

KÍSÉRLET A MŰELEMZŐ KÉSZSÉG KIALAKÍTÁSÁRA ÉS FEJLESZTÉSÉRE 6–10 ÉVES GYERMEKEKNÉL

1977-ben a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola felkérésére, a főiskola 2. sz. Gyakorló általános iskolájának 4 alsó tagozatos napközis csoportjában műalkotásелеmző kísérleti programot indítottunk be. A kísérlet célja a tanulók műelemző készségének kialakítása és fejlesztése, illetve egy művészeti nevelési foglalkozássorozat kidolgozása volt, napközik és művészeti szakkörök számára.

I. A műelemző készség összetevői

A műelemző készséghez tartoznak mindazok a jártasságok és készségek, valamint sajátos ismeretek, amelyek a képzőművészeti alkotások elemzéséhez szükségesek. „A látás nem elemek mechanikus visszatükrözése – írja Rudolf *Arnheim* A vizuális élmény c. művében –, hanem jelentéshordozó szerkezeti sémák megragadása. 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 szemlélő ugyanolyan alakúnak látja, függetlenül attól, hogy egyikükben-másikukban műveltségük 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.”¹

Ha *Arnheimet* és a gestalt-pszichológia más képviselőit követve elfogadjuk, hogy a műalkotás, mint látvány, a képi nyelvet jól ismerő nézőre a jelek képmássá szervezője, a művész szándéka szerint hat, a műelemző készség fontos összetevőjének kell tekintenünk a képzőművészeti nyelv ismeretét.

a) A képzőművészeti nyelv

Ennek a nyelvnek az összetevőit régóta kutatják. A pedagógia számára legközvetlenebbül felhasználható tanulságokkal a németországi művészeti iskola, a *Bauhaus* tanárainak, *Moholy-Nagy* Lászlónak, *Kepes* Györgynek, *Johannes* Ittennek, *Joseph Albersnek* a kutatásai szolgálhatnak. A festészetet felépítő pont, vonal, folt és szín elrendeződésének

¹R. *Arnheim*: A vizuális élmény: Az alkotó látás pszichológiája; Gondolat, 1979; 15. o.

szabályait, a kompozíció törvényeit vagy a plasztika nyelvét „az anyagtól az építészetig”, hogy Moholy-Nagy könyvére utaljunk, ezek a képzőművész-pedagógusok alaposan feldolgozták, s anyagmegismerő gyakorlatok, komponálási és tervezési feladatok segítségével tanítványaiknak is sikeresen adták át. A látás nyelvének ismerete két szinten valósul meg:

– a *felismerés* szintjén, ami nem más, mint a képi látvány ábráinak azonosítása, kapcsolása a valósághoz, illetve egy adott művészeti stílushoz; ez az ábrázolt dolgok és a stílusjegyek felismerésének szintje;

– a *megértés* szintjén, amely a vizuális hatások értelmezését, a forma és a tartalom egységben látását, a stílusjegyek és történeti korszakok összefüggéseinek belátását jelenti; ezen a szinten fedjük fel a szimbólumok, jelképek értelmét, az ikonográfiai konvenciók jelentőségét.

A képzőművészet nyelvének ismeretén túl fontos összetevője a műelemző készségnek ennek alkalmazása.

b) A képzőművészet nyelvének gyakorlati megismerése

Comenius óta számtalanszor beigazolódott: megismerés, megértés csak tapasztalati úton lehetséges. Ahhoz, hogy a képzőművészet nyelvét kommunikációs eszközüül használhassuk – s így az ezen a nyelven művészi megfogalmazott üzeneteket megérthessük –, rendelkezniünk kell anyagismerettel; értenünk kell a képzőművészet technikáihoz, ezek némelyikét alapszinten művelniünk kell; meg kell tanulnunk, hogyan alkalmazhatjuk a vizuális törvényszerűségeket saját műveinken; élnünk kell a tartalmi és formai kifejezési lehetőségek minél szélesebb skálájával.

Igen lényeges, hogy a tanuló ezekkel az ismeretekkel *ne* a valósággal kevés kapcsolatot tartó, *drill-feladatok formájában*, hanem a képző- és iparművészeti, építészeti és környezetesztétikai problémák *önálló megoldására ösztönző élethelyzetekben találkozzék* az iskolai képzőművészet-órán is. Vigyáznunk kell arra is, hogy sem a mesterember-, sem a művész-képzés ne kerüljön előtérbe, hiszen az általános iskola célja nem bizonyos rajzostechnikai ismeretek besulykolása, hanem a látásnevelés kell hogy legyen. Amennyiben a gyakorlati feladatokat az ízlésfejlesztés és a műelemzés-tanítás szolgálatába (is) kívánjuk állítani, szükséges a tananyagba foglalt gyakorlati és művészetelméleti problémák egymást értelmező rendszerezése, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, a saját és a tanuló-társak munkáiról alkotott vélemények, alapszintű „műkritikák” szorgalmazása, – ahelyett, hogy ezeket az óra utolsó perceire terveznénk, amikor legtöbbször nem marad idő rájuk.

c) A képzőművészeti elemzés nyelvének ismerete és alkalmazása

A művészettörténet szaktudomány, amely a nevében foglalt történeti áttekintésen kívül a művek sokféle szempontú megközelítésével foglalkozik. Mint minden tudomány-ágnak, sajátos nyelve van, melynek „közmegegyezésen alapuló” megjelöléseivel írja le a műveket, – vizsgálata tárgyait. Kétségtelen, hogy ezt a fogalom-rendszert – legalábbis alapszinten – az iskolában kell elsajátítani a gyermeknek, ha felnőtt korában önállóan

szeretné folytatni az ismerkedést a képzőművészettel, építészettel. De amíg senki sem vitatja a fizika-kémia vagy matematikaórán tanult szakkifejezések nélkülözhetetlenségét a tantárgy elsajátítása, s később a műszaki életben való eligazodás szempontjából, a *műelemzés verbális módszereinek* tanítását a túlzott intellektualizálás vádjával illetik.

