

KÁRPÁTI ANDREA

A VIZUÁLIS MŰELEMZŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE  
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁN

A vizuális kultúra elsajátításának feltétele egy olyan képességszisztem, amely alkotásra és befogadásra egyaránt alkalmassá tesz, amelynek segítségével eligazodhatunk a látható világ köznapi és művészi, történeti és kortárs, rokonszenves, ismerős, illetve énköztől, kultúránktól idegen tárgyai között. A vizuális nevelés csak akkor lehet hatékony, ha az alkotás, tervezés, illetve a befogadás és megítélés műveleteit hierarchikus rendszerként modellezve, a spontán fejlődési irányok ismeretében fejlesztő-formálja a gyerekek képességeit. Az esztétikai nevelés célja elsősorban az, hogy a (művészi) élményszerzésre alkalmassá tegyen.

A rajztanítással kapcsolatos vizsgálatok hazánkban, de a nemzetközi művészetpedagógiában is, jórészt az alkotói szférára korlátozódtak. A gyermekrajzok esztétikuma, ikonográfiája, a felnőtt ízléshez mért "minőségi visszacsúszások" és a naiv-szürrealisztikus képi világ konzerválására alkalmas pedagógiai programok gazdag irodalmához képest lényegesen kevesebb munka foglalkozik a vizuális alkotások, illetve ezek esztétikumot hordozó fajtái, a műalkotások befogadásának mechanizmusával, a műelemzés műveleteinek leírásával és fejlesztő programok kidolgozásával.

Az itt közölt kutatás gyakorlati pedagógiai előzményekre épül (Kárpáti, 1979, 1982, 1985). 1975-től folyamatosan számos esztétikai nevelési kísérletet végeztünk és végzünk azzal a céllal, hogy az iskolai oktatásból az időhiány és a tantárgyak tartalmi-szerkezeti összehangolatlansága következtében lassan kiszoruló képzőművészeti, építészeti és környezetkultúrának új oktatási formákat és tartalmakat alakítsunk ki. Munkánkat akadályozta, hogy kezdetben csak sejtettük: mit, milyen mértékben kell fejlesztenünk, hogy a tanulók — szintén csak egyéni tapasztalatokból ismert — művészeti műveltségét, elméleti és gyakorlati ismereteit, készségeit minél teljesebben kibontakoztathassuk. Tantervekben és kísérleti programokban egyaránt szereplő művészetpedagógiai célunk a korszerű, azaz toleráns és fejlődőképes, de a tradicionális értékeket ismerő attitűd kialakítása. Úgy véljük, a vizuális ne-

velés tartalma és módszerei megújításával érhető csak el a hazai művészet-szociológiai vizsgálatokból évtizedek óta változatlanul kirajzolódó befogadói tipológia megváltozása, amely a közömböstől a konzervatívig terjedő skálára helyezi a képzőművészettel szembesülők túlnyomó többségét. A pedagógiai stratégiák korszerűsítése azonban alapos helyzetelemzés nélkül nem lehet sikeres.

Az itt röviden ismertetendő kutatási egység feladatai a következőkben foglalhatók össze:

- a műelemző képesség mint a vizuális képességrendszer része, (annak egy befogadói képességtípusa) leírása,
- a műelemzés fontosabb műveleteinek körvonalazása hazai és külföldi kutatási eredmények elemzése alapján,
- a műelemző műveletek iskolai oktatásának értékelése dokumentumok alapján,
- tesztrendszer kidolgozása a műelemző képesség fejlettségének vizsgálatára; a tesztek felhasználása 5. és 8. osztályos tanulók műelemző képességének értékelésére.

(A tesztek első változatairól vö. Kárpáti, 1983; a vizsgálatban használt, korrigált mérőeszközök részletesebb ismertetését l. Kárpáti, 1988.)

A vizsgálat során tehát a műelemző műveletek kialakulását és fejlődését kísértük nyomon azzal a pedagógiai céllal, hogy az általános iskola felső tagozatán folyó műelemzéstanítás eredményeit feltárva hatékonyabb képességfejlesztő módszerek kialakítását elősegítsük. Eredményeink az oktatás deklarált és valódi tartalmának megismerésére remélhetőleg alkalmasak lesznek, a műbefogadás mint magatartás jellemzéséhez azonban nem elégségesek. Nem foglalkoztunk ugyanis a katarzis és a művészeti ízlés kialakulásának pedagógiai problémaköreivel.

A katarzis empirikus kutatása, pedagógiai megvalósulásának mérése véleményünk szerint igen nehezen megoldható, amelyre itt nem vállalkozunk. A tanulók művészeti ízlése kialakulásának folyamata pedig kielégítő pontossággal csak longitudinális mérésekkel határozható meg, ilyenekre pedig az itt közzétett vizsgálat végzésekor még nem volt lehetőségünk.

