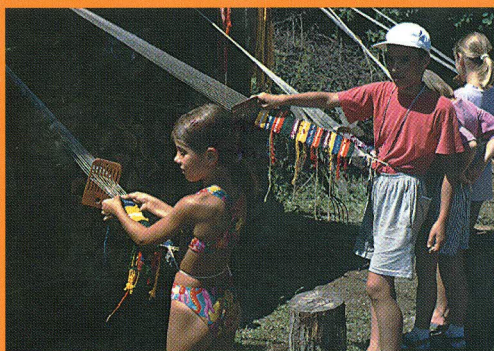
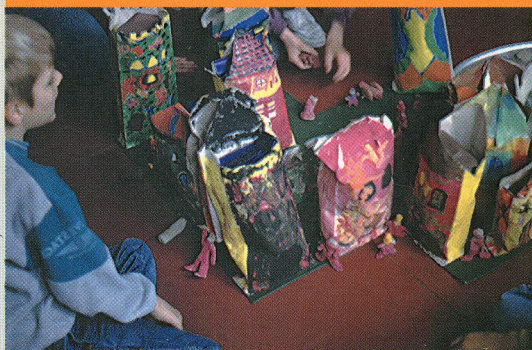


VIZUÁLIS KULTÚRA III.



Bakos Tamás
Bálványos Huba
Preisinger Zsuzsa
Sándor Zsuzsa

A VIZUÁLIS NEVELÉS PEDAGÓGIÁJA

a 6–12 éves korosztályban



Bakos Tamás–Bálványos Huba–
Preisinger Zsuzsa–Sándor Zsuzsa

A VIZUÁLIS NEVELÉS PEDAGÓGIÁJA

a 6–12 éves korosztályban



Balassi Kiadó
Budapest, 2003

A könyv első kiadását támogatta
a Művelődési és Közoktatási Minisztérium,
a Felsőoktatási Pályázatok Irodájának
„Felsőoktatási Tankönyv- és Szakkönyvtámogatási Program”-ja
keretében

Tankönyv

Lektorálta
SZENTIRMAI LÁSZLÓ

A könyv képanyagáért
köszönetet mondunk az alábbi iskolák
tanulóinak és pedagógusainak:

*Budapesti Tanítóképző Főiskola
Gyakorló Általános Iskolája,
Bubcsóné Hornyák Klára,
Győriné Beke Mária,
Horváth Ildikó,
Tóth Szilvia,*

*Buratínó Iskola, Budapest,
Bácsalmási Gabriella,*

*Kaffka Margit Általános Iskola, Miskolc,
Nyitrai Viktória,*

*Kisegítő Iskola, Pécs,
Fodor Ildikó,*

*Pädagogische Hochschule, Schwäbisch Gmünd,
Walter Barth,
Heinz Kneile,
Albrecht Vogel,*

*Simon Bolívar Általános Iskola, Budapest,
Szerémi Lotti*

A diagramokat a szerzők tervezték.

A fotókat és a reprodukciókat a szerzők készítették.

Harmadik kiadás

ISSN 1418-2661

ISBN 963 506 534 5

© Bakos Tamás, Bálványos Huba,
Preisinger Zsuzsa, Sándor Zsuzsa, 2000, 2002, 2003

Balassi Kiadó

Felelős kiadó Kőszeghy Péter igazgató

Felelős szerkesztő Soóky Andrea

Borítóterv Bálványos Huba

Nyomdai előkészítés Krébecz József, ASSA Kft.

Készült az ETO-Print Nyomdaipari Kft.-ben

Felelős vezető Balogh Mihály

2003/379

TARTALOM

Bevezető	9
I. KÖNYV	
SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS, KÉPESSÉGFEJLESZTÉS	11
Első fejezet (Bálványos Huba)	
A VIZUÁLIS NEVELÉS MINT SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS	13
1. A vizuális nevelés alkotó tevékenységformáinak áttekintése	13
2. Személyiségfejlődési esélyek az alkotásban	15
3. A differenciáló képességfejlesztés	19
4. Éntudat és kollektív identitás	22
Második fejezet (Bálványos Huba)	
A VIZUÁLIS MŰVELTSÉG FEJLESZTENDŐ KÉPESSÉGEI	25
1. A vizuális műveltség fejlesztendő képességei (Bálványos Huba)	25
Vizuális nyelv	25
Kifejezés, képzőművészet	25
Vizuális kommunikáció	26
Tárgy- és környezetkultúra	26
Technikák	26
2. A képességfejlesztés tervezésének és megvalósításának tézisei	26
Harmadik fejezet (Bakos Tamás)	
A GYERMEKRAJZ A PEDAGÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL	29
1. Fejlődéslelektani vonások az irányítás nélküli, ábrázolva kifejező közlésekben	29
Ábrázolásalapú kifejezés	29
2. Megismerés, motiváltság és a vizuális közlésformák	32
Megismerési képességek és motivációi az ábrázolás elsődleges szerepében	33
Megismerési képességek és motivációi az ábrázolás másodlagos szerepében	35
Jelölés, jelalkotás	36

II. KÖNYV

A „MIT?” ÉS A „HOGYAN?” KÉRDÉSE

Első fejezet (Bálványos Huba)	41
A GYERMEK KÉPI KIFEJEZÉSEI, MINT SZEMÉLYES KÖZLÉSEK	41
1. Hangoltság a kifejező alkotásra	42
Élmény, inspiráció, motiváció	42
Közös élményhelyzet	44
Beszélgetés és szemléltetés	47
Mintaadó szemléltetés	47
Motivációk	50
Inspirációk	53
Differenciált motivációk	58
2. Értékelő visszajelzések	60
Értékelés a folyamatban	60
Az alkotások „kiállítása”	61
A személyes közlések vizuális nyelvezetének áttekintő táblázata	63

Második fejezet (Bálványos Huba)

IRÁNYÍTOTT SZOCIALIZÁCIÓ TÁRGYI- ÉS KÖRNYEZETI KULTÚRÁVAL

1. Élmény, inspiráció, motiváció	67
A „mit” kérdése	67
Inspiráló szemléltetés és beszélgetés	74
A díszítés	75
Mintaadó szemléltetés	78
2. Korrektúra és értékelés	80
Differenciált motivációk	80
Konzultáció és technikai korrektúra	80

Harmadik fejezet (Preisinger Zsuzsa)

VIZUÁLIS TANULMÁNYOK – PRIMER KÖZLÉSEK

1. A primer közlések	83
A pedagógiai tudatossággal irányított megfigyeltetés hatása a képi sémára	83
A vizuális tanulmányok irányultságai	86
2. Tárgyformák mint modellek	87
A modellválasztás	87
Észleleti dominanciák a modellválasztásban és a modellhelyzetben	89
3. Komponált képi látványok modellhelyzetben.	
Fotó, mozgókép, műalkotások	91
4. „Nyelvi” tanulmányok közvetlen látványelőzmény nélkül	93
5. Fokozatosság a modellelemzésben és az ábrázolásban	93
6. Bemutatás és szemléltetés	96
7. A feladatokhoz választott technikai megoldások speciális szempontjai	101
8. A vizuális tanulmányok szerepe a fejlődési-fejlesztési folyamatban.	106
A tanulmányok eredményeire épülő feladatok kapcsolása, sorolása	106
A primer közlések vizuális nyelvezetének áttekintő táblázata	118

Negyedik fejezet (Bakos Tamás)

DIREKT KÖZLÉSEK	119
1. Ismeretek, információk vizuális közlései	120
2. A direkt közlések motivációi	122

3. Mit és hogyan, direktben	123
Közlések már irányítás nélkül is	123
Útvonalrajz és térkép	124
Modellhelyzetek az útvonalrajz és térkép témakörében	125
Konstruált modell és magyarázó rajza. Kavicsvárak	127
Papírlabirintus és agyagvár	130
A síkképi szemléltetés irányultságai térképalkotásnál	132
Térkép csoportmunkában	134
Társasjáték síkban és térben	135
Tárgytervek, magyarázó, elemző ábrázolások	138
Fantáziatervek	139
Tárgyelemzésekből magyarázó rajz	146
Tárgytervek a megvalósítás igényével	150
A mozgás és változás vizuális közlésének módjai.	152
Az információ legsűrítettebb vizuális formái (Piktogramok, emblémák és más vizuális jelek)	156
Modellalapú formaredukció példái. Az emlékkép- és modelltranszpozíció vizuális nyelvisége	158
A direkt közlések vizuális nyelvezetének áttekintő táblázata	162

Ötödik fejezet

MUNKAFORMÁK

1. A feladat (Bálványos Huba)	163
A feladat és a tanóra	163
Feladattípusok	163
2. A munkaformák változatai a tanítási órák folyamatában (Preisinger Zsuzsa)	167
3. A pedagógus és a tanulók együttműködésének várható eredményessége a vizuális nevelés tantárgyi specifikumaiban	168
Frontális munka. A pedagógus közvetlen irányító szerepben	168
A tanulók önálló egyéni munkája	169
4. A tanulók együttműködésének várható eredményessége a vizuális nevelés tantárgyi specifikumaiban	170
A csoportmunka	170
A csoport létszáma és tagozódása	171
Formális, informális csoport	172
A csoportlét kezdeti szakasza	172
A szakárgyi eredményesség feltételei a csoportmunkában	174
A csoport összetétele és lélekszáma	176
Irányítás, korrigálás	177
Technikai megoldások	178
Szervezés	178

Hatodik fejezet (Bálványos Huba)

PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

1. Az egyes tevékenységformák főbb értékelési különbségei	180
2. Az értékelés irányultságai	181
3. Értékelési szempontok	181
4. A közös értékelés helyzete és szempontjai	181
5. Értékelési fokozatok	182
A gyermekek egyenkénti megfigyelése a folyamatban	182
A gyermekek egyenkénti megfigyelése az alkotás tükrében	183
Egy értékelési szakasz végén	184
A közös értékelés közben mutatkozó további személyiségjegyek	184

III. KÖNYV

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSÁNAK SZEMÉLYES TERVEZÉSE (Sándor Zsuzsa)187

Első fejezet

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSI TERVE:

KAPOCS A TANTERV, A PEDAGÓGUS ÉS A GYERMEK KÖZÖTT189

Második fejezet

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANTERVI ELŐÍRÁSAI

ÉS A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGÉNEK TALÁLKOZÁSA A TERVKÉSZÍTÉSBEN191

1. A pedagógus vizuális és művészeti műveltségének,
vizuális pedagógiai felkészültségének és önszemléletének szerepe191
2. Tantervi szakanyagok értelmezése és megértése193
Szakmai szerkezet és a szakmai tartalmak értelmezése193
A tantervi szintek értelmezése194
Tantervi rovatok értelmezése196

Harmadik fejezet

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSI FOLYAMATAINAK

ÉS A FOLYAMATOK TERVEZÉSÉNEK JELLEMZŐI199

1. A tantervi dokumentumok személytelensége,
a tanterv és a tanítási terv lehetséges helyi karakterei200
2. Az időtényező vizuális kultúra vonatkozásai200
3. A feladatsor és a projekt mint tervezési és mint tanítási metódus201
4. A vizuáliskultúra-feladatsorok és -projektek mint tanítási témakör típusok203
5. A vizuális kultúrára specializált tantárgy éves tanítási programja
elkészítésének elvi és gyakorlati problémái210
6. A vizuáliskultúra-óra tervezésének általános jellemzői és vizuális nevelési specifikumai213
A rendelkezésre álló minősített vizuális nevelési tantárgyi tantervek229

FÜGGELÉK (Bakos Tamás)231

A vizuális nevelés foglalkozásainak sajátos feltételrendszere
Szakterem, szertár, anyagok, szerszámok, szemléltető eszközök231

IRODALOM235

SZÍNES KÉPEK241

BEVEZETŐ

Könyvünket elsősorban azoknak szántuk, akik 6–12 éves korú gyermekek tanítására készülnek fel, illetve azoknak a nevelőknek, akik szakmai kérdéseikre válaszokat keresve vagy továbbképzéseken vesznek majd kézbe.

