

A RAJZPEDAGÓGIA ALAPVETŐ KÉRDÉSEI.*

A középiskola tantárgyai között egy sincs talán, amelynek szerepe az általános nevelésben annyi vitára adna alkalmat, mint a rajzé. A rajztanítás céljára, feladatára, formális képző értékére nézve több, egymással ellentétes felfogást találunk. A közelmúltnak egyik pedagógiai mozgalma,¹ hogy csak néhány példára hivatkozunk, a rajz formális képző hatásának nagy értéket tulajdonítva, a rajzot a nevelés középponti tényezőjévé akarta tenni. Ezzel szemben olyan elgondolást is találunk amelyben vagy teljesen hiányzik a rajz az általános nevelés célját szolgáló tanulmányok és készségek közül, vagy a többi tárgy mellett szinte jelentéktelenné válik. Ezek a rajz nevelő szerepével szemben tapasztalható ellentétes felfogások azonban nemcsak korunkra, és a közelmúltra jellemzők, hanem megtalálhatók a nevelés történetének úgyszólván minden egyes szakában. Voltak olyan korszakok a nevelés múltjában, amikor felismerték a rajz tanításában rejlő nevelő értéket, és a rajz elfoglalta megillető helyét az általános nevelés célját szolgáló művelődési anyagban. Ezzel szemben voltak századok — csupán a középkorra emlékeztetünk — amikor a rajz egyáltalában nem szerepelt sem az egyházi, sem a világi nevelés tanulmányi anyagában. Ezek a kiragadott történeti példák önmagukban is elégségesek, nem kell tehát kitérnünk a rajztanítás történetének részletesebb ismertetésére, ha igazolni akarjuk azt az állításunkat, hogy a rajz sem a múltban nem illeszkedett, sem a jelenben nem illeszkedik bele a művelődés eszközei közé olyan szervesen, mint a humaniorák.

Ennek a jelenségnek okát keresve először a tradíció hiányára gondolhatnánk. Ez a feltevés azonban nem helytálló, mert jóllehet a római és a középkori tanulmányi anyagból hiányzott a rajz, az európai pedagógia tradíciójának alapját adó görög műzsai műveltség tantárgyai között már megtalálható.

Az okot tehát más tényezőkben kell keresnünk. Inkább azt a kérdést vehetnők fel, hogy mi akadályozta meg a görög kezdeményezés továbbfolytatását és mi az oka annak, hogy a rajz nem illeszkedhetett bele a történet folyamán szervesen az általános műveltséget adó tárgyak kánonjába?

A rajznak, mint tantárgynak, a képzőművészettel való szoros kapcsolata arra indít, hogy mind a két kérdést részben az egyes korok művészeti szemléletének, részben művelődési eszményének vizsgálata útján kíséreljük megoldani.

Az első kérdést a művészeti szemlélet oldaláról vizsgálva, az egyik fontos mozzanat a rajznak, de még helyesebben a képzőművészeteknek a kézművességgel, a mesterséggel való szoros kapcsolata. E kapcsolat (a festés, mintázás, faragás tevékenységének fizikai munka jellege) miatt a művészi alkotást létrehozó,

* Előadás a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1942. április 18-án tartott felolvasó ülésén.

¹ A művészeti nevelésnek és többé-kevésbé a munkaiskolai mozzanatok törekvéseire gondolunk.

lényeges szellemi tevékenység nem domborodott ki, és a képzőművészetek a kézműparral kerültek egyszintre. A rajz tehát, mint a művészeti-szemlélet kialakításának eszköze, csupán akkor érvényesülhet a nevelés tényezői között, amikor a képzőművészet megszabadul a kézművesség jellegétől és a kultúra többi ágával egyenrangúvá válik. A rajztanítás történetét vizsgálva, azt tapasztaljuk, hogy e mozzanat — A. Dresdener kifejezésével élve, a képzőművészetek emancipációja¹ — nem egymagában váltotta ki azt a hatást, amelynek következtében a rajzot is besorozták az általános nevelés tanulmányi anyagába. A képzőművészetek emancipációja mellett, a vele együtt ható másik tényezőt a művelődési eszmény sajátos vonásában, a sokrétűségben kell keresnünk. A rajz ugyanis csupán abban az esetben érvényesülhet az iskolában, amikor egyfelől a képzőművészetek emancipálódtak, másfelől pedig a kor művelődési eszményének jegyei között a sokoldalú műveltségre való hajlam megtalálható, a polimathiára hajló művelődési eszményben, vagy az egész embert harmónikusán nevelő humanista ideálban. Ez az eset forog fenn már a Kr. e. IV. században is, amikor a tanulás anyaga kibővül, a képzőművészetek kiemelkednek a banausia fogalmából, a rajz pedig helyet kap a múzsai nevelés tárgyai között.² Ugyancsak a művelődési anyag kibővülésének és a képzőművészetek emancipációjának, együttes hatása mutatkozik akkor, amikor hosszú, évszázados szünet után a renaissance idején, majd utóbb a XVIII. század közepétáján a rajz ismét érvényesül az általános nevelésben és ez időtől kezdve mindmáig az általános nevelés egyik eszközévé válik. A renaissance-ban Lionardo da Vinci hirdette a képzőművészeteknek, de különösképen a festészetnek intellektuális voltát, illetőleg a filozófiával való egyenrangúságát³, a kultúra minden ágában egyaránt jártas ember pedig Castiglione »Cortegiano« c. munkájában válik a kor⁴ művelődési eszményévé. A XVII. század közepén a francia, pontosabban a párizsi Művészeti Akadémia megalapításához fűződik a képzőművészetek és a tudományok egyenrangúságának elismerése. A rajz pedig hosszú századok multával, először a XVIII. század derekán kap ismét helyet a nevelésben, egyelőre még csak elméletben. Diderot-nál ugyanis, a középiskola eszményi tervezetében, a rajz az esztétikai nevelés eszközüvé válik.⁵ A rajz esztétikai nevelő értékének ez a Diderot-nál tapasztalható túl-