Kutatásunkban a műelemző képességet a vizuális képességrendszer részeként értelmeztük. Ezen olyan, egymással szoros kapcsolatban álló képességek együttesét értjük, amelyeknek megnyilvánulási területe a látás útján történő befogadás és az alkotás vizuális médiumokban. A pedagógiai és pszichológiai képességdefiníciók figyelembevételével úgy véljük, hogy a vizuális képességrendszerhez rendelhetők olyan műveletek, amelyekben a produktív és receptív

szféra lényeges elemei realizálódnak, és ezek fejlettsége az adott tevékenységekben nyújtott teljesítmény szintjével mérhető. Bár ebben a kutatásban kizárólag a műalkotások befogadásának tevékenységrendszerét elemeztük, véleményünk szerint az itt leírt struktúra kibővítve alkalmas az esztétikai ítéletet is magába foglaló, de annál szélesebb körben megnyilvánuló vizuális befogadóképesség tanulmányozására is.

A vizuális befogadóképességgel kapcsolatos kutatások a látás biológiai mechanizmusának megismerésétől különféle, jelentéssel bíró tárgy- és jelcsoportok tartalmi vagy esztétikai megítéléséig terjednek. Vizsgált területünk, a műelemző képesség, esztétikusan szervezett jelek és objektumok kognitív és affektív befogadására irányul. Sajátossága, hogy olyan tanult tevékenységek (is) működtetik, amelyek segítségével a műalkotások tartalma és formája felismerhető és megítélhető. Úgy véljük, ez a vizuális befogadóképességnek olyan típusa, amelyben a képesség működésének funkcionális elemeinél (amelyek az egyszerű észlelést, a jelek feldolgozását lehetővé teszik) lényegesebbek a feldolgozás és ítéletalkotás fázisait is magába foglaló tanult képességelemek, ezért pedagógiai vizsgálata különösen indokolt. A műelemző képesség fejlettségének három szintjét feltételeztük. Úgy véltük, hogy a spontán ítélet és felismerés a legegyszerűbb, alapszintű tevékenységek, melyek az általános iskola alsó tagozatán — a tanulók többségénél már az 1.—2. osztályban — megfigyelhetők. Az értelmezés és az elemző módszerek használata a középszinthez, míg az elemző módszerek tudatos alkalmazása a tevékenységek felső szintjéhez tartozik (Kárpáti és Kaposi, 1983).

A műelemző képességet leíró tevékenységrendszert a szakirodalom elemzése alapján az 1. sémában foglaltuk össze.

Vizsgálatunkban a sémában összegzett műelemző műveleteket némileg más értelmezésben használtuk. Úgy véltük, a "leírás"-t általában megelőzi egy gyors érzelmi reakció, a befogadó első vélekedése a műről. Ezt spontán ítéletnek neveztük. A "leírás" kategóriáját felbontottuk a képmás, illetve részletei felismerésére és a vizuális elemek értelmezésére. Az értelmezés műveletét tehát a mű alkotóelemeinek helyzetére, minőségére, kapcsolataira vonatkozó megállapítások sorozatának tartjuk, míg a tartalom és forma összehangjának megítélését a korstílusra, egyéni kifejezőmódra, szimbolikus megformálásokra stb. vonatkozó felismeréseket már az elemzés műveletéhez soroljuk. A néző érzelmi viszonyulásait és értékelő állásfoglalását kifejező legmagasabb szintű műelemző "művelet"-et, melyet csak két szerző vett fel rendszerébe, mi indokolt ítéletnek neveztük és igen lényegesnek tartjuk. Ennek része az esztétikus és jelentéshordozó vizuális minőségek hatáseggyüttesének

A műelemző képesség műveletei

Szerző	Kritikai tevékenységtípusok			
Eisner (1972) leírás (description)	értelmezés (interpretation)	—	értékelés (evaluation)	—
Sisk (1976) leírás (description)	kapcsolatok elemzése (analysis of relations)	—	érték- megállapítás (valuing)	érzelmi viszonyulás kifejezése
Madeja (1977) megfigyelés (observation)	vizuális kap- csolatok leírása (description of visual relationships)	választás (selection)	a forma generalizálása (generalisa- tion of form)	—
Mittler (1982)				
Johansen (1976) (első) benyomás (kifejezése) (impression)	részek értelmezése (interpretation of parts)			állás- foglalása (statement)

A művelet tartalma ( <u>összegzés</u> )	a műtárgy formai e- lemeinek regisztrá- lása, a té- ma, a kép- elemek je- lentésének azonosí- tása	a formai elemek kapcsola- tainak e- lemzése (szerke- zetértel- mezés)	a tartalom megállapí- tása, a megformá- lás módjá- nak érté- kelése	a mű "tár- sadalmi" értékének megállapí- tása (a mű- vészi szándék és kivitel e- gyüttes elbírálá- sa)	a művel kap- csolatos eszmék ki- fejezése (empátia, emóciók; tetszés), a mű értéke- lése a néző- re gyako- rolt hatás szempontjá- ból
---	---	--	---	--	---

