

megélése okozza a nehézségeket, hanem a sok helyütt minden pedagógiai ésszerűséget tagadó magas osztálylétszám. Amikor az alkotási időt elosztjuk az osztálylétszámmal, és az eredmény azt mutatja, hogy a pedagógus konzultáló-értékelő-segítő akcióidejéből egy perc sem jut egy-egy gyermekre, akkor bizony a rutinok is bemerevednek.

Az alkotások születése látszik, a gyermek, aki alkot, úgyszintén látszik. A vizuális észleletek folyamatosan, minősítő-értékelő ítéletekké válnak, és ez az értékelés mozgatja a pedagógus akcióit folyamatosan, már a java alkotóidőben is. Az óravégi értékelés ennek csak másféle, koncentráltabb formája.

Az alkotás születése természetesen alanyai számára is látszik. Ami azt jelenti, hogy az értékelés megítélő mozzanatai, mondhatnánk, folyamatossá lesznek egy-egy gyermek számára is, csak éppen lehatároltan, a maga munkájára irányulóan. Időközben ki-kipillant a magáéból, néha hosszasan is elálmélkodik egy látósugarába kerülő másik munkán, de átlátása messze nincsen, s már csak ezért is elfogult – valamilyen hangoltsággal szubjektív – a saját munkájához való értékelőviszonya. Ebből néha nehéz is kiszállnia, amikor a többiek munkájának rögtönzött kiállítása a szeme elé tárul. A természetes gyermeki kíváncsiság azonban többnyire eluralkodik ebben a szituációban is.

Az alkotások „kiállítása”

Az alkotó gyermekek között (és fölött) a pedagógus van egyedül abban a helyzetben, hogy átlássa a terepet és a folyamatokat. Tehát nemcsak nevelői tudása és vállalt felelőssége felől hárul rá az értékelés koncentrált idejében a szellemi irányítás kötelezettsége, de a pillanatnyi szituáció is előírja számára ezt a szerepet. Mire elérkezik az ideje, már van – ha csak hozzávetőlegesen is, de van – elképzelése arról, hogyan, mivel, merről, merre kellene terelgetnie a figyelmet, a beszélgetést. Többnyire arról is van képe, ki mennyire elégedett a munkájával, ki kevésbé, ki sodródott elégedetlenségében az elkeseredés felé. Ennek megfelelően a biztató, elismerő, dicsérő mondandóinak előképe is körvonalazódik. A „nyilvánosság” más pszichológiai feltételrendszer jelent, mint az intim beszélgetések. Abban, amikor más nem hallja, megfelelően formálva („lelkizésbe” csomagolva akár) a feddésnek is van helye, hangos szóval százszor meggondolandó ugyanaz.

Mindemellett a legszebb pedagógiai teljesítménynek számít, ha sikerül úgy irányítani a beszélgetés folyamatát, hogy értékelő ítéletei javát nem ő mondja el, hanem azok – mind a saját munkáikra, mind a másokéra vonatkozóan – a gyermekek szájából hangozzanak el. Ami alkalmi attrakcióként természetesen sosem sikerülhet. A megítélő-értékelő irányultság bátorsága, fesztelensége és felelőssége, s a hozzá való szemléletmód csak célirányos nevelési folyamatban alakulhat ki egy osztályközösségben. Mindez egy tanítási gyakorlat mégoly jól sikerült tanóráján sem várható el egy ehhez nem szoktatott gyermekcsoporttól.

Már volt szó arról, és még lesz is, hogy ebben a személyességet leginkább előcsalógató munkaformában az értékelés más irányultsággal zajlik, mint egyéb közlésformák esetében. Nevelés, szoktatás kérdése az is, hogy a tanulók maguk is lássák, érezzék meg és értsék, hogy most más van a levegőben, mint máskor. Amilyen megértést elvárnak, olyat, ugyanazt kell nyújtsák ők is másoknak, a társaiknak.

Ismerünk osztályokat, ahol minden alkotás kint van a falon a legközelebbi rajzóraig. Előfordul, hogy ugyanez az osztály külső falára, a folyosóra kerül ki. Ebben a mindenki teljesítményét folyamatosan szem elé táró metódusban inkább látunk nevelési hatáslehetőséget, mint a serkentő jutalmazási elvre (vagy csak a helyszűkére, a nagyobb fáradságra) hivatkozó válogatásban. A válogatásban mindig van szubjektív elem, s óhatatlan, hogy azt az érintett gyermek ne „igazságtalansággként” élje meg. Az meg merőben áldemokratizmus, ha ezt a válogatást itt-ott a gyerekek szavazásával ejtik meg. Más dolog a tényleges kiállítás iskolán kívül, de alkalmilag házon belül is. Az már jutalom, elismerés, példa. Hovatovább kiállításszerűvé válik az alkalminak indult akármilyen munkabemutató is, ha pár napon túl a munkákat kint felejtjük. Ajánlott a két dolgot nem összemosni, nem összekeverni, mert érték tekintetében is zavart okoz. De főként az a kára, hogy egyenként vész el mindkét hatáslehetőség, amelyet egyiktől, illetve a másiktól várunk. Amikor az elkészült alkotásoknak módjuk van az óravégi bemutatón túl vagy (ha nem maradt rá idő) ahelyett szem elé tárulkozni – kisebb vagy nagyobb,

jelentősebb vagy jelentéktelenebb mértékben, de –, csöndben lezajlanak a befogadási folyamatok. Még el is tudnak rendeződni a minőségek megítélt viszonylatai. Azok is, vagy talán főként azok, amelyek amúgy is nehezen vagy egyáltalán nem fogalmazódhatnak meg verbálisan. Mindez belsővé válik, utána már csak megszokás lenne a sorsa a kitett munkáknak. Ha meg nem, még rosszabb, mert amit időleges, meghaladható értékviszonylatként fogadtunk, az tartósul, mi több, állandósul, ha hetekig ott marad.

Ugyanakkor a gyermekmunkákban kifejeződő pozitív értékirányultságra úgy kell tekintenünk, mint ami maga is nevelési hatáslehetőség, s ilyenként esztétikai érték. Érdemes az ilyennek tartott gyermekmunkákat egymás hatását erősítendő kiállítási együttesekké összerakni, és tartósabban kiállítani. (93a–f)



93/a–f. Szeretetkapcsolatok, terrakotta (3–4. o.)

A SZEMÉLYES KÖZLÉSEK VIZUÁLIS NYELVEZETÉNEK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATA

<p>☒ terület, műfaj</p> <p>◆ technika</p> <p>☐ eljárás (eszköz, anyag)</p>	<p>vizuális nyelvi tulajdonság</p>	<p>lehetséges feladattartalom</p>
<p>☒ EGYEDI GRAFIKA RAJZ</p> <p>◆ tollrajz</p> <p>☐ pálcika, nád, tus, diófapác</p>	<p>– kifejező dinamikus, részlet nélküli vonalhatás gesztusértékekkel; egyszínű, kontrasztos, vonalhálós folthatás;</p>	<p>– figuratív illusztrációk, élményelmeselő rajzok, látványok kifejező átírása</p>
<p>☒ NYOMTATOTT (sokszorosított) GRAFIKA</p> <p>◆ monotypia</p> <p>☐ üveglapról</p> <p>☐ anyagnyomat</p> <p>◆ sokszorosított</p> <p>☐ papírnymat</p> <p>☐ linóleummetszet</p> <p>☐ gipszkarc</p>	<p>– vonalas és foltszerű felületi nyomhagyások (ceruzával, kartonlappal, fésűvel...);</p> <p>– mint grafikai nyomat texturális, fakturális hatás naturális részlethatások lehetőségével (papírnymattal kombinálható);</p> <p>– lényegretörő foltkarakterek nyírással, tépéssel;</p> <p>– főként fekete-fehér folthatás; vésett fehér, ritkábban fekete vonalak hatása</p> <p>– (mint a linómetszet) karcolás, vésés hegyes, éles eszközzel;</p>	<p>– belső képen alapuló illusztrációs témák, élményképek;</p> <p>– kifejező képalakítás, formaegyszerűsítés felületi hatásokkal;</p> <p>– kevés elemmel kifejező kompozíció;</p> <p>– drámai illusztrációk, bábelőadás vagy „kontrasztos” művészeti élmény transzpozíciója;</p> <p>– mint a linómetszet;</p>
<p>☒ FESTÉSZET</p> <p>☐ vízfesték</p> <p>☐ tempera</p> <p>☐ zsírkréta</p> <p>☐ filctoll</p> <p>◆ kollázs</p> <p>◆ színespapír-applikáció</p> <p>◆ vegyes technikák</p>	<p>– laza, könnyed folthatás; színfuttatás nedves és száraz alapon, véletlenszerűségek stimuláló hatásai;</p> <p>– árnyalatok keverésével, fedéssel, lehatárolt foltokkal elérhető hatások; texturális és fakturális hatások;</p> <p>– vasalással festői felületkitöltés, véletlenszerű folthatás; aláfestéssel és visszakarapással érdekes grafikai hatás;</p> <p>– részletezőbben vonalas vagy sokszínű vonalhálós folthatás;</p> <p>– anyagfelületek (színes textil, papír és más anyagok) áttételes és naturális képi hatásai;</p> <p>– síkszerűvé redukált foltok kompozíciós hatásai;</p> <p>– zsírkréta – festék; tempera – tus; ceruza – vízfesték stb;</p>	<p>– lírai hangulat- és érzelelműköztető élmény-feladatok; színvázlatok;</p> <p>– nonfiguratív színhangulatkereső kísérletek ábrázolásalapú kifejezések a kompozíció, a színritmus, a textúrák megfontoltabb alakításával;</p> <p>– fantáziaképek, játékos kompozíciók, amelyekben az előre tervezésnek kisebb szerep jut;</p> <p>– színes mesetémájú kompozíciók, aprólékosan rajzos megoldásokkal;</p> <p>– nonfiguratív, és figuratív – akár kollektív (meseszőnyeg) – képalakítások;</p> <p>– sűrítettebb kifejezést kívánó illusztratív kompozíciók;</p> <p>– folt- és színritmus-kifejezések kísérletei inspiratív célzattal, az anyag kínálta kifejezési lehetőségek kísérletező tanulmányozására;</p>
<p>☒ FOTÓMONTÁZS</p>	<p>– adott és talált képfarmák asszociációkat keltő, gyakran meghökkentő kompozícióba illesztgetése, rendezgetése</p>	<p>– előre meghatározatlan témákban;</p> <p>– előre nem sejtett kifejezési lehetőségek megismerése;</p>

<p>✦ SZOBRÁSZAT</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ körplasztika <ul style="list-style-type: none"> □ agyag ◆ dombormű, (relief) ◆ agyagkarc 	<ul style="list-style-type: none"> – pozitív, negatív, tagolt, tagolatlan formákkal expresszív téri forma és tömeghatás; – gipszöntéssel, katronfigurák, -alakzatok, apró tárgyak kollázsszerű benyomkodásaival alakított negatívba; – különleges vonalhatás, egyéb mélyített hatásokkal kombinálva; karcolás, mélyítés pálcikával és más eszközzel 	<ul style="list-style-type: none"> – kifejező figuratív témák emlékezet, élmény, vagy megfigyelt látvány alapján – meseillusztráció, fantasztikus kompozíció – meseillusztráció, fantáziakép
--	--	---

IRÁNYÍTOTT SZOCIALIZÁCIÓ TÁRGYI ÉS KÖRNYEZETI KULTÚRÁVAL

Előljáróban összefoglaljuk, amit a képalakítás folyamatainak leírása során a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetében, *Az indirekt közlések* című fejezetben a tárgyformálásról és a díszítésről írtunk.¹ (Ez nem teszi feleslegessé a hat oldal újraolvasását!)

1. A (használati) tárgy lényege a funkció, a tárgyalakítási folyamat valójában a funkcióképesség megalkotása. A funkció tehát a működő forma. A funkcionáló forma a tárgy maga. A forma az, amit vizuálisan észlelünk, a forma az, ami informál a funkcióról, és ugyanez a forma, amelynek további jelentésrétegei vannak. Ám a tárgyak képeinek vizuális egységét a forma gyakran valamilyen ékítménnyel együtt adja. Ha a *dísz* részt vesz a funkcióban, akkor szerves része a formának. Ha nem vesz részt benne, akkor csak járuléka, akkor a díszítés szabad, szabad a funkciótól, nem is annak a kifejeződése, hanem valami másnak.

A tárgyforma és a díszítmény közléseivel olyan üzenetek szólnak meg, amelyek szűkebb vagy tágabb emberi közösségek számára a társadalmi lét tér- és időrétegeit elmesélve az *emberi élet otthonosságának élményét nyújtják*.

2. Amint a tevékenység célként merül fel, *célképzet* formálódik, ahhoz pedig tárgyforma-képzetek, tárgykészítési és tárgyhasználati képzetek szükségesek; nélkülük a tárgyat csak „föltálni” lehetne, bár a semmiből az sem sikerülne. Csak olyan formaképzetek merülhetnek fel, amilyeneket az egyén tájékozottsága, műveltsége „kiad”, és tegyük hozzá, amelyekhez van személyes affinitása is. A tárgykészítés fontos motivációjaként említettük, hogy a tárgy készítőjét nemcsak reménybeli használatának elképzelt élménye, de az is serkenti, hogy más használóknak is *tárgyélményt* fog nyújtani.

