

A német művészetpedagógia története 1900–1980 között

Joó Júlia*

A nemzetközi művészetpedagógia története meghatározó az egyes országokra jellemző múzeumi tanulás sajátosságaira, ugyanakkor eddig csak elvétve jelent meg erre vonatkozó magyar nyelvű szakirodalom. Ebben a tanulmányban azt mutatom be, hogy hogyan alakult ki a német művészetpedagógia, és hogy ez milyen hatással volt az ottani múzeumpedagógiai szakma megszületésére. A témára vonatkozó német szakirodalom feltárása során elsőként a német művészetpedagógia történetét veszem górcső alá a századfordulótól egészen az 1980-as évekig. Kiemelt szerepet tulajdonítok a német művészetnevelési mozgalomnak, jeles képviselői – Alfred Lichtwark, Carl Götze, Konrad Lange – elméletének, akik a következő kérdésekre keresték a választ: tanítás-nevelés; reprodukció-eredeti műtárgy; tanulás-fejlődés; előállítás-befogadás; felvilágosítás-ízlés; művészetre nevelés-művészettel nevelés. Ezután ismertetem a 20. századi múzeumok pedagógia koncepcióit, ezek ugyanis napjainkig meghatározzák a múzeumpedagógiai trendek fejlődését.

Kulcsszavak: német, művészetpedagógia, rajztanítás, művészeti mozgalom, múzeumpedagógia, 1900–1980

A német művészetpedagógia gyökerei

A francia forradalom előtti időszakban a nemesség és a nagypolgárság privilégiuma volt a művészet élvezete. A német művészeti nevelés a polgárosodással egy időben indult el. A 19. században kibontakozó művészetpedagógiai mozgalomnak közös a gyökere a reformpedagógiai mozgalommal, a zenepedagógiával, a tánccal, a „művészi testmozgással” és a népi tanítással (*Kerbs és Reulecke, 1998. 369.*). A művészeti nevelés céljai között szerepelt a feltörekvő német társadalom új generációjának „szébbé” nevelése. Ebben az időben a múzeumok is jelentős fejlődésen mentek keresztül, hiszen a meglévő múzeumok nyitottabbá váltak, továbbá új múzeumokat, gyűjteményeket és művészeti csoportokat alapítottak. Majd a múzeumok elkezdtek a gyermek látogatók felé is kitérni kapuikat. A polgárok, amikor először mentek kiállításra nézni, tehetetlenek voltak, nehezen tudták befogadni az alkotásokat. Világossá vált, hogy segítséget igényelnek. Nem arról van szó, hogy átfogó képzésre lett volna szükségük ahhoz, hogy megértsék a műalkotásokat, hanem sokkal inkább a művekről történő beszélgetésre (*Schütz, 2002*).

A pedagógiai felfogásban történő változást a reformpedagógiai mozgalom váltotta ki. Ennek köszönhetően a rajztanításban is változások történtek. A rajztanítás és a művészeti nevelés a 18. századig nem tartozott az iskolai tantárgyakhoz. Ebben az időben csak azok tanultak rajzolni, akik művészként vagy kézművesként akartak elhelyezkedni. A művészeti szakképzésre a művészeti akadémián és a rajz iskolákban (*Reißschule*) volt lehetőség. Ezekben az intézményekben elsősorban a rajzos feladatokat, illetve az ember természet utáni rajzolását részesítették előnybe így például a színek használatáról nem tanultak (*Liebertz, 1988*). *J. A. Comenius* volt az első, aki felhívta a figyelmet a képek didaktikai jelentőségére. A 18. században rajz és festés magántanítása csak a nagypolgári körökben volt elterjedt. A rajztanítás először 1774-ben *J. B. Basedow* dessau-i gimnáziumában került be az oktatásba és a következő témákra épült: a rézmetszet és a festés technikájának bemutatása, természethűség és spontán kifejezés közötti különbségek, szem és kézgyakorlatok. *Basedow* és számos 18. századi pedagógus, így *J. H. Pestalozzi* (1746–1827) is azon a véleményen volt, hogy a rajzolás az általános műveltséghez tartozik. *Pestalozzi* elmélete a rajztanításról meghatározó volt Németországban. A 19. században a rajztanítás csak néhány is-

* Joó Julianna: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, joo.juli@gmail.com

kolában volt kötelező: 1871-ben kötelezővé tették Münchenben, majd 1872-ben a porosz népiskolákban is. Meglepő módon a rajztanításban a művészi jelleg nem játszott hangsúlyos szerepet (*Liebertz, 1988*).

Alfred Lichtwark és a művészetnevelési mozgalom

A művészeti nevelés legjelentősebb képviselői közé tartozott: *Alfred Lichtwark, Konrad Lange* és *Carl Götze*. A művészeti nevelés német irányzatának kezdete, illetve a német múzeumpedagógia gyökerének kialakulása *Alfred Lichtwarkhoz* (1852–1914), a hamburgi Kunsthalle 1886-ban kinevezett igazgatójához fűződik. A tanult művészettörténész és pedagógus már a székfoglalójával történelmet írt a művészetpedagógiában, a múzeumot a *képzés helyszínének* tekintette, illetve szorgalmazta, hogy beszélgetéseket szervezzenek a gyermekeknek a múzeumban. A gyűjtemények *közönséghasználtságát* hangsúlyozta, és megemlítette az időszak kiállítások szervezését. Továbbá a tanárok számára „bevezető” tanfolyamok indítását kezdeményezte és „sokoldalú pedagógiai tevékenységet”. „Mi nem a dolgokról,¹ hanem a dolgok előtt állva, azokból kiindulva akarunk beszélgetni” (*Schütz, 2002. 13.*). *Lichtwark* elsősorban abban számított újtónak, hogy a pedagógus továbbképzést a múzeumban képzelte el, másodsorban abban, hogy a laikusok számára tartott előadásain a művészeti szemlélődés középpontjába az eredeti alkotásokat helyezte. Az iskola mellett a múzeumot is a *művészeti nevelés helyszínének* tekintette (*Schütz, 2002*). 1887-ben a *Die Kunst in der Schule* (Művészet az iskolában) című előadásában a rajztanítás és a művészeti nevelés szoros kapcsolatáról, illetve a nemzeti, az esztétikai és az ökonómiai kompetenciáról tájékoztatta a résztvevő iskolák tudományos egyesületének pedagógusait (*Schütz, 2002*).