A gyermekek eltérő adottságaik szerint tevékenykednek, s alkotásaikban formálódó személyiségük szerint más-más sajátosságaik mutatkoznak, személyiségfejlesztő hatást a vizuális nevelés csak a differenciáló pedagógia módszereivel érhet el. Ezt valljuk, így közelítettünk témánkhoz mi is. Könyvünket ezért haszonnal forgathatják azok is, akik differenciáló pedagógiai tanulmányokat folytatnak.

E kötetet a kiadónál megjelent VIZUÁLIS KULTÚRA sorozat két korábbi kötetével együtt ajánljuk az olvasó figyelmébe. Pedagógiai irányultsággal közelíti tárgyát a *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* című könyvünk is, amely ilyen minőségében több mint alapozás a *vizuális nevelés pedagógiájához*. Az *Esztétikai–művészeti ismeretek, esztétikai–művészeti nevelésnek* pedig már a címe is arra utal, hogy esztétikai–művészeti körütekintés alapján az az esztétikai viszonyok pedagógiai formálásának kérdéseivel foglalkozik.

Tárgyaljuk a tanterv-, tanmenet- és óravázlatminták kérdését is. Könyvunktől módszer-gondolkodást remélhet az olvasó, recepteket ne keressen benne. A módszerre koncentrálni törekvésünkből adódik például, hogy az olvasó más-más megközelítésben találkozik vissza-visszatérő témákkal. A személyes pedagógiák csak alkotó gondolkodásból formálódhatnak, ez pedig eleve csak gondolkodó elsajátításból.

Mint a korábbiak, úgy ez a könyvünk sem tartja feladatának, hogy leírja a különböző műfajú tevékenységek technikáit és eljárásait. Erre már bőséges szakirodalom áll rendelkezésre. Közre is adunk egy válogatást az irodalomjegyzékben. A technikák és eljárások leírása magában hordja tanulásuk-tanításuk módját is. Az anyagok és eszközök áttekintő táblázatai csak a pedagógiai eszköztár számbavételét szolgálják.

Könyvünk szerzőinek pedagógiai szemléletével találkozik az olvasó a Tölgyfa program alsó tagozatos és egyéb könyveiben, amit a szerzői körök átfedései is magyaráznak. Irodalomjegyzékünk végére külön csoportosítottuk e tankönyvcsalád könyveit.

I. KÖNYV

SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS, KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

A VIZUÁLIS NEVELÉS MINT SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

„Az embernevelés elve nemcsak a pedagógiai célra vonatkozik, hanem a pedagógiai tevékenység egész szerkezetére.”¹ Ha a „mindenes” alsótagozatos nevelő olvassa ezeket a sorokat, neki nem kell magyaráznunk, hogy az embernevelés (személyiségfejlesztés) nem csupán egyetlen műveltségi terület lehetősége és feladata, abban dolgozunk minden tantárgynak, mindenkinek és mindennek, aki és ami ma a pedagógiát jelenti. Az embernevelés elve – folytatja Mérei – „a nevelés és az oktatás viszonyát változtatja meg. A közvetlenül az értelemre ható, tanító jellegű kiművelést háttérbe szorítja az inkább érzelmekhez szóló, jellemformáló nevelés javára. Ez magyarázza, hogy a pedagógiai tudásra nézve más igényeket támaszt. Aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógia két fő fejezetből áll, az »amit« és az »ahogyan«: az anyag és a módszer. Aki elsősorban nevelni akar, annak számára az »amit« és az »ahogyan« a célt és a légkört jelenti.”

Az „amit” és az „ahogyan”-t ehhez híven igyekezünk megfogalmazni, az „amit” és „ahogyan”-ban a személyiségformálás „célját és légkörét” akarjuk láttatni, elfogadtatni és megszerettetni, mert meggyőződésünk szerint – és a terület elnevezéséhez híven – mi a nevelést helyezük előtérbe.

Mielőtt témánkban elmerülnénk, gondoljuk át újra a gyermek valóját, a szocializáció útján adottságaival és lehetőségeivel benne újra és újra másként és másként lelket öltő embert, s rendeljük mellé magunkat, akik empátiánkkal, tudásunkkal és hitelünkkel értékírányultságot igyekezünk belopni ebbe a folyamatba. Nézzük, mi áll rendelkezésünkre e terület készségeiből személyiségük fejlődését, kiforrását segítő eszközként.

1.

A vizuális nevelés alkotó tevékenységformáinak áttekintése

A vizuális nevelés két terület művelésével vesz részt a személyiségformálásban, **műveltséganyagot nyújt és képességeket fejleszt.**

A *műveltséganyagok*: a látás útján elsajátítható vizuális vagy szemléletessé tett („vizualizált”) ismeretek és információk.

A *képességek*: látási és látás útján működő képességek (készségek és jártasságok).

A vizuális nevelés a megismerés, a gondolkodás és a tevékenységek folyamataiban fejleszti mindenképp előt a

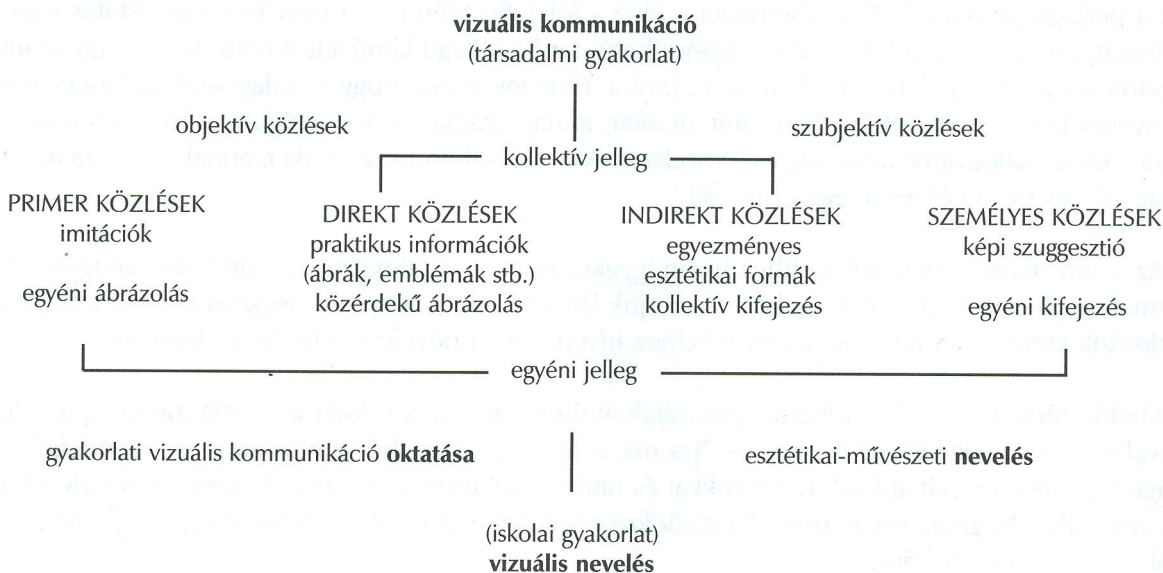
- megismerő (kognitív) vizuális képességeket,
- a vizuális gondolkodási képességeket és
- a vizuális tevékenységi (alkotó) képességeket.

A vizuális nevelés – éppen azért, mert képességfejlesztő pedagógia – *differenciáló* módszerekkel él. Sokféle körülmény és feltétel, lelki motiváció teremthető meg szervezéssel, csoportban és frontális munkával, de a vizuális megismerés, gondolkodás és tevékenységek pszichológiai folyamatai valójában a személyekben zajlanak, egyenkénti karaktereket mutató pszichológiai struktúrákban. Ezért a peda-

¹ Mérei Ferenc, *Demokrácia az iskolában. Neveléelmélet és viselkedéskutatás IV.*, Bp. 1985.

gógusnak mindenkire egyenként és külön oda kell figyelnie, személyenként sajátosan megvalósítandó pedagógiai technikákat kívánó helyzet teremtődik.

Az egyenkénti tevékenységek itt már kezdetektől alkotó jelleget öltenek, s mindinkább komplex folyamatokká épülő alkotótevékenységekké válnak. Hogy ez bizonyosságot nyerjen, vizsgáljuk meg, hogy a vizuális nevelés által felkarolt és kezdeményezett gyermeki tevékenységekben miként jelentkeznek, miként konkretizálódnak az alkotás általános jellemzői. A jobb áttekintés kedvéért mindenekelőtt nézzük át (ismételjük át a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetben) a vizuális nevelés oktatási és nevelési rendszerét, amely a vizuális kultúrát teremtő vizuális kommunikáció társadalmi gyakorlatának rendszerére épül.



Az áttekintő diagramban a kommunikáció négy közlésformáját különítettük el. Az elnevezések a közlésre irányítják a figyelmet, hogy **a közlés mint akció**, mint a *kommunikáció tevékenység oldala* kerülhessen előtérbe. Ugyan a közlések látás útján történő befogadása is tevékenység,² de a *bensőben* zajlik, s nincs kívül is látható, alkotott formája. A tényleges alkotótevékenység egyik jellemzője ugyanis az, hogy folyamata és eredménye *látszik*. A személyiség kognitív képességeit, illetve vizuális gondolkodási képességeit igényli a befogadás is, de az alkotás mindemellett anyagalakító-formáló képességeket is feltételez. A *bensőben* zajló folyamatok pedagógiaileg nehezen követhetők mindaddig, amíg nem látszanak. Azért helyezzük figyelmünk középpontjába a tényleges közlési tevékenységeket, mert a tevékenységi nyomok mind megannyi jelzés, az alkotás pedig komplett megnyilatkozás. *Ha a személyiség ily módon megmutatja magát, a hozzáféréshez reális esélye támad a sajátosságaihoz idomulni törekvő nevelésnek.*

Különböző mértékben ugyan, de a négy közlésforma körébe tartozó alkotótevékenységek mindegyikében meg tud mutatkozni a tanuló egyénisége. Ennek mértékében alapvető különbséget mutatnak a diagram középvonalával elválasztott objektív és szubjektív közlések. Ez utóbbiban a gyermekrajz néven összefoglalt jelenségkör például ismert annyira, hogy járatlanabbak is meg tudnak különböztetni személyiségjegyeket e képi megnyilvánulásokban. Az *objektív közlések* – az elnevezésben a magyarázat – a tárgyilagosság és érthetőség követelményeinek elsődlegessége miatt elvileg nem engednek nagy teret egyéni különbségeknek. Nézőpontunkból termékeny helyzetnek mondható, hogy a kisgyermek ezekben a tevékenységekben sem tud még maradéktalanul tárgyilagossá lenni. Ha tanulmányozás céljából többen ábrázolják ugyanazt a látványt, az eltérések nem magyarázhatók csupán az eltérő jártasságokkal – amely körülmény maga is differenciált hozzáállást kíván –, de számos jelből kiolvasható itt is a személyiség, sőt megmutatkozhat egyéni látásmódja is.