¹ Dresdener, Albert: Die Kunstkritik. Ihre Geschichte und Theorie. München, 1915.

² V. ö. Willmann, Otto: Didaktika. A műveltség, művelődés és oktatás elmélete. Fordította: Schütz József I. 146. l.

³ Lionardo da Vinci: Traktat von der Malerei (német fordítás) Jena, 1909. E. Diederichs 9. fej. 8. l. — V. ö. továbbá Dresdener i. m. Die Emanzipation der Kunst in der Renaissance c. fejezetét.

⁴ Fináczy Ernő: A renaissance-kor neveléstörténete. Budapest, 1919. 70. lap.

⁵ Diderot eszményi terve csupán egy század multával vált ismeretessé. Kora rajzpedagógiai felfogására tehát nem hathatott. Itt csupán azért említjük meg, hogy reá mutassunk a képzőművészetek és a rajztanítás értékelése közötti szoros összefüggésre.

becsülése az előbbi tényező mellett kétségkívül Diderot-nak a képzőművészeti kritika terén kifejtett gazdag munkásságával is összefügg.

A XVIII. század végétől a rajztanítás története folyamatosabb, noha nevelői értékére, feladatára nézve sok egymástól eltérő, egymással szemben álló véleményt találunk. Az a körülmény, hogy a képzőművészetek emancipálódtak, az általános, a kultúra minden ágában való műveltség a művelődés alapelvevé vált, állandó szerepet biztosított a rajznak az általános nevelés célját szolgáló tanulmányok között.¹ Mindezek ellenére az első tényezőnek, nevezetesen a képzőművészeteknek, szorosabb értelemben pedig a rajznak a kézművességgel, a mesterséggel való szorosabb kapcsolata egészen a közelmúltig, sőt némileg mindmáig érezteti hatását. Ez a hatás mindenek előtt abban nyilvánult meg, hogy nem ismerték el teljesen, hogy a rajz a szellemi képességeket fejleszti. A rajzot a humaniorák és a reáliák mellett (Willmann hatására) általában a készségek osztályába sorolták,² bár részlegesen elismerték formális képző értékét is, — legalább is erre vall, hogy feladatát a műélvezetre való nevelésben, tehát nem pusztán a rajzi ábrázolókézség fokozásában jelölték meg.³ Másrészt annak a tételnek az igazolásával, hogy a rajz nemcsak fizikai munka, hanem szellemi tevékenység is, sokat foglalkoztak a közelmúltban és a jelenben egyaránt a magyar és a külföldi rajztanárok. A művészeti-nevelési mozgalom hatására ma már a rajznak pusztán készségként való felfogásával ritkábban is találkozunk. Szorosabbra azonban a művészeti nevelés mozgalma sem tudta fűzni a rajz és az általános műveltséget adó iskolák tantervében szereplő többi tárgyak között a kapcsolatot. Sőt, talán azt mondhatnók, még jobban tágitotta. A művészeti nevelési-mozgalom ugyanis a rajz művészi vonatkozásait: az alkotás mozzanatait emelte ki. Az alkotásra, a művészi kifejezésre való nevelés azonban nem a középiskola feladata, ennek különleges feltételei vannak, melyeket a középiskola nem állíthat fel követelményül. A tárgynak művészeti tárgyként való felfogása még jobban növelte a távolságot és még jobban mélyítette a szakadékot a rajz és a középiskola úgynevezett »elméleti« tárgyai között. A probléma megoldásával, nevezetesen azzal a kérdéssel, hogy a rajzot, mint tantárgyat milyen hely illeti meg az általános nevelés célját szolgáló többi tárgy között, most nem foglalkozhatunk, célunk csupán az volt a rajztanítás történetének nagy vonalakban való vázolásával, hogy rámutassunk egyrészt azokra a tényezőkre, amelyeknek hatására a rajztanítás folyamatossága több ízben is megszakadt, másrészt azokra, amelyek megakadályozták, hogy a rajz olyan szervesen illeszkedjék bele az általános műveltséget nyújtó iskolák tantervébe, mint az elméleti tárgyak. A rajz hely-

¹ Azokkal a más irányú hatásokkal, amelyek a felsoroltak mellett a rajztanításnak a nevelés tényezői között helyet biztosítottak, mivel fejtegetéseink területén kívül esnek, nem foglalkozunk.

² V. ö. Willmann i. m. II. kötet 151. l.