Félreértés ne essék, nem az *elemzési sztereotípiákat* hiányoljuk az iskolából, – ezekből talán többet is hall a tanuló a kelleténél –, hiszen csupa „remekmű”, csupa „élethű ábrázolás”, csupa „harmonikus kompozíció” veszi körül a műelemzés ritka alkalmakor. Ami hiányzik – s amit értelmes gondolatok megfogalmazásához aligha nélkülözhet –, a *képzőművészet jelenségeinek szakszerű megfogalmazására alkalmas szókincs* megtanítása, példákkal vagy műalkotó tevékenységgel illusztrált elsajátíttatása.

Ligetiné Verebély Anna kutatásaira hivatkozunk, melyek értékelésekor a kísérletvezető eredményként könyveli el, hogy a gyerekek többé-kevésbé helyesen visszaadják a tanár szavait – a magyarázat tényeit is, de az értékelő véleményt is! –, ugyanakkor a gyermekek önálló ítéltétele, tetszés-nemtetszés-nyilvánítás jórészt elmaradt.²

A műelemző szaknyelv iskolában elsajátítható rétegei:

– bőséges tárgy-, jelenség- és cselekményleíró szókészlet; ez a képzőművészeti nyelv „felismerés” szintű ismeretének feltétele;

– a műelemzés „terminus technikusai” (a képzőművészeti nyelv 2. szintjének, a „megértés”-nek feltétele);

– költői jelzők, hasonlatok, metaforák gyűjtése és kitalálása – az élményszerű műleírás feltétele, a személyes benyomások kifejezését segíti elő.

d) Verbális műelemző módszerek ismerete

A műelemzés leghagyományosabb módszere a szóbeli – vagy írásos – műleírás, melyet az elemzés tárgya szerint, a megközelítés iránya alapján a következőképpen osztályozhatunk:

– egyszerű *műleírás*; – „Mit látsz a képen?” – típusú „tárgylista”, a képen látható dolgok egymáshoz fűződő térbeli kapcsolatainak, színeinek, színhatásainak, a képellenzésként leolvasása,

– *tartalmi elemzés*; a látvány és a mű témájának kapcsolata; a mű kifejezőerejének értékelése; a „mondanivaló” leolvasása;

– *történeti és stíluskritikai elemzés*; A művön felfedezhető stílusjegyek megállapítható stílusorszaka, s a korszak történelmi eseményeinek kapcsolata a művel; a művész élet-története, pályaképe, s ennek kapcsolatai az adott műalkotással;

– *ikonográfiai elemzés*; Képi szimbólumok, allégóriák, ábrázolási típusok értelmezése;

– *funkcionális elemzés*; A műtárgy (iparművészeti tárgy, épület stb.) anyagának, megformálásának és rendeltetésének kapcsolata.

A műelemzés itt felsorolt módszereinek elsajátítása, begyakorlása *csakis fokozatosan, megfelelő életkorhoz kötötten* történhet. Alkalmazásukra egyidejűleg, illetve a mű megközelítését leginkább lehetővé tevő módon, egyenként is sor kerülhet. (Pl. az iparművészeti tárgyak, illetve épületek esetében különösen fontos a funkcionális és történeti elemzés.)

²Vö.: Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés köréből; Akadémiai Kiadó; 1975. pp. 25–40.

A műelemző készséget – jó esetben – már kisiskolás korban elkezdjük kialakítani, s ekkor a műelemzés nem-verbális, tehát nem a szóbeli elemzés intellektuális módszereivel élő útjainak ismerete megkönnyíti munkánkat. A nem-verbális műelemző módszerek két fajtája tűnik különösen jól használhatónak az általános iskolában:

– a *vizuális elemző módszerek*, azaz: szerkezeti-, tömeges-, mozgás- és színvázlatok készítése a műről, a mű jellemző kompozicionális jegyeinek megragadása egyszerű, lényegkiemelő vonalrajzzal. Vizuális elemző módszer még az ún. *transzponálási gyakorlat*, azaz a kép (szobor, grafika) kompozíciója egy-egy lényeges részletének megváltoztatása, a többi részlet változatlanul hagyásával. Ezt a főleg felsőbb, gimnáziumi osztályokban alkalmazható elemzési módot fotomontázssal, a reprodukció részleges átfestésével vagy másolással és kiegészítéssel végezhetjük. Megfigyelhető, hogyan változik a kép, ha más a napszak, több vagy kevesebb a képelemek száma, ha más a háttér, a megvilágítás stb.

Míg a vázlatkészítés a kép szerkesztési jellegzetességeit hozza felszínre, s a kép rejtett erővonalait teszi láthatóvá, a transzponálás a képrészeknek a mű egészére gyakorolt hatását mutatja ki;

– a *kinetikus elemző módszerek* a mű alaposabb megfigyelését segítik elő, játékos formában a mű részleteinek beható vizsgálatára ösztönöznek. Főleg kisgyermekkorban ajánlható módszerei a műelemzésnek. Legismertebb formája a *szoborjáték*: a gyerekek utánozzák a képen (szobron, grafikán) látott alak vagy tárgy pózát, illetve több gyerek a műalkotás figuráinak helyzetét elfoglalva az alakok egymáshoz való viszonyát érzékelteti a térben. Síkkép-reprodukciók esetében, szobrok elemzésekor hasznos illusztráció. Érdekes módja a mozgásos elemzésnek a *mozdulatélesztő játék*: a tanulók, alaposan megfigyelve a művön képi jelekkel ábrázolt mozdulatot, ennek előzményét és következményét is utánozzák, azaz reprodukálják azt a mozgássorozatot, melyből a művész a „termékeny pillanatot” – az egész sorra utaló mozgásfázist – örökítette meg. A művön látható személyek és tárgyak körvonalait megformáló *kézjelek* segítségével a festésmódot (plasztikai stílust), a tömegalakítás és elrendezés formáit figyeltethetjük meg.

