

a tanítóképzők tanárainak, hiszen a néptanítók elé a mai politikai alakulások — nem lényegében, de részleteiben — új feladatot állítanak. Ezekre kell gondolniok a középiskolák tanárainak, mert a társadalmi átalakulásnak számos mozzanata a nevelők céltudatos és erélyes közbelépése nélkül beláthatatlan zavarok forrása lehet.

Mindenütt azt látjuk, hogy a békére való átmenet minden egyes nevelőnek minél mélyebbre ható megfontolását és következetes cselekvését követeli. Ezt tartozik ma elősegíteni a nevelési irodalom; ennek rendszerességét, tervszerűségét tartozik megalapozni a nevelés elmélete; ezt kell segítenie, sőt irányítania a kormányzatnak. Hiában lesz akár-miféle «átmeneti» Tanács vagy miniszterium, ha továbbra elmulasztjuk az emberek lelkéről való gondoskodást! IMRE SÁNDOR.

A MŰVÉSZI NEVELÉS CÉLJAI.

— Székfoglaló a M. P. T. 1917 április 21-i ülésén. — Első közlemény. —

A művészi nevelés tekintetében az utolsó két-három évtizedben akkora átalakulás ment végbe az iskolában, amilyent a pedagógia egész történetében hiában keresnénk. E változással kapcsolatban ugyanis nemcsak új eszmék, módszerek és tantárgyak merültek fel az ifjúság nevelésében, hanem egészen új elvekre helyezkedett a tanításnak jelentékeny része és új látószögből kell megítélni az egész embernevelés feladatait. A művészi élvezetre, esztétikai fogékonyságra való képzés, mely azelőtt alig-alig kapott helyet az értelmi erők képzésének túláradó disciplinái közt, a mult század utolsó negyedében egyszerre a reformnevelés legnépszerűbb jelszavává lett. Akkora várakozások és olyan ígéretek fűződtek e jelszóhoz, melyeknek az iskola még az esetben sem tudna eleget tenni, hogyha tízszer annyi idő, erő és szellemi kapacitás állana rendelkezésére, mint amilyenekkel általában rendelkezik. Egy addig hamupipókesorsra ítélt ügyességből, a rajzolásból, mint az archimedesi pontból indulnak ki azok az erőfeszítések, melyek az értelmi és érzelmi nevelés világát sarkaiból akarják kiemelni. És a pedagógia története még sohasem látott oly szenvedélyes vitákat, amilyenek e kérdés körül kifejlődtek, a rajzolás és a hozzája kapcsolódó tanulmányok célja, módszerei, összefüggései körül, — igaz, hogy oly gyümölcsöző eredmények sem keletkeztek hamarosan valamely pedagógiai felfogás terjedése következtében, mint a művészi nevelés gondolatának erősödésével. Nehéz volna megmondani, micsoda fizikai és szellemi tényezők szerencsés összjátéka eredményezte ezt. Alig egy fél emberöltő alatt oly gondolatok

születhettek meg és részben valósulhattak meg az emberiség nevelésében, melyek a nevelés és a mentalitás egész egyensúlyhelyzetét megváltoztatták. Nehéz volna megállapítani e változás rugóit, hiszen oly művelődéstörténeti erőfeszítésről van szó, melynek sodrában magunk is benne vagyunk még és amelynek kifejlődése útját nem látjuk még tisztán. De míg pár évvel ezelőtt a művészi nevelés mozgalmát szokás volt bizonyos könyvek, egyéniségek, vagy művelődési központok felmerüléséhez fűzni, ma már sokkal mélyebb helyen keressük forrásait. A művészi nevelés gondolatának feléledése, mely körülbelül a múlt század hetvenes éveire esik Európa vezető államaiban, az utolsó két század kulturájának nagy gondolatait köti össze, mintegy ezeknek végső konzekvenciája. Az egyik a XVIII. század nagy hagyatéka: a természet megismeréséből kialakuló új emberideál függetlenítése az értelmi élet merev békítől. A másik a XIX. század demokratikus eszméinek áttétele a szellemi termelés kommunizmusába: nemcsak az anyagi, hanem a kulturális és így a művészi javak élvezetére való jogosultság is egyenlő az emberekben. Ha egyáltalában helyes dolog volna szellemi mozgalmakat s azok tartalmát nevekhez fűzni, akkor két egyéniséget lehetne itt leszögezni: Pestalozziét és Ruskinét. Az első a nevelés individualisztikus törekvéseinek, a második a tömegek esztétikai kooperációjának úttörője. Két nagy nevelő szellem, akiknek mindegyike ugyanazon forrásból szívja az ő elveit: Rousseauból. Az egyik a gyermeklélek ösztöneiben látja a magasabbrendű fejlődés talaját, a másik az esztétikai fogékonyság szűzies finomságaiban sejtí a társadalmi együttműködés kapcsait. Az egyik a nevelést fejleszti művészetté, a másik a művészetet akarja nevelővé tenni.