Lichtwark rajztanításra vonatkozó értelmezésében az általános tudásszerzés kategóriájával nem foglalkozott; sokkal izgalmasabbnak tartotta a műalkotások megfigyelését, azonban a másolatok használatát több rajztanárral együtt elutasított. Ez abban a korban nem számított annyira meglepőnek, hiszen a 19. században a sokszorosítási technikák elterjedése erős hatást gyakorolt mind a művészettörténeti tanulmányokra, mind az iskolai rajztanításra. *Lichtwark* álláspontja szerint a tanároknak nem az a feladatuk egy múzeumban, hogy az osztályuknak tárlatvezetésen vagy előadáson keresztül mutassák be a tárgyakat, hanem beszélgetniük kell a művekről, amit maguk előtt látnak. A szerző így összegzi elméletét: „a pedagógusok feladata nem a memorizálandó anyag vagy a lexikális tudás megosztása, hanem a műalkotás befogadására való képességre nevelés” (*Schütz, 2002. 14.*). A társadalom széles rétegeinek múzeumi programokba való bevonását szorgalmazta, ennek érdekében különböző kurzusokat hirdetett meg, és a következő lehetséges megszólítandó csoportnak az anyákat tartotta. *Lichtwark* úgynevezett dilettánskurzusokat indított el annak érdekében, hogy mindenki számára elérhetővé tegye a művészetet, és egyszer egy évben a Kunsthalleban kiállítás keretében mutatta be a létrehozott munkákat. A pedagógusokat arról tájékoztatta, hogy nem csak az alkotások megfigyelése fontos, hanem a tapasztalásuk is, ha jelenséggé akarjuk a tárgyat megragadni. Az iskolás osztályok megszólításánál is hasonló szemléletet követett. Az *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (Gyakorlatok a műalkotások nézésére) (1899) címet viselő munkájában hangsúlyozta, hogy a múzeum a rajztanárok és a művésztanárok számára a tanulás és az aktivitás helyszíne, ami rajzolásra motiválja a gyerekeket, továbbá az eredeti tárgyak megfigyelését emelte még ki, és a múzeumot a művészettel való direkt, közvetlen találkozás helyszínének tekintette. Azonban számos konzervatív múzeumlátogató, művészettörténész és pedagógus azon a véleményen volt, hogy a tárgyról nem érdemes beszélni, mert anélkül is hatást gyakorolnak a befogadóra (*Schütz, 2002*).

Előadásainak résztvevői 1896-ban megalapították az iskolai művészeti képzést pártoló tanárok egyesületét. *Lichtwark* az említett tanulmányában részletes bevezetőt írt a műalkotások előtti beszélgetésről, amit 14 éves

1. A német szövegben „die Dinge” kifejezés szerepel, amely szó szerint „dolgot” jelent, jelen esetben a szerző a műalkotást érti alatta.

gimnazistáknak tartott tárlatvezetésben próbált ki, és a tanulmányában rögzítette a tárlatvezetési tapasztalatait és eredményeit is. Írása népszerűségét és aktualitását jelzi, hogy napjainkban is gyakran citálnak belőle.

A képek vizsgálatának középpontjába az eredeti műalkotást helyezte és a reprodukciót csak kiegészítő információnak tekintette. Kiindulópontja a 19. századi művészet volt, és nem az antik. Elméletét azzal indokolta, hogy ha a gyerekek a saját koruk művészetét megértik, akkor könnyebben fogadják be a régebbi korok művészetét is.

A beszélgetésre épülő vezetéseket *Lichtwark* nem a tanórai beszélgetések hatására hozta létre a 20. század első felében, hanem a *hittan óra* beszélgetései nyomán, ahol a kérdések meghatározott koncepció alapján épülnek fel. A szerző által javasolt *kérdezz-felelek játék* különböző megfigyeléseket eredményez és problémák megbeszélésre is alkalmas; a legjelentősebb művészetelméleti jelenségekről történő diskurzust teszi lehetővé. Művészetpedagógiájában a *testbeszéd*, a *gesztus* és a *mimika* is meghatározó szerepet töltött be (*Schütz*, 2002). A szem és a fényképezőgép közötti különbségre is próbált rávilágítani azzal, hogy nem elegendő a látáshoz a szem kinyitása, hanem ész és akarat is kell hozzá. Fejtegetésében didaktikai szempontból hangsúlyos, hogy a befogadó látása és a komponáló művész között párhuzamot állított fel, ezzel a befogadást nemcsak aktív tevékenységként, hanem reprodukciós folyamatként is megjelenítette (*Schütz*, 2002).

Hamburgban *Lichtwarktól* függetlenül, de vele együttműködve erős reformpedagógiai és művészetpedagógiai hullám jelentkezett, elsősorban a népi tanítókkal és a múzeumi munkatársakkal együttműködve. Ennek következtében Hamburg gyorsan a művészetpedagógia kedvelt helyszíné lett. A város nyitottságára hatással volt Hanza-város jellege is, így nemcsak a világra, a gazdaságra, hanem a művészeti nevelésre is nyitottabb volt. Az első ellenállás a művészet növekvő gazdasági jelentősége ellen a Brit szigetekről kiinduló, Arts & Crafts mozgalomban gyökerező, *John Ruskin* (1819–1900) és *William Morris* (1834–1896), a munka-élet-művészet és az anyag-forma-funkció egységét hirdető elmélete nyomán indult el. Elsősorban a gyáripari termékek silány esztétikai színvonala miatt és a historizmus ellen fellépő stílusváltozatok mellett emeltek szót. *John Ruskin* munkássága befolyásolta *Lichtwark* elméletét is. *Ruskin*t az is foglalkoztatta, hogy a művészetet hogyan lehet mindenki számára elérhetővé tenni. Az 1852-ben alapított londoni South Kensingtoni Múzeumban (mai nevén Victoria and Albert Museum) a ruskini gondolatok fogalmazódtak meg: a múzeumban a szülők tanítása ugyanannyira fontos, mint a gyermekeké (*Kaldewei*, 1990).

Lichtwark és követői

Julius Langbehn (1851–1907) 1889-ben megjelent Rembrandt als Erzieher (Rembrandt mint nevelő) című figyelemfelkeltő könyvében a következőkkel szemben fejezte ki aggodalmait: nacionalizmus, antidemokrácia, civilizációellenesség. A könyv címével *Nietzsche Schopenhauer als Erzieher* (Schopenhauer mint nevelő) című munkájára utalt, az ifjú *Nietzsche* gondolatait átvette és a német nacionalista világnézetbe integrálta. Művében a német kultúra helyzetével kapcsolatos aggodalmainak adott hangot, illetve hangsúlyozta Rembrandt követését a művészi kifejezésben. Tudományellenes, antiszemita, nacionalista írása az akkori légkörben kemény kritikát kapott (*Schütz*, 2002).

