

AZ ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK MŰELEMZŐKÉPESSÉG-VIZSGÁLATÁNAK TAPASZTALATAI

A vizuális nevelés hatékonyságának bírálói elsősorban a rajz tantárgy által kialakítandó *gyakorlati jellegű és hasznú képességeket* kérik számon. Rádiós riportműsorok, konferenciák, vitacikkek¹ firtatják, vajon miért nem képes műszaki rajzot olvasni a segédmunkás-jelölt, helyes axonometrikus ábrát szerkeszteni az építészhallgató, térben látni, rajzok alapján tájékozódni az ifjú vegyész, orvos, gépész? A képes folyóiratokban időről-időre megjelenik egy másik, *az oktatás helyett, illetve mellett az esztétikai nevelés igényét tükröző* modell, a rajzsakkörök és művelődési házak vasárnapi akcióinak gyerek-paradicsoma. Itt, a „kreativitás” tarka és láthatólag vidám ünnepein, anyaggal-idővel az iskolai tanóráknál összehasonlíthatatlanul jobban ellátott játszóházakban és alkotóköroben vélik feltalálni a lelkesen dicsérő és ezeket a „paradicsomi állapotokat” a „rajzói drill”-lel szellemesen, bár jócskán igazságtalanul összehasonlító cikkírók a jövő vizuális nevelésének ideálját. Egyesek még több oktatást, szigorúbb, rendszerebb képzésfejlesztést kívánának, mások viszont a meglévőt is soknak tartják, s a keretek lazítását, illetve az alternatív programok számának növelését követelik. A vita eddig szinte kizárólag a rajzi gyakorlat, a műhelymunka körül folyt – napjainkban azonban a tantárgy másik, nem kevésbé lényeges, de jóval kevésbé látványos, iskolai dekorációként használhatatlan és gyermekrajzversenyeken sem díjazható produktuma, a képzőművészeti alkotások elemzőkészsége is napirendre került.

Veszprémben, 1982-ben az Országos Oktatástechnikai Központ tanácskozásán² éles vitát váltott ki: vajon szükség van-e műelemzés-szaktudásra, vagy a képzőművész (tanár) „magától”, szakmai ismeretei, alkotni tudása folytán egyúttal hivatott bírálója is a műalkotásoknak, sőt elemezni tanítani is képes? Az alsó tagozaton tanító pedagógusok rajzi képzése, illetve képzetlensége újabb gondokkal tetézi ezt a problémát. Tanulmányunkkal ehhez a vitához kívánunk hozzászólni, s egyben az alsó tagozatos rajzterv folyamatban levő reformjához szeretnénk anyagot szolgáltatni.

¹ Példák a közelmúltból: a *Képzőművészeti Főiskola* által szervezett oktatási intézményközi konferencia a vizuális nevelésről (1980), a *Magyar Nemzet* rövidebb-hosszabb cikksorozatai (1978, 80, 82), *Sárkány Klára* rádiós riportműsorai (1984–85.)

² „A művészettörténet- és műelemzéstanítás az iskolában” című rendezvény szervezője az OOK részéről *Abonyi Lászlóné*, konzulense *Kárpáti Andrea* (ELTE) volt.

1. Műelemzés oktatás az általános iskolában

Az általános iskolában folyó műelemzés oktatás – mely a végzős nyolcadikosok körülbelül 70%-a számára az egyedüli szervezett és kötelező eligazítás a képzőművészet elméletében és történetében – sokkal hatékonyabb lenne, ha a tantervirok az oktatás céljait és követelményeit már az alsó tagozaton világosan és differenciáltan megfogalmaznák, ha a pedagógusok a tanulók képességfejlődését nyomonkövetnék és értékelnék. A jelenlegi tanterv ugyanis – a „spirális bővülés” modelljére hivatkozva – lényegében egy és ugyanazon „műelemző módszert”, vagy inkább műleíró eljárást írja elő az alsó tagozat osztályaiban. Ha összevetjük a négy tanév tantervének vonatkozó részeit, a homályos megfogalmazásból a tematikus-leíró műmegközelítés modellje bontakozik ki.³

Az első 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 második osztályban:

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

A harmadik osztályban:

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

A negyedik 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 például a tárgycsoport helyét, a jelenetben ábrázolt történést és az események idejét), valamint a kép által sugallt, azaz jórészt a befogadó pillanatnyi lelkiállapotát tükröző „hangulatot” kéri *leolvasni* a műről. Olyan sajátosságokat tehát, melyeket az olvasás- és fogalmazásórán könyvillusztrációkat nézegetve mondatnak el a tanulókkal „képolvasási” foglalkozásokon. (Régen „Beszéd- és értelemgyakorlat”-nak hívták, ha a kisgyerek bemutatatta, hogy képes azonosítani a tárgyat és beszélt nyelvi megfelelőjét, illetve szóképét.) A negyedik osztály tantervi követelményei között szerepel először a „tartalmi vonatkozásoknak” a kifejező eszközökkel történő összekapcsolása, tehát a tantárgy jellegéhez illő első elemzőmódszer, amely lényegében az egyetlen marad négy éven át, a 7. osztályig. (A rajz szaktanárai, akik az alsó tagozaton rajzot tanító pedagógusok között elenyésző kisebbségben vannak, ezt az igényesebb elemzőmódot alkalmazzák kezdetől

³ A most következő idézetek „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” Szabenyi Péter által szerkesztett, 1977-es kiadásának II. kötetéből valók. (Kiadó: Oktatásügyi Minisztérium.) Sorrendben: 225., 227., 229. és 232. oldal.

fogva, szép sikerrel.⁴⁾ Mit eredményezhet ez a követelményrendszer? A tanítók 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 „tér-forma-szín” elemzések után⁵ korokról és stílusokról esik szó.

A történelem órán már évekkkel előbb megismert, s azóta többé-kevésbé elfelejtett korok művészete mutatkozik be: „tér-forma-szín”-ként megint, legfeljebb a stílus szakszavaival „felbélyegezve”. Az alkotó, a mű és közönségének kora egyszerűen és hatásonként bemutatható lenne, ha a történelem tanításával párhuzamosan folyana a műtörténeti szempontokkal gazdagított elemzés. Erre azonban nem kerülhet sor: a formai jegyek, a képi nyelv elemeinek és szerkezeteinek felismerésére kell az idő. Tér, forma és színproblémák merülnek fel a *tantervi spirál* magasabb szintjein is, ami csak akkor lenne indokolt, ha „*tartalom-felmondás*” helyett a *kép vizuális témái* kezdettől fogva az elemzés középpontjában állnának.

2. Vizsgálat az általános iskolások műelemző készségével kapcsolatban

1982–83-ban vizsgálatokat végeztünk annak megállapítására, hogy a jelenlegi képzési formában hogyan „olvassák”, értelmezik, elemzik az alsó tagozatosok a képzőművészeti alkotásokat. Eredményeink a rajz tantárgy részeként szereplő *műalkotások elemzése tananyag átcsoportosításának szükségességére és lehetőségére* figyelmeztetnek. A tanulóknak a képzőművészeti reprodukciókkal kapcsolatos megnyilvánulásait egyszerű tartalom-elemző módszerrel értékeltük, melyet a pedagógus oktatómunkája eredményvizsgálatánál is felhasználhat. Az elemzőképesség fejlesztése a rajz tanítás egyik legfontosabb feladata, a változatlanul készségi tárgynak tartott oktatási terület mentális fejleszthetőségének fontos eszköze. Felmérésünkben egyúttal néhány fejlődés-vizsgálati szempontot kívántunk adni a tanulói műelemzéseket értékelni kívánó, tantárgya jelentőségét dokumentálni vágyó pedagógusnak.

A vizsgálat két részből állt. Először a választott két iskola valamennyi IV. osztályos tanulóival (127 fő) írásbeli műelemzéseket készítettünk. Minden előzetes magyarázat nélkül kellett nyilatkozniuk a Derkovits Gyula „Téli ablak” c. festményét, H. Moore „Harcos” c. szobrát és az esztergomi Várkapolnát bemutató vetített képekről. A feladatra 45 perc állt rendelkezésre. (Az idő a tanulók számára elégnek bizonyult.)