² VIZUÁLIS KULTÚRA I. Alkotó látás, 21.

E nézőpontból közelítve azért kell majd megkülönböztetett figyelemmel foglalkoznunk a szubjektív közlések körébe sorolt tárgykultúra-tevékenységekkel, mert azokban a gyermek *kollektív szubjektivitással* találkozunk, s úgy látszik, hogy az ilyen tevékenységek – amiért egy kollektív identitásba integrálnak – nem engednek egyéni arculatot, s emiatt úgy tűnhet, nem is kívánnak személyiségükre figyelő differenciáló nevelést.

A NAT-ban a vizuális kultúra műveltségi részterületének követelményei a négy közlésforma körébe tartozó alkotótevékenységek mindegyikét lefedik. *A nevelőnek a differenciált közelítéshez ismernie kell ezeket a követelményeket s a tevékenységformák sajátosságait. E nélkül a szakterületi felkészültség nélkül a vizuális nevelés tantárgypedagógiájával a leendő nevelő még nem tudhat érdemben foglalkozni.*

Korábbi kijelentésünkre visszatérve – a vizuális nevelés képességfejlesztő pedagógia, és mint ilyen differenciáló módszerekkel él – azt is világossá kell tennünk, hogy a vizuális nevelésben a differenciáló jelző gyakori alkalmazása az utóbbi időben ilyenként cseng össze a pedagógia széles körben terjedő szakirányú törekvésének, a minden gyermeket sajátosságaival elfogadó s azokhoz alkalmazkodni igyekvő differenciáló nevelés fogalomhasználatával. *A differenciálás a mi fejlődési-fejlesztési területünkön a terület sajátosságai miatt általános módszertani követelmény.* A nevelés deklarált differenciáló hozzáállásától függetlenül az, vagy vele együtt az összefüggések jegyében, a nevelés értelmének jegyében követelmény. Mert lehet-e lényegében más a nevelés, mint kollektívában is személyekre irányuló, a társadalmat személyekben megvalósító, azaz: differenciáló?

2.

Személyiségfejlődési esélyek az alkotásban

A nevelőnek a differenciált közelítéshez általános pedagógiai tudása részeként tisztában kell lennie a gyermekek életkori sajátosságaival. Ennek az ismeretkörnek sajátos specifikumait hozza előtérbe az *alkotó folyamat természetének vizsgálata*.

A differenciálás technikáinak áttekintéséhez ugyanis kevés az, amit az alkotásról általában tudunk, hogy ti. „mindenfajta teremtő emberi munkafolyamat” alkotás, és hogy „minden, az ember által létrehozott érték alkotás eredménye”³ Többnyire azt is tudni szoktuk, hogy a kreativitás nem egyszerűen az alkotás szinonimája, hanem az alkotóképesség fogalmát jelöli. Innen azonban elágaznak az álláspontok, a definíciók különbözőek. Abban, hogy az alkotóképességet eredményében, az alkotásban jelentkező *újszerűség, újdonságérték* igazolja vissza, még van szélesebb egyetértés. Azzal a felfogással, hogy ezt az újdonságot ténylegesen csak valamely új, egyetemes érték képezheti, a pedagógiában nem tudunk mit kezdeni, mivel itt az alkotóképesség *abszolút* minősítő értelmet kap. Eszerint a gyermekek között csak a csodagyerek lenne kreatív. Számunkra a „mihez képest” kérdése szerint differenciáló, relatív megközelítések hasznosíthatók. Ennek is van két lépcsője. *A relatív értelmezés megállapíthatja az újszerűséget az adott korcsoport teljesítményeihez viszonyítva, de megállapíthatja az adott gyermek saját produktumaiban eddig jelentkezett értékekhez viszonyítva is.* Mi ezekben a viszonylatokban tudjuk kitapintani a gyermek fejlődésének mozzanatait, csak ezekre alapozva építhetjük ki – s építhetjük újra meg újra át – a személyekre irányuló pedagógiai műveleteink elgondolásait.

Az alkotó folyamat természetén gondolkodva kézenfekvő, hogy mai tudásunkat is eszerint igyekszünk hasznosítani. Ebben építhetünk Irving A. Taylor: *Az alkotó folyamat természete* c. tanulmányának az alkotóképesség szintjeit elemző megállapításaira,⁴ mivel a képesség kiépülésének általa leírt lépcsőit értelmezni tudjuk a gyermek személyiségfejlődésének életkori jellemzőiről nyert eddigi ismereteinkkel.

³ *Pedagógiai lexikon*, főszerkesztők: Báthory Zoltán, Falus Iván, Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997

⁴ Halász László (szerk.), *Művészetpszichológia*, Gondolat, Bp. 1983

Az **expresszív alkotóképesség** az első szint. A kisgyermek spontán módon alkot. Képi anyagának áradását nem terelik és nem korlátozzák megfontolások. Érdeklődésének azonban már az iskolába lépés előtt is alakulnak sajátos irányai, amiben alkati adottságai gyakran kisebb szerepet játszanak, mint a szocializáló körülmények. Milyen szociális és műveltségi körülmények között cseperedett, ha nem járt óvodába, s ha járt, milyen volt az óvoda? A képi kifejezés szempontjából közvetlenebbül: milyen értéktartalmú, milyen formáltságú képi világ vette körül szűkebb-tágabb környezetében (például milyen viszonyba került a tévével)? A kérdés azért fontos kérdés, mert ami a belső késztetéseket illeti, az expresszív alkotóképesség spontán módon bontakozik ugyan, de üres tarsolyból nincs mit kiemelni. Élményei, képzetek, fantáziaképei a gyermeknek abból lesznek, ahogy és ahol él, amilyen látványvilág körülveszi. Élmények, képzetanyag híján semmilyen szinten nincs alkotás. Amit tehát alkot, az folyamatos visszajelzése annak, hogy személyiségének társadalmasulásában ezidáig milyen vizuális úton ható értékek, értékek-konvenciók játszottak szerepet.

Ebből eredően már az iskolakezdés idején mutatkoznak eltérő, egyéninek ható jegyek az ún. gyermekrajzokban. Ha csak szintbeli egyenlenséget jeleznek a különbségek, az akkor is figyelmet érdemel az osztálymunka tervezése, a frontális munka módszerei szempontjából. Nekünk azonban az egyenkénti nyitottságnak és képességeknek nem „elmaradottságára” vagy „kiemelkedő voltára” kell koncentrálnunk, hanem az egyéni arculatok összetevőire; a világ, az értékkonvenciók másként és másként heterogén szemléleti „benyomódásaira” például, mert ezekből születnek cselekedeteik motivációi. Minden gyermek benne van a maga fejlődésének folyamatában, ki kell derülnie, hogy a belső strukturálódásnak milyen egyenlenségeit hozta a törvényszerűen egyenlőtlen fejlődés, s hogy ugyanakkor milyenek azok az elért minőségek, amelyekkel – ugyancsak törvényszerűen – mindenki rendelkezik. A maga egyediségében kell feltárulnia előttünk minden egyes személyiségnek. A hozzá való viszonyunkban mi innen rajtolunk, s elért eredményeit is őhozzá magához fogjuk mérni, s nem egy másik, egy harmadik gyermek eredményeihez.

Ritka az olyan gyermek, aki kisiskolás korban ezt az expresszív szintet meghaladja. Ebben az életkorban az alkotóképesség expresszív jellegét még gazdagíthatjuk is. És gazdagítanunk is kell! Legyenek tehát korosztályos, csoportszinten hasznosuló módszereink. Például operálhatunk a tantárgyankénti szemléltetés sokoldalúságával, gondosan megválogatott anyagból, igen dús, ízléses vizuális környezetet teremtünk a gyermekek köré, arra gondolva, hogy mindez elemeiben és egészében a vizuális minta szerepét is be fogja tölteni. Ha ebben a mintakövető korszakban a kisgyermek eleinte nagyon heterogén, egyoldalú vagy gyéribb kínálattal találkozott, van behoznivalója is, de élményviláguk gazdagodását szélesülő – és minőségi – mintaválasztékkal kell további expressziók felé terelnünk. A minták tartalmi és stiláris sokaságában végül is minden egyes gyermek irányultsága szerint szelektál. A mégoly egynemű feladatok ellenére így továbbra is differenciált – de a tényleges értékek, a tényleges vizuális minőségek felé mozduló – eredményeket hoz majd a csoport rajzi alkotómunkája. Egyben differenciált adalékokkal gyarapodnak majd a mi személyiségképeink is a gyermekekről. A módszerekről lesz még szó bővebben.

Rajzaiban, képeiben meg kell látnunk és figyelemmel kell kísérenünk a gyermek lélektani reakcióinak kommunikációs jelzéseit is. Ugyanígy oda kell figyelnünk az ezeket körítő verbális „kommentárjaira”, metakommunikációs jeleire, egyszavas közléseire éppúgy, mint hosszabb, el-elakadó meséire. Nem térhetünk ki az általa kezdeményezett bármilyen formájú közlés elől, sőt inspirálnunk kell az ilyen kíséző megnyilvánulásait is. Ki kell alakítanunk a közvetlen élőnyelvi oda-vissza kommunikáció szokásformáit is mint természetes viselkedést.

Lesznek látványokról, képekről, saját képeikről csoportban és egyénileg folytatott beszélgetéseink is, amelyeket gyakran nekünk kell kezdeményezni, de a képi expressziók nyelvi-formai anyagának tudatosításával a világért ne siessünk. (Erről már szó volt a VIZUÁLIS KULTÚRA II. kötetben.) Bármennyire evidens, túlverbalizált iskoláink beidegződéseivel nehezen vesszük tudomásul, hogy a gyermek akkor is látja a formát, ha nem vagy ha csak érintőlegesen beszélünk róla. Miközben megállapítjuk s elfogadjuk, hogy a gyermek a műalkotásban is az életet látja, a témából, a meséből, a történetből az élet neki szóló jelentéseit olvassa ki, közvetve az emberi létezés különböző minőségei váltanak ki élményt

belőle, aközben gondoljunk arra, hogy mindezt a *formából* meríti, mást nem láthat, más nincs a szeme előtt. A forma érzéki teljességét még hozzáértő kritikusok sem tudják „megbeszélni” velük, de velünk sem. A rajzi foglalkozások keretében (például szemléltetési helyzetben) mi is csak bizonyos aktuális elemeket tudunk szóba hozni. Eleinte azért ajánljuk még ebben is a visszafogottságot, mert a kiemlések így rögtön fontosnak minősülnek, ami nem jött szóba, az viszont mellékes, felejtendő. Sok működőképes vizuális kifejezési mozzanatot törölünk így a gyermek belsőleg rögzülni készülő képéből, olyanokat, amelyek egyéni meglátásainak közléséhez, személyes élményeinek kifejezéséhez még jól jöhetnének, de mert nem állítottuk a követendő trendekbe, a kicsit is becsúgyó gyermek a fontosra koncentrálna automatikusan törli azokat. Az eredmény menthetetlenül az egységesülés tendenciáját fogja mutatni, azaz a tanítás igyekezetével az ellenkező irányba tereljük a gyermekeket, mint amerre a differenciálás céljával szeretnénk.