Konrad Lange (1855–1921) tübingiai művészettörténész 1893-ban megjelent „Die künstlerische Erziehung der deutshcen Jugend” (A német fiatalok művészeti nevelése) című könyvében a német kultúra felemelkedésének előfeltételeként a kultúra iránt érzékeny művészközönség-képzést jelölte meg. *Lange* legfontosabb célkitűzése az *esztétikai ízlés kialakítása*, az *esztétikai nevelés* volt, így a rajztanítás nem állhatott az ábrázoló geometria tanításából. A „művészetgazdasági” nézőpontot képviselte, így a művészetben azt az emberi tevékenységet hangsúlyozta, ahol kevés anyaggal nagy ökonómiai értéket lehet létrehozni. Célja az volt, hogy a német gazdaságot megóvja az erős külföldi befolyástól (*Liebertz*, 1988. 31.). *Lichtwarkhoz* hasonlóan az eszmei és a gazdaságpolti-

kai motívumokat összemosta, ugyanakkor a nacionalista hangvétel nem volt olyan jelentős e két szerző esetében, mint *Langbehn*nál.

Konrad Lange a művészeti nevelés négy fokát különböztette meg: (1) a nézés fejlesztése, (2) a formaalkotási erő, (3) az esztétikai illúzió kialakítása és (4) a technikai jártasság növelése. Elméletében a tevékenység, az *alkotás* fontos szerepet tölt be. Az az álláspontja, hogy a gimnazistáknak nem művészettörténetre, hanem művészetre van szükségük, ezt azzal is indokolja, hogy amúgy sem áll a pedagógusok rendelkezésére elegendő képanyag a művészettörténet oktatásához. A műelemzésnek tehát a gyakorlati művészeti neveléshez kell kapcsolódnia, ezért ezt a rajzórán a rajztanároknak kell tanítaniuk. Fejtegetésében arra is felhívja a figyelmet, hogy a művészet folyamatos fejlődéséhez hasonlóan a művészeti nevelés módszerének is fejlődnie kell (*Schütz*, 2002). Ebből kiindulva a műalkotások nézésére számos szerző több ponton is reagált. Így vélekedik erről *Woldemar von Seidlitz*. „A tanárok a műalkotásokra ne oktatási anyagként tekintsenek, hanem, mint olyan jelenségre amely, nézésre és érzések kifejezésére ösztönzi a diákokat” (*Schütz*, 2002. 21.) Véleménye szerint a képeket nem lehet egy tárgyhoz kötni, továbbá a műalkotás hatását csendben és elmélyülten kell kivárni. Azonban az alkotások nyugodt megfigyelése nem elegendő, módszertanilag is kell foglalkozni az alkotásokkal, a nézés, ízlés és fogalomalkotás is fontos szerepet tölt be, és a művészi eszközök ismerete is. A kép tartalmának kikérdezése helyett beszélgetést kell folytatniuk a tanároknak a gyerekekkel. *Lichtwark* ezt a gondolatot továbbviszi, saját szavaival: „először a képet hagyjuk beszélni, utána a diáktól kérdezzük és utóljára beszél a tanár” (*Schütz*, 2002. 22.).

A művészetnevelési mozgalom kibontakozása

1887 és 1900 között bontakozott ki a művészetnevelési mozgalom, és 1900-tól 1910-ig tartott a virágkora (*Liebertz*, 1988). 1898-ban először állítottak ki *gyermekrajzokat* „Kinderkunst” (Gyermekművészet) címmel Hamburgban. A kiállítás legtöbb gyermekrajza angolszász területről származott, de belgiumi iskolások alkotásait is bemutatták (*Kerbs* és *Reulecke*, 1998), melyeket *Carl Götze* „A gyermek mint művész” (Das Kind als Künstler) című munkájában elemezte. Véleménye szerint jól körvonalazódott a gyerekek rajzolási módja, a gyermekrajzok struktúrája, a gyermekrajz fejlődéstörténete, a párhuzam a gyermeki alkotások és a primitív népek formavilága között és a didaktikai konzekvencia genezise. Továbbá azt is kiemelte, hogy nem a konkrét formák utánzására törekedtek; sokkal inkább szimbolikusak voltak az alkotások, mint naturalisták. A kiállítás anyagából világosan körvonalazódott az ábrázolt tárgyak jelentése. *Götze* véleménye szerint a gyermekek nem a tárgyakat másolják, hanem a fantáziájukra hagyatkoznak, fejből rajzolnak. *Götze* jelentős követelményeket fogalmazott meg a rajzóra tananyagával kapcsolatban: a rajztanárok ösztönözzék a gyerekeket a színek használatára és az emlékezetből történő ember-, figura- és történetábrázolásra (*Liebertz*, 1988). A hamburgi tanárok egyesülete a nyilvánosság számára is bemutatta az alkotásokat, melyek pedagógusi irányítás nélkül születtek. Ezek a munkák egy berlini múzeumban is kiállításra kerültek 1901-ben, festők, írók, tanárok szervezésében, Die Kunst im Leben des Kindes (A művészet a gyerekek életében) címmel. Ez a kiállítás a művészien berendezett gyerek-környezettel foglalkozott; gyerekjátékok, képeskönyvek, dekorációk, bútorok, végül az iskolai berendezési tárgyak is bemutatásra kerültek. A kiállítást katalógus és tanulmánykötet követte (*Kerbs* és *Reulecke*, 1998).

1900-ban a párizsi világkiállítással egy időben rendezték meg a rajztanárok első nemzetközi kongresszusát. 1896 és 1907 között a német rajztanárok szövetsége folyóiratot jelentetett meg, melyben a művészetnevelési mozgalom értelmezésének is helyet adtak.

A három művészetnevelési nap története

A művészetnevelési mozgalom kialakulásában három művészetnevelési napnak volt a legnagyobb jelentősége: (1) 1901-ben Drezdában, (2) 1903-ban Weimarban és (3) 1905-ben Hamburgban került megrendezésre. A legmeghatározóbb az első, a drezdai volt. Ezeken a napokon múzeumigazgatók (például *Lichtwark*), egyetemi profeszszorok (például *Konrad Lange*), művészek (*Woldemar von Seidlitz*) és pedagógusok (például *Carl Götze*) fogalmazták meg véleményüket az iskolai nevelés új koncepciójáról. *Lichtwark* számára ezek a napok a művészetnevelési mozgalom kezdetét jelentették, és a személyes véleménynyilvánítás lehetőségét (*Schütz, 2002*).

Az 1901-ben megrendezett első művészetpedagógiai napon a *nevelés újszerű felfogásáról* volt szó, ennek kapcsán a nevelés szükséges reformjairól, az iskola, illetve a rajz- és művészettanítás megújításáról. Legfontosabb célkitűzésük az volt, hogy a képzőművészetet beépítsék az iskolai oktatásba. Ezen a napon tartotta *Konrad Lange* első plenáris előadását, melyben a geometriai formák és a történeti ornamentika másolása helyett a természet megfigyelését és a spontán önkifejezés lényegét fogalmazta meg. „Minden művészethez vezető út a természetben keresztül történik” (*Kerbs és Reulecke, 1998, 372.*). Ez az elmélet jól szemlélteti a századforduló legfőbb célkitűzését is. *Das Wesen der künstlerischen Erziehung* (A művészi nevelés módja) című munkájában összefoglalta a művészethez való viszonyát, melyben világos analógiát mutat be a művészet és a művészetpedagógia között.