Az a több mint félszázados időköz, mely a kettőt egymástól elválasztja, inkább csak elvileg vitte közelebb az emberiséget az értelmi életnek ama gazdagodásához, melyre Pestalozzi szerint a természet, Ruskin szerint a művészet alkotásai kaptják rá az embert. A XIX. század első felének iskolázásában — persze inkább csak óhaj-tásként — egyre jobban kifejlődik a dolgok szemléltetésének, az élet eleven közelségének szükségérzete és ez egyre terhesebben érezteti hatását a kedélyéleten, melyet az értelmi életnek gazdag ápolása mellett az iskola teljesen elhanyagolt. A XIX. század utolsó negyedében azonban e hosszú elnyomás reakciójaként egy olyan nevelő-eszményiség bontakozik ki, mely a korabeli filozófiai áramlatokba ereszti gyökereit és a különböző országokban szinte egyidejűleg követeli a lélek mélyén szunnyadó művészi érzékenység ápolását. Ez időben az angoloknál, mint a technikai és gyakorlati nevelés legfőbb európai nemzeténél már gyökeret vertek Ruskin és Rossetti gondolatai az iskolákban is. A hetvenes években már olyan tantervek sze-

rint tanítják az angol gyermekeket rajzra, melyek az addig uralkodott unalmas másolásokat, gipszmodelleket, lapmintákat és geometriai figurákat kiszorítják a tanteremből és egy-egy levél, virág, madártoll vagy lepke képében magát a természetet engedik hatni a gyermekekre. S ezidőben a brit szigetország, mely néhány évtizeddel előbb kétségbeesett a kézműves-munka hanyatlásának láttára, újra remélni kezdte, hogy «mint valaha Velence és Génua hatalmas kereskedői, úgy az angol tőkés és vállalkozó is nemcsak maga fog különbséget tenni jó és rossz ipari formák közt, hanem vevői izlését is fejleszteni fogja». (William Hake Richmond.) A hetvenes években már Németország is benne úszott annak az új idealizmusnak áramlatában, melyet nemzeti egységének önérzete váltott ki és amely Nietzsche emberfölötti emberének gazdag életörömében érte el tetőpontját. Az egyén felszabadosulásának, a hedonizmusig felfokozott pogány világnézetnek e korszakában a Rembrandt-könyv (Langbehn híres nevelőmunkája) úgy hatott, mint egy új pedagógiai hitvallás kánonja, mint hadüzenet az elméleti módszerek, az iskolai életben túltengő intellektuális elemek ellen. S mily hamar követte ennek az új idealizmusnak útján a letiprott és súlyos politikai válságok után nemzeti öntudatában megújodott Franciaország Európa másik két vezető-államát! Ami az angol eszményiségnek a kapzsi kalmárszellem, a német életélvezővágyaknak a doktrinák szürkesége, az volt a francia neo-vitalistáknak: az a józan racionalizmus, mely a nagy forradalom óta elsovasztotta a nemzedékek naiv hitét akaratauk szabadsága és ösztönéletük nagy mozgatóerői iránt. Az erők felszabadításának e művét ott Bergson filozófiája alapozta meg és a hatalmas lendítő erő, az «élan vital» beleoltotta az új, Sedan után felnövekedett nemzedékbe a belső átélés-nagy vágyát, az életnek magán az életen át való megismerését, mint vezető principiumot. Olyan cselekvések rugója volt az, melyet nem ismerhettek az előbbi nemzedékek szkeptikus fiataljai és a szép formákkal játszó esztétái.

Ily viszonyok közt a humanizmus idejére emlékeztető életkedvvel, egyéniségkereséssel és természetrajongással azt lehetne mondani, hogy az emberképzésnek valamely reneszánszára áhítottak a mult század végén a tudósok, művészek és nevelők. A fogékonyságnak e termékenyülésre áhító állapotában két körülmény volt befolyással arra, hogy a nevelésből megszületendő művészi izlés milyen természetű legyen. Egyik a kilencvenes éveknek naturalisztikus hajlama a disztó művészetekben. A szenvedélyes stíluskopirozások, az erőtlén klasszicizmus, az új-gótika és új-reneszánsz tépelődései után művészetekben és fogyasztókban egyaránt feltámadt a vágy a stílusokkal való szakítás iránt. És a disztó művészet a természet formái felé fordult s

ez a természettanulmányozás egy ornamentális világszemléletnek alapjává vált, amely túlzásai és brutális nyerseségei ellenére is vagy két-évtizeden át irányító befolyással volt az iskola művészi életére. A másik impulzus valamivel később, de szintén a század alkonyán érte az esztétikai nevelés európai úttörőit: ez a hullám Amerikából csapott át Európába, Liberty Tadd, Prang Lajos és mások tanítómunkái nyomán s akként lehetne jellemezni, hogy az alkotókész technikai ügyességét igyekezett már az iskolai nevelésben az ízlés sarkpontjává tenni. Az előbbi áramlat negatív oldalról mutatta meg, mily természetlen az a művészi tevékenység, mely benső hit és élmények nélkül válik a hagyományok folytatójává. Az utóbbi, ha nem is új tartalmat, de valami új eszközt mutatott amaz esztétikai ideálok megvalósítására, melyek a társadalom vágyainak egére voltak festve. Egyik sem esik távol, sőt egyenes folyománya mind a kettő az előbb leszögezett művelődési ideológiáknak: a természettel való érintkezés gondolatának és a munka által teremtett művészi gyönyörkeltés elvének.

