

ELVEK, ESZMÉNYEK, PARADIGMÁK A MAGYAR RAJZTANÍTÁSBAN A KEZDETEKTŐL A HETVENES ÉVEKIG

Kárpáti Andrea

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

A rajz tantárgy tartalma és módszerei végső soron attól függenek, milyen szerepmodellt követ a rajz oktatója. Az irodalom és a visszaemlékezések tanúsága alapján úgy véljük, utóbbi évszázadokban a következő szerepekből születtek pedagógiai paradigmák:

1. A mérnök technokrata paradigmája.
2. A pictor doctus tudományos paradigmája.
3. A művész önkifejezési paradigmája.
4. A hazafi nacionalista paradigmája.
5. A pártfunkcionárius országépítő paradigmája.
6. A művész naturalista paradigmája.
7. A vizuális szakember kommunikációs paradigmája.

E tanulmány feladata a környezetkultúra oktatásának nyomkövetése a rajz tantárgy történetének fontosabb korszakaiban, különös tekintettel a II. világháború utáni időszakra, mikor azok jártak iskolába, akik mai környezetünk legfőbb formálói: tervezők, tanárok és szülők, negyven és hatvan év között. A tanulmányíró legnehezebb feladata annak meghatározása volt, mit is tekintsen a környezetkultúra oktatásához tartozó rajzi tananyagának. A lehetséges értelmezések számbavétele után a rajztervek elemzésénél a következő ismereteket és készségeket követtük nyomon:

1. Ismeretek

1.1. Építészet

- 1.1.1. Az építészet anyagai és technikái.
- 1.1.2. Az építészeti műfajok és stílusok története.
- 1.1.3. Kortárs építészeti alkotások, építési feladatok
- 1.1.4. Várostervezési és -rendezési problémák.
- 1.1.5. Építészet-esztétika.
- 1.1.6. Az építészet kultúrtörténete (technikátörténet, az építmények és települések funkciója egyes társadalmi rendszerekben és történeti korokban)
- 1.1.7. Műemlékvédelem.

1.2. Tárgykultúra

- 1.2.1. Kézműves és design-technikák, anyagok.
- 1.2.2. Az iparművészeti műfajok és stílusok története.
- 1.2.3. A design és népi iparművészet mű-típusai és problémái.

- 1.2.4. Tájégségek tárgyi néprajza.
- 1.2.5. Iparművészet- és design-esztétika.
- 1.2.6. Az iparművészet kultúrtörténete.
- 1.2.7. A népművészet és a modern tárgykultúra szerepe a kortárs környezetkultúrában.

2. Készségek

2.1. Ábrázolás

- 2.1.1. Vázolás.
- 2.1.2. Ábrázoló geometria.
- 2.1.3. Műszaki rajzi alapismeretek.
- 2.1.4. Építészeti tervezés.
- 2.1.5. Tárgytervezés.
- 2.1.6. Természettanulmány.
- 2.1.7. Kifejező tárgy- és térábrázolás (saját környezeti élmény, hangulat visszaadása)

2.2. Tárgyformálás, építés

- 2.2.1. Tárgykészítési technikák.
- 2.2.2. Díszítési technikák.
- 2.2.3. Csomagolási technikák.
- 2.2.4. Modellezés, makettezés.
- 2.2.5. Építés építőkészletből.
- 2.2.6. Építés valódi térben.
- 2.2.7. „Terepasztal” készítése (a település tervezés alapismeretei).

Áttekintve a fenti listákat, azt hihetnénk, hogy a fent felsorolt ismeretek és készségek legtöbbje a modern művészetpedagógus-agy szüleménye, s kollégáink a múltban évszázadokig nem is gondoltak arra, hogy a tárgyak és terek létrehozásával foglalkozó sokféle mesterség alapjaival meg kell vagy meg lehet ismertetni a gyerekeket. Ez azonban egyáltalán nem így van. A rajztanítás történetében a gyermeki érdeklődés és a meglévő készségek számbavétele: a képességkutatásokra alapozott tantervírás az, ami modern találmány. Két évszázaddal ezelőtt, amikor a rajz oktatása hazánkban is tömegessé vált, senki sem tűnődött el azon, vajon érdemes-e, emberséges dolog-e hatéveseket befogni a műszaki rajz megtanítására, és tizenkétévesekkel utánoztatni bonyolult görög épületdíszítéseket. A környezetkultúra mindig jelen volt, bár nem mindig az adott kor, a gyermeket körülvevő környezet kultúrája adta a rajz tananyagát.

Az alábbiakban röviden felmutatjuk a magyar rajztanítás történelmi képmásait, majd tantervek összehasonlító vizsgálatával arra keressük a választ, hogyan jeleníthető meg ez a sokféle *környezetkultúra-felfogás* a rajzórák alkotói gyakorlatában:

- a) az ipari környezet rajzi kultúrája: szakrajz művelt iparosoknak,
- b) a geometrikus rajz: a képzőművészet, mint a környezet jelenségeit tudományos precizitással feltér képező megismerési módszer;
- c) az expresszív alkotás: környezetünk a lélek tükrében;
- d) a „népi dekoráció”, mint nemzeti kulturális örökségünk hordozója: rajzok, képek, tárgyak, térképek, haditechnikai eszközök modelljei;

Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig

- e) a természettanulmány és a mozgalmi mű, mint a szocialista környezet kultúráját és eszményeit bemutató produktumok
- f) a természeti forma absztrakcióit előállító feladatsor, mint a posztimpresszionista művész környezet-felfogásának illusztrációja;
- g) a vizuális nyelv technikai és kifejező jelrendszereinek megismerése, a környezet-kultúra összetevőinek kifejezése, felmérése, megtervezése és alakítása.

A rajz tanításának története párhuzamos, gyakran egészen egybeesik a műalkotások befogadására való felkészítéssel: a műelemzés és a művészettörténet oktatásával. A környezetkultúra oktatása szempontjából a következő módszertani megoldásokkal találkozunk:

- a) Ipari formákat mutatnak be rajzon, képen, a valóságban – ezután elemzés, majd le-rajzolás következik.
- b) Épületszerkezeteket mutatnak: tektonikus rendszereket ismertetnek, pillértípusokat, oszlopfőket és tetőzeteket taglalnak.
- c) Egy homlokzati képen bemutatják, milyen szép a ház: akár egy festménynek, arányai, részletformái, motívumai, fény-árnyék-hatásai vannak. Régi tárgyakat is mutatnak, legtöbbször képen: hangulatukat idézik, anyaguk értékét, formájuk nemesességét taglalják. Iparművészet-történetet tanítanak, a képzőművészet történetéhez hasonlóan, stíluskritikai módszerrel.
- d) Nagy-Magyarország műemlékeit és népi tárgyait, viseleteit mutatják be, búsan és dühöngve: a korszak művészettörténetében betöltött szerepüket méltatják, magyar hőstörténeti motívumaikról mesélnek.
- e) Köznapi használati tárgyakat használnak modellnek, a maguk egyszerű, nyers valójában: le az akadémikus gipszmodellekkel. A szocialista magyar ipar és építészet vívmányait méltatják, rövid műtörténeti zanza után.
- f) A művészet nagy korszakait festmények sora és egy-egy klasszikus épület-homlokzat és tárgy diaképe illusztrálja. Látogatást teszünk egy lakberendezési boltban – szomorkodunk az áron, alakul a „formatervezett tárgy mint luxuscikk” – meggyőződés. Látogatást teszünk egy kézművesnél: furcsa régi szerkezeteket rajzolunk.
- g) A tárgyak közé, a terek belsejébe belép az ember: a művek stílustörténete helyett a funkciók kultúrtörténete, a homlokzatok helyett a többnézetű, térbeli építmény, múzeumi tárgyak mellett a kortárs kézművesség és design produktumainak megismerése a téma. Anyagok, technikák megfigyelése, használati érték elemzése, vizuális elemzési módszerek alkalmazása gazdagítja a módszertani repertoárt.

