetőleges, egymáshoz viszonyított arányait is feltüntettük.

#### 3) Stílusrokon mű megtalálása

A tanulók két készlet képeslap méretű reprodukciót kaptak. A készletekben öt-öt alkotás szerepelt, az egyiket kiemeltük, ez volt a „mintamű”, amely egy festő stílusát markánsan reprezentálta. A feladat annak eldöntése volt, hogy a fennmaradó négy műalkotás közül melyiket festhette ugyanaz a művész?

Az első készletben kizárólag portrék szerepeltek, itt a téma sem segítő, sem félrevezető jegyként nem volt használható. A második készletben különböző témájú művek szerepeltek, s a mintául választott kép műfaja, a portré megtevesztő jegyként szolgált. (Az



alkotó egy tájképét helyeztük el a más művésztől származó portrét is tartalmazó kép-kollekcióban.)

A három „vizuális próbát” a dolgozat írója és egy-egy segítő rajzpedagógus (nem az osztály rajztanára) vette fel egyenként a tanulókkal. Egy tanuló a három feladaton összesen hat percig dolgozhatott, az egyes feladatokra jutó időt maga szabta meg. (Ezt az időhatárt a tesztek kipróbálásának tapasztalatai alapján állapítottuk meg.)

A tesztekhez a képeslapreprodukciókkal azonos méretű szerkezeti vázlatokat, illetve 15x5 cm-es színgyűjtő lapokat használtunk fel. A választott műalkotások a tantervi törzsanyagban nem szerepeltek. Mindkét korosztály azonos „vizuális próbákat” oldott meg.

### Műelemző feladatok

A műelemző képesség működését eredeti alkotások „valós közegében” megvizsgálni nem állt módunkban. A rajztanításban használatos reprodukciós formák – diapozitívek és poszterek – segítségével így mindössze azt vizsgálhattuk, hogyan használják a tanulók a műelemzés elsajátított módszereit egy, a tanóraihoz hasonló, tehát a műalkotás hatását módosító szituációban. Az 5. és 8. osztályosok *szóbeli elemzési feladata* azonos volt: egy *klasszikus* és egy *modern* mű elemzése poszter alapján. Valamennyi elemzést – a Békés megyei 4. osztály kivételével – a dolgozat szerzője rögzítette magnetofonszalagra. (A Békés megyei tanulókkal nem rajztanáruk, hanem egy idegen rajzpedagógus vette fel a szóbeli elemzéseket.) Először a „klasszikus” művet mutattuk be, majd leállítottuk a felvételt, kicseréltük a posztert, és a modern művet elemeztettük.

A tanulók egyenként végezték a feladatot, egy műre kb. öt percet szántunk. (Amennyiben a tanulónak ennyi nem volt elég, még két perccel meghosszabbítottuk az elemzési időt.) A feladatot így fogalmaztuk meg: „Két műalkotás reprodukcióját fogod látni. Elemezd őket úgy, ahogy a rajzórán szoktátok!” A két mű egyike tankönyvben szerepel, a másik alkotójától több mű szerepel a könyvben és a diasorban is.

Hasonló instrukcióval az osztályok rajztanárai vették fel az *írással műelemző tesztet*, amelyben *öt mű* (egyegy „klasszikus” és „modern” festmény és szobor, valamint egy 20. századi épület) reprodukciója szerepelt. (A két korosztálynak azonos művek.) Művenként tíz perc alatt kellett írással elemzést készíteni „úgy, ahogyan a rajzórán szóban elemezni szoktunk!” A műveket az általános iskolai alapdiasorból választottuk.

A műelemző tesztek célja az volt, hogy képet kapjunk a tanulók

- *műelemző szakszókincsről* (illetve ennek aktív rétegéről, a használat szakszerűségéről);
- *műmegközelítési módjairól* (az iskolában tanult műelemző módszerek fajtáiról, a használat módjáról);
- *képzőművészeti ismeretanyagáról* (elméleti és történeti ismeretek, azok beépülése az elemzésbe),

és így megállapíthassuk, hogyan fejlődik 5.-től 8. osztályig a tanulók műelemző képessége. Az írással és szóbeli műelemzéseket egy kivételével *azonos kritériumok szerint értékeltük*.



1) *Az elemzés hossza*: összes szavak száma, indokolt és indokolatlan állítások száma. (A két utóbbi kritériummal a műalkotásról szóló *tényszerű* közléseket akartuk elkülöníteni az indokolt állításoktól, azaz a képi jeleket értelmező és forma, illetve tartalmi minőségekkel összekapcsoló *elemző* közlésektől.)

2) *Műmegközelítő módszerek* jelenléte az elemzésben:

- a) "Egyszerű leírás", a műről mint képmásról alkotott első olvasat, a téma dekódolása, a képelemek azonosítása modelljük megnevezésével.
- b) "Jelzős leírás", az "első olvasat" bővített változata, a műről alkotott "képelemlista" jelzőkkel, határozókkal árnyalt változata.
- c) *Színek felsorolása*: képelemek színeinek megnevezése.
- d) *Színhatások elemzése*: képelemek színeinek hatása és kölcsönhatása – a mű színkompozíciója – elemzése.
- e) *Tartalom/funkció és forma elemzése*: a műalkotás kompozíciós szerkezete és tartalma (funkciója) közötti kapcsolat feltárása.

*Megjegyzés*: az építészeti alkotás reprodukciója – miként az általános iskolai alaptanulmányok többi építészeti darabja – egynézetű, nem teszi lehetővé a funkció/formaelemzést. Itt a törzanyaghoz való ragaszkodás eleve lehetetlenné tette egy fontos elemzőmódszer megfigyelését épületek esetében.

f) *Stíluselemzés*: a műalkotás korának és/vagy stílusának bemutatása. 5. osztályban a stílus megnevezése is elegendő.

*Csak a szóbeli elemzésnél*

A mű alkotójának és/vagy címének megnevezése.

Néhány osztályban megvizsgáltuk az *elemzések szerkezetét* is, azt, hogy a megközelítésmódokat *milyen sorrendben és milyen minőségben* használják a tanulók, összevetve a szóbeli és írásos tesztek eredményeit, így *műelemző stratégiák* típusait írhattuk le.

Nem vizsgáltuk az elemzések nyelvét az anyanyelvi/kommunikációs nevelés eredményessége szempontjából és nyelvhelyességi szempontból sem, bár az anyag igen tanulságos lehet az irodalom és anyanyelv tanárai számára is. Bizonyos, hogy a vizsgált iskolákban az ő munkájuk eredményessége is megmutatkozik a tanulók műelemzési produkcióiban. (A későbbiekben tervezzük az anyag ilyen irányú feldolgozását is.)



Iskola (zárójelben a vizsgálatban részt vettek száma)	I. kérdés													II. kérdés							
	A leggyakoribb hibák jele (Hibázó tanulók száma)													Valamennyi hibás válasz (Hibázó tanulók száma)							
	1B	1D	4A	4D	5D	6B	6D	7D	8B	9D	1B	1C	2C	3A	3B	3C	4B	4C	5A	5B	5D
Budapest, XII. Csaba u. (29)	-	11	10	2	2	3	6	-	7	1	5	-	2	4	3	8	3	-	-	1	1
Budapest, VIII. Köztársaság téri (30)	13	5	-	1	10	8	3	2	3	10	1	3	4	3	7	5	-	1	-	8	1
Budapest IV. Bajza u. (29)	4	3	4	4	4	8	8	3	5	12	-	3	5	2	9	7	2	1	1	4	4
Szeged, Madách Imre (34)	9	13	3	9	5	10	8	1	7	23	10	8	5	1	-	-	2	1	1	1	3
Tiszasziget (15)	-	-	-	1	1	7	1	3	3	5	3	-	3	1	-	2	-	-	-	2	-
Békéscsaba Conrado Benitez (25)	5	4	3	10	4	6	5	5	7	11	5	1	5	1	1	12	2	-	2	5	2
Örménykút (5)	-	3	1	-	1	-	1	2	-	-	-	1	1	-	1	2	-	2	-	1	1
Salgótarján, Lovász József (23)	8	3	7	2	7	9	3	5	8	13	-	-	3	3	13	2	-	-	1	1	-
Etes (11)	-	-	2	-	1	3	3	2	3	4	1	3	-	-	2	-	1	2	3	1	1
Összesen (201)	35	42	30	29	35	54	38	23	43	79	25	19	28	15	36	38	10	7	8	24	13



## A vizsgálati eredmények értékelése

### Tudásszintmérő teszt

Mivel a műelemzés különféle módszereihez más és más tudásanyag is szükséges, igen nehéz feladat egy olyan tudásszintmérő eszköz összeállítása, amely a műelemző képesség egészének fejlettségéről is tájékoztat. A nemzetközi szakirodalomban igen ritka a képzőművészeti tájékozottságot mérő vizsgálat, valószínűleg azért, mert a műelemzés módszereit, illetve ezek közül a legelterjedtebbet, a művészettörténeti (stílustörténeti és oeuvreelemzést) kevés országban tanítják a művészetpedagógiai vizsgálatok legnépszerűbb populációjának számító, 6-14 éves korosztálynak. Ha mégis sor kerül egy ilyen felmérésre, a tesztekben a képzőművészet iránti *attitűdöt és ízlést, a befogadói magatartást és ítéldőképességet* is vizsgálják a műelemző szókinccs gazdagsága és helyes használata, valamint a művészettörténeti és képzőművészet-esztétikai tudásanyag felmérése mellett. (10. táblázat) (Eisner, 1966-67, Focht-Babushin, 1973, Ward, 1982)

A szovjet és amerikai vizsgálatokból kirajzolódó képzőművészeti műveltségkép elszomorító. Mindhárom idézett kutatócsoport a tanulók érdeklődésének hiányát, konzervatív attitűdjét, a minimálist alig meghaladó és a vizuális nevelés hatására három-négy *tanév alatt alig bővülő tudásanyagát* tárta fel tudásszintmérő tesztjeivel. A szovjet csoport a rajztanárok és szülők körében szintén negatív eredménnyel, a diákokéhoz hasonló kérdőíves felmérést végzett, és ezzel széles körű tantervi reformot kezdeményezett a rajztanítás valamennyi szintjén és területén. Az amerikai vizsgálatok nemzeti pedagógiai kísérletek sorát hívták életre a meglévő programok éles kritikájával. Feltételeztük, hogy nálunk sem lehet sokkal jobb a helyzet, az *európai művészetpedagógia akadémikus* – a művészeti praxis iskolás formáira orientált – *hagyományaiból táplálkozó*, s ezeket a megújulás szándékával is „megszüntetve megőrző” *magyar rajztanítás, melyet az elviselhetőség határain túli óraszámcsökkentés amúgy is tananyagszelekcióra kényszerít, valószínűleg kevésbé sikeresnek bizonyul a képzőművészet elmélete és története alapvető információanyagának átadásában.*

A *korrelációs mátrix* (11-12. táblázat) adatai jól mutatják az elméletileg is összefüggőnek tételezhető tudáselemek valóban szoros kapcsolatait. A stíluskritikai és történeti ismeretek (I., II., IV. és V. kérdés) a többihez viszonyítva erős korrelációt mutatnak, hasonlóképpen a művésznevek és műcímek, illetve múzeumok neveinek felsorolása (IX., X., XI. kérdés). Külön tömböt alkotnak a szintani ismeretek (VI., VII. kérdés) – ezeknek az alkotói gyakorlattal közvetlenül összefüggő tudásanyaga igen gyengén korrelál az elméleti ismereteket tételező többi kérdéssel. Izoláltnak mutatkozik az épületek elemzésének szempontjait nem túl szerencsés megfogalmazásban számon kérő VIII. kérdés is. A tényszerű művészeti tudásanyag elsajátításában sem jeleskedő ötödikeseknek egy, műelemző módszereikre vonatkozó kérdés nehezen érthető és megválaszolható, egyéb ismereteikhez nem kötődő tudáselem. Fontos módszertani kérdés, amelyre a műelemzések értékelésénél még vissza kell térnünk, hogy *helyese ilyen kevés súlyt fektetni az elemző módszerek – elemzési technikák, eljárások – tudatosítására, begyakoroltatására?* A később értékelendő elemzési feladatok azt mutatják, hogy műelemző frázisok szuggerálása helyett a megközelítmódok sokszínűségének érzékeltetése valószínűleg nyitottabb és érdeklődőbb befogadói magatartást eredményezhetne.



Tudásszintmérő teszt. 5. osztályos eredmények  
**ÁTLAGOK ÉS SZÓRÁSOK**

N=201

Sor- szám	Változó	Átlag	Szórás	CV %
1.	Stílus/Stílusjegy	5,676	1,650	29,1
2.	Korszak/mű	3,346	1,173	35,1
3.	Épületelemek	1,149	1,046	91,0
4.	Stílus/összehasonlítás	0,468	0,694	148,3
5.	Őskori művészet	2,394	1,283	53,6
6.	Fő színek	2,580	0,886	34,3
7.	Hideg–meleg színek	3,713	1,925	51,8
8.	Épületelemzés	1,048	1,076	102,7
9.	Festő/műcím	3,670	1,923	52,4
10.	Szobrász/műcím	2,394	2,028	84,7
11.	Múzeum	3,378	1,654	49,0

**KORRELÁCIÓS MÁTRIX**

Sor- szám	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	.43									
3.	.11	.02								
4.	.28	.31	.18							
5.	.20	.32	.08	.22						
6.	.09	.10	.12	.19	.15					
7.	.16	.12	.11	.21	.19	.25				
8.	.06	-.02	.11	.13	.05	.06	.13			
9.	.19	.24	.02	.20	.30	.21	.29	.07		
10.	.18	.21	.10	.35	.18	.23	.23	.15	.55	
11.	.20	.33	.12	.37	.32	.21	.24	.24	.47	.38

11. táblázat

Megjegyzés:

A korrelációs mátrixban valamennyi érték előtt 0 szerepel, ezt helytakarékoság miatt nem írtuk ki. A tudásszintmérő tesztet lásd a Függelékben.



Az 5. osztály tanterve a műelemző képesség fejlesztése területén különösen felelős. Egyrészt továbbra is tanítani kell az alsó tagozaton is gyakorolt *képanyelvi megközelítésmódot*, amely a mű formai jegyeinek és ezek szerkezetének feltárásával igyekszik eljutni a témától a tartalomig, másrészt megkezdődik a stílustörténeti (stíluskritikai) ismeretek közvetítése is. Mindez igen kevés óraszámban, a történelem és irodalom tantárgyakkal csak az egyéni kezdeményezések szintjén integrálva, jelentős kölcsönös erőfeszítésekkel (tananyagátcsoportosítással, közös tanórák szervezésével stb.) zajlik. Nem meglepő, ha *csupán az osztályok legérdeklődőbb tanulói érnek el jó eredményt* a stílustörténeti tudást és a műelemző szókinész elemeit számon kérő tudásszintmérő tesztben. Az eredmények alapstatisztikai megmutatják, hogy míg az átlagok néhány kérdést kivéve kielégítőek, a szórás a legtöbb feladatnál igen nagy, a *relatív szórás értéke pedig valamennyi kérdésnél erős, illetve szélsőséges*. Különösen nehéz feladatnak bizonyult a stílusok összehasonlítása, épületelemzési szempontok, illetve épületelemek megnevezése és három szobrász nevének és egyegy művének felidézése. A formális elemeket önmagukban, minőségük, s nem jelentésük, szimbolikus, illetve tematikus tartalmuk szerint vizsgáló képanyelvi műmegközelítés, melyet nemcsak a tanterv, de a *Tér, forma, szín* címmel tartalmát is eláruló tankönyv is elsősorban javasol, igen jól *felhasználhatná az összehasonlító elemzés módszerét*. Ez azonban az eredmények szerint a tanulók előtt ebben az osztályban lényegében ismeretlen.

Tudásszintmérő teszt. 8. osztályos eredmények

ÁTLAGOK ÉS SZÓRÁSOK

N=196

Sorszám	Változó	Átlag	Szórás	CV. %
1.	Stílus/stílusjegy	3,842	2,479	64,5
2.	Korszak/mű	4,204	2,390	56,9
3.	Kompozíció	1,842	2,456	133,3
4.	Komplementer	2,311	2,420	104,7
5.	Romantika	2,250	2,692	119,6
6.	Stílus/század	3,434	2,388	69,5
7.	Stílus/összehasonlítás	2,051	2,647	129,1
8.	XX.sz. irányzatok	2,740	2,707	98,8
9.	Épületelemzés	3,245	2,665	82,1
10.	Festő/műcím	5,087	2,345	46,1
11.	Szobrász/műcím	4,077	2,661	65,3
12.	Építész/műcím	3,164	2,440	77,1
13.	Könyv	1,684	2,627	156,0

12. táblázat

Megjegyzés:

A 13. item a teszt XIV. kérdése; a teszt XIII. kérdését nem szerepeltetjük a statisztikai számításokban.



KORRELÁCIÓS MÁTRIX

Sor- szám	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	.68											
3	.65	.69										
4	.71	.69	.9									
5	.62	.66	.84	.84								
6	.61	.68	.74	.72	.70							
7	.69	.72	.86	.84	.82	.77						
8	.66	.72	.76	.75	.75	.73	.79					
9	.58	.60	.73	.71	.68	.63	.74	.71				
10	.46	.55	.58	.65	.59	.59	.62	.63	.60			
11	.52	.63	.66	.66	.65	.66	.67	.67	.68	.74		
12	.58	.65	.8	.79	.75	.69	.77	.73	.65	.62	.70	
13	.66	.67	.87	.85	.77	.73	.82	.78	.68	.57	.66	.78

12. táblázat folytatása

Megjegyzés:

Vö. 1. táblázatot

Összehasonlítás helyett egy-egy stílusjegy megjelölése a válasz, amely jelzi: két mű összevetésének ez a nem tematikus módja igen szokatlan az ötödikeseknek. *Az építészet és szobrászat változatlanul elhanyagolt területe a műelemzéstanításnak.* Az utóbbi években készült, az általános iskolai diasort kiegészítő, több nézetet bemutató diaképek száma kevés, makett, modell és építő-konstruáló játék központilag kifejlesztett, kötelező taneszközként nem áll rendelkezésre. A térbeli vizuális művészetek tanítása így aligha lehet eredményes.

Az I. és II. kérdésre adott hibás válaszok elemzése a rosszul rögződött tudáselemeket veszi számba. (A nem válaszolók kérdésenkénti összesítését az eredmények alapján nem tartottuk fontosnak itt részletezni.) Az I. kérdésben a klasszikus római és görög művészet éppen a formális műmegközelítés túlsúlya miatt nem különül el, ezért a leggyakoribb (a tanulók kb. egyharmadánál előforduló) hibás társítás a 9D. Az egyiptomi és görög arányrend alapvető jellemzőivel a tanulók egynegyede nincs tisztában. Egyötödük boltíves lefedést vél felfedezni a görög építményeken (8B), illetve az egyiptomi festészet két legközkeletűbb jellemzőjét a római művészetnek tulajdonítja (1D, 6D). *Olyan stílusjegyek ezek, melyek kulturális értelmezés – alapszintű ikonológiai, technikai és szimbólumelemzés – nélkül igen nehezen rögzíthetők.* A hibák listájának élén nem „finom” tévedések, hanem durva melléfogások állnak, melyek alapvető információk hiányáról tanúskodnak.

A II. kérdésben a hibák száma megoszlik, kevesebb a tipikus tévedés. Úgy tűnik, a műalkotásokról a képanyelvi elemzés során elhangzó alapvető – gyakran egyetlen informá-



ció a művek alkotója és keletkezési helye, ezért ez a feladat a válaszra vállalkozóknak kevesebb problémát jelentett. (Más kérdés, hogy itt lényegesen több volt a nemválaszoló, a műveket egyáltalán nem ismerők aránya.) A legkevésbé ismert mű a Stonehenge, az ötödikesek kb. egyötöde véli a görög vagy a római művészet produktumának (3B, 3C).

Az V. kérdésre adott válaszok áttekintése megmutatja, miért: az *„őskori művészet”* a válaszadók túlnyomó többsége gyakorlatilag a barlangrajzokkal azonosítja. A korszak jellemzőinek összefoglalása 1 szótól 4-5 mondatos, tartalmas összefoglalóig terjed, amelyből megtudhatjuk, miért és hogyan készül, hol látható, mit ábrázol az őskori barlangrajz. Gyakori az utalás a vadászmágiára. Egyébként ez az egyetlen kérdés a teljes sorozatban, mindkét korosztályban, ahol a válaszadók társadalmi vonatkozásokat is említene. Osztályonként egy-két nyilvánvalóan önképzésre hagyatkozó tanuló fog csak szólni a továbbiakban a tudásszintmérő tesztben, illetve az elemzésekben arról, milyen társadalmi változások tükröződnek egy stíluskorszakban vagy műben, milyen megrendelői igényekre válaszol, milyen funkciót tölt vagy tölthet be, milyen életérzést fejez ki egy-egy alkotás. Az *„őskori művészet”* bemutatásakor még természetes a történelmi ismeretek integrálása – később ez a mintánkban szereplő tanulói produktumok szerint valószínűleg igen ritkán és nem elég hatásosan, vagy sohasem fordult elő.

Az építészet, szobrászat és iparművészet (tárgykultúra) háttérbe szorulása valószínűleg már az őskori művészet tanításával elkezdődik. A kőépítmények mellett a szobrok és tárgyak említésével az elemzések kevesebb mint egyötödénél találkozunk. (A stílusok összehasonlítását kívánó IV. kérdésnél ilyen észrevételt még nem tehetünk, hiszen a fennmaradt emlékek túlnyomó többsége plasztika, épület és tárgy. Itt a válaszok szegényessége volt szembeötlő – az egyiptomi művészetet a piramis, a görögöt az „oszlopfők” jelentették, az összehasonlítást pedig az „itt ez van, ott az van” jellegű felsorolások.)

A VIII. kérdésre, amely az épületelemzés módszeréről kívánt választ, a tanulók többsége a homlokzatot jelölte meg mint az épület bemutatásának egyetlen vagy legfontosabb nézetét. A téralkotás és a funkcionális tételrendezés művészeteként és mesterségként egyaránt felfogható építészet tehát az ötödikesek túlnyomó többsége számára, nyilvánvalóan a taneszközök hatására is, a felületmegformálás és megmunkálás lényegében festői, esetleg szobrászi tevékenysége. A bővebben válaszoló tanulók nem hagynak kétséget afelől, miért szükséges a homlokzat bemutatása: a csúcsíves, a szép ablakok és kapuk, a művészi fāragványok" azok, amelyekre fontosnak tartják felhívni a figyelmet. Bár a kérdésben nem szerepelt, sokan felsorolták, milyen adatok közlendők az épületről: kora, stílusa és építőjének neve. (A ház rendeltetését, anyagát, szerkezetét, helyét, nemzetiségét igen kevés válaszadó tartotta említésre méltó elemzési szempontnak vagy fontos adatnak.) A második leggyakrabban említett aspektus az oldalnézet, ezt a felülnézet követi. Az épület belsejét a tanulóknak alig egy tizede tartja lényegesnek megemlíteni. Már eddig is többször szoltunk a rajztanításban domináló „képnyelvi” megközelítés hiányosságairól – ez a módszer az építészeti alkotások elemzésére önmagában különösen alkalmatlan. (Később látni fogjuk, hogyan működik a tanulók elemzéseiben, s talán az is nyilvánvalóvá válik, miért fontos figyelemmel kísérnünk, hogyan hatja át ez a módszer a tanulók képzőművészeti kultúrájának egészét.)



A következőkben a 8. osztályosok teszteredményeit tekintjük át, majd néhány hasonló feladat ötödikes és nyolcadikos pontszámának összevetésével és bővebb elemzésével a képzőművészettel kapcsolatos tudásanyag bővülését és elmélyülését próbáljuk nyomon követni.

### A 8. osztályos tanulók eredményei

A tanterv előírásai szerint a 8. osztály végére a tanulóknak át kell tekinteniük az (európai) képzőművészet és építészet történetét, ismerniük kell ennek kiemelkedő alkotóit és főbb stíluskorszakait. A művészettörténeti és stílustörténeti (kritikai) ismeretek rendszerezésére szolgálnak a 7. és 8. osztályos rajzi feladatlapok és a kötelezően vezetendő „műelemző füzetek” is. Míg az 5-6. osztályban a műalkotások képi minőségeit elsősorban önmagukban szemléltek a tanulók, a 7-8. osztályban – a tantervi dokumentumok szerint – egyenrangúvá válnak a történeti jellegű műelemző megközelítésmódok is. A tudásszintmérő teszt kérdései körülbelül fele részben kérték számon a korábbi tanévekben elsajátítandó alapismereteket és a 7-8. osztályban tanított ismeretanyagot. *A korábban és nemrég tanultak visszaadásának minőségében lényeges különbség nem volt. A teszteredmények globális értékelése azt mutatja, hogy az osztályon belüli teljesítmények élesen polarizálódnak: a legjobb és legrosszabb tanulók teljesítménye közötti különbség igen nagy, az eredmények szóródása erős, a relatív szórás minden kérdésnél szélsőségesen nagy, az átlagteljesítmények pedig az ötödikben elértnél rosszabbak. A 8. osztályra a képzőművészet iránt érdeklődő és tudásukat önképzéssel fejlesztő tanulók tábora és a közömbösebb nagyobb csoportja világosan körvonalazódik – s ez utóbbiakra az iskolai képzés szinte alig van hatással. A tanulásigényében a történelemhez és a magyar irodalomhoz hasonlítható műelemzés mint tantárgyrész alacsony presztízsű. A képzés egészében és a rajz tantárgyon belül is teljesen háttérbe szorul, és a kevesek hobbijává válik.*

A legnehezebb kérdések a *műelemző szakszókinccs* elemei: a kompozíció fogalmának meghatározása (III.), a komplementer színek meghatározása és felsorolása (IV.), illetve a *stílustörténeti alapismeretek*: a romantika meghatározása (V.), a 20. századi irányzatok felsorolása (VIII.). Változatlanul, sőt fokozódó mértékben gyengén oldották meg a tanulók az építészetrel kapcsolatos feladatokat is (IX., XII.). A tanulók birtokában elenyésző számban van csak *művészeti könyv*, amelynek címét vagy szerzőjét fel tudják idézni.

*A részeredmények közötti korreláció sokkal szorosabb, mint az 5. osztályban. Nyilvánvaló, hogy a teszt homogén tudásanyagot mér, amelyen belül jól elkülöníthetők az egyes ismeretblokkok.* Ezek: a stíluskritika és -történet (I., V., VI., VII., VIII. kérdés), a műelemző szakszókinccs és ennek értelmezése (III., IV., V., IX.), az építészeti ismeretek (IX., XII. és részben I., II.), valamint a művészek és alkotásaik ismerete (X., XI., XII.).

Ezek elemei egymással szorosan, a többi ismeretblokkal közepesen korrelálnak.

Valamennyi kérdéssel szoros korrelációt mutat a VIII. és a XIII. kérdés, jelezve a kapcsolatot a *kortárs művészetben való tájékozottság, a művészeti könyvek ismerete-használata és a műelemzési alapismeretek között.* (13. táblázat)



Tudásmérő teszt 8. osztály  
Tipikus hibák, I. kérdés

ISKOLÁK (Zárójelben a vizsgálatban részt vettek száma)	I. kérdés Valamennyi hibás válasz (Hibázó tanulók száma)																			
	1A	1C	1D	2A	2C	2D	3B	3D	4A	4C	4D	5A	5B	5C	6A	6B	6C	7A	7B	7D
1. (30)	1	-	10	11	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
2. (27)	1	-	1	3	-	-	1	-	1	-	8	-	1	1	-	-	1	1	-	-
4. (37)	5	-	-	-	5	-	1	-	5	2	12	2	1	7	1	5	6	4	6	1
5. (18)	-	-	-	1	-	2	-	2	1	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	6
6. (32)	9	5	3	4	2	5	3	-	8	9	2	4	5	-	8	1	3	8	5	2
7. (9)	2	-	-	-	3	-	2	-	4	2	1	-	-	-	-	-	-	1	2	-
8. (30)	5	7	6	13	3	6	2	2	5	3	8	8	1	5	4	7	2	5	3	13
9. (13)	2	1	5	1	4	-	3	-	1	3	2	-	2	3	-	2	-	1	1	-
Összesen:	25	13	25	33	17	19	12	4	25	19	35	14	10	17	13	15	12	20	17	22

Megjegyzés: Az iskolákat inntentől a 9. táblázatban használt arab számmal jelöltük.

13. táblázat



Tudásmérő teszt 8. osztály  
Típusos hibák, VI. kérdés

ISKOLÁK (Zárójelben a vizsgálatban rész vettek száma)	VI. kérdés, 1–5. alkérdés Típusos hibák (évszázadok) (Hibázó tanulók száma)														
	1.		2.		3.		4.		5.						
	XII. XIII.	XVII. XVIII.	XIV. XV.	XVIII. XIX.	XI. XII.	XV. XVI.	XIX. XX.	XIV. XV.	XVIII. XIX.	XIV. XV.					
1. (30)	-	-	4	-	-	3	3	5	5	-	1	6	-	2	1
2. (27)	2	-	3	-	-	4	4	4	1	-	3	-	2	1	-
4. (37)	3	1	1	1	1	6	6	7	1	1	8	1	1	1	1
5. (18)	-	10	-	-	1	1	1	2	1	1	-	3	5	-	2
6. (32)	-	-	-	1	1	-	-	12	1	1	-	2	2	2	1
7. (9)	1	-	2	3	6	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1
8. (30)	3	-	-	5	1	6	6	6	-	-	1	6	1	2	-
9. (13)	-	-	3	1	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-	1
Összesen:	9	11	13	11	11	20	37	9	10	15	17	7	9	7	7

(a 13. táblázat folytatása)



Tudásmérő teszt 8. osztály  
 Tipikus hibák, VI. kérdés

ISKOLÁK (Zárójelben a vizsgálatban rész vettek száma)	VI. kérdés, 1–5. alkérdés Tipikus hibák (évszázadok) (Hibázó tanulók száma)													
	1. XII. XIII. XVII.	2. XIV. XVIII. XIX.	3. XV. XII.	4. XIV. XVI. XVIII.	5. XIV. XV. XIX.									
1. (30)	-	-	3	5	5	-	1	6	-	2	1			
2. (27)	2	-	3	4	1	-	3	-	2	1	-			
4. (37)	3	1	1	6	7	1	8	1	1	1	1			
5. (18)	-	10	-	-	2	1	-	3	5	-	2	1		
6. (32)	-	-	-	-	1	1	-	2	2	1	-			
7. (9)	1	-	2	-	-	-	-	1	-	1	1			
8. (30)	3	-	-	6	6	-	1	6	1	2	-	1		
9. (13)	-	-	3	1	1	1	-	-	1	-	1	2		
Összesen:	9	11	13	11	11	20	37	9	10	15	17	7	9	7

(a 13. táblázat folytatása)



Ezek a korrelációs értékek azt is jelzik azonban, mennyire döntően befolyásolja az eredményességet az *önképzés*. Újabb vizsgálattal érdemes lenne feltárni a képzőművészeti tudás forrásait, s megállapítani ezek súlyát is. Vizuális nevelési módszereink hatékonyságát jelentős mértékben meghatározza, mennyi és milyen ismeretet adnak át, s ez vizsgálatunkból feltehetően kiderül. Ám a tanulók ismeretei egyéb forrásokból is táplálkoznak. Ezek pedig jelentősebbek talán, mint gondolnánk, s esetleg mintát is adhatnak hatékonyabb pedagógiai stratégiák kimunkálásához.

Mint a 8. osztályosok az I. és VI. kérdésre adott hibás válaszainak elemzése mutatja, az *adatszerű tények megtanítása terén bizonyos szempontból jobb, más szempontból viszont rosszabb a helyzet, mint az 5. osztályban. Kevesebb az egész korosztályt jellemző tipikus hiba, viszont jóval több a válasz nélkül hagyott tesztkérdés.* (Vélhetőleg a választ nem adók viselkedését részben az is magyarázza, hogy utolsó általános iskolai tanévük végén készítettük a felmérést, ám az eredmények így is nyugtalanítóak.)

Az I. kérdésnél a tanulók mintegy hatodrésze követ el durva hibát, mikor az átlós kompozíciót a klasszikus, az illúziókeltést a kubizmus (!) jellemzőjének véli (2A, 4D). A tanulók körülbelül egynolcada a barokk legjellegzetesebb stílusjegyeit az irányzat ellentettjének számítható klasszicizmusba, illetve a kubizmushoz rendeli (1A, 1D). A nyolcadikosoknak a kubizmusról alkotott elképzelése eléggé sajtáságos, hiszen majdnem ugyanennyi tanuló véli, hogy ennek jellemzője a háromszögkompozíció.

Hosszas fontolgatás után választottuk a kubizmust, mikor a 20. századi irányzatok sorából a legismertebbet, egy mindenütt tanított stílust kerestünk. Az I. kérdésre adott válaszok minősége szerint rosszul választottunk, azonban a VIII. kérdésnél a teszteken szereplő 20. századi irányzatok, az „izmusok” közül valóban a kubizmust említik legtöbbször. Majdnem ugyanennyien sorolják fel az expresszionizmust és a szürrealizmust, míg a negyedik helyre az impresszionizmus (!) kerül. A kubizmus tehát egy adat, amely mögül gyakran hiányzik az ismeret, egy idegen szó, amelynek jelentése homályos. Érdemes lenne külön vizsgálatot szentelni a közelmúlt és kortárs képzőművészeti irányzatok tanításáról – a művészeti és pedagógiai tartalom és hatékonyság paramétereit szerint. Mint a később közölt művésznévlisták (X., XI., XII. kérdés) is utalnak rá, úgy tűnik, jelentős hiányokat kell pótolnunk ezen a területen.

A VI. kérdésre adott válaszok elemzését ismét azzal a megjegyzéssel kell kezdenünk, hogy a hibázóknál többen voltak a nem válaszolók. A reneszánsz korszak határait a tanulók kéttizede tolta egy-két évszázaddal előre vagy hátrábbra. A későbbi választásokban sokszor szereplő 20. századi stílusirányzat, az expresszionizmus hibás korszakolásai már szélsőségesebbek – a 16. és 18., valamint a 19. század egyaránt szerepel. Meglepő a gótika – vagy talán a középkor? – erősen téves datálása. Valószínű, hogy sem a romantika, sem a barokk művészeti stílusa *nem kötődik történelmi eseményhez*, sőt, korszakhoz sem – erre utalnak a két stílushoz rendelt évszázadok és az V. kérdésben a romantika jellemzőinek felsorolása. A történelem, irodalom és ének-zene tananyagában egyaránt szereplő irányzatot éppen interdiszciplináris jelentősége miatt választottuk. Reméltük, hogy a különféle tantárgyak sajátos megközelítésmódja sokrétű stílusképpé rendeződik, de legalábbis számos, bár töredékes tudáselem kapcsolódik hozzá. Várakozásunkkal ellentétben a 196 főnyi 8. osztályos tanulóból álló mintában összesen öt fő akadt, aki történelmi vonatkozást említett, s a stílust a „forradalmak korá”-hoz, illetve a „szabadságharc leverésé”-hez kapcsolta. A válaszolók többsége, a szó köznapi értelméből kiindulva, „romantikus” hangulati elemeket sorolt fel az irányzat jellemzői he-



lyett. Sajnos, a pontozásnál nem választottuk külön a stílusjegyekért járó két pontot a műalkotás megnevezéséért és rövid bemutatásáért járó két ponttól, így csak a kérdőívek olvasói előtt válik nyilvánvalóvá, hogy az előbbi igen nehéz és nagyon ritkán megoldott, az utóbbi viszont könnyű feladat volt. A művésznevek és műcímek felsorolását igénylő kérdéseknek a két korosztály teljesítményeit összehasonlító elemzése is mutatja majd, hogy a magyar nemzeti romantika alkotói és alkotásai kiemelkedő helyen szerepelnek az ismert művészek és művek nem túl széles körében. Ismét "üres adattal" van tehát dolgunk: a stílus művelőit felsorolják, magáról a stílusról azonban igen keveset tudnak a nyolcadikosok.

A további kérdésekre adott válaszokat az ötödikes és nyolcadikos tanulók teljesítményének összehasonlításával egyidejűleg vesszük számba.

### Az ötödikes és nyolcadikos tanulók eredményeinek összehasonlítása

Mivel a két minta elemszáma megközelítőleg azonos, és a tanulócsoportok páronként ugyanazon iskolák 5. és 8. osztályaiba jártak és azonos rajztanárnál tanultak, indokolt az eredmények összehasonlítása a fejlődés, illetve tudásszintváltozás megfigyelése céljából. Bár némileg különböző súllyal, de lényegében azonos *információtipusokat* kérünk számon a két korosztálytól. Ezek három nagy csoportra oszthatók.

- I. Stílustörténeti és -kritikai ismeretek.
- II. A műelemző *szakszókincs* és néhány megközelítésmód alkalmazása.
- III. Egyéb adatok, tények (pl. szintípusok, művésznevek és műcímek, információs források nevei, címei).

A következőkben a *14. táblázaton* tekintjük át az egyes tudáselemeket számon kérő tesztkérdésekre adott válaszok pontértékét.

Az A) és B) kérdéscsoportnál az 5. osztályosok jobb teljesítményét és a pontértékek gyengébb relatív szórását magyarázza, hogy nekik csak egy, míg a 8. osztályosoknak négy tanév műelemzési anyagáról kellett itt számot adniuk. A szakkifejezésdefiniációt kívánó C) kérdéscsoportnál ismét az ötödikesek teljesítménye jobb – mivel mindkét minta szélsőségesen erős CV% értéket mutat, ez mindössze azt jelenti, hogy az ötödikes „jól informált kisebbség” tudása magasabb, mint a hasonló nyolcadikos rétegé. (Különösen nyugtalanítók a kompozíció – a tanuló műelemzések egyik leggyakrabban használt szava – gyakori félreértelmezései, meglepő meghatározásai.) A D) kérdéscsoportban a stílusok rövid jellemzésekor mindkét osztályban több tantárgyhoz köthető stílusirányzatot választottunk, de ez csak az 5. osztályban eredményezett történeti jellegű többlettudást.

A stílusok összehasonlítását kívánó E) kérdéscsoport teljes kudarcot mutat az ötödikesek, és szélsőségesen szóródó, tehát jó és 0 pontos teljesítményeket a nyolcadikosok korosztályában. (Jelezve, hogy ezt a megközelítésmódot valószínűleg ismét csak az érdeklődő autodidakták sajátítják el a felsőbb osztályokban.) Az épületelemzés szempontjainak felsorolása sikeresebb a 8. osztályban, csakúgy, mint a művésznevek és műcímek rövid listájának összeállítása (G) és H) kérdéscsoport. *Néhány alapismeret az, ami némileg begyakorlódik a felsős tanévek során – ám ezek az elemzésekbe nem épülnek be, nem válnak használható műmegközelítő eszközzé.* Sajnálatos, hogy az információs források



Tudásmérő teszt 5. és 8. osztály  
Azonos típusú kérdések pontszámjai

ITEM	Kérdés száma 5-8. osztály tesztekben	Átlag		Maximális pontsz.		Szórás		CV%	
		5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.
A/ Stílus és stílusjegy összepárosítása	I.	5,68	3,84	9	7	1,65	2,48	29,1	64,5
B/ Korszak és műcím összepárosítása	II.	3,35	4,20	5	10	1,18	2,39	35,1	56,9
C/ Szakkifejezések definíciója 5. osztály: hideg és meleg színek 8. osztály: kompozíció, komp. színek	VII.	3,71	2,31	5	5	2,42	2,46	51,8	104,7
	IV.	1,842		5	5				133,3
D/ Stílus rövid jellemzése 5. osztály: őskor	V.	2,39	2,25	5	5	1,28	2,69	53,6	119,6
E/ Stílusok összehasonlítása	IV.	0,47	2,05	5	5	0,69	2,65	148,3	129,1
F/ Épületelemzés	VIII.	1,02	3,25	3	5	1,076	2,67	102,7	82,1
G/ 3 festő és egy-egy mű megnevezése	X.	3,67	5,09	6	6	1,92	2,35	52,4	46,1
H/ 3 szobrász és egy-egy mű megnevezése	X.	2,39	4,07	6	6	2,03	2,66	84,7	65,3
I/ Információs források: 5. osztály: múzeumok nevei 8. osztály: művészeti könyvek szerzői	XI.	3,38	1,68	5	5	1,65	2,63	49,0	156,0
	XII.								



Azonos típusú kérdések megválaszolásának minősége

A/ Stílusok összehasonlítása: a helyesen megnevezett különbségek átlagos száma (5. osztály, IV. kérdés, 8. osztály, VII. kérdés)									
Iskola Osztály	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
5.	0,1	0,07	0,9	0,18	0,7	0,2	0,4	1,0	0,7
8.	0,55	–	0,57	1,91	1,07	1,48	4,0	0,97	2,09
B/ Helyesen megnevezett alkotások átlagos száma egy adott stílus köréből (5. osztály, IV. kérdés, 8. osztály, VII. kérdés)									
Iskola Osztály	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
5.	1,4	0,7	0,9	0,6	1,0	0,8	1,0	0,9	1,2
8.	0,62	–	0,47	1,88	–	2,12	1,0	1,38	0,27
C/ Milyen nézőpontokból mutatna be egy épületet? (átlagos nézőpontszám) (5. osztály, VIII. kérdés, 8. osztály, IX. kérdés)									
Iskola Osztály	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
5.	0,6	1,07	1,6	0,8	1,1	0,5	0,4	1,2	1,1
8.	1,48	–	2,52	2,55	0,57	3,38	7,25	2,66	4,00

15. táblázat



*Tudásmérő teszt, 5. és 8. osztály*

*A leggyakrabban említett festők és szobrászok, valamint műveik (5. osztály: IX. és X. kérdés, 8. osztály: X. és XI. kérdés)*  
*(A táblázatban szereplő szám a művészt említő összes tanuló száma. Zárójelben: a mű címet nem közlő tanulók száma.)*

A/	Iskolák, osztályok																	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Összesen								
	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.		
A festő neve és a leggyakrabban említett műcímeik																		
1. Leonardo da Vinci: Mona Lisa, Szt. Anna har- madmagával, Ónareckép	5 (3)	4 6 10 (2)	23 (3)	–	38 17 (17)	7 (1)	2 (1)	4 9 (1)	7	2	4 9 (1)	3	2	–	18 (2)	4 5 (4)	90 67 157	
2. Szinyei Merse Pál: A lila ruhás nő, Majális	7 (2)	5 8 12 16	–	4 (4)	7	9 (1)	5 (1)	6 14 (1)	7	4	14 7 (1)	4	2	19 (1)	1 6 (1)	72 123		
3. Raffaello Santi: Esterházy Madonna, Ifjú kepmassa	11 (2)	4 13 (2)	5 30 (1)	–	7 (4)	5 (1)	6 (1)	5 4 (1)	4	5	2	2	3	1	–	83 29 112		
4. Munkácsy Mihály: Ásító inas, Siralomház, Rózseghordó nő, Köpiülő nő	8 (3)	5 5 7	–	6 (1)	6 (1)	7 (1)	7	–	14	–	4	–	1	–	7	26 51 77		
5. Picasso: Vasaló nő, Guernica	1 (1)	1 3	–	1 (1)	8	–	4 (1)	–	6	1	–	–	11 (9)	15 (2)	1 3 (1)	16 40 56		
6. Csontváry Koszika Tivadar: Magányos cédrus, Zarándok- lás a cédrushoz	2 (2)	1 (1)	–	–	–	–	2	–	1	1	2	6	3	1	1	10 10 20		
7. Victor Vasarely: Zebrák	1	7	–	33 (2)	–	–	1	1	–	1	–	–	–	2	–	1	2 16 18	
8. Székely Bertalan: Egri nők	–	3	5	1	–	–	–	–	–	–	2	–	2	3 (2)	–	–	8 9 17	
9. Egy József: Vitorlás a Balatonon	–	–	3	1	–	–	–	–	1	2	2	–	–	–	–	–	5 11 16	
10. El Greco: Toledo látképe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	9 9 9







közül milyen kevesen birtokolnak, ismernek könyveket (I. kérdéscsoport) – pedig a nem gimnáziumban továbbtanuló nyolcadikosok számára a vizuális művészetek terén az önképzés marad. Mivel a műelemzéstanításra jutó idő igen kevés, *gyakorlatilag a pedagóguson múlik, milyen elemeit választja ki átadásra a tantervben* bőségesen és jóformán strukturálatlanul szereplő ismerethalmaznak. Az egyes tesztek eredményeinek iskolánkénti összevetésére később kerül sor, itt azonban közölnünk kell néhány adatot, melyek a tudásmérő teszt eredményeinek szélsőségesességét magyarázzák.