Látnivaló ebből a fejlődésmenetből, hogy a művészi nevelés kezdeteit négy országban szinte egyszerre fellépő mozgalmak indítják meg. Kettőben, Angliában és Amerikában, határozottan a kor morális vágyai szólalnak meg e kibontakozó formák mögött: a tisztességes munkának, a hanyatló kézműveshagyományoknak, a termelők és fogyasztók színvonalbeli emelkedésének, tehát végső eredményben gazdaságpolitikai erőfeszítéseknek rugóira ismerünk. És a praktikus eszközök mögött még tiszta öntudatig el nem jutott szociális célok körvonalai látszanak. Míg más két országnak, Németországnak és Franciaországnak törekvései inkább az ellenkező irányban mozognak, legalább is a kiindulás pontjában. Mi irányítja ezeknek művészetpedagógiai törekvéseit? Inkább a tiszta egyéniségképzés, mintsem társadalompolitikai megfontolások. Az egyénnek az etikai magasságokba való emelése, érdeklődésének tágtításával, lényegének megfinomításával, élményeinek gazdagításával. Mindez azonban csak a kezdetfokán mutatkozik ily elkülönülten. Alig egy-két évtized elmultával a célok összekeverednek; az eszközök és módszerek kölcsönösen kicserélődnek; az egymástól átvett tanulságok az eredeti irányokat is más-más felé terelik és az eredeti célokat is elhomályosítják. Az ifjúság művészi nevelésének sikerét hatalmasan megbénítja az az ingadozás, mely e négy-öt évtizedes multtal bíró pedagógia célkitűzésében mutatkozik. A feszítő, robbantó és teremtő energiák jelentékeny részéig hatásában hasonlít azokhoz a stratégiai mozdulatokhoz, melyek egy nem létező, vagy egészen másutt létező várat akarnak megvívni. Viszont az is tagadhatatlan, hogy az egyes országokban magukban éppoly heves harcok folytak a művészi nevelés céljai, eszközei és mód-

szerei körül, mint ama nemzetközi kongresszusokon, melyek a nevelés ez ágában gyakoribbak és tartósabb hatásúak voltak, mint a nevelés egyéb kérdéseiben. Ámde éppen e diszkussziók, olykor nagyon is mereven szembehelyezett felfogások járultak ahhoz is hozzá, hogy a nevelők e tekintetben, legalább is ami a didaxist illeti, a különböző államok oktatásába átvegyenek egymástól tanulságokat és így vég-eredményben bizonyos egyöntetűsége törekedjenek. S ez tette lehetővé azt is, hogy már a nemzetközi érintkezés másfél évtizedes munkája után mindezen államok és egyéb kulturállamok elméleti és gyakorlati művészetnevelő tevékenységében két útvonal nyomai látszanak mintegy párhuzamosan haladva a képzés különböző céljai felé.

Az egyik út a művészi nevelés produktivitása, a másik a nevelés receptivitása felé fut. Az egyik a tanuló esztétikai fogékonyságát magának a tanulónak tevékenységével igyekszik előmozdítani, a másik a művészi jelenségeket engedi a tanulóra hatni. Az előbbinek eszköze magának a tanulónak aktivitása, rajza, kézimunkái és a többi, a másiknak eszközei a művészi alkotások, képek, szobrok, épületek, természetsszemlélet és egyebek, melyekkel szemben tehát a tanuló mintegy passzív. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ez a nevelésben magában nem történik ily mereven és a tudományos esztétika szempontjából különben sincs — legalább a mai felfogás szerint — kvalitatív különbség a léleknek szépet teremtő és a szépet befogadó tevékenysége közt. Alkotó művész is, szemlélő művészetfogyasztó is azonos lelki működésének két különböző lépcsőfokán állanak és az egyik többet, a másik kevesebbet visz lelki élményeiből érdeklődése tárgyába. Ha a gyakorlati nevelésben az utak mégis elkülönülnek, annak éppen az az oka, hogy a dualizmus lehetőségessé teszi, hogy a végső célt, magát a léleknek művészi kulturáját két oldalról is megfoghassuk.

E célhoz vivő utak közül a tanulónak aktív foglalkoztatása a régibb, bár ma modernebbnek látszik és pedagógiailag divatosabb. Mert művészi nevelésről, művészi fogékonyságról még szó sem volt, mikor egyik eszközét már régen alkalmazta az iskola: a tanuló rajzoltatását. Ámde a rajznak a nevelés sokáig és részben még ma is nem az ízlésnevelő fontossága miatt adott helyet az iskolában, hanem a formális értéke miatt: mert a belső szemléletet a képzetek gazdagodását és a képzelőtehetség fejlődését előmozdítja. Pestalozzi még az emlékezeti erőt akarja a rajz segítségével fokozni, Herbart és az ő követői az általános emberképzésnek s főleg az intellektuális erőknek fontos segítőjét látják benne. De már az ő követőinek egyike: Diesterweg a rajzolásnak ízlésnevelő fontosságát is kiemeli s minél jobban közeledünk a már jelzett nagy forduloponthoz: a hetvenes évek romantikus forrongásához, annál tisztábban ismerik fel a rajznak ama