Ha időrendi táblázatba foglaljuk, hogyan változott a környezetkultúra tanításának tartalma a rajztanári szerep-értelmezésekkel összefüggésben, a paradigmaváltozások társadalmi meghatározottsága is nyilvánvalóvá válik (1. táblázat).

A következőkben a tantervek, a fennmaradt gyermek-alkotások és a korabeli szakcikkek, valamint néhány későbbi értékelő írás (*Buday*, 1957, *Xantus*, 1959, *Xantus*, 1960, *Csőreg*, 1986, *Kárpáti*, 1980) segítségével röviden áttekintjük az egyes paradigmákhoz tartozó környezetkultúra-koncepciókat.

1. táblázat. A környezetkultúra-tanítás tartalmának változása

PARADIGMA	IDŐ	ALKOTÁS	ELEMZÉS
1. Technokrata	1777–1879	szakrajz	ipari formák, gépek
2. Tudományos	1879–1940	geometrikus rajz	épületszerkezetek
3. Önkifejezési	1905–1914 1946–1949	expresszív rajz, természettanulmány	épület-homlokzatok ipműv. tört.
4. Nacionalista	1925–1945	népi dekoráció,	magyar műemlékek, népi alkotások
5. Országépítő	1949–1955	természettanulmányok mozgalmi művek	mai realista stílusok rövid festészettört
6. Naturalista	1956–1957	feladatsor	műtörténet, iparművészet- és designtörténet
7. Kommunikációs	1978–	vizuális nyelvi rendszerek	alkotással kapcsolt tárgy- és térelemzés

A technokrata paradigma: felkészítés az ipari termelő munkára, 1777 – kb. 1789

Magyarországon az egyes tantárgyak tanításának történetét *Mária Terézia* közoktatási rendeletével, a Ratio Educationis-szal szokás kezdeni. Ez az 1777-ben kiadott rendelet intézkedik arról, hogy Magyarországon minden nagyobb városban nyissanak „nemzeti rajziskolát”, ahol a tanulók – elsősorban a leendő iparosok, de egyre több gimnazista is – a műszaki ábrázolás alapelemeit elsajátíthatják. Az első „királyi rajztanítók” építészek, mérnökök, technikusok voltak, akik a mesterségükhöz szükséges rajzi műveltséggel rendelkeztek s ezt adták tovább.

A hatosztályos népiskola tantervében a rajz a „Művészeti tárgyak” sorában szerepel, mint „az ízlés és a nemzeti csinosodás kiművelésére szolgáló, majdnem egyedül képző eszköz” szerepel, a tananyag főként az iparos mesterségek alapjait nyújtja illetve az íráshoz szükséges grafikai elemeket tanítja meg.¹ A környezetkultúra tanításának története

¹ *Tanterv a népiskolák számára.* Az 1868-ik XXXVIII. törvénycikk értelmében kiadja a Magyar Királyi Valóság- és Közoktatásügyi Miniszter, Budán, 1869.

szempontjából érdekes az a követelmény, mely szerint – az egyszerű használati tárgyak természet utáni lerajzolását követően a tanulók „mérés után felvett, különféle alakú teremben a népelet körében szokásos épületterveket” tudjanak készíteni. Az építészettel kapcsolatos gyakorlati feladat legközelebb kétszáz év múlva jelenik meg újra, az 1978-as tanterv kiegészítő anyagában! Természetesen 1777-ben az „önálló tervezés” korántsem ugyanazt jelentette, mint kétszáz évvel később. Itt minden munka alapja a másolás, mintakövetés volt: a tanító táblai rajza, a ponthálós mintalap rendszere, a kiosztott papírséma pontosan előírja a méreteket, az arányokat és az alakok formáját. Nem vitás, hogy az egyéni alkotóképességnek nem kedvezett ez a módszer, viszont kiválóan alkalmas volt arra, hogy átörökítse egy-egy kor kedvelt motívumait, jellegzetes használati tárgyait. A lakó- és gazdasági épületek terveinek lerajzolása szintén elősegítette a hagyományok továbbadását, bár elsősorban a térformák síkbeli visszaadásának konvencióit tanította.

A hatosztályos polgári iskola rajzi tantervében együtt találjuk a szabadkézi rajzot és az ábrázoló geometriát. A „szabadkézi” kifejezés ebben a korban persze nem jelentett mást, mint hogy a tanuló a díszítményeket, amelyeket a geometria órán körző és vonalzó segítségével alakított ki, most e segédeszközök nélkül hozza létre. Fontos, hogy ezek a díszítmények a kor tárgyi kultúrájának részei: a leendő iparosok, kereskedők és háziasszonyok itt, a rajzórán sajátítják el a dekoráció alapjait, a klasszikus és kortárs motívumok elrendezésének szokásos módjait.

A Ratio Educationis korának az építészettel való ismerkedés mellett volt még egy „modern” eleme, amely szintén csak több, mint egy évszázad múlva jelenik meg ismét a rajztanítás tananyagában: a mintázás, szobrászkodás tanítása. Ez minden osztály tananyagában szerepel, – hogy milyen eredménnyel, azt sajnos nem tudjuk, mert még tanítói vázlatok sem maradtak fenn az elkészült plasztikákról. Nem vitás, hogy ezek az alkotások is praktikus célt szolgáltak: az épületszobrászat, a térbeli ornamentika alapelemeit lehetett megtanítani a mintázási gyakorlatokkal.

Összefoglalva: a technokrata paradigma jegyében a *környezetkultúra technikai oldalát* ismerhették meg a tanulók – használati tárgyak, épületek és egyszerű szerkezetek formáját és díszítését. Szóbeli vagy vizuális elemzés helyett másoltak, és esztétikai megfontolások helyett a *praktikusság és a „helyes stílus” szabályainak megértése* volt a cél.

A tudományos paradigma: a geometria, mint vizuális törvénytár, 1879 – 1940

A rajzolás, mint a tudományos megismerés eszköze a reneszánsz óta jelen van tantárgyunk történetében. Mindenki ismeri *Leonardo* példázatait, amelyekben a festészet magasabbrendűségét a művészetek között a távlattan használatával igazolja. Az „isteni perspektíva” szerkesztési törvényeinek ismerete emeli ki a tudós festőt a képmás-készítéssel foglalkozó többi mesterember csapatából, s teszi tudóssal egyenrangúvá – míg a szobrász még sokáig marad, mi volt a középkorban: egyszerű kézműves. A századvég magyar rajzpedagógusa is természettudósi babérokra vágyik: *a környezet jelenségei nem, csak formai törvényszerűségei érdeklik.*

„...a látás nevelése helyett a mértan tudományát (sík- és testmértani előismereteket) tekintette a rajzoktatás előfeltételének, ugyanakkor a rajzoktatást a geometria segédesz-

közéként fogta fel. Ez a geometrikus, absztrakt-racionalista szemlélet uralta a nem kifejezetten mértani jellegű rajzi munkákat is. (Pl.: ékítményes rajz, testek és tárgyak természet utáni rajzolása.)” (*Xantus*, 1960. 377. o.)

