

# ESZTÉTIKAI NEVELÉS AZ ÚJ KÉPKORSZAKBAN: A GYERMEKRAJZTÓL A VIZUÁLIS NYELVIG

Kárpáti Andrea

az MTA doktora, egyetemi tanár,  
ELTE Természettudományi Kar, Természettudományi Kommunikáció  
és UNESCO Multimédiapedagógia Központ  
karpatian@t-online.hu

A magyarországi rajzoktatás kezdeteit az építés és a kézműves mesterségek határozták meg. A 17. századi jezsuita kolostoriskolákban szépíráásra, zenére, geometriára, rajzra, építészetre tanították rendjük ügyes kezű tagjait. A rajzoktatás kezdetének másik fő színtere a céhes műhelyekben volt, ahol a mesterségek műveléséhez szükséges ábrák és tervek készítését sajátították el a tanoncok. Németország volt az első, ahol városi iskolák keletkeztek, melyben a rajz mint önálló tantárgy szerepelt, ők képezték az első tanítókat, akik módszeresen, meghatározott tanterv szerint kezelték a rajzoktatást. Az osztrák Johann Ignaz von Felbiger „rajzoktatási módszertana” 1765-ben készült, ebben a rajzi képzést minden mesterségre való felkészítés alapjának tekinti, és a kézügyesség fejlesztésére gyakorlatsort ír elő (Kerbs – Lebede, 1976). A magyar rajzoktatást az első *Ratio Educationis* végrehajtási utasítása intézményesítette 1777-ben, s az első magyar népiskolai rajzterveknek e praktikus rajzolás-tanítási módszerek voltak az előképei. A „királyi rajztanítók” (magyar rajztanárképzés hiányában) nagyobb részt külföldi és hazai

mérnökök, építészek, technikusok voltak, csak kivételes esetekben találkozhatunk művész tanárral. A rajz már első iskolai megjelenésekor „másodosztályú” tantárgy volt, „*a szabadkéz-rajzban és más ügyességekben való jártasságra [...] azoknak lesz szükségük, akik nem kívánnak a latin iskolába átlépni.*” – írja a *Ratio Educationis*.

A művészképzés első színhelye a Budai Rajzoló Oskola (Schola Graphidis Budensis) volt, ahol 1778-tól, mintarajzok utánzásával, gipszplasztikák másolásával vette kezdetét a magyar képzőművészek nevelése. A művészképzés erősen hatott az iskolai oktatásra, hiszen egyre több festőművész állt a katedrára, s a 18. század végén megjelent a rajzoktatásban az iparos mellett a képzőművész is mint követendő példa, s a művészeti akadémia mint módszertani modell (Csöreg, 1991).

A rajz tantárgy tartalma és módszerei végső soron attól függenek, milyen szerepmódellet követ a rajz oktatója. Az irodalom és a visszaemlékezések tanúsága alapján úgy véljük, utóbbi évszázadokban a következő szerepekből születtek a 19–20. századi rajzpedagóg-

giai modellek: a mérnöki ismereteken alapuló tantervet felváltó technokrata paradigmája, a vizuális nyelvet tanulmányozó „*pictordoc-tus*” tanulmányrajzok feladatsorán alapuló oktatási módszere, a művész-pedagógus önkifejezésre törekvő elképzelései. A két világháború között a nacionalista paradigma, a szovjet rajzoktatás átvételével a politikai tartalmakon alapuló rajztanítás, majd ismét a képi nyelv alapos megismerésére törekvő művészetpedagógiai modell, végül napjaink irányzatai: a hagyományos képzőművészeti nevelés mellett, azonos súllyal, alaptantervi alternatívaként<sup>1</sup> megjelenő vizuális kommunikáció és környezetkultúra. 1995-től *Vizuális kultúra* a tantárgy neve, amely a világ legkorszerűbb pedagógiai modelljét a hasonló tartalmú amerikai és német tantervi reformokkal egy időben honosítja meg (Kárpáti – Köves, 2001; Bodóczky, 2003; Pallag, 2006).

