

VIZUÁLIS MŰVÉSZET INTERAKTÍV SZAKANYAG

• VIZUÁLIS KULTÚRA / MŰELEMZÉS – MŰVÉSZETTÖRTÉNET - KÉPZŐMŰVÉSZET •

Sándor Zsuzsa, 2022

Tokaj-Hegyalja Egyetem / képzések / digitális támogatás

(© az anyag a szerzőre, címre és kiadóra hivatkozással használható fel)

2. MŰALKOTÁSELEMZÉS ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK ÓVODAPEDAGÓGUSOK, TANÍTÓK ÉS HALLGATÓK SZÁMÁRA

Tartalom

Előjáróban	2
1. Műelemzés	2
1.1. Művészet, művészettörténet, stílus, műelemzés.....	2
1.2. Vizuális analízis, képzőművészeti alkotások elemzése.....	11
2. Műalkotások és művészeti nevelés	26
2.1. Vizuális kultúra, vizuális nevelés és művészeti nevelés	26
2.2. A műalkotások befogadására irányuló élményszerű gyakorlatok, műelemző lehetőségek	30
2.3. Művészeti ismeretek.....	31
3. Műalkotások az óvodában és az iskola kezdő szakaszában	32
3.1. A vizuális művészet az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (2018), a Nemzeti Alaptantervben és a Kerettantervben (2020).....	32
3.2. Műalkotások az alkotótevékenységek ábrázolási témáihoz kapcsolva	34
3.3. Műalkotások más tevékenységi formákban és más tantárgyakban való felhasználása.	34
3.4. Műalkotásfajták és vizuális szemléltetés.....	36
Záró gondolatok	47
Felhasznált irodalom	47
Mellékletben: Képek, videók, egyéb anyagok forrása	Hiba! A könyvjelző nem létezik.

Elöljáróban

Óvodapedagógusok és tanítók, illetve ezekre a pedagógus hivatásokra készülő hallgatók nagyon sokszor bizonytalanul és félve visznek műalkotásokat a gyerekek elé (vagy éppen fordítva: gyerekeket a műalkotásokhoz), meglehetősen ritkán építik be a művészetet a vizuális kultúra tevékenységkezdeményezésekbe és az órákba.

A tanulmányi célra összeállított műgyűjteménnyel és a műelemzéssel foglalkozó írásommal ezt a helyzetet szeretném feloldani vagy legalább lazítani.

A munka első része egy gyűjtemény, amely az ember kultúrtörténete során felhalmozott vizuális művészeti értékek közül válogatva minimális számú alkotást tartalmaz.

A második rész a műelemzés néhány lehetséges eljárásával foglalkozik. Úgy vélem, hogy kevés elméleti megalapozással és konkrét műelemzési gyakorlatokkal elsajátítható az a szükséges afinitás és ismeretbázis, amelyre a művészetpedagógiai tevékenységek ráépíthetők. Gyakorlati módszertani lehetőségek és tanácsok zárják az írást – többek között a vizuális szemléltetésre, a múzeumpedagógiára vonatkozóan.

A műelemzés és módszertana olyan szerteágazó téma, amely könyv terjedelmű kifejtést igényelne. Egy kis terjedelmű írás értelemszerűen nem tud elmélyedni ebben a tárgyban, arra azonban talán éppen elégséges, hogy kedvet ébresszen a művészet és a művészetpedagógia iránt, hogy tanulmányozóját felkészítse a kisgyerekek és a vizuális művészet találkozási alkalmainak megszervezésére, a vizuális művészet tanítására.

1. Műelemzés

1.1. Művészet, művészettörténet, stílus, műelemzés

Gondolkodjunk el elsőként a *vizuális művészetekről*. A fogalom tartalmi kibontására alkalmas az a megközelítés, ahogyan az ember világához kapcsolódik egy-egy művészeti terület. A különbségtétel lényege, hogy egy művészet (egy műalkotás) vagy beleszövődik a mindennapi életünkbe, vagy sem. A hétköznapi élethez kapcsolódás egyfajta funkcionális kötődést jelent, miközben a mű természeténél fogva érzelmeinket is megszólítja és élvezzük, értékeljük az esztétikai hatást is. Ilyenek az élet külső tárgyi-környezeti összetevőihöz kapcsolódó művészetek. Ha nincs funkcionális kapcsolat, akkor a mű tisztán a belső érzelmi-gondolati világunkra hat, ezek az élet belső-szellemi összetevőihöz tartozó művészetek. Az osztályozással létrejön a vizuális művészetek egy lehetséges áttekintése. A bontás megismerése azért fontos számunkra, hogy elfogadjuk: egy mű megértése szempontjából a funkció bekapcsolása az elemző gondolkodásba kihagyhatatlan akkor, ha a mű eleve olyan céllal készült.

A VIZUÁLIS MŰVÉSZETEK ÁTTEKINTÉSE

I. Funkcionalitáshoz kapcsolódó vizuális művészetek (alkalmazott művészet)

- iparművészet (műfajai: kerámia művészet, textil-, bőr-, fém-, üvegművészet; egyedi gép/eszköz készítés, bútorművészet, ruhakészítés, játékszer, ékszer)
- népművészet (műfajai: népi építészet, fazekasság, szövés, fonás, hímzés, pásztorfargás; bútorkészítés, játék, viselet; mézeskalács, tojásírás)
- építőművészet (épület, más építmény, környezet építése)

- településtervezés – településrendezés
- kerttervezés – kertművészet
- lakberendezés
- divattervezés
- alkalmazott grafika (műfajai: jel/jelrendszer tervezés (dizájn); könyv, plakát, meghívó készítés; vizuális reklám (dizájn); internetművészet (honlap dizájn)
- dizájn: a) egyéni alkotásként, b) sorozatgyártáshoz: tárgy/eszköz/géptervezés, csomagolástervezés, vizuális arculat, alkalmazott grafika (pl. jelek, információs rendszerek), településtervezés

II. Érzelmi-gondolati élethez kapcsolódó vizuális művészetek (autonóm művészet = képzőművészet)

- festészet (műfajai: falfestészet, táblakép festészet)
- egyedi grafika (műfajai: rajz, egyedi nyomtat)
- sokszorosító grafika (műfajai: magasnyomás, mélynyomás, síknyomás)
- számítógépes grafika
- fotóművészet: analóg, digitális
- szobrászat: köztéri szobor, kisplasztika (műfajai: körplasztika, dombormű, mobilszobor)
- installáció (= tárgyak elrendezése a kontextusra figyelve)
- environment (= környezetművészet, tér el- és berendezés)
- body art (= az emberi testet használó, annak plasztikájára alapozó művészet)
- land-art (= tájművészet), természetművészet
- performansz (= a művész saját testét és személyiségét használja témaként, vizuális eszközökkel előad)
- happening (= cselekmény nélküli eseménysor a közönség bevonásával)

(Az áttekintéshez ajánlom még az olvasó figyelmébe Bálványos Huba – Sánta László *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* című könyvét, 15–18. oldal.)

A rendszerezés egyfelől nem teljes, azaz nem tartalmaz minden létező művészeti területet és műfajt, másfelől nem lezár, mivel folyamatosan jönnek létre új vizuális művészetek.

A hagyományos képzőművészeti területeken, azaz a szobrászaton, festészen és grafikán belül jellegzetes *ábrázolási tematikákat* állapíthatunk meg. Ezek alapvetően az absztrakt és a figuratív művészetet jelentik, illetve a figurativitásban a következőket: portré, csendélet, tájkép, életkép, bibliai, mitológiai, történelmi téma, belső tér (lakásbelső, idegen szóval enteriőr), külső épített tér (város, utca). (A téma-fajták tartalmi kiegészítésére javaslom: Tatai 2002: 109–135.) A vizuális művészet szinte végtelen műfaji, funkcionális és tematikai sokféleséggel bír. Itt kell megjegyeznem, hogy ezzel szemben az oktatási anyag első részét jelentő *műalkotások gyűjteménye* meglehetősen szegényes, hiszen elsősorban a képzőművészetre célzott. Csupán korstílus-festő szándékkal, illetve művészeti komplexitásuk révén kerültek a jegyzékbe építészeti alkotások.

A művészet időbeli változása is lényeges kérdése a művészettörténetnek. Alaptételként jelenthető ki, hogy a művészet tartalmi-formai változása az ember történetének, a kultúrák változásának természetes velejárója. Korábban a szépség kategóriáját mint esztétikai minőséget elválaszthatatlannak tartották a művészettől. Persze a szépségfogalom maga is folyamatosan változik az ember kultúrtörténetében. Ma már nem ilyen egyszerű a megítélés, a szépség nem lehet

kizárólagos szempont. Jan Białostocki művészettörténet professzor szerint az új keresése és megmutatása a művészeti változás hajtóereje, az emberek az új formákat, új megoldásokat részesítik előnyben, a változás pedig minden létezőnek természetes folyamata. „A művészetet emberek hozzák létre, és természetes kapcsolatban van a nemzedékek egymásra következésével... Nem tagadhatjuk, hogy a művészet... olyan törvényeknek van alávetve, amelyeknek minden alá van vetve, ami időben létezik, és amit értelmünk csak időben létezőként tud felfogni. Minden művészi alkotás valami, ami korábban nem létezett; az új teremtését már maga a teremtés fogalma feltételezi. Egy művész minden egyes kézmozdulata, amellyel az anyagot alakítja, új dolognak vagy egy dolog új elemének ad életet.” – írja (Białostocki 1982: 92). Úgy vélem, ezek a gondolatok ma is megszívlelendők, alátámasztják azt, hogy történeti ismeretek nélkül nem tudjuk helyesen megítélni a műalkotásokat, illetve azt, hogy széleskörűen, nyitottan és rugalmasan, azaz minden művészet iránt-elfogadó alaphelyzetben gondolkozzunk a műalkotások elemzése során.

A művészettudomány a történelem folyamatában, az emberiség által a „társadalmak építése során létrehozott” egyik „intézményen”, a művészetten alapszik. Rosengren használja az idézett fogalmakat háromdimenziós tudományrendszerezésében, ahol a művészet – többek között – a vallás, a jog és a politika mellett foglal helyet (Rosengren 2004: 26, 38).

A művészettörténet egy szaktudomány, a művészettudományok része (a művészettudományok közé tartozik még például a művészetfilozófia és a művészetpszichológia is). Szaktudományként tárgyilagosan vizsgálja a művészeti emlékeket, műtárgyakat és magukat a művészeket is. Foglalkozik a műalkotások vizsgálatával, feltárja korukat, eredetüket, anyagukat, állapotukat. Mindezek birtokában rendszerezések születnek és összefüggéseket állapítanak meg. *A stílus-történeti megközelítés* csak az egyik – bár talán a legismertebb – művészettörténeti szempont, lényege a művészetek korok és civilizációk, korstílusok, stílusirányzatok szerinti, azaz összességében stíláris alapon történő rendszerezése. A műalkotáslistánk az őskori, ókori és Európán kívüli művészetet régiók, illetve az időben egymással párhuzamos önálló kultúrák szerint csoportosítja. A középkort és az újkort ugyanakkor az egyes stílustörténeti korszakok szerint tagolja. (Az őskori művészetet az írott történelem kezdetéig számítják, a Római Birodalom bukásáig tart az ókori művészet, a középkori művészetet a reneszánsz kor kezdetéig szokás tárgyalni, az újkor a reneszánszsal veszi kezdetét.) Az európai korstílusok nem határozhatók meg nagyon pontos időhatárokkal, mivel egyikből szervesen alakul ki a másik, vagy pl. a késő gótika párhuzamos a reneszánszsal, illetve országonként időeltolódások figyelhetők meg. A vizuális nevelési tanulmányokban használt műalkotásokat tartalmazó jegyzék egy ilyen, összetett szemléletű, de a stílus kérdését kiemelten kezelő rendszerezés és erősen kivonatolt áttekintés. A művészettörténeti ismeretek a pedagógiai felkészülés részét jelentik, történeti és más adatok, stílusösszehasonlítások, egyéb összefüggések meglátása a pedagógus kultúrájának részét képezik, azonban ilyesmivel nem terheljük a kisgyerekeket, stíluselemzésekre és történeti adalékokra először majd a felső tagozatban kerül sor.

A művészettörténet a művészeti jelenségeket konkrét időhöz és földrajzi helyhez kötődően vizsgálja. Az összefüggésrendszer feltárásának kiindulási tétele, hogy a művészet mindig az *ott és akkor* létező kultúra része. Ugyanakkor a művészet változása is tárgya ennek a szaktudománynak. A műalkotás valamilyen korban-korszakban, valamely helyen keletkezik és konkrét alkotó hozza létre. Magán viseli tehát mind a helyi sajátosságokkal bíró kor, mind az alkotó jellegzetességeit. Ezek együtt a *stílusjegyek*.

A művész egyéni stílusa azokban a jellemzőkben mutatkozik meg, amelyek megkülönböztetik más alkotóktól. Nézzünk meg együtt erre egy konkrét példát. Tegyük ezt olyan speciális helyzetben, amikor azonos témán keresztül és csak egy-egy festmény segítségével kíséreljük meg az egyéni stílus tanulmányozását. Így egyfajta szűkre szabott összehasonlító elemzést végzünk, bár a tartalmasabb megállapításokhoz egész életműveket kellene megítélnünk.



1. ábra. [MODSZ 1](#) Leonardo da Vinci (1452-1519): *Madonna Litta (Madonna és a gyermek Jézus)*. 1490–91, tempera, 42x33 cm, Ermitázs, Szentpétervár

[MODSZ 2](#) Raffaello Santi (Raffaello Sanzio) (1483-1520): *Madonna és a gyermek (Cowper Madonna)*. 1505 körül, olaj, fatábla, 59,5x44 cm, National Gallery of Art, Washington, DC

[MODSZ 3](#) Sandro Botticelli (1444/45-1510): *Könyves Madonna (Madonna del Libro)*. 1480–1481 körül, tempera, fa, 58x39,6 cm, Museo Poldi Pezzoli, Milánó

Leonardo, Raffaello és Botticelli kortársak voltak a 15. század végi, 16. század eleji Itáliában. Mindhárman reneszánsz festők, biblikus témájú festményeiket, ezen belül különösen a Madonna-témát – a reneszánszra jellemző módon – életteli alakokkal festették meg, szinte hétköznapi jelenetként ragadva meg a témát. (Kedves olvasó – javasolom, keresse meg ezeket a mindennapiságra utaló tartalmi összetevőket.) Egyformán igaz az is, hogy a figurák mellett-mögött megnyílik a belső tér és megjelenik a táj (ablakokon vagy árkádokon látunk ki a messzeségbe) vagy egyenesen a szabad természetbe helyezik a témát. A közös vonások mellett azonban ott találjuk a témaábrázolásban, a vizuális összetevőkben és a technika használatában rejlő egyéni jellemzőket is. Botticelli hangsúlyosan ábrázolja a szentség jelképét, a glóriát, Raffaello alig érzékelhető finom vonallal jelzi, Leonardo pedig nem építi bele ezt a szimbólumot a kompozícióba (Leonardo más Madonna-képein is igen ritkán találjuk a glóriát, míg Raffaellónál és Botticellinél éppen fordítva van). Botticelli más szimbólumot is felhasznál: a gyermek karján ott látjuk a töviskoszorút, Jézus kínhalálának egyik attribútumát. Leonardo festményén a Gyermekek kezében tengelicét tart – ez a mozzanat is szimbolikus tartalmú: vörös fejtollai miatt az eljövendő szenvedésre utal. Mindhárom festményen Mária a személyéhez kötődő, konvencionális kék palástot (vagy köpenyt) viseli, alatta vörös ruhát, fején fátyolt, azonban Leonardo festményén egy olyan mintás textil is megjelenik, amely ennél a szakrális témánál teljesen szokatlan. Míg Botticellire a meglehetősen rajzos ábrázolási mód jellemző, élesen elváló formákkal, addig Leonardo minden figurális részletet finom átmenetekkel beleszervez a környezetébe, árnyékokkal megvetett terébe – pedig azt hihetnénk, temperával nem is lehet ilyesfajta lazúros hatásokat elérni. Raffaello művét olajfestékkel készítette, azonban csak részben használja ki ennek az anyagnak a lehetőségeit, mivel festményén a figurák, de még inkább a környezet elemei – a Mária mögött lévő fal, a fák, az út és az épület – meglehetősen éles rajzolattal válnak el környezetük terétől. A kéklő hegyekig látunk el, de a levegőperspektíva reneszánsz találmá-

nyát nem alkalmazza a természetesség olyan látszatával, mint amit Leonardónál megfigyelhetünk, Botticelli pedig szinte dekoratív mintázatként festi meg a fák lombjait és a tárgyak felületét. Bizonyára hosszasan folytathatnánk még az egyéni jellegzetességek feltárását, azonban helyette olvassunk el rövid hitvallásszerű részleteket Leonardótól: „179. Az ember mozdulatairól. A művészet summája és csúcsa: kigondolni valaminek a kompozícióját. A második igen fontos rész: a mozdulatok, s hogy megfeleljenek az alakok élénk tevékenységének; a cselekvő személyek restségének vagy buzgóságának...409. Hogyan lehet felismerni a jó festményt és milyennek kell lennie, hogy jó legyen? Ha meg akarjuk tudni, jó-e a festmény, elsősorban azt kell megvizsgálunk, megfelel-e benne a mozgás a cselekvők szellemének, másodsor: az árnyékolt tárgyak, távolságuknak megfelelően, legyenek erősebben vagy gyengébben plasztikusak, harmadszor: a végtagok arányai legyenek összhangban az egész test arányrendszerével, negyedszer: a helyszín méltó legyen a cselekményhez...” (Leonardo *A festészetről*: 82, 139).

Stílusirányzatról vagy művészeti iskoláról akkor beszélünk, ha több művész alkotásait közös jellegzetességek kapcsolják össze. Az együvé tartozás ezekben a közös jegyekben érhető tetten. A mesterek – nagyjából a 19. századig – anyagi lehetőségeiktől függő kisebb-nagyobb műhelyekben tanítványokkal és segédekkel körülvéve dolgoztak, egyedül nem is tudták volna a megrendeléseiket teljesíteni. Rubens, aki sikeres művészként sok megbízást kapott, korában szokatlanul nagy műhelyt vezetett, amely egyúttal művészeti iskola is volt, konkrét és átvitt értelemben egyaránt. Tanítványa és egyben segítőtársa volt – többek között – Jordaens és Van Dyck is. Rubens kiemelkedő kvalitású mester, aki – a művészettörténészek megállapítása szerint – nemcsak a 17. századi flamand festészetre, hanem az egész korszakra rendkívül erős, meghatározó hatást gyakorolt. 1608-ban, mintegy 10 éves olaszországi tartózkodás után visszaköltözött Antwerpenbe és hamarosan óriási műtermet rendezett be. Munkamódszerére jellemző volt, hogy sokszor csak elkezdte a festményt, amit aztán az egyes tematikai részletekre szerződött festőkkel vagy tanítványaival dolgoztatott ki. Például Frans Snyders 30 éven át festett állatokat, virágokat és gyümölcsöket Rubens vásznaira. Ez a kor festőműhelyeiben egy megszokott eljárás volt. Művészi hagyatékába mintegy 1300 festménye tartozik (átlagosan körülbelül 60 db készülhetett évente!), amelyek nagy részét tanítványaival és kollégáival együttműködve hozta létre.



2. ábra. [MODSZ. 4.](#) Peter Paul Rubens: *Önarckép Isabella Brandt-tal (A loncfa lugasában)*, 1609–10, 178x136,5 cm, Alte Pinakothek, München [MODSZ. 5.](#) Jacob Jordaens: *Catharina Behaghel arcképe*, 1635, 152x118 cm, Rijksmuseum, Amszterdam. [MODSZ. 6.](#) Anthonis van Dyck: *Marie-Louise de Tassis arcképe*, 1630 körül, olaj, vászon, 120x93 cm, Fürstlich Lichtensteinische Gemäldegalerie, Vaduz

Mindhárom alkotás érzékeny lélekábrázolásról és bravúrosan anyagszerű technikáról tanúskodik. A testtartás és az arkifejezések megragadása, ropogós csipkék, fényesen suhogó selyem és puha bársony jelzik mindegyikük magas mesterségbeli tudását. Az emberek a barokk kor

festészeti szokásainak megfelelően előkelő és drága öltözékben, ünnepélyes pózban ülnek vagy állnak modellet. Csak a szakértők tudják megállapítani, melyik festményt ki festette – sokszor még ők is vitatkoznak egyes művek eredetén, és például Rubens esetében egy másik neki tulajdonított festményről csak 3D-s vizsgálattal tudták kimutatni, hogy nem az ő határozott, módosítások nélküli ecsetvonásaival készült.

Ma is találunk iskolateremtő mestereket a képzőművészetben, bár nem elsősorban a megelőző korokra jellemző gazdasági okok miatt. Inkább úgy, hogy művészeti iskolák (akadémiák, egyetemek) mestereinek hatása sokszor kimutatható tanítványaik stílusában is.