A természet utáni ábrázolás csak a geometriai szerkesztések megismerése után következhetett, a tananyagban az utolsó helyen szerepelt. Egyértelmű, hogy ez az a paradigma, amely a későbbiekben a legtöbb bírálatot kapta, s amelynek tagadására rajztantervi reformok sora épült. Kritizálták fejlődéslélektani oldalról, hiszen nagyon korán gátat vetett a spontán ábrázolásnak, s így nagyon lerövidült a firkáló-keresgélő szakasz és további fontos fejlődési korszakok maradtak ki a vizuális nyelv kialakulásának folyamatában. Művészi oldalról azért bírálták, mert nem a megfelelő konvenciókat közvetítette: távlatot szerkeszteni megtanított, de a realista ábrázolásmódhoz szintén nélkülözhetetlen árnyékolás, takarás, térszervezés módszereit nem ismertette meg. Természetesen a művész-pedagógusok is az önkifejezés lehetőségét hiányolták, ám ez a pszichológiai alapú vizuális neveléshez képest egészen mást jelentett: a természet jelenségeinek a korban elfogadott stíluskonvenciók szerinti ábrázolását – legyen ez a stílus a posztimpresszionizmus vagy a realizmus „szocialista” változata.

A művészek egy rövid évtizedig megtörhették a géométerek uralmát – amint következő paradigmánk mutatja – ám némileg módosulva, ez az eszmerendszer maradt fenn a *Nagy László* nevével jegyzett, az azóta is áhított, de soha többé el nem ért legszélesebb szakmai konszenzuson alapuló rajztanítási dokumentum: a középiskoláknak szóló 1915-ös Normál Tanmenetben. A tantárgy neve: „*közhasználati rajz*”, nyilvánvalóan azért, nehogy valaki összetévesse az iskolában folyó munkát a művészi vagy a geometriai rajzolással. A név azoknak szóló üzenet, akik szerint a rajznak semmi köze a való éléhez, céltalan időtöltés csupán, amelyet helyénvaló minden rendelkezésre álló tanügyi eszközzel korlátozni. (A rajztanárok öngazolási kényszere, mint látjuk, a tantárggyal szinte egyidős.) Az új névre hallgató tantárgy tartalmát a következő, máig aktuális módon határozza meg a kizárólag gyakorló pedagógusokból (tehát nem művészekből, nem mérnökökből) álló tantervszerkesztői kollektíva:

„A rajzolás mint grafikai kifejezőmód úgy a művészet, mint a tudomány és technika szolgálatában állhat, a szabad, festői és az értelmi-szerkesztő ábrázolásmódoznál fogva. (...)” A nyelvekhez mint a kifejezőmódok egyike s mint a szépérzék fejlesztésének eszköze csatlakozik. (...) A matematikához és a természettudományokhoz mint tételképzelést és formai felfogást nevelő diszciplína kapcsolódik.”²

Hogy miért soroljuk ezt a nagyhatású, alapelveit tekintve igen sokáig használt tanmenetet is a tudományos paradigma megtestesülései közé, arra a tananyag áttekintése adja meg a választ. A fő „gyakorlatmenetek” – a rajztanításban alkalmazott tevékenységek – alapvetően az objektív megismerést és nem a művészi–szubjektív kifejezést illetve az egyének közötti kommunikációt szolgálják. A tanterv nyolcféle tevékenységet sorol fel, s ezek közül csak kettő olyan, amelyet a művészi alkotói praxissal közvetlen kapcsolatba hozhatunk: a „kombinálási és tervezési gyakorlatok” és az „emlékezet, elképzelés és

² *Normál-tanmenet az általános irányú, középfokú rajzoktatás számára.* Készítette az Országos Magyar Királyi Rajztanárképző Főiskola tanári karából kiküldött bizottság, a Magyar Rajztanárok és Rajztanítók Országos Egyesülete által delegált tagok közreműködésével. Budapest. 1915. 9-10. o.

adatok utáni rajzolás”. A sokat ígérő címszavak szokás szerint még annál is kevesebbet takarnak, mint egy mai innovációs pályázat bevezetője: a tanulók mintagyűjteményekből vett motívumokat kombinálnak és megadott paraméterekkel, előírt módon terveznek egyszerű díszítményeket. Az emlékezet és képzelet utáni rajz valóban az, ami, de nagyon ritkán kerül rá sor, s az elemző rajzokon iskolázott tanuló ilyenkor legtöbbször nem élet-élményeket, valódi környezetet, hanem annak rajzóriai mását idézte fel.

A Normál-tanmenet óriási érdeme volt, hogy *gyakorlatsorai számításba vették a gyermek-korosztályok eltérő vizuális képességfejlődési szintjét*. Követelményrendszere immár nem a kisipar igényeire, hanem a legnívósabb kortárs fejlődéslelektani kutatási eredményeire alapult, sőt, a szerzők maguk is végeztek ilyeneket (Vö. pl. Nagy, 1906). A környezetkultúra oktatása szempontjából azonban ez a paradigma sem nyújtott túl sokat. A műszaki rajzi ismeretek és az őket megalapozó geometriai feladatok a technikai fejlődéssel párhuzamosan egyre gyorsuló tempóban avulnak, nem alkothatnak időtálló, követhető tananyagot. A műelemzés tananyagában sem szerepel a korszak – a „fin de siècle”, a művészet történetének egyik legmozgalmasabb periódusa – egyetlen alkotásának megismerése sem. A fekete-fehér ábrákön és metszeteken bemutatott épületek részletformái szerkesztésmódokat illusztrálnak. *A szerkezeti váz jól látható és értelmezhető, de az anyag, a technika és a funkció – a szerkezet életrehívói – nem szerepelnek az iskolai elemzések témái között.*

Az önkifejezési paradigma – rajztanítás Magyarországon a „Gyermek Évszázadában” (1905–14)

Ellen Key 1900-ban megjelent könyve, a „A gyermek évszázada” („The Age of the Child”, hazánkban ismertebb német fordításában: „Das Jahrhundert des Kindes”) amely az oktatás szinte mindegyik területén bekövetkezett alapvető koncepcióváltást szimbolizálja mindmáig, különösen jelentős korszakot nyitott a rajztanításban. A század első éveiben születnek az első, tudományosan megalapozott rajzfejlődés-elméletek, Franz Czieczek „Gyermekművészeti Tárlatot” nyit Zürichben, Viktor Löwenfeld megveti a gyermekrajzok és személyiségvonások összevetésén alapuló alkotói tipológiája alapjait (Vö. Kárpáti, 1990; Richter, 1987; McDonald, 1989).