Amint a 15. táblázatról leolvasható, az eredmények különösen a 8. osztályokban mutatnak szélsőséges különbségeket, jelezve, hogy az *azonos tantervet különféleképp értelmező és megvalósító pedagógiai stratégiák* más, később elemzendő hatások mellett a 8. osztályra döntően meghatározzák a *tanulók képzőművészeti kultúrájának tudáselemeit*. (Hogy hogyan hatnak a műelemző képesség szintjét befolyásoló más komponensekre, erről a többi teszt tárgyalásánál szólnunk majd.)

A *képzőművészeti tudás*, informáltság – mint számos vizsgálat mutatja – *igen szoros kapcsolatot tart az ízléssel*, lényegesen befolyásolja ennek irányát és az új iránti tolerancia szintjét is. Érdemes áttekintenünk tehát, milyen művészek és művek találhatóak a tanulóink emlékezetében élő „láthatatlan múzeum”ban, s vajon mutata életkorspecifikus tendenciákat az ismert művészek és művek listája, vagy inkább az egyes osztályok teljesítménye hasonló, s a tanár műpéldákat válogató ízlése az, amely irányt mutat? (16. táblázat)

A tanulók túlnyomó többsége, ha a művész neve eszébe jut, fel tudja idézni egy alkotását is. A *festők* ismertségi rangsorának élén az ötödikeseknél Leonardo da Vinci áll, őt Raffaello és Szinyei Merse Pál követi, majd – jóval kevesebb „szavazattal” – Munkácsy Mihály. 20. századi alkotót a 201 tanuló alig egytizede nevezett meg, ezek fel is kerültek táblázatunkba: Picasso és Vasarely a két név, s legismertebb műveik realiztikus, illetve figuratív korszakaikból valók. A táblázatban valamennyi művész szerepel, akit öt-nél több tanuló említett, de a lista kiegészítésekor sem változik lényegesen a kép: Markó Károlyt négyen, Glatz, Mészöly, Szőnyi, Crivelli és Rembrandt nevét három, Brueghel, Velasquez, David, El Greco, Madarász, Van Gogh és Ferenczy nevét 2-2 tanuló említette. A 19. századi külföldi, valamint a 20. századi magyar és külföldi művészek tehát a tanulók túlnyomó többsége számára ismeretlenek. (Igen sok ötödikesnek problémát okozott a 3 művésznév összeírása, tehát nem a „bőség zavaráról” van szó.) A *„klasszikusok listája”* a *korosztályra nézve egységes*, az egyes osztályok műelemzéstanítási színvonaláról a változatosság és a teljesebb felsorolás tanúskodik.

A *8. osztályra a névsor alig változik*: itt Szinyei számít a legismertebbnek, őt követi Leonardo és Munkácsy, míg Picasso a negyedik, Raffello az ötödik legismertebb festő. A *megnevezett „főművek”* ugyanazok, mint *ötödikben*, és az említett művésznevek köre nem bővül, csak egy-egy nevet vált fel a stílus másik reprezentánsa. Ezt a megállapítást igazolja, ha áttekintjük azoknak a művészeknek a névsorát, akiket nem vettünk fel a táblázatba, mert az ötödikesek nem említették őket. Ezek:



8 tanulónál  
Markó Károly  
El Greco

7 tanulónál  
David

6 tanulónál  
Monet  
Millet

5 tanulónál  
az iskola településén élő  
művész Van Gogh

4 tanulónál  
Mányoki

3 tanulónál  
Gauguin  
Mednyánszky  
Wagner

2 tanulónál  
Manet

Amint látható, a felsorolás feladatát több tanuló képes megoldani, de az új művészek és művek megismerése – a kérdésre adott válaszok szerint legalábbis – az 5. osztállyal lezárul. Hogy mi történik ezután, az csak sejthető. Talán a „klasszikusok” újra és újra bemutatásában, vagy a művészek és műcímek elhallgatásában, mellékes adatként kezelésében van a hiba. A műveket „képelemek” sajátosan elrendezett együtteseként kezelő formális elemzés okozza, hogy a tanulók számára a festészetet a reneszánsz és a 19. századi magyar romantika és realizmus jelenti – s az fogja jelenteni felnőtt korban is. A művészeti ismeretekben is tükröződő festészeti ízlésről S. Nagy Katalin korábban hivatkozott munkái kimerítően szólnak. Csak annyit tehetünk ehhez hozzá, hogy az ízléstípusok kialakítása valószínűleg a felső tagozat első tanéveire megtörténik. A 7-8. osztályban heti egy vagy ciklusonként két tanórára csökkentett idejű rajz tantárgy művészetszemléletformáló szerepe ennek az óratervi döntésnek következményeként is lényegében elsorvadt.

Az ismert szobrászok listája jóval szerényebb (összesen tíz névből áll), a kérdésre kapott pontszámok mindkét korosztályban alacsonyabbak. Az 5. osztályban Kovács Margit az abszolút listavezető, a második helyen Michelangelo, a harmadikon – a VIII. sz. iskola rajztanárának népszerűsítő munkája nyomán megugró említésszámmal – a „lakóhelyen élő szobrász” kategória szerepel. (Nagyon sajnálatos, hogy a festőknél egyáltalán nem jött ilyen válasz, a szobrászoknál pedig a kilencből mindössze három iskola tanuló említette ilyen nevet.) A tanulók mindössze egytizede írja fel az ötödikes tananyagban név szerint szereplő Müront. A kortárs művészeket lényegében tehát egy „tündéri realista” keramikus alkotásai képviselik, a 201-ből 4 tanuló említi még Henry Moore nevét.

A 8. osztályosok legtöbb válaszban szereplő szobrásza Michelangelo, őt egy a lakóhely környékén élő szobrász és Rodin követi. Kovács Margitot jóformán csak az ötödikesek, Rodint csak a nyolcadikosok említik, egyébként a névsor a két korosztályban – akárcsak a festők esetében – igen hasonló. Az osztályok teljesítményeit áttekintve jól elkülöníthetők a szobrászattal gyakran és igen ritkán foglalkozó pedagógusok növendékeinek teljesítményei. Van olyan osztály, amely bőséges és változatos névsort produkál, míg egy másikban csak egy-két név él a tanulók emlékezetében. Az eredmények – akárcsak a korosztályok összesítésénél – szélsőséges szóródást mutatnak.



## Tudásmérő teszt, 8. osztály

Az egyenél többször említett építészek, műveik és az őket említő tanulók száma (XII. kérdés)

(A táblázatban szereplő szám a művészt említő összes tanuló száma. Zárójelben: a műcímet nem közlő tanulók száma) N=196

Az építész és leggyakrabban említett művei	I.	II.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	Összesen
1. Ybl Miklós: Operaház	15	3	—	10	7(3)	—	18(10)	11(1)	64
2. Steindl: Parlament	—	6	3	6	7	3	6	3	34
3. Clark Ádám: Lánchíd	2	6	12	—	4	—	—	2(1)	26
4. Pollack Mihály: Nemzeti Múzeum	1(1)	3	16	—	1	—	—	—	20
5. Feszl Frigyes: Vigadó	—	—	9	—	2	—	—	3	14
6. Gustav Eiffel: Eiffel-torony	—	—	1	1	6	2	—	—	10
7. Le Corbusier: Ronchamp-i kápolna	—	—	—	—	7(1)	—	3	—	10
8. Kenzo Tange: Tokiói sportszarnok	—	—	2	—	6(2)	2	—	—	10
9. Frank Lloyd Wright: Vizesés-ház	—	—	2	—	6(2)	—	—	—	8
10. Az iskola környékének építészete, épülete	4	—	1	—	2	—	—	—	7
Összesen:	22	18	46	17	48	7	27	19	203

Egyéb építészek, akiket a tanulók említettek: (zárójelben az említések száma): — Schulek Frigyes (5); — Lechner Ödön (2)



Az építészek és műveik felsorolását csak a 8. osztályosoktól kértük, hiszen a tanterv és a taneszközök alapján nevek és műcímek ismeretét ebben a művészeti ágban korábban nem lett volna indokolt elvárni.

A 17. táblázatot áttekintve feltételezhető, hogy a nyolcadikosok építészeti ismeretei Budapest műemlékeire korlátozódnak. Név szerint ismeri még néhány, a művészeti ág iránt érdeklődő tanuló századunk első felének egy-két klasszikusát is. A többség egyáltalán nem képes felidézni egyetlen építésznevet és műcímet sem. Ahogy a stílustörténeti és kapcsolódó eseménytörténeti adatok, úgy az építészettörténet ismeretanyaga is hiányzik az általános iskolát végzettek művészeti műveltségéből. (Ennek a tesztfeladatnak az értékelésekor nemcsak a művésznevekért, hanem az alkotó nélküli, de kielégítő pontossággal megnevezett műcímekért is adtunk pontot.)

A tanulók birtokában lévő művészeti könyvek  
9 iskola 5. és 8. osztályaiban a könyveket említő tanulók száma

A művészeti könyv címe, szerzője vagy típusa	9 iskola		Összesen
	5. osztályában	8. osztályában	
Magyar közgyűjteményt bemutató album	5	—	5
Megnevezett művész bemutató album vagy életrajz	6	27	33
Schenk Lea: Időgéppel a képzőművészetben	1	—	1
Ismeretterjesztő kézikönyv egy-egy művészeti stílusról vagy műfajról	16	15	31
Képzőművészetről szóló könyv	13	13	26
Művészeti lexikon, kislexikon	2	9	11
A művészet dióhéjban 50 remekmű alapján	11	2	13
Iparművészetről szóló könyv	6	1	7
Végyári Lajos: Tudod-e mi a művészet?	4	—	4
Magyar szerzők összefoglaló művészet- történeti munkái	6	13	19
Külföldi gyűjteményt bemutató album	3	2	5
Művészetről – gyerekeknek című sorozat	3	2	5
Jó játék, Kolibri című sorozatok, Búvár zsebkönyvek	35	1	36
Külföldi szerzők összefoglaló művésztör- téneti munkái	—	6	6
Összesen:	111	91	202

18. táblázat



*Az építészeti és környezetkultúra tanítása az oktatás jelenlegi keretei között pusztán a rajzórán jelenleg megoldatlan, és valójában megoldhatatlan kérdés. Mind a tanárképző főiskolai művészettörténet-oktatás, mind az általános iskolai rajzterv a festészet tanítására helyezi a hangsúlyt. Olyan döntés ez, amelynek következményei messze vezetnek, s ezek elemzésére nem, pusztán az eredmény demonstrálására használhatók vizsgálatunk adatai.*

Végül tekintsük át az utolsó két közös kérdésre adott választ, és nézzük meg, *milyen gyakran járnak múzeumba, és milyen művészeti könyveket birtokolnak és ismernek a tanulók.* (Valószínű, hogy a szülőknél a felsoroltaknál több ilyen könyve is van, de a tesztben címmel és/vagy szerzővel említett művek azok, amelyeket a gyerekek otthon – vagy az iskolában – már a kezükbe vettek.) Mivel itt célunk a tájékozódás, és nem a szerző- és könyvcímismeret felmérése volt, minden valamelyest azonosítható művet jó válaszként elfogadtunk és a 18. táblázatban összesítettünk.

A listák szegényesek, az osztályok közötti különbségek nagyok. *Nagyon kevesen ismerik, forgatják a gyermekeknek és fiataloknak szóló művészeti ismeretterjesztő munkákat, a legtöbben egy művész nevét és az „album” megjelölést választják könyvcímként. Kézikönyvek és összefoglaló művek elenyésző számban vannak a tanulók birtokában, ami persze még nem lenne baj, ha egyébként ismernék őket.* (A szóbeli műelemzések felvételénél szűrőpróbaszerűen rákérdeztünk a kérdésre adott feleletekre. Arra voltunk kíváncsiak, mennyire vették komolyan a tanulók, hogy csak „saját” könyvet említhetnek. A válaszok alapján feltételezhető, hogy minden olyan könyvet beírtak, amelynek címe, esetleg szerzője eszükbe jutott.) Sajnos, rosszul fogalmazott kérdésünk még így sem engedi meg, hogy teljes biztonsággal kijelentsük: *a tanulók még a 8. osztály végén is felkészületlenek az önálló képzőművészeti ismeretszerzésre.* Mégis elgondolkodtató, hogy a nyolcadikosok összességében kevesebb művet említenek, mint az ötödikesek, akikkel hasonló társadalmi-pedagógiai környezetből valók.

A *múzeumlátogatás* körülményeiről szerzett információink sokkal biztatóbbak. A legtöbb tanuló iskolai osztályával jut el a kiállításokra, de mindkét korosztályban szép számmal vannak, akik szüleikkel vagy barátaikkal járnak oda. Hogy hányszor, arról csak a nyolcadikosokat kérdeztük – még a kis településeken élők túlnyomó többsége is évente legalább kétszer eljut egy-egy kiállítási intézménybe. Különösen imponáló – és mint a rajztanároktól megtudtuk, nem is túlzás – az évi három tárlatnál is többet megnéző 72 nyolcadikos számaránya. A kérdés csupán az, *mennyire hatékonyak ezek a tárlatlátogatások,* ha a kortárs művészekre vonatkozó információk csakúgy, mint a műelemzés módszereinek ismeretei hiányoznak a tanulók meglehetősen behatárolt képzőművészeti műveltségéből.

*Összefoglalva: a tudásszintmérő teszt a számos műelemző módszerhez nélkülözhetetlen alaptudásanyag és általános információk hiányát, a szakszókincs pontatlan használatát és a tájékozottság alacsony szintjét tárta fel mindkét korosztályban. A képzőművészeti tudás olyan területnek bizonyult, ahol a fejlődés a 6-8. osztályban minimális. (19. táblázat)*



5. osztály: N=201  
8. osztály: N=196

Múzeumlátogatás az 1983/84-es tanév során  
5. osztály XI., 8. osztály XIII. kérdés

Választípus	9 iskola 5. és 8. osztályai														Összesen					
	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.		
Az elmúlt tanévben nem volt múzeumban	1	-	3	-	-	-	2	3	-	3	1	1	1	-	-	-	4	2	15	5
Volt múzeumban, éspedig	19	17	10	5	11	-	17	9	5	14	20	3	7	24	25	1	6	108	102	
a/ iskolai osztállyal	1	3	1	-	2	1	1	-	-	1	2	-	-	1	-	-	1	12	7	
b/ napközis csoporttal	19	15	22	11	14	-	15	3	3	12	5	1	2	14	20	1	2	101	71	
c/ szüleivel	8	10	8	6	15	-	7	1	7	6	13	-	1	13	10	3	2	61	63	
d/ barátaival	5	10	3	3	1	-	7	-	3	3	4	-	-	-	-	2	-	21	26	
e/ egyedül																				
Múzeumlátogatások az 1983/84. tanévben																				
9 iskola 8. osztályában																				
a/ egyszer	5	5	5	5	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	4	4	31			
b/ kétszer	6	2	2	12	6	14	14	14	14	-	-	-	4	4	-	-	44			
c/ háromszor	5	2	2	5	1	1	1	1	1	5	5	5	1	1	-	-	20			
d/ háromnál több.	12	10	10	8	3	11	11	11	11	2	2	2	21	5	5	5	72			

19. táblázat



## Az 5. és 8. osztályos eredmények összehasonlítása

## Statistikai eredmények

1. próba: SZERKEZET				2. próba: SZÍN				3/A próba: STÍLUS A/sorozat				3/B próba: STÍLUS B/sorozat			
Maximális pont	Átlag	Szórás	CV%	Maximális pont	Átlag	Szórás	CV%	Maximális pont	Átlag	Szórás	CV%	Maximális pont	Átlag	Szórás	CV%
5	3,876	1,403	36,2	4	2,562	1,105	43,1	2	0,900	1,079	119,9	2	0,602	1,146	190,4
8.	4,423	1,657	37,5		2,995	1,704	56,9		1,418	2,045	144,2		1,199	2,130	177,6

A három feladattípus közül a stílusazonosság felismerése bizonyult a rosszul válaszoló tanulók többsége számára a legnehezebbnek, itt extrém magas a relatív szórás értéke is. A második stílusfelismerő "próba" az A/sorozat, ahol a társítandó mű műfaja nem egyezett meg a mintaművel, nehezebbnek bizonyult a portrék közötti stílusazonosság felismerését megkövetelő B/ sorozatnál. Összehasonlítva az eredményeket a többi tesztek eredményeivel, elmondhatjuk, hogy a feladatokat a tanulók jól teljesítették, a 8. osztályosok magasabb pontszáma kielégítő.

## Korrelációs mátrix

Itemszámolás:

- szerkezet: 1 - stílus, A/sorozat: 3

- szín: 2 - stílus, B/sorozat: 4

## 5. osztály

1.	1.	3.	
2.	0,44		
3.	0,48	0,71	
4.	0,47	0,71	0,85

## 8. osztály

1.	1.	3.
2.	0,69	
3.	0,73	0,93
4.	0,75	0,93



Hibás válaszok típusai és a hibázó tanulók száma az 5. és 8. osztályban

Osztály	1. próba: SZERKEZET																							
	C <sub>6</sub>	C <sub>7</sub>	C <sub>8</sub>	C <sub>9</sub>	F <sub>3</sub>	F <sub>7</sub>	F <sub>8</sub>	F <sub>9</sub>	G <sub>3</sub>	G <sub>6</sub>	G <sub>8</sub>	G <sub>9</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>	K <sub>3</sub>	K <sub>6</sub>	K <sub>7</sub>	K <sub>8</sub>	K <sub>9</sub>	H <sub>3</sub>	H <sub>6</sub>	H <sub>7</sub>
5.	8	16	4	3	3	19	13	4	16	18	7	2	4	4	5	3	25	6	30	12	1	11	3	3
8.	8	9	4	5	6	14	8	3	11	18	7	—	4	5	2	1	25	5	38	9	7	4	11	4
Összesen:	16	25	8	8	9	33	21	7	27	36	14	2	8	9	7	3	50	11	68	21	8	15	14	7

Osztály	2. próba: SZIN							3. próba: STILUS A/sorozat és B/sorozat						
	A <sub>2</sub>	A <sub>7</sub>	B <sub>5</sub>	B <sub>7</sub>	C <sub>2</sub>	C <sub>5</sub>	C <sub>7</sub>	A/sorozat			B/sorozat			
								Osztály	A <sub>2</sub>	A <sub>3</sub>	A <sub>4</sub>	B <sub>2</sub>	B <sub>3</sub>	B <sub>4</sub>
5.	3	1	6	7	5	2	59	5.	3	27	8	26	6	68
8.	2		5	4	5	—	51	8.	6	20	5	25	7	52
Összesen:	5	1	11	11	10	2	110	Összesen:	9	47	13	51	13	120

5. osztály: N=201

8. osztály: N=196

21. táblázat



## "Vizuális próbák"

Az érvényben lévő rajzterv lehangsúlyozottabb célja a műalkotások *„képi minőségeinek”, a „tér, forma és színproblémáinak” tudatosítása*. A taneszközök is főként ezt a – már többször említett – képnyelvi vagy formális műmegközelítést demonstrálják. „Vizuális próbáink” közül kettő az iskolában sűrűn alkalmazott gyakorlati elemzőmódszerekre, a szín- és szerkezeti vázlat készítésére és a műalkotással való összevetésére épült. A „próbák” harmadik típusa egy, a nemzetközi szakirodalomban gyakorta használt vizsgálati eszköz, az azonos stílusú mű társítását kívánó képsorozat mintájára készült. Feltételeztük, hogy a *verbális interpretációt nem kívánó feladatokban a tanulók teljesítménye lényegesen jobb lesz, mint a tényszerű tudást és elemző szókincset s a verbális műmegközelítés módszereinek ismeretét is megkívánó többi tesztípusban*. Mivel a képzés pozitív hatásával a tanévekkel arányosan növekvő mértékben számolhattunk, feltételeztük, hogy a *8. osztályos tanulók eredményei ezeknél a teljesen megegyező feladatoknál az 5. osztályosokénál lényegesen jobbak lesznek*. Az eredmények mindkét feltételezésünket alátámasztják. (20. táblázat)

A teszt homogén tudásanyagot mér, a vizuális minőségek érzékelése a műalkotásokon a szerkezet, a tér és a szín esetében 8. osztályban az ötödikesnél szorosabban korrelál, de már az ötödikes eredmények is mutatják a kapcsolatot. A 11-14 évesek a *színre érzékenyebben reagálnak, mint a szerkezetre, s a stílust is ennek függvényében azonosítják*. Az alapstatisztikák és a korrelációs mátrix egyaránt a 2., 3., és 4. próba eredményei között mutat szoros összefüggést.

A hibás válaszok valamennyi típusát felsoroltuk a 21. táblázatban, s ezek változottsága (különösen szembetűnően az 1. próba esetében) azt mutatja, hogy a próbák feladatainak grafikai, illetve festői kivitelezése sikeres volt. Nem találtunk olyan vázlatot, amely a hibás válaszok nagy számából ítélhetően páráján kívül egy másik művet is ugyanolyan jól jellemzett volna. Az 1. próbánál, amelyben *szerkezeti vázlatok* és művek társítása volt a feladat, a *képszerkezetek erővonalainak a fő alakok körvonaláival való összekeverése* volt a hibák fő forrása. A hibázó tanulók *nem voltak képesek* elkülöníteni a mű hangsúlyos és másodrendű szerkezeti elemeit, *követni* a kiemelt képrészleteket összefogó *kompozíció logikáját*. A tudásszintmérő tesztben problémát jelentett a szó definíciója, itt nyomon követhetők voltak a fogalom jelentésének értelmezési hiányosságai. A 2. próbánál, ahol *színvázlatok* és művek összehasonlítása volt a feladat, a hibázó tanulók csak a *színek minőségére figyeltek, ezek mennyiségét, egymáshoz viszonyított arányait*, azaz a színkompozíciót nem vették számításba, amikor a tónusokon kívül a színarányokat is jelölő vázlatokat a képek reprodukcióival összevetették.

Mindhárom esetben a vázlatához választott mű jellege hasonló, szerkezete – az 1. próba esetében a formák arányrendje, a 2. próbánál a színarányok – azonban eltérnek a vázlaton jelölttől.

A *stílusanalóg mű* kiválasztását kívánó 3. próba esetében az a sorozat bizonyult nehezebbnek, ahol különböző műfajú és különböző stílusú művek között kellett választani. Itt a *műfajazonosság félrevezető jegynek bizonyult* – az ötödikesek és nyolcadikosok majdnem egyharmada mechanikusan választott, portréhoz portrét társított. A B) sorozat finomabb stíluskülönbségeket mutatott ugyan be, mint az A) sorozat, a színek kompozíció és felületkezelés különbségei mégis jó fogódzót kínáltak, a tanulók alig kevesebb, mint fele, ezt a próbát is jól megoldotta.



A jövőben érdemes lenne változatos összetételű, nagy feladatszámú „vizuális próbák” megoldásával ellenőrizni, helyes-e az a feltételezés, hogy a rajztanítás jelenlegi, a *festészeti praxisra orientált pedagógiája hatásosan alapozza meg a képi minőségek felfogásának és elemi szintű értékelésének készségeit, ám ez a tudás a műelemzés elméleti és gyakorlati ismeretanyagának elsajátítása nélkül nem épül be szervesen a tanulók vizuális kultúrájába.* Izolált készségcsoportként létezik, és a főként befogadói-fogyasztói szerepekre korlátozott felnőtt művészeti és mindennapi vizuális műveltségét nem gazdagítja.

### Szóbeli műelemzések

A tanulók két, kb. egyíves nagyságú, színes reprodukciót elemeztek:

1. Raffaello Santi: Esterházy Madonna
2. Egry József: Visszhang

*Az első mű,* mint a Szépművészeti Múzeumban 1983 őszén elkövetett műkincsrablás egyik legértékesebb darabja, széles körű nyilvánosságot kapott, a tanulóknak módjuk volt rá, hogy az újságokban és a TV-ben is találkozzanak vele. A „Tér, forma, szín” tankönyvben is szereplő alkotás valóban „tankönyvszerűen hozza” az érett olasz reneszánsz legjellegzetesebb stílusjegyeit. Kompozíciós szerkezete világos, a színek és formák elrendezése viszonylag könnyen felismerhető rendszert követ. A téma nem túl dramatikus, nem csábít mesélésre – véltük a mű kiválasztásakor.

*A második művet* számos próbálkozás után jelöltük ki. Olyan 20. századi alkotást kerestünk, amely nem közismert, de nem is teljesen stílusidegen a tanulók számára. Ismét kiválasztási szempont volt a szűsége viszonylagos szegénysége is. Kandinszky, Chagall, Korniss és Egry műveit próbáltuk ki a vizsgálatban nem szereplő egy-egy 5. és 8. osztályban. Az Egry-kép keltette a legkisebb felháborodást, váltotta ki a legenyhébb elutasító reakciókat, ezért esett végül rá a választás. (Az ötödikesek, de főként a nyolcadikosok „konzervatívizmusa” okainak elemzése messze túlnő a vizsgálat keretein, mégis megemlítendő, mert nyugtalanító és feltétlenül korrigálandó jelenség. Később még visszatérünk erre.)

Először a műelemzések néhány számszerűsíthető jellemzőjét tekintjük át korosztályonként, majd összevetjük a két korosztály eredményeit, műelemző stratégiáit és szókincsét. Végül néhány jellegzetes elemzésrészletet idézünk a műmegközelítési típusok és befogadói magatartásformák illusztrálására.

### 5. osztályos eredmények

Az elemzések értékelésének kritériumait korábban már bemutattuk. Itt most csak a pontértékeket soroljuk fel: *1-1 pontot* adtunk, ha az elemzésben (ahol megítélhető volt, helyes tartalommal) szerepelt „*tárgylista*” (a képelemek felsorolása), a *színek* felsorolása, az *alkotó* megnevezése, és tartalmazott az elemzés *tetszísítéletet* is. *2-2 pontot* kapott az a tanuló, akinek elemzése *leírást* (részletezőbb képelem-felsorolást), *színhatásokat*, a kompozíciós szerkezet megjelölését és a mű *stílusának* a helyes meghatározását is tartalmazta. Az „*összetettség*” nevű képzett változó a különféle ponttal értékelt műmeg







közelítő lehetőségek összpontszámát tartalmazta, s ezzel az elemzés több szempontú, összetett jellegét minősítette.

A két műelemzés 5. osztályos eredményeinek összehasonlításakor kitűnik, hogy a „könnyebb feladat”, várakozásunkkal ellentétben, Egry József művének elemzése volt. Bár a szövegek rövidebbek, több az indokolt ítélet (a képeken látottakra hivatkozó vagy egyéb ismeretanyagot bizonyítékul felsorakoztató megállapítás), kevesebb a mechanikus képelem-felsorolás, és több a jellemzett témamegjelölés, a színhatáselemzés, a kompozíció és a stílus meghatározása. Az első mű alkotóját többen ismerik, de várakozásunkat jóval alulmúló számban hangzott el az első mű alkotójának a tömegkommunikációban még felmérésünk idején – a megkerült művek restaurálásakor – is gyakran elhangzó neve. A különbségek minimálisak ugyan, de azért érzékelhetők. Az eredmények relatív szórása – mint a többi műelemző teszténél is – számos esetben szélsőségesen magas. Az 1., 2., 3., illetve 13., 14., 15. itemnél ennek oka a tanulók eltérő nyelvi kultúrája lehet, a többi esetben, mint korábban tettük, ismét csak az önképzésre mint a képzőművészeti ismeretek legfőbb forrására hivatkozhatnánk. Elemzésünk azonban megmutatja: ezúttal nem az egyes tanulók, sokkal inkább *iskolai osztályok teljesítménykülönbségeiről van szó.* (22. táblázat)

A műelemző stratégiák megtanulható műveletek. Az elemzések eredményeinek *korrelációját* a vizuális próbák eredményeivel együtt számítottuk ki. Az egyes elemzési *ítemek nem korreláltak a vizuális próbákkal*, jelezve, hogy valószínűleg *eltérő műveletekről van szó.* Számos hasonló vizsgálat szükséges még ahhoz, hogy feltételezésünket igazolhassuk, megcáfolva egy közkeletű didaktikai babonát: a *síkredukciós feladatsorok* (természeti tárgyról naturális és szín-, tömeg-, és szerkezeti vázlat jellegű, valamint absztrahált képek készítése), amelyek uralkodó feladatsor-típusként élnek a mai rajzpedagógiában, *önmagukban nem eredményezik a műelemző képesség fejlődését*, bár a vizuális befogadás egyes műveleteit hatásosan tanítják.

A tesztek „összetettség” ítemei (12. és 24. item) egymással lazán korrelálnak (0,37), jelezve, hogy a két mű elemzése különböző műveleteket (is) megkövetel. Szorosabb a korreláció az első mű esetében az „összetettség” és az elemzés hossza (0,43), indokolt állítások száma (0,43), árnyalt leírás (0,54) és a színfelsorolás (0,44) között. Ezek azok az összetevők tehát, amelyek az első mű esetében az elemzések számszerűsíthető minőségét elsősorban meghatározzák. (Az elemzések szubjektíven megítélhető jellemzőit – originalitás, költőiség, szellemesség stb. – ebben a vizsgálatban nem értékeltünk.) A második mű esetében az „összetettség” az elemzés hosszával (0,53), az indokolt állításokkal (0,59), az árnyalt leírással (0,58), a színhatások jelzésével (0,57) és főként a kompozíciós szerkezet megjelölésével (0,74) korrelál. Mindkét esetben *negatív a korreláció a „tárgylista” és az „összetettség” között.* (Első mű: – 0,9, második mű: – 0,46.) Ez azt jelenti, hogy azok a tanulók, akik a képelemek pusztá felsorolását végezték, az esetek többségében be is érték ezzel. Nem műelemzést végezték, hanem az anyanyelvi tantárgyak alsó tagozatos módszereinek egyikét, *képolvasást.* A „Mit látok a képen?” típusú megközelítések nagy száma azt jelzi, hogy az *ötödikesek egy része a műelemzés mint műveletcsoport értelmével sincs tisztában.* (23. táblázat)



*Szóbeli műelemzések és vizuális próbák  
8. osztály*

*Átlagok és szórások*

Item-szám	Változó	Mű száma	Átlag	Szórás	CV%
1.	összes szó	1	42,969	35,254	82,0
2.	indokolt ítélet	1	1,193	1,538	128,9
3.	indokolatlan	1	4,790	4,790	48,0
4.	tetszésítélet	1	0,239	0,670	280,3
5.	tárgy-lista	1	0,659	0,449	68,1
6.	leírás	1	1,187	0,928	78,2
7.	színek	1	0,687	0,439	63,9
8.	színhatások	1	0,523	0,833	159,3
9.	kompozíció	1	0,875	0,940	107,4
10.	stílus	1	0,261	0,639	244,8
11.	alkotó	1	0,290	0,430	148,3
12.	összettség	1	4,661	1,894	40,6
13.	összes mű	2	38,158	27,705	72,6
14.	indokolt ítélet	2	1,950	1,742	89,3
15.	indokolatlan	2	3,610	1,876	52,0
16.	tetszésítélet	2	0,179	0,380	212,3
17.	tárgy lista	2	0,279	0,441	158,1
18.	leírás	2	1,430	0,863	60,3
19.	színek	2	0,676	0,459	67,9
20.	színhatások	2	0,497	0,835	168,0
21.	kompozíció	2	1,078	0,961	89,1
22.	stílus	2	0,480	0,817	170,2
23.	alkotó	2	0,089	0,291	327,0
24.	összettség	2	4,626	1,956	42,3

Itemszámok:

1. szóbeli műelemzés (Raffaello) 1–12.  
2. szóbeli műelemzés (Egry) 13–24.

23. táblázat



## 8. osztályos eredmények

A 8. osztályosoknál a két mű elemzésének számszerűsíthető eredményei alapján az *elemzői teljesítmény Raffaello és Egry festménye esetében hasonló minőségű, mint az 5. osztályban*. A második mű elemzése némileg rövidebb, itt több az indokolt állítás, kevesebb a „tárgylista”, és több az árnyalt leírás és a kompozíciós típus megjelölése. Többen jelzik a mű stílusát is, de az alkotó nevét kevesebben ismerik, mint az első mű esetében. Az első mű elemzéseiben több a tetszésítélet – ez a vonzóbb mű mindkét korosztályban. (A tetszésítélet természetesen negatív is lehetett, erre ugyanannyi pontot adtunk. A vizsgálati szituációban azonban a szóbeli elemzéseknél a kevésbé tetsző Egry-képet sokan szóban nem, csak arcjátékkal minősítették, míg a többségnek tetsző Raffaello-képről szívesebben mondtak ízlést tükröző véleményt.)

Az elemzések eredményei közötti korrelációs mátrix segítségével megállapítható, hogy az első mű „összetettsé”- itemje az elemzés hosszával (0,44), az árnyalt leírással (0,48) és a színhatások jelzésével (0,63) mutat némi korrelációt, míg a második mű esetében az „összetett” elemzésre főként az elemzés hossza (0,52), az indokolt állítások száma (0,48), a színhatások megjelölése (0,62), a kompozíciós szerkezet megjelölése (0,58) és a szerző helyes megnevezése (0,58) jellemző. Mindkét esetben negatív a korreláció a „tárgylistával” (első mű: -0,20, második mű: -0,4).

### A két korosztály eredményeinek összehasonlítása

Az ötödikes és nyolcadikos eredményeket összehasonlítva látható, hogy az első műről körülbelül azonos hosszúságú elemzést adtak, míg a másodikról az ötödikesek kevesebbet beszéltek. Az indokolt ítéletek száma a 8. osztályban nagyobb, több a tetszésítélet, gyakoribb a stílus és az alkotó helyes megnevezése. *A különbség azonban nem olyan mértékű, mint ezt a két korosztályt elválasztó három tanév alapján elvárhatnánk.*

Az összehasonlító 24. táblázat az írásbeli műelemzések néhány részeredményét is tartalmazza, ezekre később visszatérünk. A szóbeli teljesítmények közül a nyolcadikosok a színhatásokat az első műnél érzékelhetően jobban, a második műnél alig valamivel gyakrabban jelölik, mint az ötödikesek. A kompozíció felismerése mindkét műnél sikeresebb a 8. osztályban, csakúgy, mint a stílus megjelölése. Az eredmények relatív szórása a 8. osztályban némileg kisebb, bár még mindig szélsőségesen magas, különösen az egyes részeredmények esetében. *A különbségek mértéke az elérhető maximumhoz képest nem túlságosan nagy* – a 6. és 7. osztályokban végzendő vizsgálatok mutathatnák ki, mikor fejlődnek a legintenzívebben a vizsgált műelemző műveletek.

A tanulók műelemzéseinek helyességén, összetettségén túl *szerkezetét* is vizsgáltuk. *13 műelemző stratégiát fedeztünk fel mintánkban*, amelyek összetevőit a következő módon rögzítve foglaltuk táblázatba:

L = leírás („tárgylista” vagy árnyalt leírás)

T = tetszésítélet

SZ = színhatások jelzése

SZe = a kompozíciós szerkezet megnevezése

K = a mű által kifejezett hangulat/érzés/gondolat meghatározása

S = a mű stílusának meghatározása



Szöbeli és írásbeli műelemzések  
Az eredmények összehasonlítása

Műalkotás	Osztály	Összes szó		Színhatás		Kompozíció		Stílus		Összettség	
		Általános	CV%	Általános	CV%	Általános	CV%	Általános	CV%	Általános	CV%
Egyiptomi freskó Vadászat	5.	30,328	79,4	0,169	329,6	0,532	196,6	0,557	161,0	2,781	70,9
	8.	44,842	62,3	0,429	191,4	0,526	166,7	1,495	52,1	4,582	44,5
Bocconi: Az utca erői	5.	22,91	89,3	0,388	203,9	0,209	292,8	0,154	355,2	2,284	86,6
	8.	34,52	66,1	1,036	103,4	0,327	226,0	1,026	105,4	3,571	52,0
Laooon szobor- csoport	5.	28,239	84,9	0,085	811,8	0,408	197,5	0,413	238,3	2,512	76,6
	8.	40,485	66,4	0,100	1420,0	0,556	160,6	0,735	131,2	2,832	61,9
H. Moore: Földanya	5.	23,642	88,1	0,199	499,0	0,338	322,5	0,353	268,0	2,085	87,5
	8.	30,923	74,5	0,061	565,6	0,327	266,0	0,837	120,3	2,194	67,1
Zehrfuss: Kiállítási csarnok	5.	22,119	95,9	0,095	740,0	0,303	300,3	0,348	217,8	2,289	83,9
	8.	30,862	77,6	0,095	1420,0	0,429	191,4	1,066	87,4	2,352	62,6
Raffaello: Esterházy Madonna	5.	42,254	76,4	0,153	334,0	0,317	223,7	0,021	942,9	2,968	52,3
	8.	42,969	82,0	0,523	159,3	0,875	107,4	0,261	244,8	4,661	40,6
Egy József: Visszhang	5.	31,876	77,6	0,368	204,9	0,647	141,9	0,053	586,8	3,358	53,4
	8.	38,158	72,6	0,497	168,0	1,078	89,1	0,480	170,2	4,626	42,3

24. táblázat



*A stratégiákat ezeknek az elemeknek meghatározott sorrendű kombinációjával jellemezhetjük. A következőkben egy részmintán bemutatjuk, hogy a két korosztályból a szóbeli és írásbeli elemzés során, festmények esetében hányan alkalmazták a különböző stratégiákat. A részmintába a következő sorszámú iskolák 5. és 8. osztályait vettük fel: I., VII., VIII., IX. A műelemző stratégiák leírásakor az elemzés helyességét nem vettük figyelembe, hiszen célunk itt a megközelítésmód, és nem a tudásszint vizsgálata volt. (25. táblázat)*

*A szókészlet eléggé szűkös és egyoldalú, különösen szembetűnő a színleíró, hangulatjelölő szavak szerény választéka. Kevés a helymegjelölés, a formák karakteréről, a méretekről, a térábrázolásról tájékoztató határozó és jelző. Nem találtunk egyetlen olyan leíró szót sem, amely a festésmódra, a művek reprodukcióinkon is jól kivehető textúrájára utalt volna. Viszonylag sok a negatív értékítéletet is tartalmazó, illetve a semmitmondóan pozitív jelző. (Pl.: maszatos, szép.) Mivel csak egy-egy tanuló említette, nem gyűjtöttük ki az Egy-képről írott valamennyi elmarasztaló szót, amelyeknek skálája az enyhébb szitkoltól a vaskosabbakig terjedt. (Nemcsak a bemutatott művet, de az egész „modern művészetet” gyalázták a főleg nyolcadikos kritikusok, őszinte indulattal, bár kevésbé választékosan.)*

*A két korosztály szókészlete a vizsgált területen lényegében megegyezik. A leíró szókincs kevésbé gazdagodik, az előfordulások száma az, ami nő a négy tanév során. A tárgyintegráció, de legalábbis a koncentráció, kapcsolatot teremthetne az esztétikai tárgyak és a művészeti elemzéshez is nélkülözhetetlen tudásanyagot nyújtó történelem tárgy között. Bizonyára segítene eloszlatni a fogalomzavart, bővíteni a gondolatoknak irányt szabó, nemcsak kifejezést, formát adó nyelvi kompetenciát. A tudásmérő teszt tapasztalatait a szóbeli elemzések megerősítik: a műelemző szókincs elsajátítása a rajzórán megoldatlan, s csupán ennek keretei között valószínűleg megoldhatatlan feladat.*

*A Tér, forma szín című tankönyv, melyet mindkét vizsgált korosztályunk használt – sőt a nyolcadikosok négy tanéven át forgatták ugyanazt a művet –, megpróbálkozik azszal, hogy elsajátíttassa a képző- és iparművészeti, valamint építészeti elemzés szakszóanyagát és elemzőmódszerei közül azokat, amelyekhez történelmi és kulturális ismeretek nem szükségesek. A könyvben számos szómagyarázat, illusztrált szócikk és jól szerkesztett kislexikon mellett három műelemzés is van. Nincs tanár, aki ne kevesellné ezt, és alig van olyan művészeti szakember, akinek tetszenének ezek az elemzések.)*

*A három elemzés közül az első egy görög templomot mutat be. A szerkezet leírásával indít, majd a művészi kifejezés eszközeit, a mű anyagát említi, végül a kompozíció egészét tekinti át. Az épület funkciójáról és stílusáról az utolsó bekezdés szól, igen röviden. Ezt a műelemző stratégiát – néhány nyolcadikos kivételével – mintánk egyetlen tanulója, egyetlen mű esetében, sem szóban, sem írásban nem követi. A 11 évesek ettől egészen eltérő, sokkal egyszerűbb módon, a 14 évesek az egyszerűbb és bonyolultabb szinteket váltogatva közelednek a műhöz. Nemcsak a tanulók műelemzési stratégiája más, de érdeklődésük iránya is különbözik az elemzésben kínált modelltől.*

*A négy tanéven át használandó mű első elemzése az ötödikes tananyagba tartozó művészeti korszakból választ. Márpedig a 10-11 évesek első kérdése a kép láttán: mi ez, mire szolgál ez a ház? Az elemzés pedig épp ezt a kérdést hagyja válasz nélkül.*

*A második mintaelemzés egy modern szobrot mutat be. A mű leírása jó kiindulópont. Logikus folytatása az értelmezés művelete, azaz a mű vizuális minőségeinek –*



## Műelemző stratégiák festmények esetében

5. osztály: N=68

8. osztály: N=82

A mű címe	L	TL/LT	LSZ/SZL	SZLT	LSZT	TLSZ	SzeL/TI	SzeLSZ/T	LSzK	SzLK	T/KLSZ	SLSze/T	LSzeSzK													
Szóbeli elemzés																										
Raffaello:																										
Esterházy Madonna	12	6	4	2	20	2	5	3	2	4	2	1	7	4	13	5	4	10	5	6						
Egry József:																										
Visszhang	16	4	8	6	15	10	2	4	5	4	3	-	1	3	2	9	2	1	6	15	1	7	5	17	2	7
Összesen:	28	10	12	8	35	12	7	7	7	8	5	1	2	10	6	22	7	5	10	23	2	12	9	27	7	13
Írásbeli elemzés																										
Egyiptomi freskó																										
Vadászat	17	9	9	-	6	4	4	3	-	4	4	3	5	6	9	-	8	3	5	-	5	11	24	5	6	
Boccioni:																										
Az ut ca erői	5	3	2	9	16	10	4	4	1	1	1	1	5	2	9	-	5	7	6	15	9	-	4	18	1	2
Összesen:	22	12	11	9	22	14	8	7	1	1	5	5	8	7	15	9	5	15	9	22	9	5	15	42	6	8



formai összetevőinek, szín- és fényhatásainak, anyagának, technikájának – számbavétele lenne. Ehelyett azonban *szerkezeti* elemzést kapunk, majd a mű *tartalmi* vonatkozásairól lesz szó – azaz inkább a téma, a motívumok megnevezése következik. Ezután jön a *plasztikai minőségek értelmezése*, majd ismét a *tartalom*, ezúttal a szimbólumértelmezés szintjén. A műelemzési szintek logikus hierarchiáját itt alacsonyabb és magasabb bonyolultsági fokú műveletek váltakozása helyettesíti. Az egy-egy aspektusra koncentrálnó műkritikai szakirodalomban helytálló modell a tankönyvben vitatható hasznú mintául szolgál. A művet szerkezeti sémával azonosító, mechanikus elemzési stratégia a tanulóknál nem mindig jut el a minta valamennyi szintjére: gyakran megreked a kompozíció formális meghatározását követő leírásnál, illetve a színek felsorolásánál.