3. A célképzet előképpé konkretizálódik, majd az előképnél részeiben is konkrétabb kompozíciós terv születik, amelyet a készítő képzeletben ki is próbál. A tervet a megcélzott funkcióban vizsgáztatni kell: megfelel-e a forma az alapkövetelménynek. *Az elképzelt használati szituációban a tervezett tárgyforma alkalmassága méretik meg, szemléletileg pedig (ízlés) érzékletes megjelenésének emberi-társadalmi tartalma, esztétikai minősége.* Mert a tárgyforma érzéki oldala mindig valamilyen esztétikai minőség is egyben. *A viszonylag szabad formai elemek választásában, a döntésben a tetszés, az ízlés játssza az elsődleges szerepet;* az esztétikai élmény ígérete, azért, mert a funkció és az általa meghatározott alapforma már aligha kérdés, a tárgycsinálás céljával és vállalt feladatával az már korábban eldőlt.

4. *Az ízlés működése, a választás valójában egyéni, meghatározottsága viszont kollektív.* Miközben a megcélzott edényfunkció (például) a tárgy működő formájává realizálódik, az alkotást irányító egyéni szemléletben szűkebb vagy tágabb körű kollektív szemlélet működik. A kollektív hagyomány mint „Ember”-i élménykör az egyénben a szocializáció útján kelt életre. Ez az élménykör tehát a kulturális szféra potenciális adottsága, az egyéni tárgykészítés ennek szubjektív megélése lesz. *Ezért a formaalkotás mozzanatai valósággal beszippantják a gyermeket a kultúrtörténetbe.* A tárgyalakító gyermek szemléletileg újraélheti egy-egy formai mozzanat valamikori geneziséit, forma- és jelentés-metamorfózisait, a rendeltetészerű használat mellett a kulturális szokásokban, a szokásokká vált szertartásokban és rítusokban egykor élt szimbolikus jelentések egymásra rakódó rétegeit.

¹ VIZUÁLIS KULTÚRA I., V. könyv, 3.

5. A kompozíció az előkép kiválasztott és elejtett, átalakított és visszaigazított formai mozzanatainak sorozatából alakul ki. Az emberre irányultságból az is következhet, hogy a *formálás közben felmerülnek érzékletesen antropomorf képzetek*, például a váll, a nyak, a talp, a fenék, a kar, a hát, a láb, attól függően, hogy éppen mit készítünk, és kompozíciós sémának kínálkoznak a *formai rend absztrakt geometriai képzetei*, a gömb, a henger, a kúp, a hasáb stb. Emezek kikényszerítik amazok formai redukcióját: gömbszerű lesz a has, középen szűkülő henger formájú lesz a nyak, kúpos a talp és így tovább. Ezek a formai mozzanatok így közvetlenebbül is képesek emberi-társadalmi tartalmakat kifejezni.

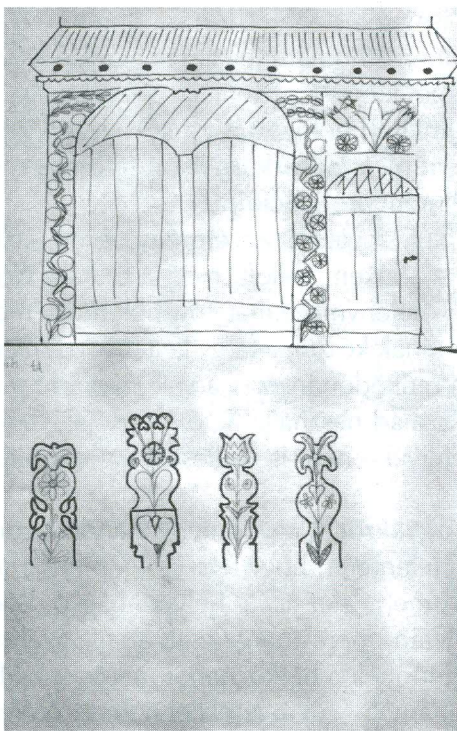
6. A papíron kialakított terveket mint „homlokzati rajzokat” a formaalakítás rendre meghaladja. Az iskolai tárgyformálás során elsajátítható nyelvi anyag, az előbb említettek, úgy is mint a vizuális dinamika elemeinek térben megformálandó kompozíciója, valamint a metodika sorozatos dimenzióváltó szemléleti transzpozíciói (síkból térbe, térből síkba) *folyamatosan művelik a térszemléletet*.

7. Az anyag újabb és újabb helyzetekben mutatja meg arcait, viselkedésével újabb és újabb ismereteket nyújt önmagáról, amelyekre pszichésen folyamatosan reagálunk. Az anyag gyakran felülbírálja a gyermek elképzeléseit. Ezért metodikailag igen fontos lehet, hogy egyszerűbb tárgy készítése előtt minimálisra szorítsuk, esetenként egyenesen mellőzzük a vázlatozást. Kezdjük foglalatosságba magával az anyaggal! Vallassuk, faggassuk, mire képes, mit tud, mit akar ő maga. (Vagy iktassunk közbe afféle cél nélküli játszadózást az anyaggal.) Alakítsuk a kompozíció tervét együtt az anyaggal. A tervezés így észrevétlenül megy át a kivitelezésbe (miközben a kudarcokból arra is rájövünk, mennyire fontos az előre elgondolás, a tervezés). A képalakításnak ez a területe a *munkába vehető anyagok rendkívüli sokfélesége* tekintetében is kitűnik a többi közül, és abban, hogy egyik terület sem kívánja meg ilyen komoly mértékben a *formálás anyagai törvényeinek ismeretét, a hozzájuk való technikai alkalmazkodást, egyszerűen a technikai tudást*. Nem véletlen, hogy a technika tantárgynak is területe a tárgyformálás.

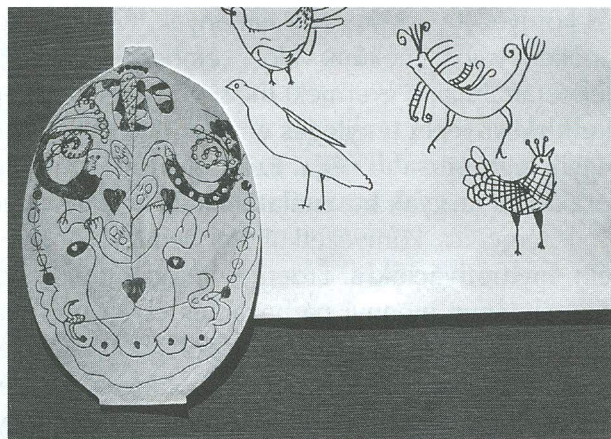
8. A mindennapos környezet (benne az iskola) ma gyakran olyan díszítésekkel zsúfolt, amelyek mintha véletlenül hullottak volna rá arra, amit éppen díszítenek, s ez latens módon, de folyamatosan hat a tanulókra. Ezzel együtt az iskolai gyakorlatban elterjedt a sordísz és a terülődísz tervezésnek egy, a tértől, időtől és funkciótól elszakadt, mondhatnánk akadémikus tanítása. Hangsúlyoztuk azt, hogy a feladathelyzetnek valódinak kell lennie: tárgyat, tárgyi környezetet kell díszíteni, de főként olyat és azt, ami saját alkotásunk. A saját tárgy díszítése összekapcsolja az összetartozókat, a tárgyformálást és a díszítést. Igazi felismerésekké és igazi élménnyé csak ezáltal válhat a díszítés. A gyermek különben is igényli a díszítést, eleinte számára a tárgy csak *attól* lesz szép, a díszítéssel lesz befejezett egész. A gyakorlatok az ő számára ilyen elképzelésben a teljesség élményét ígérik.

9. Elengedhetetlen, hogy *iskolai mintatervezésünk olyan folyamat stációja legyen, amelyben van tárgyélmény, tárgyelemzés (94) és vannak tárgyismereti előzmények*. Emiatt esetenként még az is hasznos, ha a feladat imitatív feldolgozás csupán, azaz valamely alkalmasan kiválasztott példa kreatív elsajátítása (95). A díszítés stílusismeretének, a motívumkincs jelentésrétegei ismeretének a műveltség szerves részévé kell válnia, ez pedig tevékenység útján differenciáltabban és tartósabban sajátítható el, mint pusztán szemlélet útján. Csak az így gyarapodó műveltség óvhat meg attól, hogy valamely tetszetős előkép gépies utánzása legyen a díszítő minta.

10. Egy virágmotívum tervezésén példáztuk, hogy a virág természetes megjelenítésben alkalmatlan a *motívum szerepére, képességét ettől el kell vonatkoztatni*. Karakterét az esztétikus jelentéshez kell *redukálni*, és stílusosan (például) az edényhez, a felülethez kell idomítani (*stilizálni*). A gyermekek könnyedén indulnak (virág)képzeteikből, mivel azok eleve redukáltak, sőt erősen sémászerűek (96a–b). Ezen a valós (virág)élmény frissíthet, elevenséggel telítheti a stilizáció felé tartó absztrahálási folyamatot. A stilizáció módzatai tanulmányozhatók népművészeti motívumok és (virág)eredetijük összehasonlító elemzésével is.



94.



95.

94. Népművészeti tárgyelemzés (4. o.)

95. Motívumtervezés népművészeti minta után (3. o.)

11. A motívumképzés után állhat össze maga a díszítmény. Egy körbefutó korszófelületen például végteleltetett *rendjével*, *belső ritmusával*, motívumismétléseinek szakadatlan sorával teljesedik ki a motívumkompozíció ígérete. *Egy körbefutó frízkompozíció struktúramozzanatai a világ minden tája felé egyszerre fordulva szólnak az élet lüktetéséről, megújulásának természeti és ünnepeinek társadalmi ritmusáról.* A díszek kompozíciójának és stilizációjának egyéni útjai az iskolában eleinte éppúgy a hagyomány imitációjával s annak modulációjaként jelentkezzenek, mint a tárgyi formaadás. Bázisképzetektől formakincs csak így épülhet. Napjainkban kézi művészek, mozgalmá terebélyesedett tevékenységek elevenítik a hagyományt, a nemzeti kultúra otthonosságot kínál a modern design egyen-világ stílusa ellenében. A díszítmény hagyományosan kiművelt jelentéshordozó potenciálja éppúgy segítségére van ebben, mint az újra felfedezett antropomorf tárgyformák jelentésrétégei.

1.

Élmény, inspiráció, motiváció

A „mit” kérdése

Az esztétikai–művészeti nevelés keretében az esztétikum (a művészet) szocializáló funkciójáról,² illetve a nevelési célokról³ szólva kiderülhetett, hogy a képzőművészeti és a tárgyi környezet esztétikai hatásainak nemcsak hogy egyforma jelentőséget tulajdonítunk, de azt állítottuk, hogy utóbbi fontosabb szerepet játszik a szocializációban.

Tudjuk, hogy a környezet nem csak használati tárgyakkól áll. De gyakorlatiasan közelítve az esztétikai nevelés céljához érdemes elsődleges jelentőséget tulajdonítani **a használati tárgyaknak**. Azért, mert a használatban megvalósuló szükségletkielégítés gyakorlati kapcsolatot teremt a gyermek

² VIZÁLIS KULTÚRA II., IV. könyv, első fejezet

³ U.o. a második fejezetben: *Nevelés tárgyi- és környezetkultúrával*

és környezete között, s ez élmények, tapasztalatok, ismeretek fontos forrása. Innen születnek meg a „nekem való”, „nekünk való”, „embernek való”, „emberi” (humán) fogalmak érzékletes töltésű szemléleti tartalmai, a gyermeki tudat vizuális formaképekből kiépülő esztétikai képzetanyaga. Márpedig a **kultúrkörnyezet tényleges emberi tartalmainak szemléleti befogadása a környezetkultúra-nevelés egyik legfontosabb célja. Ezért kell tudatosan építenünk a kultúrkörnyezet tetemes részét képező praktikus tárgyak használatának és készítésének élménymotivációira.**

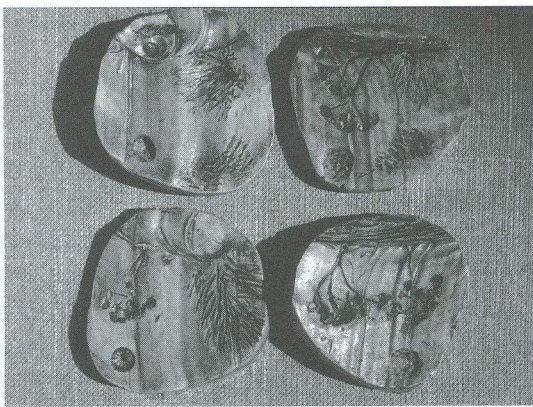
A tárgy- és környezetkultúra pedagógiájában is kulcsfogalom az **élmény**, ezért kell építeni az **élménymotivációkra**. Érdemes végiggondolni, hogy a „nekem kellett, meg is tudtam csinálni, és jó” sikerélménye mennyi párhuzamos és egymást váltó élménymozzanat továbbblendítő motivációjából kerekedik ki. Ha **ajándék** lesz a dologból, vagy eleve annak készül, a tárgy keltette jó élményeit a gyermek *átvetíti* egy másik emberre, boldogan szemléli a működő tárgyat s a vele működő megajándékozott embert. Vissza-visszatérő öröme afelett, hogy a család használja az ő sótartóját, tartósan táplálja öntudata bontakozását. A megajándékozás célképzetivel – nem is mellesleg – gyakorolja a gyermek a másik ember iránti *empátiát*.