1. séma

értékelése ugyanúgy, mint a döntés a mű szubjektív és objektív társadalmi értéke felől. ("Nekem azért tetszik, mert..." és "ez egy értékes mű lehet, mert..." típusú ítéletek.) Az "indokolt" jelzőt azért adtuk, hogy a tevékenységformát a műmegközelítés nyitó gesztusától, a spontán ítélettől elkülönítsük. A szerzők valamennyi műveletre a "skill" szót használják, amely azonban tágabb értelmű, mint köznyelvi fordítása, a "készség". Összefoglalásul együtt

közöljük a fentebb felvázolt műelemzés-leírások legnépszerűbbjét, E. Feldman értelmezett kategóriáit (I.) és alattuk a vizsgálatunkban használt tevékenység-elnevezéseket (II.) (2. séma):

#### Tevékenység-elnevezések

I.	1. leírás	2. formai elemzés	3. tartalom és forma értelmezése	4. szubjektív és objektív értékelés
II.	1. spontán ítélet	2. értelmezés	4. elemzés	5. elemzés
	2. felismerés			6. indokolt ítélet

2. séma

A műelemző képesség működéséhez szükséges tudásanyag-fogalmak, adatok, tények, definíciók elsajátítási szintjének mérésére tudásszintmérő tesztet alkalmaztunk, amely nyitott és feleletválasztásos kérdéseket egyaránt tartalmazott. (A teszthez csatolt kérdőívben a tanulók műbefogadói magatartását jellemző néhány kérdést is megfogalmaztunk.) A műalkotások néhány fontos vizuális minőségének értékelésére nem verbális mérőeszközt is kifejlesztettünk. Az így nevezett "vizuális próbák" képválasztásos, illetve párosító feladatokat tartalmaztak, a művek színekompozíciója, formai szerkezete és stiláris jegyeinek összessége (az alkotói stílus) felismerését kívánták meg. A tanulókkal szóbeli műelemzéseket is végeztettünk — egy "klasszikus" és egy "modern" festmény reprodukciójának spontán, irányítás nélküli elemzését kértük tőlük. Az írásbeli műelemzéseket tartalmazó teszt 5 diapozitíven bemutatott, egy-egy "klasszikus" és "modern" festmény és szobor, valamint egy modern épület irányítás nélküli elemzését kérte. Mindkét tesztet azonos szempontok alapján értékeltük és az eredményeket összevetettük, hogy a szóbeli, illetve írásos kifejezőkészség eredménymódosító hatását némileg kiszűrjük (3. séma). Valamennyi tanulóról Adatlapot vettünk fel, amely lényeges pedagógiai és szociális háttérváltozókat tartalmazott. Ezeknek a tanulói teljesítményekkel mutatott összefüggéseit is értékeltük.

A műelemző képesség vizsgálatával párhuzamosan azonos mintán zajlott Uhrin Máriának a vizuális alkotóképesség egyes tevékenységeinek iskolai elsajátítását értékelő felmérése. Ennek eredményeit összevetettük a befogadói

A műelemző képesség értékelt tevékenységrendszere és mérőeszközei

Művelet	Teszt-típus	A teszt által értékelt tudáselem
Spontán ítélet Felismerés	szóbeli műelemzés szóbeli műelemzés írásbeli műelemzés	vizuális alakzatok azonosítása különféle képi nyelvet használó műveken
Értelmezés	vizuális próba	a műalkotás alkotóelemeinek nem-verbális értelmezése
	szóbeli és írásbeli műelemzés	a műalkotás alkotóelemeinek verbális értelmezése
Elemzés	szóbeli és írásbeli műelemzés	a műelemzési módszerek és tudásanyag ismerete
	tudásmérő teszt	művészeti, történeti tudásanyag (fogalmak, tények, korszakok időhatárainak megjelölése stb.)
Indokolt ítélet	szóbeli műelemzés írásbeli műelemzés	észleletek, tapasztalatok felhasználása az érvelésben

3. séma

tesztek végeredményeivel, hogy kiinduló adatokhoz jussunk további, a vizuális képességrendszer egészét és a két szféra összefüggéseit feltáró kutatásainkhoz. Előfeltevésünk az volt, hogy a két tesztsorozatban nyújtott teljesítmények szintjében kapcsolatokat fedezhetünk fel. Így adatokhoz jutottunk a műelemző képesség szerkezetére és a vizuális képességrendszer egészén belül feltételezhető összefüggésekre vonatkozólag is, valamint kimutattuk, hogy a vizsgált külső tényezők milyen arányban befolyásolják a műelemző képesség fejlődését (4. séma).

A vizsgálati minta 3 megye 2-2 és a főváros 3 iskolájában, egy-egy véletlenszerűen kijelölt 5. és 8. osztálya volt. Összesen 211 fő 5. osztályos és 204 fő 8. osztályos tanuló oldotta meg a feladatokat. Az iskolákat a rajz szakfelügyelettel közösen a pedagógus szakképzettsége, az iskola felszereltsége, helye és a tanulók szociológiai jellemzői alapján, a megyékben, illetve a fővárosban folyó rajztanítás körülményeit jól reprezentáló módon választottuk ki.