A 20. század első éveiben két rajzpedagógiai irányzat állt szemben egymással: az „objektív” vagy „konstruktív” iskola követői, akik második paradigmánk megteremtőiként vonult be a tantárgy történetébe, és ellenfeleik, akik a „szabad”, azaz *természeti modellek megfigyelésén s nem tárgyak konvenciórendszerét követő ábrázolásán alapuló rajzolás-tanítás* hívei. (Ez a magát természetelvűnek valló irányzat a szabadságot a liberális szellemű képzőművészeti akadémiák, s nem a századelő gyermekrajz-kultuszának szentélyei szellemében értelmezte. Éppolyan távolságra voltak ezek a művész-lelkű rajzmesterek mondjuk a Gyermektanulmányi Mozgalom atyja, John Dewey nézeteitől, mint tudományos ambíciókat tápláló mérnök-tanár kollégáik, csak éppen más irányban.) A művészi látásmód átmeneti győzelmet aratott: az 1905-ös népiskolai tantervben³ az

³ *Utasítás az elemi népiskola számára. II. Különös rész: ... Művészeti tárgyak: ... a) Rajzolás. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, 1905.*

immár véglegesen a művészeti diszciplínák közé sorolt, a matematikától elkülönült, az ábrázoló geometria oktatásától megszabadult rajztanítás középpontjába a természet alkotó megismerése került. A tantárgy célmeghatározása *egyszerre fejezi ki a vizuális és környezetkultúra eszményeit*:

„célja, (...) hogy megtanítsa a gyermeket, miként kell a saját megfigyelése alapján egyszerű tárgyakat érthetően (jellemzően) ábrázolni. (...) A tárgyak külső megjelenésének, úgymint alakjának, arányainak, színének és helyzetének az ábrázolás érdekében való megfigyelése a gyermeket öntudatos látásra, értelmes ítéletre s végeredményül a természetben és az emberi munkában való szépség felismerésére és megbecsülésére vezeti.”⁴

Eddig a mértani formák szerkesztése volt az alap, ehelyett most a természeti formák közvetlen megfigyelése az első lépés, s ezek ábrázolása után következhet csak a geometrikus ábrázolási rendszerek megtanulása. A gyerekeknek az iskolai rajzoktatás történetében először szabad – igaz, nem túl gyakran – *emlékezetből vázolni, saját élményeket ábrázolni, mesékhez fantáziaképeket készíteni*. A környezetkultúra szempontjából fontos, hogy a bemutatott modellek szép és változatos tárgyi világot tártak a tanulók elé. Gyakran találjuk a lerajzolandó csendéletekben a szecesszió igényes használati tárgyait, hiteles műtárgymásolatokat, népi textíliákat. Fontos az *illusztráció*, mint új műfaj megjelenése is: vele nyer majd fokozatosan polgárjogot a rajzteremben az alkalmazott grafika, a könyvművészet, a szépírás és a tipográfia. Mindennapi vizuális környezetünk fontos komponensei jelennek meg az 1905-ös tantervben, amelyekkel majd csak az 1990-es évek rajzpedagógiája foglalkozik újra.

Az alkotói gyakorlat teljes mértékben megújul tehát, nem úgy a művek befogadásának didaktikája. A környezetkultúra köréből elsősorban házakat lehet látni, tárgyakat csak akkor, ha valami alkotói feladat megkívánja. Ilyenkor *a tárgy nem mint funkcióval bíró produktum, hanem mint „műtárgy”*: egy vizuális probléma hordozója jelenik meg: lényege tehát a külseje, a látvány, amit nyújt – ismét csak képmásként van jelen a rajzórán. Formái, színei, ornamentális tagolása ad témát az elemzéshez, nem pedig a szerep, amelynek betöltésére szánták. Valódi vagy mágikus funkciója legtöbbször rejtve marad, vagy mese-köntösben, véletlenül, a képzelet szabad csapongásának útján haladva bukkan elő.

A bemutatott műemlék-épületeken az elemzés legfőbb szempontja a homlokzati ornamentika azonosítása. *A házból kulissza lesz, amelynek képe nem idéz fel térélményt*. Az építészeti környezet festményszerűen van jelen: a demonstrációs kép-táblákon a templomok, paloták, középületek hangulata, motívumai jól felismerhető, számonkérhető stílusjegyek. Anyagai, technikai és a belőlük születő szerkezetek azonban rejtve maradnak.

A Horthy-korszak rajztanításának nacionalista paradigmája, 1925 – 1945

A magyar rajzpedagógia történetében ekkor válik először *ideológiai célok kiszolgálójává* tantárgyunk. Elindul egy folyamat, amelynek működését ma különösen fontos

⁴ *Tanterv és Utasítás*. 1905. 49. o.

tisztán látnunk. A Horthy-korszak közoktatási irányítása a Tanácsköztársaság bukása után minden területen megkövetelte a „nemzetnevelési szempontok határozottabb érvényesülését”.

(...) „A népiskola célja a hazának vallásos, erkölcsös, értelmes és öntudatosan hazafias polgárokat nevelni, kik az általános műveltség alapelemeit bírják, és képesek arra, hogy ismereteiket a gyakorlati életben érvényesítsék”. (...) Iskolánk a nép iskolája. Kívánatos, hogy tanítványaink megismerjék értékes magyar népművészetünket hamisítatlan alakjában. Mutassuk be a magyaros díszítés legelterjedtebb formáit, hogy azokat felhasználhassák a tervezgetéseiknél. Gazdagítsuk tanítványaink fejlődő formakincsét magyar elemekkel, hogy ezáltal is faji értékeket erősítsünk. „(...) A képző- a nép- és iparművészeti alkotások megismerése fejleszti tanítványaink ízlését és erősíti szépérzéküket. (...) Mutassuk be a különböző vidékek egymástól eltérő, jellegzetes népművészetét, hogy ezzel is teljesebbé váljék tanítványaink szülőföldismerete, nemzeti nevelése.”⁵

A tanterv általános részében azt is olvashatjuk, hogy „a sok ismeret megzavarja a gyermekek lelkét”, s ezek után már nem meglepő, hogy a rajz tantárgyról szóló tantervi dokumentumokban a leggyakrabban visszatérő szó: „kézügyesítés”. Nagy László úttörő műve folytatás nélkül marad, a gyermekek vizuális képességeinek vizsgálata több, mint fél évszázadig a pszichológusok némi gyanakvással figyelt belügye marad. Épp ezért a „kézügyesítés” síkbeli ábrázolási drillekre szorítkozik, ijesztő tevékenység-megnevezésekkel: „vonalvezetési gyakorlatok”, „díszítő tervezgetések”. A „szemléleti rajz” modelljei is lapos tárgyak: az ollótól a sírkőig. (!)