A használati tárgyak mellett szólnunk kell a **dísz tárgyakról**. Nagy élmény ajándékozni egy szépen sikerült dísz tárgyat is. A gyerek lopva figyelő, aggódó tekintetét, hogy tetszik-e – *mert a dísz tárgy csak a tetszéssel igazolódik vissza* –, a legtöbb szülő ismeri, siet is a helybenhagyó lelkesedéssel: „Gyönyörű, hogy te milyen szépet tudsz csinálni!” Aztán, mert a tárgy csak arculatával tud „hasznosulni”, jó esetben falra, könyvespolcra, vitrinbe kerül. Jönnek a hétköznapok, s lassan beilleszkedik az otthoni környezet megszokott, mindennapos képébe, amely – új ingerekkel nem szolgálván – egy idő után már nem is látvány. Nem úgy, mint a tartósan hasznosuló sótartó.

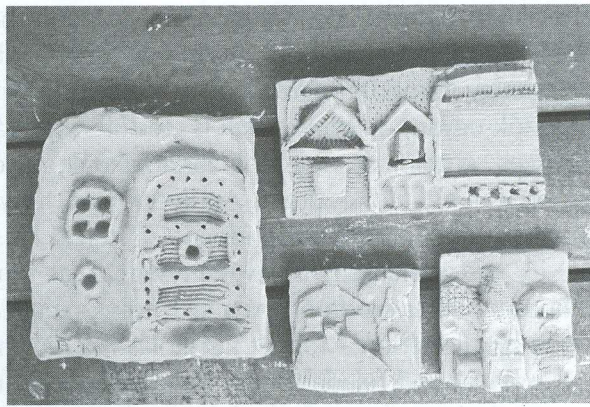
Szó sincs arról, hogy a dísz tárgyakat száműzni akarnánk a tanmenetekből. Az élménymotivációk felől közelítve a „mit” kérdésre adandó lehetséges válaszok súlyozásáról van csupán szó. Pedagógiailag indokolva: *a használati tárgynak a működésben kell vizsgáznia, a dísz tárgynak csak az ízlés előtt. A jó működés objektív kritérium, az ízlésítélet azonban mindig megingatható.* Ez még nem jelenti azt, hogy a működés követelménye a tárgy- és környezetkultúra oktató-nevelő munkájában előbbre való (netán azért, mert a dogma szerint az, ami jól működik, egyúttal szép is). Inkább arról van szó, hogy a jó működés megvalósítható célkitűzés, eredménye pedig olyan öröm, amely érzelmi úton visszaigazolja, elfogadhatóvá teszi, pozitív emóciókkal ülepíti esztétikai formaképzetekké az ajánlott, ellesett, kölcsönvett mintákat, kliséket vagy saját formai ötleteket, megoldásokat. S ez is útja-módja a saját ízlés formálódásának.

Megközelíthetjük a kérdést műfaji szempontból is, ugyanis a *dísz tárgy a személyes közlések és az indirekt közlések közötti határon mozog (97–98)*. Ha egy-egy ilyen tárgy mineműségét akarjuk megállapítani, gyakran nem boldogulunk sem a megszokott képzőművészeti műtárgyak képzetével, sem használati tárgyak képzetével. Semmire se való, de szép. Szépsége azonban többnyire nem személyes (mint mondjuk egy Van Gogh képé), nem kelt megindulást bennünk. A szülő sem a tárgy, hanem az ajándékszituáció személyességét éli át ilyenkor. Ha mégis, akkor azért, mert az ajándéktárgy formai-nyelvi anyagával (közléseivel) közvetlenül is kifejezte a gyermek a maga érzéseit, világlátását. Ekkor viszont a tárgy már egyértelműen átbillen a képzőművészet világába. Nemhogy a dísz tárgyak, de az ilyen „tárgyak” nevelési lehetőségeit se vitatjuk el, hiszen éppen a *kifejezés személyiségfejlesztő esélyeit* fogalmaztuk meg korábban a személyes kifejezésről szólva. Csak azt állítjuk, velük nem tölthetünk be olyan irányú képességfejlesztő és olyan értékírányba szocializáló célokat, mint amilyeneket általában a tárgykultúrával szeretnénk. Felvételüket a programokba ezzel együtt is indokolja az, hogy alkalmasak vizuális problémák felvetésére, anyagok megismerésére, technikák és eljárások megtanulására, készségek alakítására és fejlesztésére.

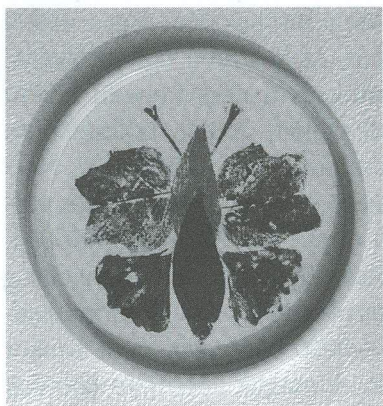
Az iskolákban tapasztalható gyakorlat azt mutatja, hogy tárgykultúrának tartanak sokan sokfélé, javarészt valóban képzőművészeti jellegű alkotásokat, amelyek csak attól „tárgyak”, hogy „testük” van, hogy a vízfestés papírjánál több anyag van bennük, netán agyag, textil, fa, ami a tényleges tárgyak anyaga szokott lenni (99–100). A hagyományosan képzőművészeti műveletésre alapozott rajztanítás



98.



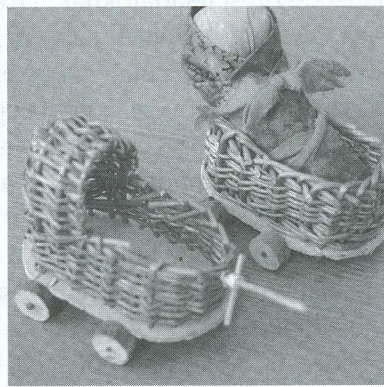
99.



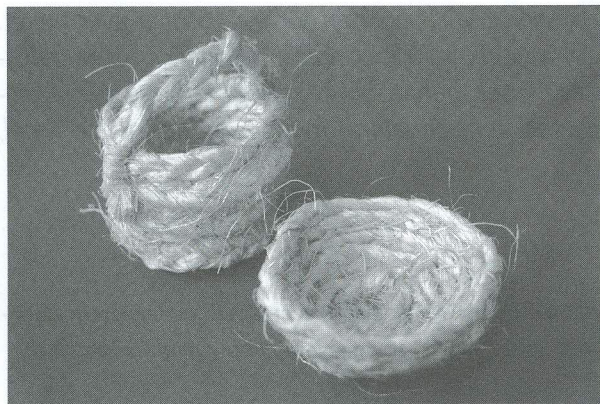
97.



100.



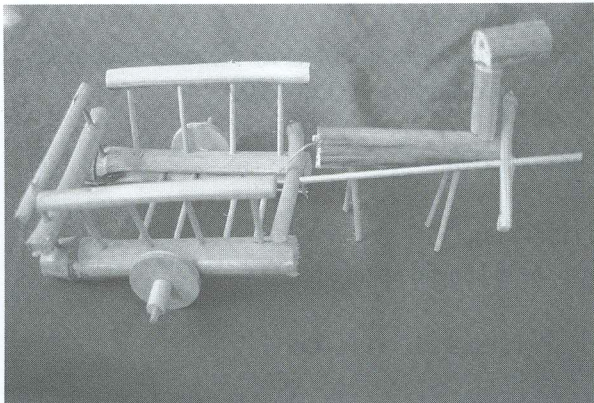
101.



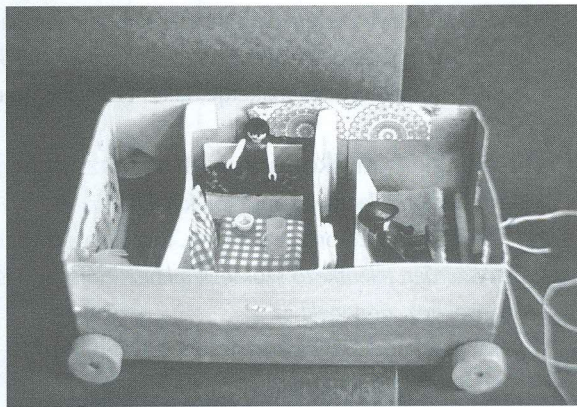
102.

97. Kész keretbe nyomtatott lepke, textil, tempera (6. o.)
 98. Agyagba nyomkodott növényi motívumok kiegészítve, patinázva (6. o.) 99. Kályhacsempezserű relief falidíszek, terrakotta (4. o.) 100. Kis szőttés falikép (3. o.) 101. Kis babakocsi, vesszőfonás (6. o.) (A buba 1. osztályos munkája)
 102. Kiskosarak, szizálfonás (3. o.) 103. Kis ló kis kordéval, kukoricaszár, hurkapálca, rétegelt lemez (3. o.) 104. Babalakókocsi, többféle anyag (3. o.)

103.



104.



helyenként nehezen fogadja be a tárgykultúrát, ha meg igen, visszalopja bele azt, amit tőle meg akar védeni. Ám lehet az is, hogy a tantárgy rangját féltik a prózaibbnak tartott feladatoktól.

Ugyanígy fölmerülhet azoknak a közlő formáknak a kérdése is, amelyek egyértelműen információhordozók ugyan, de mert nekik is „testük” van, tárgyként ide kíváncsoznak. Valamely gyermekcsoport jelvényes, emblémás, feliratos zászlója például direkt közlés, de a textilt zászlóvá kell formálni, a zászlórudat el kell készíteni. Az ilyen tárgy tényleges tárgyi formában megvalósult közlés: **jeltárgy** lesz. A zászló a kis közösség identitását fejezi ki, s mert az akció erre irányult, s végül ez objektívalódott az eredményben, a tevékenység az itt kimondott célokat betöltő alkotómunkának minősül. Különösen akkor eredményes a készítőik szocializációjában, ha csoportos tevékenység a formája.

A tárgykultúrában – főként kisiskolásokról lévén szó – a **játékok** különleges figyelmet érdemelnek. A számbaveendő feladattémák rendje kedvéért megállapíthatjuk: a gyermekek számára a játékok is *használati tárgynak minősülnek*. Erős motivációik, az adott életkorban „menetrendszerűen” működő személyiségfejlesztő hatásaik miatt a programokban spontán módon is előkelő helyet szoktunk juttatni a játékkészítési feladatoknak. Érdemes tudatosítani, miért olyan erős a téma motivációja. A gyermek a maga készítette játékkal játszani akar, még ha ajándéknak szánja is, ez is, az is éppen úgy motiválja, mint bármely használati tárgy előképe, a sótartó és a buba, a bicskatok és a nádi hegedű között számára nincs lényegi különbség. Ő ezeket használatra készíti. Valódi széket, asztalt, bölcst nem készíthet, de babaszéket, babaasztalt, kicsi bölcst, kiságyat, egész babaházat igen **(101–104)**. Neki ezek valódiak. *Amint fantáziája a műalkotást (szobrot, képet) is valóságként éli meg, úgy az életet modellező játékaiban is valóságként fogadja a valóságot imitáló kis makett-tárgyakat*. Ha meggondoljuk, nincs is olyan nagy különbség a kis talicska és a kis szobrocska készítésére inspiráló lelki hangoltság vagy elkészültük élményhangoltsági között. Amikor az elkészült agyagszobrocskával vagy terményálatkával elkezdenek bábozni, az bizony éppúgy az *élétszituációkat modellező használat*, mint amikor az elkészült babapohárból saját szájukhoz emelve tanítják inni a babát. A maguk készítette babákat (bubákat, bábúkat, bábokat) pedig még nem is említettük **(105–108)**.

A használati tárgyak, dísz tárgyak, jeltárgyak, játékok széles választékban veszik körül a gyermeket. Nyilván nem törekedhetünk mennyiségi teljességre sem a velük való használói, befogadói ismerkedésben, sem a kreatív közelítésben. Abban, hogy mivel kerüljenek behatóbb közelségbe, hogy mit alkossanak a gyermekek, nem valami tárgyi teljesség, még csak nem is valami mennyiség teljesítése a cél, hanem az „élészerű” fejlesztés.

Készítsék azt,

- *amire nekik van szükségük egyenként és/vagy együtt*
(babaruha, edénykészítés, ülőpárna, homlokpánt gyöngyszövessel, trikófestés batik technikával, osztályterem alakítgatása; az osztályba: fali meseszőnyeg, függönyfestés, festett „üveg”-ablak, farsangi lampionok, papírterítő stb.) **(109, 110–113, 114–116, 117–118)**;
- *amivel mások gyakorlati vagy szellemi szükségleteit is kielégíthetik ajándékozás vagy piaci úton*
(fonott vagy festett könyvjelző, nyomott növénydíszes kerámiaplakettek, kitűzők, hajpánt, hajcsat, fülbevaló, nyaklánc, babakonyha edényei, bonszaj cserepek, lámpaernyő stb.) **(119–126)**;
- *ami, ha nem is igazi, de alkalmas modellezése valakik valamilyen szükséglete kielégítésének (tervezés, koncepció)*
(épület, épületegyüttes makettje, lakás térelválasztó makettje, a jövő tárgya stb.) **(127–131)**.