³ V. ö. Willmann i. m. II. kötet 151. l.

zetét az általános nevelésben azonban nemcsak külső tényezők befolyásolták; azt, hogy a rajz szervesen kapcsolódhassék a tantervbe, rajzdidaktikai vonatkozású okok is gátolták.

Azt a tényt, hogy a rajz az elméleti tantárgyakkal nem egyenrangú tantárgy, sajátos jellegén kívül nagyrészt azzal is magyarázhatjuk, hogy a rajztanítás módszertanát még csak kevéssé dolgozták ki eddig. A rendszeres rajzdidaktika hiánya jórészt épen az előbbi tényezők hatásából ered. A rajztanításban több ízben beállott hosszú szünet ugyanis, továbbá az a körülmény, hogy sok esetben csupán járulékos eleme volt az intézményes nevelésnek, meggátolta, hogy a rajztanítás módszere mindazokat a hatásokat megérezze, amelyek a többi tantárgy módszerét a múltban állandóan alakították. A rendszeres rajzdidaktika hiányának okát azonban másrészt abban a körülményben kell keresnünk, hogy mindazok a tudományágak is, amelyek kutatási eredményei nélkül a rajzdidaktika alapvető kérdésének rendszeres kidolgozása meg sem kísérelhető, csak újabban fejlődtek ki. A rajztanításnak akár formális-képző feladatát: a művészi nevelést, akár tárgyi feladatát: a rajzkészség elsajátítását tartjuk is szem előtt, módszertanának alapvető kérdései az erre vonatkozó lélektani- és esztétikai vizsgálatok eredményei nélkül nem oldhatók meg. Hogy a rajzdidaktika alapvető elvei még nincsenek rendszeresen megállapítva, ezt a véleményünket részben *Eduard Burgernek* a rajztanítás reformjáról kifejtett véleményével szeretnők támogatni,¹ részben *Prohászka Lajosnak* Az oktatás elmélete c. munkájának² a művészeti nevelés kérdéseivel foglalkozó fejezetében kifejtett véleményével. Eduard Burger idézett munkájában a rajznak materiális, azaz tárgyi képző, Prohászka pedig a formális képző feladatával foglalkozik. Eduard Burger felfogása szerint a rajztanítás reformja akkor sikerül csupán, ha sikerül tudományos alapot adni neki; szószerint idézve: »A rajztanítás reformját még korántsem tekinthetjük befejezettnek. A rajzmódszertan azon művelőjének kell előbb fellépnie, aki eljárását tudományos alapon építi fel és a rajztanítással csupán gyakorlatilag foglalkozó rajztanárnak szubjektív véleményét a tudományos kutatás eredményei alapján tisztázza.«³ E. Burger ítélete a rajztanítás reformjára vonatkozik, azonban ha behatóbban foglalkozunk azokkal a módszertani kérdésekkel, amelyeknek megoldását a reform szempontjából fontosnak tartja, azt tapasztaljuk, hogy ezek nem csupán a rajztanítás reformjának alapvető kérdései, hanem általában a rajzdidaktika alapvető problémái is.

Prohászka a művészeti-nevelési mozgalomnak azzal a törekvésével foglalkozva, amely a művészeti-nevelés egyetlen eszkö-

¹ *Burger, Eduard: Arbeitspädagogik. Geschichte -Kritik- Wegweisung. 1914. 504. l. és a köv. lapok.*

² *Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete, Budapest, 1937. 125. l.*

³ *Burger, E. i. m. 504. l. »und so kann auch die Reform des Zeichenunterrichtes noch lange nicht als beendet gelten. Derjenige Methodiker des Zeichenunterrichtes soll erst auftreten, der sein Verfahren auf wissenschaftlicher Grundlage aufbaut und das subjektive Meinen des Praktikers durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung läutert.«*

zél a művészeti tevékenység kifejtését tekintette, röviden összefoglalva a következőket állapította meg¹: A művészeti-nevelési mozgalom érdeme, hogy az iskolai rajztanítást a művészi szemléletre való nevelés szolgálatába állította, feladatát teljes mértékben megoldania azonban nem sikerült. A sikertelenség magyarázatát abban találjuk meg felfogásunk szerint, hogy a művészeti-nevelés gondolatának előtérbe kerülése, a művészeti nevelési mozgalom megindulása és virágzása, egybeesik azokkal a pedagógiai mozgalmakkal, amelyek a tanuló öntevékenységét, aktivitását, művészi tevékenységét törekedtek fokozni. Még Müller-Freienfels is, aki a művészeti-nevelés lélektani és esztétikai kérdésével a legrendszeresebben foglalkozik, az öntevékenységre, az alkotásra való nevelést tartja a művészeti nevelés egyik legfontosabb kérdésének.² Az említett pedagógiai mozgalom hatására a rajzpedagógusok azt a felfogást vallották, hogy a műalkotásban rejlő esztétikai értékek megragadásának egyetlen útja a művészi tevékenység gyakorlása, Prohászka szavaival: »végeredményben az igazi művészetre való nevelés célja itt (tudniillik a művészeti nevelési mozgalom hatása alatt álló iskolai rajztanításban) elsikkadt s a rajzolás maradt a gyermeki öntevékenység kiélésének egyik formája.« Prohászka azonban nemcsak a tényeket állapítja meg, hanem utal az azokat előidéző helytelen elvi felfogásra is: »A képzőművészeti alkotások igazi megértésének útja valóban nem a tanuló saját — legtöbbször kezdetleges — próbálkozásain keresztül halad.«

Visszatekintve eddigi fejtegetéseinkre, röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze első tételünk igazolását. Annak a jelenségnek okát, hogy a rajz sem a múltban, sem a jelenben nem illeszkedett be szervesen a művelődési anyagba, a következőkben jelöltük meg: 1. A képzőművészet nem volt egyenrangú a kultúra többi ágával. 2. A művelődési eszményből hiányzott a sokrétű műveltség gondolata. 3. A rajzdidaktika alapvető kérdései többékevésbé tisztázatlanok voltak.