A vizsgálat második részében a képekről való szóbeli vélekedések összegyűjtését végeztük el az I–IV. osztályokban, kötetlen időtartamú beszélgetések formájában. A két iskola találmára kiválaszt-

⁴A „Rajztanítás”-ba beküldött és közölt pedagógus-írások túlnyomó többsége a rajzolás-festés-mintázás gyakorlatával foglalkozik. Ezen kívül rajztanárok és az ismeretterjesztő irodalomban otthonos művészettörténészek a vizuális nyelv művészi alkalmazásmódjaival – csak igen ritkán kultúrtörténeti jelentőségével és jelentésével – foglalkozó cikkei jelennek meg ezen a legfontosabb továbbképzési fórumon.

⁵A felsőtagozatos tankönyv, amelynek formai (képnyelvi) elemzőmódszerét címe is mutatja: *Környeiné Gere Zsuzsa – Reegné Kuntler Teréz: Tér – forma – szín*; Tankönyvkiadó, 1978.

tott egy-egy első és 4. osztályában teljes létszámmal (összesen 75, illetve 55 fő) és a 2., 3. osztályokban találmira kiválasztott 10-10 tanulóval (összesen 20-20 fő) beszélgetést rögzítettünk a művekről. Valamennyi tanuló megnyilvánulást (a továbbiakban az egyszerűség kedvéért: elemzést) a tanulmány szerzői regisztráltak. Biztató, bátorító megjegyzéseinken kívül mindössze egyetlen kérdést tettünk fel: tetszik-e a mű?

Ugyancsak előzetes felkészítés nélkül szóltak a tanulók Raffaello „Eszterházi Madonna” és Miro „Asszonyok holddal és madárral” című festményéről, valamint egy Moholy-Nagy László gyűjteményben szereplő művészi fényképfelvételről,⁶ melyeket reprodukció formájában mutattunk be az egyenként meghallgatott tanulóknak. Elemzéseiket megnószalagon rögzítettük, s ezt az anyagot értékeltük.

Felmérésünket két esztergomi általános iskolában végeztük. Az egyik a *Balassa Bálint Általános Iskola*, melynek épülete a felszabadulás előtt főpapi lakások céljaira szolgált, s ebből adódóan iskolai funkciókra korántsem ideális konstrukcióval rendelkezik. A város Szentgyörgy-mező nevű körzetének iskolája, de testnevelés tagozata, városi szintű beiskolázást teljesít. A tagozatos osztályokban iskolaotthonos rendszerben folyik az oktató-nevelő munka. Csak a III. és IV. 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. A vetítési feltételek rosszak, bár diaanyaguk van. Az OPI által kiadott segédleteket ismerik és használják.

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

Felmérő munkánk során, az 1981/82-es tanév végén mindkét iskolában maximális megértést és segítséget tapasztaltunk, mind az igazgatók, mind az érdekelt nevelők részéről. Készséggel vállalták a IV. osztályok írásbeli műelemzéseinek lebonyolítását, s a beszélgetésekhez a körülményekhez képest a lehető legjobb feltételeket biztosították.

A felmérésben érdekelt gyerekek nagy érdeklődéssel és szívesen vettek részt a munkában. Döntő többségük nyíltan, bátran fejtette ki véleményét a látott művekről.

Külön meg kell említenünk az Esztergomi Tanítóképző Főiskola támogatását, mely a vizsgálat technikai feltételeinek biztosításában is megmutatkozott.

A tanulók írásbeli és szóbeli megnyilvánulásait azonos módon, az alábbi szempontok szerint értékeltük:

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

– *Határozók, jelzők száma* – a leírás gazdagságát mutatja.

– *A megnevezett képelemek száma.* A képet alkotó formák – alakzatok, tárgyak, személyek – megnevezése a megfigyelés részletességét jelzi.

Ezen szempontok szerinti értékelést művenként és korosztályonként átlagolva közöljük. (I. táblázat)

⁶ *Grünwald Fotó*, Bréma: Éjszakai felvétel; *Moholy-Nagy László*: Festészet, fényképszet, film; Corvina, 1978, 59. oldal.