A *kubista stílusirányzatban* készült festmények – különösen az irányzat szintetikus szakaszában – síkszerű elemekből épülnek. Ezek a formák összekapcsolódnak és áthatolnak egymáson. Elvetve a realista ábrázolási módot a művészek nem törődnek a háromdimenziós tér illúziójával, ellenkezőleg: a hordozófelület síkját hangsúlyozzák. A festmény nem leképez, hanem alanyi jogon önmagává válik. A tárgyakra egy-egy jellegzetes összetevőjük vagy részletük utal: a gitár testének íve, a gitárdob nyílásának violinkulcs-motívuma, a klarinét nyúlánk foltja, talpas pohár, palackra, asztalra történő alig észrevehető formák és tárgytöredék-ábrázolások. Előszertettel használnak felületekről levett mintákat, tapéta részeket, bútorfaragás-részleteket és a faerezetmintáját, akár kollázsként, akár imitatív festéssel építették a műbe. Mindezek első pillantásra hangos zűrzavart mutathatnak – azonban mégis meglátjuk a szervezett rendet és a csendélet tematikai karakterét. *Gris* csendélete egy kissé erőteljesebb színvilágú, de összességében mindhárom képen nyugodt színekombinációk szerepelnek és nem vonják el a figyelmet a formákról. Egyéni stílusjegyeket azonban nemigen tudunk megállapítani, ennek az irányzatnak a jellegzetességei olyan erősek, hogy nem engedik az egyéniség megmutatkozását. Az 1910-es években mindhárom művész szinte ontotta magából az egyszerű tárgyak formaátírásaiból születő csendéleteket. Olyanok ezek, mintha egy elmélet, egy művészeti elv kísérletei és bizonyítékai lennének.



3. ábra. [MODSZ 7](#) Juan Gris: *Csendélet Bordeuaux-i palackkal*, 1919 [MODSZ 8](#) Georges Braque: *Rum és gitár*, 1918, olaj, vászon, 60x73 cm, Colección Abelló, Madrid [MODSZ 9](#) Pablo Picasso: *Gitár és hegedű*, 1912–13, olaj, vászon, 65,5x54,3 cm, The State Hermitage Museum, Szentpétervár

Az emberiség történetében egyes korokat, korszakokat bizonyos általános stílusjegyek olyan mélyen áthatnak, hogy egy civilizáción belül több vagy minden művészetre, művészeti ágra jellemzőek. Ezeket *stílus-korszakoknak* nevezzük. Stílus-korszakról akkor beszélünk, ha egy korban (időintervallumban) konkrétabb helyszínektől függetlenül ugyanazok a stílusjegyek érvényesülnek. Így európai stílus-korszak a román, a gótika, a reneszánsz vagy a barokk.

A stílus-korszak értelmezéséhez nézzünk egy végletesen leegyszerűsített, éppen ezért sablonosnak tűnő példát. A 17–18. századi zenére, irodalomra, iparművészetre, építészetre, szobrászatra

és festészetre egyaránt jellemző a kompozícióban a mozgalmasság, a szövevényesség, az elemek pompázatos tobzódása, ellentétek szembeállítás.

Vizsgáljuk meg ezeket a jellegzetességeket a vizuális művészetekben – miközben arra biztatom az olvasót, hallgasson barokk zenét, például Vivaldi *a-moll hegedűversenyét* ([MODSZ 10](#)), olvasson egy kis barokk irodalmat is, például olvasson bele Tasso *Megszabadított Jeruzsálem* című heroikus eposzába ([MODSZ 11](#)).

A barokk kastélyban (és egyházi építészeti párjában, a templomban) együtt szemlélhetők a legkülönfélébb vizuális művészetek: az épületbe stílusazonos szervezéssel illeszkednek a falfestmények és táblakép festmények, a szobrok és a tárgyi világ. A példa legyen a versailles-i királyi kastély (franciául: Château de Versailles), amely olyan nagy hatással volt a korabeli építészetre, hogy a hasonlóság nagyszerű eseteit hozta létre Európa-szerte az schönbrunni császári kastélytól (Ausztria), a fertődi Eszterházy-kastélyon (Magyarország) át a szentpétervári Téli Palotáig (Oroszország).



4. ábra.

[MODSZ 12](#) (17BAR2a) *Királyi kastély és park*, 1624-1770, Versailles

[MODSZ 13](#) (17BAR2b) *A Márványudvar Versailles-ban*,

[MODSZ 14](#) (17BAR2c) *Szobrászati dísz a Márványudvar bal szárnyáról*,

[MODSZ 15a](#)) *Királyi kápolna és részlete* (a mennyezetfreskót Antoine Coypel festette, 1708–09)

[MODSZ 16](#) Hyacinthe Rigaud: *XIV. Lajos francia király*, 1702, olaj, vászon, 313x205 cm, versailles-i kastély, Apolló szalon.

(A festményhez egészen közel lépkedhetünk itt: <http://collections.chateauversailles.fr/#0669bcbb-80c1-4a2e-9e94-82741e2fd31f>)

A barokk épülethez pompázatos felvezető utak irányulnak, építészeti térformája és térfűzése nyughatatlan, így állandó és folyamatos körbejárásra és továbbhaladásra ingerel. Az alaprajz és

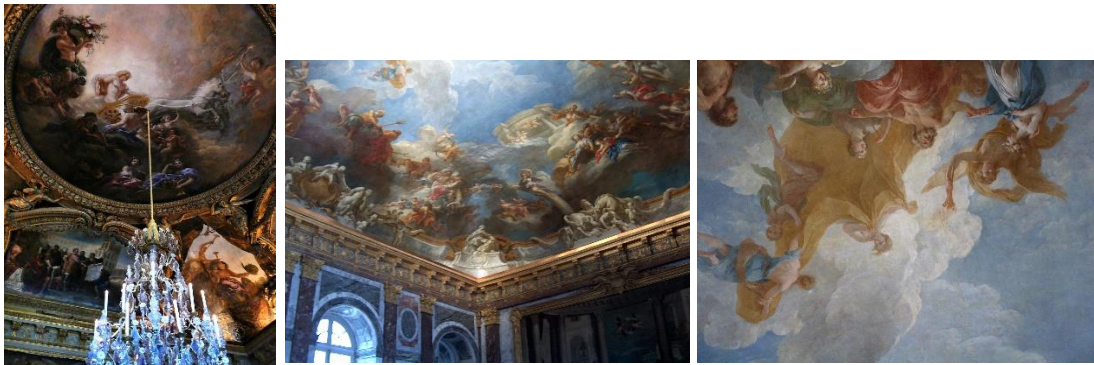
a belső fotók is mutatják, hogy nincs benne nyugvópont vagy centrum, ahol a néző megállhatna és körültekinthetne, elgondolkodhatna, haladni kell egyik teremből a másikba. Az épület plasztikai díszítése erőteljesen térbe mozduló, az építészeti tagozatok és stukkók (gipszplasztika belső felületeken) olyannyira összekapcsolódnak az illúziót teremtően megfestett felületekkel, hogy festés és plasztika sokszor megkülönböztethetetlen. Mély fülkékben szobrok állnak, mindenfelé csillognak az anyagok és tükrök, zizegnek a mintázatok. Fény és árnyék kontrasztja hatja át a belső tereket. A szobrokra és a festményekre önmagukban is ugyanezek a jellemzők érvényesek, de tegyünk még hozzá néhány megállapítást. A néző szeme zezzugos-kacsaringós utakon járja be a kompozíciót, végigvezetettve a vehemens mozdulatokon, a szélsőséges gesztusokon és mimikán. A mennyezetfreskókon általában az égboltot ábrázolják, végtelenbe nyílik a tér, kavarnak a figurák. A XIV. Lajost ábrázoló festményen a király fenséges pózban, látszólag nyugodtan áll, de öltözete lendületes, kavargó hullámokban öleli körül a testét. A szobrok mintha az antikvitást idéznék, mégis többféle márványból, gazdag tobzódással rakták össze őket, ettől szinte vibrálnak. A tárgyi világ is nagyon mozgalmas: a tükör- és festménykeretek, a bútorok és órák csapongó indákkal és sokszor emberalakokkal díszesek, a gyertyatartók egyúttal szobrokat idéző, cselekvő nőalakok.

Ragadjuk ki csak a mozgásirányokat az épületből és a többi műalkotásból. Nagyjából az alábbi vonalvezetések kapjuk – és úgy vélem, ez a kísérlet már önmagában is feltárja a barokk stílusorszak egyik legfontosabb jellemzőjét, a kavargó mozgalmasságot.



5. ábra. [MODSZ 17a](#) [MODSZ 17b](#) Rajzok a versailles-i kastélyban megfigyelhető mozgásirányokról

A régi korok művészete a mai embert is megszólítja. A művészeti alkotások egy része kiállja az idő próbáját, a hiteles műalkotás ma is hat, bármikor és bármilyen kulturális közegben készült. A barokk kor számos alkotása is ilyen. A Versailles-i kastélyban minden teremben láthatók mennyezetképek, a szalonokban (pl. Hercules, Vénusz vagy Apolló szalon,) és a Királyi Kápolnában is. A barokk mennyezetfreskók az épület belső terét megnyitják az égbolt felé. A kápolna is ilyen: a végtelen távoli égboltra nézünk fel, különféle figurák röpködnek-kavarognak az atyaisten felhőn trónoló alakja körül. A központi figura szélesen gesztikulál, minden irányból angyalok tartanak felé. Más barokk épületek mennyezetképein is hasonló eszközökkel élnek. Ilyen az egri Líceum kápolnája is, amely megihletett egy osztrák videóművészt. Thomas Steiner videóanimációt készített a festmény motívumaiból. Immár sajátosan 21. századi művészeti alkotásként, amelyben azonban tetten érhetjük a barokkos kavargást, ünnepélyességet és pátoszt is. A videóból most egy állókép került ide jelzés-értékkel, de egy kattintással természetesen a film is elérhető.



6. a) ábra. Versailles, részletek mennyezetfreskókból [MODSZ 18](#) [MODSZ 19](#) [MODSZ 20](#)



6. b) ábra. [MODSZ 21](#) Mennyezetfreskó Lyceum, Eger (Franz Anton Maulbertsch: *Az üdvözültek*, 1793) [MODSZ 22](#) Thomas Steiner: Videófreskó, 2005

Míg a stíluskorszakot a kutatók általában csak az európai művészetre és középkorral kezdődően értik, addig a korábbi *történelmi korokban teljes történelmi, földrajzi egységekhez és civilizációkhoz* kötődnek jól körülhatárolható stílusjegyek. Ebből a szempontból használatos az *őskor művészete* (ösművészet), az ókor művészete, ezen belül az *ókori egyiptomi művészet*, az *ókori görög* vagy az *ókori római művészet* kategóriája – ezeket szokták a *nagy korstílusok* elnevezéssel is illetni. Egyes civilizációk kulturális jellemzői történelmi koroktól függetlenek – akkor is, ha egyébként kezdő- vagy zárópontjaik történelmi eseményekhez kötődnek. Ezért indokolt külön vizsgálni – többek között – a *japán*, a *kínai* vagy az *afrikai törzsi*, az *óceániai*, a *dél-amerikai* vagy éppen az *azték* művészetet.

A fentebbi esettanulmányok remélhetően jól igazolják, hogy a stílus jelentős részben a vizuális jellemzőkben érhető tetten. Robert Glass írja a stílus mibenlétéről: „egy időben és helyen dolgozó művészek által készített alkotások vizuális tulajdonságai jellemzően közös vonásokkal rendelkeznek. A művészettörténészek ezeket a közös jellemzőket stílusnak nevezik... amikor a művészettörténészek a stílus kifejezést használják, akkor elsősorban formai jellemzőkre gondolnak” (Glass 2017, fordítás angolból Sándor, 2022). A stílus feltárása elemzéssel történik, amely egyéb elemzési összetevők bevonásával alkalmas művészettörténeti megállapításokra, de arra is, hogy a néző élvezze és jobban megértse a művet.

Egy alkotás vizuálisan megragadható jellemzői részben a mű optikai alapú kognitív összetevői (nevezhetjük őket az alkotás vizuális szellemi összetevőinek is), részben pedig fizikai-anyagi összetevők (amelyek vizuálisan értelmezhetők, illetve sajátos vizuális hatásokat eredményeznek). A vizuális elemzés a kezdő lépés ahhoz is, hogy megértsük a mű ábrázolási témáját, szimbólumait, keletkezésének korabeli szerepét, jelentőségét mai korunkban és saját életünkben.

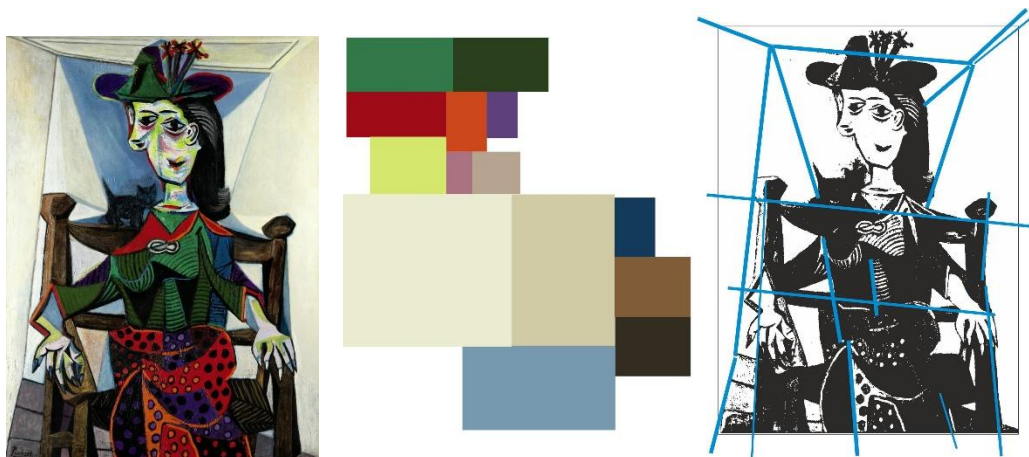
Mindezek együtt a műelemző gondolkodást, azaz a *műelemzést* jelentik, amely egyúttal a mű-befogadás elengedhetetlen feltétele is.

1.2. Vizuális analízis, képzőművészeti alkotások elemzése

Minden mű tényszerű alapadatokkal bír. Ezek: alkotó neve, a mű megnevezése (képzőművészetben címe, építészetben és iparművészetben funkciója, pl. templom, sportcsarnok; edény, bútor), készítésének ideje, egyéb adatai értelemszerűen, mint technika, méret, földrajzi/települési helyszín vagy múzeum. A műalkotások esetében az is adat, ha valamely szempontból nem áll rendelkezésre adat vagy nem pontos – így olvashatjuk pl. azt, hogy „ismeretlen alkotó”, „évszám nélkül”, „k.”, azaz valamely időpont körülről való a mű, vagy biztos adat híján találunk kérdőjeleket az adatsor egyes elemeinél. Az adatok orientálnak bennünket a műelemzés során. Természetesen adatok nélkül is elkezdhetünk ismerkedni egy művel és próbára tehetjük érzékeinket és korábbi ismereteinket: tetszik ez nekem? mely általam ismert művész stílusához hasonlít a legjobban? melyik korba tudom elhelyezni és miért? milyen címet adnék neki? De ezek inkább csak játékok, a tényszerű adatok értelmezése és felhasználása lehet az első lépés a mű megismerésében.

Az alábbiakban az egyszerűség kedvéért a festészetre gondolva és konkrét festmények kiválasztásával tárjuk fel a műelemzésre vonatkozó néhány lehetséges eljárás ismérveit. Meggyőződésem szerint az egyedi és sokszorosító grafikára, valamint a szobrászatra a festészeti műelemzési tartalom könnyen átvihető – pusztán értelemszerűen kell alkalmazni azt. Az építészeti alkotások és a művészi tárgyak elemzésével ebben a tanulmányban nem foglalkozom. Ezeken a művészeti területeken a festmények elemzésére vonatkozóktól jelentős eltérést a térosztás, az anyag és szerkezet, illetve a funkció-anyag-forma-technika-felépítés-díszítés összefüggéseinek felfedése jelenti.

A festészeti mű elemzése indulhat vizuális összetevőinek vizsgálatával. Ezt a mozzanatot **vizuális analízisnek** is nevezhetjük. Bármilyen vizuális összetevő megfigyelésével kezdhetjük a gondolatmenetet, de egy erősen didaktikus eljárás kedvéért elsőként állapítsuk meg a legegyszerűbbnek tűnőt, az uralkodó vizuális alapelemet vagy elemeket, ezek minőségeit és viszonyait a kép egészében. Az első műelemzéshez ajánlom szemlélésre az alábbi Picasso-festményt.



7. ábra. [MODSZ 23 \(31KUB1b\)](#) Pablo Picasso: *Dora Maar macskával*. 1941, olaj, vászon, 128,3x95,3 cm, magángyűjtemény [MODSZ 24](#) Jellemző színek, formák és vonalak (digitális ábrák)

Úgy gondolom, ebben a festményben domináns a *szín(essége)* és a *töredezett-szögletes formavilága*, mellettük jelentős szereppel bírnak a *kemény-egyenes vonalak* – a formák körvonalaként is és a téroosztások, háromdimenziós formák ábrázolásaként is. A színek közül a telített vörös-zöld, kék/kékeslila-sárga ellentéte ragadja magához a tekintetet és irányítja a figyelmet a nőalakra, különösképpen azért, mert egyébként a figura környezetében telítetlen barnákat és szürkéket, illetve tompa fehéreseket használt a művész. Lám, egyszerű vizuális minőségek megállapításával kezdtek és máris egy bonyolult összefüggésnél, a *kompozícióban történő figyelemirányításnál* tartunk. A *kompozícióbeli elrendezésre* a szimmetria jellemző: a szembenézetes figura és szék, a nő két karjának egymásnak megfelelő balra-jobbra elhelyezkedése a szimmetriát hangsúlyozza. A képi elrendezést, a szerkezetet azonban nem a mértani szerkesztés szigorúságával, hanem a képi elemek súlyainak, irányainak érzékek szintjén történő latolgatásával vizsgáljuk. A *ritmus* keresztbe-kasul áthatja, jókedvű játékosságban szövi be az egész képet. Jelen van a szimmetriában a formák és színek egymásnak megfelelésében, a szögletek és ívek ismétlődésében, a ruházat felső részén, a szék ülőkéjén és a hajon alkalmazott vonalhálókból, a szoknya pöttyeiben.

Miközben bejárja a szemünk a vizuális összetevőket, késlekedés nélkül kezdjük felismerni és megismerni a mű **témáját** is. Időben szétválaszthatatlan, hogy mit látunk meg előbb: a figyelemkeltő vörös-zöld színegyüttest vagy a nőalakot magát. Az ülő nőalakot azonnal konstatáljuk, azonban a nő vállánál a karfán álló macskát kissé később vesszük észre, mivel színével idomul a székhez, formájával bekapcsolódik a környezet szögletes téroosztásának vonalába. A téma tehát egy (háttámlás karosszékben) ülő nőalak, (vállán) macskával – de a mű címe nem ilyen általános-jellegű, hanem nagyon is konkrét: Dora Maar, vagyis portréről van szó. Vajon ilyen egyáltalán nem realista felfogás esetében egyáltalán beszélhetünk-e portréről? Azt gondolhatnánk, hogy a portrénál az ábrázolt személlyel való hasonlóság elengedhetetlen, az által válik egy alkotás tematikailag portrévá. Ez azonban nem kíváncsi minden műalkotás esetében, a művészettörténet minden egyes szakaszában nem is volt elvárás a hasonlóság, azaz a láthatónak való megfelelés (nemcsak a portré, hanem más vonatkozásban sem). Például az ókori egyiptomi művészet fáraóportréi erősen sematizáltak, a görög és római szobrok pedig általában idealizáltak, egyéni karakterjegyeket nem vagy alig-alig hordoznak. Picasso festményén pedig a kubisztikusan tördelt formavilág, az arcból a nézőpontok és nézetek ötvözése eleve nem realista jellegzetesség. Tehát a **stílusjegyek** nem engedik, elnyomják a hasonlóság realista ábrázolását, azt is mondhatjuk, hogy ennek a műnek a megfestésekor fel sem merül célként ez a gondolat. A testmozdulat a kéztartással és az ujjak megformálásával, a hajszín és frizúra, a hosszúság arcforma azonban kétségtelenül egyéni jegyek. Ezt igazolja számos más Dora Maar-kép is, Picasso kedvelt modellje volt a hölgy. (A portréra vonatkozó előző tartalmakat v. ö. Tatai 2002. 117–120.) Picasso 1907 és 1914 között kétségtelenül a kubista stílusirányzat szerint alkot. Abban az időben mindkét válfaját, azaz a perspektívát tagadó, nagy geometrikus felületekben, tömegekben összefogó és a síkokból, jelszerű elemekből építkező kubista ábrázolási módot is műveli. A stílusirányzat fénykora viszonylag gyorsan letűnt, bizonyos jellemzői azonban beépültek Picasso *egyéni stílusába*, pontosabban művészetének egyes jellegzetes szakaszaiba. Művészettörténészek megállapítása, hogy kb. 1930–50 között olyan deformációkat, torzításokat alkalmazó ábrázolásmód jellemző rá, amiben kubista, expresszionista és szürrealista vonásokat sűrít, szervez egybe sajátos kifejezőerővel. Az 1941-ben festett Dora Maar-képben mindezek megfigyelhetők.