A *harmadik minta* elemzés témája Picasso *Vasalónő* című képe. A kép erős drámai hatása az első pillantásra érzékelhető. Olyan mű ez, amelynél a globális élményből kiindulva a tanulók számára érthető és fontos kérdésként fogalmazható meg: „miért szép” (megrázó, drámai, elszomorító), mi az a műben, ami így s ilyen erővel hat rám? Az érzelmi kiindulású műmegközelítés, ez a természetes emberi magatartás, az ötödikeseknek még sajátja, de a 8. osztályra szinte eltűnik. A tankönyv elemzőinek módszerét követve ezen nincs mit csodálkozni. Az indítás higgadt tárgyfelsorolás, a *téma* megjelölése. Ezután a képi *kifejezőeszközök* következnek – a színnél ehhez hangulatjelölő leírás társul, de a forma, a vonal és az ábrázolt figura elemzése a tartalomtól teljesen függetlenített, élvezetboncolásszerű. A szerzők hosszan időznek a *képi realizmus* problémájánál. A *kompozíció*elemzés következik, s végül eljutunk a *tartalom* kifejezéséig. Az elemzési műveletek hierarchiája szabatos, mindössze a tanuló spontán reakcióit hagyja figyelmen kívül. Nem kísér – vezet. A szöveg a mű hatását feltárja, de úgy, hogy egyúttal kioltja azt. Jellegzetes, hogy egyetlen mondat szól csak a szerzőről és a mű koráról, keletkezési körülményeiről. Ebből megtudhatjuk, hogy „Picasso az 1900-as évek elején sok képén megfestette kora szegényeinek, elesettjeinek szomorú, örömtelen életét”. Az elemzést záró hirdetés felszólítja a tanulót, értelmezze, vajon a *tartalom és forma összhangja megvalósul-e a művön?* Pontosan ezt a kérdést kellett volna az elemzőknek megválaszolniuk. Az általános iskolát elhagyó, s ezzel jórészt a szervezett képzőművészeti képzésből is kilépő nyolcadikosok ugyanis rutinos szerkezetfeltárók, sémaazonosítók, sőt: belelátók, forma- és színleltározók, de a művészi kifejezés módszereiként mindezeket nemigen képesek értékelni. Amit részekre szedtek, nem áll újra össze tisztán értékelhető, érthető, és mégis végtelenül gazdag, feltárt és titkát megőrzött egésszé. A *formális képnyelvi elemzés*, amelynek iskolapéldáját látjuk a harmadik mintaszövegben, a *műalkotást vizuális ábrává semlegesíti*, hogy „működését” bemutassa, de nem vezet vissza a mű teljességéhez. Olyan módszer viszont, amely könnyen tanítható, s különböző szintű variánsait – mint a 15. táblázat mutatja – már az ötödikesek is sikerrel alkalmazzák. A *mintánkban előfordult 13 műelemző stratégia közül a művek tartalmáról* (kifejezőerejéről) *mindössze 4 tesz említést. A szóbeli műelemzések nyelvi világának érzékeltetésére először az 5. osztályosok szövegeiből idézünk.* (Az idézetek után zárójelben közöljük a tanuló nemét.) Az első mű *Raffaello Esterházy Madonnája*, a második mű *Egy József Visszhang* című festménye.



## A kép első olvasata néha történet, mese:

1. mű: „... meg lehet látni, hogy az anyuka szépen gondozza gyermekeit, tisztán tartja és jól bánnik velük. Otthon is sokat játszanak, énekelnek.” (fiú)

2. mű: „Volt egyszer egy ember, aki nézte, nézte a kastélyt, próbálta megtudakolni, lakik-e benne valaki.

Szép régebbi fajta, és a fák is nagyon szépek, be jó lenne megnézni! És kiáltozott, hogy „Hahó, van itt valaki?” – és nagy szélvihar tört ki, s a szél már elsöpört mindent, de ő csak állt, a messziről jött ember és mindenáron szálláshoz akart jutni.” (lány)

A szerkezetét a mű egészével azonosítható megközelítést főleg az első mű esetében figyelhetjük meg:

1. mű: „Az anya feje a legmagasabb pont, az a fő pont. És ezen kívül van még kettő személy, ők a mellékpontok, a háromszög csúcsai.” (lány)

„A képen hideg és meleg színek láthatók. Az ég az kék színű, ami hideg szín, a nő ruhája piros, ami meleg. Nagyba ábrázolják a nőt és a két gyereket és a háttérben van egy kastély, amit kicsibe ábrázolnak, mert hátul van.” (fiú)

„Ezen a képen háromszög alakot látok, ami a középben kialakuló anyát és két kisgyereket ábrázol.” (fiú)

A művek koráról, stílusáról természetesen kevesebb szó esik az 5. osztályban, ez későbbi tananyag. Azért vannak próbálkozások:

1. mű: „Ez reneszánsz. A reneszánsz az egy szép festészeti mű, vagy alkotás. Szobor nem lehet reneszánsz, csak kép.” (fiú)

„Hát szerintem ez a kép elég rég keletkezett, mert ez egy igen egyértelmű és szép kép.” (lány)

2. mű: „Ezt a képet a XX. században festették, nagy ecsetvonásokkal.” (lány)

Ami „modern”, azt már az ötödikesek is gyanakodva szemlélik:

2. mű: „Régebben a festők aprólékosan kidolgozott képeket csináltak. Ez meg olyan, mintha a kubikusok vagy kubikások csinálták volna, szinte semmit se fejez ki. Mintha csak vonalakat húzogattak volna.”

„Ez a kép szerintem nem sikerült, mert nincs benne a természet formája. Hiányzik az ég sajátos színe is. Nem mutatkozik sok jele az életnek, és nehezen kivehető az árnyak.” (fiú)

„Mázolt kép.” (fiú)

„Ez a kép túl korszerű, mivel nagyon egyoldalúan firkás.” (fiú)

Sokan vannak, akik – ha nem is szeretik – elfogadják és értelmezni próbálják *Egry festői modorát*:

„Elmosódott, másfajta festői módszer: valahogy összefolynak a színek. Nagyon sokféle szín van benne. Látszik, hogy a festő nem az alakra ügyelt, hanem a színre, a háttérre.” (lány)



„Ez a kép visszhangot ábrázol. A hegyen egy lány áll, és ha elkiáltja magát, az visszhangzik. Ezért húztak csíkokat köré a képre. Ha egy autó elmegy, akkor is húznak, mert a csikból látható, hogy gyorsan megy és zajos.” (fiú)

A legfőbb kifejezőeszköz az ötödikesek számára a szín.

1. mű: „Szép, színes, barátságos kép. Magányos anya, se nem szomorú, se nem vidám. Kedves, nyugodt. Szereti a gyerekeit és nézi.” (fiú)

2. mű: „A kép címe *Szomorú falu* lehetne, mert nincs rajta sok figura, és aki van, az is olyan különös színnel van ábrázolva, ami hideggé teszi.” (lány)

Az első kép részben azért *tetszik*, mert a témája kellemes, de még több tanulónak azért, mert szépen van festve. A második kép színeivel ér el hatást, de van, akinek festésmódja is *tetszik*.

1. mű: „Azért tetszik, mert kedvesek a babák meg az anyuka.” (lány)

„... valahogy a múltra emlékeztet. És én nagyon szeretem a régi dolgokat. A festményt nagyon szívesen kiraknám a szobám falára, és szeretnék abban a korban élni, ahol ez a hölgy.” (lány)

„Azért tetszik, mert a háttér gyönyörűen meg van oldva, meg minden, a háttér és az előtér is alaposan el van készítve, ezért a távolságot jól lehet látni.” (fiú)

2. mű: „Nagyon keverednek a színek, de ez nem baj. Szép színek, érdekes a keveredés.” (lány)

„A festő nem tanakodott, nem félt attól, hogy jaj, most kicsorog, hanem bátran odakente és nincs üres hely, mint ahogy az nálunk szokás.” (lány)

Végül két *tipikus elemzés*. Az első Raffaello képéről szól, s a képelemek felsorolását a színek listája követi. A másik Egry művét elemzi, azaz felsorolja színeit és képelemeit, s ezek elrendezését is érzékelteti.

1. mű: „Az előtérben három alak látható, két gyermek és egy nő. Az egyik gyermek a nő kezében van, a másik mellette áll baloldalon és egy íjat fog a kezében. Sziklák vannak mögöttük és víz. A háttérben egy kastély vagy egy múzeum található, fák, dombok, hegyek. Világoskék, sötét-kék árnyalatú égbolt és a kastély előtt víz. A fő színe barnászöld. Barnászöldek a fák, és sötét-kékek a hegyek.” (lány)

2. mű: „Kék, zöld, barna, lila, sárga és piros színek kavarnak a képen. Egy asszony áll, és nézi a házat. A ház mellett két fa van. Dimbes-dombos vidéken van a ház. A ház egy tónál van. Az asszony a tó partjáról nézi a házat. A háznak a tükörképe látható a vízben. A kezét a homlokához rakja, hogy a nap ne süssön a szemébe, és a szoknyája lebeg. Háznéző nő.” (fiú)

A 8. osztályosok *szóbeli műelemzéseiből* először két, a korosztályra jellemző jó elemzői teljesítményt idézünk. Az első a stílus megjelölése után a szerkezetet, a színeket és ezek kifejezőerejét vizsgálja, a második az ábrázolásmódot, a kompozíciót és a színeket elemzi:



1. mű: „A kép reneszánsz stílusban készült, kiemeli a kor szépségeit, valamint a hátul látszó oszlopokon is ez a stílus látható. Az előző stílusokban nem engedték az emberi test ábrázolását, és itt az emberi testet korlátlanul lehet ábrázolni. A kép középpontjában a hölgy áll, akit a színek emelnek ki a hátsó környezetből. Hátul igen meleg színek találhatók. A hölgy és a két gyermek a főtéren van. Az anya szeretettel néz a gyerekekre. A kép kompozíciója háromszög alakú, ezzel nyugalmat fejez ki, mert a háromszög talpa a talajon van. Az anya a gyerekekre néz, és így, hogyha ránézünk először a képre, először az anyára nézünk, és onnan vezetődik le, a tekintetünk a gyerekekre. A gyerekeket világos színnel emeli ki.” (lány)

2. mű: „Ez a kép elég absztrakt műnek tekinthető, mivel az alakok úgy eléggé vázlatosak és a formák le vannak egyszerűsítve, de gondolom, a szerző nem is a formákat akarta érvényesíteni, hanem a színeket. Egy emberi alakot, egy nőalakot ábrázol, aki valami nagy fényesség felé néz, talán a napot nézi, ami a képen nem látható, de a képnek a felső részén a fényesség az arra utal, hogy ott valami fényes tárgyat néz, az pedig akkor valószínűleg a nap lehet. A színek felülről lefelé sötétednek, a nőalak a világos háttér előtt is már elég sötét, de élénk színekkel emeli ki. A háttérben a házak és a fák leegyszerűsített formái láthatók.” (fiú)

Mindkét elemzés a II. iskola 8. osztályában készült, s ez nem véletlen. Az osztályok elemzési színvonala nagyon különböző. *Nincsenek jellemző fordulatok, közös szókincs, netán fráziskészlet – ezt is vizsgáltuk –, az attitűd és a színvonal az, ami megkülönbözteti az egyes osztályok tanulói átlagteljesítményeit.* (A későbbiekben erről részletesebben lesz szó.)

A nyolcadikosoknál még több a *szervezetet* a művel azonosító megközelítés, sőt néhányan „kolléga-szemmel” vizsgálják az alkotást:

1. mű: „Szép, de szerintem úgy kéne, hogy a gyerek így az anyjára nézzen, és ez pedig így le. Szóval, hogy így átadják egymásnak a tekintetet, és akkor teljesen háromszög lenne.” (lány)

A *„realizmust”* abszolút mércének tekintő 14 éveseknek Raffaello műve sem elég valóságos:

1. mű: „Reneszánsz kép, háromszög alakú elrendezésben. A gyerekek testét nem olyan részletességgel ábrázolja, mint ahogy most már tudjuk ábrázolni, tán a kor miatt, mivel akkor még nem volt ismert az emberi test.” (lány)

A *reneszánsz* stílust megnevezők meg is határozzák, mit értenek ezen. A definíciók igen változatosak:

1. mű: „Reneszánsz stílusú kis pufók angyal babák vannak rajta.” (lány)

„Régi stílusú, mert a gyerekek ilyenek, és a dagadt gyerekeket régebben szerették festeni. A háttér meg fényűző.” (fiú)

„Jézus-kori festmény. Madonnás képek a reneszánszban voltak. Ez egy vallásos kor.” (lány)

„A főelem itt az emberi lény.” (lány)



A tartalom meghatározásakor számos vizuális kifejezőeszközt számításba vesznek. A legfontosabb még mindig a szín, de az elrendezés, motívumválasztás is fontos szempont.

2. mű: „Ez a kép azt akarja kifejezni, hogy egy nő a távolba néz. Ez azt is jelenti, hogy valamit vár, hogy a jövőről gondolkodik, ábrándozik. A festő a nőt a szemünk elé helyezi, élénk színekkel. A háttér és az előtér nem is olyan fontos. Talán még az egyik sarokban levő épületet emeli ki. A talaj szürke, elmosódott, csak a nő ruháján nincsenek elmosódva a színek. Ezzel kiugrik a figura.” (lány)

„A mostani képek ridegebbek. Ez az alak magára utalva áll a rideg színek között. A távolban a házak és a fák se mutatnak melegséget.” (fiú)

A „modern”, „mostani” képeket a nyolcadikosok lényegesen kevesebb toleranciával szemlélik, mint az ötödikesek, bár a művészi szándékot jobban felismerik.

2. mű: „Ez egy modern festmény, mert nincs tökéletes mondanivalója, azaz az első ránézésre nem lehet megmondani, el kell rajta gondolkodni, hogy a festő mit is akar kifejezni. Én jobban szeretem azokat a képeket, amelyek közérthetőek és a valóságról szólnak.” (fiú)

„A régi festők cselekményt ábrázoltak, a mostaniak inkább ilyen hangulatokat. A régebbiek a meleg színeket állítják előtérbe, ezek a modernek pedig a zavarosakat. Nem is szeretik őket. az emberek.” (lány)

A nyolcadikosok is inkább Raffaellót szeretik. *Tetszésítéleteik* indoklása igen változatos; íme, néhány tipikus példa:

1. mű: „Jól van kifestve, mindent megábrázol, és a nagyságok is jól vannak elosztva.” (fiú)

„Nagyon szépen ábrázolja az anyukát, amint fogja a kisgyermekét, megvan a háttér is. Semmi hiány a képen.” (lány)

„Tetszik, különösen, ha tudja az ember, hogy mennyibe került.” (fiú)

„Tetszik mert nagyon nehéz lehetett megalkotni. Nem csoda, hogy a festője nagy híresség lett ezért. Szép, hogy így kiemelkedik a lényeg, a másiktól meg összefolyik.” (fiú)

2. mű: „Azt nem mondanám, hogy tetszik. Megvan az egésznek a hatása, de nem tudom annyira értékelni, mint az előzőt. Az természetesebb, a valóságot ábrázolja, ez a kép pedig nem közérthető. Pedig fontos, hogy olyan legyen, és a művész ne csak magának fessen.” (fiú)

Érdekes, hogy míg az ötödikesek igen ritkán vontak párhuzamot a két, egymás után elemzett mű között, számos nyolcadikos akadt, aki a második műről alkotott lesújtó véleményt az előzővel való összehasonlítással támasztotta alá. Úgy tűnik, a *művészeti értékek merev rangsora 14 éves korra alakul ki*, s a szociológusok eredményeivel összevetve felnőttkorra sem módosul lényegesen. A 20. századi képzőművészet erősen negatív megítélésén az új tankönyv sem változtatott, bár formális elemzésére megtanította az igyekvőbbeket. *A művek azonban időn kívül, korok felett lebegnek*. Valószínű, hogy az elemzési módszerek tárának bővítésével nemcsak a Raffaello-kép jelentésköre



*Átlagok és szórásuk  
Írásbeli műelemzések, 5. osztály*

Sorszám	Változó		Átlag	Szórás	CV. %
1.	Összes szó	1	30.328	24.081	79.4
2.	Indokolt	1	5.512	2.158	39.2
3.	Indokolatlan	1	0.403	0.761	188.8
4.	Tetszésítélet	1	0.065	0.265	407.7
5.	Tárgylista	1	0.587	0.502	85.5
6.	Leírás	1	0.313	0.724	231.3
7.	Színek	1	0.209	0.407	194.7
8.	Színhatások	1	0.169	0.557	329.6
9.	Kompozíció	1	0.532	1.046	196.6
10.	Stílus	1	0.557	0.897	161.0
11.	Összetettség	1	2.781	1.973	70.9
12.	Összes szó	2	22.910	20.470	89.3
13.	Indokolt	2	4.368	2.043	46.8
14.	Indokolatlan	2	0.274	0.661	241.2
15.	Tetszésítélet	2	0.189	0.550	291.0
16.	Tárgylista	2	0.328	0.470	143.3
17.	Leírás	2	0.363	0.768	211.6
18.	Színek	2	0.299	0.582	194.6
19.	Színhatások	2	0.388	0.791	203.9
20.	Kompozíció	2	0.209	0.612	292.8
21.	Stílus	2	0.154	0.547	355.2
22.	Összetettség	2	2.284	1.979	86.6
23.	Összes szó	3	28.239	23.963	84.9
24.	Indokolt	3	5.642	2.025	35.9
25.	Indokolatlan	3	0.373	0.889	238.3
26.	Tetszésítélet	3	0.119	0.681	572.3
27.	Tárgylista	3	0.532	0.499	93.8
28.	Leírás	3	0.522	0.876	167.8
29.	Színek	3	0.164	0.704	429.3
30.	Színhatások	3	0.085	0.690	811.8
31.	Kompozíció	3	0.408	0.806	197.5
32.	Stílus	3	0.413	0.984	238.3
33.	Összetettség	3	2.512	1.924	76.6
34.	Összes szó	4	23.642	20.840	88.1
35.	Indokolt	4	5.025	2.122	42.2
36.	Indokolatlan	4	0.279	0.793	284.2
37.	Tetszésítélet	4	0.060	0.644	1073.3
38.	Tárgylista	4	0.512	0.500	97.7
39.	Leírás	4	0.423	0.990	234.0
40.	Színek	4	0.234	0.946	404.3
41.	Színhatások	4	0.197	0.993	499.0
42.	Kompozíció	4	0.338	1.090	322.5
43.	Stílus	4	0.353	0.946	268.0
44.	Összetettség	4	2.085	1.825	268.0
45.	Összes szó	5	22.119	21.220	95.9
46.	Indokolt	5	5.100	2.111	41.4
47.	Indokolatlan	5	0.343	0.955	278.4
48.	Tetszésítélet	5	0.090	0.663	736.7
49.	Tárgylista	5	0.493	0.500	101.4
50.	Leírás	5	0.473	1.018	215.2
51.	Színek	5	0.174	0.709	407.5
52.	Színhatások	5	0.095	0.703	740.0
53.	Kompozíció	5	0.303	0.910	300.3
54.	Stílus	5	0.348	0.758	217.8
55.	Összetettség	5	2.289	1.920	83.9



gazdagodna, de Egry József műve is értelmet, rangot nyerne, ha a művészet egyre változó időfolyamában kijelölnénk a helyét. Sokszorosan igaz ez írásbeli elemzési feladatainkra, melyeket a következőkben tekintünk át.

### Írásbeli műelemzések

Az ötödikes és nyolcadikos tanulók öt művet elemeztek:

1. Egyiptomi freskó: Vadászat
2. Boccioni: Az utca erői
3. Laokoón- szoborcsoport
4. Henry Moore: Földanya
5. Zehrfuss: Kiállítási csarnok

Valamennyi mű az általános iskolai alap-diasorban megtalálható, a tanárok a fenti sorrendben vetítették le őket a tanulóknak. Az értékelési szempontokról korábban szoltunk. A művekre a fenti, az iskolákra korábban közölt sorszámuk szerint fogunk hivatkozni.

Az egyes korosztályok eredményeinek értékelése előtt megjegyezzük, hogy a szobrászati és építészeti alkotások befogadásának vizsgálata nem véletlenül hiányzik a nemzetközi szakirodalomból. Nagyon nehezen teremthetők meg azok a feltételek, melyekkel egy plasztika vagy épület alaposan megszemlélhető és az élmények, tapasztalatok alapján elemezhető. Adataink tehát nem az adott művészeti ághoz tartozó alkotások befogadásáról adnak információt, hiszen csak a rajzórán szokásos szituációt reprodukáltuk. Mindössze azt közölhetjük, mit képesek leolvasni a tanulók a térbeli mű egyetlen nézetét ábrázoló diaképről. A közeljövőben *"in situ-vizsgálattal"*, kiválasztott műveket eredetiben bemutatva szeretnénk információkat gyűjteni, hogyan működnek, illetve változnak az itt feltárt műelemző stratégiák.

Az alapstatisztikákat szóbeli elemzésekével összehasonlítva csökken az elemzések hossza, de jelentősen nő az indokolt megállapítások száma. A tetszésítéletek száma művenként némileg változik, de a szóbelihez közelít. Az írás nehezebb feladat, ezért erősen lecsökken a képelemeket számba vevő tárgylisták és leírások száma is. Színekről, színhatásokról viszonylag sokan írtak a szobrok esetében is – mint látni fogjuk, az elemzési stratégiák festményekről és szobrokról igen hasonlóak. A kompozíció (szerkezet) megállapítása a második műnél okozta a legtöbb problémát, itt volt a legnehezebb feladat a stílus azonosítása is. A legösszetettebb elemzések az első műről születtek – itt a történelemóráról hozott ismereteket is felhasználták az ötödikesek -, de a Laokoón- szoborcsoportot is elég sokoldalúan vizsgálták a tanulók. A legnehezebb feladat a 4. és 5. mű megítélése volt.

A *korrelációs mátrix* az öt műelemzés "összetettség"-itemjei között a következő kapcsolatokat mutatja:



*Átlagok és szórások  
Írásbeli műelemzések, 8. osztály*

Sorszám	Változó		Átlag	Szórás	CV. %
1.	Összes szó	1	44.842	27.928	62.3
2.	Indokolt	1	2.000	2.755	137.8
3.	Indokolatlan	1	6.092	2.421	39.7
4.	Tetszésítélet	1	0.036	0.186	516.7
5.	Tárgylista	1	0.781	0.414	53.0
6.	Leírás	1	0.536	0.883	164.7
7.	Színek	1	0.413	0.551	133.4
8.	Színhatások	1	0.429	0.821	191.4
9.	Kompozíció	1	0.526	0.877	166.7
10.	Stílus	1	1.495	0.779	52.1
11.	Összettség	1	4.582	2.038	44.5
12.	Összes szó	2	34.520	22.830	66.1
13.	Indokolt	2	0.837	1.448	173.0
14.	Indokolatlan	2	5.429	2.460	45.3
15.	Tetszésítélet	2	0.117	0.686	586.3
16.	Tárgylista	2	0.587	0.492	83.8
17.	Leírás	2	0.301	0.913	303.3
18.	Színek	2	0.291	0.537	184.5
19.	Színhatások	2	1.036	1.071	103.4
20.	Kompozíció	2	0.327	0.739	226.0
21.	Stílus	2	1.026	1.081	105.4
22.	Összettség	2	3.571	1.857	52.0
23.	Összes szó	3	40.485	26.876	66.4
24.	Indokolt	3	1.582	2.468	156.0
25.	Indokolatlan	3	5.526	2.508	45.4
26.	Tetszésítélet	3	0.015	0.123	820.0
27.	Tárgylista	3	0.719	0.449	62.4
28.	Leírás	3	0.439	0.828	188.6
29.	Színek	3	0.097	0.296	305.2
30.	Színhatások	3	0.010	0.142	1420.0
31.	Kompozíció	3	0.556	0.893	160.6
32.	Stílus	3	0.735	0.964	131.2
33.	Összettség	3	2.832	1.752	61.9
34.	Összes szó	4	30.923	23.047	74.5
35.	Indokolt	4	1.128	1.660	147.2
36.	Indokolatlan	4	4.735	2.495	52.7
37.	Tetszésítélet	4	0.015	0.123	820.0
38.	Tárgylista	4	0.546	0.498	91.2
39.	Leírás	4	0.148	0.519	350.7
40.	Színek	4	0.056	0.230	410.7
41.	Színhatások	4	0.061	0.345	565.6
42.	Kompozíció	4	0.327	0.739	226.0
43.	Stílus	4	0.837	17.4E	120.3
44.	Összettség	4	2.194	1.472	67.1
45.	Összes szó	5	30.862	23.945	77.6
46.	Indokolt	5	1.240	1.821	146.9
47.	Indokolatlan	5	4.724	2.543	53.8
48.	Tetszésítélet	5	0.020	0.141	705.0
49.	Tárgylista	5	0.617	0.486	78.8
50.	Leírás	5	0.107	0.445	415.9
51.	Színek	5	0.015	0.123	820.0
52.	Színhatások	5	05.4E	0.071	1420.0
53.	Kompozíció	5	0.429	0.821	191.4
54.	Stílus	5	1.066	0.932	87.4
55.	Összettség	5	2.352	1.472	62.6



## Itemszám:

1. mű 11	44/55;0,73	11/33:0,56	11/55:0,49	22/55:0,39
2. mű 22		33/55:0,54	11/44:0,47	
3. mű 33		33/44:0,51	11/22:0,47	
4. mű 44			22/44:0,42	
5. mű 55			22/33:0,40	

Szoros kapcsolat van az épület és a modern szobor elemzési eredményei között, és viszonylag szoros az összefüggés a klasszikus szobor és a többi mű között (kivéve a modern festményt). A klasszikus festmény elemzési pontszáma is érzékelhetően korrelál a többi eredménnyel. Vizsgálatunk hiányosságai azonban nem engedik, hogy ezeket az összefüggéseket tényként kezeljük. (26. táblázat)

A 8. osztályosok írásbeli műelemzéseik közül az első a szóbelieknél hosszabb, a többi rövidebb. Az indokolt állítások száma, szintén az első mű kivételével, csökken. A teszts-ítéletek lényegében elmaradnak. Valamivel kevesebb a leírás, ha a festményeket hasonlítjuk össze, a színhatások megjelölése értelemszerűen a második műnél a leggyakoribb. Az „összettség” a harmadik, negyedik, ötödik műnél lényegesen alacsonyabb értéket mutat, mint a szóbeli elemzéseknél – alig haladja meg az ötödikesek teljesítményét. A bemutatás hiányosságait és értékelési rendszerünk festészetre orientált voltát figyelembe véve is jelzik ezek az eredmények, hogy a műelemző műveleteket az általános iskola felső tagozatán túlnyomórészt festményeken gyakorolják a tanulók.

A korrelációs mátrix adatai az öt műelemzés „összettség”-itemjei között a következő kapcsolatokat mutatják (Az itemszámokat lásd az ötödikes eredményeknél):

11/33:0,58	11/22:0,48	44/55:0,39	11/!!:0,30
22/33:0,51	33/55:0,47	22/44:0,38	11/55:0,29
33/44:0,51		22/55:0,36	

Itt is a klasszikus szobor elemzési eredményei kapcsolódnak viszonylag szorosan a többi műhöz, s az építészeti alkotás elemzési pontszáma mutatja a leglazább kapcsolatot a harmadik művet kivéve a többiekkel. Mivel a korrelációk gyengék, és vizsgálatunk, mint már említettük, nem alkalmas térbeli műalkotások megítélésének értékelésére, az eredmények itt is legfeljebb tendenciákat mutatnak. (27. táblázat)

## A két korosztály eredményeinek összehasonlítása

A 24. táblázatra visszatérve, szembetűnő változást mutat az elemzések hossza. A nyolcadikosok nemcsak hosszabban, de összetettebben is elemzik a festményeket. A szobrok és az épület esetében azonban eredményeik alig jobbák, mint az ötödik osztályosokéi. Ez az eredmény igazolja a tanterv- és taneszközelemzés és tudásmérő teszt tapasztalatait: a vizuális nevelés jelenleg lényegében rajzi-festői nevelést, képzést jelent. A leíró szókinés összesítését nem látszik szükségesnek közölni, annyira hasonló a szóbeli elemzésekéhez. A szobrok és épületek leírásakor 4-5, az anyag és a szerkezet tulajdonságaira utaló határozóval és jelzővel bővül a szókinés, főként azokban az iskolákban, ahol rendszeres a térbeli alkotások elemzése (II., VII., VIII.). Az előfordulások száma



Műelemző stratégiák szobrok és épület esetében  
(részmintá)

5. osztály: N=68  
8. osztály: N=82

A mű címe	L/T		LA/AL/K		LASze/T/		LF/T		LFSze/T/		SzeAL		LASzeSzfKö		SzeFAKö		SSzeAFK	
	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.	5.	8.
Laokoon szoborcsoport	25	3	20	8	4	10	—	—	—	—	6	40	10	10	3	2	—	9
H Moore: Földanya	30	5	22	10	8	17	—	—	—	4	16	4	9	—	18	—	7	
Zehrfuss: Kiállítási csarnok	15	—	5	10	—	14	30	18	14	20	4	3	—	7	—	5	—	5
Összesen:	70	8	47	28	12	41	30	18	14	20	14	59	14	26	3	25	—	21



nő, az írás elősegíti az árnyaltabb fogalmazást. *A 8. osztályosok műelemző nyelvezete nem, csak stratégiáik fejlettebbek az ötödikesekénél.*

Már ismertetett részmintánkon megvizsgáltuk a szobrok és az épület esetében alkalmazott műmegközelítő módszereket. *28.számú, összefoglaló táblázatunkban az egyes stratégiákat ismét műveleteikkel és ezek sorrendjével jellemezzük, a közlések helyességét itt nem vesszük figyelembe.*

A rövidítések a következők:

- L – leírás (a szobor és épület részformáinak, a környezet tárgyainak számbavétele)
- A – anyag, esetleg technika is
- Kö – környezet (a mű környezetének jellemzése, ennek kölcsönhatása a művel)
- Sze – szerkezet (a szobor kompozíciója, az épület szerkezete)

A térbeli alkotásoknál még markánsabban megmutatkoznak a két korcsoport közötti különbségek. *A 8. osztályra a műelemzés összetett eljárásait a tanulók jelentős része elsajátítja – a használatukhoz szükséges ismeretanyagot, szókincset viszont nem.* Így persze a megközelítésmódok sem „működnek”, s a hibás válaszok kiszűrése után az eredmények alig haladják meg az 5. osztályos teljesítményeket. Az elemzési stratégiák száma lényegesen kisebb, mint a festmények esetében. Kevesebb az átmeneti típus az igen egyszerű és a magas szintű, sokoldalú (és csak kevesek által helyesen használt) műelemző módszerek között.

\*

A környezetkultúra és a szobrászat elméleti és gyakorlati ismereteinek tanítására alternatív tananyagok készülnek az OPI és a Design Center, az ÉVM és a BME Rajzi és Formaismereti Tanszéke, valamint Zsolnai József, a képességfejlesztő- és értékközvetítő iskola-modell megalkotójának koordinálásával. A kísérleti oktatási programokban részt vevő tanulók műelemző képességének vizsgálata – javított vizsgálati módszerekkel – valószínűleg lehetővé teszi majd ennek a sajátos befogadói területnek pontos feltárását, *a lehetséges legmagasabb elemzési szintek, stratégiák leírását.* Itt közölt vizsgálatunk jelzi, hogy a lehetőség adott: a tanulók ezen műveletek elsajátítására még a jelenlegi szűk keretek között is képesek. *Az ismeretanyag, gyakorlati tapasztalat és élmény az, amiből lényegesen többre van szükség.*

### Rajzi tesztek

A műelemző képesség vizsgálatával párhuzamosan, azonos mintán végzett *alkotóképességvizsgálat* eredményeit az értékelését végző kutató publikálta (Uhrin, 1987). Ennek tesztjeit már ismertettük, itt csak a végeredményeket foglaljuk össze, hogy ezeket a műelemző tesztekben nyújtott teljesítményekkel összevethessük.



## Goodenough „Rajzolj egy embert!” teszt

Az először 1926-ban publikált teszt az általános intelligencia fejlettségi szintjét a rajz minőségéből kívánta megállapítani. Az 51 itemből álló értékelési eljárás, amellyel a rajzokat minősíti, a konvencionális, részletgazdag emberrajz számos jegyét fedi le. *A pontskála a következő rajzi jegyekre terjed ki:*

- az ábrázolt részletek és testrészek egymáshoz viszonyított helyzete
- motorikus koordináció (a vonalvezetés biztonsága és formakifejező volta)
- részletgazdagság

Az értékelői leírást és későbbi Dale B. Harris-féle kiegészítését, amely a 3-13 éves korosztályra terjed ki, Uhrin Mária a rajzpedagógia tapasztalatainak segítségével több itemnél pontosította, illetve – újabb ábrázolóképeség-vizsgálatok eredményeire támaszkodva – korrigálta. Az így nyert skála a *leképezés* mint vizuális alkotói tevékenységforma jól használható mérőeszközzé vált.

A két vizsgált korosztályban a *tanulók összpontszámának átlaga* az 5. osztályban 32,196, a 8. osztályban 32,793 pont. A 32 pont a Goodenough-táblázatban a 11 éves szintet jelzi. Eszerint a *8. osztályosok fejlettségbeli lemaradása 12 pont (3 év)*. *Az emberalak ábrázolása területén a felső tagozaton a tanulók nem mutatnak fejlődést.* Olyan feladat ez, melynek a rajzpedagógia újabban nagyobb jelentőséget tulajdonít: az 1978-as tantervben még nincs jelen a felső tagozatos törzsanyagban, de az 1986-os korrekcióban már szerepel.

A teszt nem tekinthető az alakábrázolás képességét egyértelműen mérő eszköznek, hiszen vannak olyan ábrázolásmódok (pl. a beállítások közül a hátulnézet), amelyeket indokolatlanul alacsonyra értékel. A megbízhatóan mért rajzi jegyek eredményei alapján a két korosztály közelítőleg azonos teljesítménye a nem kielégítően fejlesztett vizuális alkotói képességekre utalnak.

### Tematikus rajz

A téma és az ábrázolás médiuma egyaránt kötött volt ennél a feladatnál („Ilyen lesz lakóhelyem főtere 50 év múlva”, pasztellkréta-rajz). A cím azonban mégis elegendő „alkotói szabadságot” biztosított, hiszen egy település jövődő arculatáról tetszés szerinti fantáziaképet lehetett készíteni.

A rajzokat *„technikai”* (elsősorban az ábrázolás szabályait, a konvenciótudást mérő) és *„esztétikai”* rajzi jegyek (a kifejezés hatásossága, a kompozíció esztétikai értékei) alapján vizsgáltuk. Az itemenkénti *három szintet* (jó, közepes, gyenge) a „gyermekrajz-fejlődés”, a szakirodalom és pedagógiai tapasztalataink alapján állapítottuk meg.

*A technikai rajzi jegyekről* röviden a következőket mondhatjuk el a két korosztály teljesítményének összevetése alapján.

- *A formaábrázolás az 5. osztályban némileg jobb.* A rajzokon kevesebb az egyszerű ház-, fa- és emberséma, több az egyéni megfigyelésre utaló részlet. Valamennyi vizsgált rajzi jegy közül ennek pontszámátalaga a legmagasabb mindkét korosztályban.



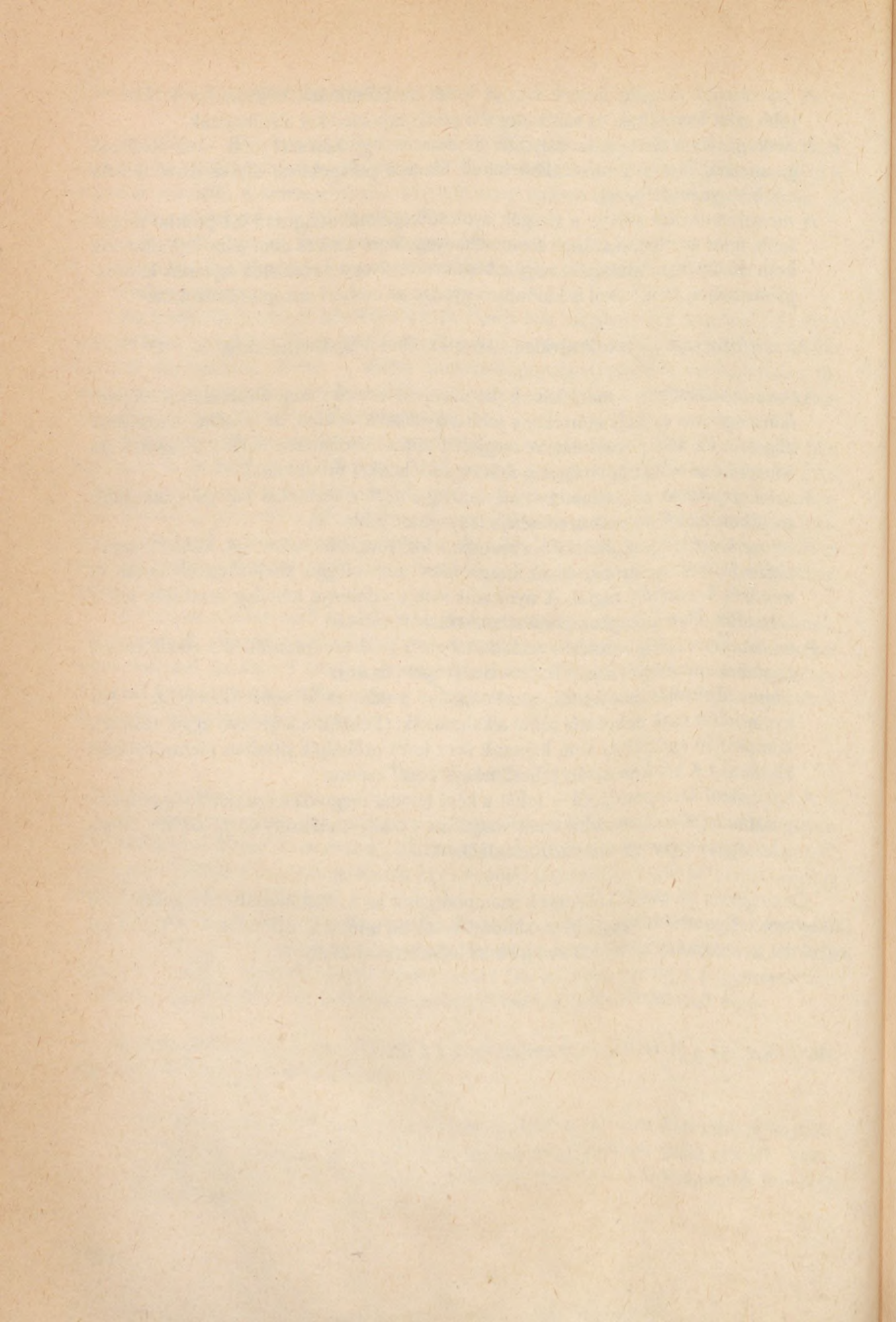
- A *színkezelést* vizsgáló itemek szerint ismét az ötödikesek teljesítettek jobban – több színt használtak, és változatosabb színkompozíciókat alkalmaztak.
- A *térábrázolás* terén a 8. osztályosok eredménye egy kevéssel jobb – az ábrázoló geometria, illetve a rajzórán tanult lineáris perspektíva, illetve axonometria eredménye mutatkozik.
- A *mozgásábrázolás* szintje a vizsgált nyolcadikosoknál átlagosan 0,1 ponttal magasabb, mint az ötödikeseknél. Ez az elhanyagolható eltérés nem jelez fejlődést. Az item eredményei mutatják, hogy a képeken csak egyes részletek fejeznek ki mozgalmasságot, ezek közül is különösen gyenge az emberi mozgás ábrázolása.