másik, esztétikai jelentőségét, mely azután hosszú időre, szinte napjainkig el is nyomja a rajzolásnak disciplináló fontosságát. A hetvenes évekig tehát a nevelők csak hangoztatták azt, hogy örüljünk a természetnek, vigyük azt a gyermek közelébe szemléletes, érzékelhető módon, adjunk neki alkalmat a virágok formáival, az állatok lelkével való megbarátkozásra, — a valóságban a rajztanítás mégis bizonyos matematikai-logikai békák alatt nyögött mindenütt: dróthálóból készült testeken, fából faragott mértani idomokon szemléltették Rousseau leglelkesebb követői is rajzóraikon a természet formáit. És ez a helyzet csak enyhült, de lényegesen nem változott a hetvenes évek után sem, hiszen tudjuk, még a mi gyermekkorunkban is a rajzolás nem a természetet tárta elénk élvezhető formában, hanem a kipontozott lapminták, a kinosan körvonalozható görög-római építészeti motívumok és a gipszben megmerevedett ornamentek lélekölő másolásával teltek el a kedélyélet gazdagítására szánt rajzórák. A hetvenes években porosz és bajor mintára az iskolákban mindenféle kötelező tárggyá válik a rajz, tantervek készülnek, mint például a franciáknál egy Guillaume nevű szobrász fogalmazásában, amelyek a másolást szentesítik, a geometriai idomoknak helyét biztosítják, de a színek szeretete, a naiv és formákban gazdag természetszemlélet szinte ki van zárva a szürke rajzteremből. Nem lehet ezért pusztán az iskolamestereket hibáztatni. Sokkal mélyebb okai vannak ennek, mint ahogy a divatos jelszavak követői hiszik. A XIX. század első felének egész művészi ideológiáját kell ezért okolni, mely egy rosszul értelmezett klasszicizmus minden babonáját és minden bálványát beültette az ifjúság lelkébe. A festőket kell okolni, akik világszerte akadémiákon tanították az eszményi formákat, amelyek szerintük kizárólag a Parthenon és Pompeji maradványain láthatók. Odáig mentek ezek a festők, hogy mint például Cornelius és az ő társai a düsseldorfi művészakadémián, egyenesen kárhoztatták a nagy reneszánsz-festők képein a színeket, mert ezek elhomályosítják a képek költői gondolatait és az alakok fejedelmi körvonalait. Nem volna csoda, ha e művészek némelyikéről utólag kiderülne, hogy színvak volt. A szobrászokat kell okolni, kik, mint Canova és Thorwaldsen követői, azt hitték, szentségtörés volna egy köpeny redőit máshonnan tanulni, mint római figurákról. Az építészeket kell okolni, akik nagyszerű írott művekben dicsőítették a görög architektúrát, de múzeumaik, színházai és képtáraik építése közben elfeledkeztek arról, hogy a görög épületek legfőbb varázsa a márványnak sokszínűsége volt. Miként lehetett volna tehát az utánuk jövő nemzedék szerény rajzpedagógusaitól azt várni, hogy egy-kettőre megértsék a gyermeklélek s általában az emberi psziche nagy vágyakozását a színek után, örömeit egy madártoll, egy

lepkeszárny láttára, a fiatal léleknek ama halk élményeit, melyeket benne egy virágos gally, vagy akár csak egy mázas korsó szemlélete kelt?!

Mindez csak lassan vonult be a rajzitanítás didaxisába. Előbb amaz ösztönöket kellett észrevenni, melyek a gyermekben öntudatlanul is a művészi érdeklődés ébredését jelzik és amelyekről csak a néppszichológiai kutatások meg az őstörténeti felfedezések kapcsán derült ki, mennyire egybevágnek a primitív ember művészi érdeklődésének formáival. Wundté és követőit az érdem, hogy a gyermek és az őseMBER művészete közt a haladásnak bizonyos párhuzamosságát lehetett megállapítani, mely a legnehezebb feladatokból, az ember ábrázolásából fokozatosan a könnyebb, élő és élettelen tárgyak ábrázolása felé igyekszik s ebben a kezdetleges állapotban sem a gyermeknek, sem a vele egyszinten álló kőkorbéli barlanglakónak nem az ábrázolás hűsége fontos, hanem mindannak elmondása, amit az ábrázolt alakról tud. A gyermek első, ösztönszerű rajzaiban az emlékezet és a tudás anyagát látjuk felcsillanni, pszichikai képességeit — és ezzel a felfedezéssel ki volt jelölve a rajznak, mint pszichológiai megnyilatkozásnak fontossága s a nevelésben való szerepe. A rajzitanításnak ezzel a legfontosabb korszakába lépett az iskola: a pszichológiailag alátámasztott rajzoltatásnak gyümölcsöző korszakába. Különösen a gyermektanulmányozás exakt megállapításai szolgáltatottak ehhez pontos adatokat, bár a haszon kölcsönbe ment, mert a gyermekrajzok a gyermeki intellektus egész fejlődésének menetét is megvilágították. Hogy mit jelent e téren Stern, Lukens, Levinstein, Meumann, de különösen Kerschesteiner neve, azt alig kell ma már az újabb neveléstudomány ismerői előtt kiemelni. Azt a szabályszerűséget, mely a gyermek értelmi fejlődésében normális viszonyok közt jelentkezik, mint valami megtett utat a térképről, úgy olvashatjuk le az ő segítségükkel a gyermek rajzaiból. Meg lehetett az ő adataik összevetéséből állapítani, hogy a rajzoló gyermek körülbelül hét éves koráig csupán a tárgynak schematikus ismertetőjeleit adja, ezután utánzása és megfigyelése képessé teszi őt a dolgoknak kezdetleges formaérzéssel való ábrázolására, majd innen tárgynak megjelenésszerű s utána a térszerűen való megelevenítésére törekszik. És csak tíz éves korban kezdődik rendszerint az a lelki diszpozíció, melyben a rajz nem csupán az emlékezet által összehordott anyagot adja vissza, hanem a természet megfigyelésének reprodukálására is vállalkozhatik. És ugyanebben a korban kezd a művészi alkotások ingere is hatni a gyermekre.