– *Egyszerű leírás* a műalkotás képelemeit „tárgylistaként” felsoroló, jelzőket és határozókat nem, vagy igen kis mértékben (összesen 1–2-szer) használó, témafelismerést igazoló megnyilvánulás.

– *Részletes leírás* – a képelemek részleteire is kitérő, jelzőkben, határozókban gazdagabb közlés.

– *Színek megnevezése* – az alsó tagozatos rajztervtantervben az egyik legfontosabb követelmény: színismeretek alapszintű felhasználása a műelemzésben, a képelemek színeinek megemlítése.

– *A színek hatásának megfigyelése* (a táblázatban: színek hatása): a sötét-világos kontraszt és a kiegészítő színpárok megismerésére a tanterv szerint a harmadik osztályban, a 12 tagú színekör és a színárnyalatok megkülönböztetésére a negyedik osztályban kerül sor. (Bár szín-hanulatokról, szín-szimbólumokról már az 1–2. osztály olvasásóráin is szó esik.)

– *Tartalom és forma* kapcsolatának megfigyelése. A 4. osztályos tanterv törzsanyagának alapkövetelménye.

Ezen szempontok jelenlétét a tanulói elemzésekben művenként és korosztályonként százalékos arányban mutatjuk be. (II. táblázat)

– *Tetszés, nemtetszés* kifejezése – művenként és korosztályonként. Százalékos arányban közöljük, hogy tetszésüket, nemtetszésüket kifejezték-e a tanulók, illetve milyen sztereotip fordulatokkal indokolták véleményüket? (III. táblázat)

Végül a IV. táblázatban az iskolák eltérő ellátottságával és a pedagógusok különböző szakképzettségével összefüggő eredménykülönbségeket mutatjuk be.

3. A vizsgálati anyag értékelése

a) A tanulói „elemzések” terjedelme

Az I. 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, hogy milyen könnyedén készítik el részletes „tárgylistájukat” az első osztályosok, megközelítve a negyedikesek teljesítményét. Úgy tűnik, hogy a határozók és jelzők száma sem gyarapszik az évekkel arányosan; a műalkotások „témájának” a tantervben több éven át célként szereplő felismertetése 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 rajz tanterv 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 lényegesebb tartalmi vonatkozásokat”. Csak azokat az eseményeket és dolgokat lesznek 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.

I. táblázat
A tanulók szóbeli elemzései

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
	G. 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
	G. 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
	G. 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
	G. Fotó	32	5	6
	átlag	47	6,2	8,3

A tanulók írásbeli elemzései

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

Elgondolkoztató, *milyen szegényes viszont ez a műleíró szókincs*, mennyire nélküli mindazokat a szaknyelvi elemeket, melyeket a tanterv-tervezők elképzelései szerint felfelé ívelő, de a műelemzőkészség tekintetében inkább a 4. osztályban már célul tűzött szintet újra és újra elérni kívánó „tananyagspirál” előirányoz. 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, s a tantervben szereplő többi kifejezőeszköz említés nélkül maradnak. A műelemző szókincs kialakítása ugyanis hosszútávú, nehéz kifejezőkészség-fejlesztési feladat, amelynek, ha csak a negyedik osztályban kezdődik el, eredménye jó esetben is csak évekkel később lesz. Viszont, ha a műelemzőkészséget már az alsó tagozat első osztályától, az „új matematika” mintájára játékosan, de a gyermekek képességeit ismerve kezdjük kialakítani, a felső tagozat első két osztályában nem lesz még mindig el nem sajátított elemzési feladat a „tér-forma-szín” változásainak megfigyelése, jut idő az „idő-stílus-társadalom” hármas megértetésére, s a művek kulturális

hátterének bemutatására. Sőt annak a kép keretein túli világnak a felidézése is, amely a műben tükröződik.

Az I. táblázat adatai alapján úgy véljük, a leíró szókinccs az olvasás- és fogalmazás-tanítással összehangoltan, folyamatosan elsajátítható. Ami hiányzik: a műelemzés szóanyaga, a műalkotó gyakorlat folyamán élményszerűen elsajátítható „szakszó-készlet”. A tanulók szókinccse nem bővül eléggé az évek során, „elemzéseikben” inkább a töltelékszavak, a gondolatot-érzést nem hordozó összekötő elemek gyarapodnak.

b) A műmegközelítés formái

A II. táblázat további adalékokat szolgáltat arról: érdemes-e három éven át szorgalmazni a „tematikus-leíró” megközelítést, illetve: megtörténik-e negyedik osztályra a „tartalmi-formai” elemzési mód kialakítása.