Az *esztétikai rajzi jegyekről* röviden a következőket állapíthatjuk meg.

- A *témaorientáltság* és a *motívumok* (képelemek, formák) megválasztásának *originalitása* egészen csekély mértékben jobb a nyolcadikosoknál, de mindkét osztályban alig éri el a közepes szintet. A megjelölt téma feldolgozása helyett a tanulók jól ismert házsémákat és virág-nap-felhő csendéleteket produkáltak.
- A *színkompozíció* megválasztásában, csakúgy, mint a technikai jellegű színkezelés esetében, az ötödikesek eredménye lényegesen jobb.
- A *képszerkezet* kifejező kialakítása mutatja a leggyengébb eredményt. Kevés kompozíciós formát ismernek, és az ismereteket nem eléggé kifejezően alkalmazzák mindkét korosztály tagjai. A nyolcadikosok eredménye némileg rosszabb, sok a túlszűfolt, illetve megkomponálatlan, szétszórt alkotás.
- A *motívumgazdagság* területén az 5. osztályosok jobb eredményében a részletezésre és sémakombinációra való hajlam is szerepet játszott.
- A *ritmus* ábrázolásakor kétféle szerkezetet – a szín- és formaritmus együtt – túlnyomórészt csak dekoratív céllal alkalmazzák. (Például a képmező egyik részén a kompozíció egészéhez nem kapcsolt üres teret próbálnak ritmikus elemsorolással kitölteni.) A két korosztály teljesítménye közel azonos.
- A *kifejezőerő* szempontjából – tehát a képi feladat megoldási szintjétől függetlenül, pusztán az alkotás esztétikumát vizsgálva – a két korosztály közel azonos átlaga a közepes és gyenge szint között található.

Összegezve: az *esztétikai jegyek* szempontjából az 5. osztályosok lényegesen jobb (átlagosan 1,2 ponttal magasabb) eredményt értek el, mint a 8. osztályosok. A *technikai jegyeknél* az eredmény igen kevéssel jobb az idősebb korosztályban.







## Pszichomotoros és térszemlélet teszt

A tesztet a JATE Pedagógiai Tanszéke irányításával végzett egységes alapú középiskolai kísérlet eredményeinek mérésekor dolgozták ki. Mivel a kísérleti tananyagok általános fejlesztő hatását is vizsgálni kívánták, a tudás alapvető, képesség jellegű összetevőit hasonlították össze. A kutatók által „rajzkészség”-nek nevezett vizuális képességrendszer, amit ez a teszt vizsgál, nem más, mint a *technikai* jellegű *ábrázolóképeség*. Ennek fejlettségi szintje ismerhető meg ezzel a könnyen adminisztrálható és objektíven értékelhető teszttel. A kutatók célja az volt, hogy ezen a területen is összehasonlítsák a különböző képzési formákban részt vevő tanulók teljesítményeit.

Mivel ezen a területen nem határozható meg egyértelműen a teljes tudásanyag (mint például egy matematikai törvény vagy történeti fogalom ismeretanyaga), a teszt szerkesztők dolga sokkal nehezebb volt, mintha egy adott tananyag rész ismeretrendszerét, tartalmát és struktúráját leképező, tudásszintmérő tesztet kellett volna készíteniük. A szerzők a mérendő tartalmat leírva érzékeltetik, milyen összetett ez a képességrendszer. (Szóhasználatukban a rajzkészség a mi ábrázolóképeség fogalmunknak felel meg.) A mérhető képességelemeket a következőkben ismertetik:

„A rajzkészséget elemezve már kiindulásként megállapíthattuk, hogy rendkívül összetett, bonyolult rendszerrel van szó, a rajzkészség több különböző pszichikus funkció koordinációjának színvonalát jelenti. Így a rajzkészség működésében szerepet játszanak például a látás (alak- és térészlelés), a memória, a különböző kognitív, sőt néha affektív összetevők is. Mindez azt jelenti, hogy a rajzkészség vizsgálatánál nem törekedhetünk a teljességre, csupán néhány lényeges összetevő kiemelését tűzhetjük ki célul.

Kiindulásként a rajzkészség mérendő komponenseit négy csoportba foglaltuk össze.

*I. Pszichomotoros összetevők.* Ide soroljuk az elemi szenzoros és motoros készségeket, a mozgáskoordinációt, a ‘szem-kéz’ koordinációt stb.

*II. Térszemlélet.* Itt tartjuk számon a különböző nézetek azonosításának egyszerűbb készségeit, a forma- és alakkonstancia érzékelését, a különböző transzformációk (nyújtás, tükrözés) és vizuális memória (rövid távú) készség jellegű elemeit.

*III. A rajzkészségnek az iskolai oktatás során tervszerűen kialakított elemei, valamint a készségek tudatos működését megalapozó ismeret jellegű összetevők köre, így elsősorban a műszaki rajz alapismeretek és készségek.*

*IV. Esztétikai komponensek.* A rajzokat – készüljenek azok bármilyen célból – mindig vizsgálhatjuk az esztétikai minőség szempontjából is. Bizonyos rajzoknál pedig az esztétikum elsődleges vagy éppen egyetlen szemponttá lép elő. (...) Úgy gondoljuk, vannak az esztétikumnak olyan alapelemei, egyszerű komponensei, amelyek tekintetében nagyfokú konszenzus érhető el. Az egyszerű, nem műalkotás-igénnyel készült rajzokkal, munkatermékekkel kapcsolatban valószínűleg ki lehet alakítani az elemi esztétikai kritériumok értékelésére alkalmas szempontrendszert.” (Csapó-Varsányi, 1985, 8-9.)

A teszt általunk választott, 45 percen megoldható első része az I. és II. pontban felsorolt tartalmakat vizsgálja, s ezekhez feladatrendszerét a pedagógiai taxonómiák szemléletmódját felhasználva állítja össze. Akárcsak a vizsgálatunkban használt többi mérőeszköz, ez is kritérium-orientált, hiszen a tanulók teljesítményeit nemcsak egymáshoz, hanem külső kritériumokhoz is kívánja viszonyítani.



A teszt a technikai jellegű ábrázolóképeség alrendszerét a következő műveletek segítségével vizsgálja:

1. *Psichomotoros összetevők*

- vonalhúzás (követés és utánrajzolás)
- ábrázolás (azonos méretben, illetve nagyítással és kicsinyítéssel; elhelyezés)

2. *Térszemlélet*

- nézetek azonosítása
- transzformációk (nyújtás és tükrözés)
- vizuális memória (forma és struktúra reprodukálása emlékezetből)

A *psichomotoros összetevők* egyszerű alapkészségeket kértek számon, ezeket már az ötödik osztályosok jelentős része jól megoldotta. Problémát a nagyítás és kicsinyítés arányának helyes felbecsülése, illetve megvalósítása jelentett, de ezeket a feladatokat nyolcadik osztályosok sem oldották meg lényegesen jobban.

A *térszemléleti összetevők* már bonyolultabb rajzi készségeket tartalmaztak, itt a transzformációk jelentették a legnehezebb feladatot. (Annak ellenére, hogy a rajz tanterv anyagában lényegesen összetettebb rajzi feladatokat kell megoldaniuk a tanulóknak, pl. az axonometrikus, illetve metszeti ábrázolásokat már 5. osztálytól tanítják.)

A rajzi és műelemző tesztek közötti összefüggéseket a következő részben ismertetjük.

## A tesztek összefüggésvizsgálata

### A teljes tesztrendszer összefüggései

Az egyes teszt típusok, illetve feladataik eredményeinek összefüggéseiről eddig csak a teszten belüli korrelációk szintjén szóltunk. A tesztek közötti összefüggések matematikai eszközökkel történő feltárására a *klaszteranalízis* módszerét alkalmaztuk. Elemzésünkben a korrelációs mátrixból kiindulva az ún. *complete linkage* eljárást használtuk. Ennek eredménye egy fagráf (dendrogram), amelyről leolvashatjuk, hogy az egyes változók, illetve a változók osztályai hogyan és milyen szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Ezt a gráf alatt és fölött elhelyezkedő skála mutatja, amelyre – a változók két osztályának vizsgálatakor – érvényes, hogy az egyik osztály mindegyik változója a másik osztály mindegyik változójával legalább a skáláról leolvasható szinten korrelál. A teljes feladatrendszer klaszteranalízise az 1-2. ábrán látható, a változók osztályozását a 30-31. táblázat tartalmazza.

Az 5. osztályos tesztek rendszere öt osztályra bontható. Az elsőbe az írásbeli elemzések és a rajzi tesztek tartoznak. Itt külön alosztályt képez az öt írásbeli elemzési feladat, illetve a psichomotoros és térszemlélet teszt két komponense. (Ez a többi alosztályokhoz viszonylag alacsony, 0,25-ös szinten kapcsolódik.) További, egymással hasonlóan lazán kapcsolódó alosztályokat alkot a többi rajzi feladat: a Goodenough-teszt, illetve a tematikus rajz. (Ez utóbbinak két komponense, a technikai és esztétikai rajzi jegyek értéke viszonylag magas, 0,60-as korrelációt mutat.)



*A második osztályba a két szóbeli műelemzés és a stílusmeghatározás került.* (Őskori művészet) Ez utóbbi a tudásmérő teszt többi, egymással szoros kapcsolatban álló részétől „vált le”, jelezve, hogy a többitől minőségileg különböző feladatról, tulajdonképpen elemzési produkciónál van szó. Az osztály logikusan válik két alosztályra: a szóbeli műelemzésekre egyrészt, a definícióra másrészt. A két szóbeli elemzés viszonylag alacsony korrelációjáról (0,35) korábban már volt szó. Most azonban az írásbeli elemzések gráf-részlete is segít érzékelni, hogy a *modern és klasszikus műalkotások elemzése két, részben különböző befogadói tevékenységcsoport*. Az írásbeli elemzéseknél a klasszikus festmény (1R1) és szobor (1R3) között szorosabb a kapcsolat, mint a klasszikus festmény és modern festmény (1R2) között. A modern szobor megközelítésének minősége pedig, elméletileg teljesen elfogadható módon, a modern épületével korrelál szorosan. (Vö. 1R4 és 1R5.)

*A harmadik feladatosztályt a vizuális próbák alkotják*, melyek szándékunknak megfelelően típusonként mutatnak szorosabb összefüggéseket. Mint korábban már elemeztük, *a színkezelés megfigyelése valószínűleg döntő szerepet játszik az alkotói stílus megállapításánál*, ezért a szoros kapcsolat a szín- és a két stíluspróba (VP SZIN és VP STÍLUS/A, B) között. A vizuális próbák semmilyen más tesztípushoz nem kapcsolódnak, megoldásuk önálló képességelemnek tekinthető.

*A negyedik és ötödik osztályt a tudásmérő teszt egyes feladatai alkotják.* Összefüggő tudáselemek és stílári ismeretek a művészetekkel, illetve az építészettel és a színélmélettel kapcsolatos információk. Bár a korrelációk lazák, ez utóbbi ismeretscsoport világosan elkülönül a stílusok és művészek adatait számon kérő feladatoktól. A negyedik csoportba művészeti alapismeretek és alkalmazásuk, az ötödikbe csak alapismeretek kerültek. (29. táblázat és 1. ábra)

*A nyolcadik osztályos tesztek* szorosabb korrelációkat mutatnak, és csak három feladatosztályra bomlanak. Az *első nagy osztályt az írásbeli elemzések és a tematikus rajz két komponense*, valamint a szintén tematikus rajzot kívánó *Goodenough-teszt* adja. Az írásbeli elemzések az ötödik osztályban megfigyelt szerkezet szerint rendeződnek, és lazán kapcsolódnak a rajzi feladatokhoz. (A technikai és esztétikai rajzi komponensek az ötödik osztályos feladatrendszerben megfigyelnél magasabban, kb. 0,65-ös értékben korrelálnak.) *A második nagy osztályba a szóbeli elemzések és a pszichomotoros és térszemlélet (PT) teszt tartozik.*

A két alosztály ismét csak lazán kapcsolódik egymáshoz. Érdekes adat, hogy amíg az 5. osztályos feladatrendszerben csak az írásbeli elemzések tartoznak – igen lazán – rajzos feladatokhoz, méghozzá a PT-teszthez, itt a PT-teszt – szintén lazán – a szóbeli elemzésekhez kapcsolódik, az írásbeliek pedig gyenge korrelációt mutatnak a tematikus rajz eredményeivel. Az alkotói és elemzői feladatok laza összefüggéseire korábban már utaltunk. Itt a klaszteranalízis eredményei alapján csak annyit állapíthatunk meg újra, hogy *tesztjeink ilyen tendenciákat jeleznek, méghozzá az életkortól függően változó viszonyrendszereket mutat ki a két képességtípusban elért szintek között.*

*A harmadik nagy feladatosztályba egyrészt a vizuális próbák alosztálya, másrészt a tudásszintmérő teszt tartozik.* Mindkettő világosan érzékelteti az ötödik osztályosoknál már megfigyelt belső szerkezetet. (A finomabb vázlatot a szorosabb összefüggések következtében lehetett megalkotni.) Szépen kirajzolódnak az összefüggések pl. a fogalomdefiníciót, stílári ismeretek alkalmazását és művészek, művek felsorolását kívánó feladattípusok között. Jellegzetes, hogy az ismereteket mérő teszt semmiféle kapcsolatot nem



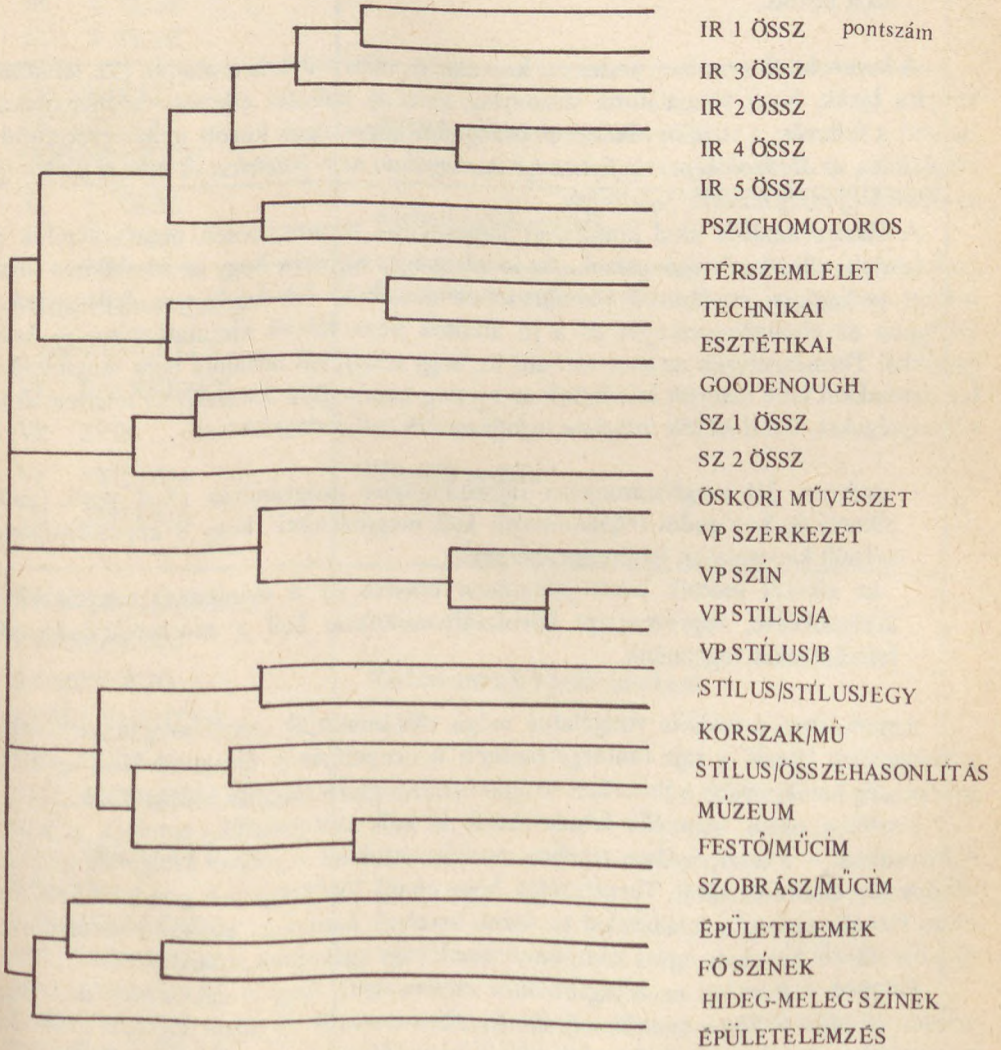
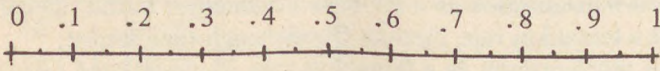
*Klaszteranalízis*  
*Complete linkage módszerrel*  
 5. osztály

Változók	A változók osztályozása
IR 1 ÖSSZ IR 3 ÖSSZ IR 2 ÖSSZ IR 4 ÖSSZ IR 5 ÖSSZ	Írásbeli műelemzések „összetettség” itemjei
PSZICHOMOTOROS TÉRSZEMLÉLET TECHNIKAI ESZTÉTIKAI GOODENOUGH	Rajzi tesztek végeredményei
SZ 1 ÖSSZ SZ 2 ÖSSZ	Szóbeli műelemzések „összetettség” itemjei
ŐSKORI MŰVÉSZET VP SZERKEZET VP SZÍN VP STÍLUS/A VP STÍLUS/B	A tudásszintmérő teszt egyik feladata  Vizuális próbák (VP) eredményei fajtánként
STÍLUS/STÍLUSJEGY KORSZAK/MŰ STÍLUS/ÖSSZEHASON. MÚZEUM FESTŐ/MŰCÍM SZOBRÁSZ/MŰCÍM ÉPÜLETELEMEK FŐ SZÍNEK HIDEG-MELEG SZÍNEK ÉPÜLETELEMZÉS	Tudásszintmérő teszt többi feladata

29. táblázat



KLASZTERANALÍZIS



1. ábra



mutat a műelemzések eredményeivel. Ez is jelzi, hogy az elemzésekben felhasznált művészeti tudásanyag elenyésző. (30. táblázat és 2. ábra)

### A műelemző tesztek és az ábrázoló tesztek eredményei közötti összefüggés

A klaszteranalízis már megmutatta, hogy kapcsolat fedezhető fel

- az 5. osztályos írásbeli műelemzések és a PT-teszt eredményei között, illetve a két feladatrendszer és a tematikus rajz, illetve a Goodenough-teszt között;
- a 8. osztályos írásbeli műelemzések és a tematikus rajz, illetve a kettő feladatcsoport és a Goodenough-teszt között, valamint a szóbeli műelemzések és a PT-teszt között.

A kapcsolatok azonban, amint ezt korrelációs mátrixaink is mutatják (31. táblázat), annyira lazák, hogy vizsgálatunk viszonylag szerény méretei ellenére is megkockáztatható a feltevés: a vizuális alkotói és befogadói képességek között nem egyértelmű a megfelelés, az ábrázolóképeség fejlettsége önmagában nem feltételezi és nem is garantálja az elemzőképeség hasonló fejlettségét.

A klaszteranalízis által kimutatott kapcsolatok természetesen nem vetendők el, csak további ellenőrzést igényelnek. Az is lehetséges ugyanis, hogy az iskolákban alkalmazott pedagógiai módszerek következtében az alkotó feladatok nem fejlesztik kellőképpen az elemzőképeséget és a jó alkotók nem válnak kimutathatóan jó befogadókká. Természetesen az sem zárható ki, hogy tesztjeink tartalma nem megfelelő és feladatainkkal nem sikerült lefednünk az esetleg kapcsolódó ábrázoló és műelemző tevékenységeket. Ezért kétféle irányban is folytatnunk kell a vizsgálódást:

- számos, jól meghatározható rajzpedagógiai programban részt vevő tanuló alkotói és befogadói teljesítményét kell megmérnünk, hogy a képességtípusok kiépült kapcsolatait feltérképezhessük;
- az alkotói tesztek körét jelentősen bővítve és a műelemző tesztek hibáit kiküszöbölve, reprezentatív korosztály-mintákon kell a mostanéhoz hasonló felméréseket végeznünk.

Amennyiben a további vizsgálatok mégis alátámasztják előbbi megállapításunkat, szükségesnek látszik a rajz tantárgy tantervi koncepciójának újragondolása, az elemzőképeség hatékonyabb fejlesztését szolgáló pedagógiai stratégiák kidolgozása.

Ezekben olyan manuális feladatoknak is kell szerepelniük, amelyek a hagyományosaknál – a tesztjeinkben részben modellezettekénél – jobban szolgálják az elemzőképeség kibontakozását. Természetes, hogy ennek fordítottjára is gondolni kell, azaz olyan vizuális elemzési feladatokat tervezni, amelyek hatnak az alkotás színvonalára, a vizuális alkotói képesség egyes komponenseinek vagy egészének működésére.

Részben a jelenlegi tananyagstruktúra eredményezi, hogy a két, elvileg összefüggő nevelési-oktatói terület a tanulók teljesítményeiben szétválik. A rajzpedagógiai gyakorlatban egyetlen, az alkotói és befogadói szférát integráló stratégia dominál: az ábrázoló feladatsorba illesztett, a megoldandó vizuális problémát „mesterfokon” reprezentáló műalkotás elemzése. Hogy ez mennyire, illetve milyen területeken segíti elő a műelemzés sajátos ismeretanyagának elsajátítását, azt vizsgálati adataink alapján koráb



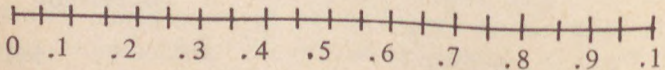
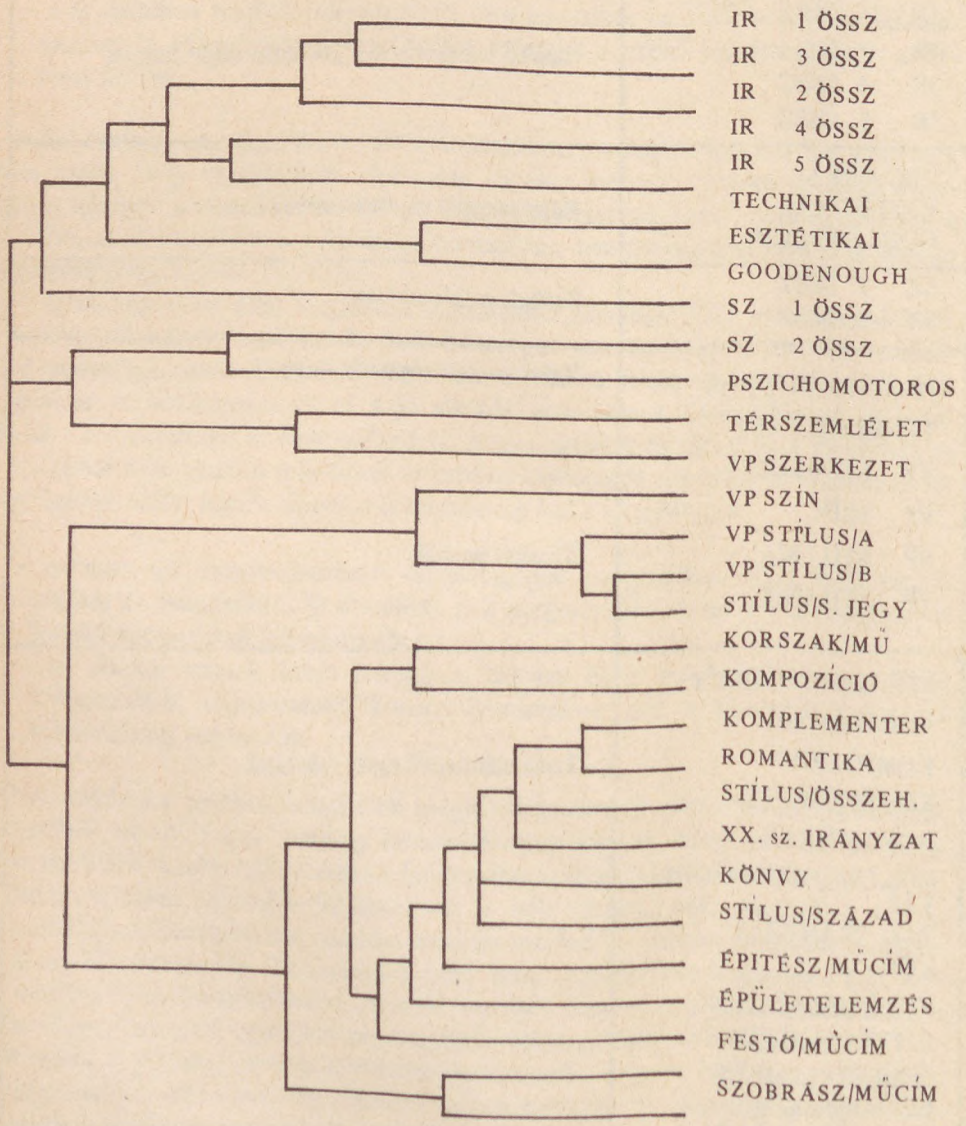
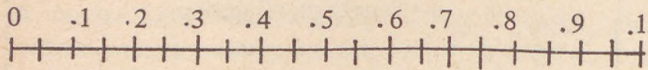
*Klaszteranalízis*  
*Complete linkage módszerrel*  
 8. osztály

Változók	A változók osztályozása
IR 1 ÖSSZ IR 3 ÖSSZ IR 2 ÖSSZ IR 4 ÖSSZ IR 5 ÖSSZ	Írásbeli műelemzések „összetettség” itemjei
TECHNIKAI ESZTÉTIKAI GOODENOUGH	Rajzi tesztek végeredményei 1.
SZ 1 ÖSSZ SZ 2 ÖSSZ	Szóbeli műelemzések
PSZICHOMOTOROS TÉRSZEMLELET VP SZERKEZET VP SZÍN VP STÍLUS/A VP STÍLUS/B	Rajzi tesztek végeredményei 2.  Vizuális próbák
STÍLUS/STÍLUSJEGY KORSZAK/MŰ KOMPOZÍCIÓ KOMPLEMENTER ROMANTIKA STÍLUS/ÖSSZEHASONLÍ- TÁS 20.sz. IRÁNYZAT KÖNYV STÍLUS/SZÁZAD ÉPÍTÉSZ/MŰ CÍM ÉPÜLETELEMZÉS FESTŐ/MŰ CÍM SZOBRÁSZ/MŰ CÍM	Tudásszintmérő teszt feladatai

30. táblázat



KLASZTERANALÍZIS





Műelemzések, vizuális próbák és rajzi tesztek: korrelációs mátrix, 5. osztály

Változók sorszáma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2.	+47														
3.	+56	+55													
4.	+47	+35	+56												
5.	+49	+39	+47	+73											
6.	+00	-02	-07	-05	-01										
7.	+14	+08	+15	+15	+00	+37									
8.	+05	-07	+06	+03	+00	-04	+06								
9.	+02	-02	+14	-06	-03	+01	+13	+44							
10.	+01	-04	+14	-01	-03	+00	+00	+08	+71						
11.	+29	-04	+13	+03	-02	+02	+07	+47	+71	+85					
12.	+14	+22	+28	+20	+17	+23	+20	+07	-04	+02	+04				
13.	+14	+09	+11	+06	+11	+23	+08	+08	-06	+02	+05	+65			
14.	+32	+38	+38	+41	+37	-09	-03	+08	-02	+02	+05	+27	+15		
15.	+31	+29	+34	+47	+35	-08	+12	+17	-04	+01	+00	+23	+14	+45	
16.	+27	+21	+28	+19	+18	+00	+15	+04	-03	-05	-05	+33	+27	+24	+10

8. osztály

Változók sorszáma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2.	+48														
3.	+58	+51	+38												
4.	+30	+36	+47												
5.	+09	+21	+07	+39											
6.	+03	+22	+15	+15	+25	+37									
7.	-10	-02	+05	+06	-01	+05	+14								
8.	-06	-16	-11	-05	-03	-02	+00	+69							
9.	-06	-14	-11	-02	-07	-01	+02	+73	+93						
10.	-06	-17	-08	-05	-05	-03	+02	+75	+93	+97					
11.	+29	+31	+26	+19	+34	+01	+06	-08	-19	-20	-21				
12.	+31	+32	+33	+18	+37	+22	+20	+01	-10	-10	-11	+67			
13.	+19	+25	+26	+12	+12	+16	+28	+09	+03	-05	+04	+26	+34		
14.	+01	+11	+26	+16	+04	+12	+20	+16	+02	+05	+03	+17	+19	+47	
15.	+01	+11	+25	+16	+04	+12	+28	+09	+02	+05	+08	+19	+27	+19	
16.	+26	+21	+25	+09	+18	-13	-12	-11.	-05	-08					+07

A táblázatban közölt változók megnevezése:

1-5.: Írásbeli műelemzés, 1-5-mű, 6-7.: Szóbeli műelemzés, 1-2. mű, 8.: I. Vizuális próba (szerkezet), 9.: II. Vizuális próba (szerkezet) 31. táblázat  
 10.: III.A. Vizuális próba (stílus/A), 11 s III.B. Vizuális próba (stílus/B), 12.: Tematikus rajz, technikai rajz, jegyek, 13.: Tematikus rajz, esztétikai rajz jegyei, 14.: Pszichomotoros teszt, végeredmény, 15.: Térzemlélet teszt, végeredmény, 16.: Goodenough-teszt, végeredmény



ban jeleztük. A felvett rajzi tesztek pedig azt mutatják, hogy meglehetősen laza a kapcsolat a két ismeretblokk és képességrendszer között. Amellett, hogy szélesebb körű vizsgálatok hasonló eredményei esetén újragondolunk néhány, a rajz tanterv alapját képező tételt az alkotás és befogadás/elemzés oktatásáról, azt is szükséges számba vennünk, milyen egyéb tantárgyak kapcsolódhatnak be a műelemzés-tanításba, és ezek milyen sajátos tartalmakat közvetíthetnének. Nyilvánvaló, hogy a releváns történeti és esztétikai ismeretek egy részét a történelem és irodalom tantárgyak, a környezetkultúra problémáit pedig a környezetismeret és technika is érintheti. A tantervek elvei szerint meg is teszi – a gyakorlatban azonban ez az integráció nem eléggé szervezett és hatékony.

A faktoranalízis, amelyet tesztheink lényeges változóinak felhasználásával végeztünk, az egyes képességelemek kapcsolatainak további finomabb vizsgálatára adott

### Faktoranalízis, 5. osztály

Faktorsúly-rendszer – Varimax rotáció után

	F1	F2	F3	F4	F5	H12
IR 1 ÖSSZ	.01	.01	.19	-.07	.05	.49
IR 2 ÖSSZ	.07	.03	.14	-.53	0	.36
IR 3 ÖSSZ	.19	.13	.11	-.74	.04	.62
IR 4 ÖSSZ	.27	.04	.03	-.74	.07	.62
IR 5 ÖSSZ	.18	.08	0	-.75	.19	.64
SZ 1 ÖSSZ	-.07	.02	-.17	.11	.57	.37
SZ 2 ÖSSZ	.08	.07	.08	-.15	.57	.37
VP SZERKEZET	.08	-.54	.12	-.01	.08	.32
VP SZÍN	.07	-.79	.08	-.02	.12	.65
VP STÍLUS/A	.01	-.91	.01	.02	.04	.83
VP STÍLUS/B	-.02	-.91	.02	-.03	.05	.83
TECHNIKAI	.04	-.03	.70	.24	.17	.53
ESZTÉTIKAI	-.01	-.01	-.75	-.02	.14	.58
PSZICHOMOTOROS	.16	-.03	-.28	-.49	.2	.39
TÉRSZEMLÉLET	.32	-.02	.20	-.43	.13	.35
GOODENOUGH	.11	.04	-.39	.23	.07	.22
STÍLUS/STÍLUSJEGY	.32	-.1	-.28	.11	0	.31
KORSZAK/MŰ	.39	-.04	-.29	.16	.13	.09
ÉPÜLETELEMEK	.14	-.08	.13	.17	.12	.09
STÍLUS ÖSSZEHAS.	.41	-.1	-.07	-.34	.36	.32
ŐSKORI MŰVÉSZET	.37	-.07	-.20	-.09	.36	.32
FŐ SZÍNEK	.32	-.05	.09	-.27	.09	.13
HIDEG-MELEG SZÍN	.40	-.17	.06	.12	.01	.21
ÉPÜLETELEMZÉS	.19	.09	0	.11	.02	.08
FESTŐ/MŰ CÍM	.72	-.03	-.11	.13	.03	.43
SZOBRÁSZ/MŰ CÍM	.64	.02	-.05	.13	0	.43
MŰZEUM	.62	.01	.02	-.24	.08	.48

Pontossági korlát: .05

Iterációs lépések száma: 5

32. táblázat



lehetőséget. (A változók jelölésére használt rövidítések azonosak a korábban alkalmazottakkal.) Ennek segítségével azt próbáltuk meg feltárni, merre kereshetők mégis a két képességszféra közötti kapcsolódási pontok. Az *első faktorhoz* a tudásszintmérő teszt legtöbb kérdése tartozik, ezekhez kapcsolódik a negyedik írásbeli műelemzési feladat (modern szobor) és a térszemlélet teszt eredménye. A *második faktor* elkülönítve tartalmazza a vizuális próbák eredményeit. A *harmadik faktor* a rajzi feladatoké, melyekhez a PT-teszt és a tudásszintmérő teszt néhány, stíluselemzéssel kapcsolatos ismereteket számon kérő feladata kapcsolódik. A *negyedik faktorhoz* az írásbeli elemzések tartoznak – hozzájuk kapcsolódik a tematikus ábrázolási feladat technikai részeredménye és a PT-teszt. A tudásszintmérő teszt néhány kérdése is ehhez a faktorhoz tartozik: a stílusösszehasonlítás és két, egyszerű információkat számon kérő feladat. Az *ötödik faktorhoz* a két szóbeli műelemzés és a tudásszintmérő teszt stílusismereti feladata (az őskori művészet rövid jellemzése) tartozik. (32. táblázat)

A klaszter- és faktoranalízis eredményei igazolták az 5. osztályosok vizuális alkotó- és elemzőképességét vizsgáló *tesztleink összeállításakor feltételezett szerkezetet. E szerint megfigyelhetővé vált* a következő struktúra:

#### Alkotás

- pszichomotoros rajzi készségek
- térszemlélet és a térábrázolási konvenciók alkalmazásának készsége
- tematikus/expresszív ábrázolási készség
- leképező ábrázolási készség

#### Befogadás

- művészeti ismeretek alkalmazásának készsége
- vizuális módszerekkel végzett műelemzés készsége
- szóbeli műelemzés készsége
- írásbeli műelemzés készsége

Az alkotói és befogadói készségek közötti kapcsolatrendszernek a klaszteranalízis által jelzett elemeit sikerült feltárnunk a *faktoranalízis* módszerével is. Különösen jelentős a PT-teszt és a műelemző feladatok közötti összefüggés, illetve a tudásszintmérő teszt feladattípusainak kapcsolódása bizonyos rajzi tesztekhez. Ezeket a viszonylatokat előző, kevésbé finom elemzéseink csak sejtítették, a faktoranalízis viszont érzékelhetővé teszi a laza összefüggéseket, melyek a további vizsgálódások irányát is jelölik. A *8. osztályos tesztek* faktoranalízisének eredményei hasonlóak az ötödikeseknél kimutatott szerkezethez. Az *első faktor* a tudásszintmérő teszt eredményeit befolyásolja – itt azonban erősebb a hatás, és semmilyen ábrázoló teszt nem kerül ehhez a faktorhoz. A *második faktorhoz* az írásbeli elemzések tartoznak, hozzájuk kapcsolódik a tematikus rajz két komponense és a PT-teszt térszemléleti része. A *harmadik faktor* a vizuális próbákat foglalja magában a többiekől elkülönült csoportként. A *negyedik faktorhoz* a két szóbeli elemzési feladat tartozik, valamint a tematikus rajz esztétikai és a PT teszt mindkét komponense. A kimutatott készségtípusok az 5. osztályosokéval azonosak, a műelemző és alkotó feladattípusok között újabb kapcsolódási lehetőségeket jelez ez az elemzés (33. táblázat).

A műelemzéssel kapcsolatos *ötödik feltételezésünk, amely kapcsolatok rendszerét* tételezi fel a vizuális alkotói és befogadói képességek között, további vizsgálatra szorul.



Faktoranalízis, 8. osztály

Faktorsúly-rendszer – Varimax rotáció után

	F1	F2	F3	F4	H12
IR 1 ÖSSZ	-.08	.78	-.01	.03	.54
IR 2 ÖSSZ	0	.83	.07	-.22	.44
IR 3 ÖSSZ	-.01	.74	.02	-.08	.55
IR 4 ÖSSZ	.06	.44	0	-.17	.22
IR 5 ÖSSZ	.02	.52	.02	-.25	.33
SZ 1 ÖSSZ	.08	.03	.02	-.47	.33
SZ 2 ÖSSZ	-.07	.08	-.05	-.56	.33
VP SZERKEZET	.15	-.08	-.73	-.22	.81
VP SZIN	.17	-.09	-.93	.03	.88
VP STÍLUS/A	.21	-.10	-.95	.02	.96
VP STÍLUS/B	.21	-.09	-.98	.03	.33
TECHNIKAI	.05	.49	.15	-.21	.31
ESZTÉTIKAI	-.03	.52	.06	-.35	.40
PSZICHOMOTOROS	-.09	.20	-.02	-.47	.31
TÉRSEZMLÉLET	.07	.11	-.05	-.48	.23
GOODENOUGH	0	.40	.05	.12	.17
STÍLUS/JEGY	.73	-.11	-.13	-.14	.53
KORSZAK/MŰ.	.73	.05	-.08	-.10	.63
KOMPOZÍCIÓ	.9	-.14	-.16	.07	.87
KOMPLEMENTER	.91	-.16	-.12	.03	.20
ROMANTIKA	.86	-.03	-.12	.09	.78
STÍLUS/SZAZAD	.82	.06	-.11	.13	.70
STÍLUS/ÖSSZEHASONLÍTÁS	.91	-.03	-.10	-.01	.84
20.SZ. IRÁNYZAT	.87	.10	-.09	-.05	.78
ÉPÜLETELEMZÉS	.73	.19	-.11	-.12	.69
FESTŐ/MŰ CÍM	.71	.08	0	-.04	.52
SZOBRÁSZ/MŰCÍM	.78	.12	.04	-.03	.63
ÉPÍTÉS/MŰCÍM	.85	.04	.06	.04	.73
KÖNYV	.86	.12	.16	0	.81

33. táblázat

Pontossági korlát: .05

Iterációs lépések száma: 4

Erős korrelációkat, egyértelmű kapcsolódási pontokat nem sikerült találnunk a két szféra között, viszont elemzéseink eredményeként néhány olyan viszonylatot tártunk fel, amely további kutatások kiindulópontjául szolgálhat:

- a műelemző képesség fejlettsége és az esztétikai jellegű ábrázolási jegyek között,
- a műelemzéshez szükséges ismeretek elsajátítási szintje és ábrázolási konvenciók sikeres használata között,
- a pszichomotoros és főleg a térszemlélettel (térábrázolással) összefüggő rajzi készségek szintje és a műelemző képesség fejlettsége között.

Összefüggések érzékelhetők, de ezek mindegyike további alaposabb vizsgálatokat igényel olyan feladatok segítségével, amelyek speciálisan az alkotói és befogadói képességek transzferét mérik.



## A feladatok és a háttérváltozók összefüggései

Eredményeink azt mutatják, hogy a műelemző képesség olyan tanult tevékenység, amelynek *elsajátítási szintjére az életkori sajátosságok és a tanulók neme vannak a legnagyobb hatással*. A Függelékben közölt adatlap háttérváltozóinak egyike sem korrelál szorosan vagy közepesen a tesztek eredményeivel. Sem a szociális háttér, sem a település, sem a tantárgyi eredmények – kivéve a földrajz és rajz osztályzatokat – nem mutatnak szoros összefüggést a műelemző képesség vizsgált összetevőivel. *Olyan tevékenységformákról – ismeretekről és műveletekről – van szó, amelyeket jelenleg egyetlen iskolai tantárgynak kellene átadnia*. Komoly segítségre sem a többi diszciplínától, sem a környezettől nem számíthat. (Ha van is összefüggés, ez csak az eredmények variációjának csekély részét magyarázza.) Sajnos nincs olyan külföldi vizuális nevelési vizsgálatról tudomásunk, ahol az eredményeket szociális vagy oktatási háttérváltozókkal korreláltatták volna.

Egy hazai rajzkészségvizsgálat azonban, amelynek mérőeszközét, a „Pszichomotoros és térszemlélet teszt”-et mi is felhasználtuk, a miénkhez hasonló eredményre jutott. A pszichomotoros jellegű rajzi feladatok eredményei egyetlen független változóval sem mutattak összefüggést. A térszemlélet fejlettségi szintjét mérő teszt részlet esetében a családi-társadalmi hatások nem befolyásolták jelentősen az eredményeket, s a 13 független változó együttesen csak a variancia 12%-ot magyarázta meg. A rajz érdemjegy hatásának mértéke 4,63% volt – ezt igen alacsonynak tekintjük (Csapó-Varsányi, 1985). (34. táblázat)

Amennyiben további, szélesebb körű vizsgálatok hasonló eredményre vezetnek, feltételezhetjük, hogy a rajz (*tehát a vizuális alkotóképesség egyik formája*) és a műelemzés (*mint befogadói képességtípus*) olyan tevékenységek, amelyeket a környezet hatása alig befolyásol. Ez a megállapítás azonban feltétlenül további vizsgálatot igényel, nagyobb és változatosabb mintán és bővebb tesztanyaggal, hiszen ha ténylegesen így áll a helyzet, a vizuális nevelés tartalma és módszerei alapos átdolgozásra szorulnak. A műelemző képességgel kapcsolatban megfogalmazott hatodik feltételezésünket, amely szerint a képesség fejlettségét a szociális helyzet és a tanulási teljesítmény egyes elemei befolyásolják, egy másik matematikai módszer, a *többszörös regresszióanalízis* segítségével is megvizsgáltuk. Ennek az elemzésnek az adatai a tesztek közötti korábban feltárt összefüggések további ellenőrzésére, megfigyelésére is szolgáltak. Független változóink a tesztek végeredményei és az Adatlap adatai voltak, ezek közül emeltünk ki egy-egy tesztvégeredményt függő változóknak.