Ugyanitt *Alfred Lichtwark* felszólalásában hangsúlyozta, hogy „az elsődleges cél nem a tudás kibővítése, hanem a megfigyelőképesség és a felfogóképesség megerősítése, amely az ízlésítélet alapja” (*Schütz, 2002. 26.*). *Lichtwark* nem egy bizonyos tantárgyra gondolt, hanem egy több tárggyal érintkező órára, ahol eredeti műalkotások befogadhatóvá válnak. *Konrad Lange* véleményét osztotta abban, hogy a fiatalokhoz közelebb kell vinni a kortárs művészetet. *Lichtwark* munkájában nyomatékosította, hogy az új művészet alatt a mindenki számára ismert 19. századi művészetet és nem a legmodernebb irányzatokat érti.

Lange és *Lichtwark* mellett *Götze* a *Zeichen und Formen* (Rajzolás és formák) címet viselő előadásában a *művészet nevelő* jellegéről tájékoztatta a hallgatóságot. Három követelményt fogalmazott meg: (1) a rajztanításnak minden iskolában a főtantárgyakhoz kell tartoznia; (2) a diákoknak meg kell tanulniuk a környezetükben lévő természet és a tárgyak megfigyelését és a megfigyelt jelenségek egyszerű és világos leképezését, valamint (3) minden tanárnak tudnia kell rajzolni és megfelelő művészi hajlammal kell rendelkeznie (*Schütz, 2002. 27.*). A rajztanítás gyakorlatában a reformkövetelmények ritkán jelentek meg, előfordult, hogy néha fejből készítették a vázlatot, de az alkotásban még mindig az eredeti tárgy másolása, a kész modellek és formák rajzolása vagy viszszaadása volt a követelmény. Továbbá a legtöbb tanár azért sem alkalmazta a reformgondolatokat, mert hiányzott a megfelelő képesítés. Az 1910-es években a módszerek többrétűvé váltak a megnövekedett számú színes vagy fekete-fehér vázlatrajz készítésével és a szabadkézi rajzolással.

A drezdai művészetpedagógiai nappal egy időben, 1901-ben *Hermann Itchner*, a jeni Pedagógiai Kar tanára javaslatot tett az *iskolai művészettörténeti tanterv* átírására, kiegészítésére. Értelmezésében a rajzórakon a különböző történelmi helyszínek, épületek eredetiben történő megtekintésének hangsúlyos szerepet kell betöltenie. Erre egy szemléletes példát említ: 5. osztályban a késő középkori építészethez kapcsolódva kötelezővé tette a kolostorok látogatását. *Itchner* számos német épület megtekintését építette be a rajzórák tantervébe, amivel az tanórák képanyaga kiegészíthető (*Schütz, 2002*).

A művészetpedagógiai mozgalom szellemi területén maradván, nem szabad megfeledkezni a *Georg Hirth* által hangsúlyozott kreativitásról. Az 1902-ben megjelent *Wege zur Kunst* (Út a művészethez) című tanulmánykötetében a *Wie Bilder betrachtet sein „wollen“* (Hogyan kell nézni a képeket?) című tanulmánnyal a képbefo-

dás problémájára hívta fel a figyelmet, mely kérdés a mai napig nem tisztázott. *Hirth* a műalkotáshoz nem mint élettelen dologhoz közelít, hanem mint akarattal rendelkező lényhez, amivel ha kapcsolatba kerülünk, ha érintkezünk vele, akkor „tanulhatunk tőle” (*Hirth*, 1918. 145.).

A művészetpedagógiai nap a művészetpedagógiai mozgalom legjelentősebb eseménye volt. Kötelezővé kívánták tenni az iskolai rajztanítást, illetve a rajzolást nemcsak létrehozásnak, hanem az *önkifejezés sajátos eszközének* is tartották, valamint az *eredeti műtárgyat* állították a művésztanárok figyelmébe. Az első művészetnevelési napot követte a második 1903-ban Weimarban, a német nyelv és költészet témakörében. Ezt követte a harmadik Hamburgban 1905-ben zene és gimnasztika témában. A müncheni városi iskolai szakfelügyelőség vezetője, majd a müncheni egyetem pedagógiai professzora, *Georg Kerschensteiner* az első, drezdai napon kapcsolatba került *Lichtwarkkal* és *Götzzel*; egy bizottságban dolgoztak a következő weimari művészetnevelési nap kidolgozásán. *Kerschensteiner* a második nap elnöke és a harmadik nap résztvevője volt.

Rajz és művészet oktatása az 1900-as években

Friedrich Oswald Thieme repertóriumából kiválóan körvonalazódik, hogy a rajztanítás és a művészetbefogadás hogyan különültek el egymástól. Az első könyve 1896-ban jelent meg, melynek harmadik kiadása 1910-ben látott napvilágot (*Schütz*, 2002). *Thieme* új nézőpontot kínál, amikor művészettörténeti áttekintésében a fejlődés kronológiai sorrendjét próbálja megtörni. Értelmezésében a klasszicizmust az antik művészettel, a romantikát a középkori művészettel, a német-római művészetet a reneszánszsal, a neorokokót a rokokóval, a realizmust a szimbolizmussal együtt kell értelmezni. Ennek következtében a művészettörténeti tartalmat nem különítették el egymástól és a rajztanároknak a szóbeli felvételi vizsgán a jelentősebb korszakokra jellemző stílusjegyeket, illetve a kor jellemző művészeit kellett felismerniük (*Schütz*, 2002.). Ez a tendencia a 1880-as évek közepéig tartott, majd a szász királyságban a szaktanárok a következőket fogalmazták meg: a szóbeli egyetemi vizsgán a felvételizőknek elsősorban világosan kell látniuk a művészettörténeti korszakokat és ismerniük kell a legjelentősebb mesterek műalkotásait, továbbá azzal az újítással bővítették a felvételi vizsgát, hogy a felvételizőknek fel kell ismerniük egy festményt is.

Ugyanebben az időben a *lipcsei tanárok egyesülete* arra kereste a választ, hogy a kép hatása, a kép szemlélése, illetve a képről való beszélgetés között milyen jellegű különbségek vannak. Egyik képviselőjük, *Ernst Goldhagen* a képi szemlélődésnek három feltételét különítette el: a gyerekek pszichikai természete, az iskola szervezése és a műalkotás jellege. Az Egyesület azzal is próbálkozott, hogy az alkotások experimentális vizsgálatából tapasztalati élményt nyerjenek, melynek folyamán a gyerekek a képekről való benyomásaikat zenével vagy beszéddel tudják kifejezni.