A „népnemzeti tematika” az igen szűkszavú tantervben és utasításban is szinte minden tevékenység- formánál tettenérhető. Mivel a környezetünkben élő hatvan – hetvenéveseknek közvetlen tapasztalataik vannak e korszak rajzpedagógiájáról, beszámolóik segítenek értelmezni a dokumentumokban olvasottakat. A környezetkultúra szempontjából örvendetesen sok ornamentális tervezési feladatnál például vitézkötéseket és a régi magyar úri viseletre jellemző sujtásos díszeket kell tervezni. A műalkotások elemzése a nemzeti gyásznapjainkat megörökítő, harcra buzdító alkotások feletti busongást jelenti. A tanterv előnye, hogy – igaz, főként a trianoni békeszerződés alapján elcsatolt területekről – bőven szerepelnek a tananyagban *népművészeti alkotások* és elemzésük is alaposabb az eddig megszokottnál. A tantervírók különösen szeretik a hímzés-minták másoltatását – nyilvánvaló, hogy ezekkel a motívumokat a gyerekek ábrázolási formakincsének részévé kívánják tenni, s talán nem túl merész a feltételezés, hogy ezzel jövőendő öltözködés- és lakáskultúrájukat is megpróbálják – „magyaros irányba” befolyásolni. Szó kerül a „jellegzetesen ősmagyar” motívumok szimbolikus jelentéseiről, sőt, néha megmagyarázzák a népi tárgyakon és épületeken *az anyagok, technikák és rendeltetések kapcsolatait* is. (Ez a téma valószínűleg először szerepel a rajzórán.)

A gimnáziumi tanterv legnagyobb újítása a szintéziskeresés a műszaki és művészi jellegű ábrázolási módok oktatásában. A célokról szólva a tanterv első része napjaink magyar divatirányzatát, a „vizuális kommunikáció”-t idézi:

⁵ *Tanterv és útmutatások az elemi és népiskola számára.* Kiadja a magyar királyi vallás- és közoktatási miniszter 1925 május hó 14-én. Budapest. Idézetek: Az elemi népiskola célja, I. rész. 9-10. és II. rész, 106 és 122.

„Cél: 1. Készség a rajzolásnak mint kifejezőmódnak használatában és mások rajzi közléseinek megértésében. 2. Egyszerűbb művészeti jellegű feladatok megoldása, az ízlésnek és a művészi érzéknek műalkotások ismertetése útján való fejlesztése.”⁶

A környezetkultúra oktatása szempontjából a *művészi-expresszív és technikai kifejezőmódok párhuzamos tanítása* kínálja az egyetlen valóban ígéretes lehetőséget. Ez a tanterv felvázolja ezt az utat, de nem indul el rajta. A korszerű célok divatos kortárs célokkal, a pedagógiai eszmék politikaiakkal keveredtek, s nem kétséges, hogy az ilyen keverékben melyik elem lesz hatásosabb. A korszak rajzpedagógiája érzékletes képét adta a magyar vidéki környezetnek, megismertetett a magyar tárgykultúra és építészeti kultúra kiemelkedő alkotásaival, de a kísérőszöveg nem hagyott kétséget afelől, hogy *itt etikai és nem esztétikai nevelés folyik*. Ez a modell, amelyben a környezetkultúra ilyen sajtószerű hangulattal volt jelen, nemzedékek magyarság-tudatát határozta meg.

Az országépítő paradigma: „alkalmazott” és alkalmazkodó rajzpedagógia, 1949–1955

A II. világháború után újjászerveződő magyar közoktatásban a rajztanítás néhány évig párhuzamosan halad az uralkodó nemzetközi tendenciákkal: az „önkifejezési” paradigma jegyében visszatér a századelő fejlődéslélektani alapú, a gyermek egyéniségét érdeklődéssel és türelemmel figyelő esztétikai nevelési modellhez. (Erről bővebben a 3. pontban írtunk.) A „pedagógiai irányzat” elleni támadások azonban ezt a tantárgyat sem kímélték – a segítve tanító módszert már az 1950-es tantervben újra a korlátozó-irányító rajzpedagógia váltotta fel. A környezetkultúra tanítása szempontjából legérdekesebb produktum a „szocializmus építésének e szakaszából az 1955–56-os tanterv és utasítás, amely felfedezi a tantárgyunkban rejlő lehetőségeket egyrészt a „szocialista építőmunka” megvalósítása, másrészt a minél szorgalmasabb tevékenykedésre való buzdítás szempontjából. *A rajz most egyszerre lesz a hazafias és a technikai nevelés eszköze*. (Vö. a tantervhez kulcsként „a realista rajzoktatás irányelvei”-ről: *Maksay*, 1954 és *Balogh*, 1954)

A környezetkultúra tanítása szempontjából igen fontos magyarázó rajz kimarad a tantervből, helyette a tananyagba visszakerül a *természettanulmány*. A névnek alig van köze a képzőművészeti műfajhoz, amelyre hasonlítani szeretne: a tanuló nem választhatja meg vizuális elemzése tárgyát, nem rajzolhat a szabadban, még munkaasztalán sem állíthat be modell-együttest. A rajztanárokat az útmutató a festés gyakoroltatására ösztönzi, hogy változatosabb legyen a képességfejlesztési program. (Az ötvenes években immár másfél évszázad óta a „Rajz” tantárgy szó szerint az, amit a neve jelent: rajzolás ceruzával, papírra...) A legtöbb beállítás csendéletet ábrázol, hiszen ezt lehet a legegyszerűbben és a legnagyobb hatással megfesteni. (A későbbi kritika „*csendéletfestési kultusz*”-ről, „művészeti nevelési maximalizmus”-ról beszél. Vö. *Xantus*, 1957, 459–460. o.). Nagy hátránya ennek a tantervnek, hogy elődei minden játékos feladatát praktikus ujjgyakorlatok-

⁶ *Tanterv a középiskolák, (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) számára*. Vallási- és Közoktatási Minisztérium 1926. évi 38 804. sz. rendelete. A rajz tantárgy céljaira vonatkozó idézet forrása: *Utasítás*, 1927. 323.

kal vagy konvenció-alkalmazási drillekkel váltotta fel. Visszahozta a háború után a tantervekből kihagyott népművészetet, de mint siktervezési feladatok forrását. A mozgalmi élet jelenetei helyett dekorációs feladatokat adott: itt a lényeg a szabályos betűírás és a jelképek pontos megjelenítése volt. Az ekkor készült gyermekmunkák a környezetkultúra szempontjából azért forrás-értékűek, mert megőrizték számunkra azt a „mozgalmi környezetet”, amelyben a gyerekek – és szüleik is – napjuk nagy részét töltötték.

A másik vezértéma a társadalmi ünnepekhez kapcsolódó, *direkt agitatív célú tematikus rajz*. Az ötvenes-hatvanas években kiadott tantervi utasítások annyira részletesek, hogy „irányító tanmeneteik” hetekre lebontva, naptári dátummal közlik, mikor, milyen megemlékezés az aktuális, s milyen a legmegfelelőbb rajzi kifejezőmódja a soron következő ünnepnek. Az így kialakított „szocialista ikonográfia” szinte észrevétlenül vált a tanulók vizuális nyelvének részévé s azóta is visszaköszön az újabb és újabb mozgalmak arculatában.