Vállaljuk föl bátran, hogy kifejeznievalójának szemléleti tartalmához a *gyermek maga találja meg magának az adekvát nyelvi mintákat*, azokból a műalkotásokból például, amelyekkel dúsan körbevevünk. Ha odafigyelünk, azt fogjuk tapasztalni a gyermekek munkáiban, hogy rendre vissza is köszönnek bennük a környezetük (iskolai, otthoni stb.) képeiben, illetve saját osztály- és iskolatársaiknak közszemlére kitett munkáiban jelentkező nyelvi anyagok. Azt fogjuk látni, hogy ha tehetik, a gyermekek eleinte mégis inkább a saját választású mintákat követik, mint a megbeszélte tanulságokat, s ennek örülnünk kell. A huzamosabban szem elé került minták – lévén elevenen érzékletesek – gazdagabb kínálatot képeznek mint a belsőben raktározott, leszűrt, kiemelt s már-már fogalmivá átvedlett tanulságok. Azon túl pedig, mégis csak szélesebb választék lévén, megtalálhatja köztük ki-ki a maga irányultságához leginkább illeszkedőt. Mert ne felejtjük el, a *nevelési cél az integrált személyiség személyes arculatának kibontakoztatása*. Azt, hogy ebben a szemléletgazdagító folyamatban tolerálható, sőt elismerhető integráló értékek bontakozzanak ki, azzal segíthetjük – s ezt nem győzzük hangoztatni –, ha a gyermek körül szem elé tett sokszínű mintakínálat minőséget képvisel, tehát garantálható értékek felé terel, irányít.

Nagyon sok múlik azon, milyen pedagógiával állunk a gyermek mellé az expresszív korszakban. Vagy sikerül megalapoznunk a későbbieket, vagy tartósan eltereljük a gyermeket önmagától (és a világtól). Akkor kell elérnie a nevelésnek, hogy a gyermekben ne csak tudatosuljon hovatarozása és mássága, de azt bontakozó öntudatával vállalja is.

A formáról való beszélgetéseket kezdetben azokról a formákról folytassuk gyakrabban, amelyeket a gyermek maga hozott létre. A forma visszaolvasásával visszaigazoljuk a megértést, a nyelvi anyagi formai beválását. Ez nemcsak sikerélményt, de szélesülő közlési távlatokat s vele fokozódó oldottságot, nyelvi biztonságot hozhat, amely a folyamat egészében tartósuló nyelvi jártassággá, kifejezési készségekké válhat. Ha ezt nem tudnánk fokozataiban elérni, nevelési idea maradna a gyermeki személyiség gyarapodó öntudata. Ez az alapja, egyben biztosítéka annak, hogy az alkotótevékenységben a gyermek számíthasson önmagára, mi pedig a munkájában személyisége „jelenlétére”. *Érdekében ugyanis semmit nem tudunk kezdeni nélküle*.

Ha a visszaolvasást a rajzóra végi közös értékelésben a gyermekekkel együtt műveljük, kölcsönösen igazolhatjuk vissza az egyenkénti, személyenkénti sajátosságokat is, az alkotónként más élmények más-más lelkeségét. A formából természetesen, a formáról felmerülő megállapításokból, a formát indokló magyarázatokból. Ez viszont a szemléltetési körülmények között gyakorolt formaelemzéseknél messzebb vezető, más, hatékonyabb tanulságokkal jár. Tapasztalatokká s lassan tovább vivő felismerésekké érik, hogy a képi forma mindig egyszeri (s benne mindig egy ember van, emberben tehát nincs egyformaság,) s nincsenek mindenkinek egyformán szóló és egyformán használható receptek sem, de van közös nyelv, és vannak közös értékek. Talán felesleges bizonygatni, hogy az egyenkénti énképek tisztulásán túl az egymás kölcsönös megértése, kölcsönösen gyarapodó megismerése, és ami ezzel együtt jár, a tolerancia és az empátia szempontjából is mennyire termékeny az ilyen értékelési szituáció.

A munkáját intenzívebben átélő gyermekekben spontán módon, nélkülünk is jelentkezik az alkotásával való azonosulás. Arra a kérdésre, hogy „kié ez a rajz?” azzal felel, hogy „én vagyok”. Idáig mindenkit el tudunk segíteni. Az, hogy a *forma mindig egyszeri*, egybemosódik a formát létrehozó ember-

re vonatkozó felismeréssel: az *ember is mindig egyszeri*. Az én rajzomban az én egyszerűségem látszik, az én rajzom: én vagyok. A minden iránt érdeklődő kisgyermekben a maga iránti kíváncsiság is eleven, azt nem nekünk kell feltámasztani ahhoz, hogy egyre nagyobb érdeklődéssel rajzoljon most már gyarapodó magára irányuló kíváncsisággal is, és a „megmutatom magamat” egyre tudatosuló szándékával. A mi dolgunk segíteni, hogy a megvilágosodás ilyen pillanatai bekövetkezzenek és szépen összeadódjanak. Saját tevékenységében kibontakoztatva, nevelésében – saját közreműködésén keresztül – így érhetjük el, hogy belső készítésre alkosson inkább, ne külső elvárásoknak engedelmessé váljon. A mi dolgunk is egyre inkább az lesz ezután, hogy a személyes érintettségeik előhívásával egyenkénti belső készítésekre váltsuk feladatszerű elvárásainkat.

Ettől nem hogy nem szűnik a gyermekben a világ iránti kíváncsiság, ellenkezőleg, felerősödik, és a tudatosulás felé mozdul az, ami korábban is jellemezte expresszióit: a látványok élménye olyankor inspirálta kifejezésre, ha megsejtette azok számára fontos jelentőségét, ha azokban felfogni vélte a neki szóló jelentést. Azért fordul feléjük, mert magát, emberi mivoltát keresi a dolgokban. Ez egyfelől megmagyarázza a világszemlélet megőrződő szubjektivitását: magát megmutatva elsőként hiszi el, hogy amit így a világról mutat, az úgy igaz. Másfelől viszont érthetővé teszi – mert nem zárja ki –, hogy egy éntudatos kifejezési készítésekre születő kép objektívnek hitt tartalmai igazak lehetnek.

A személyiségfejlődésben ide vezethető vissza, mert innen, az expresszív korszakból bontakozik két irányba a két kiteljesedni kész fogékonyság. Az egyik az esztétikai érzékenység, s a vele látszólag elmentéses másik, a ráció rendjének a vonzása. Az **esztétikai érzékenység**, amely a jelenségek, dolgok, viszonyok emberi jelentéseinek, emberi igazság-tartalmainak minősége iránti, elfogultságairól is tudó fogékonyság (és igényesség). A másik is az igazság iránti fogékonyság, de az **a megismert dolgok elfogultságmentes hitele iránti igényesség**. A kettő szépen megfér egy emberben. Tudnunk kell róla, nem törvényszerű, hogy 10–12 éves korban a szubjektív közlések készítése felszámolódásuk árán adják át helyüket az objektív közlések uralmának. Ha ez következik be, akkor amögött pedagógiai hibák sora húzódhat meg. A valós jelenségeket, látványokat kutató-vallató képalkotás gyarapodva megőrizheti az eredendő inspirációkat, a belelátott igazságtartalmak kifejezési készítéseit, vagy egyszerűen csak a tetszés öröme; ugyanakkor – mindezt érintetlenül hagyva – leválhat róla egy konokul kíváncsi, értelmi éhséget kielégítő elemző szellemi törekvés: megismerni az embertől független igazságot a látványokban.

Beállítódásunk szerint persze mondhatjuk, hogy az egyik vagy a másik az igazi, vagy az egyik vagy a másik a fontosabb. A gyermekek személyiségét mégsem szolgáltatathatjuk ki vélekedéseinknek. A nevelés a személyiségfejlesztésben vagy a teljesség igényével lép fel, vagy nem nevelés.

Produktív alkotóképességnek nevezi Taylor a gyermekben azt, ami már a gyakorlottabb alkotótevékenységben mutatkozik meg, s többféle, az expresszív szinten kialakult készségből és jártasságból áll össze. Ez nála a következő szint. Tény, hogy az általános képlet többnyire beválik: expresszív alkotóképességének birtokában a gyermek egyre produktívabb, s ezt maga is tudja. Számunkra viszont ennek a produktivitásnak a tartalma a fontos. Látnunk kell ugyanis, hogy a szubjektív tartalmú tevékenységekben mutatott produktivitás más természetű, mint bármely más gyakorlati irányú produktivitás.

Ha expresszív korszakában a gyermek eljutott odáig, hogy alkotásában magát látja, akkor ez azt jelenti, hogy produktivitásának tudatával már elérte, hogy tevékenységét énje kifejeződésének látja, akkor azt másokétól meg is akarja különböztetni. Vállalhatja magát említettük, már túl van a felismerésen, hogy a képi kifejezéshez nincsenek mindenki számára egyformán jó, receptszerűen egyformán használható szabályok.

Más természetű tevékenységeiben a produktivitás viszont abból bontakozik, hogy a gyermek megtanulja a fogásokat, eljárásokat, technikákat, elsajátít bizonyos tevékenységi algoritmusokat. Így azután keresni fogja a biztonságot ígérő szabályt itt is. Tapasztalhatjuk, hogy a gyermek egy-egy rajz fölött, elbizonytalanodó pillanataiban bizony megkérdezi, hogy „kell” ezt csinálni? Elszomorító, hogy válaszul gyakran frontális munkában bemutatott, akkurátusan elmagyarázott alakítási-formálási szabályokat, képkészítési algoritmusokat oktattunk. Mert „nincs időnk” egyenként, az egyenkénti helyzetekben, az

egyenkénti törekvések irányába segíteni. Csábító a dolog hatékonysága is. Az algoritmusok a produktív látványos szintjén eredményes osztályteljesítményt hoznak, s ettől elvakulva már nem is látjuk, hogy „egyformásítottuk”, konzumáltuk az alkotó munkát. Többé nincs alkotó jellege, nincs esélye újszerűsége, hiszen az egységesített elvárásoknak megfelelően előbb-utóbb mindenki ugyanazt tudja, s a korosztályhoz viszonyítva sem tud jelentkezni többé semmiféle újszerűség. Az egyéni becsúszás abban merül ki, hogy ki tudja ugyanazt szebben, gyorsabban, ügyesebben. Az egyformásító szabályokkal megfosztjuk a tevékenységet attól az alkotó jellegétől, amely egyedüli biztosítéka annak, hogy a gyermek ne rekedjen meg (elégedten) a produktív hamari sikereinek szintjén.