A művészetpedagógiai mozgalom képviselői mindig új dolgokat követeltek, ebben az időszakban a gyerekek műalkotásnézésének megtanítása volt repertoáron. *Ludwig Volkmann* *Die Erziehung zum Sehen* (Nézésre nevelés) című tanulmányában is ezt emelte ki. Véleménye szerint a valóság esztétikai szemlélése párhuzamba állítható az impresszionista festészettel (*Volkmann*, 1925). *Paul Brandt* 1910-ben megjelent *Sehen und Erkennen* (Nézni és felismerni) című könyvében az érzékelés egy új formáját állította szembe a történeti szemlélettel.

A német művészetpedagógia története 1910–1945 között

Lichtwark halála után, az első világháború kitörésekor, 1914-ben a művészetmozgalom összeomlott, de a világháború után, 1918-ban motívumai a reformpedagógiai mozgalomban ismét megjelentek. *Lichtwark* eszméi tovább

éltek, ezt mutatja, hogy 1920-ban „Lichtwark iskola” indult el *Peter Petersen* (1884–1952) vezetésével (*Liebertz, 1998*).

A nevelés az *önálló alkotás* felé irányult, amely a művészetpedagógia területén is fejlődéssel járt, a gyermeki alkotói képességet erősítette. Néhány múzeum próbálta a *gyerekrajzokat* mindenki számára elérhetővé tenni. A Mannheimer Kunsthalle vezetője 1921-ben a gyerekrajzokból kiállítást rendezett „Der Genius im Kinde” (A zseni gyermek) címmel. E kiállítás inspirálta *Hartlaub* egy évvel később megjelent, ugyanezen című könyvét. Az 1932-ben a *Museum und Gegenwart* (Múzeum és a múlt) című újságban megjelent, *Museen als Berater* (Múzeumok mint tanácsadók) címet viselő tanulmányában (*Liebertz, 1998. 119.*) a múzeumot új funkcióval ruházta fel: ezek szerint a múzeumoknak nemcsak esztétikai értékeket kell hangsúlyozniuk, hanem gyakorlatiasabbakat is: a kézművességet, a kétkezi munkát. Az 1930-as években számos művészetpedagógus, múzeumi szakember ismerte fel az *eredeti tárgyak* hatását a gyermekrajzokban. A művészeti nevelés fogalmának tisztázása a 19. században hangsúlyos volt mindaddig, amíg a rajztanítás nem modernizálódott és tartalmilag nem fejlődött tovább. A művészeti nevelés területén a hangsúly mindvégig a képzőművészetben volt, csak rövid ideig tértek ki az irodalomra, zenére és testnevelésre.

A művészeti nevelés reformötletei először az 1920-as években jelentek meg. A gyermeki alkotások erejének kibontakoztatása a szabad rajzolással és festéssel az új rajztanítás vezérfonala lett. Az 1920-as években alakult ki a zenei képzés fogalma; az esztétikai nevelés viszont, ami jóval a túlmutat a rajztanítások, csak később indult be. 1925-től a porosz gimnáziumban a rajz- és művészettanítást *H. Richter* főtárggyá tette, és elindult a gimnáziumi rajztanárok képzése a művészeti akadémián (*Liebertz, 1988*). Az 1930-as években a német oktatásban a rajztanítás teljes mértékben a művészeti nevelés része lett. A középpontban a szabad, rajzos és színes formák álltak, és a technikaoktatásba is bekerültek a művészeti nevelés elemei. Általános nevelési elv lett a művészi nevelés, amely minden órát befolyásolt, ahol az alkotói és emocionális erő kibontakozott. A művészi nevelés az egész emberre hatott, így a lélekre, a szellemre és a testre is (*Liebertz, 1988*).

Alfred Lichtwark esztétikai nevelésről vallott nézete után 30 évvel a művészettörténész-múzeumigazgató *Gustav Felix Hartlaub* megjelentette az új művészetpedagógia programfüzetét, melyben a rajzórát az általános művészeti fejlődéssel állítja kapcsolatba, ami inkább expresszionista áramlatot, mint impresszionistát jelent (*Schütz, 2002*). 1933 és 1945 között az iskolai művészeti nevelést a nemzetiszocialista oktatási politika világnézete határozta meg. A náciizmus idején, 1933-ban *R. Böttcher* „Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung” (A Német Birodalom előadói a művészeti nevelésről) című programfüzetet jelentetett meg a művészetnevelők részére (*Eid, Langer és Ruprecht, 2002. 110*). A művészetnevelés elméleti részét a konzervatív náci politika irányította. A második világháború után a művészeti nevelés ismét virágzásnak indult. Ezt mutatják az 1945–1965 között rendezett művészeti konferenciák: Fuldában 1949-ben, Baselben 1948-ban, és Berlinben 1962-ban (*Liebertz, 1988*).

A német múzeumok múzeumpedagógiai célkitűzéseinek kialakulása

A *múzeumpedagógia* a pedagógia alkalmazott ágaként alakult ki az első világháborút követő időszakban, de a felvilágosodás idején volt az első törekvés arra vonatkozóan, hogy a kulturális javakat közkinccsé, mindenki

számra elérhetővé tegyék. A mai múzeum feladatkörének, küldetésének meghatározása alapvetően a felvilágosodásban gyökerezik.

Fontos célkitűzés volt a 20. század folyamán, hogy a hagyományos, szentélyszerű múzeumi kép megváltozzon a múzeumi közművelődés kiterjesztése, a társadalom széles rétegeinek múzeumi programokba való bevonása révén. Az International Council of Museum (ICOM) 1974. évi konferenciáján a múzeum küldetésének meghatározásánál, már a szolgáltatató és nevelő jelleget hangsúlyozta: „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom és fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott állandó intézmény, amely az emberek és környezetük anyagi és szellemi bizonyítékait gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja tudományos, közművelődési és szórakoztató céllal” (Dech, 2003. 20.). A Deutsche Museumsbund (Német Múzeumok Szövetsége) is a múzeumok nyitottságát emelte ki: „A múzeum egy olyan állami vagy privát szerv, amely kulturális és természettudományi tárgyakból álló gyűjteményét rendszeresen bemutatja a nyilvánosság előtt kiállítási formában, jótékony céllal, kereskedelmi struktúra vagy funkció nélkül” (Weschenfelder és Zacharias, 1992. 21.). Az 1970-es évektől a múzeumok is arra törekedtek, hogy a kiállítási és a nyilvánossági munka a társadalom képzése és nevelése felé irányuljon. A múzeum „templomkénti” aposztrofálása megszűnt, továbbá a múzeumi feladatok gyűjtésre és kutatásra történő redukálása is. A társadalom számára a múzeum innentől a következőket jelentette: tanulás helyszíne, politikai és kultúrpolitikai helyszín, kommunikációs és szabadidős tevékenységek helye (Liebertz, 1988. 184.). A kihívásra a múzeumok az ún. *nyitott múzeumi koncepciójával* reagáltak; ez azt jelentette, hogy a múzeumot a társadalom minden rétege számára elérhetővé kell tenni, tehát olyan kiállításokat és kísérő programokat kell rendezni, amivel mindenkit meg lehet szólítani.