II. táblázat
A tanulók szóbeli elemzései

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

A tanulók írásbeli elemzései

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

Az „egyszerű leírás”, a mű „témájának” meghatározása mint műmegközelítés, az első osztálytól természetes és különösebb nehézséget nem okoz. A non-figuratív jellegű, bár felismerhető, asszociációt-keltő alakzatokat bőven hordozó Miro-festményről épp olyan magától értetődően készít „tárgy-listát” a hatéves, mint az Esterházy Madonna „anyukás” képéről.

A *részletes leírást* adók százalékos aránya nem növekszik úgy, ahogy elvárnánk. A negyedikesek csaknem hetven százaléka a képelemek minőségére érzéketlen, vagy inkább „nem talál rá szavakat”. A *színek* felsorolása harmadikban kezd készségié válni, de a *színek hatásáról* – a kontrasztokról, illetve a „hangulati hatásról” –, a tanterv legtöbbször hangoztatott elemzési követelményéről, a gyerekek egyharmada szól csak. A *tartalom és forma* kapcsolatba hozatala megoldhatatlanul nehéz feladat marad a negyedikesek számára is. Az utóbbi két megközelítési szempont a tulajdonképpeni műalkotás-elemzés módszerei. A „téma” formai és színbeli azonosítása tehát kezdettől kitűnően megy, a sajátosan képi hatások felismerését azonban – erre utálnak az 1–2-osok rossz eredményei –, alapszinten sem sikerül elsajátítani az alsó tagozaton. (A 3-osok teljesítményei is ezt mutatják.) Az írásbeli munkák szükségszerűen rosszabbak, hiszen fogalmazni új, nehéz feladat még a tízéveseknek. Mégis, az egyes megközelítésmódok egymáshoz viszonyított eredményei hasonlóak. (Megjegyezzük: 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 követtük nyomon.) Mivel a tanterv nagy súlyt helyez a mű kiváltotta érzelmek kifejezésére, a tanulók tetszés-ítéleteit is összegeztük.

III. táblázat

A tanulók szóbeli elemzései

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: A madár . . .	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
G. 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

c) *A tetszés nemtetszés kifejezése*

A gyerekek maguktól ritkán nyilatkoztak arról, hogy tetszik-e nekik a mű. Ezért ezt az egyetlen kérdést feltettük nekik, megszakítva egyébként teljesen önálló elbeszéléseiket. A válaszok indokolását 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 100 gyerek válaszolta. A negyedikesek épp olyan tanácstalanul néztek ránk mikor – a tanterv szellemében – „indokolt ítéletet” kértünk tőlük, mint az első osztályosok.

Önként írásban is kevesen árulták el, hogy megnyerték-e tetszésüket a képek. Indokolt ítélettel nem találkoztunk. A rajzórakon valószínűleg ritka ez a kérdés, s akkor is formális, hiszen csak olyan „remekművek” (néha ugyan inkább tanművek) kerülnek bemutatásra, amelyeket „hódolat illet meg – nem bírálat”. A negyedikes tantervi követelményt az „indokolt véleménynyilvánításról” ismét csak elkésettnek, elő nem készítettnek érezzük, s kicsit értelmetlennek is, hiszen a műalkotások leggyakrabban mint *a képzőművészet mesterség „pozitív példái” kerülnek a hasonló feladatokon munkálkodó tanulók elé.*⁷

A tanulók írásbeli elemzései

Mű	Osztály	Tetszik %	Nem tetszik %	Nem szólt róla
Derkovits		2,4	18,9	78,7
Bakócz kápolna	4.	18,9	10,8	80,3
H. Moore		3,9	3,9	92,2

d) *Az iskolák ellátottságával és a pedagógusok szakképzettségével összefüggő eredménykülönbségek*

A jól felszerelt iskolában, szaktanteremben, egyetemi végzettségű szaktanár irányításával dolgozó „válogatott” gyakorló iskolai tanulók egy-egy műalkotásról készített szóbeli, illetve írásbeli elemzésének jellemző adatait a Balassa Általános Iskola rosszabb körülmények között tanuló diákjainak munkájával az alábbi táblázatban hasonlítjuk össze. Megjegyezzük, hogy a Balassa Iskolában is szaktanár tanítja a 3–4-eseket, tehát szakos ellátásuk jobb az országos átlagnál.