A „Vizuális kultúra”<sup>2</sup> tanításakor újra kell értelmeznünk a ’művészet’ vagy még inkább a ’művészi’ fogalmát. Az angolszász művé-

szetpedagógia Csíkszentmihályi Mihály (1988) elmélete alapján értelmezi újra a kreativitás fogalmát. A művészetpedagógus számára az alkotóképesség minden emberben meglévő lehetőség, amelynek kibontakoztatásához megfelelő technikai kihívást és inspirációt jelentő tevékenység és téma szükséges. Az alkotás esztétikai minősége másodlagos: a lényeg az alkotó folyamat, amely egyszerre tanulságos és katartikus az egyén számára (Csíkszentmihályi, 1988).

Napjainkban az immár idézőjelbe kívánkozó „művészetoktatás” messze túlmegy a „szépművészetek” egyre rugalmasabbá váló keretein is. Tananyagába emeli a köznapit és közönségest, a hasznosat és önmagáért valót, a géppel készített képmást,<sup>3</sup> és a nyomtatott másolatot éppúgy, mint az egyszeri és tárgyá nem való művészi gesztust és az utca „outsider” művészetét (Freedman, 2003). Az „új képkorszak” (Paternák Miklós kifejezése) „gép-kép”-korszak, amelyben megváltozott a képmás fogalma, alapvetően átalakult a kép és valóság viszonya. A számítógéppel segített képalkotás mindennapivá válásával beléptünk a *posztfotografikus korba*, ahol az interaktív művészeti formák természetesekek, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak és a *Homo faber* egyúttal *Homo digitalis*, illetve *Homo interneticus* is.

Immár nem lehet az uralkodó képi stílus megtanulása a cél, hiszen a 20. század első felében megszűntek a homogén korstílusok, szertefoszlott az átfogó művészi világkép. A tantárgy a nemzetközi gyakorlatban a 21. század első éveitől napjainkig uralkodó irányza-

<sup>1</sup> A magyar rajz-tantervekben a Nemzeti Alaptanterv megjelenéséig kizárólag a képzőművészeti és építészeti oktatása szerepelt. Az igen kis óraszámú tantárgy szűkös időkeretébe néhány iparművészeti és népművészeti tárgy fért még bele. A NAT-ban *Vizuális kultúrára* változott a műveltségterület neve, s a korszerű tartalomleírás három fő témakörben határozza meg a tananyagot: a képzőművészet mellett a környezetkultúra és a vizuális kommunikáció is megjelenik. A rugalmassá vált tantárgyi keretek között több száz magyar általános és középiskolában oktatják ma (például) a formatervelés vagy a géppel segített képalkotás technikáit és esztétikáját.

<sup>2</sup> A *vizuális kultúra* kifejezés Magyarországon Miklós Pál 1975-ben megjelent *Vizuális kultúra* című tanulmánya, majd 1976-ban azonos címmel kiadott könyve alapján jelent meg előbb az esztétikai és művészetkritikai, majd a 80-as évektől a művészetpedagógiai szakirodalomban. Lényege, hogy a vizuális nyelv használatát nem csak a művészetben, hanem a mindennapi életben is megfigyeli, a művészetben megjelenő nyelvi és stílusváltozásokat itt is felfedezi és értelmezi.