Az azonos mintán végzett alkotóképesség-vizsgálat  
tevékenységrendszere és mérőeszközei

Művelet	Teszt-típus	A teszt tartalma
Spontán ábrázolás <u>Leképezés</u> Egyszerű elemi konvenciókat használó tudatos ábrázolás	F. Goodenough "Rajzolj egy embert!" teszt (korrigált változat)	Az emberalak-rajz készítésénél ösztönösen kialakított "saját sémák" és kulturális konvenciók értékelése
Technikai jellegű ábrázolási <u>konvenciók használata</u> (transzponálás, térábrázolási módok stb.)	Csapó B. "Psichomotoros és térszemlélet" tesztje (Csapó, 1985)	A forma és tér ábrázolásmódjainak kötött, technikai jellegű alkalmazása
Technikai és esztétikai jellegű ábrázolási konvenciók használata, <u>expresszív ábrázolása</u>	"Ilyen lesz lakóhelyem 50 év múlva!" tematikus rajz	A forma, tér és szín képalkotó módszereinek felhasználása kötött, ábrázoló jellegű téma kidolgozásakor. Elképzelések kifejező képi közvetítése

4. séma

A tesztek értékelését számítógépes adatfeldolgozással végeztük. Az alapstatisztikákon és részeredmények, illetve a teszt típusokban elért összpontszámok korreláltatásán kívül klaszter- és regresszióanalízist is végeztünk. A kapott eredmények segítségével értelmeztük a műelemző képességelemeknek egymással, illetve az alkotóképesség összetevőivel mutatott kapcsolatát, illetve a felvett pedagógiai és szociológiai háttérváltozóknak az eredményekre gyakorolt hatását.

A továbbiakban az empirikus vizsgálat eredményeit ismertetjük. (Az eredményeket az 1. és 2. táblázat összegzi.)

Először a tanulók tudásanyagának jellemzőit tekintjük át, elsősorban a tudásszintmérő teszt adataira támaszkodva. Mindkét vizsgált korosztályra jellemző, hogy a festészettel kapcsolatos ismereteik lényegesen magasabb szintűek, mint a szobrászattal és az építészettel kapcsolatosak. A stílus és stílusjegyek összepárosítását, valamint a korszakok és művek társítását kívánó feladatokat az 5. osztály tanulóinak mintegy fele jól, illetve közepesen oldotta meg, míg a 8. osztályban az eredmények szélsőségesebbek: a képzőművészet iránt érdeklődő tanulók valószínűleg önképzéssel érik el a kima-

Átlagok és szórások, 5. osztály

S.sz.	Változó	Átlag	Szórás	CV %	Megjegyzés
1.	IR 1 össz.	2,781	1,973	70,9	írásbeli elemzések "összetettség" itemjei
2.	IR 2 össz.	2,284	1,979	86,6	
3.	IR 3 össz.	2,512	1,924	76,6	
4.	IR 4 össz.	2,085	1,825	87,5	
5.	IR 5 össz.	2,289	1,920	83,9	
6.	SZ 1 össz.	2,968	1,551	52,3	szóbeli elemzések "összetettség" itemjei
7.	SZ 1 össz.	3,358	1,792	53,4	
8.	VP szerkezet	3,876	1,403	36,2	vizuális próbák
9.	VP szín	2,562	1,105	43,1	
10.	VP stílus/A	0,900	1,079	119,9	
11.	VP stílus/B	0,602	1,146	190,4	
12.	Technikai	12,524	2,079	16,6	
13.	Eszztétikai	13,868	3,217	23,2	
14.	Pszichomotoros	32,518	9,732	29,9	
15.	Térszemlélet	16,479	7,130	43,3	
16.	Goodenough	30,980	9,301	30,0	
17.	Stílus/s.jegy	5,676	1,650	29,1	a tudásszintmérő teszt részfeladatai
18.	Korszak/mű	3,346	1,173	35,1	
19.	Épületelemek	1,149	1,046	91,0	
20.	Stílus/összeh.	0,468	0,694	148,3	
21.	Óskori műv.	2,394	1,283	53,6	
22.	Fő színek	2,580	0,886	34,3	
23.	Hideg-meleg sz.	3,713	1,925	51,8	
24.	Épületelemzés	1,048	1,076	102,7	
25.	Festő/műcím	3,670	1,923	52,4	
26.	Szobrász/műcím	2,394	2,028	84,7	
27.	Múzeum	3,378	1,654	48,0	
28.	Életkor (hó)	81,475	4,553	5,6	háttérváltozók
29.	Nem	0,735	0,922	125,4	
30.	Magyar	3,485	1,007	28,9	
31.	Orosz	3,605	1,017	28,2	
32.	Történelem	3,619	0,992	27,4	
33.	Földrajz	3,585	0,825	23,0	
34.	Matematika	3,330	1,051	31,6	
35.	Élővilág	3,763	0,549	14,6	
36.	Gyakorlati	4,234	0,688	16,2	
37.	Rajz	4,335	0,748	17,3	
38.	Ének-zene	4,340	0,855	19,7	
39.	Testnevelés	4,141	1,137	27,5	
40.	Település	1,205	1,342	111,4	
41.	Apa isk.	4,505	1,494	33,2	
42.	Anya isk.	4,425	1,174	26,5	
43.	Apa fogl.	2,286	0,892	39,0	
44.	Anya fogl.	2,477	0,561	22,6	
45.	Osztálylétszám	27,355	13,581	49,6	