II. A szegedi kísérletről

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy ezekből az összetevőkből mit és milyen eredménnyel fejleszt szegedi kísérletünk, amely *fő céljával a műelemző készség kialakítását és fejlesztését tűzte ki*.

Korábbi műelemzés-tanító kísérleteink³ legfontosabb tanulsága további munkánk szempontjából az a felismerés volt, hogy egy-két év alatt nem sajátítható el az a tudásanyag-mennyiség, illetve nem fejleszthetők hatásosan azok a készségek, melyekkel a felső tagozatban tantervileg előírt stíuselemzést meg lehetne tanítani. Az is kiderült, hogy a felső tagozat négy osztályának rajz és műalkotások elemzése-órászáma nem elegendő arra, hogy ezeken *egyszerre tanítsunk nyelvi és történeti alapismereteket*.

³Vö.: Kárpáti Andrea: Képzőművészeti foglalkozások napköziseknek; Magyar Pedagógia; 1979. 1. sz. 35–40. o.

Arra a művészeti alapképzésre kell támaszkodnunk, amelyet az alsó tagozat nyújt, – illetve nyújthatna. A hazai kísérletek eredményeit és a szovjet, angol és amerikai programok eredményeit felhasználva egy olyan *nyolcéves művészeti foglalkozás-sor tematikáját* állítottuk össze, amelyben az első négy év során a vizuális jelek és jelrendszerek, a képző-, ipar-, és népművészeti, valamint építészeti műfajok megismerése a cél, a 4–8. évben pedig, ezen ismeretek bővítése mellett, a művészettörténet korszakait mutatjuk be.

A program első részének kipróbálására kerül sor jelenleg, a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 2. sz. Gyakorló általános iskolája 4 alsó tagozatos napközis csoportjában. A heti egyszeri másfél órás foglalkozások az 1977/78-as tanévben kezdődtek és azóta is folynak. Az idei tanévben a képzőművészet nyelvvel foglalkozunk. (Táblát lásd a következő oldalon.

a) A kísérlet céljai

- A (képzőművészeti) műelemző készség kialakítása és sokoldalú fejlesztése;
- műelemző módszerek iskolában alkalmazható változatainak kidolgozása;
- műalkotások elemzése-órák program-alternatíváinak kidolgozása az általános iskola alsó tagozata számára (vö. az 54 oldalon közölt tematikánkat);
- napközis művészeti foglalkozások tematikájának és módszereinek kidolgozása, szakör jellegű tevékenységformák leírása;
- a műelemzőkészség fejleszthetőségéről megfogalmazott hipotézis igazolása: nevezetesen, hogy a műelemzőkészség korábban vázolt összetevőinek egyidejű, összehangolt fejlesztésével – és csakis így – alakítható ki a műelemzés készsége a kisgyermekkorban, s fejleszthető tovább az általános iskola alsóbb osztályaiban. Az 55–56. o.-on látható táblázatokban foglaltuk össze, hogy kísérletünk jelenlegi szakaszában, illetve későbbi fázisaiban milyen, a műelemzéshez nélkülözhetetlen készségeket kívánunk fejleszteni.

b) A kísérletünkben alkalmazott pedagógiai módszerek

Átvettük a korábbi kísérleteinkben bevált *hármastagolást*, az anyagvizsgálat és egyéb megfigyelési feladatok, a képolvasás és a képalkotás aránya azonban az órák témája szerint változik. A műelemzés, s egyáltalán a műről való gondolkodás, érzéseink, benyomásaink formába öntése, elképzelhetetlen megfelelő szókincs nélkül, amely, mint említettük, a műelemzőkészségnek fontos összetevője. Kísérletünkben az eddiginél is nagyobb súlyt fektettünk a *szókészlet bővítésére*, az elemzési szakszavak tapasztalati úton való elsajátítására, illetve „szép szavak” – hasonlatok, leíró jelzők stb. – alkotására és gyűjtésére. Az így összegyűlt szókincset – megfelelő képi illusztrációval – az ún. *műalkotás-füzetbe* gyűjtjük a gyerekekkel, amelyben így, saját szempontok szerint csoportosított képsorozatok és szó-bokrok segítik a foglalkozásokon tanultak felidézését.