⁷ A „remekmű, mint iskolapélda” problémája körül e tanulmány készülésekor időpontjában érdekes vita bontakozott ki a Rajztanítás hasábjain. *Benkő René* „A műalkotáselemzés új útjai” című cikkében (1982. 5. szám, 20–24.) az „aktív műbefogadás” elvét a végsőkig víve, tanulóival Picasso képeit másolatja, így próbálja megértetni velük a művész alkotómódszerét. *Rendes Béláné* vitacikkében (1983. 6. szám, 27–32.) ezt az eljárást szolgai másolásnak nevezi, s a művek kevésbé direkt „leképezését” javasolja. „A művész, mint a képzés modellje” az általános iskolában is továbbél, s mint látható, nemcsak – titkolt – oktatási célként, de műalkotó példaként a szó szoros értelmében is mintát ad. A másolandó vagy csak követendő remekművek tekintélyt sugárzó felvonulása közepette, a műelemző órán „indokolt véleményt” aligha, legfeljebb árnyalt dicséretet vagy konok hallgatást várhatunk.

IV. táblázat

I. Gyakorló általános Iskola
II. Balassa Általános Iskola

Raffaello: Esterházy Madonna, szóbeli elemzés

Osztály	Szavak száma (átlag)		Határozók és jelzők (átlag)		Képelemek (átlag)	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Felmért létszám						
1. (I.: 28 fő) (II.: 37 fő)	32	30	4	7	7	7
2. (I.: 10 fő) (II.: 10 fő)	36	33	4	6	6	7
3. (I.: 10 fő) (II.: 10 fő)	38	24	3	7	7	9
4. (I.: 19 fő) (II.: 36 fő)	46	50	3	10	10	11

Egyszerű leírás (%)		Részletes leírás (%)		Színek (%)		Színek hatása (%)		Tartalom és forma	
I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
96,4	70,2	3,6	27	–	56,8	–	8,1	–	–
100	100	–	50	10	60	–	–	–	–
90	100	10	30	–	60	–	10	–	–
73,7	97,2	26,3	58,3	10,5	72,2	5,2	27,8	–	5,6

Derkovits Gyula: Téli ablak, írásbeli elemzés

Osztály	Szavak száma (átlag)		Határozók és jelzők (átlag)		Képelemek (átlag)	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Az iskolák negyedik osztályai összesítve (I.: 57 fő 2. oszt. II.: 70 fő 2. oszt.)	35	22	5,3	2	9	7

Egyszerű leírás (%)		Részletes leírás (%)		Színek (%)		Színek hatása (%)		Tartalom és forma (%)	
I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
71,9	75,7	38,6	17,1	19,3	10	14,0	–	21,0	–

Úgy tűnik, tehát, hogy a tanárok szaktudása pótolni tudta a megfelelő felszerelés vagy az otthonról hozott háttér-tudás hiányát. A Balassa-iskolások szóbeli teljesítménye gyakran jobb volt a gyakorlósokénál, akik viszont lényegesen több „képnyelvi” szempontot használtak elemzéseikben. (Valószínű, hogy az anyanyelv tanítójának munkája is tükröződött ezekben az eredményekben, mivel a szóbeli kifejezésre, illetve az írásos fogalmazásra nagyobb súlyt helyező pedagógiai módszer hatása is mutatkozott.)