A következőkben reátérünk dolgozatunk második részének tárgyára. Melyek azok a problémák, illetőleg kérdés-összefüggések, amelyeknek megoldása a rajzdidaktika rendszeres kidolgozásában alapvető fontosságú?

Az első feladat, véleményünk szerint, a rajztanítás céljának meghatározása. A rajztanítás célját, tekintve, hogy vele az általános nevelés keretében foglalkozunk, ennek fogalmából kiindulva kell meghatározoznunk. Meg kell tehát vizsgálnunk, hogy mit jelent az általános műveltség mind formális, mind materiális értelmezésben. Majd az általános műveltség materiális és formális értelmezését vonatkozásba kell hoznunk a rajztanítás közben kifejtendő alaki és tárgyi képzés különböző területeivel.

Az általános műveltség tárgyi-materiális értelmezésén »a műveltségi elemek biztos ismeretét«, a formális értelmezésén pedig

¹ V. Ö. Prohászka L.: i. m. 124. l.

² Müller-Freienfels, Richard: Erziehung zur Kunst, Musik-Dichtung-Bildende Kunst. Leipzig, 1925. 26. l.

egyrészt az, emberi kultúrtevékenység különböző irányában való »tájékozódó képességet«, másrészt a kultúra »történeti kialakulásának ismeretét értjük.¹ Amennyiben elfogadjuk az általános műveltségnek ezt a meghatározását, a következő feladat az lesz, hogy összevételjük az általános műveltség jelentésének két meghatározását a rajztanítás alaki és tárgyi képzésének különbözőképpen megfogalmazott feladatával. Ez utóbbi kérdés megoldásában azt az eljárást követjük, hogy megvizsgáljuk a rajztanításnak története folyamán felmerült célkitűzéseit, abból a szempontból, hogy melyik felel meg legjobban az általános nevelés fent körvonalazott jelentésének.

A rajztanítás feladatának a múltban különböző meghatározásaival találkozunk.² Így Aristoteles szerint a rajztanítás feladata az esztétikai fogékonyság fejlesztése, egyrészt az emberi test, másrészt a műtárgyak szépsége iránt.³ A renaissance pedagógusai⁴ részben a szabad idő kellemes és hasznos eltöltése eszközének tekintették a rajzolást, tehát mai kifejezéssel élve, a dilettáns képzést tartották szem előtt, részben valamilyen formában az esztétikai nevelésnek szolgálatába állították.⁵ Új feladatot tűzött ki a rajztanítás elé Locke: a rajzképességnek, illetőleg az ábrázoló képességnek elsajátítását; majd Rousseau, aki a rajztanítás célját a megfigyelő-képesség fejlesztésének szolgálatába akarta állítani; végül a művészeti nevelés és a munkaiskolai mozgalom részben az öntevékenység fejlesztésében, részben az alkotó képesség felkeltése útján a művészeti szemléletre való nevelésben jelölte meg a rajztanítás feladatát. Elemezve a rajztanítás itt felsorolt különböző irányú célkitűzéseit, a következőkép osztályozhatjuk őket.

A rajztanítás feladatának abban a meghatározásában, mely az alaki képzés irányában történik, három különböző felfogást látunk; az első szerint a rajz feladata az, hogy az esztétikai értékek iránti fogékonyságot fokozza, illetőleg a művészi szemléletre neveljen; a második a megfigyelés élesítését, a tárgyi világ jelenségeinek exaktabb felfogását tűzi ki a rajztanítás céljául; a harmadik pedig a tanulóifjúság öntevékenységének felkeltésében és az alkotásra való ösztönzésében jelöli meg a rajztanítás közben kifejtendő nevelő hatásokat.

A pedagógiai idealizmusra hajló felfogás mellett, a rajzpedagógiai vonatkozásnál maradvá, megtalálhatjuk a pedagógiai materializmus gondolatát is. Több ízben találkozunk ugyanis a rajztanítás története folyamán azzal az állásponttal, hogy a főgondot a rajzoktatásban is a tárgyi képző értékre kell vetni. Itt

¹ Prohászka L.: i. m. 62., 63. l.

² Csupán az egymástól eltérő célkitűzéseket soroljuk fel.

³ Aristoteles: Pol. 1337. b. 23.

⁴ Castiglione Vittorino da Feltre és részben az angolok is. Lásd Fináczy Ernő: A renaissance-kori nevelés története. Budapest, 1919. 70. lap. és Dresscat, Bruno: Geschichte der englischen Erziehung, Leipzig, 1928. 108—109. II.