René Berger *A megítélés művészete* című könyvében a festmények elemzésének szempontjait a következők szerint veszi sorra és magyarázza: *kompozíció, feszültség, szerkezet, arány, mozgás, ritmus, harmónia*, végül a *tartalom és forma* egysége. „A festészetben ..., de bármely más művészetben is a 'tartalom' szónak sajátos értelme van. Azt is jelenti, amit a kép ábrázol, és azt is, amit jelez, vagyis a szemmel láthatót, a jelenséget éppúgy, mint a szemmel láthatatlant. A kettő együtt a mű lényegi valósága.” (Berger 1977: 178) Véleménye szerint a mű megismerése három lépcsőfokon történik: az elsőn a téma megismerése, a másodikon a mű világával történő azonosulás, a harmadikon pedig eredetének és jelentésének megértése megy végbe.

Egy művészettörténeti szakanyagban írják a szerzők, hogy a *vizuális elemzés* fogalmába az tartozik bele, amit látunk. Ezek: méret, képi tér, kompozíció, forma, vonal, szín, fény, tónus, textúra, mintázat. Gondolatmenetükből mint nem vizuális szempontokat kizárják az ikonográfia, (vagyis a képi tartalom) és a szimbólumok, az adományozó vagy mecénás, valamint a politikai-társadalmi-gazdasági kontextusok vizsgálatát (Harris–Zucker 2017, a szempontsor fordítása angolból: Sándor, 2022).

Végül ebben a nagyon rövid áttekintésben Erwin Panofskyra, az iskolateremtő professzorra hivatkozom, aki *Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába* című írásában a műértelmezést vizsgálja. Panofsky a műbefogadást egymásra épülő szintekben képzelel el. Megkülönböztet egy formális első szintet, majd egy erre épülő jelentésvizsgálati szintet, amelyet két rétegre bontottan értelmez, egyrészt elemibb szintű *jelenségértelmezésről*, másrészt *jelentésértelmezésről* beszél. A befogadást szintekben értelmező elképzelése szerint megkülönböztetendők a jelenség értelmezésének szintje (a vizuális „olvasásra” és a tárgyi beazonosításra vonatkoztatva, illetve kifejezési vonatkozásokkal) és a jelentés értelmezésének (ikonográfiai és ikonológiai) szintjei (Panofsky 1984: 284-307). Panofsky három lépcsős interpretációs modellje óriási sikert és igen széleskörű felhasználást ért el a művészetelméletben és a művészetpedagógiában. Ugyanakkor eredetileg és továbbépített változataiban mint módszer a művészettörténeti korokba tartozó műalkotások befogadására alkalmazható elsősorban, míg a modern művészeti irányzatokra nem. Az elmélet felhasználói közül többen abba a hibába esnek, hogy konkrét esetekben Panofsky rendszerét elemeire bontva kívánják alkalmazni. Ezzel az eljárással – meglátásom szerint – az elmélet lényeges vonása sérül, mert az egész rendszer dinamikája az egyes szintek „fölött” ragadható meg. Ezt Panofsky maga is megfogalmazza, amikor azt mondja, hogy az áttekintő táblázatba szerkesztett megközelítési módok a műalkotás értelmezésében „egyetlen szerves és megbonthatatlan folyamattá olvadnak egybe”. (Panofsky 1984: 294)

Az elmélyedésre hajlamos olvasók kedvéért a szöveg változtatása nélkül közlöm a szerző táblázatát a tanulmányból. Az összefoglalást csupán az oszlopokban használt színekkel és a jobb oldalon vízszintes szövegdobozokban becsatolt igen leegyszerűsített értelmezésekkel egészítettem ki.

AZ ÉRTELMEZÉS TÁRGYA	AZ ÉRTELMEZÉS AKTUSA	AZ ÉRTELMEZÉSHEZ SZÜKSÉGES FELKÉSZÜLTSG	AZ ÉRTELMEZÉS HELYSÉBÍTÉSÉNEK ESZKÖZE (A hagyományok története)	
1. <i>Elsődleges</i> vagy <i>természetes kép-tárgy</i> A) tárgyi B) kifejezésbeli együttesen alkotják a művészi motívumok világát	<i>Preikonografikus leírás</i> (és pszeudoformális elemzés)	<i>Mindennapi tapasztalat</i> (tárgyak és események ismerete)	<i>A stílusok története</i> (annak a módnak az ismerete, ahogyan különböző történeti feltételek között a meghatározott tárgyakat és történeteket formákkal kifejezik)	1. TÉMA + VIZUÁLIS ÖSSZETEVŐK
2. <i>Másodlagos</i> vagy <i>konvencionális kép-tárgy</i> , mely az ábrázolások, történetek és allegóriák világát alkotja	<i>Ikonográfiai elemzés</i>	<i>Irodalmi források ismerete</i> (tájékozottság meghatározott témák és fogalmak körében)	<i>A típusok története</i> (annak a módnak az ismerete, ahogyan különböző történeti feltételek mellett a meghatározott témákat vagy fogalmakat tárgyakkal és eseményekkel kifejezik)	2. ÁBRÁZOLÁSI MÓD + TÖRTÉNETISÉG
3. <i>Belső jelentés</i> vagy <i>tartalom</i> , mely a "szimbolikus" értékek világát alkotja	<i>Ikonológiai értelmezés</i>	<i>Szintetikus intuíció</i> (az emberi elme alaptörekvéseinek ismerete), melyet eleve meghatároz a személyiség pszichológiája és "Weltanschauung"-ja	<i>A kultúra jelenségeinek vagy "szimbólumainak" története általában</i> (annak a módnak az ismerete, ahogyan különböző történeti feltételek mellett az emberi elme törekvéseit meghatározott témákkal és fogalmakkal kifejezik)	3. KULTÚRÁBA / CIVILIZÁCIÓBA ÁGYAZOTTSÁG

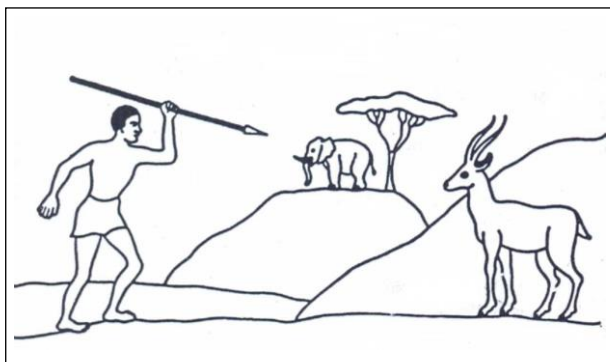
8. ábra. Panofsky: *A műalkotás jelentésének három rétege*. (Kiegészítés a jobb oldalon: Sándor)

A történelem folyamán a műalkotásokkal kapcsolatban (is) változik az ember gondolkodásmódja. Míg a reneszánsztól kezdve évszázadokon keresztül a minél nagyobb mértékű látványhűség minősítő jelzőként volt jelen az emberek (nézők) megítélésében és a 19. századi művészettörténet-írásban, a 20. század elejétől ez a szempont okafogyottá vált. E. H. Gombrich a kisgyermek egyik játéktárgyát, a lovasjátékhoz használt egyszerű vesszőt – amely azonban mégsem csupán vessző, hanem *vesszőparipa* – használja a művészetről szóló egyik eszmefuttatásában. „Az a gondolat, hogy a művészet inkább ’alkotás’, mint ’utánzás’, meglehetősen közismert már. A legkülönbözőbb formájában kinyilvánították már ezt Leonardótól kezdve (aki szerint a festő ’Valamennyi Dolgok Ura’) egészen Kleeig (aki úgy akart alkotni, akár a Természet)... Lassan már kezdünk rájönni, milyen mélységesen félreértjük a primitív vagy az egyiptomi művészetet, amikor azt tételezzük fel, hogy a művész ’eltorzítja’ motívumát... Sok esetben ezek a képmások a ’helyettesítés’ értelmében ’reprezentálnak’. A hatalmasok sírjába temetett agyagló vagy -szolga az élő helyettesítette. A bálvány istent helyettesíti. Fel sem merülhet a kérdés, vajon reprezentálja-e annak a bizonyos istenségnek... ’külső formáját’... Gyakran úgy igyekszünk – ösztönösen – megmenteni a reprezentációval kapcsolatos eszméinket, hogy át-emeljük egy másik szintre. Amikor a külső világban nem akadunk olyan motívumra, amelyre a képmás referálhat, akkor úgy vesszük, hogy a motívum a művész belső világát érzékelteti... de a hasonmás naturalista fogalmának álmokra és víziókra való alkalmazása... egy sor kérdést vet fel. A vesszőparipa nem érzékelteti elképzelésünket a lóról.” – írja híressé vált tanulmányában (Gombrich 2003 [1963]: 26–27).

A műalkotás és a benne megvalósuló ábrázolási mód – ugyanúgy, mint az ember látásmódja – kultúránként különböző. Egyik sem előbbre való, mint a másik, értékük egymással nem vethető

össze. Az azték istenszobor ugyanolyan általános emberi és civilizációs értékkel bír, mint bármely, névtelen alkotóktól származó ókori egyiptomi vagy görög szobor, vagy éppen Michelangelo Dávidja. Legfeljebb neveltetésünknel és lelki beállítódásunknál fogva egyikhez jobban kötődünk, mint a másikhoz.

Robert Serpell kultúra-közi pszichológusként az 1960-as években részletesen foglalkozott a kultúra hatására alakuló lélektani jelenségekkel. Elsősorban az észlelés, a motívumok és az értékek kultúra általi meghatározottságát vizsgálta. Megállapításai szerint a színre, formára irányuló figyelem a különböző kultúrákban eltér. Különbözik a képészlelés is: a modern nyugati képi ábrázolás más válaszokat vált ki például az iskoláztatásban alig részesülő afrikaiakból, mint a Nyugat-Európában és az Amerikai Egyesült Államokban rendszeres oktatásban részesülőkből. Véleménye szerint ennek oka az lehet, hogy nyugati képek a látást kívánják meg, a nem nyugati kultúrákban pedig a látáson kívüli, más érzékelési csatornák nagyobb szerepet játszanak. Vizsgálatokban olyan képeket mutattak, amelyek a harmadik dimenzió (a mélység) ábrázolására épültek. Az egyik többértelmű tesztlap a következőt ábrázolta: mélységillúzióval megjelölt elefánt közepén, hátul; előtérben balra ember, jobbra antilop. A „melyik állat a nagyobb?” és a „melyik van közelebb az emberhez?” kérdésre kétféle válasz adható: a képi elemek közötti kétdimenziós viszony szerinti és az ábrázolt tér elképzelt eredetijében való viszonyításban. Gyerekek egy része is úgy fogja fel a feladatot, mintha az az ábrázolt személyre/tárgyra vonatkozna, azaz a vadászhoz az elefánt van közelebb. Megállapították, hogy feketebőrű afrikaiak és fehér bőrű elszigetelten élők gyakrabban adtak 2D-s választ.



9. ábra. Hudson egyik többértelmű rajza a téri mélységészlelés vizsgálatára (1960).

A harmadik dimenzió kétdimenziós képi jelzése a méretviszonyok ábrázolásában rejlik. A háromdimenziós valóságban a téri viszonyok észlelése automatikus, nem kell gondolkodással eredményre jutni. A nyugati kultúrában a részleges takarást és a perspektíva jelenségének leképezését a kétdimenziós képeken (pl. út megjelenítése összetartó egyenesekkel) a 3D érzékeltesítésére használják, azonban a 20. század első felében az afrikai gyerekek ritkán értették meg ezt a jelzést. Ugyanis a valóságban a mélységészlelés a két szemmel való látásból következik, ha megmozdulunk, elmozdulnak a tárgyak képei is a retinán, ez pedig éppen nincs meg a 3D-s illúzióval ábrázolt képben. Más vizsgálatok megállapították azt is, hogy a rajznak a papír széléhez történő igazítása olyan konvenció, amit az oktatás alakít ki. Végül Serpell – Gombrich-ra hivatkozva – kijelenti, hogy a művészi érték nem a valósághű ábrázolásban rejlik, a perspektivikus rajzokból fontos sajátosságok kimaradnak, olyanok, amiket például a nézeti ábrázolás hitelesen közvetít. (Serpell 1981: 124–150)

A háromdimenzió illúzióját keltő festészeti ábrázolás 15. századtól tartó több évszázados egyeduralkodó valahol az impresszionizmus táján megszűnik. „Valamennyi nagy festészeti mozgalom, bármennyire különbözik is az irányuk, mindig forradalom, ellenhatás – nem pedig evolúció...a modern művészettelfogás nem visszahatás az impresszionista elvekre, hanem épp ellenkezőleg,...az impresszionisták műve...nem egy folyamat vége, hanem éppen egy új irányzat kezdete; ezt fejlesztik tovább a modern festők...A modern festmény váza ezentúl azoknak a festészeti kontrasztoknak összessége lesz, amelyeket legtisztább értelmük szerint alkalmaznak (komplementer színek, vonalak, formák).” – írja Léger (1976: 11). Fernand Léger művészetelmélettel is foglalkozó kubista festőként írta be nevét a művészettörténetbe, egyike azoknak a művészeknek, akik teoretikusként művészeti irányzatok meghatározó személyiségei voltak – és természetesen ma is vannak ilyen művészek. Úgy gondolom, a művészet megismerésében sokat segítenek ezek az „első kézből való”, éppen ezért talán leghitelesebb gondolatok.

A műalkotások befogadásával kapcsolatban egy igen fontos mozzanathoz érkeztünk el, a *műalkotások iránti nyitottság* kérdéséhez. Tapasztalatszerzéssel, önmagunk iskolázásával, ennek egyik lehetőségeként a műelemzés gyakorlásával, sokféle kultúrából való műalkotás megismerésével képesek vagyunk átlépni saját korlátainkon – ha vannak ilyenek. És képesek vagyunk megérteni az előbbi ábráról: az is igaz, hogy az elefánt van közelebb a vadászhoz és az is hiteles válasz, hogy az antilop. Ezzel eljutottunk egy igen jelentős pedagógiai kérdéshez: tanítóként és óvodapedagógusként a gyermekek műbefogadóvá nevelése, a művészet élvezetere és a legkülönbözőbb kultúrák művészetének megbecsülésére nevelése igen fontos feladat. (A következő fejezet a műelemzés módszertanával foglalkozik.)

Kutatások sora igazolja, hogy a műalkotások megítélését, azaz a műelemző gondolkodást jelentősen befolyásolják pszichológiai tényezők. Gyebnár Viktória és Farkas András gyűjteményes kötetükben számos tudományos kutatás tényszerű adatokkal alátámasztott eredményét közlik a témában. Itt most csak két gondolatot emelek ki erről a kérdésről. Az emberre általában jellemzők olyan preferenciák, amelyek a műelemzésbe is beszövdnek. Úgynevezett formanyelvi vizsgálatokkal bizonyították, hogy a világos színek a „jó”, a „gyenge”, a „passzív” valamint az „aktív” fogalmak ábrázolásánál voltak jellemzőbbek. Az „aktív” és a „jó” fogalmát a kísérleti alanyok a meleg színekhez kötötték, míg a hideg színekhez például a „rossz” került. A „jó” fogalmát többségében a világos, meleg, pasztellszínű, görbe vonalakkal határolt és egyszerű, tömör formákhoz kapcsolták. A „rossz” fogalmát ezzel szemben általában a cikkcakkos formák fejezik ki. (V. ö. Farkas – Gyebnár szerk. 275-294) A pszichológiai megközelítés másik irányultsága az egyéni preferencia, illetve a néző-befogadó pillanatnyi emocionális állapotának vizsgálata, ezek szerepe a műbefogadásban. Ilyen volt például egy 1991-ben lezárt kutatás, melyben a kutatási eredmények kiértékelését követő összegzésében a következőket olvashatjuk: „...az esztétikai ítélet valóban emocionális ítélet, amelynek a kimeneteléhez mind a befogadó hangulatállapota, mind az ingerek emocionális tulajdonságai hozzájárulnak...Amikor arra az eredményre hivatkozunk, hogy a képértékelések varianciájának körülbelül 30 %-áért a befogadók hangulatállapota felelős, vajon biztosak lehetünk-e abban, hogy ezek az emocionális hatások a képértékelésre specifikusak? Arra hajlunk, hogy a válaszuk igen legyen” (v.ö. Farkas szerk. 1997: 287–299).

Az emocionális hatások mellett számos más tényező is – mint a neveltetés, a megszerzett korábbi ismeretek vagy általában a szociális körülmények – oka annak, hogy a művészet vagy egy konkrét műalkotás megítélése egyazon korban is olyan sokféle lehet. Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy egy képzőművészeti alkotás mindenkinek mást mond, mást jelent.

Martin László a művészet és a pszichológia kapcsolatát taglaló tanulmányában közli az általa felállított műbefogadói hatás-szinteket, ezeket a műelemzés egyéni és általános emberi pszichológiai összetevőinek is nevezhetjük. Úgy vélem, igen hasznos tanulmányoznunk az alábbi rendszert, mert alkalmazása a művészetpedagógiában jelentős eredménnyel járhat.

„A műalkotás, műbefogadás-hatás szintjei: az érzékiségtől a katarzisig:

1. érzéki – emocionális – motivációs – képzeleti (primer: nem szimbolizációs) folyamatok
2. észleleti, emlékezeti, tanulási, gondolkodási (szekunder: szimbolizációs, racionális) folyamatok
3. perszonális szint: egyéntörténeti (életesemények és hatásuk)
4. szuperperszonális szintek:
 - történelmi: családi, etnikai, nemzeti, ill. egyetemes
 - filozófiai: esztétikai, erkölcsi, kalokagathia
 - transzcendens-spirituális
 - a katarzis élménye.” (Martin 2015: 41)

Az absztrakt (vagy más szóval nonfiguratív) művészet befogadásában különösen nagy szerepe van az érzéki és érzelmi megközelítésnek. Hiszen a *mit ábrázol?* kérdésre nem tudunk köznap értelemben válaszolni, mert legfeljebb a vizualitás absztrakciókat sorakoztathatjuk: ilyen-olyan színeket, formákat stb. Az összhatásra azonban azonnal reagálni tudunk: nyugalmat sugároz vagy éppen dinamizmust, elgondolkodtat vagy éppen meg sem érint, elsiklunk felette, és így tovább. Az absztrakt műalkotások – különösen az úgynevezett *informel* irányzat – ugyanis nemcsak, hogy minden nézőből más és más érzelmeket, megítélést váltanak ki, de ráadásul egyazon nézőből is különbözőket eltérő időpontokban vagy aznapi hangulatától függően. Ez a jelenség a *műalkotás nyitottsága*, amit filozófusok, művészetteoretikusok bizonyos megszorításokkal akár minden műalkotásra is érvényesnek tartanak. Umberto Eco így ír a vizuális mű nyitottságáról: „A festészeti *informel* úgy tekinthetjük, mint egy kísérletsorozat utolsó láncszemét, amelynek során némi mozgást viszünk a műbe. A ’mozgás’ kifejezésnek persze különböző értelmezései lehetnek. A mozgással folytatott kísérlet egyik fajtája az is, amely mindig is karöltve haladt a képzőművészet fejlődésével, s amelyet a barlangrajzokon vagy a Szamothrakéi Nikén láthatunk (vagyis az ábrázolt valós tárgy mozgásának megjelenítése valamely rögzült, mozdulatlan nyomban)...ha olyan példát keresünk, ahol a mozgás hat a struktúrára is, akkor ... Tintoretto, vagy még inkább az impresszionisták nyomába kell szegődnünk, ahol a jel belső élénksége benyomását akarva kelteni, határozatlanná és többértelművé válik.” Az absztrakt nyitott mű „jelei olyan konstellációt alkotnak,... ahol a jel többértelműsége (szemben az impresszionista képekkel) nincs forma és háttér végérvényes megkülönböztetésére visszavezetve, hanem maga a háttér válik a kép tárgyává (s a kép tárgya válik háttérre, mintegy folytonos metamorfózisban).” (Eco 1998: 197, 201) Úgy vélem, nem kell idegenkednünk sem az absztrakt művészettől, sem általában a képzőművészetben a mű többértelműségétől, fogadjuk el a művész alkotófolyamatának és a néző befogadási folyamatának természetes velejárójaként – pedagógiai értelemben pedig a gyerekek szabad véleményalkotási folyamatának részeként.