Csoportok	Festészet	Szobrászat	Építészet	Iparművészet – népművészet
I. 6–7 évesek	<ul style="list-style-type: none"> – alapjelek (vonal, pont, folt és egyszerű kapcsolataik); – alapszínek, színtörés, színárnyalatok hangulati értékének megfigyelése műveken: jellemzés színnel, gesztussal tárggyal. 	<ul style="list-style-type: none"> – alapvető szobrászati anyagok és technikák; – a felületmegtunkálás módjai; – tapintási táblák; – tömbyszerű és mozgó szobor; – szoborjátékok. 	<ul style="list-style-type: none"> – építőanyagok tulajdonságai; – építő-játékok, egyszerű tervezési feladatok; – kerettervezés; – tömegvázlat készítése. 	<ul style="list-style-type: none"> – néhány egyszerű technikai és tervezési feladat: – kerámia, makramé, papírapplikáció, szövés, bőrmunkák.
II. 7–8 évesek	<ul style="list-style-type: none"> – fény–árnyék kontraszt; – színek hangulati hatása; – ritmikus vonal–folt kompozíciók, szín- és formaritmus; – szimmetria, aszimmetria; – egyszerű szerkezeti sémák használata és felismerése műveken; – színvázlat és tömegvázlat készítése; – grafikai eljárások. 	<ul style="list-style-type: none"> – további szoboranyagok és technikák; – a szobrászat mestersége eszközök, műveletek (műteremtogatás); – a tömegmegtunkálás fajtái és hangulati értékük; – kivájt, átfúrt, lebegő és mozgó szobor; – csoportkompozíció. 	<ul style="list-style-type: none"> – építőanyagok megtunkálása, néhány hagyományos és modern építési technika; – épületelemek megformálása, funkciója, helye az épületeken; – funkció és forma egységének elve és megvalósulása a gyakorlatban. 	<ul style="list-style-type: none"> – a formatervezés néhány alapelve; – ezek felhasználásával tervezési feladatok, (lakberendezési tárgyak makettjei, dísz tárgyak); – hasznosság és szépség elvben és gyakorlatban; – népi kerámia, hímzés, viseletek, szövöttmunkák.
III. 8–9 évesek	<ul style="list-style-type: none"> – hideg–meleg és fény–árnyék kontraszt – hangulati értékük; – mozgásábrázolás gyakorlása, krocki, mozgásvázlat; – szimmetrikus és aszimmetrikus ábrázolások – mozgalmasság és nyugodt kompozíciók. 	<ul style="list-style-type: none"> – mozdulatábrázolás krocki nyomán; – mobilkészítés; – szoboranyagok és témák kapcsolata; – dombormű, plakett; – épületszobrászat, kispasztika, (műfaji sajátosságok). 	<ul style="list-style-type: none"> – külső és belső tér fajtái, téralakítás; – épülettípusok, funkció és forma egysége az egyes épülettípusoknál; – szín és tömegvázlat készítése; – alaprajz, makett, épülettípusok készítése építő elemekből. 	<ul style="list-style-type: none"> – a népművészet további műfajai, (bőr-, fa-, csontművesség); – néhány iparművészeti ág (bőrművesség, bútortervezés, textil- és ruhatervezés).
IV. 9–10 évesek	<ul style="list-style-type: none"> – festészeti és grafikai műfajok: – csendélet – életkép – portré – történelmi kép – tájkép; – az irodalom és a zene rokon 	<ul style="list-style-type: none"> – szobrászat műfajai (portré, zsánerszobrászat, emlékmű stb.); – szobrászati anyagok technikák, eszközök és témák összefoglalás. 	<ul style="list-style-type: none"> – városrészek – háztípusok; – a városrészek elhelyezkedése a városban; – a várostervezés néhány alapfogalma; – kerttervezés, parkosítás, terek kialakítása. 	<ul style="list-style-type: none"> – népi építészet; – népi lakberendezési tárgyak; – az iparművészet ágai, technikái – áttekintés; – utcabútorok; – lakáskultúra.

A műelemző készség összetevőinek fejlesztése kísérletünkben

A műelemző készség összetevője	Alsó tagozat	Felső tagozat	Gimnázium
1. A képzőművészet nyelvének ismerete	<ul style="list-style-type: none"> – felismerés szintjének kialakítása; – a konkrét jelentés megértése – egyszerű témák ábrázolásain, egyszerű szimbólumok megfejtése; – a képzőművészet és az építészet anyagainak megfigyelése, egyszerű technikák hatása. 	<ul style="list-style-type: none"> – újabb képzőművészeti törvények megismerése, kifejezőerejük; – a képzőművészeti jelek stílusjegyekként való felismerése; – a megértés konkrét síkjának bővítése; – általánosan használt „kultúr szimbólumok”, történelmi és mitológiai szüzsék megfejtése. 	<ul style="list-style-type: none"> – a művészeti ágak technikai-tartalmi specifikumai; – a felismerés szintjén, történeti, vallásos, mitológiai, irodalmi stb. utalások megfejtése.
2. A képzőművészet nyelvének alkotó alkalmazása	<ul style="list-style-type: none"> – anyagok, technikák, megmunkálási módok tudatos alkalmazása, anyagszerűség és funkcionalitás elve; – fény–árnyék, mennyiségi, minőségi és hideg–meleg kontraszt; – kompozíciós szerkezetek alkalmazása. 	<ul style="list-style-type: none"> – az anyagokban, technikákban rejlő művészi kifejezési lehetőségek felhasználása; – a jelek minősége és jelentése közötti kapcsolat tudatosítása; – biztosabb tér- és mozgásábrázolás; – non-figuratív képi nyelvek ismerete. 	<ul style="list-style-type: none"> – az általános iskolában megismert vizuális törvények alkotó alkalmazása; – műszaki rajz, axonometrikus ábrázolási rendszerek.
3. A műelemzés nyelvének ismerete	<ul style="list-style-type: none"> – anyagok, technikák, művészeti ágak, műfajok, vizuális törvények, kompozíciós formák, színek, tónusok, tömegmunkálás és téralakítás fajtái, anyag- és felületminőségek, szín- fény- hangulati és mozgás-hatások, témák, eszközök. 	<ul style="list-style-type: none"> – az alsó tagozatban megismert fogalomcsoportok bővítése; – művészettörténeti korszakok, stílusok, stílusjegyek; – további képzőművészeti-esztétikai alapfogalmak. 	<ul style="list-style-type: none"> – művészettörténeti korszakok további jellemzői, iskolák, korstílusok irányzatai; – a többi művészeti ág hasonló stílusú törekvései; – a történeti és stíluskritika további szakaszai.