<sup>3</sup> Napjaink *multimédia-művészetének* elméleti, történeti és pedagógiai kutatásáról ad áttekintést a Magyar Képzőművészeti Egyetem Intermédia Tanszéke (vezető: Paternák Miklós) gondozásában működő, magyar <http://www.intermedia.c3.hu/im/index.html> portál.

tát egy, az építészeti kritikából származó, majd a 20. század utolsó harmadának „társadalmi közérzetét” definiáló fogalommal *posztmodern* művészetpedagógiának szokás nevezni (Eisner – Day, 2004). Ahogyan a posztmodern stílusirányzat újraértelmezi, és képi idézetként használja a klasszikus művészet formakincsét, témáit és ábrázolásmódjait, úgy emeli be tantervi programjába napjaink „posztmodern” művészetoktatója Leonardo gondolatait éppúgy, mint a Társadalmi Hálónak (Social Web) nevezett, közösségi informatikai alkalmazásokat. A posztmodern művész rózsaszínre festett gipszből mintáz ion oszlopot, amely úgy jelenik meg a homlokzaton, ahogyan a gondolatok logikus sorában hirtelen felbukkan egy emlék: aktuális funkciója nincs, jelentése annál gazdagabb. *Az amerikai és nyugat-európai kortárs vizuális nevelés elsősorban reflektál, kifejez, értelmez, s csak másodsorban ábrázol.*

Ez a „személyesség tétel” napjaink művészetpedagógiájában egyre jelentősebb szerepet kap. Akárcsak a tudomány, a művészet is áttekinthetetlenül gazdaggá és az iskolai műveltségben követhetetlenül változatossá vált. A „megtanítandó”, tehát a nemzeti emlékezet részévé váló művek, a vizuális nyelvhasználatban fontos technikák és ábrázolásmódok kijelölésekor nem hagyatkozhatunk közmegegyezésre. Az angolszász művészetpedagógia úgy véli, a személyes relevanciájú művek, a tanulót foglalkoztató problémák képi megoldásai vezetnek el egy intenzív, maradandó kapcsolathoz a művészetrel. A művek társadalmi problémákat dolgoznak fel, ezért nevezik ezt az oktatási modellt a társadalmi elkötelezettség (*social engagement*) művészetpedagógiájának is (Eisner – Day, 2004, Freedman, 2010). A szöveg egyenértékű a képpel, és a géppel segített alkotás éppoly természetes

része az óráknak, mint az évszázados népművészeti technika. Kortársaktól és klasszikus mesterektől merít a tanuló, az elitkultúra jelképeiből és a csak az egyén számára jelentős, köznapi jelekből, a tömegkultúra ikonjaiból egyaránt építhet saját alkotást, melyet osztálytársaival és tanárával megvitát, értelmez. A projekt módszer és a számítógéppel segített kollaboratív tanulás, a konstruktívizmus és az élménypedagógia egyaránt természetes része ennek az új „rajzpedagógiának”, amelynek immár nem központi feladata a történeti ábrázolásmódok elsajátítása és a művészettörténet lineáris bemutatása. Ehelyett az egyéni alkotóképesség, a  *kreatív vizuális nyelvhasználat* áll a középpontban (Steers, 2009).

Hazánkban (még) nem ilyen radikális a tantárgy irányváltása (Gaul – Kárpáti, 1998; Bodóczy, 2003). A Nemzeti Alaptanterv vagy a Kerettanterv „Vizuális kultúra” műveltségterülete a képi nyelvhasználat valamennyi, az általános műveltség szempontjából lényeges területébe bevezet.<sup>4</sup> A Vizuális kultúra műveltségterület oktatója a hagyományos képi nyelv megértését és használatát is megtanítja, de az önkifejezés és ennek új útjai egyre jelentősebb részt követelnek a tananyagban. Nálunk is teret nyert a környezettudatos gondolkodásra, a mindennapi élet vizuális problémáira fókuszáló, környezettudatos „*öko-művészeti nevelés*”, amely főként Európa északi felén, Németországban, Hollandiában és Kanadában hódít (Freedman, 2003).