Az alábbi esettanulmányban megkísérlem egy figuratív festmény *érzelmi és élmény-alapú elemzését*. Azért nevezem kísérletnek, mert egy ilyen gondolatmenet annyira személyes, hogy igen nehéz egy tudományos dolgozatba, ráadásul oktatási célú munkába átültetni. Ugyanakkor kétségtelenül itt a helye egy ilyen lelki-indíttatású megközelítésnek is. Egy olyan festményt választottam, amelyhez hasonló a művésztől Párizsban a D’Orsay Múzeumban és az amszter-

dami Van Gogh Múzeumban is láttam. Készítésük ideje szinte megegyezik, eltérő témájuk ellenére is megközelítik egymást kifejező erejükben – legalábbis én így gondolom. Például ilyenek a Déli pihenő, 1989–90, Az auvers-i templom 1890, Van Gogh szobája Arles-ban 1889, Önarckép 1889, illetve Gabonaföld varjakkal 1890, Váza íriszekkel sárga háttér előtt 1890, Tizennégy napraforgó vázában 1889. Ezzel az adalékkal csak azt szerettem volna jelezni, hogy amikor a reprodukció és a MoMA 3D hatású felvétele alapján gondolkodni kezdtem a művész *Csillagos éj* című festményéről, akkor számos mozzanat felidéződött bennem a múzeumi helyszíneken látottakból. (Az utóbbi 3D témához kapcsolódva még egy személyes adalék: olyan izgalmasnak találtam Van Gogh kézmozgásokat őrző ecsetnyomait, hogy én is készítettem az D'Orsay-ban közlőről és ferde szögekből sűrölőfényben részfelvételeket a képeiről.)

Az idézett speciális fotó a MoMA honlapján megszemlélhető itt:

https://www.moma.org/collection/works/79802?classifications=any&date_begin=Pre-1850&date_end=2022&q=starry+night&utf8=%E2%9C%93&with_images=1



10. ábra. [MODSZ 25 \(23PI3\)](#) [MODSZ 26](#) Vincent van Gogh: *Ciprusok az éjszakai ég alatt (Csillagos éj)*. 1889, olaj, vászon, 73,6x92,3 cm, Modern Museum of Arts, New York

Felemel és beszippant ez a sziporkázó éjszaka. Magukkal ragadnak az örvénylő-kavargó mozgások és miközben a szemem követi őket, éjszakák emlékei ébrednek bennem. Régebben látott, feketébe vesző dombok és csillagokkal telehintett égboltok. Különösen egy zalai szülőhelyemhez kötődő, kamaszkori emlék tolakszik elő – pedig akkori szürreális és mégis nyugodt élményvilágában nem is hasonlít a festményből rám sugárzóra. Ez a régi emlék egy természeti kép, egy rét, amiből szénaboglyák sejlenek-magasodnak fel és fölöttük szinte függ az óriásivá nőtt telihold. Igen hosszadalmas lenne kibogozni, miért ez a kép idéződik fel bennem a legerősebben, hát hagyom is...Inkább újra a festményben kavargó égboltra és a kanyargó-lángnyelves ciprusra figyelek – szinte kényszerítenem kell a tekintetemet, hogy egy kicsit a lent elterülő városképre is ránézzek, pedig otthon-meleget világolnak a sárga ablakok, mintha a csillagok visszfényei lennének. Elringató és hangosan zizegő, lelki békével és mégis kirobbanó feszültséggel eltöltő érzések ellentétei fészkelődnek bennem. A kanyargó forgómozgások és a háztetők kis vízszintes-ferde egyenesei, a felfelé (ciprus) és a lefelé (égbolt vagy levegő) csapódó irányok, az ultramarinkék és a sárga színezeti kontrasztja, a kék békéje és a sárga robbanáscentrumok háborúja...ezek és hasonlóak kelthetik fel bennem az ambivalens érzéseket. És közben mintha én is ott lennék Van Goghhal, izgatottan keverve a festékeket és sorolva az ecsetnyomokat a vászon felületén tapogatva.

Van Gogh 1888 februárjától 1889 májusáig a dél-francia Arles-ben élt, december végétől megszakitásokkal kórházi ápolás alatt. Ez időben is szakadatlanul alkotott. Majd 1890 május közepéig, csaknem haláláig Saint Remy-ben idegkórházban lakott, közben a szabadban vagy a számára biztosított külön szobában festett. Megszállottan dolgozott és az alig több mint egy év alatt rengeteg csodálatos képet festett. A *Csillagos éj* című is itt készült 1889 júniusában. Nagy odaadással és beleéléssel festette a környékbeli embereket, virágcsendéleteket és tájakat. Erre az időre (már elmúlt 35 éves) véglegesen kialakult sajátos ecsetkezelése és könnyedén használja sajátos technikáját: vastag rétegben alkalmazza a festéket, pontokból, rövid vesszőszerű formákból és sávokból szövi meg a képi felületeket, faktúrája nyomán és az anyag textúrájának domborulatain megcsillan a fény.



11. ábra. [MODSZ 27](#) Van Gogh: *Kávéház terasza este*. 1888 szept. 80,7x65,3 cm, Kröller-Müller Museum, Otterlo, Hollandia [MODSZ 28](#) Van Gogh: *Falusi út Provence-ban, éjjel*. 1890, olaj, vászon, 90,6x72 cm, Kröller-Müller Museum, Otterlo, Hollandia

A *Kávéház terasza este* című festménye még 1888 szeptemberéből származik és az első olyan, amelyen a csillagos égboltot megjelenítette. A *Falusi út Provence-ban, éjjel* a *Csillagos éj* után egy évvel készült. Visszatérő témáról vagy téma-elemről van tehát szó, amit azonban minden esetben sajátos Van Gogh-i felfogásban pulzáló csillagokkal ábrázolt.

Van Gogh élete folyamán öccsével, Theóval sok levelet váltott. 1888–90-ben folyamatosan beszámol egészségi állapota mellett arról is, hogy mit fest. Az egyik 1888. szeptemberi levelében utal a *Kávéház terasza este* (*Éjszakai kávéház*) című festményére is. „Ez aztán egy olyan színvilág, amely a realizmus és a fényképszerű festészet szempontjából ugyan szó szerint nem igaz, de erőteljes színvilág, valami izgalmat, szenvedélyességet, temperamentumot sugall.” Egy másik, szeptember és december közötti időből való levelében újra a színekkel foglalkozik: „Mellekelem a csillagos égről festett képem rajzát; egy gázlámpa alatt, éjjel készítettem. Az ég kékeszöld, a víz berlini kék, a föld barnás. A város barna és lila, a gáz fénye sárga, reflexei pedig vörösesaranyban világítanak és egészen a bronzzöldig mennek. A föld fölött az ég kékeszöld boltozata, a göncölszékér zöldben és rózsaszínben villog, sápadtan és diszkréten fénylik a gáz brutális aranyával szemben.” Egy újabb, az 1889. június és szeptember közötti időből a kórházból származó levelében írja: „Hogy fogalmad legyen arról, min dolgozom, kb. tíz rajzot küldök ma, amelyek a munkában lévő képekről készültek. Legutóbb a szántóföld-képet kezdtem el, amelyen a magvető alakja van és a nap... Most a ciprusokon dolgozom, a képen néhány gabonakéve és pipacs is van, és a skót kendőhöz hasonlóan tarkázott ég. Vastagon van felrakva...”

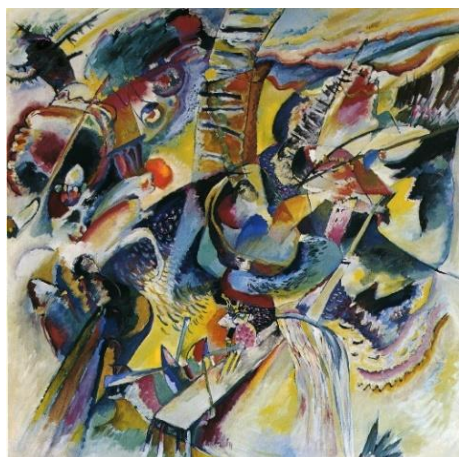
Szeptember 10-én kelt levelében szinte hitvallásszerű részletet is találunk: „Festeni akarok, embereket és dolgokat látni, és mindent, ami a tevékeny életet jelenti... Milyen furcsa dolog az ecsetvonás! A szabadban, kitéve napnak, szélnek, az emberek kíváncsiságának, kutya-futtában tölti meg az ember a vásznat. Végül azonban csak elcsípjuk az igazat és lényegeset. A legnehezebb azonban, ha egy idő múlva ismét elővesszük ezeket a tanulmányokat, és rendezzük az ecsetvonásokat a tárgyak értelmében.” (Van Gogh válogatott levelei: 185, 198, 230, 233)

A *Csillagos éjjel* kapcsolatos leírást nem találtam a művésztől, pedig jó lett volna olvasni, ő maga hogyan gondolkodott erről a művéről. A fentebbi idézetek, amelyek a témát részben érintik, talán mégis közvetlen bepillantást engednek számunkra az 1988–90 közötti gondolataiba. (Egyébként általános véleményem is az, hogy az eredeti dokumentumok tanulmányozása kihagyhatatlan a műelemzésből. Szerencsére megszámlálhatatlan ilyesfajta gyűjtemény áll rendelkezésünkre magyar nyelven is. Közülük most csak a néhány legismertebbet említem: Alberti festészetről írt munkája, Leonardo Trattato-ja, Vasari festőkről, szobrászokról, építészekről írt műve, a középkori művészetről vagy a németalföldi festészetről szóló kortárs írás-gyűjtemények, vagy éppen az egyes alkotók életét dokumentáló írások, ahová Van Gogh levelei is tartoznak.)

Miközben a dolgozatnak ezt a részét írtam, természetesen egy kis kutatómunkát is végeztem. Így került elém Don McLean 1971-ben írt *Vincent (Starry, starry night)* című dala [MODSZ_29](#) Lám, százhusz évvel később a közben világhírűvé lett művész összetalálkozik egy még éppen nem világhírű rockzenésszel... Rábukkantam több olyan videóra is, amiknek szerzői ezt a zenét alapul véve Van Gogh festményeiből készítettek válogatásokat, tisztelegve mindkét művész előtt. A kutatómunka során igen sok művészettörténeti meglátással találkoztam, gazdagodtam – de ezt a területet nem magyarázom tovább, hiszen a téma elején érzelmi alapú műelemzést ígértem...

Van Gogh *Ciprusok az éjszakai ég alatt (Csillagos éj)* című festménye az egyik legnagyobb művészeti élményt adta és adja ma is nekem – nagyszerű ez a festmény... Számomra ugyanazzal a kiemelt jelentőséggel bír, mint Dürer *Mária írisszel* [MODSZ_30](#) című alkotása a londoni National Gallery-ből, Cézanne gyümölcskosaras csendélete [MODSZ_31](#) a párizsi D'Orsy-ből, Chagall *Szerelmesek virágcsokra* [MODSZ_32](#) egy velencei magángyűjteményből vagy éppen Földi Péter *Fészekhagylók*-ja [MODSZ_33](#). Ezeket a festményeket bármilyen alkalommal szívesen szemlélem újra és újra – és pusztán azzal a szándékkal soroltam őket, hogy egy kicsit érzékeltessem beállítódásomat, művészeti ízlésemet.

Ugyancsak esettanulmányként nézzük meg egy absztrakt mű elemzését is. Erre a célra Kandinszkij *Hegyvidéki improvizáció* című festményét választottam.



12. ábra. [MODSZ_34](#) Kandinszkij: *Hegyvidéki improvizáció*. (Improvizáció. Szurdok.) 1914, olaj, vászon, 110x110 cm, Städtische Galerie im Lenbachhaus, Munich, Germany

Tematikája az absztrakt kategóriába tartozik, azaz vizuális összetevők – színek, formák, vonalak, irányultságok stb. teremtik meg a művet. Mégpedig igencsak mozgalmas összjátékban: nagyobb, a képmező jelentős részét átívelő formák ragadják magukhoz a hatalmat, amikhez egészen kicsi, szinte ecsetnyom méretű íves és pöttyöző formacsoportok csatlakoznak, létrehozva ezzel a mű izgalmas ritmusát is.

A formák éles, kemény kontúrral indulnak (vagyis előbb ezekre a részekre irányul a figyelemünk), majd puha, eloszló módon zárulnak. A színek közül a finom fehéresek körülzáró ölelésében a kékesek és barnászörösek dominálnak, közülük egy-egy nagyobb élénk narancsosvörös és kék hűz bennünket magához (mindkettő a geometriai központ közelében van) és két versengő komponális centrumot érzékeltetnek. (Rudolf Arnheim egy egész könyvet írt a kompozíciós centrumról *The Power of the Center* címmel, amit – megragadva ezt az alkalmat – szeretettel ajánlok a téma iránt érdeklődőknek.) Ha a néző engedi, hogy az alkotás (vagy a művész?!) vezesse a szemét, akkor egészen kalandos-élvezetes utakat jár be az absztrakt műalkotásban. Ugyanakkor ez a cím inspirál bennünket arra, hogy ne csak emlékeinkben, hanem magában a képben is keressük a hegyvidéket – és meg is találjuk a felfelé törekvő formák némelyikében, a horizonton ágaskodó lecsupaszított fában, a vízesést és hidat idéző formacsoportokban. Akár még egy tiroli ruhába öltözött emberpárt is beazonosíthatunk. Ezek figuratív elemek lennének vagy egyéni asszociációk? Nem tudhatjuk biztosan, de mindenképpen érdemes elgondolkodnunk a kérdésen.

Az absztrakt művészet a 20. század eleji forradalmi művészeti változások során jött létre és hamarosan teljes létjogosultságot vívott ki magának az emberiség kultúrájában. Ez a mű és Kandinszkij számos festménye a *lírai absztrakcióba* tartozik (míg a másik irányzat a geometrikus absztrakció, amelynek formavilága mértanilag jellemezhető). Vaszilij Kandinszkij maga is leírja, hogy milyen kemény munkájába került, hogy ne alkalmazzon figuratív elemeket az alkotásaiban, hogy elérje a tiszta absztrakció szintjét. 1914 tájára sikerült célját elérnie, így sok munkájára a teljesen elvont címadás lesz jellemző: számos művét általános fogalmakkal és sor-számokkal jelölte, mint például az *Improvizáció 30*, *Kompozíció VII.*, *Sárga-vörös-kék*.

Ennek a kis gondolatmenetnek a végén javaslom a kedves olvasónak, gondolkozzon el Kandinszkij másik, a műjegyzékben található alkotásán (34ABSZ2 Kandinszkij: Fuga).

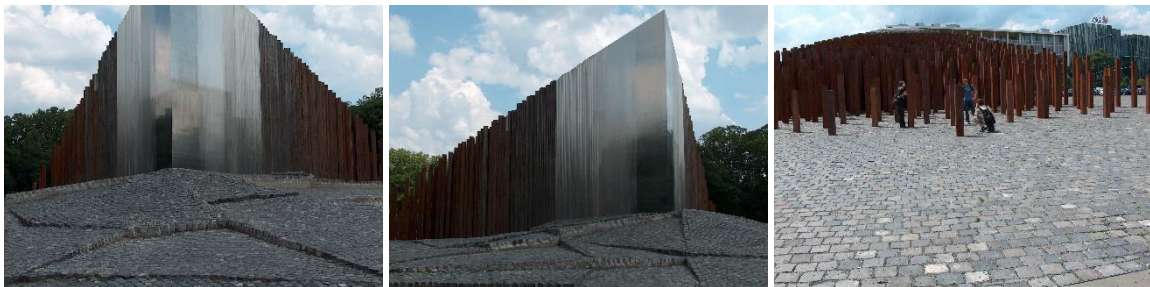
A műmegközelítési változatok sorában az *összehasonlító műelemzésről* is szólni kell, hiszen nemcsak általában a műbefogadásban, hanem a művészetpedagógiában is használatos eljárást jelent. A legkülönbélebb alaphelyzetből alkalmazható, amelynek során egy műalkotás még sokoldalúbb, mélyebb tartalmakat nyerhet, illetve minden, az összehasonlításban résztvevő mű gazdagodhat a néző értelmezésében. Alaphelyzet, más szóval az összehasonlítás célja lehet például stíluskorszak jellemzőinek megállapítása – ilyenkor természetesen számos alkotás vesz részt a műveletben és általában bizonyos kiragadott szempontok vezérelhetnek bennünket. De lehet vizsgálni például a művész alkotásmódjának egyéni jellemzőit más művész(ek)hez viszonyítva (vö. 1. és 2. ábra); lehet a témaábrázolást, annak változásait különféle korokból/stílusokból vett műveken keresztül, vagy akár a felhasznált anyagok hatásait. Az összehasonlító műelemzés tárgya felsorolhatatlanul sokféle lehet. Az alábbi kis leírás azzal a céllal készült, hogy megmutassa, figuratív és nonfiguratív szobor esetén van-e különbség a kompozíció szerkezetében, ezen belül a tekintetvezetés módjában.



13. a) ábra. MODSZ_35 Rodin: *Calais-i polgárok*. Bronz, m. 190 cm, h. 210 cm, sz. 140 cm. Felállítva Calais-ban (1895), látható – többek között – a párizsi Rodin Múzeumban is (1926) [MODSZ 35a](#) [MODSZ 35b](#) [MODSZ 35c](#) [MODSZ 35d](#) [MODSZ 35e](#) [MODSZ 35f](#) [MODSZ 35g](#)



13. b) ábra.
MODSZ_36 Henry Moore: *Three Way Piece No. 2 (Az íjász)*. Bronz, m. 325 cm, h. 340 cm, 1964-65, Toronto City Hall Plaza
[MODSZ 36a](#)
[MODSZ 36b](#)





13. c) ábra. MODSZ_37 Emődi-Kiss Tamás építész, György Katalin képzőművész, Horváth Csaba képzőművész, Papp Tamás építész: Az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc központi emlékműve, Budapest, Ötvenhatosok tere [MODSZ 37a](#) [MODSZ 37b](#) [MODSZ 37c](#) [MODSZ 37d](#) [MODSZ 37e](#) [MODSZ 37f](#)

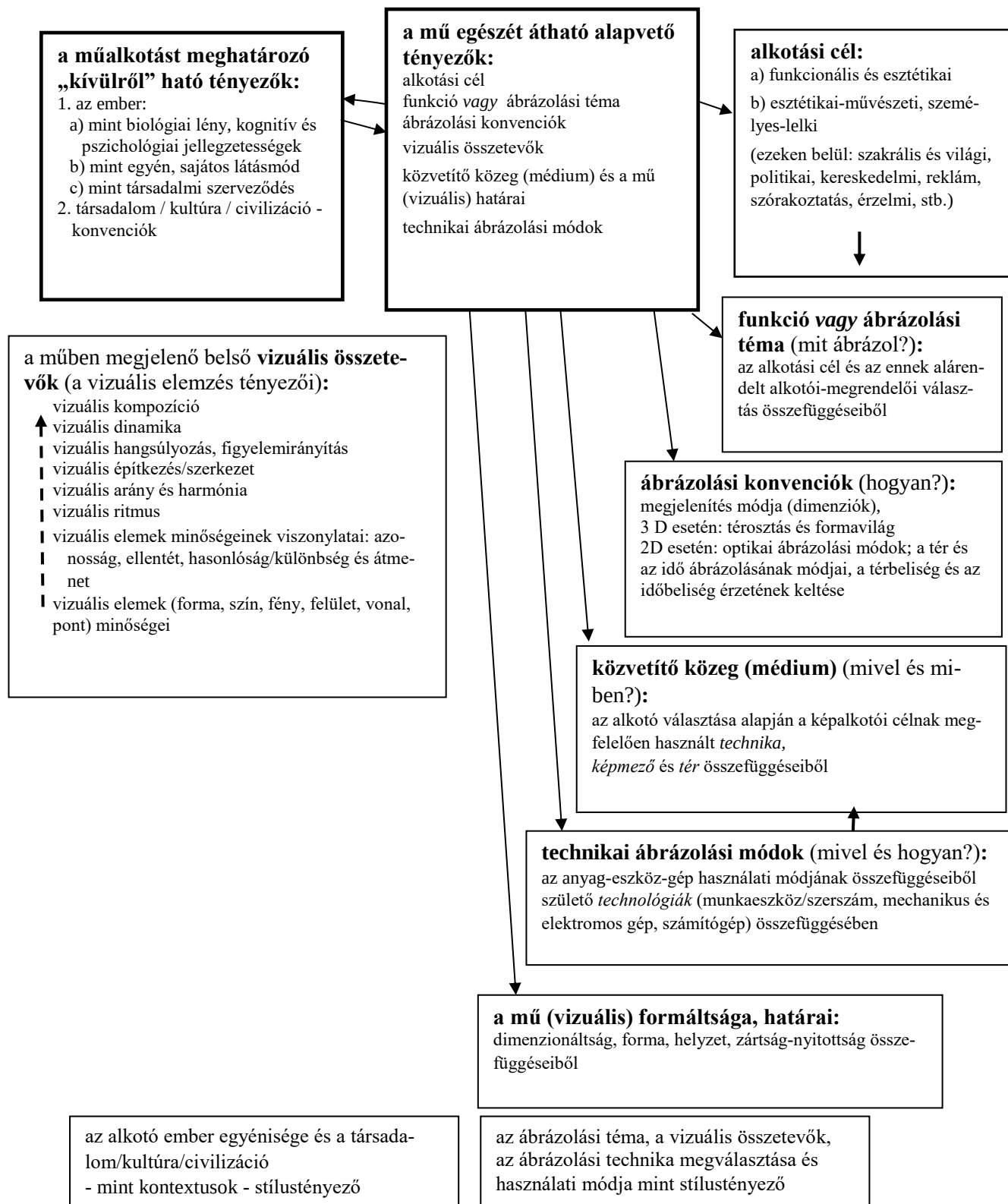
Rodin alkotása alapvetően realista mű, az egész jelenet megformálásában érzékelhető expresz-szív és talán impresszionisztikus összetevőkkel. A *Moore-alkotás* lírai absztrakt szobor, amelyben talán még éppen felfedezhető egy újat feszítő, felső testével ábrázolt emberalak – a cím alapján mintha felfedeznénk ilyesfajta formákat. Az *56-os emlékmű* elvont-geometrikus térformák elrendeződését mutató absztrakt mű. Bármely irányból szemléljük őket, stílustól, anyagtól, mérettől függetlenül azonos vagy igen hasonló megállapításokat tudunk tenni.