Oskar von Miller és a müncheni Deutsches Museum története 1903–1937

Oskar von Miller villamosmérnök, múzeumigazgató 1903-ban megalapította a természettudományi és technikai gyűjteményből álló müncheni Deutsches Museumot az 1792-ben illetve az 1852-ben alapított londoni South Kensingtoni Iparművészeti Múzeum példájára (Kaldewei, 1990). Koncepciójában fontos szerepet töltött be a múzeum *tanuló-tanító jellege*. A Deutsches Museumot olyan helyre kívánta tenni, ahol a német férfiak a technikáról és a természettudományokról tanulhatnak. Az igazgató a demonstrációs eszközöknek, a kiállítás rendezésének és a falszövegek érthetőségének különösen nagy figyelmet szentelt; továbbá koncepciója lényegi elemét képezte a PR-tevékenység, ennek következtében a múzeumot mindenki számára elérhetővé kívánta tenni. A múzeumot elsősorban plakátokkal reklámozta a villamosmegállóknak, oktatási intézményekben, gyárakban, tudományos intézményekben, utazási irodákban, szállodákban, hajókon stb. Elmélete szerint: „A múzeum a dolgozó ember szolgálatában áll” (Kaldewei, 1990. 191.). Ezt tükrözi a múzeum nyitvatartási ideje is (hétfőtől szombatig 9.00–19.00; vasárnap és ünnepnapokon 9.00–17.00). A pedagógusok és az iskolai csoportok ingyen látogathatták a múzeumot. A látogatók megfelelő tájékoztatására nemcsak kiállításokhoz tartozó hazavihető vezetőfüzet készült, hanem a múzeumban dolgozó teremőrök, – akik iparosok voltak – a saját tapasztalataikat tudták megosztani a kiállított tárgyról a látogatók felé. Ám természetesen tudósok, tudományos munkatársak is tartottak tárlatvezetéseket az előre bejelentkezett csoportok számára. A kiállításához tartozó esti előadások speciális csoportoknak szóltak. 1911-ben Oskar von Miller saját forrásból egy úgynevezett „utazási adományt” hozott létre fiatal hallgatóknak, ipari tanulóknak, dolgozóknak, kézműveseknek, természettudósoknak és technikusoknak. Az ösztöndíjban részesülők nemcsak magas összegű honoráriumot kaptak, hanem a múzeum gyűjteményét is megismerhették, tanulmányozhatták. Miller gyakorlatias ember volt; korát megelőzve a múzeumot az oktatás helyszínének tekintette (Kaldewei, 1990).

Georg Kerschensteiner múzeumpedagógiai nézetei a müncheni Deutsches Museumban

Georg Kerschensteiner *Wesen und Wert in naturwissenschaftlichen Unterrichts* (Lényeg és érték a természetismereti oktatásban) címet viselő írásában *Oskar von Miller*hez hasonló gondolatokat fogalmazott meg a *természetismeret múzeumi hasznosításáról*. *Kerschensteiner* gyakorlott pedagógusként és müncheni iskolatanácsosként együtt dolgozott *Oskar von Millerrel* 1903-tól haláláig, 1933-ig (*Kaldewei*, 1990). *Miller* kezdeményezésére *Kerschensteiner* 1905-ben a munkaiskola tantervét a múzeum gyűjteményére alapozta, továbbá a müncheni Deutsches Museumot a munkaiskola oktatói továbbképzési helyszínékként képzelte el. Ennek megfelelően a múzeum munkatársai minden pénteken három órás vezetést tartottak különböző gyűjteményekben a munkaiskola tanárai részére. Ezen túl a múzeum és az iskola kiváló együttműködését jelzi, hogy az 1910-ben kidolgozott, általános iskolások részére tartott tárlatvezetések a müncheni tantervvel szoros kapcsolatban álltak, és nem az egész múzeum anyagát ölelték át, hanem csak az oktatás területét érintő termekre korlátozódtak.

Kerschensteiner 1908-ban *Pestalozzi* 162. születésnapjára rendezett eseményen a *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule* (A jövő iskolája a munkaiskola) című előadásában hangsúlyozta, hogy nem könyvekből és előadásokból kell tanulni, hanem a *gyakorlati tevékenységből*. *Kerschensteiner* fő mottója a „ki a könyviskolából és be a szakmunkások iskolájába” volt (*Kaldewei*, 1990. 225.). A manuális munkát a szellemi munka szintjére kívánta helyezni. Elméletében többször hivatkozik *John Dewey*ra, akinek a munkáját 1907 óta tanulmányozta (*Kaldewei*, 1990) és a dolgozók iskolájának fogalma is tőle eredeztethető. *John Dewey* pragmatikus pedagógiai elmélete és személyisége meghatározó szerepet játszott az amerikai múzeumpedagógia történetében (*Kaldewei*, 1990), különösen az 1900-ban létrejött gyerekmúzeumok (Boston, Cleveland, New York, Chicago) területén. Ezek a múzeumok a mai napig „hands-on múzeumokként” működnek, ahol a gyerek tanulási és megismerési készsége kibontakozhat, továbbá a tárgyakon keresztül történő aktív és önálló tanulással fedezheti fel a világot. *John Dewey* írt először a múzeumok iskolában történő hasznosításáról, a jövő iskoláját múzeumban képzelte el, a legfontosabb célnak az életre való felkészítést tartotta. A munkaiskola a reformpedagógia idején bontakozott ki, lényege alapvetően a manuális és a szellemi készség összhangba állítása volt a szakoktatásban. *Kerschensteinernek* sikerült városi iskolatanácsosként Münchenben megvalósítani elméletét a munkaiskolában, azonban 1925-ben eltörölték minden szakmunka oktatását a műhelymunkán és a főzésen kívül.