⁵ Peachem a humanisztikus tanulmányok szolgálatában tartja fontosnak a rajzot, Mulcaster pedig azért, hogy a látottakban gyönyörködni tudjunk.

két felfogást különböztethetünk meg. Az egyik a gyakorlati irányú rajzi kifejezőképesség, a másik a művészi irányú rajzi kifejezőképesség elsajátítását¹ tartotta a nevelés szempontjából szükségesnek. A gyakorlati irányú célkitűzés először Locke felfogásában fejeződik ki. Locke ugyanis a rajztanítást a jegyzet-készítés, a látottaknak és a megjegyzésre fontosnak tartottaknak felvázolása szempontjából gondolta szükségesnek; a dilettáns képzés hívei pedig a rajzképesség fejlesztését addig és olyan irányban kívánták folytatni, hogy a tanuló önállóan, művészi tevékenységet fejthessen ki.

Miután foglalkoztunk az általános műveltség-tárgyi-materiális és formális jelentésével, és felsoroltuk a rajztanításnak története folyamán érvényesült jellemző célkitűzéseit, megkíséreljük megfogalmazni azt a feladatot, amelyet a rajztanítás az általános műveltség kialakításában ma betölthet.

A kérdés megoldását: a rajztanítás feladatának kijelölését megkönnyíthetjük azzal, hogy megjelöljük az általános műveltség elsajátításának alapelvét. Az általános műveltség elsajátításának alapfeltétele az, hogy közvetlenül érintkezésbe jussunk az emberi kulturmunkának különböző irányjaival, vagy más szóval élve, hogy a legértékesebb és alapvető emberi alkotásokról tudomást szerezzünk.² A kultúra ágai közül kétségkívül a képzőművészetnek területe az, amely a rajztanításhoz a legközelebb áll. A rajztanítás a feladatát tehát úgy kell meghatározni, hogy a rajztanítás a műalkotások jelentésének megértését és a művészettörténet jelentősebb szakaszainak ismeretét és megértését eredményezhesse.

El kell vetnünk mindenképp előt az utilitarisztikus célkitűzést, mert sem közvetlenül, sem közvetve nem szolgálja az általános nevelés keretében a rajzoktatást a részére kijelölt feladat megoldásában. El kell vetnünk a rajztanítás céljának rousseau-i meghatározását is (a megfigyelő-képesség fejlesztését, fokozását), mert lényegében ez sem áll a művészet-szemléletre való nevelés szolgálatában. Legfeljebb közvetve, annyiban szolgálja a művészi szemléletre nevelés céljait is, amennyiben a megfigyelő-képesség fejlesztésével a műalkotások szín és forma-jelenségeinek helyes felfogását segíti elő. A rajztanítás céljának, az öntevékenységnak, az alkotó-képességnek fokozásában való megjelölése közvetlenül szintén nem szolgálja az általános nevelés célját. Mert sem az öntevékenység, sem az alkotó-képesség fokozása, önmagában nem nyújt kellő alapot ahhoz, hogy a tanuló a képzőművészetek világában némiképp tájékozódhassék. Már csak azért sem, mert mindkét felfogás a tanuló saját egyéni világának, egy szubjektumnak kibontakoztatására, nem pedig a szellem már objektiválódott alkotásaiban rejlő értékek felismertetésére irányul. A rajzoktatás, ha részt kér az általános nevelés feladatából, nem elégedhetik meg csupán bizonyos lelki készségek kifejlesztésével, hanem arra kell törekednie, hogy feladathoz jusson a nevelés azon mozzanataiban

¹ Ez a célkitűzés először a renaissanceban, majd a XVIII. század angol pedagógiájában és a művészeti nevelés németországi ágában érvényesül.

² *Prohászka L.*: i. m. 63. 1.

is, amelyek a kibontakoztatott lelki készségeket a művelődés szolgálatába állítják. A rajztanítás nevelői feladata tehát nem állhat csupán bizonyos szunnyadó lelki készségek felszabadításában, hanem vállalnia kell azt a feladatot is — amennyiben a dolog természete erre módot nyújt —, hogy a felszabadult lelki készségeket a kultúra századokon át kialakult értékrendszerének részint felfogására, részint továbbművelésére alkalmassá tegye. Nagyjában ezek az érvek szólnak az ellen is, hogy a dilettantizmust a rajztanítás céljául elfogadjuk. Közvetlenül a dilettáns képzés nem lehet a rajztanítás feladata, mert hiszen a festés és a rajzolás műkedvelő üzése nem jelenti még a képzőművészetekben való jártasságot. A festésnek és a rajzolásnak vagy akár a mintázásnak gyakorlása csupán egyik eszköz lehet a művészeti nevelés feladatának megoldásában.¹