Megszakadó és összekapcsolt felületek, valamint a nézőpontonként változó kontúrok határolják be a szobrok egészét, a kompozíciók ebben a „keretben” öltenek testet. Az egész mű általában a három dimenzió valamelyike felé elmozdul: fölfelé tör vagy emelkedik, vagy inkább vízszintesen szétterül, és természetesen ezek változatosan kombinálódnak. A budapesti emlékmű egésze egy függőleges él (vonal) felé emelkedő, formájában is egyre keskenyedő, míg hosszanti és szélességi dimenzióban bontakoznak ki összetevő formaelemei. Az alapformáltság eleve a kicsúcsosodás felé vezeti a tekintetünket, de ide húzza az anyag/felület változása is, mert a rozsdás fém egyre fényesebbé válik. Ezt a komponális centrumot jelöli ki a műben felfedezhető ritmus is, mivel a kiélesedő formairány felé egyre magasodnak és sűrűsödnek a függőleges fémoszlopok. A Rodin-szobor, bár magassági és szélességi adataiban alig tér el, de álló figurái miatt mégis felfelé törekvő. Azonban nem ez az irány fejt ki centrumkiemelő hatását, hanem az öt emberalak között szőtt bonyolult mozgásrendszer. Az egyes figurák belső mozgásain indul el a tekintetünk, mígnem bejárja az egymás felé induló testmozgások és tekintetirányultságok kapcsolódásait, némelyikre többszörösen is visszakanyarodva. Így végül megállapodik a makacsul-büszkén álló figura arcán és kezén – talán. Talán ott állapodik meg vagy talán megállapodásra képtelen, mert állandó cirkuláló mozgásban találjuk meg a szobor lényegét.

A háromdimenziós szobormű mindig kilép anyagi határaiból és bekapcsolódik környezete terébe. Ráadásul köztéri szobor esetében ezt úgy teszi, hogy a környezet építészeti és egyéb tárgyi világával is kapcsolatba kerül. Különösen szépen megmutatkozik ez a tulajdonság Moore Torontóban felállított szobrán. A néző így – miközben körbejárja a szobrot – folyamatosan különböző vonzások (és taszítások) hatása alá kerül. Ebben az összefüggésrendszerben állandó dinamizmus közepette éljük át és értelmezzük a művet, azt mondhatjuk, többszörös értelemben is mozgások irányítanak bennünket. Megállapíthatjuk, hogy egyformán a mozgásirányok, irányultságok vezetik a néző figyelmét.

Most ugyan kiragadtuk a kompozíciót, annak is a műben feszülő irányokra vonatkozó összetevőjét, de ez egy speciális cél érdekében történő művi szelekció volt. Ajánlom az olvasó figyelmébe, gondolkodjon el a műalkotások teljességén, vagyis olvasson utána a témáknak, fontolja meg az anyag és a téma kapcsolatát, vagy éppen idézzon fel érzéseket és (képi) emlékeket is.

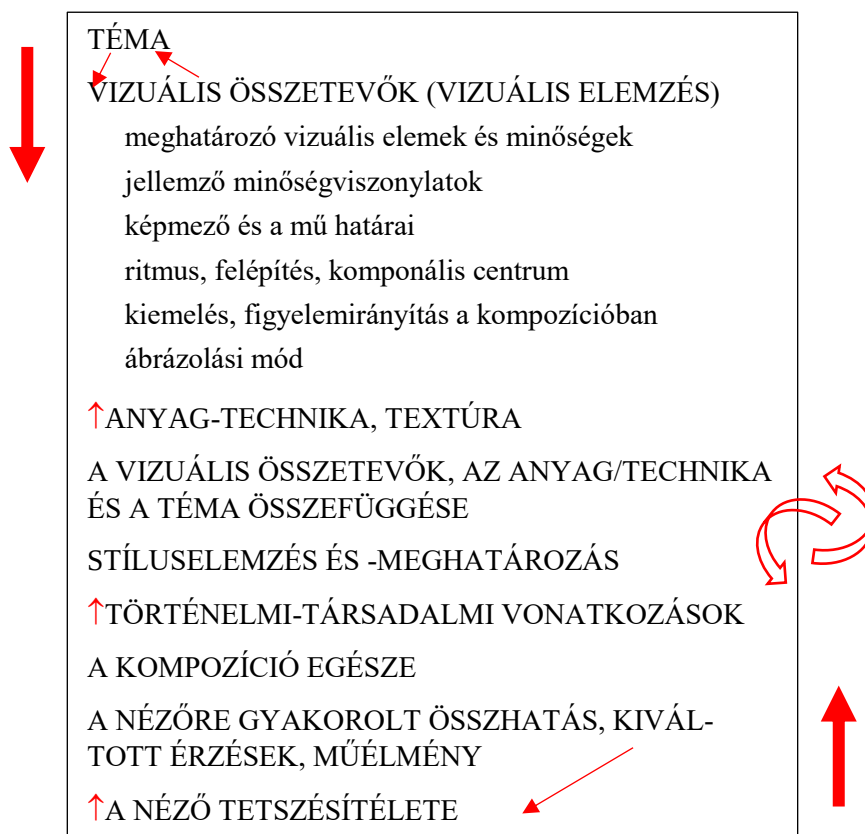
Az előző gyakorlatok után foglaljuk össze, hogy milyen „alkotóelemekből” és milyen hatások közepette hozza létre a művész alkotását.



14. ábra. *A vizuális műalkotás tartalmi-formai összetevői.* (Az ábra vélhetően hiányos, a teljes összefüggésrendszer megjelenítése azonban – ha kétdimenzióban egyáltalán ábrázolható – zavaros hatást eredményezne.)

Művészetfilozófiával, művészetlélektannal, esztétikával foglalkozó kutatók egy része azt vallja, hogy nem a műalkotás összetevőinek valamely része ragadja meg a néző figyelmét, hanem a mű egésze. Jacques Maquet így ír erről a kérdésről: „A vizuális kontempláció holisztikus: a szemlélő nem elemzi vizuális részeire bontva a tárgyat, hanem egészként fogja fel...a formák esztétikai minősége nem csak egyes formákat, hanem az alakzat formáinak összességét jellemzi...Tehát figyelmünket a kompozícióra, a formák egymással való összeillesztettségére kell irányítanunk...A különböző vizuális formák úgy kapcsolódnak egymáshoz, hogy egy szervezett egésznek alkossanak.” (Maquet 2003: 131) Ezt követően a műalkotás elrendezettségének három fő elvét taglalja, a *geometriai* szerkezeten alapulót, a biológiai formák fejlődését idéző *organikust* és a mozgásra épülő *dinamikus* elrendezést. Úgy vélem, ezeket a meglátásokat hasznos bevonnunk a gondolkodásunkba a műalkotások megértéséhez és élvezetéhez.

Végezetül vizsgáljunk meg egy olyan összefoglalást a műelemzésről, amely talán az előző somházatoknál egyszerűbb. A műbefogadást számos elmélet vagy mint hierarchiára (egymásra következő lépések, szintek) vagy mint konnekciókra épülő folyamatként értelmezi. Az elmúlt években – a kognitív tudományi kutatások eredményeinek hatására – inkább a konnektivitás és a párhuzamosság (avagy egyidejűség) jellemzi a kifejtéseket (bizonyos szempontból Maquet állásfoglalása is ez utóbbihoz kapcsolható). Én is azt vallom, hogy a műelemzés nem hierarchikus, nem egymásra épülő folyamat. Ne feledjük az alábbi áttekintés értelmezésekor sem, hogy nem előírással látunk és a kategóriákat is művi úton választottuk szét. Konkrét műalkotás elemzésekor a gondolatok sajátos rendben alakulnak, formálódnak vagy éppen kavarnak, általában a szerint vezéreltetve, ahogyan a tekintet bejárja a művet, és ahogyan közben ismeretek és képi asszociációk sorjáznak elő.



15. ábra. A műelemzési folyamat elemei és főbb egymásra hatásai

A fejezet zárásaként és a műelemzés eljárás (vagy eljárások) tanulmányozásához ajánlom még David Piper *A művészet élvezete* című könyvét. Már mintegy 40 év telt el a megjelenése óta, ám meggyőződésem szerint máig érvényes, a mai emberre is nagy hatással bíró kötetről van szó. A könyv a festészetre épül, változatos megközelítéseket tartalmaz és mint kiadvány a korabeli nyomdatechnika csúcsát képviseli. Mind a négy fejezete – 1. ábrázolási témák, 2. vizuális összetevők, 3. technikák és eljárások, 4. *nézzük meg együtt*-karakterű konkrét műelemzések, melyeket a szerző kínál a nézőnek – alapos tanulmányozásra érdemes (Piper szerk. 1984).

2. Műalkotások és művészeti nevelés

Ebben a fejezetben röviden áttekintjük a vizuális nevelés képzőművészeti alkotásokkal kapcsolatos módszertanának leglényegesebb ismérveit. A tárgykörben a pedagógusképzésben igen jó tankönyvek állnak rendelkezésünkre, a Bálványos Huba által szerkesztett *Vizuális kultúra* felsőoktatási tankönyvsorozat mindegyik kötete – különféle aspektusokból – foglalkozik vele.

2.1. Vizuális kultúra, vizuális nevelés és művészeti nevelés

A vizuális nevelés a vizuális kultúra közegében zajlik.

Vizuális kultúra alatt a következőket értjük:

a szemmel (is) érzékelhető tárgy- és jelenségvilág	> használata	> használatának képessége
természeti	>: megismerés-befogadás, felhasználás	>: megismerő-befogadó képesség, felhasználó képesség
ember alkotta - <i>praktikus/köznapi</i> - <i>praktikus és esztétikai</i> - <i>esztétikai/művészi</i>	>: megismerés-befogadás, felhasználás, alakítás, alkotás	>: megismerő-befogadó képesség, felhasználó képesség, alakító képesség, alkotó képesség

16. ábra A vizuális kultúra tartalmi egységei, szerkezete. (Miklós Pál gondolatai nyomán.)

Az ábra jól mutatja a vizuális kultúra hármastartalmát: maga a képi világ, az emberi alkotó-megismerő aspektus és a teremtésre-értelmezésre vonatkozó belső képességtartomány. Láthatjuk, hogy az ember alkotta képi világon belül csak egy szeletet foglalnak el az esztétikai célú vizuális művészetek. A képprobbanások (azaz a hirtelen megnövekedő képmennyiség) a civilizációs változások szerves részét jelentik. Az egyik ilyen legjelentősebb a nyomtatás technológiájának manapság is tartó tökéletesedésével függ össze, a legutóbbi pedig az internet uralkodóvá válásával. A *praktikus, azaz a tudományokhoz és a mindennapi életünkhöz kapcsolódó* képfajták igen megsokasodtak mai világunkban: kezünkbe adja az orvos a sokféle képi diagnosztika eredményét, ott van az interneten és a hírekben a különféle kutatásokhoz kapcsolva és ha kinyitjuk egy éppen megvásárolt eszköz dobozát, ott találjuk a használati utasítás vagy az összeszerelés magyarázó rajzát. De megsokasodtak a *praktikus és egyben esztétikai célú* vizuális alkotások is, az emberiség történetében soha nem volt burjánzásban specializálódnak a tárgyak, eszközök. A történelem folyamán felgyülemlett *esztétikai-művészi célú* (vagy az eredeti

szándéktól függetlenül ma már ide sorolt és művészetinek nevezett) *alkotásokat* múzeumokban őrzik és a kultúra részét képezik, illetve a nevelés körében hasznosulnak. A kortárs és mai művészetben pedig új műfajok és irányzatok jelennek meg – miközben változatlanul tovább él a festészet és annak 2–3 ezer éves műfaja, a táblakép, vagy éppen az ősművészettel kezdődően létező, hagyományos értelemben vett figuratív szobor.

A vizuális kultúrára épített tantárgy feladata, hogy a képi világ sokféleségével és alkotó, illetve elemző tevékenységekkel segítse a teljes személyiség fejlődését. A vizuális nevelés egésze az *objektivitás* és a *szubjektivitás*, avagy a *ráció* és az *emóció*, illetve az *ábrázolás* és a *kifejezés* kettősségére épül, annak szerves egységét jelenti. Az értő-értelmező aktusok és az esztétikai attitűdök minden életkorban ott vannak a nevelésben.

A vizuális nevelés komplex pedagógiai tevékenység, amelynek csak egyik területe foglalkozik célzottan a tanítványok emocionális alkotótevékenységével és a műelemzéssel, ezt a területet nevezzük hagyományosan *művészeti nevelésnek*.

A vizuális kultúra tanítása a vizuális művészeteket illetően problémákkal terhes: ritkán jutunk el kiállításokra; megfelelő szemléltető anyag nem áll rendelkezésre vagy könyvek digitális mellékleteként alig-alig található, a tanárnak kell megteremtenie; igen nehéz feladat a tanítványok érdeklődését a műalkotások számára megnyerni. Pedig a művészet (és a műelemzés) kihagyhatatlan a pedagógiából, mert segítségével a személyiség építésének olyan összetevőit ragadhatjuk meg, amiket más eszközökkel nem tudnánk elérni. A műalkotás, avagy az emócióval töltött ember alkotta képi világ átélése élménnyel tölti fel az embert, nagyon sokszor akár katartikus élménnyel is. Nagy József a személyes kompetenciák között az önállóságra nevelés folyamatában és az önellátásra nevelés fontos összetevőjeként határozza meg az élményt. „Az élményszükséglet öröklött motívum, amelynek az a funkciója, hogy az élmény által létrehozott aktuálisan felfokozott feszültséggel hozzájáruljon a pszichikum egyensúlyának optimalizálásához.” A zene, az irodalom és a vizuális kultúra motívumrendszerait tárgyalja, kiemelve, hogy az ezekben történő pedagógiai válogatás mennyire fontos. Hangsúlyozza a „befogadói élmény-szükséglet folyamatos és gondos kielégítését”, mert így a tanulóknál az iskola ideje alatt „a vizuális esztétikai attitűdök átfogó készlete” halmozódik fel. „Az iskolai nevelés törekedjen arra, hogy a tanulóknál tartós érdeklődés alakuljon ki a vizuális kultúra egy vagy néhány területe iránt.” (Nagy 2000: 264–265)

Vajon mai korunkban a multimédián nevelődő fiataloknál magától értetődőnek vehetjük-e, hogy élményt jelent számukra régmúlt századok műalkotásait, állóképeket szemlélni? Természetesen nem. A pedagógus feladata, hogy olyan helyzeteket hozzon létre a gyerekek műalkotásokkal való találkozásaira, hogy élményekben részesülhessenek, a műbefogadást műélményként élhessék meg. Erre pedig megvannak a megfelelő módszertani és technikai eszközök, csak élnünk kell vele.

Az aktív műbefogadást segítő pedagógusi teendők elsősorban a következők:

- a szemlélés anyagának meggondolása és szervezése,
- befogadásra készítő, élményhelyzeteket generáló kérdésfelvetések, feladatok kitalálása; a szemlélés cselekményes tevékenységekhez kapcsolása, azaz a műbefogadás komplex, alapvetően alkotótevékenységekbe (és iskolában tanulói kutatótevékenységre épített projektfeladatba) ágyazása,
- inspiráló, élményszerű körülmények biztosítása,
- kapcsolódó szemléltetéssel (történelem, irodalom, zene; iskolában magyarázó ábrázolások) a mű megismerését célzó elemző-jellegű beszélgetések fordulataira való felkészülés.

A műelemzések-műbefogadások során pedagógiai problémákat jelenthet:

- ha elsőként a pedagógus tesz megállapításokat a műről és/vagy nem hangsúlyozza, hogy ez személyes véleménye,
- ha a „mondanivalót” (tartalom, üzenet) a pedagógus mondja ki a tanítványok helyett,
- ha nem inspirálja és nem teszi lehetővé, hogy a gyerekek egymástól akár végtelenen is eltérő véleményeket mondjanak,
- amikor iskolában a tankönyv vagy a tanító receptszerűen tanítja a műelemzés módját, bejárási útját,
- ha iskolában a műelemzés egyszerű elemeinek tanítását a tanító elveti, mondván, hogy a műélvezet és a műértelmezés ellentétes (bár kétségtelen, hogy az elemzésre összpontosító „oktatással” a művet a tanár meggyűlöltetheti ...).

Hagynunk kell a gyerekeknek, hogy a műalkotásokat kedvükre szemlélhessék, ebbe a folyamatba építhetünk bele megnyilatkozásokra ösztönző értelmezési mozzanatok.

A szemlélés és értelmezés kapcsolatáról Bächtmann pontokba szedett megállapításait idézem a *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába* című könyvéből.

„Az alábbiakban összefoglalom a tapasztalással és a szemléléssel, továbbá a szemlélésre vonatkozó reflexiókkal kapcsolatos megfontolásokat:

1. A szemlélés kísérlet, hogy a képet mint magát a képet tapasztalja meg. A szubjektum tekintetében ennek előfeltétele az arisztotelészi értelemben vett tapasztalat és annak tagadása.
2. A szemlélésben nyílik meg a lehetőség, hogy hozzáférjünk a kép produktivitásához, illetve a megjelenítési vagy képi folyamathoz.
3. A szemlélés révén nyílik meg a szubjektum számára a lehetőség, hogy hozzáférjen ahhoz, amivel az értelmezés foglalkozik: a kép-folyamatokhoz, vagyis ahhoz, amit a kép a maga minemiségében hív létre.
4. A szemlélés nem csupán az a tevékenység, amelynek során a tárgyak és tartalmak előzetes meghatározásait a képen ellenőrizzük. Valójában inkább az értelmezést – vagyis a kép-folyamatokkal való foglalatosságot – kell a szemlélés ellenőrzése alá vonnunk.
5. A szemlélés ezért nem olyan tevékenység, amelyen túl kell esni, és aztán elfelejthető, hanem az értelmezés ellenőrzése, az értelmezés érvelő megerősítésének egyik lehetősége is marad.”(Bächtmann 1998: 120)

Úgy vélem, nevelői feladatainkat akkor látjuk el megfelelően, ha a műalkotások szemlélésére szinte minden nap lehetőséget biztosítunk, ha a gyerekek minél többször és élményként élhetik át a műalkotásokkal való találkozásokat. Vagyis, ha azt segítjük, hogy a művészet a gyerekek életének részévé váljon.

A fejezet zárásaként foglaljuk össze a vizuális esztétikai-művészeti nevelés jellemzőit.

	VIZUÁLIS ALKOTÁSOK CSALÁDJAI (A GYERMEKEK ALKOTÓ ÉS BEFOGADÓ/ELEMZŐ TEVÉKENYSÉGE)	
OBJEKTÍV	DIREKT ábra, magyarázó-értelmező ábrázolás; séma, alaprajz, met- szetrajz, nézetrajz, térképrajz (tudományhoz kapcs.) jel, reklám (alkalmazott grafika)	ábrázolások (az iskolában van szerepük)
	PRIMER modell utáni ábrázolás (külső látványra figyelő, szerkezetre figyelő) (tudományhoz kapcsolódás)	
SZUBJEKTÍV	INDIREKT tárgy, környezet, építmény; díszítés - művészet: építészet, népi tárgyalakító és díszítő művészet, iparművészet, dizájn; kertépítészet, városépítészet, ...	kifejezések (az óvodában kizárólagos, a kisiskolás korban jelentős szerepük van) ESZTÉTIKAI-MŰVÉ- SZETI NEVELÉS
	SZEMÉLYES kifejezések: hangulat, érzés, élmény, elképzelés... - képzőművészet: festészet, egyedi és sokszorosító grafika, szobrászat, fotó; hepening, installáció, térberendezés, ...	