Készítsék akkor, amikor annak itt van az ideje, alkalmazkodva

- *idényszerűen jelentkező anyagok kínálatához*
(csuhébaba, vesszőfonás, nádsípok, fűszőnyegszövés stb.) **(132–133)**;
- *idényszerűen jelentkező szükségletekhez* (hólapát, kisszánkó, nyári kunyhó építés stb.);
- *szokásokhoz, ünnepekhez*
(farsangi jelmezkészítés, tojásfestés, adventi koszorú, karácsonyfadíszek stb.) **(134–136)**;
- *ajándékozási alkalmakhoz*
(anyák napja, születés- és névnapok osztályban, családokban stb.)



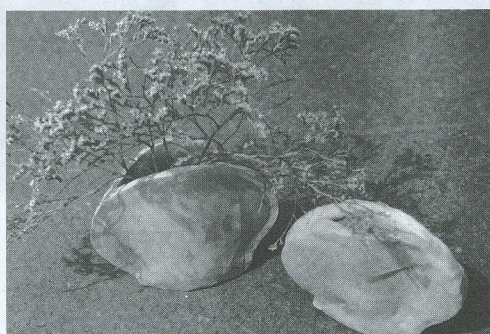
109.



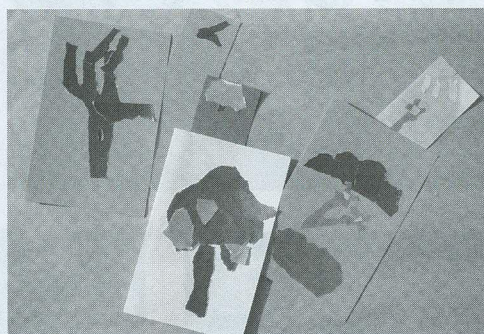
114.



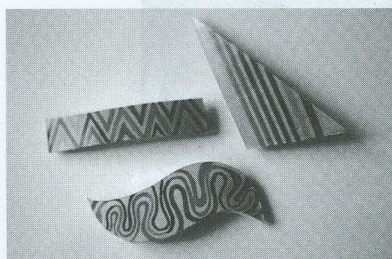
115.



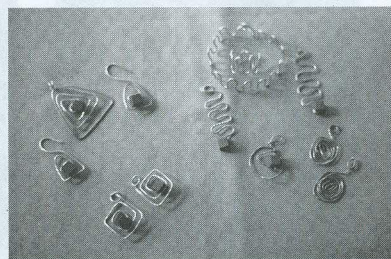
120.



119.



121.



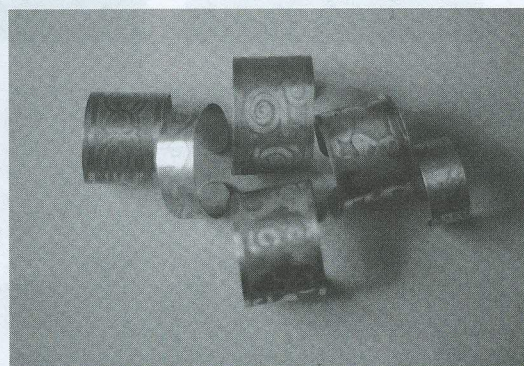
124.



125.



123.



126.

109. Kerámiaedények, pl. ceruzáknak, tollaknak (6. o.) 114. Homlokpánt (4. o.) 115. Fülbevaló, gyöngy, sárgarézdrot (6. o.) 119. Védőborító- és könyvjelzőtervek tankönyvekhez (3. o.) 120. Díszvázák, terrakotta papírsablonos díszítéssel (6. o.) 121. Hajcsatok, bőrfestés (5. o.) 123. Fonott és csíkszövött karkötők, fonal és bőrszalag (5-6. o.) 124. Fülbevalók, színes fakockák és sárgarézdrot (3. o.) 125. Nemezelt nyakék, kettévágott vagy felszeletelt nemezgyölyök (4-6. o.) 126. Karperecek, maratott sárgaréz (3-6. o.)



122.



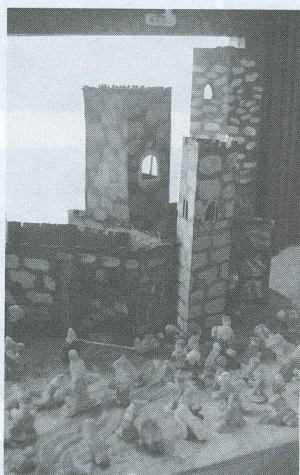
116.



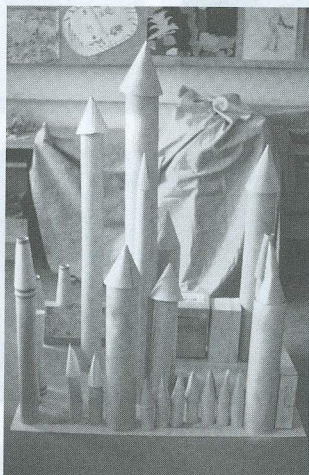
131.



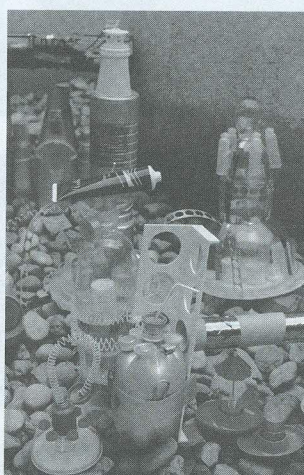
132.



127.



128.



130.



129.



134.

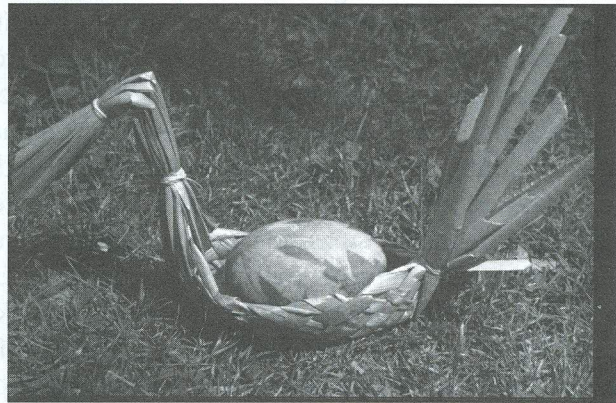
116. Trikofestés (3–6. o.) 122. „Indián” fejdíszek (4. o.) 127. Vármakett csoportmunkában, festett karton és festett terrakottafigurák (3. o.) 128. Tornyos vár makettje, karton (4. o.) 129. Nyári kunyhó makettje, szalma, gyékény, nád (4. o.) 130. A jövő tárgyai, vegyes anyagból (4. o.) 131. Színpadi jelmezek terve, tempera (6. o.) 132. Csuphababák (3–6. o.) 134. Betlehem, csuhé (3–4. o.)

A témák megválasztása ezzel együtt legyen figyelemmel a tanítás egészének folyamatára.

Más tantárgyak ismereteihez nem egyszerűen kapcsolódhatunk, hanem – érvényesítve a **koncentráció** didaktikai alapelvét – összehangoljuk a nevelési-oktatási folyamat elemeit és egyes mozzanatait. Más tantárgyak ismeretei és tapasztalatai jól jönnek az alkotáshoz, és legalább ilyen jól hasznosulnak az itt szerzett ismeretek és tapasztalatok más területeken – ha számítunk rá. A készségek jellemzője, hogy átvihetők, hogy sokféle tevékenységi körben érvényesíthetők, ennek megfelelően kialakításuk és gyakorlásuk is többféle tevékenységi körben lehetséges, sőt szükséges. A készség- és képességfejlesztésnek sok lábon kell állnia. Amíg a felső tagozatban a koncentráció több szakos pedagógus együttműködését feltételezi, addig az alsó tagozatos nevelőnek csak magával kell egyeztetnie, s ezt már csak azért is megteheti, mert átlátja a tananyag egészét. Nem csak akkor, amikor átgondolja a nagyobb egységeket, de menet közben is, amikor a tervezettnél jobb változat ígérkezik; ha a menet közben felmerült más elgondolások újféle összehangolása többet ígér, mint a terv betartása. A jó ötletek életközelségben születnek, a jó alkalmakat pedig, amelyeket az élet kínál, nem szabad elszalasztani csak azért, mert a tervet illik betartani.



135.



136.

135. Karácsonyi növénydíszeket tartó kosárcák, papírcsík-szövés (4. o.)

136. Húsvéti tojás és tojástartó, berzselés, sás (6. o.)

A témák megválasztása ugyanakkor ne legyen a pedagógus privilégiuma. Nem ehhez kell konokul ragaszkodnunk, hanem a célokhoz. A téma, a feladat csak eszköz. Számítsunk, építsünk a tanulókra. A lehetséges nézőpontok és összefüggések felfedezése egy virulens gyermekközösségben maga is terelheti az érdeklődést nem tervezett irányokba. Felcsaphat a kíváncsiság, szülehetnek kívánságok, tervek is, amelyeknek „engedni” kell. Nem csupán azért, mert a bennük született inspirációk szelét ésszerű dolog befogni a vitorlánkba (velük, az ő érdekükben), de főként azért, mert a gyermekekben élesztgetett és ápolgatott alkotószellem – természete szerint – időnként már kicsap az általunk megszabott feladatok medréből. Szerzett képességeikkel kezdenek túllátni az eseti célokon. Jó időnek kell még eltelnie ahhoz, hogy önnevelési programjainkkal leváljanak rólunk, de hogy ez jó irányba történjék, ezt valamikor a mi segítségünkkel, a mi közreműködésünkkel, a mi csendes odafigyelésünk mellett kell elkezdeniük. Ha tudunk róla, ha nem, közreműködésünk már azzal megvalósul, hogy megteremtjük az alkotás feltételeit. *Egyfolytában tudatában kell lennünk annak, hogy az alkotófolyamatok esetenkénti kiteljesítésére törekedve azt segítjük valójában, hogy az alkotással a gyermekek önmagukat alkossák.*

E tárgyi és környezetformáló tevékenységek széles művészeti kört ölelnek fel. *Mindegyikük alkalmas arra, hogy általuk valamilyen módon és valamilyen mértékű hatékonysággal segítsük a gyermekben a vizuális megismerési, gondolkodási és alkotási képességek egységben való fejlődését.*

Rossz kérdésfelvetés tehát az, hogy melyik kézműves műfajt válasszuk tantárgynak. Ugyanakkor reménytelen dolog arra törekednünk, hogy az iskolában az idők során minden műfajt, anyagot, eszközt és technikát megismerjen a tanuló. Arra viszont minden lehetséges eszközzel törekedni kell, hogy a *kreativitás képességének megismerési, gondolkodási és tevékenységi készségbázisa* kiformalódjon benne. Minden tevékenységet (feladatot) úgy kell életre kelteni, hogy csepp legyen, amelyben benne van a tenger...

A befogadás felől nézve megfogalmazhatjuk, hogy a kultúrkörnyezet tényleges emberi tartalmainak szemléleti befogadása formálhatja **környezettudatos, esztétikai ítélőképességgel mérlegelő személyiséggé a gyermeket.**

A tevékenységek felől nézve hozzátehetjük, hogy a humán környezetben hatékony megismerési, gondolkodási és alkotóképességek formálják **kreatív személyiséggé a gyermeket.**

Inspiráló szemléltetés és beszélgetés

Egy tárgy- vagy környezetkultúra-feladat inspiráló légkörének megteremtése általában abból áll, hogy a gyermekekből indulva, ismereteiket, tapasztalataikat kérdezgetve felkeltjük kíváncsiságukat, érdeklődésüket, térben és időben kinyitjuk előttük a világot. Tényeket, látványokat felvillantva bepillantunk egy tárgy, egy foglalkozás, egy kultúra múltjába, s körültekintünk az előállítás és használat jelen változatai között. A dolog könyvek képeivel, kirakott vagy kiosztott fénymásolatokkal, magunk készített képi anyaggal, diavetítéssel vagy CD-képek kivetítésével, rövid mozgó képanyag bejátszásával, pergő változatossággal tehető szemléletessé viszonylag rövid idő alatt.

Ha **tartalmasabb ráhangolás** kell, akkor kiterjedtebb szemléltetéssel differenciáltabb élményekhez igyekszünk juttatni a gyermekeket. Amikor például többször fogunk edényt készíteni agyagból, vagy hosszabban fogunk szőni egy munkát, akkor érdemes elmenni múzeumba, műhelylátogatásra, mert nemcsak az élmény, de az ismeretek is akkor mélyülnek el, akkor rögzülnek tartósabban, ha minél gazdagabb érzéki tapasztalás útján jutottunk hozzá. Az eredetiség élményére legalább annyira építenünk kell e téren is, mint eredeti képzőművészeti alkotások élményére, eredeti alkotói környezet légkörének beszippantására. Megismerhetjük a korongozást képernyőről is, de a filmmel, videóval vagy a legmodernebb technikákkal is csak közvetítünk. A vetített képnek nincs festékszaga, nem járja a huzat, nem lehet félrenézni, elhúzódni, lopva babrálni, ablakon kinézni, nincsenek egyéni felfedezések és félősen feltett kíváncsi kérdések. Az egyéni elsajátításnak a valóság tágabb teret kínál, mint a képi közvetítések. Ezzel is elébe mehetünk az egyéni megvalósítások változékonyságának. A képi kommunikáció útján történő szemléltetés maga is többet fog mondani, ha eredeti élmények után ismerős képek peregnek a szemünk előtt.