A rajztanításnak eddig felsorolt célkitűzései, mint az a fentiekből kitűnik, nem alkalmasak arra, hogy a tanulót a képzőművészetek alapvető alkotásaival megismertessék. Meg kell vizsgálnunk tehát végül a rajztanítás feladatának aristotelesi meghatározását is. A rajztanítás feladatának aristotelesi megfogalmazása — műtárgyi vonatkozásra gondolunk — a rajztanítás története folyamán a lényegét nem érintően több formában jelentkezett. Mi a művészetre való nevelés² meghatározást használjuk. A rajztanítás feladatának ilyen irányú meghatározását összevetve a nevelés céljával, az általános műveltség jelentésével, azt látjuk, hogy a rajztanítás feladatának ilyen irányú megjelölése közelíti meg legjobban az általános nevelés célkitűzését. Mert ahhoz, hogy valaki az emberi kultúrtevékenységnek képzőművészeti irányában tájékozódhassék, hogy a legértékesebb és alapvető művészi alkotásokról tudomást szerezhessen, szükséges, hogy fogékonnyá váljék a műtárgyak szépsége iránt, — ez ennek úgyszólván legfontosabb feltétele. Ha tehát a művészetre nevelésen a műalkotások esztétikai értékei iránti fogékonyság felkeltését értjük, akkor a rajztanítás feladatát abban jelölhetjük meg, hogy az a művészetre neveljen.

A rajztanítás feladatát azonban eddig csupán egy szempontból, az általános műveltség jelentése szempontjából vettük vizsgálat alá. A másik jelentős szempontból, tudniillik az esztétikáiból még nem foglalkoztunk a kérdéssel. A rajztanítás azonban csupán akkor vállalkozhatik a fent körvonalozott nevelő szerepre, ha a műalkotás megértésének, élvezésének lélektani és szellemi vonatkozású tényezői a rajz tanítása közben valóban kibontakoztathatók.

A következő kérdés tehát annak az esztétika körébe tartozó problémának vizsgálata, hogy mi a műalkotás-szemléletnek, vagy a műélvezetnek feltétele, majd arra a kérdésre kell reáitérnünk, hogy ezek a részben az érzelmi, részben az értelmi világba tar-

¹ Annak a kérdésnek a további fejtegetésére, hogy miért nem alkalmasak közvetve sem a fenti célkitűzések az általános nevelés feladatának megoldására, a módszertani kérdések tárgyalásánál térünk ki.

² V. ö. *Prohászka L.*: i. m. 124. 1.

tozó tényezők a rajz tanítása közben kifejleszthetők-e? Továbbá, hogy mi a szerepe a rajzkészségnek a művészi szemlélet kialakításában?

A művészetre való nevelés jelentését elemezve azt találjuk, hogy mind a műélvezet, mind a művészeti szemlélet fogalmát magában kell foglalnia, értve az előbbin a szemlélőnek érzelmi, az utóbbin intellektuális jellegű magatartását. Az általános műveltség ugyanis nemcsak a műalkotások élvezetét jelenti, hanem feltételezi az alkotások legelemibb történeti-, esetleg kultúrfilozófiai vonatkozásainak ismeretét is, tehát mind a műalkotásban rejlő értelmi, mind az érzelmi mozzanatok felfogását. Legelőször azt a kérdést kell eldöntenünk, hogy a rajztanítás vállalhatja-e mindkét területen, vagy csak e kettő közül valamelyikén feladatot?

A kérdés megoldásában azt az eljárást követjük, hogy elemezzük a két területet. A művészet-szemlélet lényegében a műalkotás értelmi vonatkozásainak felfogására irányuló magatartás,¹ tehát kiváltképen ismeretek elsajátítása, illetőleg adatok tudomásul vétele útján jön létre. Az ismeretek és az adatok részint a mű jelentését hivatottak megvilágítani. (korjelző és a kort jellemző szerepük miatt), részint a képzőművészetek kifejező nyelvét is tolmácsolják, amennyiben technikai problémákra és a kifejező technikai vonatkozásaira mutatnak rá. Az előbbi kérdések a műalkotások szellemi vonatkozásaival, az utóbbiak mesterségbeli részével kapcsolatosak, tehát az először említett problémákkal az elméleti órákon (történelem, művészettörténelem), az utóbb említettekkel a rajzórán kell foglalkozni. A rajzoktatás feladata ezek szerint megismertetni a tanulót a képzőművészetek különböző technikáival, a technikai, a mesterségbeli értelemben vett kifejezésimód jelentésével, a forma, a térábrázolás alapvető kérdéseivel, azaz röviden: a rajzi ábrázolás alapelemeivel. Ezek az ismeretek annyira sajátosan mesterségbeliek, hogy elsajátításuk a mesterségben való legalább minimális jártasság nélkül nehezen képzelhető el. A művészeti-nevelésnek ezeket a problémáit megoldani tehát valóban csak a rajzoktatás útján lehet, mégpedig azáltal, hogy a tanulók az úgynevezett naturalisztikus rajzi kifejezés alapelemeit a rajzórán elsajátítják és megismerkednek a képzőművészet különböző ágazatainak technikájával. Az úgynevezett naturalisztikus rajzi ábrázoló-készség elsajátítását célzó rajzoktatás didaktikai alapproblémáját E. Burger részint a rajzolás aktusainak elemzésében, részint a rajzolás tevékenység lélektani és élettani vizsgálatában jelöli meg.² Ezek a vizsgálatok valószínűleg sokban hozzájárulnak annak a rajzdidaktikai kérdésnek meg-

¹ Az érzelmi mozzanatokot a művészet-szemléletből teljesen kiküszöbölni nem lehet, minthogy az inkább az érzelmi mozzanatokot kidomborító műélvezetnek is vannak értelmi mozzanatai. Az értelmi és érzelmi mozzanatok az élményben, a valóságban élesen nem különíthetők el, csupán az analízis útján.