Ezekből a tanulságos kísérletekből és megfigyelésekből két dolog vált nyilvánvalóvá, melyeket a művészi neveléssel foglalkozó előadások, kongresszusi határozatok, irodalmi agitációk és gyermektanulmányi

értékezetek nem győztek eleget hangoztatni, de a valóságban, az oktatók munkáját irányító tantervekben csak homályosan bontakoznak ki. Az egyik, hogy a rajz nyelv, melyen a gyermek kifejezi magát és annak természetes fejlődésében lépést kell tartania a lelki képességek fejlődésével. Nem lehet tehát a gyermek rajzbeli fejlődését a nagyok igényei szerint irányítani, hanem annak a gyermek belső élete gazdagodásával, a saját élményeinek bővülésével kell együtt haladni. Belső szemlélet nélkül nincs rajz és e belső értékeket nem lehet előteremteni, csak alkalmakat lehet adni a gyermeknek arra, hogy a természet jelenségeit: a fákat, virágokat, a kerti padokat, a mozgó csirkéket, a nyugvó szerszámokat lassan mintegy eszmélete körébe vonja és értékesítse. Ez volt az egyik tanulság: a rajzolás pszichológiai folyamatának egyenes következtése volt a természetnek mint esztétikai termékenyítő erőnek lassú átélése a rajzi megfigyelésben. A másik tanulság evvel karöltve jelentkezett: mi akkor a rajztanító szerepe a rajzoltatásnál? Eladdig azt hitték: korrekúra csupán. Most önként kínálkozott szerepe. Neki közvetítenie kellett az utat a megfigyelt tárgytól a megfigyelő eleven lelki befogadóképességéhez. Áthidalni a távolságot, mely a passzív modell és az aktív alkotólélek közt van. Nem a kezét irányítani, a rideg mechanizmust, hanem az érzéklés igazi felfogóját, a művészi látás retináját lassan rávezetni a dolgok helyes szemléletére. Megértetni a formákat, a lerajzolandó tárgy alakjának lényeges elemeit, megkülönböztetni ezeket a kevésbbé lényegesektől, megmutatni annak a baltának, melyet rajzolás céljából exponáltunk, strukturáját, elmagyarázni keletkezését és célszerűségét, rávilágítani kifejező formájára, melyben benne van az anyag, a szerkezet és a rendeltetés, — egyszerűen: a logikát kellett a rajztanítónak a pszichológiai folyamat előkészítésébe belekapcsolnia.

Ha így értelmezzük a rajzot, a rajzolást és a rajztanító szerepét, akkor — és csakis akkor — jutunk el e tantárgynak a művészi nevelésben való igazi szerepéhez, melyet egyik jeles elméletírója, Richter János akként foglal össze: látási kultúra megteremtése a cél. A rajztanítás módszere az imént jelzett lélektani megállapításokból és a célnak ekként való beállításából már most önként következik és ha ebben a tekintetben meglehetősen tág tere van is a nevelő személyiségének, elveinek, tapasztalatainak, — ami művészet közvetítéséről lévén szó, helyes is, — mégis lehet már bizonyos rajztanítási normáltanmenetről beszélni, amely nagyjából nemcsak egy ország, hanem az egész művelt világ oktatásában irányt jelöl. A gyermeklélek e kifejező nyelve talán a legáltalánosabb nemzetközi nyelv, melynek grammatikáját meglehetősen azonos elvek szerint tanítják Európa s Amerika modern szellemű nép-, közép- és ipari szakiskoláiban. S itt

vált e módszertan kialakulásának nagy segítségére az a nemzetközi érintkezés, melyről az imént szoltam és amely főként a rajzitanítók négy nemzetközi kongresszusán jutott kifejezésre. Az első, melyet a párisi világiállítással kapcsolatban 1900-ban tartottak, az egész földkerekség rajzitanítóinak egyetlen szervezetbe való tömörítésével foglalkozott és első ízben hangoztatta annak szükségét, hogy a rajzitanítók egy rendszeresen kiépített művészi nevelés organikus részlete legyen. Az 1904. évi berni kongresszuson közelebről is megjelölték a gyermek természetes fejlődésének azon útjait, melyekhez a tanítás menetében alkalmazkodni kell. Az 1908-iki londoni kongresszus legfontosabb tanulsága az ehhez kapcsolt kiállítás volt, mely az óvoda művészetétől a szepmüvészeti főiskolák rajzi felszereléséig mindenről szemléltető képet adott, sőt a retrospectiv anyagot is felölelte. Eredményeiben leggazdagabb mégis az 1912. évi drezdai kongresszus és kiállítás volt, mely a rajznak, a manuális munkáknak az általános és a különleges művészi iskolákban való szerepe mellett különös figyelemmel fordult a rajzitanítók képzésének reformkérdései felé.