A *magyarázó rajz*, ez az iparban, tudományban egyaránt nélkülözhetetlen ábrázolási forma, az Oktatásügyi Minisztérium 1955-ös utasításában visszakerül a tananyagba: ismét van vetületi ábrázolás, csonkolás és rekonstrukció, geometrikus testek ábrázolása vonalrajzban és satírozással. A tanulók azonban csak a rajzórán alkalmazzák ezeket az egyébként praktikus, közhasznú jelrendszereket. A többi tantárggyal, ahol mindezek hasznosíthatók: a földrajzzal, történelemmel, fizikával, kémiával de még a „gyakorlati foglalkozással” való integráció is elképzelhetetlen, ezért nem is érthetik meg, mire is való a vizuális nyelv tanult dialektusai. Az oktatás napról napra, óráról órára meghatározott rendben halad, ezért a tantárgyközi kapcsolatok kialakítására gyakorlatilag nincs mód. Hiába hasonlít sok tekintetben a „gyakorlati foglalkozás” és a rajz anyaga, az ábrázolás és a tárgykészítés, tervezés és modellezés nem állhat össze egyetlen feladatsorrá. Ezzel elérkeztünk a környezetkultúra tanításának ahhoz az alapvető problémájához, ami ma is megoldásra vár.⁷ A tanterveket tanulmányozva nyilvánvaló, hogy *a környezetkultúra nem köthető egyetlen diszciplínához*, s csak akkor oktatható hatásosan, ha több műveltségterületet átszöve válik részévé az iskolai programnak – és az iskolai életnek is.

A műalkotások elemzésének programjában hiába keressük a környezetkultúra alkotásait. Egyetlen iparművészeti vagy építészeti mű sem szerepel a tananyagban, amely az európai festészet „realisztikus” irányzatait veszi sorra majd a századvégről egyenesen az ötvenes évekre ugorva, – az „izmusok” kihagyásával – a „kritikai és szocialista realizmus” magyar és szovjet képviselőit mutatja be. Ahogyan a rajzterv nem tartalmaz egyetlen plasztikai vagy tervezési feladatot sem, úgy a műelemzés is a festészetre korlátozódik.

„A rajzi feladatokhoz kapcsolva be kell mutatnunk olyan reprodukciókat, amelyek hasonló témájuknál vagy ábrázolási problémájuknál fogva segítik a tanulók rajzi munkáját. (Pl.: a „Zászlót vivő pajtások” c. témánál a zászló tartásának mozdulatát Hollósi „Zászlóvivő”-jén is figyeljük meg, a kevert színek alkalmazásánál Mednyánszky: Mocsaras táj-át vizsgálják meg a színhatás szempontjából.)” A műalkotás „technikai” szemlélete, amely az ötvenes-hatvanas években uralkodó irányzat volt, eleve kizárja, hogy a

⁷ *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Oktatásügyi Minisztérium. Budapest. 1956. I. Általános utasítás, Rajz. 288. o.

tanulók tárgyakat és épületeket is megtanuljanak elemezni. A technikai megoldások esztétikai hatásának elemzése, a motívumok és kompozíciós típusok megfigyelése a képzőművészeti akadémiák módszere – alsóbb szinteken inkább elriaszt, mint közel hoz a művekhez. Ez a szemlélet az, amellyel a mai pedagógiai innováció még mindig harcol, hiszen a ma rajzot tanítók legtöbbször az ötvenes-korai hatvanas években járt általános iskolába...

A tananyagban újra szerepel a népművészet alkotásainak bemutatása. Másfél évtizedik hiányzott, hiszen a nacionalista művészetpedagógia egyik legkedveltebb témakörre volt, s mint ilyen, „kompromittálódott” a népművészet. Most újra oktatható, de szemléltető eszközök nincsenek hozzá, s a „modern”, házgyári tömegbútorokat propagáló és a díszítést polgári csökevénynek tartó lakberendezési szokások gondoskodnak arról, hogy a gyerekek környezetében egyre kevesebb legyen az autentikus népi tárgy. Nem tudni, hogyan oldották meg ezt a feladatot a városi pedagógusok valószínűleg hímzéseket mutattak, hiszen az ábrázoló anyagrészek ezek mintáinak másolását írják elő. A tárgyakhoz kapcsolódó szokások, a motívumok jelentése nem tantervi anyag, ezért a hímzés – minta – rajzolás nem sorolhatjuk a környezetkultúra oktatásának lehetőségeihez. Összefoglalva: az „országépítő” paradigma a környezet-kultúra oktatása szempontjából a legtöbbet a *műszaki rajzi jellegű munkakeretek körének kibővítésével* hozta. Tanulóink egy sor technikai jellegű ábrázolási konvenciót ismertek meg, arány- és részlethűen, precízen tudtak rajzolni, de hogy mindezek a nehéz és munkaigényes vizuális közlésmódok mire használhatók, arra már nem tanították meg őket. A műelemzésben nem szerepel az emberi környezet kultúrájának története, a köznapi környezet kritikája pedig még kevésbé. A népművészet dekorációvá válik.

A rajztanítás emancipációja: vizuális-esztétikai nevelés, mint a rajzpedagógia naturalista paradigmája, 1956–1977

A paradigma lényege már előző modellünkben is benne rejlett: a rajz a világ vizuális megismerésének eszköze, *egylényegű a tudományos megismerés útjaival, de azoknál szemléletesebb és közérthetőbb*. A rajztanítási programokból eltűnik a szubjektivitás utolsó maradványa is. Őze az 1962-es tanterv munkakeretei, zárójelben példaként az általános iskola 5. osztályára javasolt óraszámokkal:

- Természet utáni tanulmányok (30)
- Magyarázó-közlő, műszaki jellegű rajzok (8)
- Rajzolás és festés adott témára (8)
- Díszítő jellegű munkák (10)
- Képzőművészeti és népművészeti alkotások szemléltetése (100)⁸

Immár nemcsak a tananyag, de az uralkodó módszer is egységes: a természettanulmányból kiinduló, geometrikus absztrakcióval végződő feladatsor. Minden téma, minden technika, sőt, minden műfaj bemutatása is ezt az elvet követi – ennek megtanítására ké-

⁸ *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Oktatásügyi Minisztérium, Budapest, 1956. I. Általános utasítás, Rajz. 288. o.

szítenek fel a rajzpedagógiai kézikönyvek (*Balogh és Xantus, 1969; Soltra, 1982; Szapanos, é.n.*)

A „naturalista” paradigma a *képzőművészet, mint tudomány és mesterség* elsajátítását tűzi ki célul, s a festői stílus, amelyet választ – a realizmus, illetve naturalizmus némi impresszionista lágyítással – a környezet megfigyelését, vizuális elemzését feltételezi. A környezetkultúra lényeges ábrázolási technikáiból számosat elsajátítanak a tanulók, de változatlanul csak a síkban. A tervezési feladatok formálisak, legtöbbször csak díszítő jellegűek.