² V. ö. E. Burger i. m. 504, 505. l. (A rajzolás tevékenység élettani kérdéseivel Meumann foglalkozott.)

oldásához, hogy a játékos, vagy másképen ösztönös rajzolgatásra hogyan építhető fel a rendszeres rajzoktatás.

Rendkívül sok nehézséget okoz a rajzoktatásban a gyermekkor végével a rajzolási-kedvben beálló hanyatlás. A pubertás korával az ösztönös rajzolási kedv úgyszólván teljesen kivész a gyermekből. Ennek okát a rajzlélektani kutatások az objektív bíráló képességnek a rajzi kifejezőkészségnél gyorsabb fejlődésével igyekeztek megmagyarázni. A rajzolási kedvet a rajzpedagógusok olyan didaktikai fogásokkal törekedtek ébren tartani, amelyek a gyermek elképzelő erejének izgatására irányultak,¹ vagy pedig az ösztönös rajzolási kedvet állandóan ébren tartva a naturalisztikus rajzi ábrázolás törvényeit észrevétlenül igyekeztek a gyermek egyéni kifejezéséhez simulva kifejleszteni. E módszerek eredményéről azonban, — nem tekintve, hogy szigorúan vett rendszeres módszerről nem is beszélhetünk, — biztosat nem tudunk, mert a publikációknak a módszer különböző fázisáról mellékelt képes beszámolóit nem ugyanazon tanuló munkáit ábrázolják. Valószínű azonban, hogy ezekkel a módszerekkel nem sok eredményt értek el. Hiába igyekeztek a naturalisztikus rajzolási eszményt elhomályosítani azért, hogy a spontán gyermekrajzokat túlértékelték. Az ösztönös rajzolási kedv mindamellettt hanyatlott. Eredeti céljukat nem érték el. A spontán gyermekrajzok egyoldalú értékelésével sem sikerült a gyermekben ebben a korban fejlődő objektív szemlélet kiváltotta gátlást megszüntetni. A rajzolási kedv hanyatlásának oka mélyebben keresendő tehát. A rajzi ábrázolás a beszéd, a mimika mellett a gyermek kifejező vágyát elégíti ki. Addig a korig, amíg ebben a kifejező vágyban a motórius, formális elemek a döntő fontosságúak, a gyermek minden gátlás nélkül kiéli őket. A mozgást magáért a mozgásért, a kiabálást, a beszédet magáért a hangadás örömeért, a rajzolást, festést magáért a mozgásért, a színfoltnak, a vonalnak létrejöttéért gyakorolja.² Abban a korban azonban, amikor a tartalmi elemek kerülnek előtérbe, amikor tehát a kifejezés nem cél többé, hanem csupán eszköz, a gyermek már szelektálja kifejező eszközeit. Mondanivalóját annak a kifejező eszköznek segítségével fogalmazza meg, amelynek a legjobban a birtokában van, vagy Spranger szavaival élve: amelynek használata közben »a legkevesebb ellenállást tapasztalja.«³ Ezen a ponton tehát a rajztanítás választáson áll. Vagy csupán az elemi ismeretek elsajátítását célzó, tehát az alsóbbfokú képzést szolgáló tantervekben szerepel, mint az a múltban is történt, vagy pedig tudomásul veszi a lélektani kutatások megállapításait és szakít az ösztönös rajzolási-kedvre alapított módszertani kísérletezésekkel, a pubertás korától kezdve felépíti a tudatos, ismereteken alapuló naturalisztikus rajzi ábrázolás rendszerét. Ennek a problémának lélektani és rajz-pszichológiai alapkérdéseivel már foglalkoztunk.

¹ Heckmann, Erwin: Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen. Düsseldorf 1935.

² V. ö. 1932. Busemann Adolf: Pädagogische Psychologie.

³ Spranger Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1927. I. Phantasieleben und Phantasieschaffen c. fejezetét.

Hátra van még a művészeti-nevelés másik ágazatának: a műélvezetre való nevelésnek a kérdése. A műélvezet, mint azt már említettük, inkább érzelmi magatartás. A műalkotásoknak nem a korról, a kultúra többi ágával való kapcsolatát vesszük, illetőleg a kor szellemének megnyilvánulásait vizsgáljuk, hanem a műalkotások művészi jelentését, a bennük rejlő esztétikumot.

Mielőtt a műélvezetre való nevelés kérdésével foglalkoznánk, magát a műélvezést, illetőleg a műélvező magatartását kell elemeznünk. A műélvezés lényeges jegyére vonatkozólag három teoriával foglalkozunk. Időrendi kialakulásuk sorrendjében sorolva fel az elméleteket, az elsőnek a kontemplatív, a másodiknak a beleérező és a harmadiknak — Meumann elmélete alapján — az alkotás mozzanatait újra átélő magatartást említjük meg.¹ A három elmélet közös mozzanatát, egyúttal a műélvezet lényeges lelki aktusát, a műalkotás jelentéstartalmának bensőséges átélésében jelölhetjük meg. A műélvezet lényegének ilyen módon való megjelölése felvetheti azt a kérdést, hogy egyáltalában elérhető-e a fenti cél az általános nevelés keretei között? A felelet nem lehet kétséges. A műizlésre való nevelés végső feladatát, a műalkotásokban objektívalódott jelentéstartalmat, teljes egészében nem foghatja fel a tanuló. Nem foghatja fel egyrészt azért, mert az a lelki életnek nagy gazdagságát követelné meg, ami ebben a korban nem bontakozhatott még ki, másrészt azért, mert olyan irányú érték-élményeket tételezne fel, amelyek a lelki élet fejlődésének ebben a szakában még szintén nem jelentkeznek. Ez a megállapításunk nem jelenti azonban azt, hogy a művészet-nevelési pesszimizmus felfogását valljuk. Az általános nevelés szerepét ugyanis a műélvezetnek csupán a megalapozásában látjuk.