A műelemző készség összetevője	Alsó tagozat	Felső tagozat	Gimnázium
4. <i>Verbális elemző módszerek</i>	<ul style="list-style-type: none"> – egyszerű leírás (a vizuális nyelv jeleinek konkrét jelentése az adott művön + egyszerű szimbólumok); – asszociációs módszer; – kapcsolás irodalmi és zeneművekkel. 	<ul style="list-style-type: none"> – bővített leírás (árnyaltabb kifejezési készlettel); – történeti elemzés (stílusorszakok); – asszociációs módszer (tantárgykonzentrációval, az irodalom és énekzene órán is). 	<ul style="list-style-type: none"> – történeti elemzés (stíluskorok – történelmi korok); – funkcionális elemzés; – szociológiai elemzés alapjai (mű és megrendelő, illetve közönség, a műtárgy sajátos funkciója).
5. <i>Nem verbális elemző módszerek ismerete</i>	<ul style="list-style-type: none"> – tömegvázlat; – színvázlat; – 4. osztályban szerkezeti vázlat; – mozgásos elemző módszerek (szoborjáték, mozdulatélesztő, kézjel). 	<ul style="list-style-type: none"> – a tömeg-, szín-, szerkezeti vázlat gyakorlása; – mozgásvázlat; – képrendszerezés, asszociációs játékok. 	<ul style="list-style-type: none"> – szín-, tömeg-, szerkezeti és mozgásvázlat gyakorlása; – képrendszerezés; – szerkezeti rajz, makett.
6. <i>Motiváció</i>	<ul style="list-style-type: none"> – játékok, (asszociációs szerep- és csoportversenyes játékok); – változatos anyagok és technikák; – a megfigyelési, elemzési és tervezési feladatok váltogatása a foglalkozáson. 	<ul style="list-style-type: none"> – problémamegoldó feladatok; – rajzi törés enyhítése, non-figuratív képi nyelv; – „komplex” foglalkozások: a művészet élményszerű bemutatása. 	<ul style="list-style-type: none"> – a művészet és a történelem, ill. a mai társadalmi gyakorlat összefüggéseinek vitára készített feltárása.

c) A kísérleti foglalkozások vezetői

A képzőművészet nyelve c. kísérlet a napközis csoportokban folyik, a csoportok napközis nevelőinek irányításával. Mivel az volt a célunk, hogy különösebb előképzettséget nem kívánó, illetve önképzéssel elsajátítható ismeretekre alapozó programot állítsunk össze, örömmel fogadtuk, hogy a nevelők közül mindössze egy (a kísérletünkben egészségi okokból egy év után kivált Fekete László, a második osztályos csoport vezetője) rendelkezett rajztanári képesítéssel.

Korábban idézett adataink szerint Magyarországon az általános iskolák 47%-ában nem rajzszakos pedagógus tanítja a rajzot, – s a helyzet javulására valószínűleg még egy ideig várunk kell. Ezért, ha programunkat nem a távoli jövő, hanem a holnap iskolája számára tervezzük, nem számíthatunk Képzőművészeti főiskolát végzett tanárookra, sőt, néha még rajzszakosokra sem.

Néhány korábbi, egyébként igen magas színvonalú kísérlet eredményei éppen ezért nem válhattak közhasznúvá, mert kísérletvezetői képzettséggel vagy személyi adottsággal – a hazai átlagpedagógus nem rendelkezett.

Kálmán Jánosné az első csoport vezetője, 25 éves pedagógiai gyakorlattal rendelkező tanítónő. *Miklós Edit*, aki az 1978/79-es tanévben, januártól átvette Fekete Lászlótól a második csoportot, jelenleg (1979) negyedéves rajzszakos főiskolai hallgató. Az 1979/80-as tanévben a harmadikos csoportot vezeti.

Dr. Gácsér Józsefné, aki tavaly a harmadikos, idén a második csoportot irányítja, magyar szakos tanár. Segítője az 1978/79-es tanév második félévétől *Deák Éva*, jelenleg negyedéves rajzszakos főiskolai hallgató. A negyedikesekből és ötödik osztályosokból álló 4. napközis csoport vezetője kezdettől fogva *Petrusán Györgyné*, magyar–orosz szakos tanár.

Cáfolva azt a közhiedelmet, miszerint csak a rossz pedagógusok „mennek le” napközibe, kísérletünk munkatársai – a gyerekek alkotásainak és szóbeli megnyilvánulásainak alapján – igen sikeresen dolgoznak. Kutatási beszámolóikban értékes didaktikai ötletekkel, praktikus tapasztalatokkal segítik célunk elérését, egy *használható* képzőművészeti foglalkozás-sorozat kidolgozását.⁴

Kísérletünk főiskolai támogatója, dr. Szabó G. Mária docens lehetőséget biztosított arra, hogy bekapcsolódjunk a Csongrád és Békés megyei pedagógusok továbbképzési programjába, s átadhassuk tapasztalatainkat.

III. Kísérleti eredményeink, tapasztalataink

Egy képzőművészeti nevelési kísérlet sajnos ma még nincs abban az előnyös helyzetben, hogy eredményességét a más tantárgyakra irányuló pedagógiai próbálkozásokhoz hasonlóan *objektív, megbízható, számszerű* eredményekkel igazolhassa. A gyermekmunkák értékelése világszerte vitatott kérdéskör. A rajzfejlődési tesztek pedig nem, vagy csak részben alkalmazhatjuk tanulóink plasztikai, iparművészeti, népművészeti technikát alkalmazó vagy éppen építési-tervezési munkáira. Ebből adódik, hogy a kísér-

⁴Vö.: A kísérletben részt vevő tanárok cikkei; Módszertani Közlemények 1979, 5–6. sz.

letek leírását követően általában meg kell elégednünk a vezető összefoglaló értékelésével, s – általában a legjobban sikerült – rajzok, szobrok reprodukciójával.