A legfontosabb változók: a tanterv és a tanmenet, azaz a pedagógiai program, illetve a rajzot tanító pedagógus. Más vizsgálatok is azt bizonyították, hogy a vizuális nyelv egyszerű szerkezeteinek felismerése: a szín- és szerkezeti vázlat, valamint a mű összepárosítása, a festésmódot, formaadást, színhatásokat együtt vizsgáló 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 csak a párosító játék-teszt egyszerű feladataival kell számot adni ismereteikről.⁸ A műelemző szókinccs is eredményesen bővíthető, amennyiben a rajztanítás „elméleti oldala” a gyakorlatival egyenrangú szerepet kap, illetve a tantárgyi integráció lehetőségeit kiaknázzuk.⁹ *Székácsné Vida Mária* kutatásai már évtizedek óta azt bizonyítják: az alsó tagozatosok kifejezőkészsége verbális, vizuális és kinetikus területen párhuzamosan, összefüggően fejleszhető.¹⁰

A Rajztanítás hasábjain is olvashattunk az alsó tagozatosok sikeres műelemző óráiról. Ami még hiányzik: *a műelemzőkészség összetevőinek meghatározása, az életkoroknak megfelelő elemzési szintek megállapítása, s fejlesztésük módszereinek pontos körvonalazása*. Ehhez a bőségesen rendelkezésre álló pedagógiai tapasztalatok, hazai és külföldi módszerek és kutatási eredmények összegezése szükséges. A tervezett tantervi korrekciónak erre is ki kell terjednie.

4. Konzekvenciák a pedagógusképzésre

A pedagógusképzés területén is sok a tennivaló. A tanítóképző főiskolák rajz szakkollégiumainak tantervében az V. és a VI. félévben heti két órában szerepel a „Műalkotáselemzés és művészettörténet” című tárgy. Ez a tantárgy hármast funkcióit tölt be:

– A rajz szakkollégium hallgatóinak általános és szakasztétikai felkészítését, amely a műalkotáselemzési feladatok szakavatott ellátásához az általános iskola alsó tagozatán is elengedhetetlenül szükséges;

– Lehetőség arra, hogy a hallgatók kellő műelemzési gyakorlatot szerezzenek;

⁸ *Kárpáti Andrea*: A képzőművészeti nevelés eredményeinek értékelhetőségéről (Pedagógiai Szemle, 1983, 7–8. szám, 635–646.) c. tanulmányában az ismertetett felső tagozatos műelemző-készség-mérővizsgálat módszereinek az alsó tagozaton történő alkalmazásáról számolt be. *Földy Ferencné*, bölcsészdoktori értekezésében (Debrecen, KLTE, 1983).

⁹ *Kárpáti Andrea–Rajz Istvánné*: Kép, nyelv, zene (1983) és Kép, nyelv, zene, matematika, 1984; Bács-Kiskun megyei Tanács Pedagógiai Intézetének Kiadványa: Kutatási jelentések, illetve: *Kárpáti Andrea*: Képolvasás; Tankönyvkiadó, 1985. „Vizuális nevelés”, 1.

¹⁰ *Székácsné Vida Mária*: A vizuális nevelés hatásrendszere; Akadémiai Kiadó, Bp. 1979.

– A VI., „csonka” félév folyamán e tantárgy keretében történik a művészet történetén való kronologikus „végigszáguldás”.

Azok a hallgatók, akik nem a rajz szakkollégium óráit látogatják, csak az általános képzésben kötelező egy féléves „rajz tantárgypedagógia” keretében hallanak valamit a műalkotáselemzésről. E probléma felett át lehetne siklani akkor, ha az általános iskolákban az I–IV. osztályokban csak azok tanítanak rajzot – és ezen belül műalkotáselemzést –, akik rajz szakkollégiumot végeztek. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy jelenleg az iskoláknak még 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 módszerekkel közeledő elemzési szemlélet helyett egy nyitottabb, az adott mű karakteréhez rugalmasabban igazodó hozzáállás jellemzi őket, melyben nagy szerepe van a viszonyításnak és az összehasonlításnak a tartalom és forma gyakran erőszakolt különválasztásával szemben.

Bízunk abban, hogy 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 megalapozása történik.

Amennyiben nemcsak a rajzolás-festés-mintázás, de a műelemzés területén is életkoruknak megfelelő képzést kapnának a gyerekek a 8 általános iskolai év során, talán nem veszítenék el érdeklődésüket a képzőművészet iránt később sem, akkor, amikor már esetleg tehetnének is érte valamit.