Ha ma a német, francia, angol, amerikai, osztrák, magyar, belga, japán, olasz és svájci iskolák legjobb rajzitanítói bizonyos tervszerűséggel alkalmazkodnak tanmenetükben az elméleti pszichologiai megállapításokhoz és a gyakorlatban bevált módszerekhez, akkor jogunk van azt mondani, hogy e művészet-pedagógiai szisztematikának a művészi kultúra univerzális megalapozása volt az előfutára. Mik e rendszernek főbb állomásai, azt ma már akármelyik művelt és képzett rajzpedagógus rajzlapgyűjteményéből megállapíthatjuk. A rajz tanítása a hatodik-hetedik évvel az ösztönszerű rajzolás formáinak ápolásával kezdődik. A tanító arra buzdítja a gyermeket, hogy úgy beszéljen, ahogy beszélnie adatott s a ceruzával kezében ne a kínos pontosságra, hanem emlékszerű benyomásai visszaadására törekedjen. Az első rajzlapokon avagy a táblára rajzolt első formákon a primitív népek művészetére emlékeztető rikító foltok, tarka tömegek jelennek meg. Ezután plakátszerű síkdiszitmények következnek, egyelőre még mindig az emlékezet tárházából merítve. Csak ezután következnek a természetből leszűrhető megfigyelések: levelek, tollak körvonalai, árnyék és perspektíva nélküli visszaadásban. Majd helye jut az építészeti részletek, bútorok stb. ábrázolásával kapcsolatban a harmadik dimenzióknak is, sőt a távlatok megéreztetésének is. Első anyagul mindenesetre a ceruza a legalkalmasabb, de a fekete körvonal mellett csakhamar a színszeretet felébresztésére is gondolni kell és a színek eltalálására való gyakorlatokban nemcsak a színes ceruza jut szóhoz, hanem a japánoktól átvett ecsetgyakorlatok és a színes papírok kivágásából és leragasztásából álló gyakorlatok is, főleg a tömegek és

körvonalak összefoglaló ábrázolására. Mindezekben a fokozatokon az emlékezet után való rajznak éppen akkora szerepe van, mint a természet után való rajzolásnak, melynek gyakran az iskola kertje, a nyilvános park, a mezők, a várromok, a temető, a lélek pietását megindító helyek a színterei. Ma már a geometriai formák elsajátítására is jobb, mert természetesebb modell az obeliszk, az oszlop, a technikai konstrukció, mint a merőben absztrakt geometriai formák. A rajztanítás későbbi fokain mindinkább előtérbe lép az ornamentális gondolkodás kiművelése. Mikor a természet után való rajzolás lassanként a stilizálás és komponálás önállóbb útjaira tereli a tanuló, szóhoz jut a síkdiszító elem, az ornamentum. De itt is helyesebb a történeti stílusok holt rendszere helyett az eleven élet gyakorlati feladataihoz kapcsolni a tanítást: síkokat adni a gyermek kezébe, talán egy doboz fedelét, egy írka fedőlapját, melyet diszítenie kell. A tanító siet megértetni vele, hogy a diszítés magából a tárgyból nő ki, annak fontos részeit hangsúlyozza, az irkalapnak keretét, a doboznak éleit, hogy a diszitmény nem önmagáért van, hanem alárendeli magát a tárgy logikájának. Az anyag és a szerszám, a felület és a funkció vezeti minden jó ipari tervező kezét, mikor a bútorra vereteket, a könyvtáblára motívumokat, a himzésre virágokat, a bőrtárcára préselést alkalmaz. És az iparművészet ez alapvető elveinek megéreztetése sok helyütt, főleg a morva és cseh iskolákban igen helyesen együtt jár a nép ornamentális fantáziájának megismertetésével. A népművészetnek, mint a faj ősi ösztöneinek és diszító hajlamainak magyarázása, és formáinak átélése sehol sem lehet oly hatásos, mint ama falusi iskolákban, melyek ablakain át még látják a gyermekek a régi viseletek, festői házak romlatlan színeit. S Magyarországon mégis azt kell fájdalmasan látnunk, hogy Ausztria szláv iskoláihoz hasonló céltudatos népművészeti kulturát csupán a Sárköz néhány iskolájában gyakorolják. Az ornamentális rajzoltatáson túl a figurális — előbb faragott, azután élő modellek után való — ábrázolás szokott következni, amit mozgó formák gyors, vázlatszerű visszaadása tarkít. A nagyjából ezen irányvonalak szerint haladó alsó- és középsőfokú rajzi tanmenetekből azonban nemcsak a művészi, illetve ízlésfejlesztő szempontok domborodnak ki. A legújabb időkben a rajztanításnak olyasféle tendenciái is felismerhetők, melyek a művészi nevelés legtűrelmetlenebb sürgetésének korában szinte ki voltak zárva a rajztanításból. Éppen abból kifolyólag, hogy a rajz mintegy a személyiség legbelső élményeinek kifejezésére is alkalmas nyelv is, e nyelven való folyékony beszédre igyeksenek megtanítani a növendékeket. Különösen Seinig áll ennek a tendenciának szolgálatában. A «beszélő kéz nyelve»-ként emlegeti a rajzot és a művészetnevelő meg a gondolatkifejezésre való rajz közt.