A műelemzések vizsgálatánál sem jobb a helyzet, – ezeket ugyan mérhetnénk pontosabban is, például a tartalomelemzés (content analysis) módszerével, vagy – a tudásanyagot – tesztel, de mihez viszonyítsuk az eredményt? Alsós „kísérleti alanyaink” megelőzőleg jóformán semmilyen ilyenirányú képzésben nem részesültek. Önmagukhoz viszonyítani őket, korábbi – igen kedves, mesélgetős – „műmagyarázataikhoz” későbbi, néha meglepően érett „elemzéseiket”, könnyű győzelem lenne. Több tanulással szolgálna, ha a gyerekek fejlődését valamiféle országos átlaghoz viszonyíthatnánk, ha lenne adatunk a magyar általános iskolások különböző korosztályainak ízléséről, tudásáról, elemzőképességéről, egyáltalán – vizuális kultúrájáról. Ilyen adat egyelőre sajnos nincs, éppen ezek megszerzését érezzük legsürgetőbb feladatunknak, mivel úgy véljük, a jelenlegi helyzet alapos ismerete nélkül felelőtlen dolog – s főleg kétes hatékonyságú – a programtervezés.

Végül megnehezíti az objektív ítéletmondást, hogy amit bírálunk – egyfajta műalkotás, ilyen igényű gyermekmunka, – illetve „egyéni vélemény”, a műről alkotott ítélet, mellyel vitakozni ugyan lehet, de osztályozni igen nehéz.

Mindezek előrebocsátásával abban a reményben ismertetjük a kísérletünkben használt értékelő módszereket, hogy a kutatás hamarosan ezeknél jobb, hatékonyabb eszközökkel segíti majd a munkája értékét lemérni akaró pedagógust.

1. Rajzsint-vizsgálatok

Kísérletünk célja nem elsősorban az ábrázolóképeség fejlesztése, de úgy tűnik, mi is megállapíthatjuk, akárcsak a legtöbb művészeti nevelési kísérlet vezetője; az érdekesen felépített, sokoldalú készségfejlesztésre orientált programok kedvezően befolyásolják a rajzsintet is. A gyermekmunkák vizsgálatok Sz. Vida Mária és Paál Ákos kategóriáit is alkalmaztuk. Vizsgáltuk:

– *A kompozíciót* (levegős, zsúfolt és üres, mozgalmos, nyugodt és zilált, harmonikus, diszharmonikus és sematikus színkezelésű, expresszív vagy kevésbé erős kifejezőerejű műveket különítettünk el).

– *A mozgásábrázolást* (kialakulását, fejlődését vizsgáltuk, valamint mozgalmos, nyugodt, merev és feszült mozgás-képletű rajzokat különböztettünk meg).

– *A tipusgazdagságot* (a képen felhasznált, azonos fajtájú jelek variánsainak számára).

– *A kifejezőerőt* (vagy téma orientáltságot – azt, mennyire volt képes a tanuló az adott feladatra összpontosítani, arról képben „véleményt mondani” vagy élményt közölni, mennyire kalandozott el a kitűzött témától. Számunkra a jó téma-orientáció különösen jelentős, hiszen nem „csak általában” rajzoltatunk, hanem legtöbbször adott készségfejlesztő céllal készítettünk tervezési feladatot).

Kísérletünkben az egyéni megfigyelés módszerét alkalmaztuk, a gyermekek rajzos munkáit saját korábbi, illetve párhuzamosan készített iskolai alkotásaival vetettük egybe. A fenti kategóriák alapján értékelt rajzokból kibontakozott az egyes tanulók rajzfejlődés-képe, de a csoportot jellemző általános fejlődési tendenciák is leolvashatóak voltak. Most ezeket ismertetjük, korcsoportokra bontva, az értékelési kategóriák sorrendjében az 1978/79-es tanév adatai alapján.

a) Kompozíció

1. csoport, 6–7 évesek:

Az óvodai sémák gyors feloldódása (nem volt sok, főleg a „laplji leszorítást és a tárgyak egyiptomi stílusú” sorbafűzését figyelhettük meg; firkálás és a mágneses mozaikkal végzett kompozíciós gyakorlatok gyorsan segítettek ezen). A kiemelést színnel, mérettel 30 gyerekből 25, a kiemelést elrendezéssel 10 tanuló alkalmazta 2 vagy többképpen. Az alapszínek harmonikus használatát, a monochrom képeken a tónusok széles skáláját az osztály 2/3-a elsajátította. Ebben nagy szerepet játszott a „szín-hét”, amely során a gyerekek egy-egy színnel ismerkedtek, mesével-verssel, bábozással, illusztráció készítésével stb. egy egész héten át.

A szín-hét feladatait – monochrom kompozíciókkal versek, mese hangulatát idéző kép készítése, illetve „zenefestés” – átlagosan csak 5 gyerek nem értette meg, s nem oldotta meg kielégítően.

2. csoport, 7–8 évesek:

Erősen érezhető az előző tanár hatása (gyanúsán „egységes”, festői osztálystílus, jó színkezelés, fejletlenebb formaábrázolás stb.). A velük végzett munka fő irányai:

- krokizástanítással pontosabb formamegfigyelésre, arányosabb ábrázolásra szoktatás,
- nagyon jól sikerült transzponálási feladatok (pl. vízfestéssel készült kép „áttételét” temperába a technikához illő motívum-változtatásokkal, – a csoport 82%-a jól oldotta meg), biztos eszköz és anyaghasználat,
- a tömeg és színvázlatok készítésének technikáját a 35 gyerekből 21 sajátította el a korosztálytól megkívánt szinten,
- az évvégi munkákon tudatos forma-csoportosítás figyelhető meg 17 tanulónál, eltűnik az egységes festői stílus, nagyobb különbségek vehetők észre a gyerekek munkáiban.