Először az *5. osztályos tesztek* regresszióanalízisének eredményeit tekintjük át. A következőkben csak azokról az adatokról szólunk, amelyek erősen szignifikáns kapcsolatokat mutatnak ki a tesztek eredményei és a háttérváltozók között. A PT-teszt Tér-szemlélet komponensei és a következők között találtunk ilyen összefüggést: írásbeli elemzés, 2. és 4. mű (99,5%), az iskolai tantárgyak közül a földrajz és rajz (99%), valamint az apa foglalkozása (99%). A zárójelben közölt százalékértékek azt jelzik, milyen szinten szignifikáns a kapcsolat az adott független változók és a Tér-szemlélet teszt között. Mivel a határt igen magasan szabtuk meg – a legalacsonyabb közölt szignifikancia-érték 99% –, a regresszióanalízis csak a legegységertelműbb megfeleléseket mutatta ki. Ismét bebizonyosodott, hogy a térszemlélet (térábrázolás) az az alkotói készség csoport, amelyet leginkább érdekes a transzferhatás szempontjából vizsgálnunk. A PT-teszt *pszi-*



Tanulói művelemzések  
JATE 8. osztályos vizsgálat, 1985.

N=187

Alapstatisztika	Változók													
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4
Értékek	0-00	0-3	0-4	0-4	0-4	0-5	0-20	0-00	0-5	0-5	0-00	0-5	0-5	0-30
Módusz	32	2	1	1	0	0	4	27	3	2	12	5	0	8
Medián	34,250	2,160	1,191	1,647	0,163	0,685	6,421	29,417	3,050	2,173	23,250	4,214	1,782	10,406
ÁTLAG	38,193	2,123	1,502	1,839	0,582	0,978	7,026	32,791	3,042	2,529	26,610	3,843	2,139	11,706
Variancia	417,61	0,603	1,315	1,673	1,405	1,440	13,661	327,65	1,965	1,401	244,90	1,591	3,238	32,295
Szórás	20,435	0,776	1,147	1,293	1,185	1,200	3,696	18,101	1,402	1,183	15,649	1,261	1,799	5,682

34. táblázat



*chomotoros komponensének* eredményeit a következők befolyásolták igen szignifikánsan: a vizuális próbák B) feladata (99%), a Térszemlélet teszt (99,5%) és a Tudásszint-mérő teszt stílusok és korszakok összepárosítását kívánó feladata (99%).

Az írásbeli műelemzések közül a 2. műnél fedezhettünk fel lényeges hatást: a tanulók neme (lányok jobban teljesítenek, 99,9%), a településtípus (minél kisebb a település, annál sikeresebb az elemzés, 99%) és az osztálylétszám (minél kisebb, annál jobb, 99,5%). A 3. mű eredményeit is hasonlóan befolyásolta a tanulók neme (99%) és a településtípus (99%). A 4. műre (modern szobor) a tanulók matematikaosztályzatai és gyakorlati foglalkozás (technika) jegyei tűntek nagy hatásúnak (99,5%). Az 5. mű a tanulók nemével (99%), a matematikajeggyel (99,5%) és a gyakorlati foglalkozás (technika) osztályzatával (99,9%) mutat szoros kapcsolatot. (Mivel modern épület elemzése volt itt a feladat, az utóbbi összefüggés indokolható.) A *lányok jobb írásbeli műelemző produktóinak* magyarázata valószínűleg a verbális kifejezőképesség magasabb fejlettsége.

A *megmagyarázott variancia* azonban az egyes tesztek esetében igen kicsi: a PT-teszt Térszemlélet komponensénél még 54,1%, a Pszichomotoros komponensnél pedig 42,5%, de az írásbeli elemzések közül a 2. műnél már csak 24,3%, a 3. műnél 17,9%, a 4. műnél 24,3%, az 5. műnél pedig 20,9%. Ez azt jelenti, hogy sikerült ugyan néhány háttérváltozó lényeges hatását kimutatnunk, ám nem ezek hatnak döntő mértékben a vizsgált készségek fejlődésére. További kutatásokkal lehet csak megválaszolni, hogy a háttérváltozók körét kell-e megváltoztatnunk, illetve bővítenünk, vagy pedig olyan készségekről van szó, amelyekre a jelenlegi pedagógiai mechanizmusok, illetve a szociális körülmények ténylegesen csak csekély hatást gyakorolnak. A 8. osztályos tesztek többszörös regresszióanalízisének eredményei alapján is hasonló következtetésekre juthatunk, hiszen jelentős hatásokat csak a PT-teszt komponenseivel kapcsolatban sikerült kimutatnunk.

A PT-teszt *Pszichomotoros* komponensére a következők voltak jelentős hatással: a tematikus rajz esztétikai elemei (99%), a Térszemlélet komponens eredményei (99,9%), valamint az apa foglalkozása (99%). (Ez utóbbi eredményt nem tudjuk indokolni.) A *megmagyarázott variancia* 50,3%.

A PT-teszt *Térszemlélet* komponensére hatott az írásbeli műelemzések 4. feladatában nyújtott teljesítmény (modern szobor elemzése, 99%), a Pszichomotoros komponens (99,9%) és a tudásszintmérő teszt három feladata: művek és korok összepárosítása (99,5%), illetve stílusok összehasonlítása és épületelemzési szempontok felsorolása (99%). A *megmagyarázott variancia* 49,5%.

A vizuális képességekre ható kulturális és szociális tényezők vizsgálatában jelentős eredményeket ígérnek a kulturaközi összehasonlító kutatások. A műelemző képesség tartalmával és szerkezetével kapcsolatban egy ilyenre nyílik lehetőségünk a Hamburgi Egyetem Esztétikai Nevelési Tanszékével együttműködésben. Ennek a munkának a legfontosabb feladata éppen a műbefogadás mechanizmusát befolyásoló és eredményét meghatározó társadalmi hatások feltárása lesz. A tesztek körének bővítésén túl tervezük a műelemzések értékelési szempontsorának ilyen irányú kiszélesítését is.

Az itt ismertetett vizsgálat központjában nem ez a probléma állt. Ezért *feltételezünk* a műelemző képességet befolyásoló szociális és kulturális – szűkebben: iskolai, tanulmányi – tényezőkről nem vethetjük el, ám további kutatást igényel annak pontos feltárása, *mennyire jelentősek* ezek a (nyomokban a jelen vizsgálatban is kimutatott) hatások, illetve hogyan erősíthetők vagy gyengíthetők, amennyiben ez kívánatos.



Olyan adatokról van itt is szó, amelyek alapvetően befolyásolhatják a vizuális nevelés tantervének kialakítását. Továbbmenve, az ilyen irányú vizsgálatok valószínűleg felvetik a *tantervi pluralizmus* problémáját is: a ma is meglévő módszertani alternatívák mellett a tanítás társadalmi közegét, a tanulók sajátosságait és környezeti meghatározóit jobban figyelembe vevő *tantervi alternatívák* kidolgozásának szükségességét. Ezek bizonyosan hatékonyabban veszik majd figyelembe az iskolák környezetének, a tanulók (és szüleik) érdeklődésének sajátosságait.

## A vizsgálat eredményeinek felhasználása

### A tesztek korrekciója

A vizsgálat eredményeinek értékelése után újra meg kell fontolnunk, sikerült-e a műelemző képesség működéséről pedagógiailag hasznos adatokat szereznünk, tesztjeink valóban azokat a tartalmakat mérték-e, amelyek elemzésére terveztük őket.

Az a tény, hogy egyik tesztünk eredménye sem mutat szoros korrelációt a rajz tantárgy érdemjegyével, kétféle módon interpretálható. Egyrészt azt hihetjük, hogy olyan ismereteket kértünk számon, amelyeket az iskola nem tanít meg. Másrészt viszont lehetséges, hogy a rajz tantárgy értékelési rendszere nem vagy nem kizárólag a tanulók vizuális képességeinek fejlettségi szintjét méri. Valószínűleg mindkét magyarázatban van igazság. Mint már jeleztük, tesztjeink *tartalmi validitását* úgy próbáltuk fokozni, hogy feladatainkat egyenként megvitattuk a rajztanítás országos és megyei irányítóival: szakfelügyelőkkel, tankönyvszerzőkkel, tantervalkotókkal. Úgy eleget tettünk a *Báthory Zoltán* által megfogalmazott koncepciónak, amely szerint "...ha a követelmények nem egyértelműek, akkor a tartalmi validitás értelmezésében viták, bonyodalmak keletkeznek. (...) A tartalmi validitás több szakértője (pl. egy szakmai munkaközösség tagjai) véleményazonosságának a mértékével becsülhető meg. (...) A szakértők 75%-ának a megegyezése jó validitási értéknek tekinthető." (*Báthory*, 1985)

A mi esetünkben átlagosan 80%-ban megegyeztek a vélemények a végső tesztválatzatok kérdéseiről. – A *fogalmi érvényesség* kritériumának pedig négyféle műelemző tesztípus együttes alkalmazásával próbáltunk eleget tenni. A teszteredmények közötti korrelációk elemzését elvégeztük, most a tesztek *tartalmi elemzése* és a vizsgálati eredmények alapján szükséges *korrekciók* ismertetése következik.

A *tudásszintmérő teszt* eredményeinek értékelése bizonyítja, hogy *homogén tudásanyagot mér*, egymással szoros kapcsolatban álló tudáselemeket vizsgál. Tartalma megfelelő a vizsgálat idején érvényben lévő rajzi tanterv követelményeinek, s egyben fedi azokat a területeket is, amelyeket általánosságban a műelemző képesség működéséhez nélkülözhetetlennek tartunk. Vizsgálatunk adatai alapján elvégezhető a tesztfeladatok *súlyozott pontértékeinek megállapítása*. (Előzőleg erre nem kerülhetett sor, mivel az igen nyitott rajzi tanterv sokféle pedagógiai interpretációt tesz lehetővé. Ezért nehéz lett volna elbírálni, milyen tananyaggá alakul, milyen elemei minősülnek a gyakorlatban alapismeretnek, s kerülnek a törzsanyagba, és melyek azok a kérdések, amelyeknek megválaszolása nehéz feladatnak számít.) A feladatonként értékelt tudásmérő teszt *négy részre bontható*:



1. esztétikai és technikai alapfogalmak ismerete
2. stílus(kor)-ismeret
3. kronológiai ismeretek
4. művészeti információs források ismerete.

A négy típushoz tartozó feladatok számát némileg növelve és arányosan elosztva, a teszt a műelemzéshez szükséges elméleti tudásanyag elsajátítási szintjéről megbízhatóan tájékoztat. A feladattípusokból az itt nem vizsgált korosztályok számára megfelelő tartalmú feladatsorok, tesztek állíthatók össze.

A „Vizuális próbák” tartalma és felépítése kielégítő, a feladatok belső konzisztenciája magas. Indokolt azonban növelni az egyes próbatípusokhoz tartozó részfeladatok számát, hogy ezáltal pontosabban mérhessük a „vizuális műelemző módszerek” *használatának készségét*: a színviszonyok, a szerkezet és az ezeket is magába foglaló „stílus” (ábrázolásmód, a téma feldolgozásmódja) vázlatrajz, illetve a különböző stílusú művek reprodukció alapján történő azonosítását. A továbbiakban adatokat szándékozunk gyűjteni arról is, *milyen szinten* képesek előállítani ezeket a vázlatokat maguk a tanulók?

Ezzel azt szeretnénk vizsgálni, hogy az itt mért szenzoros szint mellett *manipulatív módon hogyan használják az egyes korosztályok a műelemzés vizuális módszereit*. Újabb, hasonló jellegű, de más tartalmú párosító feladatokat is tervezünk. A műalkotás színárnyai mellett a színfoltok elhelyezkedését is bemutató *színkompozíciós vázlatot*, valamint a képelemek tömegarányait érzékeltető *tömeg- és dinamikáját tükröző mozgásvázlatot* kell társítani a műhöz, amelyről készült. Ezeket a módszereket szenzoros és manipulatív szinten egyaránt elsajátíttatjuk különféle életkorú tanulókkal, és tanulás nélkül kipróbáltatjuk kontrollcsoportokkal. Megvizsgáljuk, hogyan függ össze műelemzőképesség-modellünkben az értelmezés szintjének megfelelő tevékenység manuális és szenzoros típusa a hasonló tartalmú verbális tevékenységtípussal.

A *Tanulói műelemzések* értékeléséhez a bemutatott vizsgálat céljainknak csak részben megfelelő szempontsort adott. Az értékelésnek ez a módszere lehetővé tette, hogy a *tanulók műelemző stratégiájáról*, az általuk használt elemzési módszerekről alapszintű információkat szerezzünk. Eldönthessük, alkalmazzák-e, s ha igen, helyes vagy helytelen tartalommal az adott műmegközelítő lehetőséget. Az itt használt, az elemzés összetettségét vizsgáló szempontsort az *elemzés minőségének árnyaltabb értékelését lehetővé tevő újabb értékelési kritériumokkal egészítettük ki*. Megállapíthattuk az adott feladat teljesítési szintjét mérő *pontskálákat* is. Vizsgálatunk eredményei alapján úgy véltük, a továbbiakban alkalmazkodnunk kell a nemzetközi gyakorlathoz, és elemzési feladatul főként az egy diaképen bemutatható festészeti, illetve grafikai alkotásokat célszerű választanunk. Nem mondhatunk le azonban arról sem, hogy adatokat szerezzünk a *plasztikai alkotások interpretálási szintjéről*. További vizsgálatainkban két festményelemző feladat mellé ezért egy szoborelemzés is beiktatunk a tesztbe. A szobrot két nézetének egy diaképen szereplő fotoreprodukciójával illusztráljuk. A három mű közül csak az elsőként mutatottól kértünk szempont nélküli, kötetlen műelemzést, a másik kettőt irányító kérdéssel elemeztettük. *A művek és az elemzéstípusok*:

1. Rembrandt: Éjjeli őrjárat (kötetlen műelemzés)
2. Matisse: Zöldsugaras portré (tetszésítélet)
3. Szent László fej-ereklyetartója (tartalom és forma összefüggéseinek elemzése)



A felhasznált idő művenként 10-10 perc, az elemzések írásban készülnek. Az eredményeket az alábbi szempontok szerint számítjuk ki:

### I. Mű elemzése (szabad szempontválasztás)

*Szavak száma, számjeggyel (a, az, és nélkül)*

*Téma, műfaj, technika megjelölése*

- |                                      |  |        |
|--------------------------------------|--|--------|
| - nincs                              |  | 0 pont |
| - csak téma vagy műfaj vagy technika |  | 1 pont |
| - téma, műfaj, technika közül kettő  |  | 2 pont |
| - téma, műfaj és technika is         |  | 3 pont |

*Színhasználat elemzése*

- |   |        |        |
|---|--------|--------|
| - nincs   |        | 0 pont |
| - színek és árnyalatok felsorolása  | 1 pont |        |
| - egy-két szín jellegének megemlítése   | 2 pont |        |
| + színfelsorolás vagy színminőségek felsorolásszerű említése (pl. égszínkék, illetve meleg vagy hideg színek) |        | 3 pont |
| - egy színhatás felismerése (szín és tartalma)  |        | 4 pont |
| - több színhatás felismerése (színkompozíció)   |        | 5 pont |

*Tartalom és forma elemzése*

- |   |  |        |
|---|--|--------|
| - nincs   |  | 0 pont |
| - csak egy formai megoldás említése, tartalmi vonatkozások nélkül (pl. képszerkezet sémája, kiemelés módja) |  | 1 pont |
| - több formai megoldás helyes említése, tartalmi vonatkozások nélkül  |  | 2 pont |
| - egy formai megoldás és tartalmi vonatkozása és helyes említése  |  | 3 pont |
| - több formai megoldás és tartalmi vonatkozása és helyes említése   |  | 4 pont |

*Stílusmeghatározás, stíluselemzés*

- |  |  |        |
|--|--|--------|
| - nincs  |  | 0 pont |
| - csak a művész neve vagy a stílus (kor) neve                      |  | 1 pont |
| - a művész neve és a stílus(kor) neve, vagy a mű címe              |  | 2 pont |
| - két stílusjegy, vagy egy stílusjegyes a művész neve              |  | 3 pont |
| - három vagy több stílusjegy, vagy két stílusjegy és a művész neve |  | 4 pont |

*Tetszésítélet és egyéb szubjektív megjegyzések (pl.: empátia kifejezése, emóciók stb.)*

- |  |  |        |
|--|--|--------|
| - egyik sincs  |  | 0 pont |
| - tetszésítélet vagy egyéb szubjektív megjegyzés van, indoklás nélkül  |  | 1 pont |
| - tetszésítélet és egyéb szubjektív megjegyzés van, indoklás nélkül    |  | 2 pont |
| - tetszésítélet szubjektív indoklással + más megjegyzés a műről        |  | 3 pont |
| - tetszésítélet művészeti érvekkel indokolva                           |  | 4 pont |
| - előző + egyéb, a műnek a szemlélőre tett hatását értékelő megjegyzés |  | 5 pont |

*Összpontszám:* Az előző változók összege.



## II. Mű elemzése (tetszésítélet és indoklás)

Szavak száma, számjeggyel (a, az, és nélkül)

A *tetszésítélet típusa (nem értékelő pontszám!)*

- nem közöl <i>tetszésítéletet</i>	0
- pozitív <i>tetszésítélet</i>	1
- nagyon pozitív <i>tetszésítélet</i>	2
- negatív <i>tetszésítélet</i>	3
- nagyon negatív <i>tetszésítélet</i>	4
- bizonytalan	5

(Az itemet azért vesszük fel, hogy a mű „felhívó jellegét” értékelhessük.)

*Tetszésítélet és indoklás minősége*

- <i>tetszésítélet nincs</i>	0
- <i>tetszésítélet van, indoklás nincs („nem tudom eldönteni...” tetszésítéletnek számít, a bizonytalanság kifejezése)</i>	1
- <i>tetszésítélet egyszerű, szubjektív indoklással (hivatkozás saját ízlésre, hangulatra, élményre a mű témájával kapcsolatban)</i>	2
- <i>tetszésítélet és művészi jellegű, szubjektív indoklás (a művész, a stílus, a műfaj kedvelése vagy elutasítása)</i>	3
- <i>tetszésítélet és műelemzés jellegű, részletesebb indoklás (az első műnél értékelt műelemző megközelítések legalább egyikének használata)</i>	4
- <i>tetszésítélet + szubjektív + műelemzés jellegű indoklás</i>	5

## III. Mű elemzése (tartalom – és formaelemzés)

Szavak száma számjeggyel (a, az, és nélkül)

A *tartalom – és formaelemzés típusa (nem értékelő pontszám, csak a megállapítás típusát  
pontozzuk, a helyességét nem!)*

- <i>téma és forma megjelölése nincs</i>	0
- <i>téma megjelölése (Mit ábrázol?)</i>	1
- <i>tartalom megjelölése (Mit fejez ki?)</i>	2
- <i>forma megjelölése (Hogyan?)</i>	3
- <i>téma és forma megjelölése</i>	4
- <i>tartalom és forma megjelölése</i>	5

(Ezt az itemet azért vettük fel, hogy eredményeit összevethessük a tartalom- és formaelemzés minőségét értékelő itemmel. Az elemzési mód ismerete nem jelenti egyben helyes használatát is – így az „üres módszertani tudást” próbáljuk kiszűrni.)



### Tartalom – és formaelemzés minősége

– tartalom-, illetve témamegjelölés és/vagy formai megoldás megjelölése, helytelenül	0
– témamegjelölés vagy formai megoldás helyesen	1
– témamegjelölés + formai megoldás helyesen	2
– tartalom megjelölése, helyesen	3
– tartalom és egy formai jegy kapcsolatának elemzése, helyesen	4
– tartalom és több formai jegy kapcsolatának elemzése, helyesen	5

*Megjegyzés:* a *téma* jelentése szövegünkben: szüzsé, az ábrázolt dolgok és személyek együttese; a *tartalom* jelentése szövegünkben üzenet, „mondanivaló”, a műalkotás létrejöttének célja, ennek adekvát kifejezése. (Lehet *vizuális hatás* is, nemcsak irodalmi jellegű történet vagy szóban egyértelműen megfogalmazható gondolat!)

### A vizsgálati eredmények felhasználása a pedagógiai gyakorlatban

Mint korábban már kifejtettük, az itt közölt vizsgálatok eredményeit csak azok a pedagógusok fogják felhasználni, akik hisznek abban, hogy a műelemzés, a maga hagyományos, verbális módszereivel is, közelebb juttat a műhöz, és bővíti az élmények körét. Bár a rajz tantervekből – a tantárgy múlt század végi megjelenése óta – sohasem hiányoztak a művészettörténeti alapismeretek, a műelemzés fogalom – és eszköztárának megismerése, a rajztanítás mindennapjaiban ez a terület az utóbbi évtizedekben egyre inkább háttérbe szorult. Ahogy csökkent a tantárgyra jutó órák száma, úgy gyarapodtak, finomodtak a tantervi követelmények ezen a területen. A 19. század végének rajzmesterei még beérték a morális tanulságokat hordozó magyar művek felmutatásával, majd az európai művészet remekeinek sorát kellett csodálni – fekete-fehér vagy pasztellszínekkel „hitelesített” reprodukciókon. A második világháborút követő reformtanterv már a tételes művészettörténet-tanítás követelményét örökölte, a középiskolában külön tantárggyal, megfelelő órakerettel. Azóta, úgy tűnik, csak romlott a helyzet. Az 1978-as tanterv ugyanis, mikor szakított a történeti szemlélettel, nem mondott le a művészeti stílusok megismertetéséről, ám a korok bemutatását száműzte az egyre fogyó rajzórákról. Így keletkezett az a tanterv, amely egyszerre oktatja a vizuális nyelv elemeivel és szerkezeteivel végzett, úgynevezett *képanyelvi* elemzést (ennek gyakorlatra orientált változata a *produktív műmegközelítés*), de nem szakít a *történeti* módszerrel sem. A művészettörténet stílusainak megismerése – a 20. század derekáig – változatlanul követelményként szerepel ebben a dokumentumban. Vizsgálatainkban arra kerestünk választ, *van-e realitása* ennek a tananyagának napjaink iskolájában, és milyen szintekre juttatja el a tanulókat ez a kettős megközelítésmód? Ad-e fogódzót a mindennapok esztétikai problémáihoz, kialakítja-e azt a nyitott és érdeklődő magatartást, amely a további tájékozódás, az önképzés hajtóereje? El kell gondolkodnunk azon, mennyi az igazság a szociológus széles körű vizsgáldásokon alapuló megállapításaiban:



„A közönség ízlése kettős szorításban érlelődik: a konzervatív, konvencionális, de ideálizált, problémamentes festmények húzó és az izmusok, az új és még újabb festmények tisztító feszülésében. Számszerű adatokkal tudjuk bizonyítani: a választásokban, elutasításokban és elfogadásokban meghökkentő módon a hasonlóság dominál, és csak igen finom jegyek alapján válik mérhetővé a különbség.

Az oka? Az okát nem tudják. Feltételezhető, hogy az ok általánosan alacsony szintű vizuális kultúránkban rejlik. Nálunk az iskola nem neveli képlátóvá, képértővé a gyereket. Múzeumba járóvá igen. De nem sajátítják el a képlátás képességét, nem alakulnak ki a képnézés készségei.

Ez az állapot régóta tart, nemzedékek sora nőtt fel vizuális nyelvismeret nélkül. (...) Itt szó van a figyelem, a koncentráció hiányáról, az emlékezetbe vésés és a felidézés problémáiról, de főként a vizuális nyelv ismeretének hiányáról." (S.Nagy, 1982b, 376-377.)

A vizuális nyelv elsajátításának szintjét tükröző képességrendszer létében, úgy tűnik, senki sem kételkedik, kutatását számos tudományág vállalja. A vizuális befogadóképesség megismerésével foglalkozó látáslélektan, s ennek speciális részterületei, a művészetpszichológia és az empirikus esztétika lassan évszázados történetének eredményei azonban alig hatnak a rajztanításra. Míg a gyermekrajzokkal – rendszerünkben: a vizuális ábrázolóképeséggel – foglalkozó kutatások eredményei rajztanítási irányzatok, reformtantervek inspirálóivá váltak, a műalkotások és esztétikus jelenségek szemlélésének és elemzésének eljárásairól szóló empirikus adatok, úgy tűnik, a rajzpedagógia mindennapjaitól idegenek. Különösen igaz ez hazánkban, ahol a képzőművészetek pszichológiájával foglalkozó kutatás elenyészően kevés van (az utóbbi évtizedben, tudásunk szerint, nem is született ilyen munka), és ahol a tantervek hatását főleg akkor szokás vizsgálni, ha kiemelkedően magas presztízsű tantárgy kínosan eredménytelen oktatásán kell változtatni. A rajztanítás tantervi reformjait és ezek korrekcióit eddig nem előzték meg hatékonyságvizsgálatok. Pedig a műelemzés tanításának gyakorlati tapasztalatai, mint a vizsgálati eredményeinket közzétevő anketók vitái bizonyítják, hasonlóak az itt közölt adatokhoz. Nem „életidegen” vizsgálódásokról lenne tehát szó, ha megpróbálnánk szembenézni azokkal a problémákkal, melyeket tanterveink megvalósítása felvet.

Vajon érdemes-e évtizedről évtizedre szinte változatlanul felsorolni a műelemzés imponáló tananyagát és igényes (főként időigényes) módszereit, ha az óraszám és a tantárgyközi együttműködés hiánya eleve lehetetlenné teszi a megvalósítást? Szerintünk öncsalás azzal áztatni magunkat, hogy képességeket fejlesztünk, miközben ezek alaptevékenységeit sulykoljuk nyolc tanéven át, strukturálatlanul, azzal mentegetőzve, hogy az adott keretek között másra nem futja. Az ismertetett vizsgálat legfontosabb célja az volt, hogy bemutassa, mit is tudnak valójában az 5. és 8. osztályosok a művészetről, mennyit fejlődnek, és milyen műbefogadói attitűdöket alakít ki a felméréseink idején érvényes (lényegében jelenleg is hatályban lévő) pedagógiai program. Lehet, hogy a tesztjeinkben szereplő feladatok igényesek – de valamennyi a *tantervi alapkövetelményekre* épül. Szakfelügyelők bírálták ebből a szempontból és hagyták jóvá őket. Amennyiben a tanulók ezek teljesítésére képtelenek, sürgősen felül kell vizsgálnunk a tantervi követelményrendszer, szakítanunk kell kedvelt pedagógiai mítoszainkkal a rajztanítás kultúra-közvetítő erejéről. Ebben a formában és ezekkel a feltételekkel (órakeret, iskolai infrastruktúra, tanárok felkészültsége, taneszközkínálat és -ellátottság) ez a tanterv nem alkalmas céljai megvalósítására. A rajztanítás feltételrendszerén és/vagy tartalmán változ-



tatnunk kell – s hogy milyen irányban, azt a leghívebben a pedagógusok tapasztalatainak összegzése mellett az empirikus vizsgálatok mutathatják meg.

Kutatásunk eredményeinek ismertetését azért kezdtük a tesztek felhasználhatósága és a korrekciók bemutatásával, mert úgy érezzük, a magyar rajzpedagógiában meglévő értékek felszínre juttatásához elsősorban az eredmények és hiányosságok objektív számbavételére van szükség. A vizsgálati eljárások, amelyeket alkalmaztunk, számos hiányosságuk ellenére is alkalmasak arra, hogy az iskolai műelemzés-tanítás eredményességét vizsgálják. A továbbiakban arra kell törekednünk, hogy bővítsük a nem verbális mérőeszközök körét, s a tananyagnak megfelelően korszerűsítsük az elemzendő művek jegyzékét és a vizuális próbák képanyagát. A felhasznált rajzi tesztek közül a Pszichomotoros és térszemlélet teszt némileg átalakítva, a Tematikus rajzi teszt pedig jelenlegi formájában, illetve rajzsorozattá bővítve („képregény” készítése) szintén használható az ábrázolóképeség egyes elemeinek vizsgálatára.

A tesztek kipróbálása, adaptálása a rajztanítás gyakorlatának megújításához is közvetlenül kapcsolódik, hiszen egy-egy új program hatékonyságáról jó lenne a kutatásvezető lelkes beszámolóin túl objektív adatokat is szereznünk. Ezeket a tesztek és a bemutatott más mérőeszközöket is használjuk abban az országos tantervfejlesztő kutatásban, amelyről még beszámolunk.

Oktatási kísérleteinket az itt közölt felmérési adatok pedagógiai következtetésekre is inspirálták. A következőkben összefoglaljuk a *tantervfejlesztésben* használható eredményeinket. Az alsó tagozatos műelemzés-pedagógiára vonatkozó következtetéseinket már leírtuk, most csak a 10-14/15 évesek műelemző képességének kimutatott szerkezetéből és fejlettségi szintjéből levonható módszertani következtetéseket szeretnénk összegezni. A műelemzés tanításakor évtizedek óta szinte változatlanul a – presztízsokokból is – maximalista tanterv és az egyre szűkebb időkeretek ellentétével kell számolnunk. A tantárgy minimális *tanóraigényének* elismertetéséért folytatott harcot nem adhatjuk fel, hiszen amíg a 7. és 8. osztályban nem lesz meg a feltétlenül szükséges heti 2, egymást követő tanóra, reményünk sem lehet arra, hogy bármiféle korszerű tanterv céljait megvalósíthatjuk. A műelemző-képesség tevékenységrendszerének első tagja, a spontán ítélet alkotásáról jószerint leszoknak a tanulók, mire a 8. osztályig érnek. Ez szerintünk nem elsősorban a pedagógusok hibája, akiket nem érdekelnek a tanulók első reakciói a műről, nem engednek teret a szabadon csapongó, de számos értékes meglátást is közlő gondolatfolyamnak. Egyszerűen *nincs idő* megfelelően beindítani a műelemzés folyamatát. A felsőbb osztályokban, ahol az ábrázoló feladatok összetettek, s maguk a tanulók is szívesen dolgoznak hosszabb ideig egy-egy rajzon vagy festményen, a műelemzésre jutó idő egyre kevesebb. A tanterv viszont – bármennyire laza is ennek számonkérése – mégis hat, diktál, azt az igényt ébreszti a pedagógusban, hogy a vizuális problémák illusztrálására is és történeti stílusok bemutatására is sort kerítsen. Nem tölthet tehát tetszőlegesen hosszú időt egy-egy mű elemzésével, s természetes, hogy az időigényesebb műveletek maradnak el.

A *spontán ítélet*, ha meg sem születik, nem válhat az elemzési folyamat motorjává. Ha – mint a felső tagozatos tankönyv (*Környeiné Gere Zsuzsa és Reagné Kuntler Teréz*, 1978) elemzési példái mutatják – rögtön a képanyagi problémákkal indítunk, valószínű, hogy az egyéni meglátások, az elemzést alkotássá tevő saját felfedezések száma csökkenni fog. A *leírás* művelete pedig csak akkor alakítható értelmes tevékenységgé, ha a tanulót valóban érdekli, amit lát, ha képes alaposan megfigyelni az eléje kerülő mű ele-



meit. Természetesen megfelelő szókincs szükséges hozzá, s ez a szókincs, mint már jeleztük, leghatásosabban az alsó tagozaton, a komplex esztétikai nevelési foglalkozások során alakítható ki. A több művészeti ágat értelmes rendszerben egyesítő *komplex* órának alig van tere a specializációt igénylő, szaktárgyi rendszerű felső tagozaton. Nem is kívánhatjuk, hogy az eltérő struktúrájú, jelentős tananyagmennyiség elsajátítására készített tantervek megvalósítói rendszeres teammunkát végezzenek, s ugyanúgy összehangolják a hasonló szerkezetű, tartalmú, hangulatú, vagy azonos korszakot reprezentáló művek bemutatását, mint az osztálytanító, akinek legfeljebb még egy szaktanárral kell szövetkeznie. Az *integráció* viszont, ami a komplexitásnál szerényebb tananyagszerkezeti változtatásokat igényel, talán még a felső tagozaton is megvalósítható. Véleményünk szerint ez olyan rendező 'elv, amelynek nem kell szükségszerűen az egész tanévre kiterjednie, elég, ha bizonyos időszakokban – a project-módszer didaktikai tapasztalatait felhasználva – együttműködnek az úgynevezett „esztétikai” tárgyak oktatói a történelem, vagy az emberi környezettel, élő természettel foglalkozó diszciplínák tanáraival. A leírás műveletének kialakításához szükséges szókincs és maga a vizuális megfigyelés módszere is sikeresen fejleszthető az ilyen órákon. Ha a tanulók nem sajátítják el ezt a műveletet, remélni sem lehet, hogy a tanári rutinkérdésekkel bevéselt elemzési manírokon túllépve, valóban képesek legyenek egyéni ítéletet alkotni képről, szoborról, épületről vagy tárgyról.

Mindeddig a rajztanár kompetenciáján kívüli tényezőkről esett szó – a műelemzés műveleti struktúrájának következő lépcsőfokára azonban már egyértelműen a vizuális alkotó- és elemzőképesség együttes fejlesztésével léphet fel a tanuló. Az *értékelés* – amely idősebb diákoknál és felnőtteknél egyre jobban összefonódik a leírás aktusával – a számba vett képelemek tulajdonságainak megragadása. Ez az a művelet, amelyet a már többször idézett, népszerű pedagógiai módszer, a produktív műelemzés fejleszt talán a leghatásosabban. A vizsgált tanulók a nem verbális tesztekben mutatott igen jó teljesítménye jelzi, hogy itt a produktív szféra bevonásával érhető el a legjobb eredmények. Az értékelés kitűnően megvalósítható a *vizuális elemzés* eszközeivel. (Maguk a vizuális próbák is ezt az elemzési módot illusztrálják, hiszen szín- és szerkezeti vázlatok szerepelnek bennük.) A vizuális műelemzés repertoárja igen gazdag, korosztályonként bővíthető. A rajztanárok habitusától sem idegen vázlatlaltal, festéssel, plasztikai modellezéssel érzékeltetni a képelemek kapcsolatait.

A spontán ítélet, leírás és értékelés műveletei azok, amelyeket véleményünk szerint az általános iskolás korosztály minden tagja el tudna sajátítani. Az *elemzés* és a teljes műmegismerő folyamatot szintetizáló *indokolt ítélet* már igényesebb tevékenységformák, amelyek kialakítását csak megkezdhetjük az általános iskolában. Nagyon fontos, hogy megfelelő választékát mutassuk be az elemzési módszereknek, hiszen a 13-14/15 évesek *érdeklődése* már határozott irányokat vesz, amelyekre építeni lehet. Hogy melyek ezek, azt minden felmérésnél hívebben mutatja a népszerű-tudományos gyermekkönyvek óriási választéka. Vegyünk egy példát választott témakörünkből! A címe: „Utazás egy kép körül” (*Laferrère, Merleau-Ponty és Tardy, 1987*). Ez a kis könyv tényleg beutazza egy 19. századi műalkotás világát. Szó van benne a korabeli életmódról, öltözködésről és táplálkozásról éppúgy, mint a mű stílusáról, festésmódjáról, koloritjáról, mestere életkörülményeiről, alkotásai sorsáról és a kortárs közönségről. Mindez játékos feladatokkal tűzdelve, gazdagon illusztrálva. A képről szóló képek között van korabeli karikatúra, divatrajz, étlap, dokumentumfotó, de színvázlat, részletek kinagyított másolata és más



kortárs alkotások reprodukciója is. Minden információ szoros kapcsolatot tart a művel, érdekes, változatos és továbbgondolkodásra, kérdezősködésre is sarkall. Remek modelljét adja ez a könyv egy műelemzés-pedagógiának, amely úgy tanít, hogy felkelti a tanulás vágyát. Egyszerre közöl történeti és képanyvi információkat, nem is keveset, mégsem válik adathalmazozóvá, hiszen mindezek közléséhez vonzó formát talál.

Hogy mindez megoldhatatlan feladat elé állítja a rajztanárt? A műelemzés iskolai tanítása valóban nem egyszerű dolog, a jelenlegi keretek között pedig jóformán kilátástalan vállalkozás. Mégis valamennyien megpróbáljuk, hétről hétre, nekifeszülve a kereteknek, és arról ábrándozva, hogyan is kellene dolgoznunk. E könyv írásakor újabb tantervi reform előtt állunk. A Nemzeti Alaptanterv kéziratát szerkesztjük – egy olyan dokumentumot készítünk, amely a tananyag 50%-át határozza csak meg, s a másik felét a pedagógusokra bízva, tervezzenek igényeik és lehetőségeik szerint. (Szerk. Kárpáti és Sinkó, 1990) A tantárgy jövője tehát kikerül egy szűk döntéshozó réteg kezéből, a rajztanárok maguk dönthetnek oktatási programjuk tartalmáról és stílusáról. Talán nem lesz tanulság nélkül való, ha áttekintjük, hogyan vélekedtek a rajzot különféle szinteken tanító pedagógusok a műelemzés tanításáról a nyolcvanas évek derekán.



## 6. fejezet

### Pedagógusok a műelemzés- és művészettörténet-tanításról

#### – Egy kérdőíves vizsgálat –

„Nézzon körül és mondja meg őszintén: lehet itt művészetről, szépségről, harmóniáról beszélni? Az épületet tíz éve tatarozni kellene. A rajzteremnek kinevezett helyiséget elsötétíteni nem lehet, a szomszédban énektanítás folyik, ezt kellene túlkiabálnom, ha képeket akarnék elemezteni. Egyébként képek se nagyon vannak, csak a kötelező diásor, meg amit magam fotóztok, már, ha eljutok valahová... Azért csak adja ide azt a kérdőívet, mert ötleteim, azok vannak bőven.” (Részlet egy rajztanárral készített interjúból, 1984)

A vizsgálat eredményeinek további interpretálásában segíthet és a vizuális nevelés ezen részterületén végezhető munka perspektíváit is jelezheti annak a kérdőívnek a válaszanyaga, amelyet *136, a műelemzéstanítás különféle formáival is foglalkozó szakembertől kaptunk*. A feleleteket a teljes minta értékelése mellett az alábbi (a jelenlegi beosztást figyelembe vevő) *foglalkozási csoportok* szerint interpretáljuk, ahol ezt mintánk elemszáma lehetővé teszi:

I. Rajztanárképzésben részt vevő főiskolai oktatók	14 fő
II. Rajztanárok (köztük szakfelügyelő: 5 fő)	44 fő
III. Tanítók	14 fő
IV. Napközis és nevelőtanárok	24 fő
V. Múzeumi népművelők	28 fő
VI. Művész, művészeti író, filmes, designer stb.	11 fő

Az egyes csoportokból nem azonos nagyságú mintát vettünk, mivel elsősorban a rajztanárok, az őket képző intézmények szakmódszertani oktatói és a tanulók műelemző képességének fejlesztésében feltehetőleg nagy szerepet játszó múzeumi népművelők pedagógiai elveire, problémáira voltunk kíváncsiak. Mintánk méretei miatt legfeljebb tendenciákat jelez. Mivel a visszajelzések szerint sok helyütt nagyobb pedagóguscsoportok továbbképzésen vitatták meg és fejtették ki róla véleményüket, illetve tették hozzá tapasztalataikat, az összegzés remélhetőleg segíti a további tájékozódást, vizsgáldást ezen a területen. (A kérdőívet a Függelékben közöljük.)



A megkérdezett szakemberek 29,4%-a már az óvodában, 44,1%-a az általános iskola 1-2. osztályában kezdené el a műelemző képesség fejlesztését. Csak 16,9% várna a 3-4., 8,8% az 5-6., és mindössze 0,7% a 7-8. osztályig. A művészettörténet tanítását 36%-uk a 3-4. osztályban, 35,3% pedig már az 5. osztályban elkezdené. A válaszadók mintegy háromnegyede tehát nem ért egyet azzal a jelenlegi gyakorlattal, amely ezeket az ismereteket a 7-8. osztály tananyagába tömöríti. (2B kérdés) Az egyes foglalkozási csoportok képviselői szinte egyhangúan az *iskolai tanórát vélik legalkalmasabbnak a műelemzési ismeretek bővítésére*, ezt követi az iskolai szakkör, a múzeum, a televízió és a többi kulturális intézmény. (3. kérdés) Ugyanezen válaszadók a kérdőív utolsó, 12. kérdésére felelve igen indulatosan fejtegetik, *miért nem alkalmas az iskola (azaz a jelenlegi tanórastuktúra, tanterv, taneszközök stb.) a műelemző képesség valóban hatékony fejlesztésére*. Olyan feladat ez, amelyet láthatólag egyetlen más intézmény sem vállalhat át, ám a mostani keretek között – s itt összezsengenek vizsgálatunk eredményei és a megkérdezettek vélekedései – ez a feladat megoldatlan, és megoldhatatlan.

A változtatás egyik útja a *tananyag átalakítása*. Erről kérdeztük a szakembereket a 4-5. pontokban. (35. táblázat)

*Az iskolában melyik tanóra lenne a legalkalmasabb a műelemzés tanítására? (Rangsorolja!)*

Csoport	A tantárgyak rangsora					
	1	2	3	4	5	6
I.	rajz	történelem	irodalom	új tantárgy	technika	egyik sem
II.	rajz	új tantárgy	történelem	irodalom	technika	egyik sem
III.	rajz	irodalom	technika	történelem	új tantárgy	egyik sem
IV.	rajz	irodalom	új tantárgy	történelem	technika	egyik sem
V.	rajz	új tantárgy	irodalom	történelem	technika	egyik sem
VI.	rajz	történelem	új tantárgy	irodalom	technika	egyik sem
Teljes minta	rajz	új tantárgy	irodalom	történelem	technika	egyik sem

35. táblázat



Az első helyre egyhangúan a rajz került – hogy milyen tartalmi változásokkal, arról később lesz még szó. A második helyre a rajztanárok és a napközis nevelők egy új tantárgyat soroltak, a többiek túlnyomó része pedig harmadik helyen szavaz erre. (Kivéve a főiskolai oktatókat, akik a kérdéshez fűzött indulatos kommentárban további presztízsvesztéstől féltik a rajzot.) Az új tantárgy említése új, a jelenlegi keretek közé nem férrő tematika igényét sugallja.

A rangsor további vizsgálata megmutatja, hogy a *tantárgyi integráció* milyen formáit vennék szívesen ezen a területen mintánk tagjai. Az irodalom preferálása – az I. és VI. csoportot kivéve a többség ezt választja – arra utal, hogy a történelem fogalmához a meghaladott, „adathalmazó”-nak bélyegzett művészeti stílus történetének képzete társul. Jellemző, hogy a *technika* tantervi variánsaiból hiányzik minden vonzerő, ami a vizuális nevelés szakemberét integrációra ösztönözheti a (mű)tárgy befogadás területén.