Átlagok és szórások, 8. osztály

S.sz.	Változó	Átlag	Szórás	CV %	Megjegyzés
1.	IR 1 össz.	4,582	2,038	44,5	írásbeli elemzések "összetettség" itemjei
2.	IR 2 össz.	3,571	1,857	52,0	
3.	IR 3 össz.	2,832	1,752	61,9	
4.	IR 4 össz.	2,194	1,472	67,1	
5.	IR 5 össz.	2,352	1,472	62,6	
6.	SZ 1 össz.	4,661	1,894	40,6	szóbeli elemzések "összetettség" itemjei
7.	SZ 2 össz.	4,626	1,956	42,3	
8.	VP szerkezet	4,423	1,657	37,5	vizuális próbák
9.	VP szín	2,995	1,704	56,9	
10.	VP stílus/A	1,418	2,045	144,2	
11.	VP stílus/B	1,199	2,130	177,6	
12.	Technikai	12,079	1,982	16,4	rajzi feladatok végeredményei
13.	Esztétikai	12,667	3,127	24,7	
14.	Pszichomotoros	41,568	7,811	18,8	
15.	Térszemlélet	21,114	7,182	34,0	
16.	Goodenough	26,418	14,327	54,2	
17.	Stílus/s. jegy	3,842	2,479	64,5	a tudásszintmérő teszt részfeladatai
18.	Korszak/mű	4,204	2,390	56,9	
19.	Kompozíció	1,842	2,456	133,3	
20.	Komplementer	2,311	2,420	104,7	
21.	Romantika	2,250	2,692	119,6	
22.	Stílus/század	3,434	2,388	69,5	
23.	Stílus/összeh.	2,051	2,647	129,1	
24.	XX. sz. irányz.	2,740	2,707	98,8	
25.	Épületelemzés	3,245	2,665	82,1	
26.	Festő/műcím	5,087	2,345	46,1	
27.	Szobrász/műcím	4,077	2,661	65,3	
28.	Építészműcím	3,164	2,440	77,1	
29.	Könyv	1,684	2,627	156,0	
30.	Életkor (hó)	117,928	9,075	7,7	háttérváltozók
31.	Nem	0,597	0,780	130,7	
32.	Magyar	15,189	3,648	24,0	
33.	Orosz	14,918	4,031	27,0	
34.	Történelem	15,291	3,563	23,3	
35.	Földrajz	15,046	3,568	23,7	
36.	Matematika	13,934	4,115	29,5	
37.	Fizika	11,143	3,051	27,4	
38.	Kémia	7,582	6,724	88,7	
39.	Élővilág	15,505	3,541	22,8	
40.	Gyakorlati	17,250	2,481	14,4	
41.	Rajz	16,796	2,826	16,8	
42.	Ének-zene	16,750	3,201	19,1	
43.	Testnevelés	17,398	3,008	17,3	
44.	Település	0,831	0,712	85,7	
45.	Apa isk.	4,087	1,994	48,8	
46.	Anya isk.	4,467	1,205	27,0	
47.	Apa fogl.	2,292	1,464	63,9	
48.	Anya fogl.	2,523	0,928	36,8	
49.	Osztálylétszám	27,518	7,701	28,0	2. táblázat

gaslóan jó eredményeiket, míg a túlnyomó többség az alapismereteket sem sajátítja el. A tanterv előírásai szerint a 8. osztály végére a tanulóknak ismerniük kell az (európai) képzőművészet kiemelkedő alkotóit és főbb stílus-korszakait. (A művészettörténeti ismeretek rendszerezésére a 7.-8. osztályban feladatlapok is készültek.) A tudásszintmérő teszt kérdései körülbelül az alapismereteket és a 7.-8. osztályos anyagot tartalmazták. A korábban és a nemrég tanultak visszaadásának minőségében lényeges különbség nem volt. A hibás válaszok elemzése a történelmi, kultúrtörténeti tudásanyag integrálásának hiányát jelzi. A műelemzések értékelésekor is kiderült, hogy az ilyen megközelítést kívánó elemző módszereket a tanulók alig használják. Igen sok műnél a kultúrtörténeti és/vagy stílustörténeti elemzés nélkül az alkotás lényeges jelentésrétegei rejtve maradnak. A fogalmak és tények ismeretét kívánó feladatok közül a legnehezebb kérdések a műelemző szakszókincs — a tanulói elemzésekben egyébként gyakran használt kifejezések — értelmezésére vonatkoztak. A tények és adatok mellett a fogalmak hiányos ismerete is megnehezíti, hogy a tanulók a műelemző képesség alapszintjét — a spontán ítéletet és a leírást — a már némi szaktudást igénylő értelmezéssé fejlesszék.