<sup>4</sup> A Nemzeti Alaptanterv 1995-ben alapvetően megváltoztatja a korábban képzőművészetre koncentráltó tantárgy tartalmát. A „Vizuális kultúra” műveltségterületen belül négy műveltségtartalom elkülönülten jelenik meg: 1. vizuális nyelv, 2. képzőművészet, 3. vizuális kommunikáció, 4. tárgy- és környezetkultúra. A 2–4. tartalmi egységek *önálló tantárgynévként* is szerepelnek, egyértelműen jelezve egy-egy helyi tanterv oktatási hangsúlyait.

Bodóczy István (2003) hasonlóan fogalmazza meg gondolatait, amikor olyan rajzpedagógia mellett áll ki, amely a mintakövetés helyett a problémamegoldásra összpontosít, a képzés tartalmát műfaji, technikai stúdiók helyett vizuális problémák köré csoportosítja, keresve az alkalmazási lehetőségeket. Képzési modelljében a legfőbb érték a problémaérzékenység, az adekvát „válaszok” keresése (Bodóczy, 2003).

A vizuális nevelés értékelésében napjainkra éppolyan jelentős paradigmaváltás történt, mint iskolai gyakorlatában. A vizuális képességek kutatói egyaránt megkérdőjelezik a teszteléses és a modell utáni ábrázoláson alapuló, akadémikus értékelést, mivel mindkettőt összeegyeztethetetlennek tartják a művészi alkotás egyediségével és szabadságával. Míg a kilencvenes években jelentős nemzetközi szerzőgárdával készült irányadó munka a tervezés, ábrázolás és konstruálás, s mindezekhez kapcsolódva a képi befogadás, műelemzés és művészettörténeti tudás vizsgálatáról (Boughton et al., 1996), addig a terület kutatási eredményeit bemutató, új nemzetközi esztétikai nevelési kézikönyvben csak egy rövid fejezet foglalkozik az értékeléssel (Haanstra – Schönau, 2007).

Nem könnyű ugyanis eldönteni, hogy a posztmodern, környezettudatos vagy egyéb társadalmi elkötelezettségek mentén szerveződő vizuális nevelési programnak mi lesz az eredménye, s ebből *mi az, ami a kortárs rajzpedagógiában értékelhető*. Ez a tantárgy inkább nevel, mint oktat, s a nevelés eredményét köztudottan csak jóval az iskolaévek után lehet majd megítélni. (Akkor, amikor az ízlésnevelésre már kevés az esély, hiszen megcsontosodott előítéletek vezetnek a szemet, s a munka világában talán legfontosabb vizuális képességelem, a térszemlélet sem fejleszthető

olyan hatásosan, mint ahogyan azokban az iskolai években – 15–18 éves korig – amikor már nem kötelező a rajztanítás.) A méréseket megalapozó képességdefiníciót megnehezíti, hogy a „Vizuális kultúra” műveltségterület az egyre csökkenő iskolai tanóraszámok ellenére igen ambiciózus tanterveinek tanúsága szerint nemcsak jelentős mennyiségű tudást és technikai készséget kíván megtanítani, hanem ezzel egyenrangú célnak tekinti a művészettel kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítását és az ízlésformálást is (Kárpáti, 2005; Bodóczy, 2003).

Napjainkban, az Egyesült Államokban a képességkutatásban élen járó, a terület fejlődésére meghatározó befolyást gyakorló szakmai közösségben ódivatúvá vált a standardokon alapuló pedagógiai értékelés. A posztmodern amerikai művészetpedagógiai irányzat feleslegesnek ítéli az alkotási folyamat részletes feltárását, mivel a tanulók iskolai tevékenységét lényegében azonosnak tartja a művészi alkotással. A mértékadó kutatók szerint egyedi művek születnek, melyeket a tanár és a diák közötti párbeszédben megvalósuló értékelésével lehet csak minősíteni (Freedman, 2010). A teszteléses vizsga a négyévenkénti országos mérésekben<sup>5</sup> fennmaradt, de mivel jelentős kutató nem vesz részt ebben az értékelési munkában, a feladatok minősége és pedagógiai jelentősége egyaránt vitatható (Haanstra – Schönau, 2007). A kortárs amerikai mérési gyakorlat a vizuális nevelés területén az egyéni teljesítmény kritériumorientált, képességvizsgálatokon alapuló feladatok-