Az új tantárgy típusának és nevének megjelölése jól behatárolja azokat a hiányzó művészeti-pedagógiai tartalmakat, amelyektől a megkérdezettek a hatékonyabb közönségnevelést várják. (5A és 5B kérdés, illetve 4. kérdés F alternatív válaszlehetősége.)

A többség kultúrtörténeti jellegű tantárgyat szeretne (46,3%). A második helyre a vizuális nyelvet tanító, azaz a rajzórát folytató új tantárgy kerülne (23,5%), míg 20,6% szavazott a *művészeti ágak párhuzamos fejlődéstörténetét felvázoló, „összművészeti” tantárgyra*. Érdekes, ahogy amíg a rajz tantervben csak nyomokban érzékelhetők a művelődéstörténeti háttérismeretek átadására utaló célok és követelmények, a pedagógusok milyen pontosan érzékelik a vizsgálatunkból is megállapítható hiányt: a művészetre ható szociális és kulturális tényezők ismeretének hiányát. A tantárgy-integrációra való törekvés erősségét bizonyítja, hogy majdnem annyian szeretnék szintetizáló, komplex tantárgyat, mint plusz rajzórát.

A tantárgy nevének megjelölésekor válaszadóink jó része kommentálta is javaslatát, így a nem egyértelmű tárgyakat is könnyen típusba sorolhattuk. Úgy véljük, tanulságos lesz foglalkozási csoportonként elemezni a feleleteket, amelyek sokat elárulnak szerzőik műelemzés-tanítási koncepcióiról.

Amint látható, a vizsgálatunkban feltárt oktatási problémák a területen dolgozók jelentős részét foglalkoztatják, de a *hiányzó ismeretek oktatását új tantárgytól várják*, jelenlegi kereteiket erre szűknek érzik. Az időhiány szelekcióra kényszerít. A tananyagválasztás alapjául szolgáló művészetpedagógiai témarangsról 8. kérdésünk tudakozódott.

Az *alsó tagozatosok* vizuális műveltségét mintánk tagjai igen széles alapokra helyeznék. A képnyelvi törvények és technikai fogások megismerésén túl sor kerülne itt a képző-, ipar- és népművészet alkotásainak elemzésére is. A korosztályhoz képest magas rangszámot kapott a kultúrtörténeti ismeretek tanítása. (Egy másik kérdésből kitűnt, hogy a 3-4. osztályos olvasókönyvek történelmi jellegű szemelvényeivel párhuzamosan terveznék meg ezt a tananyagrészt.) Háttérbe szorul az építészeti alapismeretek elsajátítása: a rajztanárok nyolcadik, a tanítók tizedik helyen rangsorolják. Természetesen főleg a magasabb szintű elméleti ismeretek oktatására sem ezt a korosztályt tartják alkalmasnak.

A válaszok foglalkozási csoportonként jellegzetes eltéréseket mutatnak. A *főiskolai oktatók* rangsora nagyjából egyezik a tantervből kiolvasható hierarchiával, bár a művészeti ágak közül ők a tárgyi népművészetnek lényegesebb szerepet szánnak. A rajztanárok képzőművészet-centrikus beállítottsága, amely technikai jellegű ismeretek preferálásában nyilvánul meg, már itt is nyilvánvaló. A tanítók – iskolájukban valamennyien raj-



zot is oktatnak – szintén a képzőművészettel alapoznák meg a vizuális kultúra elsajátítását, és nem tartják lényegesnek (lehetségesnek) a kultúrtörténetet az alsó tagozaton. A *napközis nevelőknél* magas rangszámot kapott a művészetletrajzok bemutatása, és viszonylag jó helyen állnak az építészeti ismeretek is. Ez, valamint a technikák első helyre állítása jól érzékelteti az ott folyó vizuális nevelés jellegzetességeit. A *múzeumi népművelők* a vizuális nyelvtanítás mellett már ebben a korosztályban is fontosnak tartják a kultúrákkal és alkotókkal való ismerkedést. Jellegzetes, hogy a zömében képzőművészeti gyűjteményekben dolgozó szakemberek milyen alacsony rangsorszámot juttatnak az iparművészeti és építészeti ismereteknek. A *művészek és művészeti írók* számos „egyéb” javaslattal (1 jelű alternatív válasz) éltek. Ezek közül néhány a kérdőívünkön is szereplő ismerettípus átfogalmazása, a többiek pedig a környezetkultúra és a fotó/film elemzése témaköreit jegyzik fel a legfontosabb ismeretek közé. Magasan rangsorolják az építészetet, és igen fontosnak tartják a művelődéstörténet alsó fokú oktatását is.

A *felső tagozatosok* (8.2) *kérdőívünkéből kirajzolódó művészeti műveltségében* a vizuális nyelv használatának elméleti és gyakorlati tudnivalói változatlan súllyal szerepelnek, de megjelennek a műelemző képesség kialakítását célzó kultúrtörténeti és művészettörténeti ismeretek is. Változatlanul magas a népművészet értéke, és alacsony az építészeté. Kevés a különbség, apró aránymódosulások jelzik, hogy a tananyagunk változnia kell. Válaszadóink többsége nyilvánvalóan a spirálisan bővülő tantervi modellt követi – ilyen az érvényben lévő rajz tanterv is.

A *főiskolai oktatók* ennél a korosztálynál is a népművészet fontosságát hangsúlyozzák. Az öt legfontosabbnak tartott ismerettípus ugyanaz, mint az alsó tagozaton, csak belső rangsoruk változott egy kissé. A műelemzési ismeretek közül ide ismét csak a műfajok jellemzői férnek be. Az ő listájukat a kultúrtörténeti ismeretek vezetik – érdekes módon ezeket 1984-ben tudomásunk szerint egyetlen főiskolán sem tanították. A *rajztanárok* előkelő helyezést adnak – a tantervvel ellentétben – a művészettörténeti korszakok, a kultúrtörténet és a műelemzés módszerei megismertetésének. Amennyiben szélesebb körű vizsgálatok igazolják, hogy a *felső tagozaton oktató rajzpedagógusok körében igény van a kultúrtörténet, művészettörténet tanítására*, ehhez meg kell adni a szakmai segítséget.

*Alternatív tananyagrendszer és taneszközök kidolgozása válik szükségessé.* Ezek nélkül a szándék, mint vizsgálatunk mutatja, nem válhat hatékony pedagógiai gyakorlattá. Az iparművészet és építészet változatlanul a „vonal alatt” szerepel – ezeket, úgy tűnik, nehezebb lesz beépíteni a jövő rajz-tananyagaiba. A *tanítók* rangsorának élén a technikák és a népművészet áll, a legfontosabb ismeretek körét csak a stílusok jellemzőivel bővítik. A tapasztalataikon kívül eső évfolyamok tematikáját ismétlődő-bővülőre tervezik. A *napközis nevelőknek* a felső tagozaton már kevesebb a lehetőségük arra, hogy részt vegyenek a tanulók vizuális műveltségének gyarapításában, de a csoportjuk több mint felét kitevő *nevelőtanárok* változatlanul fontos munkát végezhetnek ezen a területen. Az elméleti ismereteket az alkotói gyakorlat elé helyezik, a közönségnevelést ebben a korosztályban fontosabbnak tartják a manuális képességek fejlesztésénél. Ugyanígy vélekedik a *múzeumi népművelők* és a *művészek, művészeti írók* csoportja. Az előbbieket a népművészeti alkotások bemutatását, az utóbbiak – az „egyéb” rovatba írva – a design, a fotó és film, valamint az általános esztétika oktatását is kiemelik.

A *középszkolás korosztály* (8.3) körülbelül 70%-a számára (mint köztudott) a *rajz-tanítás az általános iskolával befejeződik. Válaszadóink közül senki sem ért egyet ezzel.* Nem



akadt olyan szakember a 136 között, aki ne tervezett volna valamilyen művészeti jellegű tantárgyat a korosztály szakközépiskolás és szakmunkásképzős tagjainak. (Az új tantárgy tanításának iskolatípusonkénti időkereteiről kérdőívünk itt nem ismertetett 5C kérdése szól.) Ami a 15-18 éveseknek megtanítandó művészeti ismereteket illeti, *válaszdóink véleménye meglehetősen egységes*. Valamennyien *a befogadói képességek fejlesztését tűzik ki célul*, s az elméleti-történeti tudnivalókon kívül a műelemző módszerek elsajátítására is itt kerülne sor. Jellegzetes csoporteltéréseket itt csak a megtanítandó „hátérismeretek” sorrendje mutat. A *főiskolai oktatók* a művészettörténeti korszakok és a kultúrtörténet ismeretanyagát tartják fontosnak, a *rajztanárok* ezek előtt változatlanul a vizuális nyelv alapjait és a képzőművészeti műfajokat tanítanak. A *tanítók* a korszakok *stílusjegyeinek* és kultúrák összefüggő tudásanyagát vázolnák fel először, akár csak a *napközis és nevelőtanárok*. Ők eddig egyensúlyban tartották az elméleti és gyakorlati tudnivalókat, itt azonban az előbbieket felé billentik a mérleget. A *múzeumi népművelők* a rajztanárokhoz hasonlóan tovább folytatnák a manuális képzést, és emellett elsősorban kultúrtörténetet tanítanak a középiskolásoknak. A *művészeknél s művészeti íróknál* megint az „egyéb” kategória áll az élen. Ebben ismét a fotó, video- és filmesztétika, környezetkultúra, design szerepel. Külön témaként javasolják a kortárs művészetek integrált megismertetését is. Mindezek után ők is a kultúrtörténet és – ezzel párhuzamosan – a művészettörténet tanítását látnák jónak.

Összegezve a válaszokat, úgy tűnik, az általános iskolai vizuális nevelésről, különösen pedig a *felső tagozat tananyagáról alternatívákban* kellene gondolkodnunk. A különféle oktatási feladattal megbízott szakemberek saját területükön más és más kulturális ismeretkört akarnak átadni. Munkájuk sikerét az adott témában hatásosnak bizonyult *pedagógiai programok publikálásával*, s főként a *vizuális nevelési munkamegosztás*, illetve együttműködés *megtervezésével lehetne elősegíteni*.

Mint vizsgálatunk kimutatta, a *rajz tantárgy önmagában*, főként jelenlegi keretei között nem vállalkozhat mindenre, amit ma felvállal. Különösen igaz ez a műelemzés-tanításra.

A kérdőív végén arra kértük a vizuális nevelés különféle területein dolgozó szakembereket, hogy fogalmazzák meg a *műelemző képesség fejlesztésével kapcsolatos legfontosabb problémákat*, amelyekkel saját munkaterületükön találkoznak. Várakozásunkkal ellentétben még a gyakorló rajztanárok sem a csökkenő óraszámokat említették elsősorban, hanem a – többi foglalkozási csoporthoz hasonlóan – *„a társadalom közömbösségét”* a művészet iránt. Nincs igény az ilyen jellegű ismeretekre, ezért alacsony a téma iskolai presztízse is. *„Házon belül”* sem fordítanak figyelmet és főleg pénzt erre a területre. A *tanító- és tanárképzés és továbbképzés problémáiról* a gyakorló pedagógusokon kívül a művészeti szakírók és múzeumpedagógusok is szóltak. A *műelemzés módszertanáról* nagyon keveset hallani a posztgraduális fórumokon, annál több a vetítettképes *„műtörténeti gyorstalpaló”,* amely ismereteket talán, de korszerű szemléletmódot bizonyosan nem közvetít. *„Nincs Kodály-módszerünk”* – panaszolja egy főiskolai oktató, s többen jelzik, hogy a tanterv rugalmassága nem mindenkinél feltétlenül előnyös. *Nagy a módszertani bizonytalanság*, elevenen élnek még az ötvenes évek *„esztétikai koncepciói”* a 20. század művészetéről. A harmadik legtöbbet említett probléma a *pedagógiai gyakorlat elszakadása a szaktudományoktól*. A művészeti könyvek drágák, a folyóiratok nem járnak az iskolákba. (A 11. kérdésben a felkészüléshez a legtöbbet használt 5 művészeti szakkönyv felsorolását kértük. A II., III., IV. csoportok címei szinte azonosak a tanulók



tudásszintmérő tesztekben ismert címlistáival: gyerekeknek szóló ismeretterjesztő művek és évtizedekkel ezelőtti összefoglaló művészettörténetek szerepelnek rajtuk.) A tanulók művészeti kultúrájának tartalmát nyilván alapvetően meghatározza nevelőik műveltsége. A pedagógusok szerint az *önképzés lehetőségei számukra a műelemzés területén a legszűkebbek*. A válaszadók több mint fele szól a pedagógiai kísérletek eredményeinek hozzáférhetetlenségéről is, de igen sokan – különösen az I., II. és IV. csoportban – úgy vélik, ezekből nem is lehet tanulni, hiszen az átlagos iskolai feltételek negligálásával születtek. A *művész-tanár* ideálja (szemben a csak műértő, műkedvelő tanárral) változatlanul él: 43 válaszadó a sikeres műelemzés-tanítás nélkülözhetetlen feltételének az önálló művészi gyakorlatot tartja, amellyel válaszadóink az iskolai műelemzés-tanítás kudarcait indokolják. Ennek hiánya a negyedik leggyakrabban említett probléma.



## A műelemző képesség fejlesztésének új útjai

„A múltban a múzeumlátogatók a témára összpontosították figyelmüket, s így elkerülhették a művészettel való szembeesülést. Ezután egy tekintélyes kritikusgeneráció megtanított bennünket arra, hogy a témának még csak a figyelembevétel is a tudatlanság biztos jele. Ettől kezdve a művészet tolmácsolói a formai viszonyok szerepéről kezdtek el prédikálni. Minthogy azonban az alakokat és színeket légüres térben képzeltek el, ők sem csináltak mást, csak új módon kerülték meg a művészetet. A vizuális alakzatoknak ugyanis nincs értelme – azon kívül, amit mondanak nekünk.” (Arnheim, 1979, 17.)

Az imént tanárok véleményét idéztük műelemzés-tanítási módszereikről. Szavaikból a *módszertani bizonytalanság* érződött, az átmenet bizonytalansága, amelyről Arnheim a fenti idézetben szól. A hatvanas évekig a *történeti* elemzés volt uralkodó, majd, kemény és nem mindig igazságos bírálatok után, teljesen elvetették ezt a módszert. Vele a művészettörténet fogalmi apparátusát, tényanyagát, s azt a szilárd kronológiai vázat, melybe beépülhettek az alkotók életművei. Ezután a *képnyelvi* elemzés egyeduralma következett – hogy milyen eredménnyel, azt szellemesen összefoglalja a fenti idézet.

Az 1978-as tanterv úgy próbálta összeházasítani a két megközelítésmódot, hogy az utóbbinak biztosította a vezető szerepet. Mivel nem lehetett növelni a tantárgy időbeli kereteit, a tanár maradt a „tér-forma-szín” problémák körében, s csak futólag, felsorolásszerűen emlegette az „idő-kultúra-művészegyéniesség” dimenziókat. Az előző fejezetből kiderül, erős hiányérzettel és lelkiismeret-furdalással választott a lehetséges művészetpedagógiai utak közül, s szívesen dolgozott volna másképp, ha erre indíttatást kap. Könyvünk zárófejezete ilyen programokról tudósít. Valamennyi azzal a céllal született, hogy alapvetően megváltoztassa az adott ország rajztanításának tartalmát és módszereit, hogy alternatívákat állítson az egyoldalú műelemző gyakorlat mellé.

Korábbi fejezeteinkben számos, úgynevezett „laboratóriumi” kutatásról számoltunk be: jól szervezett, precíz oktatási programokról, melyek néhány hétig intenzíven fejlesztették a műelemző képesség egy elemét. Ebben a fejezetben nem ilyenekről lesz szó, s nem is elit iskolák és szakkörök egyéni vállalkozásairól. Olyan műelemzés-tanítási *irányzatokat* mutatunk be, melyeknek jó esélyük van arra, hogy országosan elfogadott tanítási modellé váljanak. Egy új irányzat elterjedéséhez körülbelül egy évtized szükséges. Éppen, mire elavul, s eredményeire épülve elindul az újabb lehetőségek kutatása, akkor nyer polgárjogot az iskolákban. A most bemutatandó kutatások a könyv írásakor már az iskolákban vannak. Az innovatív rajztanárok már próbálkoznak velük, készülnek a tankegyetemek, melyek a kísérletből napi gyakorlatot csinálnak. Mire ez a könyv megjelenik, talán már annyira elterjednek, hogy hibáikon felháborodva megkezdődik az új



műelemzési programok kimunkálása. Mindenképpen fontos megismernünk ezeket, mert jól jellemzik korunkat, amelyben születtek, s hiteles képet adnak rajzpedagógiánk irányzatairól a nyolcvanas- kilencvenes évek fordulóján.

## A műkritikus mint ideál – az Egyesült Államokban

Az Egyesült Államokban a pedagógiai reformokat általában egy nagyszabású országos vizsgálat szokta megelőzni, melynek drámai hangú jelentése nem hagy kétséget afelől, hogy „A nemzet veszélyben van” (*A Nation at Risk*, 1983), amennyiben sürgősen nem történnek alapvető változások az iskolában. Természetesen ilyenkor nem a rajz tantárgy fejlesztésére szokták felhívni a figyelmet, hanem az úgynevezett „alaptárgyak”: az anyanyelv, a matematika és más természettudományos diszciplínák oktatásának hatékonyabbá tételét sürgetik. A megnövelt óraszámok ezeken a területeken aztán szükségszerűen eredményezik a rajzórák csökkenését, tehát elkészülhet – az eddigi gyakorlat szerint 2-három évvel az általános hatékonyságvizsgálat után – a rajztanítás sanyarú helyzetét dokumentáló felmérés is. (Vö. pl.: *Ward*, 1982; *Wilson*, 1988.) Bár 1983-ban némileg változott a helyzet: már a valamennyi tantárgyra kiterjedő, „nagy” vizsgálat is megemlékezett a rajz tantárgyról, s reformokat sürgetett ennek oktatásában.

„A középiskolai tantervnek olyan tantárgyakat is tartalmaznia kell, melyek kitartó tanulásra készítetnek, s befolyásolják a tanuló személyiségének fejlődését, tanulmányi teljesítmények alakulását és pályaválasztását is. Ilyenek a szépművészetek, az előadóművészetek és a technika tanítása is. Ezek a területek kiegészítik az úgynevezett Új Alaptantárgyakat, s azonos színvonalon kell oktatni őket az alaptantárgyakkal.” (*A Nation at Risk*, 1983, idézi: *Wallance*, 1988, 69.)

Egy 1981-es felmérés szerint az amerikaiak nagy többsége egyetért a művelődési minisztériumnak megfelelő hivatal állásfoglalásával: a megkérdezettek 93%-a fontosnak tartja, hogy az iskolákban minél több tanéven át kötelező legyen a művészeti képzésben való részvétel. (Jelenleg csak 12 éves korig muszáj rajzóra járni, azután választani lehet az ének-zene, kreatív írás, tánc vagy színjátszás és egy képzőművészeti jellegű tantárgy között.) Az amerikai szülők 81%-a elégedetlen ezzel a helyzettel: szerintük több és jobb művészetoktatásra van szükség az iskolákban. Sőt: 59%-uk szívesen fizetne több adót, hogy gyermekei számára ilyen programokat szervezhessenek!

Nem kis feladat pedagógiai reformot véghezvinni olyan országban, ahol nincs nemzeti tanterv, sőt a szövetségi államokban teljesen eltérő a vélemény arról, hogy kell-e, szabad-e ilyen bevezetni. Az Egyesült Államokban, amelyet a művészetpedagógiában a kifinomult empirikus rajzpedagógiai képzés jellemez, mindezek árnyékában igen változatos színvonalú pedagógiai gyakorlat tenyészik, ellenőrizhetetlenül. A Fehér Ház számára 1988-ban készült vizuális nevelési helyzetkép szerint olyan, hogy „amerikai rajzpedagógiai gyakorlat”, egyszerűen nem is létezik. Ami a tantervet illeti: vannak államok, pl. Colorado, ahol törvény tilt mindennemű központi oktatásszabályozást. Aztán léteznek olyan vidékek is, mint például Észak-Karolina, ahol a rajz tantárgy tanterve 800 oldalas, és az államban minden rajztanár köteles e szerint alakítani tanmenetét. (Természetesen itt a legkiépültebb a szaktanácsadói hálózat, amely gondoskodik a tanterv végrehajtásáról.) Amerikában körülbelül 50 700 rajztanár van, de csak minden tizedik tagja a kitűnően működő országos szervezetnek, amely a szakmai továbbképzés legfőbb szervezője. A 16 000 iskolakörzethez (2-10 iskolát magába foglaló csoportból) csak



minden negyedik alkalmaz rajz szaktanárt. Ha mégis van tipikus amerikai tananyag, az a jelentésírók szerint a vizuális nyelv alapelemeit („elements and principles of design”) tanítja, s egyoldalúan *produkcíóorientált*. Természetes, hogy a hatékonyságvizsgálatok okozta felháborodásból születő reformprogram azt a területet állította előtérbe, melyet eddig leginkább elhanyagoltak: az iskolai műelemzés-tanítást.

A Paul Getty Alapítvány – minden idők legnagyobb összegű művészettámogató vállalkozása – által szponzorált kutatási program neve: Discipline – Based Art Education (DBAE). Magyarra nehezen fordítható, körülbelül „Tudományterületekre Alapozott Vizuális Nevelés”-t jelent. Tehát egy olyan rajzpedagógiát, amely a művészetekkel foglalkozó tudományágak eredményeit viszi át az iskolai gyakorlatba. Nyilvánvaló, hogy a név mitől kívánja elhatárolni az újat akarókat: a műhelymunkára orientált, hagyományos gyakorlattól. Jelenleg öt szövetségi állam körülbelül 400 iskolájában próbálják ki, 6-16 éves korig, tehát az elemi iskolától a középiskola végéig azt az oktatási programcsomagot, amelynek célja négy, a művészetekkel kapcsolatos szerepkör elsajátítása:

- 1) az *esztétáé*, aki tisztában van a vizuális művészetek sajátosságaival, s képes elhelyezni ezeket a művészetek összefüggésrendszerében;
- 2) a *kritikusé*, aki képes lépést tartani a korrallal, ha kell, szembeszáll a közlés nyomásával, s aktuális tudással felfegyverkezve, biztosan ítél;
- 3) a *művészettörténészé*, aki ismeri a képzőművészetek hagyományait, s képes befoglalni ítéletébe az idődimenziót;
- 4) a *művészé*, aki az alkotói képességek, a kreativitás, az érzékenység és a technikai tudás letéteményese.

Jellemző, hogy az új művészetpedagógiai program első nyilatkozataiban a legnagyobb teret az elhatárolódásnak szenteli: megpróbálja megfogalmazni, miben különbözik ez az irányzat az országban legnépszerűbb, úgynevezett „*kreatív önkifejezés*” (Creative Self Expression, a továbbiakban rövidítve: CSE) irányzatától. (Clark, Day és Greer, 1987, 133-134.) A DBAE irányzat alapművének tekinthető tanulmány címdoldalán Jasper Johns képe látható: Céltábla négy arccal (1955), amely akár a viták keresztüzében álló, négykomponensű módszer szimbóluma is lehetne. Mivel jelenleg ez az egyetlen kortárs vizuális nevelési irányzat, amely központi témaként vállalja fel a befogadóvá nevelést, s tananyagának nagyobbik része a műelemző képesség fejlesztésének szolgálatában áll, érdemes részletesebben megismerkednünk főbb jellemzőivel.

A CSE legfőbb *célja* a kreativitás fejlesztése, a kifejezőkészség gazdagítása. A program középpontjában a gyermek áll. A DBAE ezzel szemben – az „alapító atyák”, Clark, Day és Greer szerint – a művészetet helyezi fókuszba, s legfontosabb feladatának a műalkotások megismertetését tekinti. A tananyag *tartalma* a CSE esetében: a kifejezési módok, anyagok és technikák gazdag választéka. A DBAE-nél: az esztétika, művészettörténet, műkritika és a művészi alkotás ismeretanyaga, minél többféle kultúrában és korban. Mindezek alapján a CSE *tanterve* egyénileg készül: minden tanár saját belátására van bízva, mit, mikor, hogyan tanít. A DBAE elméleti és gyakorlati szakembereket tömörítő stábjára viszont alternatív tanterveket dolgoz ki valamennyi iskolatípusra és korosztályra, ezekhez taneszközök és tanári segédletek sorát kínálja. A tervezők szerint kí-



vánatos, hogy egy-egy iskolakörzetben a körülbelül egy-egy magyarországi tantárgyi munkaközösségnek megfelelő számú szaktanár azonos tananyag szerint haladjon, hogy közösen szervezhessék meg a választott alternatíva helyi *adaptációját* és a továbbképzést. (Ezt a munkát a CSE nemcsak feleslegesnek, de károsnak is tartja, hiszen szerinte a tanár joga és kötelessége, hogy önálló legyen.)

Az ideális *tanuló* meghatározása is más: a CSE szerint minden gyermek természeténél fogva kreatív, s a tanár legfőbb feladata, hogy hagyja békén kibontakozni diákjait. A DBAE szellemében a gyermek a szó szoros értelmében tanuló, akit képezni kell. Ismereteit és kreatív képességeit egyaránt gazdagítja, ha a művészet alkotásairól tanul. Az ideális *tanár* a CSE szerint dolgozó iskolákban elsősorban *motivátor*, aki semmiféle modellt nem ad, csak az élmények feldolgozását segíti. A *műalkotások* szerepeltetése a rajzórán természetesen a legnagyobb különbség a két irányzat között: míg a CSE szerint a „felnőttek” alkotásait minél kevesebbszer kell mutogatni a gyerekeknek, hiszen ezek a minták elsorvasztják a természetes gyermeki alkotókészséget, a DBAE lényege a magas színvonalú, sokoldalú műelemzés.

A DBAE vezetői mindig hangsúlyozzák, hogy ez a megközelítésmód nem egyetlen, lezárt tananyag, hanem egy irányzat, amelyhez bárki, bármilyen oktatási produktummal csatlakozhat, amely elfogadja a négy fő szerepkört, illetve tudományterületet. Az ajánlott, illetve a Getty Alapítvány anyagi segítségével kifejlesztett új taneszközök mindenképpen hiánypótlóak, hiszen a korábbi „rajztankönyvek” vagy pedagógiai „recepteket” tartalmaztak, vagy a bulvársajtó stílusában próbálták „eladni” a gyerekeknek a képzőművészet történetét. A DBAE kiadványai elsősorban a négy művészeti „szerepre” készítenek fel. Hogy pontosan mit értenek ezeken, az a tankönyvek feladataiból derülhetne ki, ezek részletes elemzésére azonban itt nem vállalkozhatunk. Marad az elméletírók munkáinak idézése, abban a reményben, hogy a tantervek frazeológiáján edzett olvasó képes lesz elképzelni a pedagógiai megvalósítás lehetőségeit és lehetetlenségeit.

Az *esztéta* szerepe valószínűleg a legproblematisabb a magyar olvasó számára. „Az esztéta azt kérdezi: 'Mi a művészet, és miért reagálunk rá egy sajátos módon?'” (Hamblen, 1986, 67.) Az esztétika tananyagában a következő, a vizuális művészetekkel kapcsolatos kérdéskörök szerepelnek: a művek osztályozási módjai (művészeti ágak, műfajok, típusok fogalma; a művészeti stílus); a médium és technika kérdései; a közönség és a mű kapcsolatrendszere; a mű közege (kortárs és későbbi közönsége, elhelyezése, környezete stb.); a mű funkciója; a művész személyisége. Tipikusan olyan problémák ezek, melyek sok előzetes ismeretanyagot kívánnak. Az esztétika ezért csak a 4. osztálytól szerepel, s jelentős tananyagrésszé a középiskolában válik.

A *kritikusszerep* elsajátításának fontosságáról az idevágó tananyagrészt kidolgozója, Howard Risatti így ír:

„Mivel a modern, kortárs művészet értékei szorosan kapcsolódnak a világhoz, amelyben élünk, megértésük nélkülözhetetlen azért is, mert csak így leszünk képesek elfogadni és továbbfejleszteni egy folyton változó, humanista, demokratikus társadalom értékrendszerét. Úgy a műkritika legfontosabb szerepe az, hogy bemutatja a kor jellemző értékeit, s eszközöket kínál ezek megvizsgálásához, elbírálásához. Arra készíti a diákot, hogy képezze magát, járja körül az adott problémát, próbáljon a mélyére hatolni. Úgy kritikai érzéke fejlődik, s megszokja, hogy a műalkotásokat azok társadalmi értéke szerint bírálja el, s a művészetet egyszerre mint a valóság formálóját és tükrözőjét szemlélje.” (Risatti, 1987)



Míg a kritikus szerep kognitív és szocializáló funkcióját hangoztatja a DBAE teoretikusa, különös gondot fordít arra, hogy ezt a szerepet megkülönböztesse az iskolai programokban hagyományosan megtalálható *művészettörténeti* szereptől. A kritikus rangsorol és bírál, míg a történész leír, osztályoz, minősít. Ez utóbbi műveleteknél azonban ne gondoljunk a hazai művészetpedagógiából a hetvenes években végképp száműzött adathalmazó, de gondolatszegény, tanárok és diákok kiselőadásaira és albumkivágatokból összeragasztott, örök érvényű definíciók másolatait tartalmazó „művészet-füzetekre” épülő műtörténet-tanítási módszerre. A DBAE szellemében a művészettörténet a *kultúra* történetébe illeszkedik. Az irányzat egy kanadai híve, *Ann E. Calvert* például az alábbi problémák köré építi tananyagát:

- 1) **Miért készül a mű?** – azaz: a műalkotás rendeltetése, funkciója, a megcélzott közönség; hogyan használják a művet a kortársak, s hogyan változik funkciója az időben; hogyan őrzik, hová helyezik először s később.
- 2) **Hogyan készül a mű?** – azaz: a műalkotás anyaga, a készítés technikája, az esetleges munkamegosztás célja és formái, a megrendelő szerepe a mű létrejöttében.
- 3) **Mit fejez ki a mű?** – azaz: a forma és a tartalom sajátos összhangja az alkotáson; ikonográfiai problémák, a narratív és szimbolikus tartalom kifejezése; a mű stílusa. (*Calvert*, 1988, 22.)

A szerző a művészettörténeti tananyag megtervezéséhez két módszert javasol. Az egyik a *tematikus* megközelítésmód: ilyenkor egy-egy téma (tartalom) megformálási módjait követjük nyomon a stíluskorszakok egymásutánjában vagy egy korszakon belül, különböző művészegyéniségek feldolgozásában. A másik a *jellemző művek* bemutatásának módszere: itt egy-egy korszakot olyan mesterműveken mutatunk be, melyek alkalmasak arra, hogy a kor jellegzetes stílusjegyeit reprezentálják. A szerző szerint ez a módszer inkább helyi stílusirányzatok bemutatására alkalmas, mint korszakok uralkodó művészeti áramlatainak érzékeltetésére. Ezek sokkal gazdagabbak annál, mintsem hogy egy-egy műből maradéktalanul kibonthatók legyenek.

A *művész* szerepkörének elsajátítása természetesen nem azt jelenti, hogy a tanár a diákjaitól művészi alkotásokat vár a rajzórán. Egyszerűen arról van szó, hogy megismerik a vizuális kifejezés módszereit, méghozzá olyan témákon keresztül, melyek valóban érdekesek és fontosak a számukra. A DBAE legfőbb célja a művészetek megkedveltetése, s az alkotómunka ehhez képest háttérbe szorul. Hogy ez mennyire elítélendő, azt a tanárookra bízhatjuk, akik választják vagy elvetik ezt a módszert. Annyi bizonyos, hogy a DBAE alkotóképesség-fejlesztő tananyaga csak arányaiban különbözik egy nagyon névös, modern rajzi programtól. Ugyanolyan változatos, és ugyanannyira törekszik az alkotói képességek alapos fejlesztésére, mint amaz.

Ami az *értékelést* illeti, a DBAE minden tanárnak előírja a rendszeres és alapos fejlődésmérést. Nem kis munka ez, még akkor sem, ha a tanulói műkritikák értékeléséhez központi szempontsört, a műtörténeti és esztétikai tudás méréséhez pedig szintén a kutatásvezetők által összeállított tudásszintmérő teszteket kapnak kézhez a tanárok. (Vö. *Gentile és Murmyack*, 1989.) Maga a kutatás is alapos felmérési előzményekre épül: öt szövetségi állam iskoláiban hónapokig vizsgálták a műelemzés tanítási módszereit és ezek hatékonyságát a kutatók, mielőtt saját programjaikat összeállították volna. A DBAE szerint haladó iskolákban folyó rajztanítást minden tanévben értékeli. Egyelőre



(1990) még nem hozták nyilvánosságra az eredményeket, melyek igazolják vagy elvetik az irányzat legfontosabb hipotézisét: a műalkotások elemzésével való intenzív foglalkozás sokoldalúan fejleszti a tanulók befogadóképességét, kritikai érzékét, ízlését, sőt ábrázolóképeségük alakulására is hatással van.

### „Látni tanulunk” – Nagy-Britanniában

Az iskolákban használatos műelemző programok szinte egytől- egyig a képzőművészet értékeit kívánták közvetíteni, s tananyagaikban csak elvétve kapott helyet az építészet, iparművészet, design, tehát a *környezetkultúra* egy-egy eleme. Abban az országban viszont, ahol a szakmai folyóirat neve: Képző- és Iparművészeti Nevelés (Art and Design Education), ahol nagy hagyománya van a vizuális kultúra és a környezetkultúra együtt-tanításának, természetes, hogy olyan műelemzőképeség-fejlesztő program születik, amely a következő célokat tűzi maga elé:

- az esztétikai és a design-érzékenység fejlesztése;
  - a térérzékelés és térformálás fejlesztése;
  - a vizuális megkülönböztetés és megítélés kialakítása (a kritikai érzék fejlesztése);
  - a környezet elemzési és átalakítási módszereinek megismerése és gyakorlása.”
- (Adams, 1989, 183.)

A kutatási program irányítója, *Eileen Adams* eredeti foglalkozására nézve építész, aki a hetvenes évek elejétől kezdve sok nagy sikerű országos művészetpedagógiai vállalkozást vezetett, amelyben tanárok, képzőművészek, építészek és tárgytervezők együtt próbálták meghatározni a környezetkultúra aktuális problémáit s a gyerekek életkorához és érdeklődéséhez illeszkedő tanítási módszereit. Mozgalmuk elindítója itt is egy országos felmérés volt, amely megállapította: Nagy-Britanniában a környezetkultúra a természettudományos tárgyakra korlátozódik, s a természeti jelenségek megfigyelésével és a környezetszennyezés problémáinak megvitatásával foglalkozik. Az ember formálta környezet iránt, úgy tűnik, az úgynevezett „művészeti” tárgyak tanárai nem sok affinitást mutattak, ezek feldolgozását nem tekintették eléggé „kreatív” feladatnak. Adams és munkatársai olyan programokat terveztek, amelyek a környezet technikai aspektusai mellett ennek emberi arcára is felhívták a tanárok és tanulók figyelmét, hiszen: „... a város, ahogyan mi ismerjük, az illúziók lágy városa; a mítoszok és rémálmok itt éppolyan valóságosak, vagy még valóságosabbak, mint abban a 'kemény', kézzelfogható, térképre írható városban, amelyről a monográfiák, a statisztikák és az építészeti vagy szociológiai könyvek szólnak.” (*Jonathan Raban*: A lágy város című írását idézi Adams, 1989, 192.)

A *Látni tanulunk* című program során az általános és középiskolás diákok újra felfedezik közvetlen környezetüket, majd a települést, országrészt, országot, ahol élnek. Megismerik hétköznapi és ünnepi tereit és tárgyait, megtanulják megítélni, használni, s lehetőség szerint megváltoztatni környezetüket. Közben megismerkednek az építészeti és tárgykultúra esztétikájával, történetével és technikai kérdéseivel, elemzési módszereket tanulnak, terveznek, modelleznek, maketteket barkácsolnak és kisebb-nagyobb környezetformáló akciókban vesznek részt. A képzőművészeti alkotások természetesen eb-



ből a programból sem maradnak ki, bár a tervezők vállalják, hogy ezúttal a képek, szobrok és grafikák háttérbe szorulnak. Talán nem nagy hiba ez, ha figyelembe vesszük, hogy olyan tartalmak kerülhetnek így előtérbe, melyek a hagyományos rajzterveknek csak az „apró betűs” részeiben szerepelnek, a mindennapi életben viszont „nagybetűs” problémaként találkozunk velük. Ebben a programban mintaszerűen egészíti ki egymást az elmélet és gyakorlat, önkifejezés és tervezés, a köznapi és „nagyművészet” alkotásainak elemzése. A befejezés tervezett időpontja 1992, ekkorra várható tehát egy olyan környezetkultúrára nevelési tananyag megjelenése a pedagógiai módszerek piacán, amely régóta érzékelt hiányt pótol, s jól adaptálható más országok és kultúrák viszonyaira.

## A képzőművészetről, játszva és komolyan – Németországban

„Művészetjáték” (Kunstspiel; vö. *Lebelt*, 1985) a címe a hannoveri Sprengel Múzeum kiadványának, amelyben a mi Nemzeti Galériánk GYIK Műhelyéhez hasonló szellemű gyermekstúdió programjából közöl részleteket. A modern művészet egyik leggazdagabb német gyűjteményében a gyerekek megtanulnak elfogultság nélkül, kíváncsian közeledni azokhoz az alkotásokhoz, melyeknek értéke jelenleg még a műpiac szeszélyei szerint alakul, melyekhez nem adhat még egyértelmű, megnyugtató kulcsot a történetírás. A *múzeumpedagógia* Németországban önálló főiskolai diplomával honorált tanulmányterület, amelynek eredményeiből a sokkal behatároltabb keretek között folyó iskolai rajztanítás sokat átvesz. A kortárs művészet befogadásához a Sprengel Múzeum népművelői most is olyan módszereket választanak, amelyek szinte változtatás nélkül „áthelyezhetőek” a rajzórára: a gyerekekkel *kipróbáltatják* a szokatlan, néha egyenesen meghökkentő *médiумokat* és technikákat, feldolgoztatják az új, rendkívüli témákat.

Az alkotófolyamat átélése hozzásegít az első pillantásra néha taszító, semmiféle korábbi művészeti tudáshoz és élményhez nem köthető képek és szobrok alapos megismeréséhez, a művész lehetőségeinek és szándékainak megértéséhez. Mellesleg szembesít azzal a közkeletű véleménnyel, hogy ezeket a műveket „egy hatéves gyerek is meg tudná csinálni”. A kortárs vizuális kultúra jelenségeinek elfogadásakor, úgy tűnik, az alkotás a befogadási folyamat megalapozója és nélkülözhetetlen feltétele. Itt vannak például Willi Baumeister és Antoni Tapes „föld-képei”: a sárból kent, plasztikus felületek rusztikus szépsége a kisgyermek számára akkor válik igazán megközelíthetővé, ha maga is megpróbálkozik a „föld-festéssel”. A Bauhaus szín- és fénykísérleteinek kipróbálása felhívja a figyelmet a konstruktivista színkompozíciók formai játékaira, a hologramok finom átmeneteire. Néha az eredeti mű maga válik az „*alkotó befogadás*” médiumává: a múzeum előtt álló Calder-stabilis kötelek hálójába fogták, s így rejtett szerkezetének erővonalait felmutatva új struktúrát adtak neki. Mellesleg segítőkkel, egy művész házaspárral arról is szót válthattak a gyerekek, mi készíti a képzőművészeket arra, hogy természeti tárgyakat vagy műalkotásokat becsomagoljanak, így kiemeljék őket megszokott környezetükből, s új, öntörvényű formává változtassák a tájat vagy a művet.

A gyakorlati munká a látás élményét a tapintás, szaglás, mozgás, változtatás érzékszervi tapasztalataival gazdagítja. Ez a *multiszenzoriális tréning* különösen fontos segítség olyan művek megközelítésekor, melyek, bár a vizualitás közegében születtek, többretegű élmény forrásává tehetőek. Niki de Saint-Phalle őszanya-szobrai például messziről színes, súlyos formák csupán, de aki a kompozíció körülfogta belső térbe lép, s megérinti a mű-



vet. különös, egyszerre védett és nyomasztó anyaöl-világba kerül. Ezt az élményt rekonstruálták a művésznő stílusának jegyeit utánzó, hatalmas labirintusukban a hannoveri gyerekek. Saját művükben aztán kedvükre mászkálhattak, heverészhetek – s közben olyan térbeli tapasztalatokat és élményeket szereztek, amelyek segítettek értelmezni a különös szobrok látványát. (Lebelt, 1985)

A példák sora a végtelenségig folytatható. Németország művészetpedagógiája hasonlóan gazdag, mint az Egyesült Államoké – a szó konkrét és átvitt értelmében egyaránt. A volt Szövetségi Köztársaság tartományainak önálló oktatási rendszere lehetővé teszi, hogy helyi alternatívák alakuljanak ki a vizuális nevelésben is. A művészeti alapítványok sokasága megteremti a feltételeket ahhoz, hogy ezek a tantervi programok, múzeumi rendezvények vagy lakóközösségi akciók nívósan megrendezhetők legyenek. Van egy kitűnő szakmai folyóirat is, a „Művészet és Nevelés” (Kunst und Unterricht, röviden: K+U), amely részben színes illusztrációkkal, posztermellékletekkel, kivágható és változatos tananyagokká rendezhető óratervekkel segíti a rajztanárok munkáját. A nemzetközi szakma orgánumai vagy a kutatókat, vagy a gyakorló pedagógusokat szolgálják – a K+U talán az egyetlen kivétel. Ebben havonta megjelenő, nagyméretű, vonzó külsejű újságban együtt találhatók tanulmányok és cikkek, esszék és vitairatok, gegek és kutatási eredmények: a művészetről, játszva és komolyan. A folyóiratszámok mindig tematikusak, s a műelemzés néha meglepő formában szerepel bennük. Az 1987-es, decemberi szám (a 118.) *Például Picasso* címmel közölt olyan műelemző játékokat, melyeket múzeumpedagógusok és rajztanárok közösen találtak ki, hogy korunk meghatározó, nagy művésze a következő generáció számára már ne legyen az érthetlenség szinonímája. Ebben a füzetben bármilyen korú, képzettségű és habitusú tanár találhat inspirációt, hiszen olvasható itt elemző tanulmány a műbefogadás fázisairól csakúgy, mint egy olyan foglalkozássorozat leírása, amelynek célja grafikák és képek plasztikává, szobrok festmennyé transzponálása volt – a műfaji sajátosságok megismerése és megértése jegyében. – Egy másik folyóiratszám címe: Gyűjtés (Sammeln, 128/ Dezember 1988). Az első „kuriózum- szekrényéktől” a modern muzeológia kérdéseireig kalauzolja végig ez a szám a pedagógust, s vele tanítványait. A doboz-művek változatos, s nagyon „gyerekszerű” műfaját éppúgy bemutatja, mint a „kép a képről” irányzat izgalmas szellemi kalandjait. A cél itt is a műelemző képesség sokoldalú fejlesztése, mindig egymással összefüggő alkotó és befogadói feladatok sorozatával. A K+U tulajdonképpen egy állandóan változó, mindig naprakész tanterv: hírt ad a művészet és pedagógia legújabb irányzatairól.