17. ábra. Az esztétikai-művészeti nevelés vizuális alkotásfajtákra vonatkozó irányultsága a vizuális kultúra (vizuális kommunikáció) egészében. (V. ö. Bálványos-Sánta 1997: 102)

A pedagógus, mint vizuális nevelő egyes módszertani jellegzetességeket kiemelten alkalmaz, ezek egyúttal a nevelési terület jellemzői is. Ehhez kötődően a képzőművészeti alkotások lényegeiből és a kisgyermek életkori sajátosságaiból fakadó ismérvek is jól körülhatárolhatók. A nevelők és a neveltek lehetőségeit és viselkedési formáit párhuzamosan, együtt vizsgáljuk. Lássuk meg, hogy a kisgyermek kifejező alkotótevékenysége és a képzőművészeti alkotások szemlélése során ébredő gondolatok, lelki folyamatok ugyanazt az alaphelyzetet jelentik, a pedagógustól is ugyanazt az eljárást kívánják meg.

A pedagógus a vizuális nevelés során minden tevékenységében

- vizuális élményt nyújt,
- vizuálisan sokat szemléltet,
- segíti és szervezi a gyermekek tennivalóit,
- empatikus és toleráns,
- játékos megközelítéseket alkalmaz.

Amikor a pedagógus esztétikai-művészeti nevelést végez

- teljes mértékben megenged, elfogad,
- egyéni meglátást, véleményt fejleszt,
- nincsenek rögzített elvárásai, prekonceptuális rugalmasak,
- nem mérhet → dicsér,
- oldott hangulatú alkotói kedvet és műalkotás-szemlélő helyzeteket teremt.

A gyermek a személyes alkotótevékenységben és a műalkotásokkal való találkozásakor

- belső gondolatait, belső énjét, lelki világát, hangulatát mutatja fel, fejezi ki,
- képalkotó folyamata, asszociációi szabadon áramlanak,
- érzelmeit, gondolatait szabadon és kedvvel formálja meg képen és szóban,
- egyedi megoldásokat mutat meg,
- egyéni, sajátos véleményének, észrevételeinek, meglátásainak ad hangot.

2.2. A műalkotások befogadására irányuló élményszerű gyakorlatok, műelemző lehetőségek

Az élményhelyzetű módszertani lehetőségek és feladatfajták sora szinte végtelen. A következőkben néhány alapvető példán gondolkodhatunk el, amelyekre bárki más variációkat építhet és amelyekhez teljesen újakat is társíthat, így saját módszertani gyűjtemény jöhet létre. A műalkotással való találkozás helyszínétől függően alapvetően két nagy alaphelyzetben gondolkodhatunk. Az egyik a tanteremben és reprodukciók felhasználásával, a másik múzeumban vagy köztéri szobor esetében az eredeti szemlélésében valósulhat meg. Az alábbi gyakorlatok többsége mindkét esetben érvényes lehet, ma már a múzeumokban is örömmel fogadják a pedagógus helyszíni munkáját, lehetővé teszik múzeumpedagógiai tevékenységét.

A rekonstrukciós műbefogadási gyakorlatok lényege, hogy a műalkotások ábrázolási témája a gyerekek tevékenységében életre kel. A tevékenység itt kulcsfogalom, azaz a verbális műmegközelítés háttérbe szorul vagy egyszerűen átvált tevékenységszerű értelmezésbe. Ilyenek lehetnek:

- a műalkotásban ábrázolt személy/ek mimikájának, testhelyzetének, egymáshoz kapcsolódó mozgásainak eljátszása (a vállalkozó gyerekek felveszik azt a pózt, gesztust, arcki-fejezést, amit a műben megfigyeltek)
- annak eljátszása vagy megalkotása, hogy mit csinálhatott a szereplő a festményben ábrázolt pillanat előtt/után
- a műalkotásban ábrázolt személy/ek öltözzel-kellékekkel történő dramatikus megjelenítése (jól megválasztott műalkotásoknál egy hasonló kalap vagy sál, egy köpenyt vagy palástot idéző textil, könyv, kosár és hasonló egyszerű tárgyak segítségével a testhelyzet és mozgás utánzása kiegészülhet)
- a csendéleti tárgycsoport hasonló tárgyakkal történő visszaállítása (milyen beállítást szemlélhetett a művész? melyik nézőpontból festette? lehetne-e más irányból is festményt készíteni a beállításról? – és 4. évfolyamon már készíthetnek is ilyen alaphelyzetből festményeket)
- nonfiguratív festményben, szoborban megfigyelt mozgásirányok utánzása egyszerű eszközökkel vagy saját testmozgásokkal
- nonfiguratív festmény színeinek legyűjtése – színekatalógus festése vagy a művész palettájának „rekonstruálása”

A művészeti terület átváltására vonatkozó gyakorlatok a festményt szoborra, a szobrot festményre vagy rajzra fordítják át. Természetesen fotó vagy élőszereplős és animált film is lehet a kiindulás, amelynek egyes jeleneteit, szereplőit nagyszerűen át lehet írni festménybe, szoborba – és fordítva: filmet lehet csinálni festményből. Milyen lenne, ha a műalkotás ábrázolási témáját, annak egyik elemét egy másik művészeti ág sajátosságaival, technikáival hoznák létre?

Műélmény megjelenítése. Néhány szemlélt műalkotásból minden gyermek személyesen kiválasztja azt, ami neki (valamilyen szempontból, pl. téma, színek, egy részlet) a legjobban megtetszett és emlékei, érzései alapján készít egy másik (de valamely módon a szemlélt művel mégis kapcsolatban lévő) alkotást.

A művészi szerepbe történő belehelyezkedés lényege a művész személyének, a művészi alkotómunka tevékenységének és körülményeinek játékos felidézése. A gyermek képzőművésszé válik, mintegy eljátszva ezt a szerepet. (Témát és technikát választ, elkészíti az alkotását, kiállítja, nézőknek megmutatja. A pedagógus indíthatja a játékot azzal, hogy ő a megrendelő, vagy a kiállítási kurátor, aki elmondja, hogy milyen alkotást szeretne a művésztől.)

A műalkotás megváltoztatására irányuló tevékeny gyakorlatok. Ezek egyik csoportja a mű át- komponálására vonatkozik. Ilyenkor a festmény képmezejének arányrendje vagy a szobor figurára vonatkozó karaktere érintetlen marad, de a belső alkotóelemek helye, a mozgások megváltoznak. Más esetben, különösen feszítetten komponált festményeknél, ahol a figuratív elemeket a képmező széle mintegy „elvágya”, a képmező megváltoztatásával (nagyobbítás és az arányok módosítása) teljes egészében a képbe kerülhetnek ezek az elemek. Másik lehetőség a kiegészítésre, amikor csendéletbe és tájba újabb tárgyakat illesztenek, tájba, életképbe saját magukat vagy más személyeket is beleépítenek. Ezek technikailag megvalósulhatnak festéssel és különféle papírokból fényképekből kivágott applikációkkal. És ne feledkezzünk meg a digitális technológiáról sem: különösen az itt leírt gyakorlatsorozat alkalmas az óvodai és iskolai interaktív táblákon történő feldolgozásra. Tapasztalatom szerint a gyerekek eleve szeretik ezt az eszközt használni, ha pedig saját magukat vagy családtagjaikat (portréfotók) vagy a saját legkedvesebb játékukat (a játékot ábrázoló fotót) ők maguk építhetik be egy festmény vagy szobor kompozíciójába, az élmény bizonyára még erősebb hatású lesz.

A műalkotások élményszerű elemzése, feldolgozása szempontjából nagyon jó módszertani- és feladatgyűjteménynek tartom, ezért ajánlom az olvasó figyelmébe a Sárospataki Képtár múzeumpedagógiai kiadványát (Bordás – Sándor szerk. 2014).

2.3. Művészeti ismeretek

A műalkotásokkal való ismerkedés szerves velejárói az *ismeretek*. A művészeti ismeretekből azonban igen keveset használunk fel és azt is fokozatosan tesszük a művészetpedagógiai tevékenységek során. Minden esetben külön megfontolandó, hogy mennyi fogalmat, adatot és milyen formában tárunk a gyerekek elé. A művész neve, a mű címe, egy érdekes építmény helye értelemszerűen elhangozhat a gyerekek előtt, ezek művészeti alapismeretek, bár nem feltétlenül kell mindig kimondani őket.

Történetmesélési formában az alkotó életéből, a mű születésének körülményeiről és utóéletéről (például előbb egy király birtokában volt, aztán múzeumban helyezték el) is előkerülhetnek rövid epizódok.

Az elkészítésre vonatkozóan megbeszélhetjük (és természetesen bemutathatjuk) a művész eszközeit (paletta, festőállvány, szobrászbunkó, vésők) és a felhasznált anyagokat (az olajfestéknek jellegzetes az illata, más a fa vagy a homokkő és a márvány tapintása). Ezek egyrészt érzéketlenül alapuló élményszerűséget eredményeznek, másrészt a gyerekek tapasztalatokon nyugvó ismeretei bővülnek. Az eredeti alkotások szemlélésekor a műalkotás méretei is szinte

automatikusan ismereti összetevőként kerülnek elő, hiszen az önmagunkhoz, saját testméretünkhöz vagy minden nap használt tárgyaink méretéhez való viszonyítás önként adódik. A nagyon kisméretű alkotást szinte zsebre vagy kistáskába tudnánk tenni (mint amilyen pl. Leonardo Madonna Litta c. festménye, amely egy A/3-as rajzlap méretének felel meg), az óriási méretű festmények terébe (képkeretébe) akár bele is léphetnénk (mint amilyenek pl. Csontváry több méteres festményei).

Az ismeretek tehát beleépülnek a műelemzési folyamatokba, de nem feledhetjük, hogy mindig csak az életkorhoz alkalmazkodva. És nem tévesztethetjük szem elől azt sem, hogy nem az ismeretek elsajátíttatása az elsődleges művészetpedagógiai cél, hanem a művészet szeretetére, megbecsülésére nevelés és művészeti élmények kiváltása.

3. Műalkotások az óvodában és az iskola kezdő szakaszában

Ebben a fejezetben elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy milyen módon vannak jelen a vizuális művészetek és a műelemzés az országos érvényességű pedagógiai dokumentációkban. Majd sorra vesszük a műalkotások tanításba történő bevonásának legfontosabb lehetőségeit, végül a műalkotások és a vizuális szemléltetés viszonyát tárgyaljuk.

3.1. A vizuális művészet az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (2018), a Nemzeti Alaptantervben és a Kerettantervben (2020)

A legutóbb 2018-ban módosított óvodai nevelési alapprogramban az V. fejezet foglalkozik nagyon rövid cikkelyekben az ún. tevékenységi formákkal (pontos címe: Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai). Itt – többek között – a játék, a verselés és mesélés vagy a munka jellegű tevékenységek mellett találjuk a vizuális nevelés lehetőségét rejtő egységet, ennek elnevezése: „Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka”. A vizuális nevelés fogalma ugyan sem a megelőző fejezetek leírásaiban, sem ebben nem szerepel, de értelemszerűen elsősorban ide látjuk bele ezt a nevelési területet, következésképpen az esztétikai-művészeti nevelést is. Bennünket most csak a vizuális művészet alapprogrambeli szerepe érdekel és azt látjuk, hogy a négy pontra bontott rövid szöveg alig érinti ezt a vizuális kultúra területet. A teljességből kivonatolva a következő összefüggésekben találjuk, az 1. pontban: „a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel,... az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés”, majd a 3-ban megjeljük az „esztétikai érzékenység” fogalmát. Összesen ennyi. Igaz, hogy az óvodai pedagógiai programok részletesebben tartalmazhatják a vizuális nevelés egészét és természetesen a műalkotások szemlélését is. Azonban beleolvasva több ilyen, az interneten fellelhető programban azt tapasztaljuk, hogy csak elvétve találjuk meg bennük a műalkotások nézegetését vagy a képzőművészeti kiállítások, múzeumok látogatását. Méltánytalanul háttérbe szorított helyzetben van tehát a vizuális művészet az óvodában és ez ellen a módszertanilag művelt, felkészült pedagógusnak tennie kell.

Az iskolára érvényes 2020-as Nemzeti Alaptanterv – a korábbi alaptantervekhez hasonlóan – már a Művészetek tanulási terület bevezetőjében foglalkozik a műalkotások kérdésével, majd az 1–4. évfolyamos vizuális kultúra leírásában külön fejezetet szentel neki. A bevezetőben olyan szépen, érzékenyen és találóan megfogalmazott gondolatot találunk, hogy érdemes itt is elolvasnunk: „A művészet alapvető emberi szükséglet, a művészi alkotás pedig az ember leg-

ősibb kifejezési módja. A művészet köznevelésben betöltött szerepe nem önmagáért való, feladata egyensúlyt teremteni az értelmi-érzelmi intelligencia fejlesztésében.” Kicsit odébb pedig a vizuális kultúra tantárgy feladatai között ezt találjuk: „segítse a tanulókat az őket körülvevő világ vizuálisan értelmezhető jelenségeinek megértésében, ezen belül a vizuális művészeti alkotások átélésében és értelmezésében”. Művészetpedagógiai hitvallásként is tekinthetjük ezeket a mondatokat. Az 1–4. évfolyam tanulási eredményeinek (általános követelményeinek) *Vizuális elemzés, vizuális értelmezés* című részében találjuk a műalkotásokra vonatkozó kitételeket.

Idézzünk néhány, a 4. évfolyam végére előírt tanulási eredményt:

„2. ...műalkotásokat, mozgóképi részleteket szereplők karaktere, szín-, fényhatás, kompozíció, kifejezőerő szempontjából szövegesen elemez, összehasonlít;

3. ...műalkotások, mozgóképi közlések megtekintése után önállóan megfogalmazza és indokolja tetszésítéletét;

4. képek, műalkotások, mozgóképi közlések megtekintése után adott szempontok szerint következtetést fogalmaz meg, megállapításait társaival is megvitatja.” (Nat 2020: 419)

Nagyon jól értelmezhető, szabatosan megfogalmazott elvárásokat találunk tehát a NAT-ban. Úgy gondolom azonban, hogy mindez csak akkor valósulhat meg, ha az óvodában és a családban is elkezdődik a művészeti nevelés.

A NAT-ra épülő *1–4. évfolyamos vizuális kultúra kerettanterv* bevezetője tovább részletezi a tantárgyi célokat. Most csak egy kicsi, ám nagyon jelentős részt emelünk ki belőle: „További fontos cél, hogy a tanulók ismerjék meg az európai és egyetemes vizuális kultúra legjelentősebb képzőművészeti és építészeti alkotásait, alakuljon ki bennük érdeklődés a vizuális jellegű művészetek iránt. Váljanak nyitottá a régmúlt korok, illetve az őket körülvevő XXI. század művészeti jelenségek befogadására.” (Kerettanterv 2020: 1) Nagyszerű ideát, komoly műveltségértékeket foglalmaztak meg itt. A pedagógus művészeti és művészettörténeti kultúrája jelenti az alapját a célok teljesülésének. Művészeti módszertani felkészültsége pedig ténylegesen lehetővé teszi, hogy tanítványai érdeklődő és nyitott személyiséggé formálódjanak.

A kerettanterv az 1–2. és a 3–4. évfolyamra érvényes leírásaiban egyformán a *Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények* című témakörben találjuk a műalkotásokkal kapcsolatos tanulási eredményeket és fejlesztési feladatokat, ismereteket. Ezek a leírások a NAT-nál sokkal részletesebbek, esetenként pedig konkrét műalkotások megnevezése is megtörténik *javaslat* jelleggel. Ezek a javaslatok nem biztos, hogy mindig a legszerencsésebb választást tükrözik. Nem igazán hihető ugyanis, hogy a mai gyerekeket lekötné Szinyei *Majálisa*, Csók István *Szénagyűjtők*-je, Leonardo *Mona Lisa*-ja (lehet, hogy ezek évtizedekkel korábban sem igazán érdekelték a gyermekeket). Nem hiszem, hogy kisgyerekeknek alkalmas lenne Bosch *Zenészek pokla* című festménye (a *Gyönyörök kertje* triptichonjának jobb oldali táblája), Robert Capa fotóinak többsége (vö. pl. Kerettanterv 2020: 7, 13). De ez nem is olyan fontos, hiszen a tantervek nem tartalmazznak ilyen értelmű konkrét előírásokat, azaz nem kötelező érvénnyel neveznek meg vizuális műalkotásokat. A tanító feladata, hogy a tantervi előírások szellemében válassza ki a megfelelő műveket.

A tantervelemzést zárjuk egy lényegesebb, az életkori szintekhez kapcsolódó megállapítással: 1–2. évfolyamon a műalkotásokkal való találkozásokat inkább ábrázolási témákhoz kötve látjuk a kerettantervben, míg 3–4. évfolyamon fajsúlyosan szerepelnek az alaptantervben megtalálható vizuális elemzésre, összehasonlításra, tetszésítéletre, megvitatásra vonatkozó szakmai tartalmak.

3.2. Műalkotások az alkotótevékenységek ábrázolási témáihoz kapcsolva

A vizuális nevelésre célzott foglalkozások, órák keretében *szinte bármely alkotásfajta ábrázolási témájához találunk művészettörténeti értékkel bíró, hiteles és a gyerekek érdeklődésére is számot tartó műalkotásokat*. Ilyenkor a műalkotás, mint művészi egység háttérbe szorul és csak az ábrázolási témát emeljük ki. A szemléltetés azonban nem lehet mintaadás, különösen nem kifejezés-típusú alkotótevékenységeknél. Hogy elkerüljük ezt a csapdahelyzetet és ne vegyük el a gyerekek kreativitását, szerencsés, ha több variációt, stílusváltozatot mutatunk ugyanarra a témára.

Tantervektől függetlenül, bízva általános pedagógiai (gyermekismeret) és szakterületi (művészeti nevelés) felkészültségünkben, a pedagógiai céloknak és a gyerekek érdeklődésének megfelelően választunk műalkotásokat az egyes ábrázolási témákhoz.

Meseélmény megjelenítésekor, meseillusztráció készítésekor óvodában és iskolában mesék szereplőihöz, témáihoz köthetők például a következők:

- királyportrék,
- sárkány alakú vízköpők gótikus templomokról, sárkányábrázolások középkori festményeken, sárkányok a kínai és japán kultúrában, műves kidolgozású sárkányos animációs filmek részletei,
- várak és paloták,
- néprajzi tárgyak, eszközök, illetve ezek ábrázolása festményeken (pl. vajköpülő, parasztház, szénaboglya),
- történelmi fegyverzetek, páncél, zászló, címer különféle kultúrákban, illetve ilyeneket tartalmazó festészeti és szobrászati ábrázolások,
- hitelesen, művesen animált és élőszereplős, cselekményükben azonos vagy hasonló filmek, filmrészletek.

Modell utáni tárgy és tárgycsoport ábrázolásához 3–4. évfolyamtól művészi megoldásként mutathatók mesterrajzok növényekről, állatokról, valamint csendélet tematikájú festmények.

Ha a gyerekek feladathelyzete (alkotó tevékenységének inspirációja) *portré (önarckép, család)* vagy *cselekményes életkép (játzás, kirándulás, bevásárlás, sportolás)*, esetleg *tájkép* jellegű, akkor ezekhez természetesen köthetők az azonos tematikákból válogatott műalkotások. A jól megválasztott műalkotások ráerősíthetnek a téma kapcsán felidézett családi, kirándulási stb. köznapis élményekre és ezek a műélményekkel párosulva még sikeresebbé, örömtelibbé tehetik a gyerekek alkotómunkáját.

3.3. Műalkotások más tevékenységi formákban és más tantárgyakban való felhasználása

Képzőművészeti alkotások sokszor szerepelhetnek a nem vizuális nevelésre célzott tantárgyakban és óvodai tevékenységekben. Ezek közül kiemelünk néhányat az alábbiakban.

Az anyanyelvi, irodalmi foglalkozásokon, olvasásórákon a szépirodalmi illusztráció természetesen ott van a mesekönyvekben, gyermekvers gyűjteményekben, az iskolai olvasókönyvekben. Nem mindegy azonban, hogy milyen illusztrációt mutatunk meg a gyerekeknek, ugyanis meglehetősen sűrűn találunk édes-édelgő, túlzóan bájos-bájosló képes kiadványokat. Az olvasási tevékenység és az olvasókönyvek karaktere komplex, hiszen *történelmi* vagy *földrajzi* leírásokat, dokumentatív jellegű szövegeket is tartalmaznak. A könyvekben is ott találjuk és

a pedagógus is vetítheti nagy történelmi személyiségek, írók, költők, zeneszerzők, tudósok arc-képeit, történelmi események (pl. honfoglalás) művészi ábrázolásait (fotók, táblaképfestmények, kódexminiaturák, szobrok). Történelmi várak, más épületek is bevonódnak ebbe a körbe.

Az épített környezet megismerésében természetesen szerepet játszhatnak egyes építőművészeti alkotások, hiszen például az Országház vagy a Sárospataki Vár megismertetése nem csak a vizuális kultúra tantárgy feladata.