A tanulók tájékozottságán kívül ízlésükre is utaltak a művészek és műcímek megnevezését kívánó feladatok. Az 5. osztályosok többségének nem okozott nehézséget 1-2 festőt megemlíteni, s aki a kért 3 festőt felsorolta, általában legalább kettő neve mellé műcímet is tudott illeszteni. Lényegesen nehezebb feladatnak bizonyult a szobrászok és műveik felidézése — a tanulóknak több mint a fele csak neveket említett, negyede egyáltalán nem válaszolt. Nyolcadik osztályra az eredmények lényegében változatlanok, ám megítélésük más: elgondolkodtató, hogy a tanulóknak alig több mint a fele képes megnevezni 3 festőművészt és egy-egy művet az általános iskola befejezésekor. Kevesebb mint egyharmada tud felidézni 3 szobrászt, és hasonló a helyzet az építészekkel és műveikkel is.

A festők ismertségi rangsorának élén Leonardo da Vinci áll, őt Raffaello és Szinyei Merse Pál követi. A műlisták igen egységesek, 19. századi külföldi, illetve 20. századi magyar vagy külföldi művész szinte egyáltalán nem fordul elő. Nyolcadik osztályra a névsor alig változik: itt Szinyei a legtöbbet említett alkotó, őt Leonardo, Munkácsy és — a 20. század "képviselőjében" egyedül — Picasso követi. Még a megnevezett művek is lényegében azonosak, mint az 5. osztályban.

Az ismert szobrászok listáján a két korosztályban összesen 10 név szerepel. Ötödik osztályban Kovács Margit és Michelangelo áll az élén, nyolcadik osztályban egy, a lakóhely környékén élő szobrász és Rodin. Az eredmények

szóródása itt és a következő kérdésnél iskolánként jelentős eltéréseket mutat — a pedagógusok munkáját erősen tükrözi.

Két építés és művek felsorolását csak a 8. osztályosoktól kértük. A válaszok szerint a tanulók építészeti ismeretei lényegében Budapest múlt századi műemlékeire korlátozódnak. Mindezek alapján a műelemzések ismeretében feltételezzük, hogy a dolgozat bevezetőjében ismertetett felnőtt ízléstípusok az általános iskola felső tagozatán, tulajdonképpen már az 5. osztályban, kialakulnak, s új élmények, ismeretek hiányában később sem változnak sokat. (Az ismeretek hiánya és az ízlés kapcsolatát mutatja az is, milyen szenvedélyesen utasítják vissza később a műelemző feladatokban a "modern"-nek ítélt alkotásokat a nyolcadikosok.)

A tudásszintmérő teszt zárókérdései a tanulók képzőművészeti kultúrájának önálló továbbfejlesztéséről tájékoztak. A gyermekeknek szóló művészeti ismeretterjesztő munkák közül a tanulók igen keveset ismernek és használnak. (A nyolcadikosok összességében kevesebb művet említenek, mint az ötödikesek.) Alig ismerik a kézikönyveket és összefoglaló munkákat, tehát az alapvetően fontos információhordozókat. A múzeumlátogatások körülményeiről szerzett információink viszont sokkal biztatóbbak. A legtöbben iskolai osztályukkal jutnak el a tárlatokra, s még a kis településekről is évente átlagosan kétszer. (Elgondolkodtató viszont a látogatások hatékonysága, hiszen a kortárs művészek és irányzatok ismeretével, értésével, de legalábbis toleráns elfogadásával az elemzéseknek csak kis részénél találgattunk.)

Ezután tekintsük át, hogyan sikerült a művek formai jegyeinek felismerése nem-verbális módszerekkel.

Az úgynevezett "vizuális próbák" eredményeinek elemzése azt mutatta, hogy a rajztanítás ezen a területen a legeredményesebb. Mindkét korosztályban könnyű feladat volt a színvázlatok és művek, valamint a tartalmi félrevezető jegyekről mentes, stílusrokon művek összepárosítása. Az alkotások szerkezetének felfedezése vázlatrajzokon viszonylag nehezebb, míg a félrevezető képtémát tartalmazó feladat a legnehezebb volt. (Itt a hibázó tanulók a képszerkezetek erővonalait a központi figurák körvonalaival azonosították, illetve a téma azonossága elfedte előlük a festői stílus különbségeit.)