A szemléltetés terelje a gyermekek figyelmét

- az ember és a szóban forgó tárgy vagy környezet használói kapcsolatára, az emberi kapcsolatban betöltött szerepére (funkció);
- a tárgy vagy környezet embertől eredő, embernek szánt, embernek való mivoltát elmondó érzékletes formai sajátosságaira, szépségének jegyeire (forma, esztétikum);
- a tárgy vagy környezet előállításának módjára, körülményeire (anyag, technika, gyártás, gazdaság).

E viszonylatok természetesen csak legkarakteresebb vonásaikkal rajzolódhatnak ki, de leegyszerűsítve kötelező is hiteles képet vázolni, mivel a szemléltető képek e leegyszerűsített viszonylatok ágyazatában válnak szemléleti anyaggá, s ilyenként alakítják – néha még csak alapozzák – a gyermekek értéképpéteit. Érdemes tehát körültekintő gondossággal kerülni a pontatlanságot, a hamisan nagyoló kliséket.

A szemléltetés képi anyagának minősége és a szemléltetés módja a célszerűség szempontjából alig választható el egymástól.

A minőség egyik kritériuma az **információképeség**. Magától értetődő, de a rend kedvéért essék szó arról is, hogy a szemléltető anyag információs szintjének és az adott gyermekcsoport korosztályra jellemző vételi szintjének meg kell felelnie, különben nem „jön át” az ismeret.

- Ami átláthatóan rendezett, ami nem tartalmaz elterelő részleteket, az elébe megy a gyermeki percepciónak, annak felfogási ideje is viszonylag rövid. A fotótechnikával előállított képek gyakran alkalmatlanok e célra. A fotó ugyanis ritkán redukál, és különösen nem abba az irányba, amelybe mi akarjuk terelni a gyermekek figyelmét.
- Legyen akkora és olyan helyzetű, hogy mindenki jól láthassa, és lehetőleg egyidejűleg, hogy senki ne essék ki, senki ne maradjon le, mindenkinek egyforma esélye legyen a megszólalásra.
- Saját módszereink kiteljesítésének a szemléltetésben is meg kell adni az esélyt. Ne sajnáljuk a fáradságot, készítsünk magunk is szemléltető képet, s merjünk magyarázni rajzolva, a leghagyományosabb módon: táblára, krétával.⁴

A minőség másik kritériuma a **szépség**. E tekintetben elég csak annyit mondanunk, hogy a *szemléltetés képi anyaga legyen szép*. Ez ugyancsak magától értetődő, fogalmi szinten még a szó is egyértelmű, az azonban már igen különböző, ami ilyenkor lelki szemeink előtt megjelenik. Ezért minden készítés ellenére sem érdemes a dolgot tovább taglalni. Ízlés témájában meggyőzni akaró érvelés helyett a gyerekek felé is inkább a szoktatást szoktuk ajánlani. A mi ízlésünk például tiltakozik az ellen, hogy Walt Disney-képeket kelljen szemléltetni mondjuk a kulturált viselkedést, például a terített asztal mellett. A gyerekek körében népszerűvé „dömpingelt” képi világot, a bájos bájt bájjal torzító képiséget tankönyvekben, iskolai szemléltetésben talán hitelesebb szépséggel kellene ellensúlyozni. Itt, a tárgyi ismereteket közlő funkció esetén ugyanis legalább a tárgyi hitelesség jogos igényét állíthatjuk szembe vele. (Igazság és szépség talán megint egymásra találhat, talán a hitel is bírhat olyan motiváló erővel, mint a leereszkedő gügyögés Miki egérrel.)

A szemléltetés módját,

- érzelmi hatásainak „adagolását”, esetenként személyre irányítását,
 - mozzanatainak és változatainak egymáshoz, egymásba illesztését,
 - ütemezését, tempóját,
 - terjedelmét
- úgy kell megválasztani és megvalósítani, hogy
- képes legyen differenciáltan élményt nyújtani;
 - képes legyen fokozni és személyes megnyilvánulásokká aktivizálni a felkeltett érdeklődést;
 - képes legyen egyre fokozódó munkakedvet támasztani.

A díszítés

A feladatkitűzés után általában felmerülnek az elkészítendő tárgy formai előképei. A szemléltetés friss orientációján túl az elkészítendő tárgyféleség ismert formáiból korábban keletkezett képzeteik milyenségén is múlik, hogy a gyermekek azt rögtön díszítettnek gondolják-e el.

- *Ha a tárgy alakítása maga a díszítés*, akkor természetesen a dísz tervezése a dolgunk.

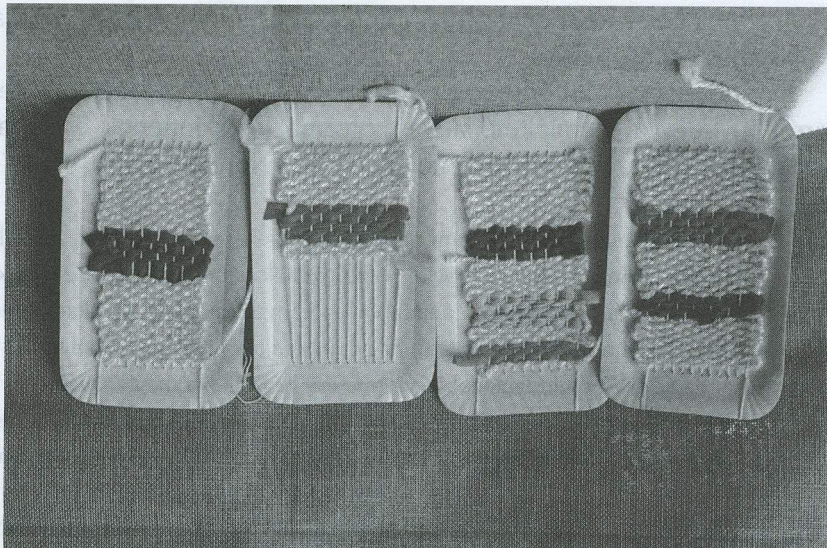
Például: kész kelmék hímzése, tojásfestés, kavicsfestés, trikófestés, botfaragás stb.

(137/1–24) A tojásfestés terveit előre elkészített álló, ovális képmezőbe készítették, majd többé-kevésbé támaszkodva a tervekre – ugyancsak nagy leleménnyel – megfestették a tojásokat. Egy egész osztály anyaga érdekes áttekintést nyújt a nagy valószínűséggel mindenütt előforduló megközelítésekről. Van, akinek láthatóan tetszettek a szemléltetett hagyományos változatok; van, aki csak a sávos, a szimmetrikus vagy a negyedelési struktúrát követi, de saját mintákkal; van, aki – okkal – csak az adott síkot látva arra fest elmesélő, kifejező képet.

⁴ A szemléltetésnek az egész oktatásra kiterjedő módszereivel majd következő tankönyvünkben foglalkozunk.



138.



139.



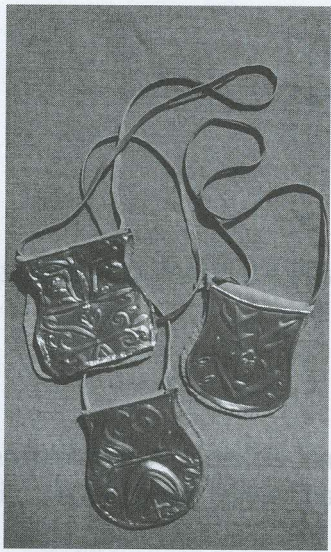
141.



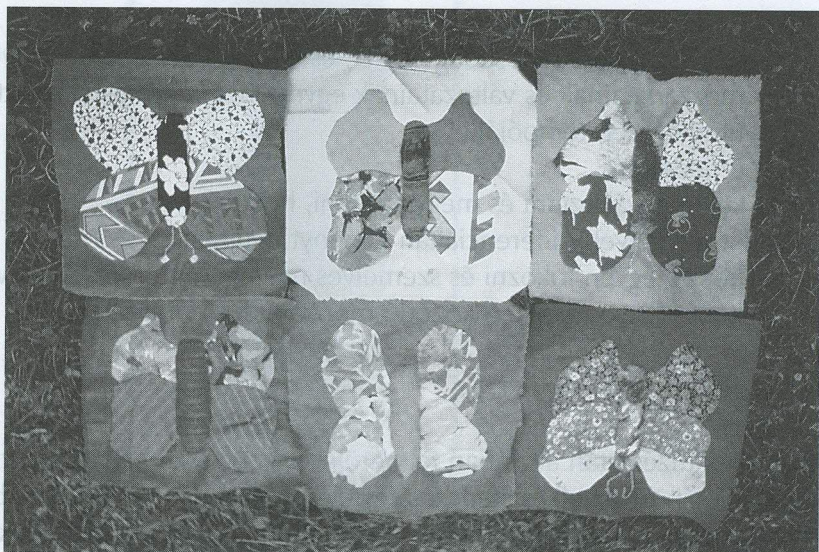
146.



147.



148.



149.

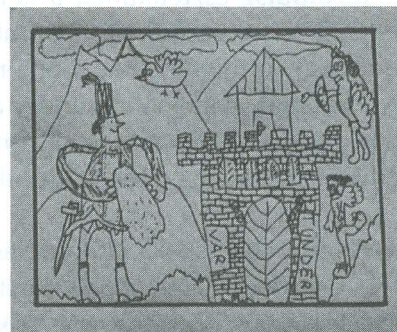
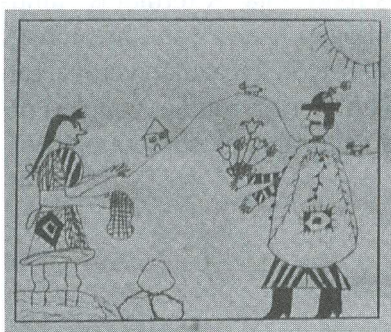


140.

138. Nemeztarisznya (3. o.) 139. Szőttes minták (2. o.) 140. Szütyő (6. o.) 141. Kerámiaedények (2–3. o.) 146. Lapokból épített domborműves edény (4. o.) 147. Tálkák berakott mintával (4. o.) 148. Tarsolyok rézdomborításos lemezzel (4–6. o.) 149. Tanulók egyenkénti felvarrásos darabjai, amelyekből falvédőt fognak összevarrni (3–6. o.)

- Ha a tárgy anyagában díszített, akkor a dísz tervezésével nem lehet várni, mert az magának a tárgynak a tervezése. Például: szövés, gyöngyszövés, csíkszövés, kártyaszövés, körmönfonás, szalma- és csuhéfonatok, kosárkötés, nemezelés, nyírt papírterítő, bőrdomborításos hajpánt stb. **(138–141, 142–145)**
- Ha egy anyagában díszített elem a tárgyforma része lesz, akkor együtt tervezzük a tárggyal, de előbb kell elkészíteni. Például: lapokból épített domborműves edény, tarsoly réz- vagy bőrdomborításos lemezzel stb. **(146–148)**
- Ha a tárgy díszítése rátétes, akkor alternatív a dolog, vagy együtt tervezzük a tárggyal, vagy az elkészült tárgyat nézegetve képzelgetjük rá a díszet. Például: mézeskalács, agyagedények különböző díszítései, filcrátétes faliszőnyeg, doboz, tarsoly, könyv- és naptárborítók, börtokok és dobozok szíronyozással stb. **(149–150, 151)**

Iskolakezdés idején gyakran csak óvodákban elterjedt sematikus virágsorminták fordulnak elő a képzeletben. Ezért esetenként az is hasznos, ha a dísz csak imitáció, ha az valamely alkalmasan választott példa elsajátító alkalmazása csupán. A díszítés hagyományos módjainak tanulása ugyanis olyan vizuális nyelvi problematikát hoz felszínre, amelynél tartósabban is érdemes elidőzni, mert az itt elsajátítható nyelvi készségek más vizuális kommunikációs területekre is átvihetőknek bizonyulnak. Azok a szín-, folt-, forma- és vonalelemeket ritmizáló készségek például, amelyeknek itt fejlesztési lehetősége kínálkozik, be tudnak épülni a más területeken is működő általános rendezési képességre. **(152)**



152. Tükrösök saját témával. Stílusimitáció tükrösök tanulmányozása után (4. o.)

A díszítő vizuális anyagok rendjének formailag szinte általános jellemzője a ritmus. A ritmus által gyakran képletszerűen jelentkező rendezési feladatok a díszítő tervezésben előre is átláthatóbbak, mint a személyes kifejezésre irányuló képzőművészeti jellegű tevékenységekben.

Első lépés mindig a motívum tervezése, megalkotása. Miután a motívumtervezésről már szóltunk, nézzük a motívumokból rendezhető **sorminta és területdísz** által felvetődő esztétikai és módszertani kérdéseket.