Csak és kizárólag differenciált nevelői viszonyban háríthatók el a (más területeken is és társadalmi méretekben) mételező egyformásító manipulációk. Mint egyik legrosszabb végkifejlet, figyelmeztető jelenség a személyi kibontakozás távollátatlansága és ellehetetlenülése ellen születő torzult „szabadságharcok”, a devianciák terjedése. A képi alkotó tevékenység relatív szűkössége a társadalmi méretek ellenében látszólag túl nagy távolság ahhoz, hogy a fenyegető társadalmi következményekkel hitelt érdemlő módon érveljünk a konzumembert „nevelő”, sikeréhes kirakati rajzpedagógia ellen. De gondoljuk meg, a képi kifejezés módszeresen és személyes irányultsággal kibontakoztatott alkotótevékenysége, az esztétikai minőségeket termő kreativitás valójában önismeretet és konvertálható képességeket fejleszt, olyan képességeket, amelyek a személyiségnek a világhoz való mindenoldalú viszonyában a másra, az újra, a jobbra való *invenziós* beállítódásban, az új megalkotásának készletében, egyáltalán: sokoldalú kreativitásban fognak jelentkezni.

A kreativitás kiteljesedése irányában más, újként jelentkező kritériumok alapján Taylor egy következő szintet nevez meg. Az **invenziós alkotóképesség** ugyan – mint állítja, – sokakban nem fog kibontakozni, mégis ezt a kreativitás még széles körben fellelhető szintjének tartja, azonban már összekapcsolja a tehetség fogalmával. Arról még nincs szó, hogy ilyenkor a gyermek alkotásában új koncepciók jelentkezzenek, – ez az **innovatív alkotóképesség** (a kibontakozott tehetség) jellemzője lesz –, de arról igen, hogy nem keres biztonságot adó fogódzókat, szemléleti megközelítéseiben nincsen irányító hatalma semmiféle sémászerűségnek, képes eredeti meglátásokra, képes észlelni mások számára szokatlanul újnak ható összefüggéseket.

Sok tényező támasztja alá, hogy Taylor lélektani konstrukciója hitelt érdemlő építmény. Mi is ismerjük ezeket a tényeket, és nekünk is van az övével egybevágó következtetésünk, amely számunkra nagyon fontos: az *invenziós gyermekrajzok expresszivitása képes magasabb szinten folyni*.

3.

A differenciáló képességfejlesztés

A vázoltak alapján kirajzolódik, mit tehet, mit kell tennie a vizuális nevelésnek a 6–12 éves korosztályban a személyiségfejlődési esélyek betöltésében. Az *expresszív alkotóképesség gazdagításával személyes irányultságait kibontakoztatva, értékekkel terelgetve túl kell segítenie a gyermeket a produktív sikerélményeinek csábító kísértésein, hogy tartósan rögzülhessenek benne képességeinek invenziós irányultságai, s invenziós kreatív személyiséggé váljon.*

Mint említettük, nagyjából a 10–12 éves korban jelentkezik a kritikus időszak. Az értelmi viszonyulás erősödésével ma a legtöbb gyermek előbb utóbb kritikusan szemléli saját képi produkcióit is, és okkal, amennyiben azokat szemléletileg meghaladta. Ez a kritikus elfordulás valójában a szemléleti tevékenység korábbi kisiklását reagálja le. Azt állítottuk, hogy az ilyen kisiklás az esetek nagy részében pedagógiai hiba. A pedagógus említett differenciálatlan osztálymunkája, algoritmusokat begyakoroltató produkciószemlélete, – amely a „nívós produkcióra” irányult, – konzumálta a kifejező tevékenységeket, a kifejezést befagyasztotta a konzumált formáknak egy akkor talán aktuális gyermek-szintjén, amely szintet azután a gyermekek szemléletileg egyenként meghaladtak. Akkor is ez történik, ha az osztály ezek után még „fejlődött” is. Ami „tudásbeli gyarapodás” még következhet ezután – ugyan-

olyan oktatási módszerekkel –, az már a gyerekről levált, saját szemléleti világtól idegen, már csak másra alkalmas kommunikációs tudás. Ha a gyermek becsvágyó, még teljesít, de az már ugyanúgy nem ő, mint ahogy már akkor sem ő volt, amikor – megszakítva személyes jelenlétének kontinuitását – idegen utcákba terelték, hogy arrafelé vannak az igazi értékek. Azzal meg, hogy történetesen ez őbenne személyes meggyőződés is válhatna, csak annyira törődtek, amennyire mindenki mással, egyformán, személytelenítetten. Ha megőriztük volna képességét arra, hogy a világhoz való viszonyának gazdagodó teljesedését folyamatosan, újra és újra (személyesen) képpé transzponálja, s ilyenként azt „lássa is”, akkor ennek a saját tevékenységétől való elidegenedésnek, pontosabban annak a felismerésnek, hogy ez *nem ő volt*, nem kellett volna bekövetkeznie, mert nem lett volna miért.

A vizuális pedagógiának – vagy nevezzük csak inkább rajztanításnak – a differenciálatlan oktatással egyformaságba fojtó módszeressége mellett van egy másik iránya, amely legalább ennyire differenciálatlan és esélytelen. Könnyen kikövetkeztethető, hogy ez csakis a másik véglet lehet. Az, amely – nem ismervén a tagadva megőrzés dialektikáját – tényleg „megőrzi” a gyermekben a gyermekrajzot. Vannak ehhez balvégről jött, magukat pszichológiai beállító elméletek, amelyek azokból a tényekből kiindulva fogalmazzák meg a maguk próféciáit, amely tényeket a rossz pedagógia következményeként mi is leírtunk. Mintha a rossz pedagógiában az iskola egésze testesülne meg, a tanítás maga; tehát a következtetés: semmi iskolázás, semmi beavatkozás. Félteve óvja a gyermek spontaneitását minden zavaró befolyástól, igyekszik megőrizni a gyermekben a „magával hozott ösképeket”, ezért számúzi a „megrontó” mintákat is. Sajátos aurát von a gyerek köré, szakkörökben ezt azzal teremti meg, hogy folyamatosan frissíti a csapatot újabb és újabb kicsikkel, akik elbűvölő gyermekrajzaikkal frissen tartják a varázst a nagyobbakban. Itt nem a gyermekkel foglalkoznak, hanem egy ideával, amely mögött úgyszintén a produkciószemlélet húzódik meg. Annyira nem esik differenciált figyelem egy-egy gyermekre, hogy annak az alkotás idejére szinte ki kell szállnia önmagából, hogy újra az a gyerek lehessen, aki *volt*. A produkció *már* éppen úgy idegen tőle, az ő időközben differenciálódott személyiségétől, mint a másik végleten az algoritmusokban edzett produkciók. Ha csapatostul áttereljük a látványos produkciók szépen kikoptatott sínjeire, az ugyanúgy vakvágánynak bizonyul, mintha letérítjük saját potenciális lehetőségeinek pályájáról, s ott magára hagyjuk – mert itt valójában ez történik. A pszichológia csapásain gondolja bátran tovább mindenki, milyen ember készülődik abban a cseperedő gyermekben, aki a dicséretért, a felnőttek ájuldzásaiért készséggel és magával ideig-óráig elégedetten „szállítja a produkciót”. Úgy, ahogy kívánják. Ám lassanként felismeri magában magára hagyott, elkülönült énjét, hogy valójában nem őt „szeretik” a produkciókban, hiszen ő azokkal nem azonos. Ő más, de akkor kicsoda is ő valójában?

Miután tisztességgel gondolkodunk a dolgon, gondosan kell megfogalmaznunk, mit is kell megőriznünk (és mit felépitnünk) a gyermekben?

Mi az a minőség, amelyet nem a változások ellenére, de magukért a személyiségfejlődést hozó változásokért kell megőriznünk benne?

Ha az ún. gyermekrajzban szüksége volt arra, hogy a világhoz való viszonyát képpé transzponálja, akkor ez az irányultsága a szocializáció előrehaladtával változó-differenciálódó viszonyainak kifejezésére mint *állandó* őrződik meg. Ehhez idomuljanak, változzanak, differenciálódjanak képi eszközei. Ha korának megfelelő szemléleti szinten képes volt szellemi kielégülést hozó alkotásra, akkor ez a képessége – mint állandó – életkorának előrehaladtával megőrizhető kell legyen, újra és újra előjöhessen a változó kihívásokra. A változó-differenciálódó képi eszközöket talán felfedezhetné maga is, ha erős készítése, ideje és megfelelő körülményei volnának hozzá. Akinek mindez összejön, annak már van esélye arra, hogy – akár segítségünk nélkül – művésszé váljon. A saját felfedezések útja a legszebb út, de ez igen ritkán járható személyre figyelő, választékos pedagógiai közreműködés nélkül. Akkor viszont a jó pedagógia segítségével mindenki művésszé válhat? Erre csak azt válaszolhatjuk, hogy ma azért vannak művészek, mert túl sokan nem lehetnek azzá. Ha mindenki művész lenne, nem volna művészet, vagy oly mindennapos volna, hogy szót se igen érdemelne. Prózaiban fogalmazva: az élet

bármely területén a kiemelkedően tehetséges alkotók azért kerülnek piederstálra (és a közepszer gyilkos irigységének keresztüzébe), mert ma túl sokan nem nevelődnek kreatív emberré.

Ha minden életkorban, minden életkorszakaszban képes volna a gyermek képpé transzponálni viszonyát a világhoz, nem kellene többé pszichológiai rendelésre vinni, hogy a világgal és az önmagával támadt diszharmóniakat oldjuk a lelkében. S mivel mással ott is, mint például festéssel, rajzolással! S hogyan másként, mint végre reá irányuló figyelemmel.

Minden transzpozíció, amely a személyiség és a világ viszonyát szemléleti tevékenység útján képpé komponálja, valójában mindig rendez, elrendez valamit, és újságaival gazdagítóan hat vissza az alanya. Segíthetünk abban, hogy az ilyen tevékenységek szemléletet gazdagító és készségeket gyarapító tartalmi folytonossággá álljanak össze, s a folyamatban tisztulva gazdagodjon a személyiség énképe; a világ kaotikus jelenségtömege pedig egyre átláthatóbb szemléleti struktúrákba rendeződjék.

Ezekért a fejlődését építő változásokért kell megőriznünk az expresszív korszak alkotóképességének azt a sajátosságát, hogy kíváncsi nyitottsággal fordul minden felé; annyira benne van az alkotásban, hogy az boldog érzelmi-értelmi kielégülést képes nyújtani a számára, s úgy tekint az eredményre, mint magára vagy mint énje egy darabjára.