A teszt a műelemző képesség középszintjéhez szükséges értelmezés tevékenységét mérte, nem verbális eszközökkel. Míg a tudásszintmérő teszt eredményei szerint a tanulók többsége alapszintű — a mű leírására korlátozó — "képpolvasást" tudhat csak végezni, hiszen a tartalom értelmezéséhez, főként pedig a stílus- és kultúrtörténeti elemzéshez szükséges fogalmi apparátussal többségük nem rendelkezik, a "vizuális próbák" kimutatták, hogy az értelme-

zés egyes műveletei azért kialakulnak. Ezek főként a formális-képnyelvi elemzőmódszer verbális elsajátítását teszik lehetővé. Ez az a módszer, amelyet — legtöbbször csak a felismerés (formaelemek azonosítása) és értelmezés (egyszerű formai kapcsolatok feltárása) szintjén — a tanulók műelemzéseikben valóban alkalmaznak is.

Kevésbé volt sikeres a verbális elemzőmódszerek alkalmazása szóban és írásban.

A szóbeli műelemzések értékelésekor megállapítottuk, hogy az 5. osztályosoknak több mint a fele csupán alapszinten közelíti meg a műveket, azaz egyszerű illusztrációként, ábraként kezeli, és leírja témájukat. Az értelmezés szintjét — amely már a képzőművészeti megformálás elemeit is jelezte — a tanulóknak kevesebb mint 20%-a, egyszerű (egy szempont szerinti, pl. színkompozíciós) elemzést pedig kb. 10% produkált. (Mindez jelzi, hogy az ötödikesek nagy része a műelemzés mint tevékenység alapvető kritériumaival sincs tisztában.) A teszt ítemei közötti korrelációk mutatják, hogy azok a tanulók, akik "egyszerű leírást" adtak, nem voltak képesek ezt meghaladva, erre építve magasabb szintű tevékenységeket is elvégezni, azaz elemezni és megítélni a műveket. Az ilyen tanulók számára a kép: ábra, a leképezés: "valósághű" újraalkotás, a mű témája egyben lényege is. A 20. századi képzőművészeti irányzatok többségénél ez a megközelítésmód eleve kudarcra van ítélve, használóját nem segíti tovább, hanem örökre eltávolítja a műtől. A 8. osztályokban a tanulók szóbeli mű megközelítései némileg jobbak. Az első mű esetében a nyolcadikosoknak több mint fele eljut az értelmezés és az egyszempontú elemzés szintjére, a második, "modern" műnél pedig egyharmaduk értelmezi a képet, a többiek változatlanul "olvassák" csak. Megítélés kérdése, mennyire lehetünk elégedettek ezzel az eredménnyel.

Elemeztük és összevetettük a két korosztály szókincsét és műelemző stratégiáit is. Megállapítottuk, hogy szókészletük eléggé szűkös és egyoldalú, viszonylag sok a semmitmondó negatív vagy pozitív jelző. A két korosztály szókészlete a vizsgált mintában lényegében megegyezik — a szakkifejezések használata gyakran pontatlan, vagy egészen hibás. A műelemző megközelítésmódok közül a formális képnyelvi elemzés variánsai dominálnak, a tartalomról és ennek a formai megoldásokkal való kapcsolatáról a mintánkban előforduló 13 "stratégia" közül mindössze 4 tesz említést.

Az írásbeli műelemzések eredményei igen hasonlóak. A legnehezebb feladat mindkét korosztályban a "modern" szobor és épület elemzése. (A 8. osztályosok a festményeket és "klasszikus" szobrot lényegesen magasabb szinten közelítik meg, mint az ötödikesek, ennél a két műnél azonban eredményeik

nagyjából azonosak.) Változatlanul a formális-képnyelvi elemzés dominál, és igen sok a szélsőségesen negatív értékítélet — főleg 8. osztályban — a "modern" művekkel kapcsolatban. Az írásbeli műelemzésekben a szóbeliekkel összehasonlítva, egy-egy művel kapcsolatban a tanulók többféle mű megközelítést használnak, ám legtöbbször egyetlen módot sem visznek következetesen végig. (Nem elemzik, csak megemlítik a mű egy-egy aspektusát.) Ami szinte mindig elmarad: a vizuális kifejezőeszköz esztétikai hatásának, jelentésének (tartalmának, üzenetének) megközelítése.

Valamennyi műelemző teszt belső korrelációs analízisét is elvégeztük, s ezeket megfelelően konzisztensnek találtuk. Az egyes tesztek közötti összefüggések feltárására a klaszteranalízis módszerét alkalmaztuk. Elemzésünkben a korrelációs mátrixból kiindulva az ún. complete linkage eljárást használtuk, amelynek eredményeként kapott fa-gráf alapján a következő változó-osztályokat különíthettük el (5. séma):

<u>5. osztály</u>	<u>8. osztály</u>
1. írásbeli elemzések és rajzi tesztek	1. írásbeli elemzések és a tematikus rajzi teszt 2 komponense, valamint a Goodenough-teszt
2. szóbeli műelemzések és a tudásszintmérő teszt stílusmeghatározási feladata	2. szóbeli elemzések és a pszichomotoros és térszemlélet teszt
3. vizuális próbák	3.a) vizuális próbák
4. a tudásszintmérő teszt tónus feladatai	b) tudásszintmérő teszt