párhuzamos fejlesztést kíván. Szerinte nem rajztanítókra, hanem rajzolni tudó tanítókra van szükség az iskolában és a tanítószemináriumokban minden tanítót oly egyszerű rajzi sémák gyors és könnyű felvázolására kell megtanítani, mint az ember, a kutya, a ló, a madár, a béka, a rovar, a koci, a fa képe, hogy amikor a tanító effélékről mesél a gyermekeknek, ne csupán élőbeszéde egyoldalú kifejezőmódjára legyen utalva. A rajznak ez az értelmezése tehát a rajzot az esztétizálás meddő alkalmazásából produktivebb célok szolgálatába állítja, ami megvolt már a régi, nagyon régi rajzmestereknél, sőt egyéb fajta nevelőknél is: a fizika, a természetrajz tanára mindig ösztönyszerűen tudta, hogy az új ismeretek képzetanyagának megerősítésére az írott szónál biztosabb támaszték a grafikus feljegyzés és ha reszkető kézzel is, bizonytalan vonalvezetéssel is, de telerajzolta a táblát s telejegyeztette a szünetet rövid, de kifejező ábrákkal. Seinig csak ezt az ösztönyszerű alkalmazást váltja át céltudatos elvvé. És ha a modern rajztanítás elméletírói másfelől azért kívánják a természet állat- és növényvilágának felkeresését, hogy a tanuló ebből ne csak megismerje, de meg is szeresse az állatokat, védőszeretetébe fogadja a fákat, virágokat, megbecsülje a madarakat, sőt egyenesen erre vonatkozó intelmeket is kíván a rajztanítótól, — mi más ez, mint a rajzolásnak ama morális képzőerejéhez való visszatérés, melyért Herbart és a jénaiak kívánták a rajznak tanítását. Persze ők ezt kissé egyoldalúan cselekedtek. De nem époly egyoldalú volt-e azoknak a rajzpedagógusoknak álláspontja, akik a művészet tanítására való órákról minden morális disciplinát ki akartak zárni.

Hagyjuk meg a rajzot a kedélyélet gazdag forrásának, de ne kárhoztassuk értelemnevelő tanulságait sem! A francia pedagógusok, akik újabban igen erősen igyeksznek 1911-ből való modern rajztanítási tantervük elveit az iskolába bevinni, szeretik, ha a növendékek házi-dolgozataik lapjainak szélét, kezdőbetűit vagy befejezését egy-egy csinos ornamenttel díszítik, avagy a témára tartozó kis tollrajzzal látják el. Örülnek, ha a gyermekben spontán szólal meg a kéz nyelve. A német tanító szereti a maga teoretikus hajlamaival az ilyen önkéntelen fellobbanásokat szisztémává dagasztani és a lélek ez apró örömeit a munka jármába fogni. Főleg lübecki és müncheni középiskolákban divik a dolgozatírásnak az a formája, hogy a tanulóknak soha nem látott klasszikus épületelemokről és kupolaszerkezetekről kell szóval és rajzonnal elmondani azt, amit tudnak. Reichhold Károly könyvében (*Architektur und Kunsterziehung*) olvashatunk ilyen dolgozatokat s láthatjuk a melléje rajzolt tanulófelvételeket a pæstumi Poseidon-templomról, a középkori dóm keresztmetszetéről s hasonlókról. Ezek középiskolai hetedik s nyolcadik osztályú tanulók munkái és meglátszik

rajtuk a lexikoni alaposság, a verejtékes fáradság, ámde az ilyen célú műtörténeti vándorlásból nem az esztétikai benyomások maradnak meg, hanem a technikai nehézségek emléke. A művészi nevelésnek éppen az az előnye, hogy a tiszta technikai feladatokat a szemlélet esztétikai régióiba emeli s nem a megfordítottja. Ezért üdvös viszont az a törekvés, mely egyelőre inkább csak az ipari szakiskolákon hódít; hogy a rajztanítás kereteibe belevonják a művészies írás tanítását is. Hiszen lényegében a szép írás nem egyéb, mint egy síknak dekoratív és kifejező vonalakkal való benépesítése s azzal a fáradsággal, mellyel a széprásmórákon kell a gyermeknek a teljesen haszontalan kalligrafikus betűkkel megbirkóznia, egyúttal megtaníthatják őt oly művészi betűk vetésére, amelyeket a nádtoll vagy a tusba mártott ecset segítségével fűz ritmikus sorba, melyek révén kialakulnak fogalmi a majusculás és minusculás formákról, az antikváról és a frakturáról, az arányok, a folthatás, a célszerű elosztás és jó áttekinthetőség követelményeiről. S amikor mindezt megcselekszi a tanító, nemcsak a dekoratív érzést fejleszti növendékében, hanem, mint Larisch Rudolf és Kuhlmann Frigyes kifejtette a drezdai kongresszuson, igen használható ügyesség birtokába is juttatta.