A természeti világ megismerésének részét képezhetik napszakokhoz, időjáráshoz, földrajzi tájakhoz kötődő festmények – a műjegyzékünk is tartalmaz ilyeneket. A művészi mesterrajzok, egyes kódexminiaturák (ilyenek pl. a Bábur-náme 16. századi képei) pedig növény- vagy állathatározó célra is kiválóan alkalmasak.



18. ábra. Mesterrajzok [MODSZ 38](#) Albrecht Dürer: *Fiatal mezei nyúl*, 1502, akvarell és fedőfesték, 25,1x22,6 cm, Albertina, Bécs [MODSZ 39](#) Martin Schongauer: *Pünkösdirózsák*, 1472 körül, akvarell, 254x334 mm, magántulajdon



19. ábra. Énekes-zenés témák. [MODSZ 40a \(15GOT2\)](#) [MODSZ 40b](#) *Éneklő és zenélő angyalok a Genti oltáráról* [MODSZ 41](#) Zenélő-táncoló figurák Chagall: *Esküvő* (1944) című képén

Az *ének-zene* tárgykörébe tartozó hangszerek és az éneklés-zenélés tematikájára számos műalkotást találunk az ókortól napjainkig (a görög vázaképektől az éneklő-zenélő angyalokat ábrázoló középkori oltárképeken át a kubista csendéletekig és Chagall-festményekig). A pedagógus döntése szerint ezek beágyazódhatnak egy-egy zenei megismerési-tanulási tartalomba.

3.4. Műalkotásfajták és vizuális szemléltetés

Az előző fejezetben már elkezdtük a műalkotások szemléltetésének tárgyalását, bár a szemléltetés tárgyának valamely tematikai összetevőire és nem a módjára fókuszáltunk. Ebben a fejezetben megvizsgálunk néhány általános érvényű szemléltetési kérdést, majd az egyes vizuális művészeti területekhez tartozó legfontosabb szemléltetési módszerekkel, eljárásokkal ismerkedünk.

A műalkotásokhoz kapcsolódó szemléltetés alapvetően kétféle alaphelyzetben történik. Ezek: a) a művet nem vizuális művészeti tananyag tanításának szemléltetésére vagy nem ahhoz kapcsolva mutatjuk (vö. 3.2. és 3.3. fejezetben írtak), b) a művet önmagáért mutatjuk, azaz feldolgozzuk műelemző tevékenységgel. Az első esetben alapvetően műalkotással történő szemléltetés zajlik, míg a másodikban a műalkotás szemlélése (szemléltetése) történik. A tartalmi kibontásban majd ezzel az utóbbi megközelítéssel fogunk foglalkozni.

A vizuális szemléltetés feladata a vizuális úton történő megismerés (: gondolkodás – értelmezés), azaz a vizuális alkotó- és elemző tevékenység, még praktikusabb megközelítéssel az ismeretanyag, a tananyag megértésének segítése és egyúttal vizuális élmények nyújtása. A szemléltetés valójában a pedagógus eszköztárában szereplő módszer, és feladatát csak akkor tudja betölteni, ha számos pedagógiai elvárásnak megfelel. A szemléltetésnek igen sokféle pedagógiai hozadéka van: kiindulást jelenthet a fogalomalkotáshoz és a tevékenységekhez, fejlesztheti a neveltek képszerű-szemléletes gondolkodását, segít a megfigyelt jelenségek szemléletes rendszerezésében, felkelti az érdeklődést, így ezzel pozitív attitűdök kialakítására is alkalmas. Mint módszer egyformán nélkülözhetetlen a vizuális kultúra és bármely más órán, de a vizuális kultúra tantárgyban a szemléltetés evidencia, „alanyi” tantárgyi kötelezettség, mivel a vizuális nevelés során a vizuális kultúra (benne a vizuális művészetek) tanítása és tanulása folyik, ahol a tanítvány LÁTNI tanul, a tanítónak pedig LÁTTATNIA kell. Összegezve és leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a hagyományos értelemben vett vizuális szemléltetés célja: a tanulás élményszerű segítése.

A vizuális szemléltetés a szemléltetési anyag származását és ehhez kapcsolódóan az észlelési módját illetően alapvetően háromféle: *eredeti/valós* vagy *reprodukált* (azaz közvetítő közeg, médium rögzíti a témát) vagy *virtuális*. Elsőrendű feladatunk, hogy ha eredetiben szemlélni nem lehetséges, akkor minél inkább pótoljuk azt. Ugyanis a valós/tárgyi szemlélés és szemléltetés a leghatékonyabb a megismerési és tanulási folyamatokban.

Ennek magyarázata főképpen a következőkkel ragadható meg:

az eredetiben szemlélés

- teljes (a néző közelebb lép, részletre is figyel, körbejár, bejár; valós térben, mozgásban és környezetével együtt szemlél),
- komplex (a valós szemlélés soha nem tud pusztán vizuális lenni, a jelenség megismerése ilyenkor minden érzékelésfajtát bevon, legfeljebb közülük valamelyik – a megismerési céltól függően – hangsúlyosabban szerepel; a valós tárgy megfogható és megtapogatható, hallható az anyagok hangja, érezhetők az illatok),
- komplexitásánál fogva az asszociációkat és a színesztétikus áthallásokat is tartalmazóban mozgósítja.

Tanítási tapasztalatom, hogy a hatékony (élvezetes és eredményes) tanulás érdekében a közvetítő/k segítségével történő (azaz „mediális”) vizuális szemléltetést csak akkor célszerű alkalmazni, ha eredetiben nem lehetséges szemléltetni. Márpedig műalkotások esetén ez nem is olyan egyszerű, hiszen kiállításokra csak kitüntetett alkalmakon tudjuk elvezetni a gyerekeket. *A nem eredetivel, nem élő valóságában történő vizuális szemléltetést egyetlen pedagógiai cél*

vezérelje: minél jobban pótolni szükséges az eredetiben szemlélés sokoldalú tapasztalását, helyettesítőkkal biztosítani az érzékletességet. Ebből a gondolatból az egyes művészeti területekhez erőteljesen kapcsolódó szemléltetési szempontok következnek.

Az esztétikai-művészeti neveléshez és általában a vizuális szemléltetéshez sorra kell vennünk néhány olyan kérdést, amely megkerülhetetlen, amelyek feloldása pedagógiai kötelességünk.

Az első magának a műalkotásnak a kiválasztása. A műalkotás esztétikai hitelessége kulcskérdés: neves, a művészi szakmai közeg, a művészettörténészek által elismert alkotóktól válogassuk a felhasználásra szánt anyagot. A művészetpedagógiai tevékenységbe beépített műalkotások sokfélesége is kiemelt szempont. A pedagógus szervező segédletével korban, stílusban, művészeti területben, műfajban, ábrázolási témában változatos alkotásokat nézegessenek a gyerekek.

A másik meggondolandó az *életkorhoz kapcsolódás*. Téves elképzelés, hogy gyerekeknek csak olyan témájú szobrokat, festményeket mutathatunk, amelyek figuratívak, amelyekeken nincs meztelen figura és gyerekeket ábrázolnak (az 1980-as években kiadott központi szemléltetési anyag ilyen merev szemlélettel készült). Úgy vélem, az ábrázolási témák széles skálája bevihető a kisgyerekek elé, a téma teljes megértésének hiánya sem lehet kizáró ok, ha egyes témaelemek megragadják a figyelmüket, felébresztik gondolataikat.

A jó minőségű média használata és a reprodukció hitelessége kulcskérdés. Az internet telítve van hiteltelen reprodukció-féleségekkel, mert másolatok másolatai, mert nem is műrepro, amikor más célra – pl. puzzle, textilminta – átalakították az eredeti művet. És rengeteg a hibás reprodukció, mert például egy festmény színeiben hidegebb, melegebb vagy sokkal erőteljesebb hatású, mint az eredeti mű, vagy a képező szeléből levágtak a digitalizálás során és így nem látszanak egyes képelemek. A mű szemlélése és szemléltetési felhasználása szempontjából alkalmatlanok a néhány kB-os kisméretű és alacsony felbontású fájlok is, hiszen a pixelekre szétcsúszó kép sem részleteiben, sem összhatásában nem tudja közvetíteni az igazi művet. A műalkotások hitelességét a múzeumi/szakgyűjteményi/műemléki honlapok biztosítják, ezekhez célszerű fordulnunk. Egyébként *a számítógép és a multimédia* gyerekek közötti és gyerekek általi használata felfokozott értelmezési késztetést, érzékletességet és az eredeti igen jó helyettesítését eredményezi. Úgy tűnik, a mediális szemléltetések közül az internetes változat a valóságpótlással könnyedén elbánik, vele egészen jól helyettesíthető a valóságos szemléltetés. Olyan, mintha ott lennénk ... (de vigyázat! nem minden esetben az internet a megoldás, a képtári-múzeumi tanulmányi utakat nem képes kiváltani). A műalkotások reprodukciós szemléltetésének ma már egyetlen módja a digitális közeg, amely a diaképeket és nyomtatott képanyagokat, poszttereket teljesen kiszorította a magyar köznevelésből.

A köznevelésből, kiváltképp kisiskoláskorban az előadás eltűnt a tanári módszertárból (nagyon helyesen!), a gyerekek cselekedtetésén, az aktív és kooperatív, minél önállóbb és tudásmegosztó tanuláson van a hangsúly.

Úgy vélem, a hagyományos tanári szemléltetést is egyre inkább felváltja a neveltek szemlélő tevékenysége, amely a felfedező, problémamegoldó tanuláshoz kapcsolódik. A digitális eszközök, az internet és a speciális szoftverek a pedagógiai kommunikáció szerves részévé váltak és válnak folyamatosan és egyre fejlettebb változatukban. Lehetővé teszik a tevékeny és beleéléses tanulást, aminek következtében döntésképes, véleményformáló, vitára kész, ismereteikkel jól gazdálkodó személyiséggé kezdenek fejlődni a gyermekek az óvodában és az iskolában.

A műalkotások reprodukciós szemléltetése is hamarosan ki fog íródni a pedagógiai módszertárból és helyébe lép a gyermekek virtuális szemlélődése – ennek már igen jó első lépése az interaktív tábla, de a személyes digitális eszközök elterjedésével – mint amilyen a 3D technológiával, virtuális és kiterjesztett valóság szoftverekkel felszerelt, szimulációkra is alkalmas érintőképernyős laptop – meg fog valósulni.

Az iskolában a műalkotások szemléltetése a képfajtákat illetően komplex, a művészi alkotás önmaga köré számos más képfajtát is felkarol, csokorba szed. És ez nemcsak az építészetre és a tárgyművészetekre igaz, amelyek lényegükben fogva eleve kettősek, mivel a művészi karakter mellett ott vannak a tervezés és a dokumentálás műszaki-tudományos ábrázolásai is. Az építészeti alkotást bemutató fotósorozat segítségével járhatjuk körbe kívül-belül, ezek mellé kerüljön a metszetrajz, az alaprajz vagy szerkezet-magyarázó ábra, de akár a városbeli helyszínt megmutató térképrajz is. A szobrot hasonlóan körüljárás, a szobrot és a festményt-grafikát közeledő-távolodó fotósorozat mutassa be, ezek mellé kerülhet számos más magyarázó ábrázolás például a technika értelmezésére, a kompozíciós elrendezés megmutatására.

A művészi és nem művészi világ között szerves, szimbiotikus kapcsolat mutatható ki a személyiségben. A sokféle látványon iskolázott szem és gondolkodás érzékenyebb a műbefogadásban is, a műalkotásokkal elmélyülten foglalkozó gondolkodás új aspektusokat fedez fel és esztétikai élményként él meg más látványokat is. Ebben a kölcsönösségben az ember pszichikai és evolúciós, vagy akár genetikailag kódolt vizualitással összefüggő tulajdonságai jelentik az alapot. A Gestalt pszichológiának a formalításra vonatkozó némely kutatási eredménye és megállapítása máig megkérdőjelezhetetlen, az evolúciós magyarázatok a színérzékenységről és színpreferenciákról ma is megállják a helyüket. Számos pszichológiai kísérlet igazolja a képi alakzatokban megjelenő kulcsingereket, és alapvető biológiai ingerelemekről beszél sok művészettörténeti írás. A színek, formák, mozgáskapcsolódások, arcok, tekintetek és kezek a látvány művészi vagy nem művészi voltától függetlenül „irányítják” a képbejáró műveleteket. (Vö. jelen tanulmány 1.2. fejezetében a művészetpszichológiáról írtakkal.)

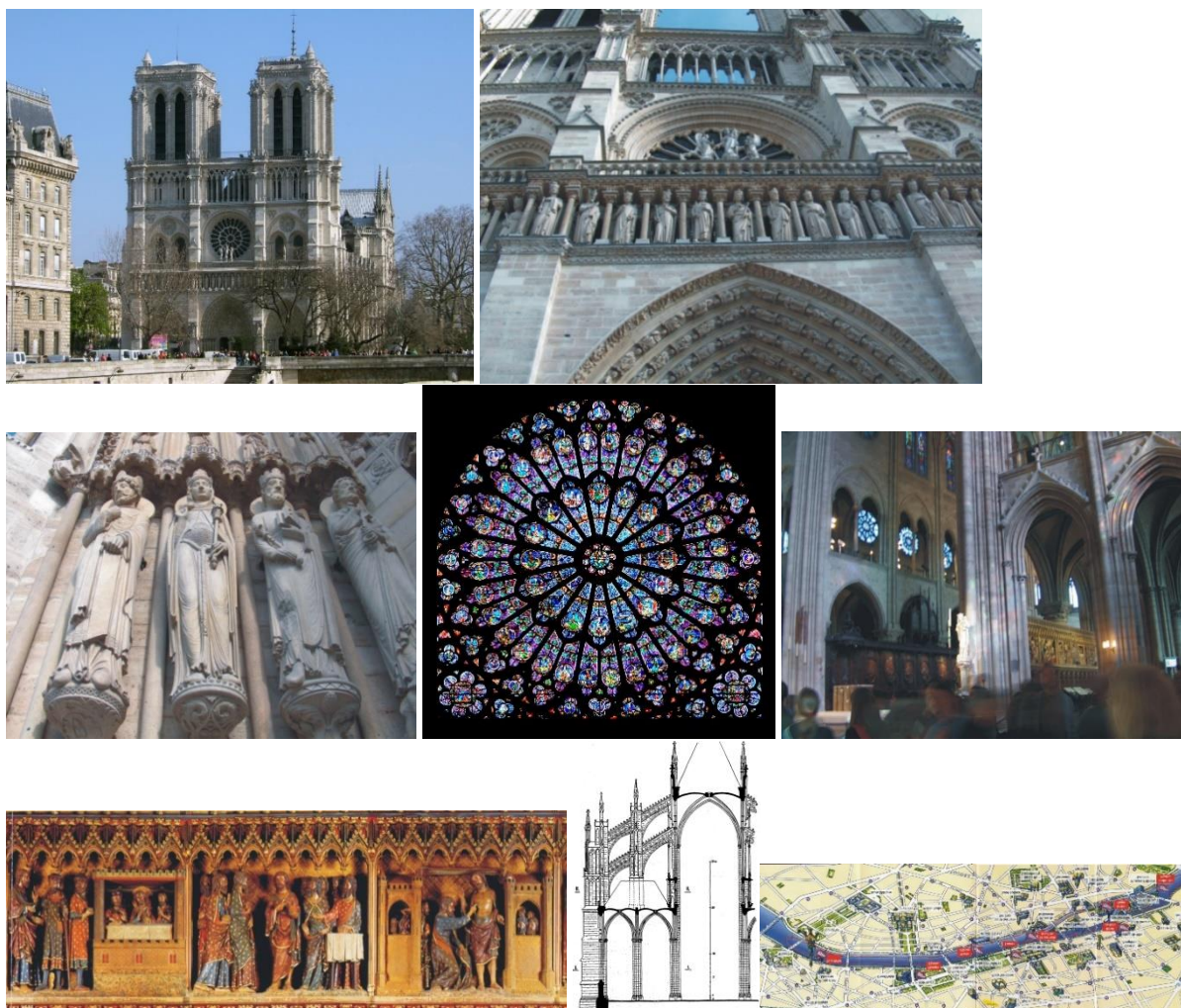
Ha az iskolában ezekre az emberi sajátosságokra alapozva magyarázó ábrákkal (kompozíciós vázlatokkal) rásegítünk, akkor még jobban kiválthatjuk a rádöbbenés érzését, az *aha-élményt*.

Az eredetiben szemlélés (szemléltetés) alapvető mozzanatai háromdimenziós alkotásoknál a körbejárás, három- és kétdimenziós alkotásoknál a közeledés-távolodás, lehetséges esetekben (pl. köztéri szobroknál és múzeumi, direkt erre a célra szolgáló másolatoknál) pedig a tapogatás is. Ezek pótlását fotósorozatokkal és videókkal elég jól biztosíthatjuk, a legújabb virtuálistechológiai fejlesztésekkel pedig a tapintási érzéklet is bevonható.

Javaslat építmények komplex szemléltetésére:

- dokumentumfotók, animációk és filmek – körüljárás; közelítés, egész és részletek;
- magyarázó rajzok, fotók, korabeli ábrázolások – a készítés módja, technika, műveletek, munkaeszközök;
- magyarázó rajzok – térkép, alaprajz, homlokzati rajz, szerkezeti rajzok, rekonstrukciós rajzok;
- dokumentumfotók és filmek, ppt animációk, 3D animáció – külső építészeti forma, helye környezetének terében, belső tér, rekonstrukció;
- építkezési anyagok valóságos bemutatása.

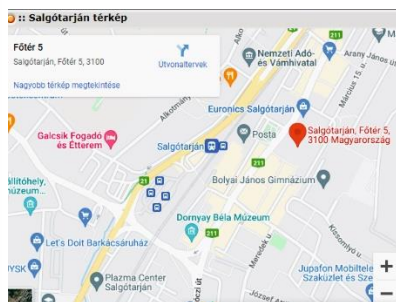
Az építészeti alkotás egyébként önmagában is komplex: kapcsolódik hozzá a belsőépítészet, berendezési tárgyak, középületnél a szobrászat és festészet, szakrális építészetnél liturgikus tárgyak.



20. ábra. Egy építészeti alkotás sokoldalú szemléltetése. Notre Dame, Párizs. [MODSZ 42a](#) [MODSZ 42b](#)
A templom homlokzata [MODSZ 42c](#) Részlet a homlokzatról [MODSZ 42d \(15GOT1c\)](#) Részlet a főkapu
bélletéből [MODSZ 42e](#) Az egyik óriási rózsablak [MODSZ 42f](#) Belső felvétel a főhajóról [MODSZ 42g](#)
(15GOT1d) Részlet Jehan Ravin festett dombormű sorozatából, 1328-135.1, [MODSZ 42h](#) A gótikus templom
szerkezete, támvévek [MODSZ 42i](#) A Notre Dame helye Párizsban (a Szajna szigetén) [15GOT1e](#) Videó a Notre
Dame-ról

Javaslat szobormű reprodukciós szemléltetésére:

- dokumentumfotók és filmek – látványa a városképben, környezetében, körüljárás; közeli, egész és részletek;
- magyarázó rajzok, fotók, valós tárgyak – a készítés módja, technika, műveletek, anyagminták, munkaeszközök;
- magyarázó rajzok – térkép a szobor helyének megmutatásával;
- magyarázó rajzok, ppt animációk, 3D animáció – kompozíciós vázlat/ok, körüljárás;
- dokumentumfotók és filmek – a téma megmutatása, értelmezése, a téma más művésztől és/vagy más korból



21. ábra. Szobrászati alkotás sokoldali szemléltetése.
[MODSZ 43a](#) [MODSZ 43b](#) [MODSZ 43c](#)
[MODSZ 43d](#) [MODSZ 43e](#) [MODSZ 43f](#)

Varga Imre: *Radnóti*. 1969, bronz, fa, kő, 190 cm.
 Felállítva: Salgótarján, Fő tér 5. és Mohács.

[MODSZ 43g](#) A bronzszobor készítését magyarázó ábra egy gyerekeknek szóló ismeretterjesztő könyvből. [MODSZ 43h](#) A Radnóti-szobor helyszíne Salgótarjánban, térképrészlet

Másféle értelemben is bevonhatjuk a komplexitást a műalkotásokkal történő ismerkedésbe. Ilyen lehetőséget jelent az alkotó személyére vagy az ábrázolási témára vonatkozó egyéb művészetek és dokumentumok felidézése. Nézzünk az ábrázolási témára egy példát az előző Radnóti-szoborra vonatkozó képanyag kiegészítésével és egyúttal ebben a példában is lássuk meg egy képzőművészeti alkotás szemléltetésének sokféle lehetőségét.