#### 5. séma

A klaszteranalízis által kimutatott, laza, de érzékelhető kapcsolatokat a befogadói és alkotói képességeket jellemző tevékenységek között a korrelációs mátrix alig mutatta ki. A faktoranalízis azonban, amelyet tesztjeink lényeges változóinak felhasználásával végeztünk, a finomabb összefüggések feltárásával a két képességszféra további kutatását készítette elő. Az eredmények közül talán a legérdekesebb, hogy a két szféra között jóval lazább a kapcsolat, mint azt a pedagógiai tervezésnél feltételezzük és követelményként elvárjuk. A vizuális képességrendszeren belül a befogadás és az alkotás jól elkülöníthető, önálló alrendszert alkotnak. A térábrázolás és térszemlélet mutatja talán a legszorosabb összefüggéseket, ami a technikai jellegű rajzi tevékenységek fejlettségét mérő tesztek és az írásbeli műelemzések

"összetettség" itemjeinek közös faktorba tartozásával érzékelhető. (A két vizsgált korosztály tesztjeinek faktoranalízise lényegében azonos eredményeket mutat, ezért valószínűleg nem korosztályhoz kötött jelenségről van szó.) A két szféra laza kapcsolatai átgondoltabb tananyagtervezésre kell hogy ösztönözzenek, a feltárt összefüggések azonban természetesen további vizsgálatokra szorúlnak.

Az Adatlapon szereplő, az iskolai teljesítményre és szociális helyzetre vonatkozó háttérváltozók között alig akadt olyan, amelyet teljesítményekkel szoros kapcsolatba hozhatnánk. (Néhány szignifikáns összefüggés kimutatható volt, de a megmagyarázott variancia minden esetben alacsony.) Csak a tanulók életkora és neme bizonyultak az eredmények szempontjából lényegesnek, bár ezek sem valamennyi feladattípusnál. Mintánk nagysága és a tesztjeinkkel vizsgált, szükségszerűen nem teljes befogadói és alkotói műveletrendszer nem engedik meg, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le, de mindenképpen szükségessé teszik a tananyag, a pedagógiai stratégia, az iskolatípus vagy más szociális tényezők jelentőségének további kutatását, a vizuális képességrendszerre gyakorolt hatásának megállapítását.

E vizsgálat egyetlen, viszonylag kis területre próbált fényt vetni, amely azonban a fiatalok közel háromnegyede számára az utolsó intézményes lehetőséget kínálja a látás- és ízlésnevelésre. Végső soron tehát egész képzőművészeti, építészeti és tárgykultúránk tovább örökítésének kérdésével is foglalkoztunk.

A műelemző képességrendszer kialakítása a közösség- és mecénásnevelés alapfeltétele, jelentősége jóval túlmutat vizsgált tantárgyunk határain. A rajzpedagógiai problémák felvetésén túl a képzőművészetnek a nevelés és oktatás intézményrendszerében elfoglalt helyéről, végső soron vizuális kultúránk továbbélési esélyeiről is el kell gondolkodnunk.

## I R O D A L O M

Csapó Benő (1985): A rajzkészség fejlettségének vizsgálata középiskolai tanulóknál. Acta Univ. Szegediensis, Sectio Pedagogica et Psychologica, Szeged.

Eisner, Elliot W. (1972): Educating Artistic Vision. The Macmillan Co., New York.

Johansen, Peter (1976): An Appreciation Model for Visual Aesthetic Education. Studies in Art Education, Vol. 20., No. 1., 4–14. o.

Kárpáti Andrea:

- (1979) Műalkotáselemző órák az általános iskolában. Magyar Pedagógiai Társaság, "Változó iskola" c. tanulmánykötete, 157–172. o.
- (1981) Kísérletek a műelemző készség kialakítására és fejlesztésére 6–10 éves gyermekeknél = Magyar Pedagógia, 1. sz. 49–62. o.
- (1982) A képzőművészet nyelve. Műalkotó és műelemző foglalkozások az általános iskola alsó tagozata számára, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, kutatási zárójelentés, 102–200. o.
- (1983) A képzőművészeti nevelés értékelhetőségéről. = Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. 635–646. o.
- (1985) Képolvasás. Tankönyvkiadó, "Vizuális nevelés" sorozat.
- (1988) A műelemző képesség szerkezete és fejlődésének vizsgálata az általános iskola felső tagozatán. = Pedagógiai Szemle, megjelenés alatt.

Kárpáti Andrea és Kaposi Endre (1983): Az alsó tagozatos tanulók műelemző képesség-vizsgálatának tapasztalatai. = Magyar Pedagógia, 1. sz. 50–62. o.

Madeja, Stanley (1977): Structuring Research Agenda for the Arts and Aesthetics. In: Ed. by S. Madeja: Arts and Aesthetics? An Agenda for the Future. CEMREL Inc., St. Louis. 374–391. o.

Mittler, George (1982): Experiences in Critical Inquiry. Art Education, Vol. 26., 16–21. o.

Sisk, David (1976): Integrating the Arts with Language Arts. Gifted Child Quarterly, Vol. 20., 497–500. o.