A német rajztanárnak bármilyen művészetpedagógiai irányzathoz tartozik, rendelkezésre áll a tankönyv. Ha például a vizuális nyelv alapelemeire és művészi használatuk törvényszerűségeire akarja építeni programját, talál olyan segédkönyvet, amely a szintan és színszimbolika törvényszerűségeit követi nyomon a művészet történetében (Eucker és Walch, 1988). Ha a tematikus megközelítés híve, s a művészeti műfajok és témák sajátosságaival akarja bemutatni a különböző stílusok fejlődéstörténetét, ahhoz is választhat óravetési ötleteket, elemzéseket és a gyakorlati munkához való feladatokat egyaránt tartalmazó, szépen illusztrált kézikönyvet (Klant, Schulze-Weslarn, Walch, 1988). Ez az igazi módszertani szabadság: az adaptáció lehetősége, a tájékozódást segítő szakirodalom és taneszközök önálló felhasználása.



## A Leonardo Program – Magyarországon

A nyolcvanas évek magyar rajzpedagógiájában egyre erősödött az igény a „tervezett szabadság”-nak a most vázolt német modellhez hasonló formái iránt. Semmitmondó vagy követelményhalmazó tantervek helyett olyan *alternatív pedagógiai programokat* kívántak a rajzot szakképesítéssel vagy anélkül tanítók, melyek eléggé részletesek ahhoz, hogy könnyűszerrel kipróbálhatók, s az iskolák sajátos igényei és lehetőségei szerint adaptálhatók legyenek. Az oktatásirányítás részéről pedig olyan rajztanítási módszereket igényeltek, melyek hatása, haszna kimutatható, s a tananyagstruktúra képességfejlesztő és tudásközvetítő rendszerébe jól beilleszthetők.

Gyakorló pedagógusok, a tanárképzés szakemberei és kutatók csoportja látott munkához 1988-ban, hogy egy új rajzpedagógia megteremtéséhez hozzájárulva kialakítsa az *együttműködés új modelljét* is. A kutatáshoz a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának javaslatára és gondozásában a Művelődési Minisztérium tárcakutatási alapja nyújtott anyagi támogatást. A Leonardo Program iskolai kísérleteit a szerző koordinálja. Olyan tudományos projektumot képzeltünk el, amilyen a nemzetközi szakmai életben sem gyakori jelenség: egy, képességkutatásra és tantervfejlesztésre egyaránt vállalkozó, tehát *alap- és alkalmazott kutatást* is végző interdiszciplináris munkacsoportot állítottunk össze.

1987-ben kezdtük el szervezni a munkacsoportot: valamennyi megyei pedagógiai intézettől és rajztanárképző intézménytől kértünk ehhez segítséget. 1988 elején már közzétehetjük az ötévesre tervezett munka (1988-1992), a Leonardo Program céljait, működési formáit és kutatási-fejlesztési irányait. A pedagógiai intézetektől érkezett negyven kutatási javaslatból és más működő kutatások témáiból választottuk, illetve adaptáltuk munkánk résztémáit, s ezekhez kértünk fel a területeken járatos, kutató vénájú rajztanár közreműködőket. Célunk öt, általunk lényegesnek tartott vizuális nevelési területtel kiemelten foglalkozó *öt alternatív tantervi program* kidolgozása és kipróbálása: a tananyagfejlesztéstől a gyakorlatban tapasztalt hibák kijavításán át a fejlődésvizsgálatokig. Valamennyi tananyagunk tartalmazza a leglényegesebb általános vizuális ismereteket (a központi tanterv részeit) is, de ezekbe ágyazva saját profilja van, ami a terület iránt érdeklődő tanár speciális igényeire és adottságaira épít. (Különösen jól használható szakanyagok lesznek a NAT bevezetések).

A Leonardo Program sajátossága, hogy a műelemzés és alkotás képességeinek integrált fejlesztésére törekszik, s az öt alternatív pedagógiai program kipróbálásakor új módszereket dolgoz ki a műelemzés-tanítás számára is. Mivel feladatunknak tekintjük a széles körű elterjesztés biztosítását is, ezért valamennyi munkacsoportunk *bázisa egy tanárképző vagy továbbképző intézmény*. A kísérleti módszerekből itt tananyag lesz, amely éppúgy terjeszthető, mint a tantervek és segédeszközrendszerük.

Kutatásunk első résztémája: a *környezetkultúra* (építészet, tárgykultúra, design) oktatási programjának kidolgozása a rajz tantárgy keretében, az általános iskola 5-8. osztályaiban. A témavezető: *Gaul Emil*, közreműködői: *Szép Ilona* iparművész, *Tatai Erzsébet* művészettörténész és *Deszpot Gabriella* rajztanár. A kutatóhely a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Intézete. A feladat: a rajztanítás programját kibővíteni egy olyan területtel, amelyik eddig csak érintőlegesen, főleg a műelemzés- (művészettörténet-) tanítás keretei között volt jelen. A környezetkultúra fogalmának meghatározásakor a résztvevők a gyerekek érdeklődését és igényeit vették figyelembe. A játékos tárgyterve-



ző- és -készítő programok, közös építés, az iparművészeti technikák alapjainak megismerése a közreműködők (pedagógiai vénájú gyakorló tervezőművészek és rajztanárok) tapasztalatai szerint a szakkörök, nyári táborok legkedveltebb időtöltései közé tartoznak. A „Tervezzünk tárgyakat!” pályázat évről évre több jelentkezője is bizonyítja, hogy a gyerekek szívesen és nagyon ötletesen vennének részt környezetük kialakításában – s később átalakításában –, ha hagynánk őket. Ez a program felkészít és lehetőséget ad mindennapi vizuális kultúránk megismerésére és fejlesztésére. Olyan elemzési ismereteket is közvetít, melyek a legkülönbözőbb élethelyzetekben használhatók, de alkalmasak az ember formálta környezet értékelésére, az építészet és tárgyformálás történetének megismerésére is.

Fontos része a kutatásnak a speciális felkészültséget igénylő rajztanítási program pedagógusképzési bázisának kialakítása. 1985-ben új rajztanárképzési és -továbbképzési intézetet alapítottunk a Magyar Iparművészeti Főiskolán, ahol designer diplomát és egyetemi szintű tanári oklevelet egyszerre szereznek a hallgatók. A diplomájuk szövege szerint „rajz és környezetkultúra szakos középiskolai tanár”-ok első nemzedéke 1990-ben diplomázott, s a megfelelő szakmai gyakorlat megszerzése után az országos pedagógusképzésbe is új műveltségterületek oktatójaként léphetett be. A posztgraduális oktatás 1990 szeptemberében beindult. Az első tanévben intenzív továbbképző tanfolyamot szervezünk, 1991-től pedig másoddiplomás képzés is lesz. Ez egyszerre nyújt majd lehetőséget az általános iskolai tanároknak gimnáziumi tanári képesítés megszerzésére, s egy sajátos szakirány elsajátítására. Szintén előkészítés alatt áll, az egyetemi doktori értekezés megírását segítő nemzetközi programjával az intézet a vizuális nevelési kutató utánpótlás képzésére is vállalkozik majd.

A második téma a *szín* a rajzpedagógiában: alkotási és befogadási problémákat modellező színjátékok tervezése és kipróbálása az általános iskola 5-8. osztályaiban. A témavezetők: *Rétfalvy Sándor* és *Horváth Dénes*, a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán működő Művészeti Intézet Rajzi Tanszékének tanárai, közreműködői: *Baktay Patrícia* és *Esztery Zsolt* rajztanárok. A tanszék az egyik legnagyobb hagyományokkal bíró vizuális nevelési kutatóközpont hazánkban, amely 1989 szeptemberétől egyetemi szintű diplomát is ad. Munkatársai szerencsésen ötvözik a tanárképzési profilt a hallgatók felkészítésével elsősorban szintani kutatások elvégzésére. A tudományos diákkörből kikerült fiatal szakemberekből álló közreműködői gárda a tanszék kitűnő képzőművész tanárai vezetésével egyszerre foglalkozik a szintani ismeretek módszertani kérdéseivel és taneszközként használható didaktikai játékok tervezésével és előállításával is.

A műelemző képesség fejlesztéséhez nélkülözhetetlen az esztétikai érzékenység kialakítása, ennek pedig egyik fontos feltétele a gyermeket körülvevő élettér minősége. Az iskola mint vizuális környezet esztétikusabb átalakításához színdinamikai tervekkel és ezek megvalósítási tapasztalataival járulnak hozzá. Munkacsoportjuk egy tagja régóta és sikerrel foglalkozik a cigánygyerekek sajátos vizuális kultúrájával és ennek fejlesztési lehetőségeivel. Zenei tehetségük közismert, ám képzőművészeti adottságaik ugyanannyira kimagaslóak. Különösen érdekes képeik, tárgyaik színvilága, amelynek vizsgálatához a csoportot a színbefogadásra és a színnel való alkotás lélektani mechanizmusainak feltárására szakosodott fiatal pszichológus is erősíti.

A Leonardo Program harmadik témája: a *fotó* és *video* az általános iskolai vizuális nevelésben. A téma közreműködői: *Mihácz János* videofilmes és népművelő, *Lázár Pál*



né és Popovics Lőrinc rajztanárok és Dolezsán Ágnes fotóművész-rajztanár. A megvalósulás színhelye pedig a szegedi Gedói Általános Iskola.

Mindkét médium olyan népszerű, hogy ott a helye a vizuális kultúra alapjait közvetítő általános iskolai rajzpedagógiában. Különösen fontos a *film-* és *fotóelemzés* elsajátítása, hiszen ennek módszerei segíthetnek eligazodni a hatalmas képi választékban, amit a tömegkommunikáció kínál. A munkacsoport irányítója, Lázár Pálné évek óta fotózik 6-14 éves tanítványaival, s módszeréről a rajztagozatos osztályok számára pedagógiai programot is készített. Most a fotót alapozó stúdiumként alkalmazzák a filmnyelv és komponálási technikái megismertetésére az 1-5. osztályban, a 6-8. osztályokban pedig a videofilm elemzése, rövid etűdök készítése és közös elemzése is szerepel a „normál” rajzóriai tevékenységek között.

A fotó és video mint ábrázoló és kifejező eszközök elterjedése a magyar rajzpedagógiában a sokszor és jogosan emlegetett pénztelenség ellenére gyorsan halad. Sajnos, egyelőre még mutatóba is alig akad editáló (képmontírozó) asztal, amelyhez a gyerekek hozzáférhetnének, de a kamerákat már egyre több helyen kezelhetik, s mint videofilm-fogyasztók, ideje, hogy a műelemzési órákon is találkozzanak olyan esztétikai (?) minőségekkel, amelyekkel minden este szembesülnek. A fotózás „népművészet” – ezt sokan és sokszor leírták már. A program hozzájárulhat ahhoz, hogy tényleg az legyen.

A kutatási témához pedagógusképző program is járul: év közben speciális szemináriumon, nyaranta a kísérleti iskola tanulóival együtt táborozva sajátítják el a leendő és gyakorló rajztanárok a két modern médium iskolai tanításának módszertanát, s mellesleg saját technikai tudásukat is tökéletesítik.

A Leonardo Program negyedik témája: az *integratív esztétikai nevelési* kísérlet az óvoda-iskola átmenet szakaszában: az általános iskola 1-3. osztályaiban. A témavezető: Kaposi Endre, az esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola főigazgatója, közreműködői a főiskola Művészeti Nevelési és Pszichológiai Tanszékének munkatársai, valamint a József Attila Általános Iskola pedagógusai: Balogh Attila igazgató, Klaun Istváné és Németh Éva tanítók. Az óvodában a kisgyerekek játék közben egy spontánul kialakuló, természetes „Gesamtkunstwerk” alkotójaként és nézőjeként egyszerre találkozik a zene, a szépirodalom, a tánc és színháték s a képzőművészet ágaival. A magyar művészetpedagógiában hagyományosan nagy szerepet játszó folklór is a művészetek ősi segítségének átélését segíti. Az iskolai tantárgyak feldarabolják és 45 perces tanórakeretbe szorítják a dalos-rajzos-verses játékokat, a képnézés, zenehallgatás, meseolvasás egy-másba folyó élményeit. A tanítójelölteknek régen képességvizsgát kellett tenniük, hogy bizonyítsák: ha alapfokon is, de szépen és érzékletesen tudnak dalolni, rajzolni, s nem idegen tőlük a tánc és a színháték világa sem. Az osztálytanító együtt élt, dolgozott, pihent és ünnepelt tanítványaival, nem „tolakodott” minduntalan „idegen” szaktanár az osztályba, hogy megtörje a kisgyermek és nevelők bensőséges együttesét.

Biztosan kevésbé voltak szakszerűek az olvasástanítás közeibe iktatott, spontán dalolással induló énekórák, a versek ihlette közös festegetések, viszont a gyerekek minden nap találtak valami kellemesen megszokottat, „óvodásat” a furesa és bonyolult tudnivalók tengerében. A régi „clemi iskola” legjobb hagyományait ötvözi ez a kutatási téma az interdiszciplináris művészetpedagógia legkorszerűbb eredményeivel, mikor a képességfejlesztés összehangolt útjaira vezeti a 6-8 éveseket. A mai tanítóképzési szerkezetben a művészeti stúdiumok nem tartoznak a leglényegesebbek közé, ezért a felkészítéshez speciális program, úgynevezett „esztétikai nevelési szakkollégium” előadásokból és gya-



korlatokból áll, kétéves sorozata is járul. A tanítójelölteket a felvételi vizsgán tájékoztatják erről a lehetőségről, s az érdeklődőket képességvizsgálatnak vetik alá. Nem művészi tehetséget keresnek, de a zenei, vizuális és kinetikus képességek bizonyos szintű fejlettsége nélkülözhetetlen ehhez az igényes tanítási programhoz.

A Program ötödik témája könyvünkhöz a legközvetlenebbül kapcsolódik, hiszen a *műelemzés és műalkotás* összehangolt tananyagának kidolgozása a 4-6. osztályokban, egy új rajz-tankönyv kipróbálásával (Sándor, 1988). A témavezető: Rézművesné Nagy Il-dikó, a kutatás pedig a Borsod Megyei Pedagógiai Kutatóintézet és a Rajztanárok Zempléni Alkotóköre irányításával a megye öt általános iskolájában folyik. A feladat, melyet az ország egyik legjobb művész-tanár kollektívája felvállalt: az alkotó és műelemző feladatok harmóniájának megteremtése a rajzórán.

A kísérlet középpontjában álló művészeti gyermekkönyv szerzője, Sándor Zsuzsa ma már tanítóképző főiskolai oktatóként is alkalmazhatja a tantervi korrekció szellemében eredetileg tankönyvnek készült, végül gyermekkönyvként kiadott munkáját. Ennek szemléltetőeszköz-rendszerét a kutatási téma feladatainak részeként ez a munkacsoport kidolgozza és kipróbálja. A 10-12 éveseknek íródott műelemző könyv feladatai érdekes ábrázolási, tárgykészítési ötleteket is adnak – a műben szereplő témasorban pedig pedagógiai program rejlik. Ennek megvalósíthatóságát s az új tanterv talán legproblematisusabb szakaszát, a 4-6. osztályos tinédzsereket az úgynevezett „rajzfejlődési törésig” (illetve, remélhetőleg, azon túl) segítő átvezető szakasz tananyagát vizsgálják a kutatási téma közreműködői. Módszertani ajánlásaikból, kipróbált didaktikai ötleteikből kötetet is szerkesztettek, amely jó kiegészítője a remélhetőleg hamarosan tankönyvvé váló munkának.

A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei rajzpedagógusok önképző munkája az országban a legnívósabbak közé tartozik. Természetes, hogy ezt a kutatást is a továbbképzési tanfolyamok, kiállítások, nyári szakmai táborok és évközi alkotóműhelyek sorozata kíséri, biztosítva az eredmények azonnali megmérettetését az iskolai gyakorlat mérlegén.

A Leonardo Program résztémái öt, részben azonos, de lényeges részletekben eltérő képességfejlesztő programot dolgoznak ki. A kutatás feladata – a részterületek összehangolásán túl – az iskolakísérletek értékelése, s annak megállapítása, melyik program mire jó, a *vizuális képességek* (az alkotói és befogadói szféra, az ábrázolás és elemzés tevékenységformái) mely komponenseit fejleszti különösen hatásosan. Mivel országunkban a művészeti tárgyakat – köztük különösen a rendkívül eszköz-, anyag- és időigényes rajz tantárgyat – állandóan fenyegeti a tanóracsökkenés, sőt bizonyos iskola-típusokban egyenesen a kötelező tárgyak köréből való kiszorulás veszélye, azt is vizsgálni akarjuk, mely *általános képességeket* (az intelligenciát, kreativitást, figyelemkoncentrációt stb.) fejleszti különösen hatásosan ez a „készségtárgynak” bélyegzett tantárgy. Az elővizsgálatokat a tanítási programok beindulásakor, 1988, illetve 1989 szeptemberében végeztünk el, az eredményeket feltáró záróvizsgálatokra az egyes résztémák oktatási programjainak zárásakor, 1990 májusától, a megfelelő tanévek végén kerül sor. A következőkben felsoroljuk és igen röviden bemutatjuk a kutatásunkban alkalmazott, a műelemző képesség fejlődésének mérésére felhasznált eljárásokat.

Az *intelligencia* összetevőinek vizsgálatára a 6-8. osztályosoknál a *Raven* intelligenciateszt felnőtt változatát használjuk. Ugyanerre az 1-3. osztályban a *Hawik* (Wechsler) intelligenciatesztet alkalmazzuk. Ez a mérőeszköz a kisgyerekek érdeklődésének megfelelő, egyéni felvétele nagyon munkaigényes, de hű képét adja a 6-8 évesek intelligenciá-



jának. A gondolkodás különféle relációit méri (pl. összehasonlítás, következtetés, helyzetfelismerés). A teszt verbális és nem verbális elemeket egyaránt tartalmaz. Mivel ezt a vizsgálati eljárást az idősebb tanulók Raven tesztjének analógiájaként vesszük fel, az összpontszámot, illetve a kétféle próba eredményét fogjuk összehasonlítani annak a tesztnek a megfelelő adataival.

A RIFA intelligenciateszt, melyet az NDK-ban dolgoztak ki, a Raven-teszthez hasonlóan a 10-14/15 éves korosztály vizsgálatára használjuk. Kutatásunkkal nagyon adekvát, mert változatos, vizuális jelekkel kapcsolatos feladatokat tartalmaz. A figyelemkoncentráció mérése miatt iktattuk be az intelligenciateszt sorába – erre kiválóan alkalmas. Az emlékezet teljesítményét mérő tesztek közül kettőt választottunk. A Moedetáblák 9-9 darab szám, szó és kép, különböző színű és kontúrú formában bemutatva – a feladat a látott ábrák visszaidézése. A feladat számunkra különösen fontos része, hogy a vizsgált személynek a válaszlap megadott helyén, *rajzban* kell felidéznie a látott ábrát.

A másik, az *emlékezeti* teljesítmény vizsgálatára használt eszközünk a SOTE (Simmelweis Orvostudományi Egyetem, Budapest) emlékezteteszteje. Tíz ábrát mutat be, majd a vizsgált tanulóknak harminc diakép alapján kell eldönteni, szerepelnek-e közöttük a már látott képek. A *vizuális memória* vizsgálatának kiváló eszköze, melyet az orvosjelöltek pályaalkalmassági vizsgálatára céljára fejlesztettek ki, de a gyermekkorosztályokban is használhatónak bizonyult.

A  *kreativitás*-tesztek közül a Barkóczy-Oláh-tesztből két verbális és két ábrával való manipulációt igénylő feladatot választottunk ki. A verbális feladatok közül az egyik a szokásostól eltérő helyzetben szavak alkalmazását kéri, a másikban egy-egy tárgy szókatlan használati lehetőségeinek kitalálása a feladat. A nem verbális feladatok közül egy példa: három, egyenlő hosszúságú vonalból jel alkotása. A 6-8 éves korosztálynál ez a feladatsor még nem alkalmazható, ezért itt egy másik kreativitásmérő eljárást kellett használnunk: a Torrence („Körök”) tesztet. A közismert teszt körökből kéri ábrák alkotását. A kicsik szívesen és könnyedén dolgoznak a gyermekújságok rejtvényeire emlékeztető feladaton.

A műelemző képesség fejlődéséhez nélkülözhetetlen a *térszemlélet*. Ezt két módszerrel vizsgáljuk. A Rybakoff-teszt az ábraérzékelés és a vizuális fantázia vizsgálatára is alkalmas. A feladat ábrák hiányzó részeinek kiválasztása adott lehetőségek közül. A McQuerrie-teszt két feladatát használjuk. Mindkettő adott ábra belerajzolását kéri kipontozott négyzetbe. A motorikus készségek megléte mellett a szemmértéket is vizsgálja.

*Pedagógiai tesztjeink* az öt alternatív rajzpedagógiai program hatását vizsgálják, az alkotó- és elemzőképesség fejlesztésének területén egyaránt. Az öt oktatócsomag mindegyike fejleszteni törekszik a vizuális *ábrázoló* képesség összefoglaló néven említett képességcsoportot (a rajzolás-festés, konstruálás, építés, a vizuális kommunikáció egyszerűbb rendszereinek használata stb.) és a vizuális *befogadó* képességet (különös tekintettel az esztétikum felismerésére és elemzésére). Ezért célszerű valamennyi kutatásban *azonos mérőeszközöket* is alkalmazni – természetesen a két vizsgált korosztály, a 6-8 és 10-14 évesek szintjeihez igazított változatokkal. Ezek megmutatják, hogy az egyes fejlesztő eljárások mely képességek esetén bizonyulnak különösen hatékonyak – s melyik területen nem várhatunk csodát tőlük. Az öt program azonban központi témája kapcsán várhatóan különösen jól fog majd fejleszteni egy-egy képességszférát, s a programok hatékonyságának megítélésére fontos volna erről a *speciális hatásról* is adatokat gyűjteni. Ezt kétféle módon oldjuk meg: egyrészt, s minden témánál felvett, de az adott téma ese-



tében különösen releváns teszt(ek) különösen alapos feldolgozásával, esetleg bővített változat alkalmazásával. (Pl.: „Tervezz egy tárgyat!” feladat és a „környezetkultúra” című résztema.) Más esetekben viszont egy-egy olyan tesztet vagy feladatsort is begyűjtünk, amelyek különösen hatásosan mérheti az adott program speciális hatásait. Ezeket a témaorientált tesztek csak zárótesztként alkalmazzuk, hiszen a programok során elsajátítandó ismereteket kéri számon. Ebben az összefoglalóban csak a valamennyi témában alkalmazott mérőeszközöket mutatom be.

A vizuális *ábrázolóképeség* mérésére használt első eszközünk a *Wilson Vizuális Narratív Teszt*. Mindkét korosztályban használjuk. *Brent Wilson* (1986) kultúrákörti összehasonlító kutatásai során alkalmazta a 6 képkockából álló, szabad témaválasztású képes történet rajzoltatását. Ezt a nagy motiváló erejű és a hat képmezőben fellelhető ábrák és kompozíciók megoldások relatíve nagy száma miatt igen informatív módszert a szerzővel együtt a vizuális *kifejezőképeség* minőségét is mérő teszté dolgoztuk át. A feladatot színes rajzeszközökkel végeztetjük, címadás kötelező, szövegek behelyezése a rajzokba megengedett.

Másik mérőeszközünkben, az *Ábrázolási Konvenciók*-tesztben a két vizsgált korosztály különféle feladatokat kap. A 6-8 évesektől emberi arcok és alakok (férfi és nő, tetszőleges korú és testhelyzetű) rajzolását kérjük, grafitceruzával. Az értékeléskor a hasonló pszichológiai tesztek egyes kritériumai mellett rajzpedagógiai tapasztalatokon alapuló fejlődési szintek elérését is minősítjük.

A 10-14 évesek adott modulrendszer követő geometriai elemsort kapnak kézbe (kockát, hengert, gúlát és kúpot). A feladat: „Tervezz olyan városrészt vagy képzeletbeli várost, amelyben mindegyik elem legalább egyszer szerepel!” Az elővizsgálatok szerint ez az ábrázolási feladat jól ötvözi a perpektivikus ábrázolási konvenciók számonkérését egy kreatív, vizuális variációt és kombinációt igénylő témával. Ezek a műveletek – mint egyik munkatársunk kutatásaiból kiderül – igen lényegesek a komponálási készség fejlődése szempontjából.

A „Tervezz egy tárgyat!” feladatsort csak utótesztként, tehát a fejlesztő programok befejezésekor vesszük fel, de akkor minden korosztálynál. Adott szempontok alapján magyarázó szövegek, valamint fekete-fehér és színes ceruzarajz készítését kérjük.

A hasonló című pályázatra beérkező munkák bizonyítják, nem túlzás – sőt nagyon is népszerű, fantáziaindító ötlet – ilyen feladatot adni 8-9 éves 3. osztályosoknak. („Fiataltalab” kísérleti csoportjaink résztvevői az utóteszt idején már mind 3. osztályosok lesznek.)

A feladatsor részei: a tárgy kiválasztásának megindoklása, hasonló közismert tárgy jellemzése rajzban is, a tárgy külső képe, egy részlet vagy a szerkezet (választás szerinti!) rajza, a csomagolás terve. A skiccek és megjelenítő ábrázolások elkészítéséhez a leképezés konvenciói és – választás szerint – alapszintű műszaki rajzi ismeretek szükségesek. A terv rajzos és szöveges részleteinek egységes megformálását (outlay), az ötlet eredetiségét és a bemutatás információtartalmát (a képi nyelv kommunikatív használatát) is értékeljük.

A vizuális *befogadóképeség* vizsgálatának első mérőeszköze a *Clark Aesthetic Concept Formation and Generalisation Test* (Vizuális Fogalomalkotó és Generalizáló teszt) *esztétikai fogalmak elsajátítását* méri. A vizsgált fogalmak között vannak egészen egyszerűen felismerhetők (pl. azonos színvilág vagy fő motívum) és bonyolultabbak (pl. azonos kompozíciós szerkezet vagy stílus). Egy négy darabos műsorozat több közös sajátosság-



gal is bírhat – a teszt előnye, hogy ezt elfogadva 2-3 jó megoldást is felsorol itemként. Hasonlóképpen, a kiválasztandó műsorozatban is van egy legjobb és egy még megfelelő megoldás – az előbbi választásakor 2, az utóbbinál 1 pont jár. A teszt megengedi az esztétikai minőség közös megbeszéléssel történő meghatározását, majd egyéni választást, írásban.

Mint a teszt első európai kipróbálói, néhány feltételt megváltoztattunk: csak a kisebb korosztályban folyik közösen a tesztfeladaton szereplő esztétikai minőség meghatározása, a második korcsoportban a tanulók egyénileg döntenek. Az utótesztnél írásos indoklást is kérünk majd, és ezt is értékeljük. (Ezzel a műelemzés fogalmi apparátusának használatát vizsgáljuk.)

Következő tesztünk, a *Visual Arts Sensitivity Test (VAST)* (Vizuális Fogalomalkotó és Generalizáló teszt), az *esztétikai érzékenységet* vizsgálja. *Hans Eysenck* (Anglia) és *K. O. Götz* (Németország) eredeti grafikákat tartalmazó képes tesztje. A feladat: képpárokból a jobban tetsző mű kiválasztása. Mindkét korosztályban alkalmazzuk. Az utótesztnél az idősebb tanulóktól a választás indoklását is fogjuk kérni, s ezt is értékeljük. (Úgy a *preferenciateszt* kiegészül indokolt ízlésítéssel, írásban.)

A *műelemzés* műveleteinek elsajátítását természetesen írásbeli műelemző feladatokkal tárjuk fel. Diakép alapján egy „hagyományos” és egy „modern” festmény, valamint egy modern szobor elemzése. Az első műnél nem adunk szempontokat (*„Elemezd ezt a művet!”*). A második műnél *tetszésítélet* indoklását kérjük, a harmadiknál pedig a *tartalom és forma* egységének megjelenítéséről kell az elemzésnek szólnia.

A feladatokat a kisebb korosztály szóban és csak utótesztként (3. osztály végén) oldja meg. A nagyobbak elő- és utótesztnél is írásban elemeznek.

Számos korábbi vizsgálatunk azt mutatta, hogy tetszésítélet kérésekor kapjuk a legösszetettebb, legjobb válaszokat. A szabad szempontválasztást a gyerekek spontán elemzéseik szerkezetének feltárására szeretnék használni. (*Műelemző stratégiák* megismerése.) A tartalom és forma kapcsolatának vizsgálata a rajz tanterv egyik legfontosabb követelménye – ezért ennek elsajátítási szintjére is kíváncsiak vagyunk.

A Leonardo Program legfőbb célja, hogy alternatívákat nyújtson a pedagógiai munkához, és így elősegítse a műelemző képesség hatékonyabb fejlesztését is. Számos más vállalkozást idézhetnénk még, amely hasonlóképpen hozzájárulhat a magyar vizuális nevelés korszerűsítéséhez – valamennyi foglalkozik a műelemzés tanításával is. Ebben a könyvben a képesség természetét leírva ezekhez a munkákhoz szerettünk volna segítséget adni.







## IRODALOM

### Folyóiratcímek rövidítései:

AE	= Art Education
CRAE	= Canadian Review of Art Education
JADE	= Journal of Art and Design Education
JAE	= Journal of Aesthetic Education
REVIEW	= Review of Research in Art Education
SAE	= Studies in Art Education
VAR	= Visual Arts Research

- Adams, Eileen (1989): *Learning to See*. JADE, 8/2, 183-196. p.
- Ahmad, Pauline, S. (1985): *Visual Art Preference Studies: A Review of Contradictions*. VAR, 11/2, 100-110. p.
- Alesch, Christian G. – Keul, Alexander G. – Oberascher, Leonard (1990): *Aesthetics of Built Environment – a „Pure Aesthetic” Problem or a Problem of Cultural psychology?* Schriftenreihe der Universität Salzburg, 3.
- Allison, Brian (1978): *Sequential Learning in Art*. NSAE Journal, October, 6-16. p.
- Almási Miklós (1975): *A fáradt szem, avagy a festőiség halála a nézőben*. Valóság, 1, 70-82. p.
- Arnheim, Rudolf (1979): *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat.
- Balogh Jenő (1989): *A vizuális ítélet lélektani, pedagógiai és módszertani megközelítésben. Egy kutatás konklúziói*. Kézirat. Magyar Képzőművészeti Főiskola.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó.
- Beke László (1965): *Művészeti ízléscsoportok budapesti bölcsészhallgatók között*. Valóság, 10, 58-64. p.
- Berger, René (1978): *A festészet felfedezése, I-II*. Gondolat.
- Berlyne, David E. (ed.) (1974): *Studies in new Experimental Aesthetics: Steps Towards an Objective Psychology of Aesthetic Appreciation*. New York, Wiley.
- Bölöni György (1911): Hozzászólás Márfy Ödön cikkéhez. Idézi: (Szerk.) Domonkos Imre (1977): *A látás iskolája*. Gondolat 157-158. p.
- Bornstein, M. (1975): *Qualities of Colour Vision in Infancy*. Journal of Experimental Child Psychology, 19, 401-419. p.
- Boyer, Barbara, A. (1983): *An Examination of Experimental Aesthetics Research From 1970-1980*. VAR, 9/1, 34-40. p.
- Calvert, Ann E. (1988): *A Rationale and Model for a Cultural Contextual Art History Curriculum*. CRAE, 15/2, 19-28. p.
- Child, Irving (1962): *Personal Preferences As an Expression of Aesthetic Sensitivity*. Journal of Personality, 30, 496-512. p.



- Child, Irving (1964): *Development of Sensitivity to Aesthetic Values*. Cooperative Research Project No. 1478, Yale University.
- Child, Irving (1973): *A művészeti élmény hatása*. In: Halász László (szerk.) (1973), 487-517. p.
- Clark, Gilbert A. (1973): *Analyzing Iconic Learning in the Visual Arts*. VAR, 1 14/3, 35-47. p.
- Clark, Gilbert A. (1984): *Establishing Reliability of a Newly Designed Visual Concepts Generalisation Test in the Visual Arts*. VAR, Fall, 10/2, 73-78. p.
- Clark, Gilbert A. – Day, Michel D. – Greer, W. Dwaine (1987): *Discipline – Based Art Education: Becoming Students of Art*. SAE, 21/2, Summer, 129-196. p.
- Cromer, Jim L. (1975): *The Influence of Verbal Language on Aesthetic Performance*. AE, February, 14-17. p.
- Csapó Benő – Varsányi Zoltán (1985): *A rajzkészség vizsgálata középiskolai tanulónál*. Acta Univ. Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Pedagogica et Psychologica, Szeged.
- L. Dala Mária (1983): *Az általános iskola és a gimnázium irodalom, ének-zene és rajzműalkotások elemzése 12, illetve 11 évre szóló tanterveinek strukturális elemzése*. Kézirat. Országos Pedagógiai Intézet.
- Dávid Katalin (1967): *Művészetszemlélet és vizuális nevelés*. In: Balogh Jenő (szerk.): *Vizuális nevelés, korszerű pedagógia*. Tankönyvkiadó. 50-57. p.
- Deporter, D. – Cavanaugh, R. (1978): *Parameters of the Children's Sensitivity to Painting Styles*. SEA, 20/1, 43-48. p.
- Domonkos Imre (szerk.) (1977): *A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről*. Gondolat, „Művészet és elmélet” című sorozat.
- D'Onofrio, Antonia – Nodine, Calvin F. (1981): *Children's Responses to Paintings*. SAE, 23/1, 14-23. p.
- Ecker, David W. (1973): *Analyzing Children's Talk About Art*. JAE, January, 58-73. p.
- Eisner, Elliot W. (1972): *Educating Artistic Vision*. New York, The Macmillan Co.
- Eucker, Johannes – Walch, Joseph (1988): *Farbe: Wahrnehmung, Geschichte und Anwendung in Kunst und Umwelt*. Hannover, Schroedel Schulbuchverlag GmbH.
- Eysenck, Hans J. (1973): *Az esztétikum pszichológiája*. In: Halász László (szerk.) (1973), 442-470. p.
- Eysenck, Hans J. – Götz, K. O. – Borisy, A. R. – Lynn, R. (1979a): *A New Visual Aesthetic Sensitivity Test: I. Construction and psychometric Properties*. Perceptual and Motor Skills, 49, 795-802. p.
- Eysenck, Hans J. – Iwawaki, S. – Götz, K. O. (1979b): *A New Visual Aesthetic Sensitivity Test (VAST): II. Cross – Cultural Comparison Between England and Japan*. Perceptual and Motor Skills, 1979, 49, 859-863. p.
- Farkas András (1990): *Creation and Recreation: Investigation of a Piet Mondrian Painting with Methods of Empirical Aesthetics*. In: Halász László (ed.), 1990, 110-113. p.
- Farrell, Edwin (1979): *Stages in Aesthetic Development: Measuring Aesthetic Response*. Review, 11, Winter, 21-28. p.
- Farnsworth, P. R. – Beumont, H. (1929): *Suggestion in pictures*. Journal of Genetics Psychology, 362-366. p.
- Feldman, David (1985): *The Concept of Non-Universal Developmental Domains: Implications for Artistic Development*. VAR, 11/1, 82-89. p.



- Feldman, Edmund B. (1973): *The Teacher as a Model Critic*. JAE, 7, 50-57. p.
- Feldman, Edmund B. (1980): *Some Lessons from Art History for Art Educational Research*. JAE, 14, July, 81-90. p.
- Feldman, Edmund B. (1981): *Varieties of Visual Experience*. Englewood Cliffs, Prentice Hal.
- Földyné Asztalos Adrienn (1983): *Az általános iskolai tanulók zenei és vizuál-esztétikai befogadóképességének vizsgálata*. Bölcsészdoktori értekezés.
- Freedman, Kerry (1988): Id. Neperud, Ronald W. - Freedman, Kerry
- Fülep Lajost idézi: Dávid Katalin, i.m.
- Foss, Sonja K. - Radich, Anthony J. (1980): *The Aesthetic Response to Non - Representational Art: A Suggested Model*. REVIEW, 12, Fall, 40-49. p.
- Gardner, Howard (1972): *The Development of Sensitivity to Figural and Stylistic Aspects of Paintings*. British Journal of Psychology, 63, 605-615. p.
- Gardner, Howard (1974): *The Contribution of Color And Texture to the Detection of Painting Styles*. SAE, 15, 57-62. p.
- Gardner, Howard - Gardner, Judith (1973): *Developmental Trends in Sensitivity to Form and Subject Matter in Painting*. SAE, 14, 52-60. p.
- Gardner, Howard - Winner, Ellen - Kirchner, Louise (1975): *Children's Conceptions of the Arts*. JAE, 9/3. 60-77. p.
- Geahigan, George (1983): *Art Criticism: An Analysis of the Concept*. VAR, 9/1. 10-22. p.
- Gentile, Ronald J. - Murnyack, Nancy C. (1989): *How Shall Students Be Graded in Discipline - Based Art Education*. AE, 42/6, 33-41. p.
- Ginsberg, Robert (1986): *Experiencing Aesthetically, Aesthetic Experience, and Experience in Aesthetic*. In: Mitias, Michael M. ed. (1986), 61-78. p.
- Golaszewska Maria (1990): *Towards Research of the Aesthetic Sensibility*. In: Halász László (ed.), 1990, 123-126. p.
- Gombrich, E. H. (1972): *Művészet és illúzió*, Gondolat
- Goodman Nelson, (1976): *Languages of Art*. Indianapolis, Bobs - Merrill.
- Gulyás József (1980): *Pedagógus-hallgatók és fiatal pedagógusok esztétikai értékválasztása és műveltsége*. Bölcsészdoktori értekezés, kézirat. ELTE BTK.
- Halász László (szerk.) (1973): *Művészetpszichológia*, Gondolat.
- Halász László (ed.) (1990): *Proceedings of the 11th International Congress on Empirical Aesthetics of the International Association of Empirical Aesthetics*. August 22-25, 1990, Budapest. Institute for Psychology of the Hungarian Academy of Sciences.
- Hamblen, Karen A. (1984): *An Art Criticism Questioning Strategy Within the Framework of Bloom's Taxonomy*. SAE, 26/1, 41-50. p.
- Hamblen, Karen A. (1986): *Exploring Contested Concepts of Aesthetic Literacy*. JAE, 20/2, 67-76. p.
- Hardiman, George - Zernich, Theodor (1985): *Discrimination of Styles in Painting: A Developmental Study*. SAE, 26/3, 157-162. p.
- Hekker, P. - Van Wieringen, P. C. W.: *Expert's Appraisal of Cubist Paintings*. In: Halász László (ed.), 1990, 118-121. p.
- Hoegge, Holger (1984): *The Emotional Impact on Aesthetic Judgments: An Experimental Investigation of a Time - Honored Hypothesis*. VAR, 10/2. 37-49. p.
- Horányi Özséb (szerk.) (1982): *A sokarcú kép*. Válogatott tanulmányok. Tömegkommunikációs Kutatóintézet, "Tanfolyamok" sorozat



- Ikonomidis, Georges (1990): *Make Speak the Image*. In: (szerk.) Halász, op. cit., 91-94.p.
- Johansen, P. (1979): *An Appreciation Model for Visual Aesthetic Education*. SAE, 20/2, 6-13. p.
- Johnston, Marilyn – Roybal, Christine – Parsons, Michael J. (1988): *Teaching the Concept of Style to Elementary School Age Students: A Developmental Investigation*. VAR, 14/2, 57-67. p.
- Józsa Péter (1974): *Festmények hatása. Adalékok az esztétikai élmény struktúrájához*. Kultúra és Közösség, 1, 33-48. p.
- Kagan, J. (1970): *The Determinants of Attention in the Infant*. American Scientist, Vol. 58. No. 3., 298-306. p.
- Kardos Margit (1985): *Az esztétikai tárgyak nemzetközi összehasonlító vizsgálata*. Országos Pedagógiai Intézet, Tantervelméleti Füzetek.
- Kárpáti Andrea (1983): *A képzőművészeti nevelés eredményeinek értékelhetőségéről*. Pedagógiai Szemle, 7-9, 635-646. p.
- Kárpáti Andrea (1985a): *Képolvasás*. Tankönyvkiadó, „Vizuális nevelés” sorozat, 1.
- Kárpáti Andrea (1985b): *A tantárgyintegráció lehetőségei*. In: Kiss Katalin Ágnes (szerk.), 1985, 41-52. p.
- Kárpáti Andrea (1988a): *A vizuális műelemző képesség fejlődése az általános iskola felső tagozatán*. Magyar Pedagógia, 2, 172-186. p.
- Kárpáti Andrea (1988b): *Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben*. Tankönyvkiadó, „Korszerű nevelés” sorozat.
- Kárpáti Andrea (1989a): *Felső tagozatos tanulók írásos és szóbeli elemző képességének vizsgálata képzőművészeti alkotások reprodukcióival*. Pedagógiai Szemle, 4, 317-330.p.
- Kárpáti Andrea (1989b): *Figurák, formák, színek. Kísérleti munkáltató tankönyv a rajz tantárgyhoz, az általános iskola 1-2. osztályos tanulói számára*, Országos Pedagógiai Intézet.
- Kárpáti Andrea – Kaposi Endre (1985): *Alsó tagozatos tanulók műelemző képességének vizsgálata*. Magyar Pedagógia, 1, 50-61. p.
- Kárpáti Andrea – Kossa Mária Valéria (1984): *Vizuális nevelés világszerte*, Tankönyvkiadó.
- Kepes György (1979): *A látás nyelve*, Gondolat.
- Keul, Alexander G. (1990): *Planner Versus User Aesthetics in Social Housing*. In: Halász László (ed.), 1990, 233-236. p.
- Kiss Katalin Ágnes (szerk.) (1985): *Művészeti – vizuális nevelés. Tanári kézikönyv az általános iskola 5-8. osztályában rajzot tanító pedagógusok számára*. Tankönyvkiadó.
- Klant, Michael, Schulze-Weslarn, Annemarie, Walch, Joseph (1988): *Grundkurs Kunst. Themen aus: Malerei, Grafik, Fotografie. Materialien für den Sekundarbereich II*. Hannover, Schroedel Schulbuchverlag GmbH.
- Konecni, Vladimir J. - Horst, Mary - Moore, Philip (1990): *An Experimental Investigation of the Creative Process in Portrait Artists*. In: (szerk.) Halász László, op. cit. 41-44. p.
- Kovács Júlia (1984-85): *A vizuális nevelés dokumentumai az általános iskola alsó és felső tagozatán*. Kézirat, Design Center.