Amennyiben egy ilyen alkotás felfedezés, újdonság, gyarapodás, akkor ilyenként e nemében megismételhetetlen. Csak meghaladni lehet. Amennyiben ez szükséglet volt, és amennyiben kielégült, a kielégültség a szükségletet nem megszünteti, hanem magasabb szint igényével termeli újjá. A motiváció ebben a sikerélmény. Ámulni szoktunk a gyermekeken, akik sokadszorra rajzolják, festik „ugyanazt” a képet. Talán mégsem ámulni kellene, hanem új és új táplálék kínálatával újraéleszteni éhségét. Bár ámulunk azon mégiscsak érdemes, micsoda potencia az alkotás gyönyörűségével betelni nem tudó mohóság. Még akkor is lám, ha már nem talál benne újdonságra. Látnunk kellene (ehhez oda kellene figyelni), hogy a gyermek mégha gyakorol is, valójában ilyenkor egyhelyben toporog, jobb híján viszabújjik a már megélt élménybe, mert nem terelődött új tárgy felé a figyelme. Ha még ez is ennyire jó, mennyivel jobb lenne szakadatlanul újabb és újabb változata az ilyen élménynek! Figyeljünk fel arra is, hogy az ilyen önisméltéseknek gyakori oka, hogy a gyermek próbálkozott közben mással is, fokozottabb igénnyel, de az nem ment, nem volt segítség, s most a korábbi sikeres produkciója ismétlésével a kudarcot kompenzálja. S vajon mi lehetett a kudarc oka? (Közben azon se lépünk túl, hogy ez talán az igényesség elégedetlensége, ilyenkor kudarcnak ítélni valamit talán a magasabb szinten újratermelődött szükséglet megnyilvánulása.) A kudarc oka azonban leggyakrabban a vállaláshoz pillanatnyilag elégtelen képesség. A képesség készsége nem bizonyult elégségesnek az új kifejeznivalóhoz, a képesség műveltséganyaga, nyelvi bázisa hiányos volt, kevésnek bizonyult, nem tudott formát adni az újnak, mert ahhoz új formaanyag kellett volna. Ilyenkor jön – ha jön – a gyerek azzal, hogy „segíts!”. Vagy ami rosszabb, nem szól, mert kicsit szégyelli a kudarcot, még csak sejtelem a lelkében, hogy valamire, ami jó, ő esetleg nem mindig képes. Ha az osztályban magára hagyottan vagy otthon egyedül próbálkozik, ez megismételhető többször is, s bizony szorongássá válhat idővel. Csak egyszer mondja neki valaki ilyenkor, hogy nézze meg X-et, hogy ügyetlen, hogy botkezű, rögtön „megérti”, miért nem sikerülnek a dolgok, s egy életre kialakulhatnak benne a háritási mechanizmusok az iránt, amit korábban még nagy lelkesültséggel művelt.

Mi a dolgunk? Megismételjük: **minden életkorban, minden életkorszakaszban a gyermeknek készségek szintjén birtokában kell lennie a szemléletmódját közvetíteni képes kifejezési eszközöknek.** Az ő szemléletmódját közvetítő eszközök azok, amelyekkel birtokba veheti a világot újabb és újabb vonatkozásaiban. Nem kezdheti minden ember előlről, nincs az a zsenialitás, amely semmiből kiépíthetné az emberiség vagy akár csak egy kultúra képnyelvi műveltséganyagát és művelésének képességeit. Mellé kell állnunk egész műveltségünkkel, pedagógiai tudásunkkal, és ami legalább ennyire nélkülözhetetlen, mély empátiával. Ahhoz, hogy a gyermek önmagát is kontroll alá vonó kifejezőtevékenysége lépést tartva szinkronban maradhasson a másféle behatásoktól is serkentett szemléleti fejlődésével,

korszakunk adottságai közepette a tempón is változtatnunk kell. Mert sűrűsödnek a külső impulzusok, mert gyorsul a személyi fejlődés üteme.

Mindeme kérdések természetesen a gyakorlatban jelentkeznek. Mit tehetünk (és hogyan) a tanítás során azért, hogy saját maga és a társadalom boldogulására folyamatosan gyarapodjon a gyermek kifejezési készsége? A későbbiekben többnyire erről lesz szó.

A vizuális nevelés minden más tevékenységformája is tud személyiségépítő, képességeket fejlesztő folyamatokat indítani és működésben tartani, de a gyermekrajzból bontakozó és a személyességet megőrző közlések mindig előtérbe kerülnek. A képi kifejezés gyakorlatát ugyanis valamilyen formában folyvást átszövi a személyes érdekeltség, ettől intenzív és szuggesztív, s emiatt visszahatása az alkotóra mélyebb annál, mint amit más formák gyakorolnak rá.

4.

Éntudat és kollektív identitás

A vizuális nevelés más tevékenységformái között a tárgy- és környezetkultúra körébe tartozók is képesek intenzív visszahatást gyakorolni az alkotó gyermekre, mert a dolog másként szubjektív, más a hatás természete is. Ha megvizsgáljuk, kiderül, hogy továbbra is a személyiségfejlesztés átfogó kérdéseinek témakörében gazdagíthatjuk ismereteinket.

Említettük korábban, hogy a tárgykultúrával megvalósuló befogadói és alkotói viszonyaiban *kollektív szubjektivitással* találkozik a gyermek. Ezért nemcsak azt kell tisztázni, hogy képes-e motiválni a gyermeket itt is személyes érdekeltség, de elvileg (és a gyakorlatban is) fölmerülhet, hogy a személyiségére irányuló képességfejlesztő nevelés számára ez a terület hasznosítható-e egyáltalán? Mindenki sejtheti, hogy a kérdés csak logikai játék, de ezért valóban tisztázandó kérdés, nincs-e kizáró ellentmondás? Az individuum szubjektivitása hogyan találkozik a kollektív szubjektivitással?

Mivel a kérdés pedagógiai konzekvenciáit amúgy is az esztétika alapozza meg, s a kérdéskörrel már foglalkoztunk,⁵ itt csak röviden összefoglaljuk, miről is van szó.

Tárgyaink formái a funkción túl elmondják a készítésben és a használatban konkretizálódó, kor szerint érvényes emberi lényegyet. (Az esztétikum mindig valami érzékletes formában megmutatkozó emberi-társadalmi lényeg.) Így a tárgyforma a készítő és használók számára – indirekt módon – mindig is önmagukat és a világhoz való viszonyukat fogalmazta meg. Ilyenformán a készítő személyükön túlmutató tartalmakat, őket is magába foglaló szélesebb társadalmi kör üzenetét kódolták a tárgyformába. Legszélesebben az *adott kultúra szubjektív világlátása* az, amely ilyenkor kifejeződik. Méginkább így van ez a tárgyformához tapadó díszítményben; amit a tárgyforma már nem képes elmondani, azt átválalják a rátett „világértelmező” díszítményformák. A kultúrák szélességében megvalósuló „ilyen a világ” tartalmú szubjektivitáson egy pillanatig sem érdemes csodálkozni, ha belegondolunk, hogy valójában nincs is objektív világszemlélet.

Mivel az ilyen közlések befogadói a használók, a használat és a szellemi befogadás folyamatai hozzászocializálják őket ehhez a kollektív szubjektivitáshoz. A szellemnek ebben a továbbadásában megvalósul egy kultúra folyamatossága, a tárgyi környezet szellemi tartalmai időben is, térben is egybefűzik és összetartják egy kultúra emberi közösségeit. Tárgyaikra nézve felismerik egymást, felismerik összetartozásukat, ebből táplálkozik öntudatuk. Kollektív identitásuk az, ami tárgyaik érzékletes formáiban lakik, nyitva országnak-világnak, sőt esetenként ezt fennen hirdetik is.

A kultúrák kollektív szubjektivitásából született mindennemű közlés dekódolása is kultúrákban, kultúrák szocializálta szubjektumokban történik, így szubjektív lesz a tárgyformákhoz való befogadói „hozzáállás” is. Mármost – s ez voltaképpen a logikai játék – milyen szubjektivitás ez? Személyes szub-

⁵ Lásd Bálványos Huba, *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés*, VIZUÁLIS KULTÚRA II., Balassi Kiadó, Bp., 1998

jektivitásnak avagy kollektív szubjektivitásnak tartjuk egy befogadó individuum, a tárgyat használó egyes ember lelkében megfogant esztétikai élményt? A befogadóban is úgy van ez, ahogy a pingáló Mari nénivel lehet máig is: az ő alkotó személyiségén keresztül ölt formát a közösség világlátása, átjárva egymást, eggyé válik benne egyéni és közösségi. A személyekben – akik hol alkotók, hol meg befogadók – a tárgyi környezet esztétikai minőségeinek szocializáló hatása formálja ki ezt az ellentmondásos egységet.

A pedagógia nézőpontjából ezután már az a kérdés, hogy ebből a potenciálisan érthető kollektív világlátásból mennyit és milyen mélységig ért meg, vesz át a szemlélő, a használó, a tárgyat individuális tevékenységben imitáló gyermek. Ez múlik világszemléletén és műveltségén túl sok minden másra is, többek között személyes beállítódásán, alkalmi hangoltságán is, tehát a további szubjektív körülményeken. Mindezeket mérlegelve körvonalazódhatnak a pedagógia átfogó és személyekre szabott programjai.

Pedagógiai alapkérdés, hogy a személyenként felkeltendő hangoltságnak egyszerre kell-e tartalmaznia a személyes érdekeltséget és az azon túlmutatni képes emberi-közösségi motivációkat. A gyermeket a benne egyre hitelesebben kiépülő értékszemlélettel lehet elvezetni önmagához. De tudnunk kell, hogy az értékek normativitását belátó-elfogadó szemléletet – amióta világ a világ – csak a kollektív értékek élményein keresztül lehet kialakítani. Kollektív identitástudat nélkül nincs talaj a személyiség talpa alatt, én-azonosságának képzetei nem formálódhatnak normálisan hovatartozásának képzetei nélkül. Ez a differenciált személyiségfejlesztésnek nem egyszerűen a lelki egészség kérdéskörébe tartozó feltétele, de maga a normális szocializáció.

A szocializációt pozitív értékirányokba terelő nevelés számára ehhez „kézenfekvő” műveltséganyagként és tevékenységi területként kínálkozik a tárgy- és környezetkultúrán belül a népi kultúra világa. A népi kultúra eredeti tárgykötő tevékenységeiben a XX. századi elidegenedés ellenében az emberi (és nemzeti) öntudat visszanyerésének esélye kínálja magát minden korosztály számára. Ráadásul az alkotás által visszanyerhető szubjektív emberi teljesség élménye is, mivel a tárgykötésben a szükséglet felismerésétől a célképzeten, a problémamegoldó tervezésen és alkotótevékenységen át a kész mű gyönyörűségéig, a használat öntudatos büszkeségéig feszül az emberi kreativitás íve. Úgy is fontos ez, mint a személyiségben alkalmanként újraélhető, újra és újra megvalósuló nembeli minta, amely az emberiség eredendő történelmi önalkotását realizálja újra mindig az egyedekben. Az így végigvitt kreatív alkotófolyamat eredményében (esztétikumában) valóban meg tudja látni, meg tudja ismerni, meg tudja mutatni magát a gyermek. És ez perdöntő.