Mind a sorminta, mind a területdísz sok-sok változatában évezredes kultúrákban érelődött kincse az emberiségnek. Mindebből számtalan felhasználható mint elsajátítandó műveltséganyag. Imitatív úton formákat, mintákat, ritmusképleteket sajátíthatnak el a tanulók, gyakorlattal mindezt saját készségeiké válthatják, s az eközben kibontakozó saját ötletek, elképzelések minden újszerűségük ellenére is képesek továbbépíteni a tanulóknak a kultúra folytonosságát, a benne való tájékozódás biztonságát. **(153–154)**

A sorminta (fríz) egyetlen dimenzióban kiterjedő és így a legkönnyebben szerkeszthető rend. Előkép szintjén is könnyen átlátható, mivel ritmuselemeit kell csak elgondolni, s azok egyszerű megismétlésével már ki is rajzolódik a minta terjedő karaktere.

A díszítő fríz számos hagyományos alkalmazásával találkozhatunk, s a művészek tanulása a fríz tanulását is jelentheti. (Gyöngyszövés, csíkszövés, textilanyagok különféle szegélydíszei, körbefutó edénydíszek, fadaragások stb.) Ma már terjed, kisiskolásoknak is könnyen a kezéhez áll a számítógépes tervezés. A gép jelentősen felgyorsítja a kreativitásban nagy szerepet játszó vizuális ítéltételező képesség fejlődését. A számítógép ugyanis hihetetlenül gyorsan legyártja egy induló alampinta variációit, más-más szerkesztési elvek szerinti újabb és újabb változatait. Ezek között meg kell ítélni a minőségek

különbségeit, s előbb-utóbb ki kell választani azt, amelyiket megvalósítja. Ilyen helyzet a manuális tevékenységek során egyszerűen nem lehetséges, mert képtelenség legyártani a variációkat, s a próbálgatás is türelmet emésztő fáradság. A tanuló számára legfeljebb óravégi értékelésnél adódhat valami hasonló, társai munkáinak változataiban sejtethi meg, hogy milyen irányokba indulhatott volna még a variációkkal, ha lett volna rá ideje és energiája. (A minta és díszítés számítógépes tervezésével ismerkedhetünk Csókos Varga Györgyi *Kotta és kép* című könyvében)

Ahhoz, hogy képzetekké rögzüljenek, érdemes manuális gyakorlat útján megismerni a gépbe programozott szerkesztési alapelveket. Van néhány hagyományosan letisztult konvenció, amelyek bármilyen motívumot „mozgásba” tudnak hozni. Például érdemes megtanítani egyetlen motívum különféle monoton ritmusképleteket alkalmazó kombinációit; ezek:

- a motívumegység önmagát végtelenül ismételteti;
- a motívumegység önmagának nagyított, tükrözött vagy elforgatott változatával váltakozik;
- a motívumegység önmagának nagyítottan tükrözött vagy elforgatott változatával váltakozik;
- a motívumegység önmagának egy vagy két más színállású változatával váltakozik;
- (és így tovább, ezek kombinációival).

A területdíz esztétikumát a két dimenzió irányában terjedő ritmusos rend adja. A területdíz tanulásának és tervezésének a sorminta ismeretére kell ráépülnie. A számítógép is arra van „betanítva”, hogy egy sormintát addig írjon önmaga alá, amíg csak be nem teríti a képernyőt. Így azután vertikálisan is sorminták alakulnak: mintegy automatikusan megszerveződik a másik dimenzió rendje, vonulási ritmusa is. Így a gép arra is alkalmazható, hogy egy saját sormintaanyag változatainak sorából egyszerűen csak átvezesse a gyereket a területdíz világába.

A területdíz iskolai előfordulásai:

- textilben: hímzés, szövés, filcrátét, foltvarrás stb. (terítőnek, szütyőnek, faliképnek),
- burkolat: tapéta-, csempe-, és kőpadlótervezés stb.

Mintaadó szemléltetés

A tárgy-kultúra-feladatok és a környezetalakító helyzetek meglehetősen különbözők lehetnek. Nincs recept arra, hogy a ráhangoló szemléltetésnek és beszélgetésnek mikor kell átváltania a foglalkozás konkrét témájának megbeszélésébe; „bejelentésével” kell-e várni, hogy azzal is csigázzuk a várakozást, vagy az első pillanatoktól teremtsünk világosságot e téren. Ha már korábban (kirándulás, múzeum, más tantárgy órája stb.) elkezdtünk rákészülni, ez már nem kérdés. A kivárás vagy nem kivárás kérdésének dilemmáját az szokta okozni, hogy ha tudják, s ha már izgalom is van bennük, a gyerekek időnek előtte elkezdnek gondolatban tervezgetni és „nem figyelnek”. Az is előfordul, hogy már kifejezetten hasznára van a dolognak, ha a gyerek már csak „magára figyel”. Mikortól áll elő ez a pillanat anélkül, hogy lemaradna valamiről, ami még hasznára lehet? Mert akad olyan gyermek, aki még akkor sem kezd a tervezgetésbe, amikor többen körülötte már dolgoznak, sőt a csoportmunkában már számíthatnak rá is. Nincs tehát megírt forgatókönyv, az órát meg kell alkotni az adott feltételek között, adott helyzetben arra is készen, hogy minden előre nem ismerhető problémára is találni kell majd eseti megoldást.

A **feladatkitűzésnek és a feladatvállalásnak** mindenesetre egymásba kell csúsznia. Előfordul, hogy a feladatot ők találják ki, s ha nem, akkor is azon kell igyekeznünk, hogy ahhoz a töltöttséghez hasonló lelki hangoltság alakuljon ki: akarják nagy kedvvel, mintha ők találták volna ki.

A célkitűző megbeszéléssel feltétlenül el kell érni, hogy minden egyes tanuló számára világos legyen elhatározásunk

- értelme, célja,
- az, hogy milyen probléma elé állít a feladat az elgondolás során,
- az, hogy milyen probléma elé állít a feladat a kivitelezés során (anyag, technika, eljárás).

A cél és a feladat meghatározása ugyan szavakkal történik, de semmit nem ér, ha nem képi is együtt. Ha a ráhangoló szemléltetés képességével egyre szűkülő kerületekben jártuk körbe a témát, akkor már a körök centruma sem lehet lukas. Arról nincs szó, hogy azt mutatnánk meg, amit el kell készíteni. Belátható, hogy ezzel lenulláznánk mindent, ami addig történt. Amit bemutatunk, az nem az, hanem „olyasmi”. Még a funkció is megegyezhet, ha az a gyerek számára és adott körülmények között amúgyis kivihetetlen. Mintaként bemutatunk 10-12 különböző gyertyatartót, ha azt fogunk készíteni. Egyik ezért, másik azért szép, más-más példái a működésnek, más-más alkalomhoz képzelheti indíttatásukra a maga gyertyatartóját a gyermek, mert a problémahelyzet konkretizálását is rábízzuk. Hogy milyen problémahelyzetek lehetségesek, azt persze megvilágítjuk, a funkcióváltozatokat a példák alapján megbeszéljük, megmutatjuk, ha kell. (155)

155.



154.



154. Karperecetek honfoglalás kori motívumok imitációival, vonalban és folttal (4. o.)

155. Gyertyatartók, kerámia (3. o.)

A szokásos osztálylétszám magas ahhoz, hogy mindenkire elegendő figyelem és idő juthasson, ha nagy a munkábevett anyagok és technikák szóródása. Ez egyébként szervezésben is kivihetetlen. Ezért a hatékony munka reményében valami értelmes szűkítés mellett kell döntenünk. Ha ugyanabban az anyagban gondolkodunk, egymás példáiból is tanulni fogunk, mert így kisebb távolságot tartanak majd egymástól a munkák, mintha más-más anyagból készülnének, amikor is a megértéshez más-más gondolatkörökbe kell átlépnünk. Az aktuális technika megbeszélésére, eljárásainak szemléltetésére, „élő” bemutatására így frontális munkában kerülhet sor. Az elsajátítandó eljárások bemutatása közben a műveleteknek engedelmessé anyag látványa különleges izgalmat tud kelteni, ez adhatja a munkához a legközvetlenebb inspiráló motívációt. Ezért is kell különösen ügyelni arra, hogy ebből senki ki ne maradjon, mindenki jól láthasson, kérdezhesen, s amikor a helyére megy, máris hozzáfoghasson.

Ilyen frontális megmutatásra még később is sor kerülhet, ha a többségnél hasonló technikai probléma merül fel. Ha csak eseti járatlansággal, félreértéssel találkozunk, akkor helyben kell segíteni megmutatással.

Korrektúra és értékelés

Differenciált motivációk

A saját elképzelések egyedi arculatával már a tervezés idején is találkozhatunk, ha van tervezés. Amíg nincs megérthető formája az elképzelésnek tervben vagy anyagban, addig félreértéseknek vagyunk kitéve, a gyermek meg annak, hogy félreviszük, ha túl korán avatkozunk közbe. Van olyan tétovaság, amely már a tervezést is gátolja, s nincs vizuális forma, amelyből kiindulva utat találhatnánk a gyermekhez. Ilyenkor csak a szavak vannak, a beszélgetés során derülhet csak ki, mi a probléma. Bizony előfordul, hogy motivátlanság, üresség az ok, esetleg más irányú „foglaltság”, a gyerek nincs egészen jelen. Az is elég, ha ki-kihagyó figyelemmel volt jelen, s nem állt össze benne a dolog. Erre vall, ha a beállt munkaszorgásban zavartan figyel másokat, s tétován babrál az anyagokkal. A külön beszélgetés barátságos közvetlensége maga is elég volna ahhoz, hogy a gyerek „megérkezzen”, valójában azonban tartalmában kell motiválja őt az alkotásra. Az is nagyon fontos lehet, hogy lemaradásának oka számonkára kiderüljön: ha van ok rá, megértő viselkedésünk föloldhatja gátlásait. Mikor mi tűnik segítségnek, testreszabott pótlólagos szemléltetés és demonstráció, a céloknak személyére nézve is serkentő megvilágítása, meggyőző előrevetítése a munkaöröme, sikernek, dicséretnek – s természetesen mindezek őszinte hitele részünkről – biztosan elindítják őt a többiek után. A pótlólagos személyes inspirációkra többnyire még idő is van. Amíg a kezek alatt ki nem bontakozik valami látható, addig kínálkozik számunkra egy kis „szabad idő”.

Konzultáció és technikai korrektúra

Amikor már valami látszik, akkor megítélhető, jó irányba tart-e a dolog, vagy szükség van-e ránk. A dicsérő biztatgatás, akár csak egy elismerő pillantás is, legalább annyira fontos lehet ilyenkor, mint a legközvetlenebb technikai segítség.

A technikai korrektúra gyakorlatilag egy-egy mozzanat kiigazítása. Nem káros, esetenként még előnyös is ezt magában a gyermek munkájában megmutatni, hogy a helyes mozdulatok eredménye megmaradjon a szeme előtt, s minduntalan összevethesse azt a maga mozdulatainak eredményével, s szükség esetén öntevékenyen korrigálhasson. Itt tehát a „nézd csak, megmutatom” esete kicsit más, mint a személyes közlések esetében, mert itt több az oktatási anyag, a megtanulnivaló a tevékenységben, s az a munkában egyidejűleg jelentkezik. A tényleges kreativitás kibontakoztatására törekvés egy konkrét tevékenységben lélektanilag nem zárja ki, hogy egyidejűleg építhetnénk alá a jártasságokat, a készségeket. Mi több, a gyermek maga is a kreativitás húzóerejétől kapja azt a lendületet, amellyel szinte felszippantja a hozzávalókat. A készségek külön tréningeztetésére ezért ritkán van szükség.

A technikai segítségnek lehet egy olyan megkésett pillanatban sorra kerülő változata, amikor a dolog kijavíthatatlan, s ezért újra kell kezdeni. Még az is előfordulhat, hogy három-négy ilyen eset megoldását össze kell vonni. Egyikük munkáját félretesszük, s valamennyiük szeme előtt magam viszem el a feladatot az ő törekvésének szellemében addig a pontig, ahol neki kellett volna tartania. Ebben lát-szani fog a mindenkire érvényes technikai épülés rendje és az egyedi törekvés sajátlagossága. Természetesen ez a munka részéről nem csupán szemléletes bemutató, de egyidejűleg a tudatosítást szolgáló verbális magyarázatokkal kell járnia. Műfaja válogatja, de az sem kizárt, hogy az általunk újrakezdett munkát a tanuló folytathatja. (Legyünk tisztában azzal, hogy az ilyen korrektúrahelyzetek megoldásának felvillantása nem képes üdvözítő tankönyvi modellhelyzetté kristályosodni. A pszichológiai összetevők változékonysága miatt minden helyzet sajátos, a döntés felelősségét – hogy ti. folytathatja vagy kezdje most el így ő is – nem háríthatjuk át egy tankönyv állításaira. A helyzetet felmérve nekünk kell döntenünk.)