3. csoport, 8–9 évesek; 4. csoport, 10–11 évesek:

A Gerő Zsuzsa által leírt rajzi törést tervezési feladatokkal (ház homlokzati terve és alaprajza, kf. épülettípusok és városrészek, városok tervei, iparműv. tárgyak tervei), valamint a nonfiguratív képi nyelv elsajátításával véljük elkerülhetőnek, illetve feloldhatóknak;

– igen eredményes volt a tömeg- szín- és szerkezeti vázlatok elsajátíttatása (ez utóbbit csak a negyedik csoportban tanítjuk). A 3. csoport a tömegvázlatkészítést 65, a színvázlatét pedig 70%-ban sajátította el; ugyanezek az adatok a 4. csoportnál: 63% és 83%. A szerkezeti vázlat készítését – mely lényegében a felső tagozat anyagához tartozik –, a 4. csoport tagjainak 42%-a sajátította el;

– érdekes volt megfigyelni, hogyan bővül a 3–4. csoportosok vizuális „szókincse” a műalkotások kompozíciós megoldásainak, figura-típusainak „átvételével”. Másolásról természetesen nincs szó, arra ez a korosztály technikailag sem lenne képes. A gyerekek a nekik tetsző részleteket „szabad átfogalmazásban”, de azért felismerhetően veszik át, s ezek műveiken *kettős jelentéssel bírnak: egyrészt magának a látott műnek az emlék-képei*

– pl. egy várostervbe illesztett kedvenc szobor vázlatos rajza –, *illetve a műben megfogalmazott tartalom miatt, hasonló témájú gyerek-kép elemeiként* kerülnek felhasználásra. (Pl.: egyszer a „gondolkodás” rajzos megjelenítése volt a téma, így került három gyermekmunkára is – a gondolkodást számukra kifejező egyéb tárgyak, emberek közé –, Rodin Gondolkodójának „átköltött” változata. A jellegzetes pózt a gyerekrajzokon egy kislány vagy kislány felöltöztetett alakja vette fel.)

Ezeket az átvételeket, melyek a műalkotások alapos megfigyeléséről, megértéséről tanuskodnak, örömmel fogadjuk.

b) Mozgásábrázolás

A mozgásos elemzés módszerei (különösen a mozdulatélesztő játék), valamint a krockizás és a mozgásvázlat-készítés hatására a gyerekek nagy része eléri a korosztályának megfelelő mozgásábrázolási fokot.

1. *csoport*: mozdulat-szimbólumok (pálcika-emberkék tagjainak jelzesszerű mozgatása).
2. *csoport*: lobogó haj, lebegő drapéria (ruha), vonalminőségek tudatos alkalmazása (a merev-szögletes, ideges-szálkás, hullámszó, lüktető, rohanó stb. vonalak használatát a „zenefestés” módszerének tulajdonítottuk).

Ennek „klasszikus” pedagógiai példája Sz. Vida Mária korábban ismertetett kísérlete, a „Fuga in rosso.” Mi jóval egyszerűbben alkalmaztuk a módszert: különböző ritmusú, hangszínű (hangszerelésű) művekhez kerestünk mozdulat- és vonalanalógiát.

3. *csoport*: mozgó „testes” figurák ábrázolásának szakasza: a krockizás hatására mind kifejezőbben lendül a rajzokon a kar és a láb. A háttér, az ég, a környező természet is hajladozik-lebeg-áramlik, ha a téma úgy kívánja.
4. *csoport*: az eddig csupán kéz- és lábajlítással jelzett mozdulatot a törzs megfelelő irányú elfordítása követi. A profilnézetben ábrázolt járó, futó, táncoló figurák túlsúly megcsúsznak; megjelenik a 3/4 nézet. (Ennek megfigyelését segíti a krockizás a dramatizálásos játékoknál s a szoborjátéknál.)

c) Típusgazdagság

Talán ebben a legjelentősebb a fejlődés. Az asszociációs játékok új és új arctípusok megjelenését idézik elő (érzelmi állapotok ábrázolása); az anyagvizsgálatok, s az ezekhez készített tapintási táblák, melyek valóságos „felületfajta-gyűjtemények”, az alkalmazott felületminőségek ugrásszerű megnövekedéséhez vezetnek a szoborkészítésnél. A műalkotások tárgy- és figura-anyagának egy része, mint említettük, része lesz a gyermekek minta-tárának. Így van ez a látott épületek esetében is. A harmadik csoport tagjai év elején rajzaikon átlagosan 6 háztípust használtak, év végén legalább 11-et; a negyedik csoport hasonló adatai: 9, illetve 15 típus.

d) Kifejezőerő

A téma-orientáltság a tanári munka hatékonyságának mérője is. Itt még távol vagyunk a tökéletestől, de a gyerekek több mint 2/3-a rendszerint a feladathoz ragaszkodva készíti el művét. Különösen jó az arány az építészeti foglalkozásoknál. Itt az igen árnyaltan megfogalmazott feladatokra is (pl.: tervezz adott anyagok ötletes szép felhasználásával hétvégi házat!) pontos és jó „válaszokat” kapunk.

2. Felismerési tesztek

A foglalkozás elején, az előző óra anyagának elsajátítását, illetve egy témakör lezárásakor az elsajátított ismeretek mélységét és összetételét méri a kísérlet lebonyolító. Vetítéssel és közös megbeszéléssel, illetve egyéni, írásos válaszadással kérdezhető meg a gyerekek véleménye a művekről. (A 4. csoport témakörzáró tesztjeinek átlageredményei: 60, 58, 63 és 71% a festészet, szobrászat ipar- és népművészet, illetve az építészet témaköreiben.)