<sup>5</sup> Más tantárgyakhoz hasonlóan a vizuális nevelés (Art Education) értékelését is a *National Education Association* (NEA, <http://www.nea.org/>) végzi. A vizuális nevelés feladatainak kidolgozását a *National Endowment for the Arts* (NEA, <http://www.nea.gov/>) látja el.

kal történő értékelése helyett jórészt a tanulói elképzelések megvitatásában merül ki. *A tanár feladata, hogy az elkészült művet megértse, elfogadjja, és értékelésével támogassa a tanuló önkifejezési képességeinek kibontakoztatását* (Eisner – Day, 2004).

A 20. század hetvenes–nyolcvanas éveiben, a nemzetközi művészetpedagógiában világszerte elterjedtek a más tantárgyakhoz hasonló, tesztfeladatokból álló mérőeszközök, melyek ma is használatosak, akkor is, ha jelentőségük csökkent (Steers, 2009). A múlt század kilencvenes éveinek legnépszerűbb értékelési módszere az akadémikus művészképzésből átvett, a kutatás és tervezés, a vizuális gondolkodás útjait dokumentáló „*folyamat-portfólió*” (Gardner, 1996). Számos kutatás – köztük magyar vizsgálatok is – igazolták, hogy a portfólióba gyűjtött, az alkotó munkanaplójának szövegével összevethető művek kiképzett szakértőkkel végzett, zsűrizéses értékelése ugyanolyan megbízható, mint a tesztelés (Kárpáti et al, 1998). A legjobb, az átlagos és a gyenge feladatmegoldásokat tartalmazó portfóliókból megbízható értékelési segédeszköz fejleszhető, s a szempontokat illusztráló mintaművek (*benchmarks*) segítségével az értékelés tovább finomítható. A Nemzetközi Rajzi Érettségi (*International Baccalaureate Program in Art Education*) világszerte alkalmazza ezt a vizsgáztatási módot. Magyarországon ezen alapul az esztétikai nevelés körébe tartozó tárgyak közül egyedül országos tanulmányi versenyként elismert és felvételi pluszpontokkal honorált Országos Középiskolai Vizuális Nevelési Tanulmányi Verseny.

A mérendő tartalom meghatározására és értékelésére jelenleg Magyarországon az egyetlen formális vizsga az érettségi, amely – az alapműveltségi vizsga és a projekt módszerrel kapcsolatos kísérletek hatására – alkotó és

elemző, illetve komplex vizsgatípusokat is tartalmaz (Pallag, 2006). A vizsga formájában és tartalmában egyaránt megfelel a kilencvenes évek végi nemzetközi művészetpedagógia-értékelési kultúrának (Boughton et al., 1996). A jelenlegi gyakorlatból az angol GPCE-vizsgára és az észak-európai országokban elterjedt projektvizsgára hasonlít (Steers, 2009). A „Vizuális kultúra” tantárgyterveinek nem mindig egyértelmű követelményeit alakították képességleírásra és mérési feladatokká. Egy-egy fontos rész-képességet, ilyen például a konstruáló képesség (Gaul, 2008) és a térszemlélet (Séra et al., 2002), külön kutatások tártak fel, melyek a vizuális nevelés tantárgyközi relevanciáját, a műszaki közép- és felsőoktatás sikerességére gyakorolt közvetlen hatását igazolták.