- Környeiné Gere Zsuzsa és Reegné Kuntler Teréz (1978): *Tér, forma, szín*. Tankönyvkiadó.
- Környeiné Gere Zsuzsa (1985): *Vizuális – művészeti nevelés*. In: Kiss Katalin Ágnes (szerk.), 1985, 7-40. p.
- Kraft, Robert N. – Smith, Steven (1990): *Apprehending Pictures: The Psychological Reality of Compositional Principles*. In: Halász László (ed.), 1990, 95-98. p.
- Krampen, Martin (1990): *About the Influence of Art Critics' Captions on the Connotative Meaning of Pictures*. In: Halász László, (ed.), 1990 (oldalszám nélküli betét, 4 p.).
- Kreitler, Hans – Kreitler, Shulamith (1972): *Psychology of the Arts*. Durham, N. C., Duke University.
- Kreitler, Hans – Kreitler, Shulamith (1983): *Artistic Value Judgments and the Value of Judging the Arts*. Leonardo, 16/3, 208-211. p.
- Kreitler, Hans -Kreitler, Shulamith (1990): *Artistic Creativity and its Inducement: The Cognitive View*. In: Halász László (ed.), 1990, 16-19. p.
- Künstlerische Erziehung in den Niederlanden*. Den Haag, Staatssekretariat des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft.
- Laferrière, Sylvie – Merleau-Ponty, Claire – Tardy, Anne (1987): *Utazás egy kép körül*, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Ligetiné Verebély Anna (1975): *Egy képzőművészeti vizsgálat tapasztalatai*. In: Ligetiné Verebély Anna (1975): *Tanulmányok az esztétikai nevelés köréből*. Akadémiai Kiadó, 11-24. p.
- Lipps, Theodor (1906): *Grundlegung der Aesthetik*. Hamburg, Voss.
- Lixun, Peng (1990): *On the Evaluation of Psychological Aesthetics*. In: Halász László (ed.), 1990, 170-173. p.
- Lyka Károly (1908): *Művészettörténet a középiskolában*. In.: Domonkos Imre (szerk.), 1977, 149-155. p.
- McGregor, Donald (1975): *Response Strategies Adopted by Elementary School Children to Items in Perceptual Index: An Exploratory Study*. SAE, 16/3, 54-61. p.
- Machotka, Paul (1966): *Aesthetic Criteria in Childhood: Justification of Preference*. Child Development, 37, 877-885. p.
- Machotka, Pavel (1990): *Biography and Painting: Four Connections*. In: Halász László (ed.), 1990, 37-40. p.
- Madeja, Stanley M.: *Structuring Research Agenda for the Arts and Aesthetics*. In: Madeja, Stanley (ed.) (1977): *Arts and Aesthetics: An Agenda for the Future*. St. Louis, CEMREL Inc., 374-391. p.
- Márffy Ödön (1911): *Művészeti nevelés vagy beszéd- és értelemgyakorlat?* In: Domonkos Imre szerk. (1977), 156-157.p.
- Marschalek, Douglas (1983): *A Review of Basic Cognitive Processes and Their Relevance to Understanding Responses to Works of Art*. VAR, 9/1, 23-33. p.
- McLaughlin, John P, Andrew M. Mead, Amy M. Reagan and Northmore, P.M.: *Fixation Patterns for Preferred and Nonpreferred, Paintings*. In: Halász László (ed.), 1990, 87-90. p.
- Meel-Jansen, Annelies van (1990) : *Colour, Emotion and Personality*. In: Halász László (ed.), 1990, 139-142. p.
- Mészáros István (1971) *Gyermektípusok, esztétikai tevékenységek*, Tankönyvkiadó.
- Mészöly Miklós (1980): *Érintések*, Szépirodalmi Könyvkiadó.



- Meux, Milton** (1974): *Teaching the Act of Evaluating*. JAE, January, 85-103. p.
- Miklós Pál** (1980): *Kép és Kommunikáció*. Magyar Újságírók Országos Szövetsége.
- Mitias, Michael M.** (1986): *Can We Speak of 'Aesthetic Experience'?* In: Mitias, Michael (ed.) (1986), 47-58. p.
- Mittler, George** (1973): *Experiences in Critical Inquiry*. AE, 26, 16-21. p.
- Mittler George** (1980): *Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at Secondary School Level*. AE, 33, 17-21. p.
- Mittler, George** (1982): *Teaching Art Appreciation in the High School*. School Arts, 33, 36-41. p.
- Moore, Barry E.** (1973): *A Description of Children's Verbal Responses to Works of Art in Selected Grades 1 Through 12*. SAE, 14, Spring, 27-33. p.
- Nagy József** (1981a): *A műveleti képességek rendszere*. 18. Pedagógiai Nyári Egyetem, JATE, Szeged.
- Nagy József** (1981b): *A tudás létezési módjai, megjelenési formái és funkciói*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Section Paedagogica et Psychologica, 22, JATE, Szeged.
- Nagy József** (1987): *A rendszerezési képesség kialakulása*, Akadémiai Kiadó, „Közoktatási kutatások” című sorozat.
- S. Nagy Katalin** (1970): *Kísérleti felmérés a művészeti ízlésről*. Valóság, 5, 57-63. p.
- S. Nagy Katalin** (1974): *Munkácsy – Csontváry – Vasarely*. Kultúra és Közösség, 1, 89-99. p.
- S. Nagy Katalin** (1975): *Választások és elutasítások. A képzőművészeti ízlés tanulmányozása „kísérleti” kiállítások segítségével*. Kultúra és Közösség, 1, 80-88. p.
- S. Nagy Katalin** (1982a): *Lakóter és környezetesztétika – Lakótelepi lakások*. In: S. Nagy Katalin (szerk.) (1982): *Vélemények és viták a vizuális kultúráról*. Kossuth, 372-377. p.
- S. Nagy Katalin** (1982b): *Tájékoztató képzőművészeti vizsgálatokról*. In: S. Nagy Katalin (szerk.) (1982), 287-300. p.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) – Art Objectives* (1971). Ann Arbor, Michigan, National Assessment Office.
- NAEP* (1981-82): *National Assessment of Educational Progress Report: '81 Education Story – Good News, Bad News*. In: NAEP Spotlight, 14/4, 2. p.
- Németh Lajos** (1972): *A vizuális konvenciók szerepe a képzőművészet befogadásában*. In: Szerdahelyi István (szerk.) (1972): *Művészet és közérthetőség*. Akadémiai Kiadó.
- Neperud, Ronald W. – Freedman, Kerry** (1988): *Bases of Children's Visual Preferences and Discriminations*. VAR, 14/1, 83-88. p.
- Newton, Connie** (1989): *A Developmental Study of Aesthetic Responses Using Both Verbal and Non-Verbal Measures*. SAE, 15, 76-85. p.
- Nodine, Calvin F.** (1981): *Compositional Design as a Perceptual Determinant of Aesthetic Judgment*. Review, 13, December, 43-54. p.
- Ods, Clifton** (1986): *Teaching Art History in the Eighties: Some Problems and Frustrations*. JAE, 20/4, 99-103. p.
- Osborn, Harold** (1986): *What Makes an Experience Aesthetic?* In: Mitias, Michael ed. (1986), 117-138. p.
- Paál Ákos** (1943): *A műalkotások ismertetésének módszere*. A Rajzoktatás könyvtára, 4.



- Parsons, Michael J. (1987) *Talk About a Painting: A Cognitive Developmental Analysis*. JAE, 21/1, 37-55. p.
- Parsons, M. – Johnston, M. – Durham, R. (1978): *Developmental Stages in Children's Aesthetic Responses*. JAE, 12/1, 83-104. p.
- Pálffy Zoltán (1968): *Adatok a képi elsajátítás lélektanához*. Pszichológiai tanulmányok, IX., 167-183. p.
- Pálffy Zoltán (1974): *A színlátás és a színasszociációk életkori sajátosságairól*. Kolorisztikai Értesítő, 5-6, 129-139. p.
- Pálffy Zoltán (1976): *A színharmónia-érzékenység életkori jellemzői*. Magyar Pszichológiai Szemle, 6, 563-576. p.
- Pálffy Zoltán – Turóczy Mária (1969): *A képátélés esztétikai tartalmának alakulása*. Magyar Pedagógia, 4, 399-414. p.
- Perkins, David (1977): *Talk About Art*. JAE, 11/4, 87-116. p.
- Perkins, David – Leonard, B. (1977): *The Arts and Cognition*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Poszler György (1973): *A korszerű művészettől a korszerű közönségig*. Népművelés, 5-6.
- Poszler György (1980): *Művészet – katarzisz – művészeti nevelés*. In: Poszler György (szerk.) (1980): *Katarzisz és kultúra*. Tankönyvkiadó, 29-39. p.
- Rézművesné Nagy Ildikó (szerk.) (1990): *A műelemzés-tanítás tapasztalatai Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. Miskolc, B.A.Z. Megyei Pedagógiai Intézet.
- Risatti, Howard (1987): *Art Criticism in Discipline – based Art Education*. JAE, 21/2, 217-225. p.
- Rittelmeyer, Christian (1983): *Dogmatizmus, intolerancia és a modern műalkotások megítélése*. In: Halász László szerk. (1983), 435-450. p.
- Rosentiel, Anne K. – Morison, Patricia – Silverman, Jan – Gardner, Howard (1978): *Critical Judgment – A Developmental Study*. JAE, 12, 95-108. p.
- Sági Mária (1974): *Gyermekrajzok, gyermeknézők*. Kultúra és Közösség, 4, 70-82. p.
- Sági Mária (1981): *Esztétikum és személyiség*. Akadémiai Kiadó.
- Sándor Zsuzsa (1988): *Ábrázolás és művészet*. Tankönyvkiadó.
- Shortess, George K. (1990): *Sketching a Psychological Framework for Interacitve Art*. In: Halász László (ed.), 1990, 147-150. p.
- Shortess, George K. – Clarke, James C. (1988): *Properties of a Population of Artworks in Experimental Aesthetics*. VAR, 14/2, 1-12. p.
- Sisk, D. A. (1976): *Integrating the Arts with Language Arts*. Gifted Child Quarterly, Vol. 20., 497-500. p.
- Smith, Ralph (1968): *Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education*. SAE, 7/3, 12-31. p.
- Smith, Ralph (1973): *Teaching Aesthetic Criticism in the Schools*. JAE, 7/1, 38-49. p.
- Stankiewicz, Mary Ann (1985): *A Picture Age: Reproductions in Picture Study*. SAE, 26/2, 86-93. p.
- Székácsné Vida Mária (1980): *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Akadémiai Kiadó.
- Taunton, Martha (1982): *Aesthetic Responses of Young Children to the Visual Arts: A Review of Literature*. JAE, 16/3, 93-110. p.
- Temme, J. E. V. (1987): *The Notoriety of Museum Exhibitions and Aesthetic Appreciation*. In: Abstracts der Tagung experimentell arbeitenden Psychologen. Aachen: Institut für Psychologie der RWTH Aachen, 258. p.

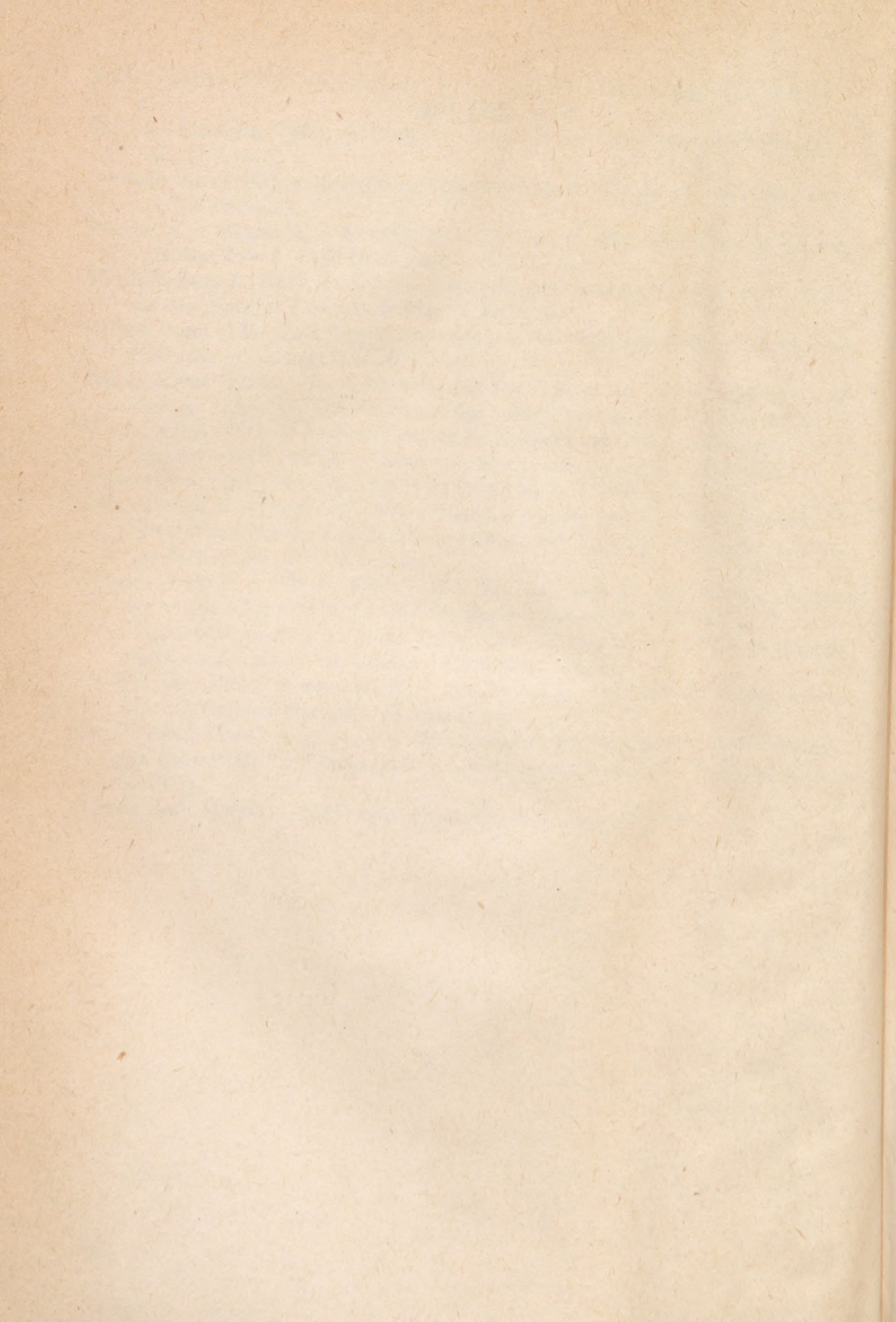


- Turóczy Mária** (1980): *A színek világa és a személyiség*. Mosonmagyaróvár, Városi Tanács.
- Vallance, Elizabeth** (1988): *Art Critism as Subject Matter in Schools and Art Museums*. JAE, 22/4, 69-82. p.
- Verebély Anna** (1974): *Az esztétikum felfedezésének útjain*. „Korszerű nevelés” című sorozat, Tankönyvkiadó.
- Wagner, S. – Winner, E. – Cichetti, D. – Gardner, H.** (1981): *Metaphorical Mapping in Human Infants*. Child Development, 52, 728-731. p.
- Ward, Barbara J.** (1982): *A Look at Student's Art Achievements: Results from the National Assessment of Educational Progress*. VAR, 16/2, 12-16. p.
- Wilson, Brent** (1966a): *An Experimental Study to Alter Fifth and Sixth Grade Students Perception of Paintings*. SAE, 8/1, 33-42. p.
- Wilson, Brent** (1966b): *The Relationship Between Years of Art Training and the Use of Aesthetic Judgmental Criteria among High School Students*. SAE, 13/2, 34-43. p.
- Wilson, Brent** (1970): *Relationships among Art Teacher's, Art Critics' and Historians' and Non-Art-Trained Individuals' Statements about Guernica*. SAE, 17, Fall, 31-39. p.
- Wilson, Brent** (1987): *Art Education in the United States*. CRAE, 15/1, 3-10. p.
- Wilson, Brent** (1988): *Art Education, Civilisation and the 21th Century: A Researcher's Reflections on the National Endowment for the Art's Report to the Congress*. Kézirat. The Pennsylvania State University.
- Wilson, Marjorie – Wilson, Brent** (1982): *'Rosalie...' and Her Approximate Multiple Continuants: The Effects of a Miro Painting and Three of Its Reproduction Forms on High School Students' Aesthetic Descriptions*. Előadás kézírata. National Symposium for Research in Art, Urbana – Champaign, Illinois.
- Winner, Ellen** (1982): *Invented Worlds – The Psychology of the Arts*. Cambridge, Mass., London, England, Harvard University Press.
- Xantus Gyula** (1964): *A valóság és a kép viszonyának értelmezése műalkotások pedagógiai elemzésénél*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, 67-103. p.
- Xantus Gyula** (1969): *A vizuális nevelés pedagógiája, II*. Tankönyvkiadó.



## FÜGGELÉK







## Tudásmérő tesztek

### ÖTÖDIK OSZTÁLYOSOK FELADATLAPJA

Az iskola hosszú bélyegzője:

NÉV:

#### I. MELYIK STÍLUSRA JELLEMZŐ?

Írd számmal a jelzett stílusjegyek mellé a megfelelő betűjelet!

- A) Egyiptomi művészet
- B) Görög művészet
- C) Óskori művészet
- D) Római művészet

- 1) A tárgy legjellemzőbb nézetének ábrázolása
- 2) Barlangrajzok
- 3) Piramis
- 4) Eszményített emberábrázolás
- 5) Korinthoszi oszlop
- 6) Tárgyak, alakok kiemelése mérettel
- 7) Szfinksz
- 8) Boltíves lefedés
- 9) Timpanon

#### II. MELYIK KORSZAKBAN ALKOTTÁK?

Írd a számmal jelzett műalkotás mellé a megfelelő stílus betűjelét!

- A) Egyiptomi művészet
- B) Görög művészet
- C) Római művészet
- D) Óskori művészet

- 1) Tutenkhámen portréja (szobor)
- 2) A diszkoszvető (szobor)
- 3) Stonehenge (épület)
- 4) Kheopsz piramis (épület)
- 5) Colosseum (épület)

#### III. MILYEN ÉPÜLETLEMEKET ISMERSZ?

Sorolj fel legalább ötöt, de többet is írhatsz, ha tudsz!



*IV. MIBEN KÜLÖNBÖZIK AZ EGYIPTOMI ÉS A GÖRÖG MŰVÉSZET STÍLUSA?*  
Sorolj fel legalább három különbséget!

*V. MI JELLEMZI AZ ŐSKORI MŰVÉSZETET?*  
Nevez meg három ilyen alkotást!

Mi jellemzi?  
Alkotások:.....  
.....  
.....

*VI. SOROLD FEL A FŐ SZÍNEKET!*

*VII. SOROLJ FEL HIDEG ÉS MELEG SZÍNEKET! Mit tudsz hatásukról?*

Hideg színek:  
Meleg színek:

*VIII. HA EGY ÉPÜLETET KELLENE ISMERTETNED, HONNAN NÉZVE  
MUTATNÁD BE? MILYEN RÉSZEIRE HÍVNÁD FEL A FIGYELEMET?*

*IX. ÍRD IDE ANNAK A HÁROM FESTŐNEK A NEVÉT, AKIKET LEGJOBBAN  
SZERETSZ! NEVEZD MEG EGY-EGY MŰVÜKET IS!*

*X. ÍRD IDE ANNAK A HÁROM SZOBRÁSZNAK A NEVÉT, AKIKET LEGJOBBAN  
SZERETSZ! NEVEZD MEG EGY-EGY MŰVÜKET IS!*

*XI. VOLTÁL-E EBBEN A TANÉVBEN MÚZEUMBAN, HELYTÖRTÉNETI  
GYŰJTEMÉNYBEN, KÉPTÁRBAN, TÁJHÁZBAN?*

Tegyél x jelet a megfelelő válaszhoz!

A) igen...                      B) nem....  
HÁNYSZOR?

Tegyél jelet a megfelelő válaszhoz!

Egyszer....Kétszer....Háromszor....Többször....



**KIVEL VOLTÁL?**

Tegyél jelet a megfelelő válaszhoz!

Iskolai osztályommal...  
Napközis csoportommal...  
Szüleimmel.....  
Barátaimmal.....  
Egyedül.....

(Ha több választ is helyesnek tartasz, több jelet tegyél!)

**XII. MILYEN NAGY MAGYARORSZÁGI MÚZEUMOKAT ISMERSZ?**  
Sorolj fel amennyit tudsz!

**XIII. VAN-E OTTHON KÉPZŐMŰVÉSZETRŐL, ÉPÍTÉSZETRŐL,  
NÉPMŰVÉSZETRŐL SZÓLÓ KÖNYVETEK? HA EMLÉKSZEL  
VALAMELYIKNEK A CÍMÉRE, ÍRD IDE!**

A megfelelő választ jelöld meg!

van.....nincs....

Címek:

**XIV. MIT CSINÁLSZ LEGSZÍVESEBBEN SZABAD IDŐDBEN? HÁROM DOLGOT  
NEVEZZ MEG!**



## NYOLCADIK OSZTÁLYOSOK FELADATLAPJA

Az iskola hosszú bélyegzője:

NÉV:

### I. MELYIK MŰVÉSZETI KORSZAKRA (STÍLUSRA) JELLEMZŐ?

Írd a számmal jelzett stílusjegyek mellé a megfelelő betűjelet!

- A) Klasszicizmus
- B) Barokk
- C) Reneszánsz
- D) Kubizmus

- 1) Fény-árnyék erős ellentétére épülő kompozíció
- 2) Átlós kompozíció
- 3) Antik (görög-római) témák
- 4) Illúziókeltés
- 5) Formák felbontása
- 6) Nézőpontok keverése
- 7) Háromszög kompozíció

### II. MELYIK KORBAN KELETKEZETT?

Írd a művek mellé a megfelelő művészettörténeti korszakot!

- 1) Rodin: Gondolkodó
- 2) Marcus Aurelius lovasszobra
- 3) David: A Horatiusok esküje
- 4) Diszkoszvető
- 5) Steindl: Parlament
- 6) A jáki templom
- 7) Leonardo: Mona Lisa
- 8) Picasso: Vasaló nő
- 9) Rubens: Az amazonok harca
- 10) El Greco: Toledó látképe

### III. MIT ÉRTESSZ KOMPOZÍCIÓN?

IV. SOROLJ FEL KOMPLEMENTER SZÍNPÁROKAT! MIT TUDSZ RÓLUK?

V. MI JELLEMZI A ROMANTIKUS STÍLUST? NEVEZZ MEG EGY ILYEN MŰVET!



Jellemzők:

Egy mű

**VI. MELYIK ÉVSZÁZAD STÍLUSA VOLT?**

Írd ide a stílusok mellé a megfelelő évszázadot! (Illetve évszázadokat)

- 1) **Reneszánsz**
- 2) **Expresszionizmus**
- 3) **Gótika**
- 4) **Romantika**
- 5) **Barokk**

**VII. MIBEN KÜLÖNBÖZIK A RENESZÁNSZ STÍLUS A BAROKKTÓL?**

**VIII. MILYEN 20. SZÁZADI STÍLUSIRÁNYZATOKRÓL HALLOTTÁL MÁR?**

**IX. HA EGY ÉPÜLETET KELLENE ISMERETNED, HONNAN NÉZVE MUTATNÁD BE? MILYEN RÉSZEIRE HÍVNÁD FEL A FIGYELMET?**

**X. ÍRD IDE ANNAK A HÁROM FESTŐNEK A NEVÉT, AKIKET A LEGJOBBAN SZERETSZ! NEVEZD MEG EGY-EGY MŰVÜKET IS!**

- 1)
- 2)
- 3)

**XI. ÍRD IDE ANNAK A HÁROM SZOBRÁSZNAK A NEVÉT, AKIKET A LEGJOBBAN SZERETSZ! NEVEZD MEG EGY-EGY MŰVÜKET IS!**

- 1)
- 2)
- 3)

**XII. ÍRD IDE KÉT ÉPÍTÉSZ NEVÉT, ÉS NEVEZD MEG EGY-EGY MŰVÜKET IS!**

- 1)
- 2)

**XIII. VOLTÁL-E EBBEN A TANÉVBEN MÚZEUMBAN, HELYTÖRTÉNETI GYŰJTEMÉNYBEN, KÉPTÁRBAN, TÁJHÁZBAN?**

Tegyél x jelet a megfelelő válaszhoz!

a) igen...b) nem...



*HÁNYSZOR?*

Tegyél x jelet a megfelelő válaszhoz!

egyszer...kétszer...háromszor... többször...

*KIVEL VOLTÁL?*

Tegyél x jelet a megfelelő válaszhoz!

Iskolai osztályommal.....  
Tanulósobás vagy napközis  
csoportommal.....  
Szüleimmal.....  
Barátaimmal.....  
Egyedül.....

*XIV. VAN-E OTTHON KÉPZŐMŰVÉSZETRŐL, ÉPÍTÉSZEETRŐL,  
NÉPMŰVÉSZETRŐL SZÓLÓ KÖNYVETEK? HA EMLÉKSZEL  
VALAMELYIKNEK A SZERZŐJÉRE, CÍMÉRE, ÍRD IDE!*

Van...Nincs...  
Szerző, cím:.....

*XV. MIT CSINÁLSZ A LEGSZÍVESEBBEN SZABAD IDŐDBEN?*  
Három dolgot nevez meg!

- 1)
- 2)
- 3)



## "VIZUÁLIS PRÓBÁK"

### A felhasznált műalkotások jegyzéke

#### Szerkezet

A mű jelzése a tesztben: (zárójelben: a róla készült vázlat száma)

- C(3) *M.S.mester*: Mária és Erzsébet találkozása
- F(6) *Diego Velázquez*: Étkező parasztok
- G(7) *Bernardo Strozzi*: Angyali üdvözlés
- H(8) *Sandro Botticelli*: Primavera
- I(9) *Szőnyi István*: Zebegényi temetés

K *Jánosréti mester*: Jézus megjelenik Mária Magdolnának (Ez a „felesleges” mű, nem készült hozzá vázlat)

#### Szín

- A(1) *M.S. mester*: Mária és Erzsébet találkozása
- B(2) *Fényes Adolf*: Testvérek
- C(5) *Csók István*: Árvák

*Szőnyi István*: Zebegényi temetés („Felesleges” vázlat)

#### Stílus

##### A) sorozat

- A) *Borsos József*: Női képmás bársony mentében
- 1) *Borsos József*: Nemzetőr
- 2) *Camille Corot*: Margarétás nő
- 3) *Rippl-Rónai József*: Babits Mihály
- 4) *Munkácsy Mihály*: Ásító inas

##### B) sorozat

- B) *Munkácsy Mihály*: Milton
- 1) *Munkácsy Mihály*: Erdei út
- 2) *Camille Corot*: Castalgandolfi kikötő
- 3) *Claude Monet*: Az argentineuli híd
- 4) *Szinyei Merse Pál*: Majális



## Szöbeli műelemzés

(Műalkotások címei)

- 1) *Raffaello Santi*: Esterházy Madonna
- 2) *Egy József*: Visszhang

## Írásbeli műelemzés

- 1) *Egyiptomi freskó*: Halászat
- 2) *Boccioni* : Az utca erői
- 3) *Laokoon* - szoborcsoport
- 4) *Henry Moore*: Földanya
- 5) *Zehrfuss*: Kiállítási csarnok

## Rajzi tesztek

Tematikus rajz

- 1) „Rajzold le lakóhelyed főterét 50 év múlva!”  
(zsírkréta, 1/1-es rajzlap)
- 2) Goodenough  
„Rajzolj egy embert!” teszt
- 3) Csapó Benő-Varsányi Zoltán:



Felvétel ideje:  
betűjel:  
sorszám:

## KÉRDŐÍV A MŰELEMZÉS- ÉS MŰVÉSZETTÖRTÉNET-TANÍTÁSRÓL

Az Ön válaszai egy pedagógiai kísérletet segítenek, amely iskolai és iskolán kívüli vizuális nevelési programok, taneszközök és segédkönyvek kidolgozására irányul.

Kérjük, a választásos kérdéseknél karikázza be azt az egy számot, amely az Ön számára a legelfogadhatóbb állítás mellett látható. A rangsorolást igénylő kérdéseknél jelölje 1-gyel az Ön szerint legfontosabb választ, azután növekvő számokkal a kevésbé fontosakat. A nyitott kérdéseknél, ha nem elég a kihagyott hely a válaszadásra, a kérdőív hátoldalára írjon!

### A VÁLASZADÓ ADATAI

Neme:

férfi - 1    nő - 2

Kora

25 év alatt.....  
25 és 29 év között.....  
30 és 34 év között.....  
35 és 39 év között.....  
40 és 44 év között.....  
45 és 50 év között.....  
50 év felett.....

Szakképzettsége:

tanító	1
általános iskolai tanár	2
középiskolai tanár	3
művészettörténész	4
egyéb, éspedig	5

Ha tanár, szakpárosítása.....

Ha több diplomája van, a megszerzés sorrendjében sorolja fel képesítéseit, pl: általános iskolai tanár (1974) Középisk. tanár (1979).....



*Hol van a munkahelye?*

a fővárosban	1
megyeszékhelyen	2
városban	3
faluban	4

*Munkahelye:*

általános iskola	1
középiskola	2
egyetem, főiskola	3
kutatóintézet	4
múzeum, galéria	5
egyéb, éspedig	6

*Mióta végzi jelenlegi munkáját?*

5 évnél kevesebb idő óta	1
5-10 éve	2
10-15 éve	3
15-20 éve	4
20 évnél régebben	5

*Foglalkozik-e képzőművészeti ismeretterjesztéssel?*

Nem	1
Igen, tanórákon	2
Igen, szakkört, klubot vezetek	3
Igen, múzeumban	4
Igen, ismeretterjesztő műveket (is) írok vagy filmeket készítek	5
Igen, ennek elméletével foglalkozom	6

*ÖN SZERINT MIKOR KELLENE ELKEZDENI A KÉPZŐMŰVÉSZETI  
ELEMZŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉT?*

óvoda	0
általános iskola 1-2. osztály	1
3-4. osztály	2
5-6. osztály	3
7-8. osztály	4
később, éspedig	5



## MIKOR KELLENE ELKEZDENI A MŰVÉSZETTÖRTÉNET TANÍTÁSÁT?

Általános iskola 3-4. osztály	1
5. osztály	2
6. osztály	3
7. osztály	4
8. osztály	5
Középfokú oktatás I. osztály	6
II. osztály	7
III. osztály	8
IV. osztály	9
Erre egyáltalán nincs szükség iskolai keretek között	10

## MILYEN INTÉZMÉNYEKNEK KELLENE ELSŐSORBAN FOGLALKOZNI A MŰELEMZÉS TANÍTÁSÁVAL? MILYEN KERETEK KÖZÖTT?

Kérjük, rangsorolja 1-8-ig az alábbi lehetőségeket!

iskola, tanóra	1
iskola, szakkör	2
művelődési ház, úttörőház, klub	3
televízió	4
múzeum, galéria	5
könyvkiadás	6
sajtó	7
egyéb, éspedig	8

## AZ ISKOLÁBAN MELYIK TANÓRA LENNE A LEGALKALMASABB ERRE?

Kérjük, rangsorolja a megadott lehetőségeket 1-6-ig!

egyik sem	1
technika	2
rajz	3
irodalom	4
történelem	5
egy új tantárgy, éspedig	6



*HA ÚJ TANTÁRGY (IS) FOGLALKOZNA MŰALKOTÁSOK ELEMZÉSE (ÉS A MŰVÉSZETEK TÖRTÉNETE) TANÍTÁSÁVAL, EZ MILYEN TÍPUSÚ LENNE?*

Kérjük, karikázza be a legmegfelelőbbet!

- |   |   |
|---|---|
| több művészeti ág fejlődését bemutató, integrált                                  | 1 |
| a művészeti ágak fejlődését és a történelem eseményeit együtt tanító, integrált   | 2 |
| nem történelmi jellegű, hanem pl. a műfajokat bemutató, a vizuális nyelvet tanító | 3 |
| egyéb, éspedig  | 4 |

*ÖN HOGYAN NEVEZNE EZT AZ ÚJ TANTÁRGYAT?*

.....

*MELYIK TANÉVBEN (TANÉVEKBEN) TANÍTANÁ EZT AZ ÚJ TANTÁRGYAT?*

Kérjük, karikázza be a megfelelő tanév(ek) mellett lévő számot!

*Általános iskola* 1.o. – 1; 2.o. – 2; 3.o. – 3; 4.o. – 4; 5.o. – 5; 6.o. – 6; 7.o. – 7; 8.o. – 8.

*Gimnázium* I. o. – 9; II. o. – 10; III. o. – 11; IV. o. – 12.

*Szakközépiskola* I. o. – 13; II. o. – 14; III. o. – 15; IV. o. – 16.

*Szakmunkásképző* I. o. – 17; II. o. – 18; III. o. – 19.

*MILYEN SZAKOS TANÁR TANÍTANÁ A FELSŐ TAGOZATTÓL EZT A TANTÁRGYAT?*

Kérjük, karikázza be a megfelelő válasz mellett látható számot!

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| rajz és bármi egyéb          | 1 |
| rajz és magyar               | 2 |
| rajz és történelem           | 3 |
| történelem és bármi egyéb    | 4 |
| történelem és magyar         | 5 |
| magyar és bármi egyéb        | 6 |
| egyéb szak/szakupár, éspedig | 7 |

*MENNYI TANÓRÁT SZÁNNA ERRE A TANTÁRGYRA?*

- |                        |   |
|------------------------|---|
| kéthetente egy tanórát | 1 |
| kéthetente két tanórát | 2 |
| hetente egy tanórát    | 3 |
| hetente két tanórát    | 4 |
| többet, éspedig        | 5 |



**MILYEN MÓDSZEREKET TART A LEGHATÁSOSABBÁKNAK A  
KÉPZŐMŰVÉSZETI ISMERETTERJESZTÉSBEN AZ EGYES KOROSZTÁLYOK  
SZÁMÁRA?**

Kérjük, rangsorolja mindegyiknél 1-10-ig az alábbi módszereket!

Módszer	Korosztályok		
	6/1	6/2	6/3
	6–10 év	10–14 év	14–18 év
a/ tanári előadás			
b/ tanári előadás és közös műelemzés			
c/ tanulói kiselőadás			
d/ tanulói kiselőadás és közös műelemzés			
e/ közös műelemzés			
f/ közös műelemzés és műalkotó munka az elemzett művekkel kapcsolatban			
g/ műalkotó munka és utána elemzés a gyakorlatban felmerült problémákkal kapcsolatban			
h/ műelemző játékok			
i/ múzeumi látogatás (tárlatvezetés)			
j/ egyéb, és pedig . . . . .			



MILYEN SZEMLÉLTETŐESZKÖZT/ISMERETTERJESZTŐ ESZKÖZT TART A LEGHATÁSOSABBNAK AZ EGYES KOROSZTÁLYOKNÁL?

Kérjük, rangsorolja 1-6-ig a következőket mind a három korosztálynál!

Szemléltetőeszköz	Korosztály		
	7/1 6-10 év	7/2 11-14 év	7/3 15-18 év
a/ képzőművészeti album, könyv			
b/ dia, diasorozat (színes)			
c/ poszter			
d/ film, video			
e/ eredeti műalkotás			
f/ egyéb, és pedíg . . . . .			

MILYEN, A MŰVÉSZETEKEL KAPCSOLATOS ISMERETEK ELSAJÁTÍTÁSÁT TARTJA A LEGFONTOSABBNAK AZ EGYES KOROSZTÁLYOK SZÁMÁRA?

Kérjük, rangsorolja 1-12-ig a megadott lehetőségeket mindhárom korosztálynál!

Ismerettípus	Korosztály		
	8/1 6-10 év	8/2 11-14 év	8/3 15-18 év
a/ a vizuális nyelv elemei, törvényszerűségei			
b/ képzőművészeti műfajok jellemzői			
c/ iparművészeti ismeretek			
d/ népművészeti ismeretek			
e/ képzőművészeti, iparművészeti, népművészeti technikák			
f/ építészeti alapismeretek (anyagok, szerkezetek, épülettípusok, esztétika)			
g/ képzőművészeti, építészeti stílusok jellemzői			
h/ művészettörténeti korszakok jellemzői			
i/ kultúrtörténeti ismeretek			
j/ mesterek élete, munkássága			
k/ műelemző módszerek			
l/ egyéb, és pedíg . . . . .			



HA ISMERI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁN HASZNÁLT RAJZ  
TANKÖNYVET (CÍME: TÉR - FORMA - SZÍN), KÉRJÜK, JELEZZE, HOGY AZ  
ALÁBBI VÉLEMÉNYEK KÖZÜL MELYIKKEL ÉRT EGYET?

Nem ismerem	0
Ismerem, de nem használom	1
Ismerem és használom	2
A könyvet jelenlegi <i>formájában</i> kitűnően használhatónak tartom	1
A könyvet jónak tartom, de változtatásokat javasolnék benne	2
A könyvet nem tartom jónak	3
A könyv <i>szerkezetét</i> jelenlegi formájában jónak tartom	1
Művészettörténeti felépítésű könyvet jobbnak tartanék	2
A jelenlegi könyvszerkezet megtartásával művészettörténeti ismereteket közlő összefoglalót illesztenék a könyvhöz	3
A vizuális művészetek műfajai szerint tagolt könyvet tartanék jónak (Felépítése: Építészeti, szobrászati, festészeti stb.)	4
A rajz tantárgy felső tagozatos tankönyvének más szerkezetet adnék, éspedig	5
Jónak találom, hogy a rajz tantárgynak <i>egyetlen tankönyve van a négy</i> felső tagozatos osztályban	1
Jobb lenne, ha osztályonként más tankönyv lenne	2
Jobb lenne, ha az 5-6. és 7-8. osztálynak külön tankönyve lenne	3
A könyv <i>illusztrációinak válogatása</i> kitűnő	1.
megfelelő	2
nem megfelelő, mert	3
A könyv <i>illusztrációinak minősége</i>	1
jó	2
közepes	3
gyenge	
Ha a 2. vagy 3. számot kárikázta be, indokolja válaszát! .....	
A könyv <i>szöveganyagát</i>	1
clegendőnek tartom	2
némileg keveslem	3
nagyon kevésnek tartom	
Ha kevesli a szöveganyagot, kérjük írja ide, mit hiányol.belőle.....	



A könyvben közölt 3 műelemzést	1
kitűnőnek tartom	2
jónak tartom	3
közepesnek tartom	4
gyengének tartom	

A könyvet az <i>alsó tagozaton</i> is használhatónak tartom	1
nem tartom használhatónak	2
jobban használhatónak tartom, mint a <i>felső tagozaton</i>	3

**HA ISMERI ÉS HASZNÁLJA A TANKÖNYVET, MILYEN GYAKRAN?**

a) minden rajzórán/foglalkozáson	1
b) minden második rajzórán/foglalkozáson	2
c) minden harmadik rajzórán/foglalkozáson	3
d) ritkábban, évente kb.....szor	4

**HA ÖN PEDAGÓGUS, MILYEN GYAKRAN VISZI OSZTÁLYAIT MÚZEUMBA?**

a) évente egyszer	1
b) évente kétszer	2
c) évente háromszor	3
d) évente négyszer	4
e) ennél többször... alkalommal évente	5

**HA ÖN RÉSZT VESZ A KÉPZŐMŰVÉSZETI ISMERETTERJESZTÉSSEN, KÉRJÜK, SOROLJA FEL AZT AZ ÖT SZAKKÖNYVET, AMELYEKET A LEGGYAKRABBAN HASZNÁL!**

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

**KÉRJÜK, FOGALMAZZA MEG RÖVIDEN, ÖN SZERINT MELYEK AZ ÖN MUNKATERÜLETÉN A MŰELEMZÉS- ÉS MŰVÉSZETTÖRTÉNET-TANÍTÁS, ILLETVE A KÉPZŐMŰVÉSZETI ISMERETTERJESZTÉS JELENLEGI LEGFONTOSABB PROBLÉMÁI!**

(Ha kevésnek találja a helyet, folytassa választát a kérdőív ezen lapjának túloldalán, vagy fűzzön hozzá pótlapot!)











### A sorozat eddig megjelent kötetei

Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása - I. kiadás 1987., II. javított kiadása: 1990. (186 oldal)

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)

Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben – (131 oldal)

Sebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)

Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)

Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)

Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)

Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)



A legtöbb iskola cseppet sem ideális helyszín a képzőművészet alkotásaival való találkozásra, mégis számos tanórán előkerülnek a reprodukciók, sőt, néha még eredeti művek is. Vajon mit látnak tanítványaink? Sikerül-e megismertetnünk, megkedveltetnünk velük ezt a különös világot? Hogyan vizsgálják a képeket, szobrokat, épületeket és tárgyakat, s hogyan kutatható, fejleszthető a műelemzés képessége?

A könyv első fejezetei beszámolnak a mű és befogadója kapcsolatát vizsgáló pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kutatásokról és felvázolják a műelemzés-tanítás történetének néhány érdekes epizódját is. A továbbiakban a 6-14 évesek műelemző képességét vizsgáló kutatások eredményeivel ismerkedhet meg az olvasó, külföldi – Anglia, az Egyesült Államok és Németország vizuális nevelését is felvillantó – kitekinetésben. Végül a pedagógusok elképzeléseiről, vágyakról és megvalósuló programokról tudósít a szerző. Ezek a programok remélhetőleg hasznosabb és élvezetesebb utakon viszik közel az ifjú nézőt a műalkotásokhoz.

Most schools are far from an ideal place for an encounter with works of art. Still, reproductions and even original works appear in the programmes of several school disciplines. While looking at them, what do our pupils really see? Are our efforts to get them to know and enjoy this peculiar realm of vision successful? How do they approach paintings, sculptures, buildings and objects, and how can their critical skills be developed?

The first chapters of this book survey research on the relationships of the viewer and the work of art as reflected in art education, psychology and sociology and recall some interesting episodes from the history of teaching about art. The bulk of the volume describes assessment projects on the development of critical skills of 6-14 year olds. Finally, we give an account of ideas of Hungarian teachers about the contents and methodology of teaching art criticism and history and describe some important experiments from the international art education scene that will hopefully educate new generations of friends and connoisseurs of art.