A gimnáziumi rajzi program viszont elveit tekintve egészen korszerű. Már az 1962-ben készült tantervben is ezt olvashatjuk:

„A rajzi képzéssel kapcsolatban fejlessze tovább a tanulók esztétikai befogadó-, elemző-, és ítéletalkotó képességét, ízlését, ennek érdekében a rajzi feladatokhoz kapcsolt műalkotás-elemzésekre építve, konkrét és érzékletes módon láttassa meg az eszmei tartalom és a sajátos kifejezési forma egységét, az ábrázolt ipari formákkal kapcsolatosan (...) következetesen fedje fel a funkció és forma, a célszerűség és szépség összefüggését, alakítsa ki annak tudatát, hogy a szép társadalmi-történeti termék, a szépet az emberi munka hozza létre, amelyre ugyanakkor visszahat s mint ilyen, a világ megváltoztatásának jelentős eszköze.”⁹ A tantervben először jelenik meg a *környezetkultúra szinte valamennyi fontos területe és számos lényeges készségcsoportja*. A kérdés csak az, vajon megvalósíthatók-e az új célok az iskolában? Felkészült-e az oktató, van-e elég segédanyag, taneszköz, szakirodalom a felkészüléshez? A válasz, mint sejthető, valamennyi kérdésre negatív. E tanulmány keretei között csak utalásokat tehetünk, de talán nem hiábavaló megemlíteni, hogy a *pedagógusképző intézmények továbbra is a képzőművészeti akadémiát tekintik modelljüknek*. Egy részletes tantervelemzés szerint ez a helyzet a nyolcvanas évek közepéig alig változott:

„A felsőfokú intézmények nagyrészt a grafika, festészet és szobrászat műfajait és szakmai ismereteit tanítják. Az iparművészeti műfajok és szakmák tanítása háttérbe szorul. Az alsó- és középfokú oktatás igénye szélesebb szakmai spektrumú, mint a pedagógusképző intézményeké.” (*Leitner, 1985*)

Az általános iskola első rajz tankönyve csak 1978-ban készül el (*Környeiné Gere és Reegné Kuntler, 1978*) addig a tanárok elsősorban a szemléltetőeszközökre támaszkodhattak. A központi fejlesztésű műalkotás-listák és diasorozatok azonban egyértelműen a képzőművészet bemutatására készültek. Az 1977-es tantervhez tartozó képjegyzékben pl. összesen 33 ipar- és népművészeti alkotás és 92 épület szerepel, ugyanakkor 171 festmény és 75 szobor. (*Kovács, 1984–85.*)

A rajztanárok szakmai lapja, a *Rajztanítás* 1954-ben indult be. A környezetkultúra témája ebben a havonta megjelenő folyóiratban az első tíz évben fel sem merül. 1970-ig tekintettük át a folyóirat számait, és a szemlézett mintegy 160 folyóiratszám körülbelül

⁹ *Tanterv és utasítás*. Rajz, Művelődési Minisztérium, Tankönyvkiadó, 1962. 570. o. A feladatsor, mint módszer leírása ebből a dokumentumból: „A didaktikai egységek tervezésének alapelve a következő: az egyes feladatsorokat általában természet utáni tanulmányokkal (megfigyelésekkel) indítjuk el. A természettanulmányok (formai, aránybeli, elhelyezési, színbeli stb.) tanulságainak alkalmazásaként iktathatunk be ezután tematikus díszítő jellegű, magyarázó-közlő, műszaki jellegű munkát. Végül a rajzi problémákhoz és témákhoz igazodva szemléltethetünk műalkotásokat is.” 593. o.

500 hosszabb lélegzetű írása közül 10 akadt, amely a környezetkultúrával foglalkozott. Az írások zöme két tematikus folyóiratszámából való: az 1962/2-es Rajztanítás-szám az iskolai környezet kultúrájával, az 1963/5-ös a giccs kérdésével és a művészeti műveltséggel. A rajztanár tehát, ha akart sem kaphatott eligazítást az iparművészet, építészet, környezettervezés tanításának módszereiről, a külföldi tapasztalatokról illetve a felkészülést segítő irodalomról. Nem tudjuk, hány rajztanár volt, aki eljutott ahhoz a forráshoz, amely a modern környezetkultúra értékeit szinte egyedül közvetítette Magyarországon a hatvanas években. A *Lakáskultúra* c. folyóirat első száma 1964-ben jelent meg, először évente négyszer kiadott közművelődési információs anyagként. A kolofonon a Belkereskedelmi Minisztérium Lakberendezési Bizottsága szerepel feladóként. „Célunk: tájékoztatás és tanácsadás” – hirdette a vezércikk címe, de ez a hamarosan havonta megjelenő, színes folyóirattá alakuló orgánus jóval több volt, mint bútorozási tanácsadó: a magyar iparművészet propagálója, a korszerű lakás- és tárgykultúra elterjesztője. Játékai, pályázatai az iskolában is hasznosítható, a valóság talaján álló ötleteket vonultattak fel.¹⁰

A Lakáskultúra ideálja a hatvanas években a világos, könnyű házigyári bútorokkal berendezett „modern otthon” volt. Akárcsak a Rajztanítás című folyóirat giccs-vitájának szerzői, a lakberendezési folyóirat szerkesztői is minden alkalmat megragadtak, hogy *kipellengérezzék a polgári ízlés maradványait*.

„Vannak akiknek korszerű munkája előrelendítője társadalmunk haladásának, de akiknek otthonában nyüzsögnek az értéktelen „nippek”, idejétmúlt csipketerítő és a halott világot idéző, hamis torzképű „stílbútorok”. És mit láthatunk az országban, szerte, a tömegesen épülő új házakban? A „manzárd tetős” új családi házakba költöző család lakását még nem tudja megváltozott életéhez méltóan használni, mert a cifra csiszolású, agyongazdagított, de alig használható, kevés férőhelyű konyhabútorral, tölti meg házai legértékesebb részét: a polgári reprezentációval fertőzött „tisza szoba” megtelik a „politúros hálósobával” vagy a bordó-piros huzatú „garnitúrával” és kombinált szekrénnel. Annál nagyobb örömmünkre szolgál olyan lakásokba betekinteni, ahol a valóban modern épületen kívül és belül tisztaság, egyszerűség, célszerűség, színek és formák harmóniája a jellemző, ahol a tartalom és forma egységét, a korszerű szemléletet és életformát fejezi ki az otthon. Nem hiábavaló, ha látó szemmel nézünk körül, mert tanúi lehetünk a korszerű élet, az új forma és tartalom születésének. Tudjuk, hogy nem máról holnapra jön létre az új, de tudnunk kell, hogy nem is tőlünk függetlenül születnek meg a házak, bútorok, használati tárgyak, tehát teljes környezetünk – hanem csakis általunk és értünk.” (Juhász, 1967)

A Lakáskultúra című folyóirat „népnevelő” szándékkal indul és igen hatásos közművelődési orgánus ma is. A nyolcvanas évektől egyre több iskolában használják, sőt megjelenik egy pedagógiai program, a *Heffner Anna* által kidolgozott tanterv- és tankönyvcsalád, a *„Környezet- és Vizuális Kultúra”* is, amely a legelterjedtebb alternatív iskola-modell, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia részeként az ország több, mint 100 iskolájában van jelen. A környezetkultúra értékközvetítő, kommunikatív szerepe,

¹⁰ Például adott bútorkészletből különféle igényű családok részére lakóterek berendezése, dísz tárgyak ízléses elrendezése könyvespolcon, színezési terv készítése adott belső térhez, átrendezési javaslatok készítése adott lakásméretre, adott bútorkészletből.

mint tananyag ebben a programban európai színvonalon valósul meg. Ez a tananyag már napjaink vizuális nevelési paradigmája jegyében született.