A felismerési tesztek játékos formája a párosító játék, melyet módszereink között ismertettünk, illetve a *műalkotás-füzetek* adott szempontú, illetve önállóan összeállított *képgyűjteményeinek* megnézése. Az írásos műelemzést ennél a korosztálynál (6–10 év) az anyanyelvi oktatás jelenlegi szintjén korainak tartjuk; itt a magnóra vett képleírások, illetve az óráközi megjegyzések tájékoztatják a tanárt a csoport haladásáról.

3. Skiccfüzetek ellenőrzése

Fentebb közölt adatainkat a skiccelés, illetve a vázlatfajták készítésének elsajátításáról az ún. skiccfüzetek rendszeres ellenőrzése alapján szereztük. Ezekből megtudható, hogy a tanuló milyen lépésekben haladt előre a jelentős lényegmegragadó készséget kívánó vizuális elemzési módszerek elsajátításában. A skiccfüzet vázlatrajzait, illetve a múzeum és műteremlátogatásokkor ide kerülő tárgyrajkokat, és az ún. „motívumgyűjtő séták” alkalmával készült vázlatokat megfigyelve az is kiderül, hogy a látottakból a gyermek mit és mennyit hasznosított saját munkáiban.

4. Műelemzések tartalmi vizsgálata

A verbális elemzés a 6–8 éveseknél a vizuális és kinetikus műmegközelítési módok mögé szorul, azoknál kevésbé hatásosan alkalmazható. A 4. csoportban kísérletet tettünk arra, hogy a gyerekek műelemző készségéről írásos (és rajzos) dokumentumokat szerezzünk.

Négy művet mutattunk be (postereken), Egry József: Szivárvány, P. Brueghel: Téli vadászat, Vasarely: Tridim F és Szántó Piroska: Orchideák c. művét. Valamennyi színes – tehát a gyermekek számára vonzóan ítéhető, téma szempontjából csak egy „mesés” van köztük, s az absztrakció különféle fokait tükrözik. Festésmódjuk, színviláguk, hangulati hatásuk is teljesen más.

Először is arra voltunk kíváncsiak, hogy a *műelemzés tanult módjai közül melyeket alkalmazzák*:

- a) csak a verbális (jelen esetben írásos) elemzési módot 7 fő;
- b) csak a vizuális elemzés valamelyik módszerét (általában a színvázlatot) 8 fő;
- c) mindkettőt 20 fő alkalmazta, s ezt igen jó aránynak tartjuk.

Azt is vizsgáltuk, hogy a *tartalom és a festői kifejezőeszközök számbavétele, illetve ezek kapcsolata szerepel-e és hogyan a műelemzésekben*:

- a) csak a tartalomra, illetve ennek hiányára reagált 5 fő;
- b) csak a megformálás módjáról szólt rajzban 8 fő;
- c) a színkezelést és a megformálás módját ebből 3 fő ábrázolta vázlatában (szín- és tömegvázlat);
- d) a csak a színkezelést, a festésmódot és a képek motívumait értékelte írásos elemzésében 6 fő;
- e) a tartalom és a forma együttes elemzését kísérte meg, illetve mindkettőről szólt 16 fő.

Hogy ezek mennyire jó eredmények, az majd az országos teszteredmények alapján dől el. Mi meg vagyunk elégedve a műelemzési formák együttes alkalmazásával, örömmel olvastuk a tanult szakkifejezéseket, illetve „szép szavakat” a rövidke elemzésekben, s érdekesnek tartottuk a megformálás és a téma összekapcsolási kísérleteit.

Pl.: az Egy-kép elmosódó festésmódjáról: „a naptól káprázó szem lát így”; a Brueghel-kép „éles, téli” színeiről, határozottan meghúzott körvonalairól, „a tiszta téli levegőben ilyen jól látszanak a dolgok”; Szántó Piroska „bolyhos” rajzáról, Vasarely képéről, melynek témája: „szín-játék”, és „nagyon ravaszul bánik a színekkel”, „ismeri a szín-trükköket” stb.

5. Motiváció

A megfelelő motivációt, készítetést a műelemző folyamat beindulása és hatásos lefolyása szempontjából egyaránt igen lényegesnek tartjuk. Kísérletünkben a *motiválás eszközei hatásosaknak bizonyultak*. A gyerekek teljesen önként, szabad idejükben vesznek részt a foglalkozásokon, akinek nincs kedve velünk dolgozni, olvashat, játszhat. De ez a lehetőség büntetésnek számít, hiszen önként szinte senki sem válik meg a foglalkozásoktól. *A változtatva adott elméleti és gyakorlati feladatok* miatt a gyerekek jókedvűen, fáradság nélkül rajzolják-festik-beszélgetik végig a 60–90 percekét. Otthon legtöbbször újra elkészítik az órán feladatul kapott alkotást, tervet, és délelőtt az iskolában is gyakran – sajnos túl gyakran – beszélgetnek a „műelemző szakkörön” tanultakról. (Erről negatív tanári észrevétel formájában kaptunk visszajelzést: „Ez a „művészet” a gyerekeknek mániájává vált . . .”)

A műelemzőkészség vizsgálatakor, a módszerek kidolgozásán túl ezt tekintjük legjelentősebb eredményünknek. Úgy érezzük, kísérletünk is igazolja, hogy a „*vizuális alfabetizmus*”, illetve a *korszerűtlen képzőművészeti kultúra felszámolásának hatásos módja lehet, ha a leendő tárlatlátogató (és vásárló) közönség kezébe – kedvcsinálólul és útravalólul – a műelemzés sokféle módszerét adjuk*.