Pedagógiai szempontból a művészeti-nevelésnek ez a területe két körre tagolható: az egyik az esztétika elvont szabályai-val foglalkozó, tehát filozófiai diszciplína, a másik az esztétikáék hatást közvetlenül hordozó szín, forma és vonal élménye.

A szín, forma, vonal művészi jelentése szavakkal nehezen fogalmazható meg, mert a jelentés mindig a sajátos színbeli, formabeli megnyilvánulásban van, tehát csupán a közvetlen élményben fogható fel. Az átélés két módon történhetik: passzív módon a műalkotás szemlélete közben, és aktív módon, amikor a festés, a rajzolás vagy a mintázás közben jön létre az élmény. A műélvezet lélektanával foglalkozó esztétikusok az élmény keletkezésének utóbbi esetét tartják a műélvezet egyik legfontosabb tényezőjének. (Müller-Freienfels, Meumann, Lange.) Minden valószínűség szerint ez volt az oka annak, hogy a művészeti-nevelés németországi irányában a dilettantizmusra való nevelést tartották a művészeti-nevelés egyedüli célra vezető eszközének, vagyis azt a felfogást vallották, hogy a művészi alkotások jelentését a tanuló saját művészi tevékenysége folyamán élheti át. A művészeti-nevelési mozgalom ezen alapvető tételének eredetét abban a téves felfogásban találhatjuk meg, amely szerint a művészi alkotó

¹ V. ö. Meumann, System der Aesthetik. Leipzig, 1919.

képesség bizonyos fokig minden ember közös lelki sajátossága: a művész nem a lelki alkatnak, hanem a foglalkozási ágazatoknak, a társadalmi rétegek fokozódó tagozódásának eredménye, végeredményben tehát szociális produktum. Továbbá ennek következményéből, abból a felfogásból, hogy a dilettáns és a hivatásos művész között a különbség nem lényegbeli, hanem csupán fokozati. A dilettáns ember legfontosabb problémái mesterségbeli problémák, a művészé pedig mondanivalójának megfogalmazása; dilettáns vagy a természetet másolja, vagy egyes művészek formanyelvét; a művésznél a tartalom és a forma elválaszthatatlan egymástól, s mindkettő az alkotó személyes produktuma.

Visszatérve az eredeti problémára, a műélvezetre nevelés terén abban jelölhetjük meg a rajztanítás feladatát, hogy alsóbb fokon az ösztönös festés, rajzolgatás, mintázás útján tegye fogékonnyá a növendékeket a szín és a forma benyomásai iránt. Az ösztönös rajzolásnak és mintázásnak második szakaszában, amikor már kezdetleges fokon érzelmi mozzanatok is kifejeződnek gyermekrajzokban, a rajztanítás feladata ezeket a szín- és forma-élményekkel kapcsolódott érzelmi benyomásokat elmélyíteni. A műélvezetre való nevelésben a rajzoktatás a gyermek önálló munkáit tehát abban az esetben állíthatja szolgálatba, ha ezeket a forma- és szín-élményeket a gyermek fejlődésének a gyermekkorral lezáruló szakaszában elmélyítette. Erre az alpra épülhet fel a műélvezetre nevelés az ösztönös rajzolási kedv megszünte után. A műélvezetre való nevelés eszközét az utolsó szakaszban a műalkotás szemléltetésében, másrészt az esztétikai tanulmányokban jelölhetjük meg.

A dolgozatunkban kifejtetteket röviden a következőkben foglalhatjuk össze: A rajztanítás feladata: a művészi szemléletre való nevelés. — A művészi szemléletnek két köre különböztethető meg: a művészet-szemlélet és a műélvezet. — A művészet-szemléletre való nevelésnek a rajzoktatásra háruló feladata a természetű rajzi ábrázolásnak gyakorlat útján történő elsajátíttatása; — Az alapvető rajzdidaktikai kérdés: a rajzolási ösztön és a tudatos rajzolás között átmenet létesítése. — A műélvezetre nevelésnek a rajzoktatásra háruló feladata: a kifejezőeszközök hordozta érzelmi mozzanatok elmélyítése az öntevékeny, spontán rajzolás útján. (6—14 éves korig) A szín- és forma-érzék fejlesztése. — Alapvető rajzdidaktikai probléma: a szín- és formaérzék fejlesztése, és a művészi kifejezési eszközök hordozta érzelmi momentumok elmélyítése az öntevékeny rajzolás útján.

Ujvári Béla.