A hammi Städtischen Gustav-Lübecke-Museum múzeumpedagógiai programja

A hammi Städtischen Gustav-Lübecke-Museum múzeumpedagógiai programjának kitalálója a múzeum igazgatója, a pedagógus végzettségű *Ludwig Bänfer* volt. Újszerű elméletének legfontosabb üzenete az volt, hogy hangsúlyozza a *múzeum és az iskola kapcsolatát*. Ennek érdekében minden dortmundi iskola csoport lehetőséget kapott, hogy egyszer egy évben elmenjen a hammi Städtischen Gustav-Lübecke-Museumba. *Ludwig Bänfer* újszerű gondolkodása a pedagógusoknak tartott tárlatvezetésekben érhető tetten. Véleménye szerint a tárlatvezetések során a pedagógusok ismerete kibővül, így az iskolai oktatás során használhatják a múzeumban elsajátított információkat és a gyűjtemény anyagát, illetve az osztályuknak tarthatnak a múzeumban tárlatvezetéseket (*Kaldewei*, 1990).

Művészeti nevelés 1939–1960-ig

A múzeumpedagógia 1939-es helyzetét kiválóan szemlélteti a német *Adolf Reichweins* (1898–1944) pedagógus tevékenysége. *Reichweins* koncepciója szerint az iskola és a múzeum együttműködése nem csupán a múzeumba mint gyűjtő, őrző, közvetítő, hanem mint tanító és nevelő intézményre is vonatkozik. *Reichweins* a Museum für

Deutsche Volkskunde, a Német Néprajzi Múzeum gyűjteményének pedagógiai hasznosítását dolgozta ki. Ezzel egyidőben a berlini Schule und Museum (iskola és múzeum) részleg vezetője volt és a német múzeumpedagógia középpontjába a rajzolást helyezte a nacionalista pedagógiával szemben. *Reihweins* pedagógusként ellenálló volt, aki felismerte az elnyomás alatti Németország borús jövőjét (*Vieregg*, 2008).

1945 után a művészeti nevelés új didaktikai irányba fordult el, az elmélet helyett a rajzi képességet hangsúlyozták, és az alkotóerő kifejezése is egyre fontosabb lett. Kísérletet tettek arra, hogy a diákokhoz eljuttassák a kortárs művészetet úgy is, mint médium a korszak problémáinak kifejezésére.

Kurt Schwerdtfeger 1953-ban megjelent „Bildende Kunst und Schule” (Képzőművészet és az iskola) című művében pedagógiai koncepciójának megfogalmazásakor a szellemi és művészi alkotás szintézisének megteremtésére törekedett. Tanárára, *Johannes Ittensre* hivatkozik, amikor a műalkotások befogadásánál az átérző jelleget emeli ki. A műalkotások befogadásánál a régi mesterek alkotása mellett a kortárs művészet megismerését is ugyanolyan fontosnak tartja (*Weiler*, 1983).

Hans Meyer „Fröhliche Kinderkunst” (Vidám gyermekművészet) és a *Wir erleben Kunstwerke* (Műalkotás megélése) című műveiben – miként címük is kifejezi – a művészi nevelés jelentőségét fejtette ki. Véleménye szerint a művészi alkotás eszköz a műalkotás befogadásához. Művészetpedagógiájának alapvetése *Lichtwark* gondolataiban gyökerezik „*learning by doing; learning by playing*” (csinálva és játszva tanulni) (*Weiler*, 1983. 271.). A múzeumpedagógia célja *Meyer* számára is – *Lichtwark*hoz hasonlóan – az, hogy a diákok játékosan, a képdidaktikán keresztül tanuljanak a képekről. *Meyer* fontos szerepet tulajdonított a műalkotással szembeni helyes magatartás kialakításának, amely a kép nézése és az alkotói tevékenység szintézisével érhető el.

Reinhard Pfennig és Gunter Otto művészetelmélete

1959-ben látott napvilágot *Reinhard Pfennig* „Bildende Kunst der Gegenwart, Analyse und Methode” (A kortárs képzőművészet analízise és módszere) című munkája, melyben a *kortárs képzőművészetet* a művészetpedagógiai oktatás fő tartalmi egységébe építette be. Művében a tanórán történő műalkotás-nézésről és műalkotás-elemzésről vallott nézeteit fogalmazta meg; az foglalkoztatta, hogy a diákok a rajzórán mit tudnak tanulni (*Liebertz*, 1988). *Pfennig* a műalkotás következő funkcióját emelte ki: „*A műalkotás a rajzóra kiindulópontja és középpontja lehet, de nem a rajzoktatás célja*. A műalkotás a valóságfelfogás gyakorlását szolgálhatja. A műalkotás mint esztétikai objektum fontos oktatási anyag. A műalkotás gondolkodást követel” (*Liebertz*, 1988. 133.). Nézés alatt a rajzóriai munkát és tanulási formát értette, és nem a műalkotás nézésének művészi értelmezését. Koncepciójában a műalkotással történő érintkezés elsősorban „*információ az esztétikai tárgyról*”, és csak másodsorban következik „*a tudatos és kritikus tevékenység*” (*Weiler*, 1983. 276.). A műalkotással történő találkozás három formáját különíti el *Pfennig*. Az első a „*néma találkozás*”: reprodukció nézése az osztályteremben, amely dialógust teremt tanár és diák között; a második a „*figyelemfelkeltő nézés*”: a múzeumban az eredeti műalkotás előtt; a harmadik a műalkotás elemzése (*Weiler*, 1983. 277.). Koncepciója szerint a műalkotásnak kétféle funkciója van, az egyik az észlelés fejlesztése, a másik a műalkotás társadalmi összefüggésben történő szemlélete. *Pfennig* művészetelméletét elsősorban azért kritizálták, mert két aspektus hiányzott az elméletéből: az egyik a műélvezet, a másik a diákok érdeklődési köre. Elméletének középpontjában nem a művészeti nevelés, hanem az *alkotás* állt. Álláspontja szerint racionális, megfogható, igényes művészetet kell létrehozni a művészeti oktatásban.

Gunter Otto a német művészetpedagógia egyik legkiemelkedőbb képviselője volt, aki 1970-től az *esztétikai nevelésre* összpontosított. 1971-től a Hamburgi Egyetem neveléstudományi professzora. Az 1960-as években *Otto* a vizuális kommunikáció fogalmát minden esztétikailag, optikailag, haptikusan felfogható valóságaspek-

tusra kiterjesztette, ennek következtében az összes vizuális tömegmédiára. Ezzel az volt a célja, hogy a tömegmédiáa véleményformáló hatása lelepleződjön és a diákok is foglalkozzanak ezzel.