Amíg a *technikai korrektúra* gyakran csak egy mozzanatra irányul, de mindig egyértelműen a technikai kivitelezés hogyanjára, eljárásbeli célszerűségére, addig a *konzultáció* az egészre irányul, a „mit”-re és a „hogyan”-ra egyszerre. Több oka is lehet annak, hogy ilyen jellegű feladat elé kerülünk. Rossz irányba indult vagy kisiklott elképzelések esetében ugyanis nem vagy nem csak technikai a probléma. Az „ez vagy az a forma mire való?”, és a „mire és hogyan akarod használni így?” és ehhez hasonló kérdések lógnak ilyenkor a levegőben, s a dolgot valóban meg kell beszélni. A műfaji hozzáértésnek legalább annyira próbája ez a helyzet, mint a pedagógiai tapintatnak. A funkció és a forma megvitatható, ám a szépség kérdése ilyenkor legfeljebb csak úgy merülhet fel, ha mód kínálkozik ráterelni a gyermeket a maga ízlése szerinti vagy ahhoz közeli esztétikai megoldásra. A becsüvagyóbb gyermek még lesi is, mit tartanánk mi szépnek, de vajon meggyőző lesz-e az az ő számára? A funkció képzeletben imitálható vagy konkrétan modellezhető is, ebben segíthetünk.

Az ilyen megbeszélésekre az esetek többségében azért van szükség, mert egy adott szituáció átgondolásában az életkori sajátosságok, problémahelyzetek szerint szóródó készségeik függvényében több gyerek még járatlanabb, kevesebb elemét tapintják ki még egy-egy kérdésnek, ezért megoldásaik csak részben realizisztikusak. Ezen túl és általában is az a dolgunk, hogy még a koncepcióban, a feladathelyzet elgondolásában kialakítsuk az osztály számára megoldható és a még problémás elemek jó arányát. Ezek a frontális munkában megbeszélhetők, megmutathatók, kirajzolódnak, világossá válhatnak. Ezzel együtt a máskor eredményesebben dolgozó tanulóknál is adódhatnak ilyen értelmű megbeszélőmenet közben is.

Gondoljunk bele, mind a technikai segítség, mind a konzultáció folyamatos ítélő-értékelő tevékenység a pedagógus részéről, és minden akciója úgy zajlik, hogy abból az érintettek ezt tudomásul is veszik. Ha ezt a tevékenységét autokrata módon gyakorolná, semmit sem érne óra végén a felszólítás, hogy „Nézzük meg, mi a véleményetek, hogy dolgoztunk?”. Akkorra már csak azt hallhatná vissza a véleményekben, amit ő hirdetett. A konzultáció elnevezés is arra utal, legyen kétoldalú eszmecsere. Törekednie kell a pedagógusnak, hogy felébressze, jogaiba helyezze és méltányolva fejlessze a tanulók önértékelését már magában az alkotómunka folyamatában is. Már csak azért is, mert a mások munkái iránt toleráns értékelés képessége is ebben alapozódik meg.

A munka végeztével a közös értékelésnek ugyan megvannak a közösen elfogadott szempontjai, amelyek a funkció és a forma viszonylag tárgyilagosan – akár próbával – mérhető megfeleléséről szólnak, de az egyéni megoldások formai másságainak esztétikai megítélése mint ízlésfejlesztő feladat ezen túl már viszonylag sem egyszerű. A mi kultúránkban vannak bizonyos elfogadott arányrendek, színrendek, vannak az éppen művelt műfajnak hagyományos szépségképletei. Ezekhez szoktunk viszonyítani. Mégha ezek jelentkeznek is a mintákban, minden változatot szóba hozni, szem elé tártni képtelenség. És ez így is van rendjén. Mert ha az ízlés minden személyes változatában alapvetően ezekre alapozódik is, személyessége gyakran éppen ezek sajátos konstellációiban jelentkezik, vagy ellenkezőleg, sématagadásokból formálódik. Nekünk tehát a közös értékelésekben a könnyebben felismerhető és előállítható standard szépségformák örömeit éppúgy bontakoztatni kell, mint a változatosság keresését, a másság törekvéseit, anélkül hogy a különység mániáinak adnánk menlevelet.



Amint említettük, a képalakításnak ez a területe a funkciók, technikák, eljárások és a munkába vehető anyagok rendkívüli sokfélesége tekintetében kitűnik a többi közül. Ezért egy, a más közlésformák metodikai tárgyalását követő áttekintő nyelvezeti táblázatot itt mellőzni vagyunk kénytelenek. Ehelyett a technikákat ismertető könyvek bő válogatását az ajánlott irodalom jegyzékében ajánljuk az olvasó figyelmébe.

VIZUÁLIS TANULMÁNYOK – PRIMER KÖZLÉSEK

Előjáróban összefoglaljuk, amit a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetben a képalakítás folyamatainak leírása során *Az imitáció mint megismerés és mint primer közlés* című fejezetben írtunk¹ (ami nem teszi feleslegessé újraolvasását).

1. Ha egy komponált látványnak volt *közvetlen látványelőzménye*, ha azt *képileg utánozza*, akkor imitációval van dolgunk. Oka, célja lehet:

- más-más aspektusból valami aktuális tanulmányozni-, megértenivaló,
- szellemi vagy gyakorlati érdekeltség,
- esztétikai érdeklődés,
- inspirálhatja egy benyomás optikai izgalma,
- vagy akár egy kedvelt vagy új eszközre, anyagra való ráhangolódás is.

Egyértelmű, hogy mindezek által a valóság megismerése (vizuális elsajátítása) az átfogó cél. A megismert vizuális jelenségek és törvényszerűségek hasznosuló ismeretté válnak.

2. A konkrét cél a modellek látványa előtt kirajzolja a *célképzetet*, s mindenképpen irányultságot ad a szemléletnek, így a figyelemnek is. Ez elindítja a tárgyra irányuló szemlélet szelekciós munkáját. Szelekció nélkül a látvány teljessége a végtelen bonyolultság feltámadó képzeleti miatt szorongó tétovaságot kelthet. A *szelektív figyelem* jellemzője, hogy az észleleteket hamar megszüri, és előbb-utóbb egyértelműen beáll a cél irányába, az aktuális aspektus szerinti kiemelésre és elhagyásra.

3. Mind az ábrázolás előképeinek, mind a vizuális ítéleteknek a kialakulásában szerepet játszanak a szemlélő sajátos szemléleti konstanciái: *előítéletekkel, klisékkel közelít*. Az érzékelés–észlelés folyamata azonban újabb és újabb impulzusokkal bombázza az agykérget, amelyből újabb és újabb cselekvési parancsok születnek, s az imitáció részmegfigyelésekből külsővé váló látványa fokról-fokra győzi le a belső sémát. A készülő látvány ugyanis készítés újabb és újabb vizuális ítéletre. Minden részmozzanat megítélése egy-egy megvalósult mozzanat lesz a rajzban, ennek ellenőrző megítélése pedig az ide-oda mozgó tekintet összehasonlító észleleteiből születik. Az ellenőrző észlelet hol állító, hol pedig tagadó ítéletet hoz, ami – akár ez, akár az – mindenképpen készítés és újabb irányadás a megfigyelés számára, az pedig újabb kreatív mozzanatok idegparancsait indítja el.

4. A vizuális analízissel *szét- és lebontott látványt vizuális állításokból kell ismét felépíteni, immár képi látvánnyá*. Az imitáció éppen az analízis és szintézis által *kiteljesedő folyamatban válik egyértelműen „újra alkotássá”, kreatív szellemi tevékenységgé*. Az analízissel lebontani kezdett *külső látvány* egészének első észleleti ítéletei még erőteljesen különböznek a helyébe szintézissel újraépíteni szándékozott képi látvány *belső előképeitől*. A folyamat végén viszont – miután az „aspektus beállása” kiteljesedett a folyamatban – a szemlélet úgy igazolja vissza a befejezettséget, hogy az objektivációt a látványelőzmény hű képének fogadja el. Sajátos dialektikája ez a szellemi folyamatnak: a *szelektivitásában eleve szubjektív aspektust akkor látjuk maradéktalanul kiteljesítve, ha objektív hitelesség-élményünk hiánytalan, s az elkészült alkotás a befejezettség, a teljesség élményével ajándékoz meg bennünket*.

5. Az elvonatkoztatás szellemi folyamata láthatóvá válik a manuális tevékenység által megformált képben, *hitele a látás által kontrollálható lesz, nemcsak részmozzanataiban, hanem egészében, és már nem csak készítője, hanem mások számára is*. Ilyenként az alkotás közli a tárgyát, de azt is, milyen volt a

¹ VIZUÁLIS KULTÚRA I., V. könyv, 1.

szemlélő hozzáállása, mit, miért és hogyan tanulmányozott. Tárgyával együtt az „ezt”, „ezért” és „így” lesz az ő friss közlendőjének információs potenciálja. Azon túl, hogy mozzanataiban egy sor egyszeri vonás jelentkezik, egybeállításuk pedig egyedi sajátossággal bír, az eredmény megalkotója számára mindenképpen újszerű elsődleges közlés. A szóban forgó relatív újszerűsége okán **alkotás**; a szóban forgó elsődleges viszonylat okán pedig **primer közlés**. A primer közlés megismerési eredmény, sűrített valóságkép. Ilyenként ismeretközlő szerepe is lehet, s a megismerés szolgálatába állhat. Ebben a funkciójában átminősül direkt közléssé.

6. Az absztrakciónak ez a szellemi folyamata az objektiváció nélkül, azaz közvetítő érzékeltető anyag nélkül nemhogy nem közölhető, de pusztán szellemi folyamatként nem is vihető végig. Rajz nélkül esetenként a szemlélet ugyan tehet hiteles megállapításokat, mondjuk némely – számára fontos – rész vonatkozásában, de a részek bonyolult összefüggésének és egységének vizuális megismeréséig, tehát lényeginek tartható ismeretekig nem jut el maradéktalanul. A világhoz való cselekvő viszonyait a dolgokhoz, jelenségekhez való szemléleti viszonyában minduntalan felbukkanó előítéletek fogják befolyásolni. Rajzi gyakorlattal viszont a tanuló gyarapodó éveit során szert tehet olyan megfigyelő- és felfogó (appercepció) képességre, amelynek segítségével olyan hitelt érdemlő vizuális ítéletei születnek – „mintha rajzolna”.

1.

A primer közlések

A pedagógiai tudatossággal irányított megfigyeltetés hatása a képi sémára

A gyermekrajzok kutatásával foglalkozó gazdag szakirodalom fontos támpontja a pedagógus fejlesztőtevékenységének. Az önálló rajzi fejlődést kutatók – többek között a firkakorszakból elinduló formafejlődést – azonos és különböző korosztályba tartozó gyermekek rajzainak összevetésével vizsgálják. Rudolf Arnheim *Az alkotó látás pszichológiája* című művében különböző korosztályba tartozó gyermekek emberábrázolásait sorakoztatja fel (156).



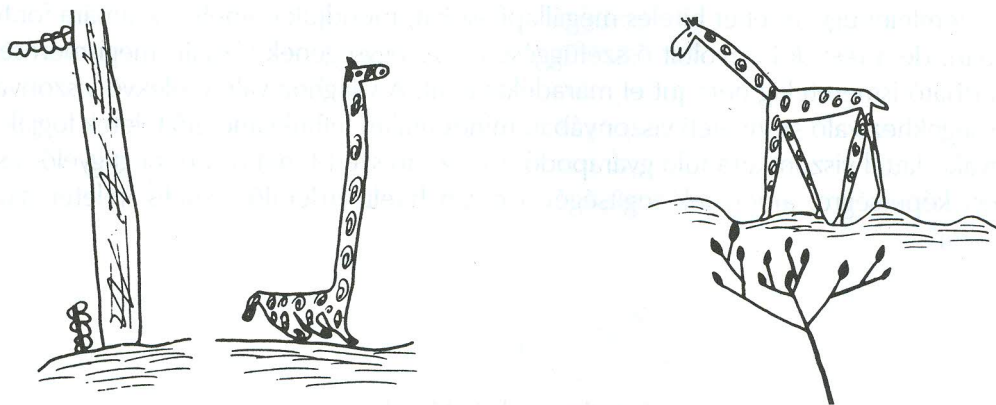
156. Gyermekrajzok, emberábrázolások külszintjei (Rudolf Arnheim nyomán)

A járatlan szemlélő számára is viszonylag könnyen elkülöníthetők a fiatalabb és az idősebb korcsoport ábrázolásai (egyszerűbb és bonyolultabb ábrázolás, a vonalvezetés növekvő biztonsága). A lineáris, merev rendeztetéstől mégis óvakodnunk kell, ugyanis az ábrázolások mindegyike az emberi lényegből egyenként más és más minőséget mutat fel. Közös az ábrázolásokban, hogy a strukturát és a

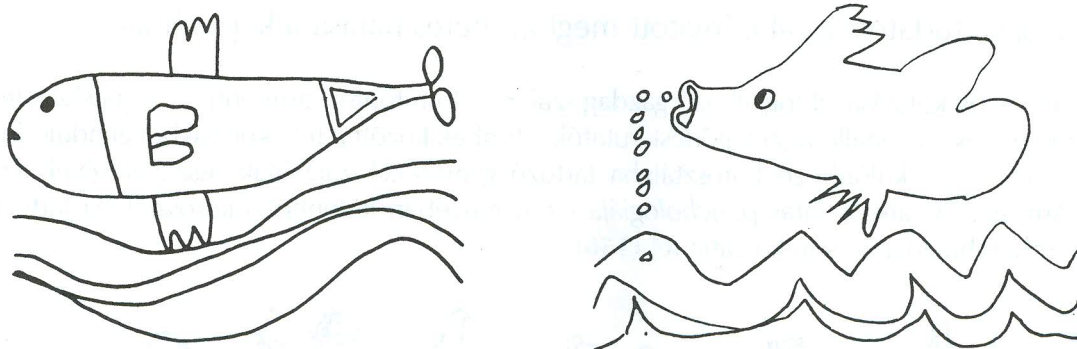
testességet a két dimenzióhoz alkalmazkodva fogalmazzák meg. A legfiatalabb gyermek is párhuzamos vonallal vagy körbezárt formával jeleníti meg a törzs testességét; az „érintetlen” gyermekrajzok között nem találunk pálcikaembert (ez valójában a felnőttek által alkotott séma).