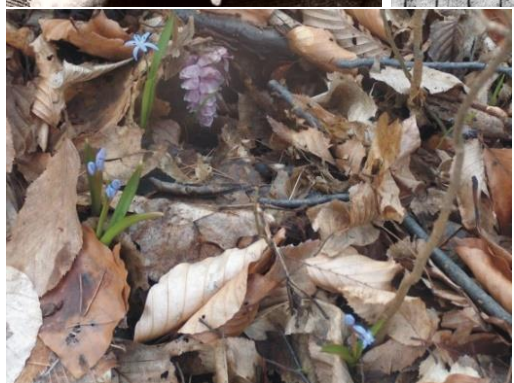
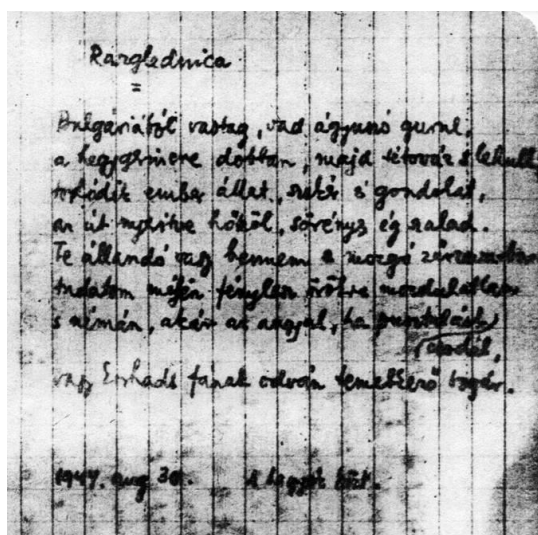
Varga Imre *Radnóti alakját* elgondolkodó-tűnődő személyiségjegyeivel ragadja meg (a szoborban a testhelyzet és az arckifejezés sugározza ezt). A téma szemléléséhez, megismeréséhez se-

gítenek a költő versei, számomra igen szép példa az alábbi Radnóti-vers. A szobor is gondolatokat és képeket ébreszt a nézőben, a láttató vers is képeket idéz. A kettő pedig együtt hat, mélyen, az érzések szintjén összetalálkozik – valahogyan úgy, hogy a jó vers hordozza a személyiség belső világát és a hiteles portrészobor is azt teszi. A gyerekekben és a felnőtt nézőben is képek ébrednek és ezek elmondhatók, illetve kigyűjthetők egy célzottan összeválogatott képanyagból. Erre biztatom a dolgozat olvasóját is...

RAZGLEDNICA

Bulgáriából vastag, vad ágyúszó gurul,
a hegygerince dobban, majd tétováz s lehull;
torlódik ember, állat, szekér és gondolat,
az út nyerítve hőköl, sörényes ég szalad.
Te állandó vagy bennem e mozgó zürzavarban,
tudatom mélyén fénylesz mozdulatlan
s némán, akár az angyal, ha pusztulást csodál,
vagy korhadt fának odván temetkező bogár.

1944. AUGUSZTUS 30. A HEGYEK KÖZT



22. ábra. [MODSZ 44a](#) Radnóti Miklós portréfotója 1940 körül. [MODSZ 44b](#) Radnóti Miklós *Razglednica* című versének kézirata. [MODSZ 44c](#) [MODSZ 44d](#) A hangulathoz, érzésvilághoz kapcsolódó természetfotók

Javaslat táblakép festmény és grafika reprodukciós szemléltetésére:

- dokumentumfotók – egész és részletek (közelítés), ha a faktúra igényli, felvétel sűrűfényben;
- film – a művész munka közben (lehetőség szerint);
- fotók vagy film az ábrázolt helyszínről vagy személyről – ha a téma lehetővé teszi;
- magyarázó rajzok, ppt animáció – kompozíciós vázlat/ok;
- valós tárgyak vagy fotók – munkaeszközök, festékanyagok, technikai műveletek.



23. ábra. [MODSZ 45](#) Caravaggio: *Szent Máté és az angyal*. 1602, 292x186 cm, Róma, San Luigi dei Francesi templom [MODSZ 45a](#) [MODSZ 45b](#) Részletfelvételbe berajzolt magyarázatok: tekintetek iránya, mozgáskapcsolódás. Az állóképi magyarázat nem közvetíti eléggé a folyamat-jelleget, ezért legyen itt ugyanez a magyarázat ppt animációként is: [MODSZ 45c](#)

Javaslat falfestmény reprodukciós szemléltetésére:

Ha falfestményt csak kétdimenziós síkképként mutatunk, a tanításunk hiteltelen, hiszen a festészeti program és a formáltság az építészeti térben bontakozik ki. Ezért falfestmény esetén be kell mutatnunk azt a belső teret is, ahol a festmény található.

- fotó/k a belső térről a falfestménnyel, konvencionális szembenézetes fotók az egyes képelemzőkről és részletfotók;
- magyarázó rajz alaprajzzal, hálózati rajzzal, digitális animációk a bejáráshoz, közelítéshez stb.
- a téma a szépirodalomban, zenében stb.

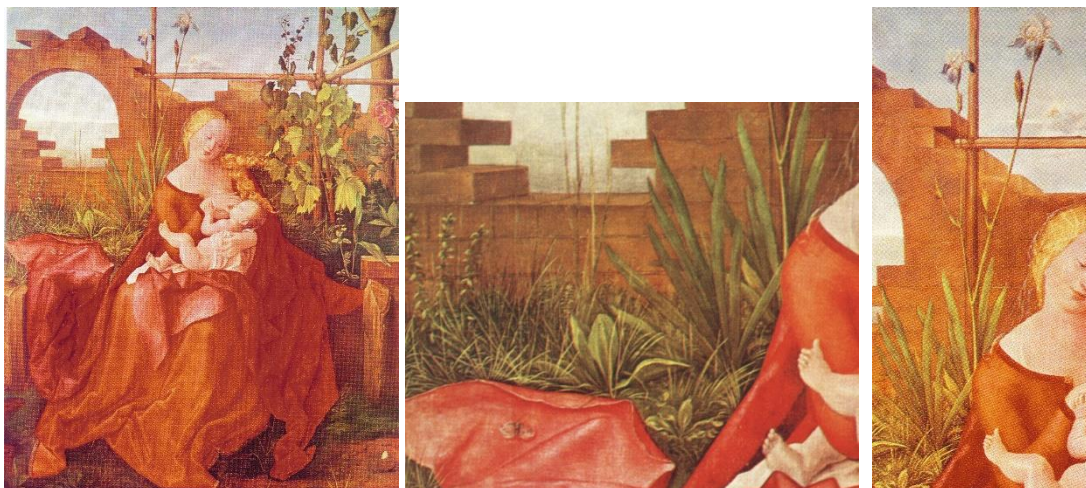
Ennek a szemléltetési változatnak az érzékeltetésére Gozzoli csodálatos freskóját választottam, mert ehhez a témához nagyon szép vers és zenék is találhatók:

[MODSZ 47](#) József Attila: *Betlehemi királyok* [MODSZ 48](#) József Attila – Tolcsvay László: *Betlehemi királyok*, ének: Koncz Zsuzsa 1995 03:09 [MODSZ 49](#) József Attila – Kormorán: *Betlehemi királyok* (énekel: Vikidál Gyula, Deák Bill Gyula, Varga Miklós) 02:54



24. ábra. [MODSZ 46](#) Benozzo Gozzoli freskói a Palazzo Medici Riccardi kápolnájában (Firenze, Olaszország), 1459-61. Fotó a terem belsejéről. [MODSZ 46a](#) A festészeti programot magyarázó rajz [MODSZ 46b](#) Balthazár (Boldizsár, a fiatal király) processziója – keleti fal. [MODSZ 46c](#) [MODSZ 46d](#) [MODSZ 46e](#) Melchior (Menyhért, a középső király) – déli kijárati fal. [MODSZ 46f](#) [MODSZ 46g](#) [MODSZ 46h](#) [MODSZ 46i](#) Caspar (Gáspár, az öreg király) és kísérete vonulása – nyugati fal. Módszertan: az ábra animálásával mindig a megfelelő képanyag válhat láthatóvá.

Sok művész előbb hosszasan tanulmányozza a témáját, annak egyes részleteiről rajzokat, festményeket készítve. Ábrázolásai lehetnek vázlatok, de lehetnek aprólékos kidolgozásúak is, mint a *mesterrajzok*. Ez utóbbinak egyik válfaja a modell közvetlen megfigyelésével születő, a látvány jellegzetességeit tanulmányozó ábrázolás. Az iskolázó tanulmányok a nagyobb igényű táblaképeket vagy szobrokat előkészítő munkák, afféle öniskolázó gyakorlatok. A művészettörténetben számontartanak igen nagy mennyiségben és különféle korokból olyan tanulmánylapokat és vázlattömböket, amelyek Leonardo, Rembrandt vagy Dürer, Van Gogh vagy Degas (és sok más alkotó) látványábrázolásait és műtárgymásolatait őrzik. De valószínű, hogy készített ilyeneket az ókori vagy középkori falfestmény alkotója is munkájának némely eleméhez. A művész rajzait, előtanulmányait például a barokk korban is olyannyira értékként kezelték, hogy vagyonának felmérésekor tételesen sorolták: „Rembrandt vagyonleltára csődbe jutásakor. Amsterdam, 1656. május-szeptember... 7. Művészeti könyvek... 192. Egy vázlatkönyv, Rembrandttól... 249. Ugyanaz, Rembrandt rajzokkal, állatok természet után... 257. Egy csomó rajz antikokról, Rembrandttól... 252. 5 negyedrért könyvecske Rembrandt rajzokkal.” (Garas 1967: 137-138) A vázlatok és mesterrajzok bemutatása érdekes adalék lehet ahhoz, hogy milyen munkák előzhették meg egy-egy műalkotás elkészítését, megszületését, ezek a mozzanatok is növelhetik az élményszerűséget, hiszen nagyobb beleélésre ösztönöznek.



25. a) ábra. A mű: Dürer *Mária íriszszel*, 1508, olaj, fa, 149,2x117,2 cm, National Gallery, London [MODSZ_30](#) [MODSZ_30r1](#) [MODSZ_30r2](#)



25. b) ábra. Dürer *mesterrajzai*. A Mária környezetébe belekomponált növények és az itt közölt rajzok közötti hasonlóság – úgy vélem – nyilvánvaló. [MODSZ_50a](#) *A nagy gyeprészlet*, 1503, akvarell és fedőfesték, 41x31,5 cm, Albertina, Bécs [MODSZ_50b](#) *Írisz*, 1503 körül, Kunsthalle Bremen, Bremen, Germany

Javaslat nem hagyományos művészeti ágakba tartozó alkotások (reprodukciók) szemléltetésére:

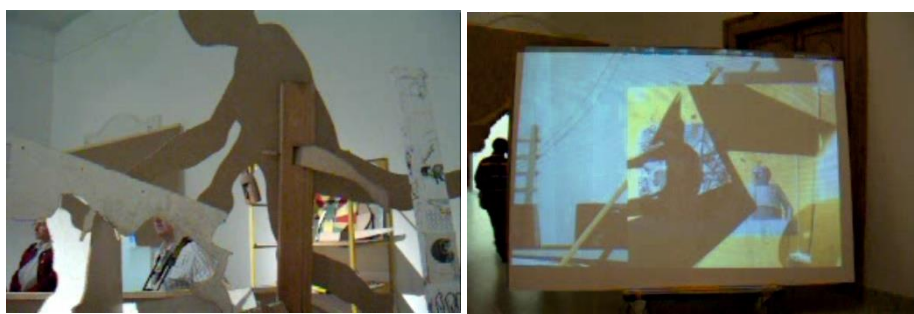
A 20. századi és a kortárs vizuális (vagy vizuális is) művészet megdöbbentően sok új ágat, műfajt hozott létre. Ezek között a nézőt bejárásra ösztönző térberendezések és installációk állóképisége mellett számosan a mozgóképre alapoznak vagy bevonják sajátos komplexitásukba a mozgóképet, vagy még inkább a mediális sokféleséget használják. Az eseményművészetek, mint a performansz és a happening pedig eleve időben lezajló produkciók.

Tanítványaink művészeti alkotásokkal való találkozásából ezeket a területeket sem szabad kihagynunk, különösen, ha meggondoljuk, hogy a nem hagyományos művészeti műfajok némelyike talán közelebb is áll a mai fiatalokhoz. Azonban ezek az alkotások állóképi reprodukcióval nem szemléltethetők, de még filmfelvétellel sem igen. Vagyis itt még fokozottabban érvényes, hogy nekünk kell elmennünk a műhöz.

A témával kapcsolatban olvassunk el egy rövid részletet Alan Kaprow írásából.

„Az environmentek általában csendes helyzetek, és egy vagy több ember számára léteznek, hogy belesétáljanak vagy belemásszanak, lefeküdjenek vagy leüljenek benne. Az ember nézőlődik, néha hallgat valamit, eszik vagy átrendezi az elemeket, mintha háztartási tárgyakat pakolna ide-oda. Más environmentek arra kéri a látogató-résztvevőt, hogy teremtsen újjá, illetve folytassa az alkotásban jelenlévő folyamatokat... Az environmentek és a happenings alapjában véve hasonlóak. Aktív és passzív oldalai egyazon éremnek, melynek alapelve a **kiterjesztés**... Egy happeninget, egy 1962-ben íródott, elő nem adott partitúrát a következőképpen lehet röviden leírni:

Fal nagyságú tükrök hosszú labirintusa (mint hajdanvolt karneválokon). Pislogó sárga, kék és fehér lámpák sugarai. Csendes neonok. Mindenki céltalanul kóborol. A folyosók padlóján szemét. Öt portás jön be porszívóval, törmelékeket takarítva fel. Ropogás zaja. A portások elmennek. Fentről füttyülés hallatszik, szomorú popzene dallama, mint amilyen például a „Don't Play It No More”. Még több törmelék esik a folyosóra. Ismét ropogás. Portások ide-oda rohángálva seprűt osztogatnak, mindenki söpör. Rengeteg por és köhögés. A tükrök lengeni és rázkódni kezdenek...” (Kaprow *Assemblage, environmentek & happenings*)



26. ábra. [MODSZ 51a](#) [MODSZ 51b](#) The Randomroutines művészecsoport: *Motívumkincs-túltermelés magánmitológia-építéshez*. Installáció, filmvetítés beépítésével. Narratív képsorozat került a nézők elé, amit komplex térberendezésként állítottak ki. 2005, Műcsarnok, Budapest



27. ábra. [MODSZ 52a](#) [MODSZ 52b](#) [MODSZ 52c](#) [MODSZ 52d](#) Nagy kihálás - happening a piacon; szimbolikus tiltakozás a világon zajló rablógazdálkodás ellen. (Wielkie wymieranie - happening na rynku... Akcja miała być symbolicznym aktem protestu przeciwko rabunkowej gospodarce, jaką prowadzą Państwa na całym świecie...) Katowice, 2019-06-20

A műalkotások szemléltetéséről szóló utolsó fejezetet zárjuk egy néhány perces videóval, amely 2013-ban az ausztráliai Brisbane-ben készült egy művészeti rendezvényen. A művészeti eseménynek ráadásul zenei kompozíció is szerves része volt, tehát egyértelmű, hogy állóképek nem tudják közvetíteni a művet.

A videó jó lenne, már csak az a baj vele, hogy egy rögzített nézőpontból készült, azaz nem képes közvetíteni az ottléttel együtt járó szabad elmozdulásból fakadó élményt, vagy ha odébb is mozdult a kamera, az nem az én, mint néző személyes döntéséből, hanem a felvételkészítő akaratából történt...



28. ábra. [MODSZ 53](#) O'Dempsey, Kellie: *Performansz rajz (Performance Drawing)*, zene: Dick, Michael, 04:48. POP Gallery Brisbane (Ausztrália), 2013 (A videóból az állókép csak jelzésként került a szöveghez.)

Záró gondolatok

Az óvodás korosztálynál és kisiskoláskorban az életkori jellemzők és a hozzájuk igazodó tantervi előírások szerint a vizuális nevelésben az alkotótevékenység a domináns. A sokféle alkotási helyzet megélése, az anyagok-eszközök megtapasztalása az egyik alapja a személyiség fejlődésének. Azonban nem hagyható el a vizuális művészettel való ismerkedés sem: a műalkotások nézegetése, szemlélése, elemző befogadása. A két terület együtt fejleszti egyensúlyosan a személyiséget. És az sem közömbös, hogy az egyik hat a másikra: a saját alkotótevékenység segíti a műbefogadást, a műalkotások szemlélése alkotásra inspirálhatja a nézőt.

A pusztán verbális műfeldolgozás, mint művészetpedagógiai módszer elfogadhatatlan. Kisgyerekeknél tarthatatlan álláspont lenne, hiszen a játékosság és a különféle cselekvések és tevékenységek az életkor jellemzői.

A fogalmi absztrakciók fokozatosan alakulnak ki a gyermek gondolkodásában – és ezzel együtt 3–4. évfolyamon már bizvást számíthat a pedagógus a műelemzési képesség egyes elemeire: az elgondolkodásra, a tetszésnyilvánításra és véleményalkotásra. Később pedig a felnövekvő tanítványnak az óvodai és iskolai műalkotás-nézegető, műelemző élményei alapján olyan attitűdjei alakulhatnak ki, melyek önálló életében is művészetet kedvelővé, kiállítás- és múzeumlátogató felnőtté formálják.

Felhasznált irodalom

137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/cbecb91aaa99eec67948809d18a02b6923cc1ef9/megtekintes> (letöltve: 2022. 01. 21.)

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> (letöltve: 2022. 01. 21.)

Alberti, Leon Battista 1997 [1436]. *A festészetről. (Della Pittura.)* Balassi Kiadó. Budapest.

Arnheim, Rudolf 1974 [1949]. *A kifejezés (expresszió) alaklélektani elmélete.* In: Kardos Lajos (szerk.): Alaklélektan. Gondolat Kiadó. Budapest. 369-94.

Arnheim, Rudolf 1979 [1974]. *A vizuális élmény, az alkotó látás pszichológiája.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Arnheim, Rudolf 1983. *The Power of the Center. A Study of Composition in the Visual Arts.* University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London.

Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa 2011. *A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban.* Eötvös Loránd Egyetemi Kiadó, Budapest.

Bálványos Huba – Sánta László 1997. *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció.* Balassi Kiadó, Budapest.

- Bálványos Huba 1998. *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Bätschmann, Oskar 1998 [1992]. *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába. Képek elemzése*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Berger, René 1977. *A festészet felfedezése. I. A látás művészete, II. A megítélés művészete*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Białostocki, Jan 1982. *Régi és új a művészettörténetben*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Bordás István – Sándor Zsuzsa (szerk.) 2014. *Múzeumpedagógia a Sárospataki Képtárban*. Sárospatak Város Önkormányzata. Sárospatak.
- Eco, Umberto 1998. [1962] *Nyitott mű a vizuális művészetben*. In: Umberto Eco: Nyitott mű. Európa Könyvkiadó. Budapest. 196-229.
- Farkas András – Gyebnár Viktória (szerk.) *Vizuális művészetek pszichológiája I. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Farkas András (szerk.) 1997. *Vizuális művészetek pszichológiája II. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Garas Klára (szerk.) 1967. *Kortársak a németalföldi festőművészetről*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Glass, Robert 2017. *Introduction to art historical analysis*. <https://smarthistory.org/introduction-to-art-historical-analysis/> (hozzáférés: 2022-02-22)
- Gombrich, Ernst H. 2003 [1963]. *Elmélkedés egy vesszőparipáról, avagy a művészi forma gyökerei*. In: Horányi Özséb (szerk.): A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról, 23-37. p. Typotex Kiadó. Budapest.
- Harris, Beth and Zucker, Steven 2017. *How to do visual (formal) analysis* <https://smarthistory.org/visual-analysis/> (hozzáférés: 2022-02-22)
- Kaprow, Allan 1996. *Assemblage, environmentek & happeningek*, Artpool Füzetek; Artpool – Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám, Budapest, 1998 <https://artpool.hu/Fluxusbibliography/Kaprow.html>
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. Vizuális kultúra A*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
- Léger, Fernand 1976 [1965]. *A festő szeme*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Leonardo da Vinci 1973 [+1519]. *A festészetéről (Trattato della pictura)*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Martin László 2015. *Művészet és pszichológia*. In: Gombos Péter (szerk.): A művészet és a kultúra befogadásának alapkérdései. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 23-48.
- Maquet, Jacques 2003 [1986]. *Az esztétikai tapasztalat. A vizuális művészetek antropológus szemmel*. Szerk. Bán András és Biczó Gábor. Miskolci Egyetem – Csokonai Kiadó, Miskolc.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.

Nemzeti Alaptanterv/Vizuális kultúra 2020. Magyar Közlöny, 17. szám, 2020. jan. 31. 406-7. és 416-20.

Piper, David 1984. *A művészet élvezete*. Helikon Kiadó. Budapest.

Rosengren, Karl, Erik 2004. *Kommunikáció*. Typotex. Budapest.

Serpell, Robert 1981. *Kultúra és viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Tatai Erzsébet 2002. *Művészettörténeti ismeretek*. Enciklopédia Kiadó. Budapest.

Van Gogh válogatott levelei. (Az 1964-ben megjelent kötet változatlan utánnyomása.) Háttér Kiadó. Budapest.