Napjaink liberális paradigmája: a rajztanítás, mint a vizuális kommunikáció formáinak oktatása, 1978-tól

A környezetkultúra, mint a vizuális nevelés egyik, teljesértékű alternatív útja az igen liberális, lazán körvonalazott 1978-as tanterv nyomán alakulhatott ki. A tanterv, amely kimondottan „alkotó aktivitást” vár el és „nagy szabadságot biztosít” a rajztanároknak, másfél évszázad után emeli a törzsanyagba a plasztikát és az építést. A kiegészítő anyagban számos iparművészeti technika és feladattípus felsorolását találjuk. A tanterv – lehetőség, keret, amelynek megvalósulására csak kidolgozott alternatív tananyagok adhatnak esélyt.

A fentebb említett „*Környezet- és Vizuális kultúra*” programban a népművészet, az építészet és várostervezés, a tárgy-kultúra története és jelene – iparművészet és design – a képzőművészeti anyagrészekkel egyenrangúan van jelen. Az alsó tagozat tankönyveiben a környezetkultúra megjelenése a mindennapi életben a kiindulópont, erre épül a vizuális nyelv elemeinek és szerkezeteinek megismerése. A tananyag javasolt módszereiben is a kommunikációs modellt valósítja meg: munkáltató tankönyvek és feladatlapok sora segít gyakorlatközeli módon elsajátítani a környezettervezés, – alakítás és -elemzés műveleteit.

A nyolcvanas évek elején beindult kísérletek mára kipróbált tantervi alternatívák lettek. Ha a rajztanár vállalkozik rá, hogy olyan területre merészkedjen az órákon, amelyre a szakképzésben nem, csak a továbbképzésben készítették fel, a környezetkultúra oktatásának számos alternatív programja közül választhat. (Ilyen például *Tatai Mária és Tatai Erzsébet kerekegyházi iskolakísérlete*, amely anyagok, technikák és műfajok megismerésére építi fel a rajz és technika tantárgyakat integráló általános iskolai programját. *Deszpot Gabriella a Leonardo Program* című tantervi kutatás résztvevőjeként kultúrtörténeti tananyagot dolgozott ki a nagykovácsi Általános Iskolában. Itt a történelem, irodalom és földrajz tantárgyakkal kapcsolódik össze a technika és rajz tanítása, történeti korok életformái elevenednek meg a projekt-módszert gyakorlat alkalmazó órákon (l. *Kárpáti*, 1992).

Mindezek az új pedagógiai irányok azonban a legjobb esetben is évtizedek múlva fejthetik ki hatásukat a magyar környezetkultúra minőségére. A jelenleg lakását berendező, környezetét alakító generáció a hatvanas és korai hetvenes években járt iskolába – akkor, amikor a környezetkultúra semmilyen formában nem volt része a tananyagoknak. Mikor vizuális kultúránk hiányosságait ostromozzuk, szembe kell néznünk az iskola felelősségével. Ha a vizuális nevelés helyzete lehetetlenné válik, ha visszakerül a „készletáru” státuszba, ha a képzőművészeti gyökerű paradigmák mellé nem sorakoznak fel a környezetkultúra oktatási modelljei, biztosak lehetünk benne, hogy „szocreál” tárgy-kultúránk, öltözködés-kultúránk örökre velünk marad.

Kárpáti Andrea

Irodalom

- Balogh Jenő (1954): *Rajztanítás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh Jenő és Xantus Gyula (1969): *A vizuális nevelés pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buday Lajos (1957): *A magyar rajzoktatás 100 éve*. A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve, Szeged. 1957. 63–79.
- Csőregh Éva (1986): *A rajztanítás története Magyarországon*. Kézirat, Magyar Képzőművészeti Főiskola.
- Juhász László (1967): A korszerűségről. *Lakáskultúra*. 1967. 1. sz. 3.
- Kárpáti Andrea (1980): A képzőművészeti nevelés útja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 1980. 1. sz. 638–648.
- Kárpáti Andrea (1992, szerk.): *A Leonardo program. A vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1992.
- Kovács Júlia (1984–85): *A vizuális nevelés dokumentumai az általános iskola alsó és felső tagozatán*. Kézirat, Design Center, Budapest.
- Környeiné Gere Zsuzsa és Reegné Kuntler Teréz (1978): *Tér-forma-szín*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leitner Sándor (1985): *A rajztanítás művelődési szakanyagának elemzése a használatban lévő tantervek alapján*. Kézirat a Vizuális Nevelési Szakbizottság részére. Kaposvár, 21.
- Maksay László (1954): *Művészettörténet és műalkotások elemzése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- McDonald, S. (1989): *The History and Philosophy of Art Education*. University of London Press Ltd., London.
- Richter, H. (1987): *Geschichte der Kunsterziehung*. Rohwolt Verlag, Köln.
- Soltra Elemér (1982): *A rajz tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szappanos István (é.n.): *Rajz*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Tanterv a népiskolák számára* (1869). Az 1868-ik XXXVIII. törvénycikk értelmében kiadja a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter, Budán.
- Normál-tanmenet az általános irányú, középfokú rajzoktatás számára* (1915). Készítette az Országos Magyar Királyi Rajztanárképző Főiskola tanári karából kiküldött bizottság, a Magyar Rajztanárok és Rajztanítók Országos Egyesülete által delegált tagok közreműködésével, Budapest.
- Utasítás az elemi népiskola számára* (1905). II. Különös rész: ... Művészeti tárgyak: ... a) Rajzolás. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Tanterv és útmutatások az elemi és népiskola számára*. Kiadja a magyar királyi vallás- és közoktatási miniszter 1925. május hó 14-én. Budapest.
- Tanterv a középiskolák, (gimnáziumok, reál-gimnáziumok és reáliskolák) számára*. Vallási- és Közoktatási Minisztérium 1926. évi 38 804. sz. rendelete. A rajz tantárgy céljaira vonatkozó idézet forrása: Utasítás, 1927. 323.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára* (1956). Oktatásügyi Minisztérium, Budapest. I. Általános utasítás, Rajz.
- Tanterv és utasítás* (1962). Rajz, Művelődési Minisztérium, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tantervi tervezet rajzból a gimnáziumok számára* (1962). Művelődésügyi Minisztérium, Tankönyvkiadó, Budapest.

Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig

ABSTRACT

ANDREA KÁRPÁTI: THEORIES, IDEALS AND PARADIGMS OF HUNGARIAN ART EDUCATION
FROM ITS BEGINNINGS TO THE TWENTIETH CENTURY

The content and method of art education largely depends on the role model or professional paradigm of the teacher and educational decision maker. This paper proposes seven sets of basic pedagogical and aesthetic principles in the course of one and a half centuries of art education in Hungary: the „technocratic” paradigm of the engineer, the „scientific” paradigm of the pictor doctus, the „expressive” paradigm of the artist, the „nationalist” paradigm of the patriot, the „social realist” paradigm of the party bureaucrat, the „naturalist” paradigm of the artist and the „communication” paradigm of the visual expert. Through the analysis of curricula, textbooks and educational manifests we outline the developmental process of teaching visual arts in Hungary from the education for draughtsmanship through the training in visual communication and environmental aesthetics.

MAGYAR PEDAGÓGIA **93**. Number 1–2. 19–35 (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kárpáti Andrea, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.