A gyermekre tekintve nézőpontunkból most az a kérdés, mi is történik vele a népi kultúra tárgyainak, díszítéseinek tanulása, alkotó imitációi közben? Hogy például a népi kultúra tárgyi eredményeiben, s az átélt alkotófolyamatokban felismert emberi (és magyar) mivolta – amely által a nagy egész részeként tudatosítja magát – vajon most föloldja éntudatát és „beolvasztja” őt, vagy ha erősíti, gazdagítja éntudatát, akkor mi által? Erre akkor tudunk érdemben válaszolni, ha e tevékenységekben megvizsgáljuk az alkotó jelleg mibenlétét. Nem ok nélkül merül fel sokakban, hogy létező tárgyak utánzása talán éppen azt hozza, amit elkerülni szeretnénk: egyformásít, konzumál. (Ismert jelenség: bornírt közösségek lojális tagjává tud szürkülni a személyiségében elbizonytalanodó és azt már-már örömmel fel is adó ember...) Hiszen az utánzás bizonyos előírászerű tevékenységfázisok megtanulását és (kényelmes) betartását feltételezi, a tevékenység algoritmusai által az alkotó jelleget adó újszerűségek leértékelődését, kiiktatódását. Gyakorta kap ilyen jelleget a tárgykultúra-tevékenység a technika tantárgy keretében, amikor valamely technikai előállítás megtanulásává szegényedik egy feladat célja.

A tárgyak világának differenciáltabb értelmi közelítését megnehezíti egy szlogenszerűen elterjedt és dogmaként érvényesülő mondat: „A funkció meghatározza a formát.” Az esztétika a *forma relatív szabadságának elvét* szegezi szembe ezzel.⁶ Megállapítja, hogy a funkció valóban megkövetel a formától bizonyos elemeket, s ezek az elemek a tárgyforma kötött állományát adják. A tárgyformának azonban van egy viszonylag szabad „mozgástera”. Emlegettük példának a székformák változatainak sokaságát.

⁶ VIZUÁLIS KULTÚRA II., II. könyv 2. A tárgyforma relatív szabadsága

A szükségleteket kielégítő funkciók konkrét tárgyi megvalósulásai egy-egy kultúrában, egy-egy korszakban már az adott kultúra saját arculatát veszik fel a szokások, szükségletek és más specializációk, de főként a világmagyarázatok sajátosságai szerint. A tárgyforma szabad állománya ezért kultúránként jellegzetes eltéréseket mutat. Ezzel magyarázható a magyar népi tárgykultúra, sőt ezen belül a tájegységek tárgyi anyagának mással össze nem téveszthető arculata (szubjektivitása).

Mindezt a forma relatív szabadsága teszi lehetővé. Ez az a mozgástér, amely minden kor számára adott, amely minden alkotó számára – a gyermekek számára is – adott. Ezáltal nyitott az út minden új, minden újszerű előtt mindenkor, itt a tárgyak világában is.

A szabad állomány szabadsága, úgy tűnik, kimeríthetetlen. Különböző korok azonos funkciójú tárgyai is markáns eltéréseket mutathatnak a korstílusok eltérései miatt, míg egyazon korstílus különböző funkciójú tárgyai feltűnően tudnak hasonlítani egymásra. Miként a képzőművészetben, a tárgykultúrában is van stílus; lehet, s van is egyéni tervezői arculat. Az alkotó személyes attitűdje érvényesülni tud. Az elkészült tárgy éppúgy visszamutathatja saját arcát, mint a képzőművészeti alkotás. Ami nem kevesebbet jelent, mint hogy *a gyermek személyes attitűdje is érvényesülhet tárgyaiban – éppúgy megláthatja bennük saját magát, mint az ún. gyermekrajzaiban!*

Törekedhetünk, és törekedjünk is arra, hogy a formát a funkció mellett a gyermekek egyenkénti személyes arculata is meghatározza. Indítsák és alakítsák a formát azok a közléstartalmak is, amelyeket egy határig szabadon belevihet a gyermek a tárgyba. Amíg a gyermekek például butellákat alkotva az általános edénységen és a magyar népi kultúra butella-változatainak típusmintáin keresztül magukba fogadják az edényfunkció általános jelentését és a magyar népi kultúra világlátásának indirekt üzeneteit, szabadságukban áll *egyéni* változatokban próbálgatni a közössel azonosuló és az attól elváló énjük kifejezését. *Olyan aurát kell teremteni, amelyben a funkcióra képes kötött és hagyományos formák **személyes artikulációinak** van becsülete és nem a gépies ismétléseknek.*

Ha meggyőző példák erősítenek minket abban a tudatban, hogy az alkotás személyessége e téren is kibontakozhat, akkor ettől kezdve a képzőművészeti és a tárgykultúra-tevékenységeket a tervezésben és a pedagógiai munkában csak a funkció tekintetében fogjuk egymástól elkülöníteni. Közöttük sem esztétikai, sem alkotáslélektani szempontból nem fogunk lényegi különbségeket keresni. Ez fejezetünk témája szempontjából azt jelenti, hogy a differenciáltan fejlesztő metodika lényegi elemei sem különböznek. A másságok, eltérések olyan szakmai specifikumokhoz kötődnek, amelyekkel a későbbiekben, a tevékenységeket közelebb hozó fejezetekben foglalkozunk.

Azzal kezdjük, hogy a vizuális nevelés – éppen mert képességfejlesztő pedagógia – differenciáló módszerekkel él. Azért mondjuk ki azt is, ami ebből magától értetődően következik: semmilyen témához (és semmilyen gyermekhez) nincs egyetlen üdvözítő módszer. Ezért a háttérismeretek, a szakterület elméleti ismeretei, a szélesebben érvényes megközelítési elvek egyre fontosabbá válnak. Az itt következő tantárgypedagógia a vizuális nevelés módszereinek változatait kínálja, és fő törekvésünk szerint szemléletet is az egészhez. Szemléletet, mert a leírt módszereknek is az a dolga, hogy inkább példát adjanak egy szemléleti pozíció működéséhez, nem pedig megvalósítandó előírásokat, recepteket. A pedagógiai munkára is áll, amit a gyermeki alkotótevékenységről vallunk: csak akkor tud alkotótevékenységként kiteljesedni, ha nem algoritmizálja a folyamatokat. Ha nem szabályokra koncentrálna, hanem az alkotás tárgyára: a gyermekekre...

1.

A vizuális műveltség fejlesztendő képességei

A VIZUÁLIS KULTÚRA I. IV. Könyvében foglalkoztunk a vizuális műveltség képességrendszerével. Ebben a gyakorlatra irányuló tankönyvben most a kialakítandó és fejlesztendő képességek, készségek és jártasságok rendezésében a NAT Vizuális kultúra műveltségi részterületének általános fejlesztési követelményeihez igazodunk. A kerettantervek, a helyi tantervek és a magunk tanmenetei is ebből a rendszerezett anyagból bontják ki az egyre gyakorlatiasabb pedagógiai tennivalókat; az áttekintést megkönnyítendő, ésszerűnek látszik, hogy tankönyvünkben is ezt kövessük.

A Vizuális kultúra általános fejlesztési követelményeinek és részletes követelményeinek belső tagolása a NAT-ban (vizuális nyelv – kifejezés, képzőművészet – vizuális kommunikáció – tárgy- és környezetkultúra) valójában a közlésformák rendjét követi, azzal a különbséggel, hogy a primer és a direkt közlések együtt adják a vizuális kommunikációt, továbbá a közlésformák nyelvi anyagának egységben látását segítő önálló keretet kapott a vizuális nyelv.

Vizuális nyelv

A dekódolás és a kódolás képességei

- Egyszerűbb képi elemekből összeállt jelentések felfogásának és létrehozásának képessége; (kifejezés, képzőművészet)
- Egyszerűbb ábrázolási konvenciók, információs jelek, szimbólumok jelentéseinek olvasása, és az ilyenek alkalmazása saját közlésekben; (vizuális kommunikáció)
- A funkció kiolvasása a környezet, a tárgyak formáiból, és a funkciót jól mutató formák létrehozása; (tárgy- és környezetkultúra)
- A tárgyforma és a díszítmény jelentéseinek olvasása, és egyszerűbb jelentések megformálása; (tárgy- és környezetkultúra)

Kifejezés, képzőművészet

Az alkotás képességei

- Egyéni és együttes élmények kifejezése egyéni és csoportos munkában. Elmélyülés és együttműködés képességei.
- Tapasztalatok, olvasmányok és a fantáziavilág képeinek megjelenítési készségei.
- Jártasság a közvetlen látványok keltette hangulatok, érzelmek kifejezésében.

Eszztétikai-művészeti élmények, művészeti ismeretek

- Élményt adó művészeti alkotások utánzó és újraalkotó elsajátítási gyakorlatai.
- Szemlélődő, beleérző érzékenység szép és csúnya, jó és rossz megkülönböztetésében (művészeti alkotásokban és minden másban).
- A művészeti élményeket kínáló, művészeti ismereteket nyújtó források megismerése, használatuk szokásai és képességei.
- Elemi jártasság művészeti élmények és művészeti ismeretek szavakkal való visszaadásában.

Vizuális kommunikáció

Az ábraalkotás képességei

- Látványok megfigyelésében és a lényeg képi visszaadásában való jártasság.
- Köznapi közlendők képi megfogalmazásának gyakorlottsága.
- Jártasság más műveltségi területek tantárgyai ismereteinek képi visszaadásában.

Az ábraértés képességei

- Közlőábrák olvasásának, felfogásának és reprodukálásának képességei.
- Elemi ismeretek a köznapi tájékoztatás formáiról, témaköreiről és eszközeiről.

Tárgy- és környezetkultúra

A tárgyalkotás, környezetalakítás képességei

- Közös szükségletet kielégítő, a közösség arcukat kifejező tárgyak és környezet közös tervezésének, megvalósításának, kialakításának képességei. Elmélyülés és együttműködés képességei.
- Egyéni szükségletre kitalált tárgyak tervezésének és szép megvalósításának készségei és képességei.

Tárgyi-, környezeti-, esztétikai élmények és ismeretek

- Alkalmasan megválasztott népi használati tárgyak, népművészeti alkotások utánzó és újraalkotó elsajátításának képességei.
- A szépség és a jó működés formaképzeteinek ízlést alapozó gyarapítása.
- Szemléleti és használói élmények értelmezésének és szavakkal való visszaadásának elemi képességei.

Technikák

A különböző kifejező, közlő és tárgyalkotó művészek technikai eszközeinek megismerése s alkalmazásukban való jártasságok és készségek megszerzése.

2.

A képességfejlesztés tervezésének és megvalósításának tézisei

Condolatok, leírások összefoglalásával mindig a tankönyvek, anyagrészek végén szoktunk találkozni. Mi itt tézisszerűen mégis az elején foglaljuk össze, mit is kell megtanulnunk. A tartalomjegyzékre pillantva általában megtudhatjuk, mit tartalmaz a könyv, itt megtudhatjuk, hogy miről lesz szó a továbbiakban:

A terület tevékenységcentrikus profilja

A vizuális nevelés képességei (készségei és jártasságai) tevékenységekben formálódnak ki, és csak azokban fejleszthetők.

A gyermeki tevékenységek személyessége

A terület tevékenységcentrikus jellegéből következik, hogy a feladatok fő profilja a személyes alkotás. A gyermek az alkotáson keresztül szembesül a világgal és önmagával, a társadalmi értékekkel és saját személyiségértékeivel. A gyermek az alkotáson keresztül alkotja önmagát.