A rajzolásnak ily alkalmazásai a tanuló praktikus tevékenységét lassanként átvezetik az iskolai alkotó munkának ama másik területére, a kézimunka-oktatáshoz, mely eszme szintén a művészi nevelés kapcsán hódított híveket, de újabban attól mindinkább különválnak. Nehéz volna megállapítani, hova tartozik inkább: a tiszta ügyességek körébe-e, amihez csak oly tárgyakat volna szabad számítani, melyeknek általános nevelőértékük nincs, a művészi nevelés körébe-e, mert helyes vezetés mellett a papiros-, kartonage-, könyvkötő-, asztalos- és fémfeldolgozó tevékenységek mind ízlésre szoktatnak, avagy éppen a morális nevelés körébe-e, mert hiszen a rend, tisztaság, pontosság mindenképpen fontosabb a kézimunka-órákon.

Kétségtelen, hogy a kézimunka-tanításban, jobban, mint bármely másban egyesül az esztétikai szempont a morálissal: az ízléskultúrának örökkévaló törvényeire bukkan a gyermek, mikor megtanul az anyagokkal bánni, különbséget tenni jó és rossz matéria, becsületes és hitvány munka közt, mikor a szerszámok nyomán az ember társadalmi fejlődésének primitív, kézműves és ipari korszaka tárul fel előtte, mikor a legkisebb játék is a konstrukció és célszerűség összefüggéséről beszél és lassanként megvilágosodik előtte az, ami a legtöbb embernek felnőtt korában is érthetetlen, hogy mily lényegtelen egy tárgy szépsége szempontjából a dísz. Az ornamentális gondolkodás szertelenségei, a túlságos diszítókedv, mely a régi stílusokban épúgy megvolt, mint ahogy ránehezedett a XIX. század álarok, ál-

gótikus és esztergályosízlésű reneszánsz lakásberendezéseire, a hamiságok leplét borította a világra. Nemzedékek nőttek fel ily esztétikai szörnyűségű lakásokban, melyek minden anyaga szurrogatum volt, minden dísze a rossz matéria elleplezését szolgálta. Lehetett-e morális az ilyen körben felseperedett lélek felfogása? Ma az első kézimunka-órán megtanulja a növendék, hogy a tárgyaknak strukturájuk van, melyen, mint Jessen Péter találóan mondja, «az ornamens nem melódia, csak kíséret». Amerikának köszönhetjük a legszebb tanulságokat a kézimunka tanításának ízlésnevelő hatásáról. De mikor e tanulságok az ó-világba átjöttek, itt már félszázados multja volt az igazi iparművészeti kultúra etikai alapvonásának. Az angol purista-stílus tanította meg erre a világot, mely síma, nagyfelületű bútorokon, keramiai tárgyakon, szöveteken nem engedett más díszet látni, mint az anyagot és a körvonalakat, amint a konstrukció és a rendeltetés által megkívánt logikus menetet követik. Ezen angol példákából a német művészek nemcsak a stíluskeresés nehéz problémái közt kaptak kitűnő útbaigazítást, hanem eljutottak egy nagy művészetpedagógiai elvhez is, melyet egyszóval «Ausdruckskultur»-nak neveznek. A kifejezőformák szabatos feltüntetése, akár egy széken, akár egy hídpilléren, akár a legjelentéktelenebb vasszerszámon, megadja a dolgoknak igazi arculatát s ezzel esztétikai értéküket is. Sok ily szabatos esztétikai jelenségből alakul ki az utópiának az a világa, amelyben nem lesz más, csak összhang, anyagi igazság, erőteljes formák és tökéletes céltudat. Száz év múlva senki sem fogja megvádolhatni korunkat, hogy nem volt meg benne a törekvés egy esztétikai rend és ízlés által fegyelmezett világkép felé s ebben az igyekezetben a művészi nevelők járnak elől.

NÁDAI PÁL.

TERVEZET AZ IFJ. EGYESÜLETEK KÉRDÉSÉNEK MEGOLDÁSÁRA.

I. Érthető, hogy az ifjúság szervezett nevelésének kérdése most fokozott mértékben foglalkoztat mindenkit. Most, mikor a nemzet ifjúsága olyan megdöbbentő módon megkevesbült, érthető, ha a nemzet az önbiztosítás e faját minden nappal erősebben ragadja meg, s ezt a kérdést komolyan és végleg rendezni akarja. Amily sürgős és elodázhatatlan e kérdés rendezése, épp olyan fontos az is, hogy e kérdés megoldásában a legnagyobb óvatossággal és körültekintéssel járjunk el, mert a megfontolatlan és elhamarkodott intézkedés még jobban elodázná a kérdés valódi megoldását, a módszer helytelensége