Gunter Otto 1974-ben megjelentetett „Didaktik und Ästhetischen Erziehung” (Didaktikai és az esztétikai nevelés) címet viselő tanulmányában a művészet társadalmi jelentőségéről és funkciójáról fejtette ki álláspontját. Az esztétikai nevelés interdiszciplinaritását hangsúlyozta (*Weiler*, 1983). Számára a műalkotás befogadásánál a tárgy felépítés fontosabb, mint a tartalom. Az esztétikai tárgy négy aspektusát különítette el: (1) történelmi aspektus – társadalom, (2) tényfeltáró aspektus – struktúra, (3) szociális aspektus – kommunikáció és (4) genetikai aspektus – realizáció. Tanulmányában a rajzoktatás középpontjába a képi folyamatot állította, ez alatt a képi elemek megvizsgálását és a befogadó reakcióját értette. Célja ezzel a műalkotás megismerése és műélvezete volt. A képzőművészeti alkotások képi elemzését négy módszertani elemből építi fel: (1) a kezdeményezés, ami alatt az érdeklődés felkeltését érti; (2) a kutatás, amelynek során a diákok képi problémára irányuló képességét kell fejleszteni; (3) a tárgyi megjelenítés, ahol a probléma megoldása áll a középpontban és végül (4) az egységesülés (integráció), amikor a befogadó eggyé válik a tárggyal (*Weiler*, 1983). Műelemzés során mindenekelőtt az alkotást szorgalmazta, ezt fejezi ki „Wir sehen wie Cézanne” (Úgy látunk, mint Cézanne) (*Weiler*, 1983. 282.) című rajzói példájában, amikor *Cézanne* festési módját tanulmányozza és nem azt, hogy hogyan és miért használta ezt az ecsetkezelést.

Művészetpedagógia 1970–1980 között

Az 1970-es években kezdték el a *rajztanítás társadalmi funkcióját* megvizsgálni. *H. R. Möller* „Gegen den Kunstunterricht” (1971) (A rajztanítás ellen) nevet viselő munkájában erősen kritizálta a művészetpedagógiai gyakorlatot. Számára a művészet nyugtatószer, illetve a rajzóra az a tantárgy, ahol az információ közvetítése vizuális médian keresztül történik. Konceptiója szerint a rajzóra elméletében a média kritikus vizsgálata fontos, a gyakorlatban a diákok vizuális médiumok, így a fotózás, a filmkészítés technikájával történő megismerkedését hangsúlyozta (*Weschenfelder*, 1992).

A rajztanítást az 1970-es évektől kezdve különbözőképpen nevezték el, így esztétikai nevelés, művészet és kommunikáció, művészet/vizuális kommunikáció. *H. D. Junker Möller* elméletét vitte tovább, mikor megfogalmazta, hogy a rajzórán nemcsak a képzőművészettel kell foglalkozni, hanem a hétköznapi szobrászattal is, ezzel a művészetpedagógia vizuális területét próbálta kitágítani. A művészetpedagógusok másik táborá szerinte a játék és a gyakorlat a legfontosabb. *H. Klettke* szerint a játékos alkotás áthidalja a tanítás és a szabadidős tevékenység közötti szakadékot. A KEKS (Kunst, Erziehung, Kybernetik, Soziologie) csoport is hasonló véleményen volt (*Weschenfelder*, 1992). Az 1980-as években új területként merült fel a környezetvédelem és ez a művészetpedagógiára is hatással volt az anyaghasználat területén; a természetes anyagok használatára egyre nagyobb hangsúlyt fektettek.

Összegzés

Összegzésképpen megállapítható, hogy a modern művészetpedagógia gyökerei a reformpedagógia idején kibontakozó művészeti nevelés területéig nyúlnak vissza. A német művészeti nevelés kezdetben a tanítás-nevelés, reprodukció-eredeti műtárgy, tanulás-fejlődés, előállítás-befogadás felvilágosítás-ízlés, művészetre nevelés-művészettel nevelés kérdéseire kereste a választ. A művészeti nevelési mozgalom legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a rajzórakon a gyerekek ne kész mintákat, modelleket másoljanak, hanem a spontán önkifejezés kerüljön előtérbe. Az 1900-as évek első felében bontakozott ki a rajztanítás, művészettanítás, esztétikai nevelés és

a tudományos értelemben vett művészetpedagógia. Ennek köszönhetően irányult a figyelem a múzeumpedagógia felé. Fontos helyet töltött be a múzeumpedagógia kialakulásában, történetében már a 19. században is az eredeti tárgyak szerepe, illetve a műalkotás előtti beszélgetés. A művészetnevelési mozgalom legbefolyásosabb személyisége a pedagógus és művészettörténész végzettségű *Alfred Lichtwark* volt. A képek befogadásáról és a múzeum mint tanulási helyszínről szóló elmélete forradalminak számított a 20. század elején és még a mai napig befolyással van a német múzeumpedagógia területére.

Ha visszatekintünk az elmúlt évtizedekre, látjuk, hogy változás történt a múzeum fogalmának értelmezésében és feladatának meghatározásában. Több német múzeumigazgató a múzeum nevelő jellegét hangsúlyozta, új dimenzióba helyezte a múzeumot és nem elégedett meg a múzeum őrző, gyűjtő, kutató, bemutató feladatkörével. Új múzeumi feladatként jelent meg az értékek közvetítése, a múzeumi tanulás minél szélesebb társadalmi körhöz való eljuttatása. E tekintetben elsősorban a múzeumigazgató *Oskar von Miller* és a pedagógus *Georg Kerschensteiner* tevékenysége hozott változásokat a múzeumügy területén. Ez az új német múzeum-iskola koncepció az európai múzeumpedagógia történetében a mai napig kiemelkedő jelentőségű és példaértékű.

Szakirodalom

1. Dech, U. Ch. (2003): *Sehenlernen in Museum*. Transcript, Bielefeld.
2. Eid, K., Langer, M. und Ruprecht, H. (2002): *Grundlagen des Kunstunterrichts*. Ferdinand Schöningh. Paderborn, München, Wien, Zürich.
3. Hamann, A. (1997): *Reformpädagogik und Kunsterziehung Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne*. StudienVerlag, Innsbruck-Wien.
4. Kaldewei, G. (1990): *Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900–1933. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
5. Kerbs, D. und Reulecke, J. (1998, Hrsg.): *Handbuch der Deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
6. Kirsten, F. (1995, Hrsg.): *Handbuch der museumspädagogischen Ansätze*. Opladen.
7. Liebertz, Ch. (1988): *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumpädagogik*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
8. Richter, H-G. (2003): *Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung*. Verlag Videel, Niebüll.
9. Schütz, H. G. (2002): *Kunst und Analyse der Betrachtung, Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
10. Viereg, H. (2008): *Geschichte des Museums*. Wilhelm Fink, München.
11. Weiler, D. (1983): *Museumspädagogik am Beispiel der Malerei*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern.
12. Weschenfelder, K. und Zacharias, W. (1992): *Handbuch der Museumspädagogik*. Pädagogischer Verlag, Düsseldorf.