Fejlesztési program = tevékenységi program

A tevékenységek programjának gyakorlatilag a készség- és képességfejlesztés (személyiségformálás) programjának kell lennie.

Tevékenységek komplexitása

A tevékenységek mindig összetettek. Egyszerre több készséget igényelnek és fejlesztenek, egyszerre több és többirányba ható képességet bontakoztatnak. A program tevékenységeinek – az egyes feladatok tartalmainak – tervezésében, valamint a feladatok összeszerkesztésében ezt az összetettséget kell átgondolni.

Dominanciák az összetettségben

Az összetett fejlesztő hatások ismeretében a képességfejlesztés célkitűzéseire mindig elgondolható olyan feladat, amelynek fejlesztő hatásai mégis elsősorban valamely elvárt képesség kibontakoztatásának irányába mutatnak. Továbbá mindig elgondolható e feladatok domináns képességfejlesztő hatásainak valamilyen egymásból és egymásra épülése. Így építendő és szakaszolható folyamatossággá a feladatok sorrendje.

Fő motivációk a feladatokhoz

A képességfejlesztés programjához mindig elgondolható olyan feladat, amely majdani tényleges élethelyzetekben adódó tevékenységformákat modellez, sőt olyan is, amely az adott pillanatban létező gyakorlati vagy lelki szükséglet kielégítése. Ilyen feladatok magukban hordják motivációikat.

Életkori sajátosságok

A képességfejlesztés pedagógiai módszereit mindig adott életkorú és összetételű gyermekkollektíva konkrét programjában kell elgondolni, a képességfejlesztő feladatoknak ehhez kell illeszkedniük.

A gyermeki tevékenységekhez való pedagógiai viszony

Az egyenként tevékenykedő gyermekeknek személyenkénti figyelmet kell kapniuk. A képességfejlesztés pedagógiai módszerei csak személyre szabott differenciáltságban lehetnek hatékonyak.

Értékelés

A vizuális tevékenységek mindig tárgyi objektivációkká válnak, így az alkotásokat már a készülés folyamatában is (korrektúra) és elkészültük után is értékeljük. Ezzel tudatosítjuk a folyamatot és visszaigazoljuk eredményét.

Eredménykövetés

A megvalósulás folyamatában az eredmények tükrében számítani kell tempóváltásokra is, kiegészítő feladatok beiktatására csakúgy, mint kihagyásokra és a feladatok tartalmainak megváltoztatására.

Differenciálás

A megvalósulás folyamatában, az eredmények tükrében – a differenciált törődés ellenére is – számítani kell egyes tanulóknál kisiklással, lemaradással, tehát pótló foglalkozással, de legalábbis személyre szóló külön feladatokkal.

Képességvizsgálat

A vizuális tevékenységek mindig tárgyi objektivációkká válnak. Ezért következetes odafigyeléssel, esetenkénti elemzéssel követhetjük a képességfejlesztés eredményességét. Nincs szükség képességfelmérő feladatokra, tesztekre.

Objektív körülmények

A képességfejlesztés pedagógiáját mindig konkrét iskolában, konkrét körülmények között gyakoroljuk. A fejlesztési program csak ezekre épülve lehet élő program.

Rugalmasság

A tervezésben, de a megvalósulás folyamatában is számítani kell módosításokat kikényszerítő, nehezen kiszámítható vagy kiszámíthatatlan körülményekre.

A GYERMEKRAJZ A PEDAGÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

1.

Fejlődéslélektani vonások az irányítás nélküli, ábrázolva kifejező közlésekben

Az ezredforduló kultúráját különös erővel hálózzák be a vizuális információhordozók változatai. Érteni (dekódolni) és beszélni (kódolni) a különböző formákat, tudást, kulturáltságot jelent. De gyakran egyszerűen feltétele is a társadalmi létnek.

Közlésformákat általánosságban sem lehet életkori sajátosságokra való tekintet nélkül tanítani, vizuális jelleggel bírókat pedig kiváltképpen nem. Vizuális nevelésünk az egyén fejlődés-lélektani jellemzőinek megfigyelhetőségét tekintve szerencsés helyzetben van, hiszen minden lélektani összetevő szemléletesen, megfogható, látható, anyagiasult formában, tevékenységi folyamatban tárul fel. Az iskoláskor előtti gyermeki rajzi tevékenység feltérképezett, és ösztönössége, korlátozottabb irányítottsága miatt az elemzések kedvenc területe is. A bennük megnyilvánuló, leplezetlennek érzett személyiség gyakran messzemenő következtetések levonására sarkallja az elemzőt. Ennek az időszaknak egyébként is elsődleges jellemzője a képi beszéd áradása, míg később (különösen a 10–11 éves kor után) szinte eltűnnek azok a vizuális megnyilvánulások, amelyek a személyes vonások, irányultságok, beállítódások beszédes bizonyítékai lehetnének.

A vizuális nevelés egyik megcélzott feladata, hogy az objektív tartalmú képi közlésmódok mellett a szubjektív jellegűekre irányuló késztetést is felszínen tartsa, és az életkorhoz igazodó szinten műveltesse is, hiszen több képesség fejlesztése éppen ezekben dominál.

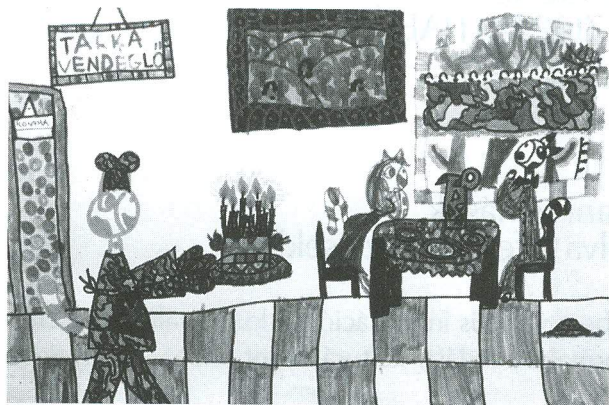
Természetesen a vizsgálat szempontjából fontos 6–12 éves korú csoport fejlődés-lélektani jellemzői is megfigyelhetők a közvetlen iskolai irányítás nélküli képalakításokon. Az alábbi két elemzést azért is illesztettük tanulmányunkba, mert csak az általános fejlődés-lélektani vonásokból, attitűdökből, ábrázolási módokból következő jellemzők felismerése vezethet egy tudatos, közlésformák tanításában mutatkozó képességfejlesztéshez. Az irányítás nélküliség itt az egyéni élményalapban és a szervezett órai kereteken kívüli tevékenységben mutatkozik meg.

Ábrázolásalapú kifejezés

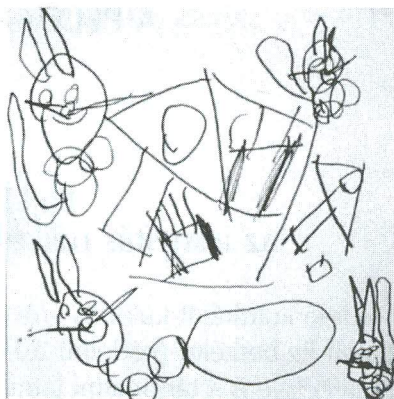
Minden irányítás nélküli képalakítás élményalapú, a világ személyes megismeréséről tanúskodik, és a személyiség formálódik meg benne. A 6–10 éves korosztályt tekintve a megismerési képességek megfigyeléseken alapuló ábrázolásokon legfeljebb csak rajzóriai feladatként tanulmányozhatók. A közvetlen látvány utáni ábrázolásokra még nincs igazi belső késztetés. Az emlékezet viszont már az emléképek gazdag, lényeges, összefüggő elemét raktározhatja.

(1–7–1a) Ezt bizonyítja képünk számtalan motívuma (a vendéglő berendezése, a tárgyak egymáshoz viszonyított rendszere, a tárgyakon belüli kapcsolódások). Mindez a valóság elemző látásmódjáról tanúskodik, vagyis a perceptív képesség finomodása itt élményalapú megfigyelésekből ered, és fokozott appercepciós irányítás alá kerül. Erről tanúskodnak a képen a különbségeket érzékeltető mozzanatok mint a perceptív képesség jelei. Az életkor sajátja, hogy a gyerek az ábrázolásban egy-egy neki valamiért fontos, objektív, esetleg funkciójellemező részletet kiemel, analizál (függönykarikák), amely

például nem nélküli az érzelmi átéltséget. Találtunk egy jóval korábbi munkát, amely bizonyítékként szolgál: ezen még jelölés szinten, de megtalálható a függőncsipesz (2–2a).



1. Tarka vendéglő (11 éves)



2. Házikó, filctoll (3 éves)



1/a. Függőnkarnis (a Tarka vendéglő részlete)



2/a. Függőncsipesz (a Házikó részlete)

A függőncsipesz ábrázolása egyéni érdeklődés eredménye. A tárgyról nyert ismereteit a rajzoló fokozatosan bővítette az évek során. Utóbbi munkáján ez a részlet a kép jelentőséggel bíró eleme lett, és szinte magyarázó jelleget öltött. Ez a magyarázat nem is a nézőnek szól, mint inkább alkotóját győzi meg az ismeret pontosságáról. Ugyanakkor a kép más hasonló részlete (képek rögzítése) bár hangsúlyozott, de értelmezés nélküli. Az előbbi esetben tehát tanulási folyamatnak is tanúi lehettünk, melyben a megfigyelés és a vele összefüggő elemzőképességek egy személyes irányultság révén fejlődtek.

Formákról alkot ismereteit bonyolult, egységes téri rendbe helyezi, mely a térről kialakított objektív szemléletű, vagyis önmagától elvont, szemlélő jellegű. A szerepeltetett elemeket egymáshoz viszonyítva helyezi rendszerbe. Képi, téri és kompozíciós szervezését ugyan az érzékelő, észlelő képesség fejlettsége vezeti, de *tanult konvenciók is segítik az egységes rend kialakításában.*

Idáig a gyermekmunka ábrázoló oldalát emlegettük, amely a személyiség egyre fokozódó valóságigényével, vizsgálódó magatartásával cseng össze. Az alaphang mégis személyes és kifejező. Az életkor jellemzője, hogy a világhoz való viszonyát egy különös, merész, szürreális jelrendszerbe transzponálva tudja elmesélni. Tehát a képen az ember módra cselekvő állatfigurák *személyes élmények az embervilágból*, valamint a tárgyi elemek, *személyes élmények attribútumai*. A dolog érdekessége, hogy bár szembeszökően kifejező figurákat látunk, ezek mégsem állatfigurák megfigyelései, hanem az emberi gesztusok megismert lényegei, amelynek a felnőtt szem annyira örvend. Az alkotás bája, esztétikuma ebből ered. A gyerek viszont ezt és így komolyan is gondolja.

A valós – és egyre valósabb – igényű megfigyeléseket gondolati műveleteken keresztül olyan konstellációba rendezi, amely a leghatásosabban fejezi ki az életöröm, a felfokozott életigenlés tartalmát. Tegyük