A szegedi neveléstudományi kutató műhelyben Csapó Benő vezetésével jelenleg folyó, diagnosztikus mérések kidolgozását célzó kutatási programban helyet kapott a vizuális képességek kutatása is. Ezzel biztosítható, hogy nálunk se szakadjon meg a vizuális képesség tudományos igényű vizsgálatának hagyománya.<sup>6</sup> Az alkotó és befogadó képességrendszer leírásával, értékelésével, majd a feltárt fejlesztési problémákat megoldani segítő pedagógiai modellek kidolgozásával és

<sup>6</sup> A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja vezetésével zajlik a TÁMOP-3.1.9-08/2009-0001 pályázat által támogatott *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című program. A kutatás az egyéni tanulói igényeket kielégítő, diagnosztikus és személyre szóló visszajelzést biztosító mérési rendszer magyarországi kiépítését kívánja megalapozni (<http://www.edu.u-szeged.hu/ok/diagnosztikus-meresek-fejlesztese>). Ennek keretében Kárpáti Andrea és Gaul Emil koordinálásával egy szakértői csoport elkészítette a vizuális képesség tevékenységrendszerének leírását, kidolgozott mintegy 240, ennek mérésére alkalmas feladatot, és jelenleg ezek kipróbálását végzi.

kipróbálásával kutatjuk a vizuális képesség csoport összetevőit és működését. Ha világosan előttünk áll a fejlődési út, amelyet az „új képkorszak” ikonikus informatikai kultúráján nevelkedett hat-tizenkét évesek bejárnak, talán sikerül meghaladnunk a művészetpedagógiát körüllegő, az óvodások, kisiskolások csinos rajzocskákat kedvelő „gyermekművészeti” elképzeléseket éppúgy, mint a „*készségtárgy*” státust. Ennek a szónak nincs nemzetközi szakirodalmi megfelelője,<sup>7</sup> másutt az *esztétikai nevelés* vagy *művészetpedagógia* körébe tartozik ez a műveltségterület. Az oktatás pedig nem ér véget a kiskamasz korban, hiszen ekkorra nem zárul le, sőt, inkább a tizenhárom-tizenégy éveseknél veszi kezdetét a vizuális képességek fejlődése.

A *kamaszkultúrát* sokan vizsgálják, s a kutatásokból a vizuális kommunikáció térnyerése olvasható ki (Gaul – Kárpáti, 1998; Kárpáti, 2005; Gaul, 2008). A képi kifejezésnek a kisgyermekkorhoz hasonlóan kitüntetett korszaka a 12–18. életévig terjedő kamaszkor, bár a kifejezés médiumainak jelentős része ekkor már a tárgykultúra és a környezetkultúra körébe tartozik. Kutatásaink és oktató munkánk alapján úgy véljük, a kamaszok képi szimbolizációs aktivitása, énkifejező tevékenysége a korábbi évekhez képest nem csökken, sőt, a könnyen hozzáférhető, rugalmas és inspiráló képalkotó technikák bővülésével a korábbihoz képest jelentősen nő. Az „új képkorszak” gyermekei, a negyedik internet-generáció<sup>8</sup> számára a vizuális nyelv a

gondolatok, ismeretek és hangulatok közlésének természetes módja. A kamaszmunkák esztétikumának megértéséhez azonban nem feltétlenül a klasszikus művészeti értékek, sokkal inkább a kortárs alkotók esztétikai elvei és stílusirányzatai adnak kulcsot. A kamaszkorban nem kevésbé fontos kifejezési forma a vizuális nyelv, mint a korábbi „gyermekművészeti” korszakok bármelyikében. Vizsgálata, interpretációja más eszközöket kíván, ahogyan szerepe is bővül. Fejlesztése azonban a tizenéves korban is éppolyan lényeges, mint az óvodás és kisiskolás korosztálynál. Tizenöt-tizennyolc éves korban fejleszthető a leghatásosabban a térszemlélet és a színek kompozíció, ekkor érthetők meg a jelalkotás és a szimbólumképzés módszerei. Ez a korosztály képes befogadni és alkalmazni a tervezés és konstruálás mindennapi életben is nélkülözhetetlen technikáit vagy a művészettörténet fogalmi rendszerét is.

A „gyermekrajz”, mint a mentális fejlődés tükré, mint a pedagógiai eljárásokat minősítő végeredmény, mint a sajátos művészi minőség hordozója, mint az alkotói életművek háttere, mint a vizuális ábrázoló- és befogadó-képesség fejlődésének dokumentuma, nem átmeneti jelenség. Nem „múlik el” a kisgyermekkor végén. A 21. században, a vizuális kommunikáció uralkodóvá válásakor nem érdemes abbahagyni a fejlesztését hasznosabbnak tűnő ismeretek megszerzése érdekében. Végso soron ez a *hatékony és élményszerű, élethosszig tartó vizuális képességfejlesztés* kortárs pedagógiánk egyik legnagyobb kihívása.

<sup>7</sup> Az angol, német és francia szakirodalomban legalábbis e sorok írója nem talált ilyen megfogalmazást. Az ének-zene, a rajz és a dráma tantárgyait művészeti tárgyakként (*arts disciplines, künstlerische Fächer, les disciplines de l'art*) vagy az esztétikai nevelés területeiként (*areas of aesthetic education, Fachbereich Ästhetische Erziehung, les disciplines esthétiques*) szokás emlegetni.

<sup>8</sup> A negyedik netnemzedéknek már a szülei is számítógép használókként nőttek fel. Nekik természetes, hogy géppel segítve kommunikáljanak, a telefonjukat fényképezésre használják, és az interneten rendelkezésre álló ábrázolásokat saját képtükre és hasonlatosságukra formálják át.

## IRODALOM

- Bodóczky István (2003): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. • <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-07-ta-bodoczky-vizualis>
- Boughton, Doug – Eisner, E. W. – Ligtvoet, J. (eds.) (1996): *Evaluation and Assessment of Visual Arts Education: International Perspectives*. Teachers College Press, NY, <http://books.google.hu>
- Csikszentmihályi Mihály (1988): Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In: Stenberg, Robert (ed.): *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, 325–339.
- Csőregh Éva (1991) *Rajzoktatásunk története. Eidos füzetek* 5. Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Budapest
- Eisner, Elliot – Day, Michael (eds.) (2004): *Handbook of Research and Policy in Arts Education*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 585–604.
- Freedman, Kerry (2003): *Teaching Visual Culture*. Teachers College Press, New York • <http://books.google.hu>
- Freedman, Kerry (2010): Rethinking Creativity; A Definition to Support Contemporary Practice. *Art Education*. 63, 2, 8–15. • <http://www.scribd.com/doc/29171443/Rethinking-Creativity>
- Gardner, Howard (1996): *The Assessment of Student Learning in the Arts*. In: Boughton, Doug – Eisner, E. W. – Ligtvoet, J. (eds.) (1996): *Evaluation and Assessment of Visual Arts Education: International Perspectives*. Teachers College Press, NY, 131–155. <http://books.google.hu>
- Gaul Emil (2008): A magyar fiatalok életformájáról és ízléséről a sziget-kutatások alapján. *Kultúra és község*. XII, 1, 73–83. • [http://www.socio.mta.hu/dynamic/KeK\\_2008\\_1\\_teljes.pdf](http://www.socio.mta.hu/dynamic/KeK_2008_1_teljes.pdf)
- Gaul Emil – Kárpáti Andrea (1998): A tervezőképesség értékelése projekt módszerrel 12–16 éves tanulók körében. In: Varga Lajos – Budai Ágnes (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 321–349.
- Haanstra, Folkert – Schönau, Diederik (2007): Evaluation Research in Visual Arts Education. In: Bressler, Liora (ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer Netherlands, Amsterdam, 427–444. • <http://books.google.hu>
- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai, Budapest
- Kárpáti Andrea – Köves Szilvia (szerk.) (2001): *Rajztanítás a XIX. századi Magyarországon*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest
- Kárpáti Andrea – Zempléni A. – Verhelst, N. – Velduijzen, N. – Schönau, D. (1998): Expert Agreement in Judging Art Projects – A Myth or Reality? *Studies in Educational Evaluation*. 24, 4, 385–404.
- Kerbs, Diethart – Lebede, Gudrun (1976): *Historische Kunstpädagogik: Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation*. DuMont, Köln
- Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest
- Pallag Andrea (2006): A megújult érettségi vizsga lehetőségei a rajz és vizuális kultúra tantárgy számára. In: Horváth Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, • <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/megujult-erettsegi>
- Séra László – Kárpáti A. – Gulyás J. (2002): *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlesztése és mérése*. Comenius, Pécs
- Steers, John (2009): Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges, *International Journal of Art and Design Education*. 28, 2, 126–138.

# AZ OKTATÁS TUDOMÁNYOS HÁTTÉRÉNEK FEJLŐDÉSE

Csapó Benő

DSc, egyetemi tanár,  
Szegei Tudományegyetem  
csapo@edpsy.u-szeged.hu

## *Relevancia és tudományos minőség*

A tanítás, a közösség által felhalmozott tudás továbbadása egyidős a civilizációval. Természetes, hogy szinte minden gondolkodó, illetve filozófiai irányzat megkerülhetetlen feladatának érezte a nevelés mibenlétéről való nézeteinek kifejtését. Ahogy más tudományágakkal is történt, a neveléstudomány önállóvá válása a filozófiából való kiválással kezdődött, és első képviselői e gazdag filozófiai hagyomány folytatóinak tekintették magukat. Ennek megfelelően az első pedagógia tanszékek a német egyetemek bölcsészkarain jöttek létre.

A 19. század végén jelentősen megnőtt a képzett munkaerővel szembeni igény, így felgyorsult az oktatás mind a mai napig tartó expanziója. Egyre többen egyre hosszabb időt töltöttek iskolában, ezért megjelent az igény az intézményes keretek között folyó tanulás és tanítás szakzerű fejlesztésére, majd tudományos igényű vizsgálatára. Létrejöttek az első szakmai társaságok, elindultak a vizsgálatok eredményeit is közlő folyóiratok. Lényegében ekkor kezdődött a mai értelemben vett modern neveléstudomány<sup>1</sup> „nagy tudománnyá”, modern társadalomtudománnyá szerveződése.

Ez a folyamat meglehetősen hosszú ideig tartott, nagyjából egy évszázadot fogott át. Lévén a közoktatás a legtöbb országban nagyrészt állami feladat, és ezért az arra vonatkozó rendszerszintű döntések kisebb nagyobb mértékben politikai természetűek, a neveléstudomány fejlődése bizonyos mértékig összekapcsolódott az adott társadalmak politikai-gazdasági fejlődésével. Ennek megfelelően a tudománnyá válás folyamata legalább annyira sokszínű, mint amennyire különböző volt az egyes országok társadalmi fejlődése. Más-ként alakult Észak-Amerikában, Ázsiában, Európában, és ezen belül is sajátos mintázatot mutatott Közép-Kelet-Európában.

A huszadik század második felében minden korábbinál jobban felértékelődött a tudás. Az ipari termékek árában meghatározóvá vált az előállításuk érdekében végzett kutatás és fejlesztés, kiemelkedő jelentőségűvé vált az innováció és a kreativitás. Az új tudásintenzív iparágak, a gyorsan változó gazdasági feltételrendszer megnövelte a munkaerő általános műveltségével, képzettségével

---

<sup>1</sup> A következőkben a *neveléstudomány* kifejezést általános értelemben, az angol *educational sciences* magyar megfelelőjeként fogom használni, ideértve a különböző pedagógiai folyamatok, az oktatás, a nevelés, az iskolai és iskolán kívüli tanítás, tanulás stb. kutatását.