A gyermek ábrázoló–kifejező képessége pedagógiai ráhatás nélkül is fejlődik. Az organizmus egyre érettebbé válik a differenciált működésre, így az iskoláskor előtti érintetlen gyermekrajzokban megfigyelhetjük, hogyan fejlődik ki a gyermekben a késztetés arra, hogy intellektuális fejlődésével együtt, annak megfelelően alkalmazza ezt a képességét.

Gyermekrajzok egy év eltéréssel (Rudolf Arnheim gyűjtése)



157. Példa a ferde irányú felfedezésére és alkalmazására: mozgás és bonyolultabb struktúra megjelenítése, fa és zsiráf

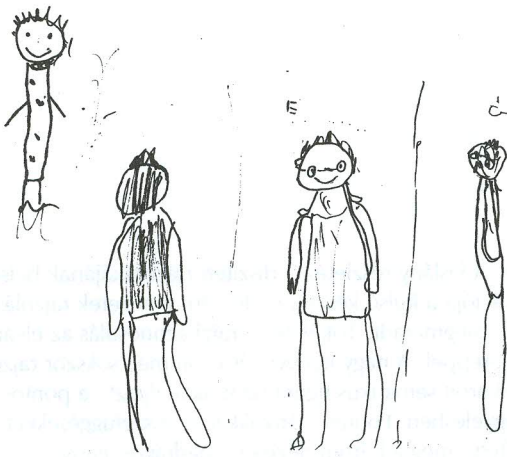


158. Példa a részek egybeolvasztására:
egy évvel korábbi jól strukturált rajz megjelenítése érzékeltes körvonallal

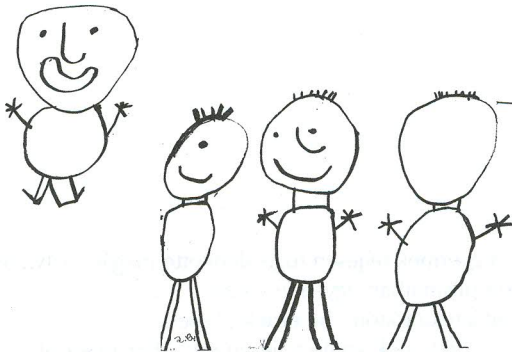
A pedagógus részéről vállalt szocializációs feladat, hogy célirányos ráhatással gyermekek csoportját fejlessze. Az eddigiek tükrében ez a szerepvállalás tele van kérdőjelekkel. Meddig és milyen mértékben hasznos ez a ráhatás? Mi történik a gyermek személyiségével, önállóságával, egyéni szemléletmódjával a beavatkozás hatására?

A tantárgy sajátosságainál fogva láthatóvá válnak a célirányos beavatkozás hatásai, ha összehasonlítási alapként előhívjuk az adott pillanatban érintetlen képzetet vagy a rögzült képi sémát. A célirányos rajzói megfigyeltetés és az elemzés hatásait leolvashatjuk a következő, 2. osztályos gyermekmunkákról. Alkalmunk nyílik összehasonlítani a változás eredményét az emberi alakot formázó, még érintetlen belső képpel. A gyerekek az emberi alakot modellhelyzetben még nem tanulmányozták. Az érintetlen belső képet előhívó utasítás: „Rajzoljatok egy embert!” A néhány perc alatt elkészült kis rajzokat a nevelő összegyűjtötte. Az óra következő részében alaposan megvizsgálták egy-egy kisgyermeket elől-, hátul- és oldalnézetből. A testrészek és azok kapcsolatai, az arányok, a nézetekben felfedezett változások elemzése után emlékezetből lerajzolták a három nézetet.

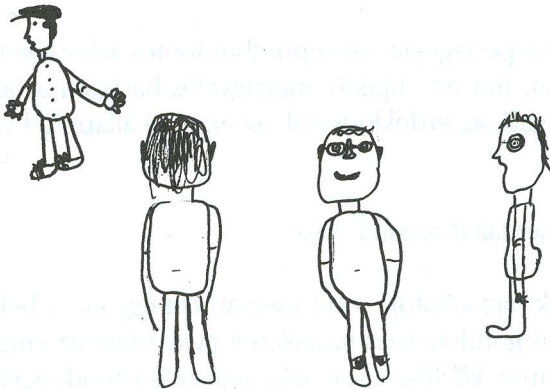
Különböző fejlettségi szintről induló és különböző szintre érkező hat gyermek munkáját emeltük ki összehasonlításra.



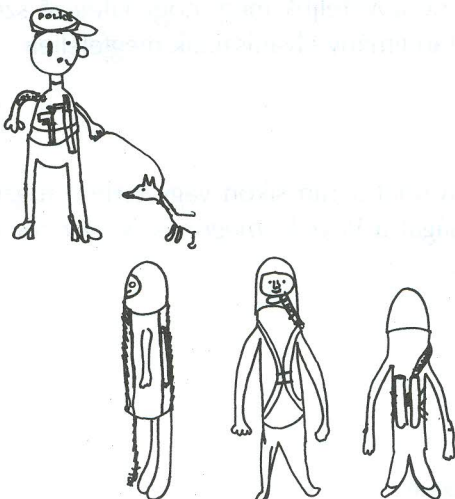
159/a. A hétéves gyermek emberképzete viszonylag tagolatlan forma, párhuzamos vonalakkal jelzett törzsből, firkaszerű hajjal ellátott fejből és vonalakkal, jelzesszerűen ábrázolt végtagokból áll. A megfigyelés során módosította az arányokat, főleg a törzs és az alsó végtagok viszonylatában. Párhuzamos vonalakkal a végtagokat is tömegként értelmezte. A modell karakterét a szemüveg ábrázolásával jelezte. A nézeteket képes volt egymás viszonylatában értelmezni, bár az oldalnézet arcábrázolásában a firkanyomok jelzik a bizonytalanságot.



159/b. A körökből összerakott emberkének a megfigyelés eredményeképpen „nyaka született”. Arányai módosultak, a láb tömeget kapott. Az oldalnézet „egyszeműsége” új felfedezés.



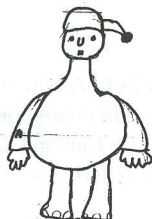
159/c. A „nagy felületek” törvénye szerinti ábrázolás – amely az egyiptomi síkábrázolásokból jól ismert – a két dimenzióhoz való alkalmazkodást példázva a belső kép jól szervezett alakzata. A három nézet megrajzolásával a nézethez igazodva jelenítette meg az emberi alakot. A nézet tudatosodásával egy nehéz problémát (a kézfejet az ujjakkal) – mely eddig jól strukturált volt – még nem volt képes beilleszteni az új rendszerbe.



159/d. A kisiút a „férfias” foglalkozások iránti érdeklődése továbbkísérte a megfigyelés utáni ábrázolásban is. A rendőr után az úrhajós jelent meg „megforgatva” teljes felszereléssel és a nézetek megértésével. Figyelmet fordított a kar arányainak megjelenítésére, bár kissé túlzott arányban. (Az oldalnézet javítgatása önkorrektúra.)



159/e. A kislány részletező, díszített rajzocskájának belső motivációja a külső készítés ellenére a nézetek rajzolása után is megmaradt. Tökéletes a rajzi azonosulás az elvárt női szereppel. A nagy kedvvel és örömmel, sokszor rajzolt, begyakorolt sematikus figura nem akadályozta a pontos megfigyelésben. Pontos arányokkal és összefüggésekkel jelenítette meg a három nézetet a nadrágos leány figurájában, amelynek a lelke azonos a belső sémáival.



159/f. A gyermek teljesen függetlenítette magát a látványtól. Az adott pillanatban egyetlen figura, kedvenc játéka töltötte be érdeklődését. A figura nézeteinek szinte teljesen értő ábrázolásával tett eleget a feladatnak.

Egy-egy ilyen egyszerű kísérlet megmutathatja azokat a pedagógiai szempontból fontos jelenségeket, amelyek a belső kép személyességének a bizonyítékai. Bár az objektív megfigyelés hatására a belső kép módosul, a módosulás mértéke az egyéni fejlettségtől, az érdeklődéstől, az érzelmi állapottól vagy a ráhangolódástól függ.

A türelmetlen, erőszakos beavatkozás használhatatlan sémákat eredményez.

Tévedés lenne azt hinnünk, hogy az első vagy második rajz alkotója most megtanulta egy kicsit helyesebben rajzolni az embert. Fontosabb dolgot, a vizuális gondolkodás műveleteit gyakorolta az emberi alak mint modell ürügyén, s ezzel egyidejűleg a primer közlések speciális fejlesztési tendenciái is hatottak. Következésképpen ne várjuk el, és semmiképpen ne követeljük meg, hogy kifejező személyes megnyilvánulásaiban az emberi alak bármiféle előzetes tanulmány elvárásainak megfeleljen.

A vizuális tanulmányok irányultságai

Ha vizuális megfigyeléseink eredményeit a megismerési folyamat során síkon vagy térben rögzítjük, akkor vizuális tanulmányról beszélünk. Háromféle irányultságát a *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* című tankönyv² tartalmuk kifejtésével ismertette:

1. A valóság tárgyi és jelenségvilágának megismerése,
2. A vizuális jelenségek megismerése,
3. A vizuális közlés nyelvi anyagának megismerése.

² A vizuális tanulmányok. VIZUÁLIS KULTÚRA I., I. könyv, negyedik fejezet.

Vizuális megismerésünk tárgya a látható világ, **objektumai** és **jelenségei** zavarba ejtő bőséggel állnak rendelkezésünkre. A tanulók megismerő rajzi tanulmányaihoz tudatos pedagógiai felkészültséggel vagyunk képesek ezek közül válogatni. Döntéseinket alapvetően az határozza meg, hogy a tanulmány a *képességek, készségek fejlesztésének komplex folyamatában* az adott pillanatban megfeleljen a kitűzött célnak. (A feladatsoroktól és a projektekről szóló későbbi fejezeteinkben a feladatok kapcsolásának és sorolásának néhány példáján láttatjuk majd ezt a problémát.)

A tanulmányozandó látványokat **behozhatjuk** a tanterembe, vagy **létrehozhatjuk** azokat. Szükség szerint **elmehetünk** hozzájuk. Tanulmányozhatunk:

- természetes formákat (kavicsokat, növényeket, terméseket, tollakat, preparátumokat stb.);
- mesterséges formákat (mindennapos használati tárgyakat, mechanikus szerkezeteket stb. akár egyéni modellként kézbe adva, a tapintásos érzékeléssel erősítve a vizuális megismerés határfokát);
- a láthatóság törvényeinek felfedezése és a vizuális problémák láttatása céljainak megfelelően beállíthatunk a tanterembe nagyobb tárgyat, tárgyakat, tárgycsoportot;
- a vizuális problémák tanulmányozása céljából létrehozhatunk fény- és színjelenségeket.

Tanulmányozhatunk továbbá

- mozgást, változást közvetlen folyamatában vagy a mozgókép lehetőségeinek felhasználásával (film, videó).

A mesterséges és természetes környezet tanulmányozására kivihetjük a gyermekeket más, iskolán kívüli helyszínekre. Múzeum vagy kiállítás például kiváló helyszíne lehet a tanulmányoknak. Ott egy plasztikus tárgy a valós tériségében, a nézetek körbejárásával hitelesen érzékelhető, észlelhető. A Természettudományi Múzeum gazdag tárháza a modelleknek.

Tanulmányozandó látványokról azért beszélünk, mert ez a fogalom nemcsak a tárgyformákat jelentheti mint modelleket, hanem általában vizuális jelenségeket is, így azokat is, amelyeket tanulmányozás céljából tanár vagy tanuló maga állít elő. Egy üvegedényben festékszínnek keveredését láttató tanári bemutatás inspirálhatja lehet színtapasztalatok megszerzésére irányuló tanulói tevékenységnek, például: vizes alapon színes festékfoltok keveredésének létrehozása egyrészt a vízfestés (akvarell) egyik lehetséges eljárása, másrészt színelméleti ismeretek tanulásának lehetősége.

A látványokat ebből a szempontból három csoportba oszthatjuk:

1. Tárgyformák, amelyek magukat mutatják vagy más jelenségeket modelleznek.
2. Komponált képi látványok (műalkotások, fotó, mozgókép).
3. Közvetlen látványelőzmény nélkül létrehozott látványok.

2.

Tárgyformák mint modellek

A modellválasztás

A modellválasztás szemléleti megközelítésének alapja az alkotó látás.

A modellválasztásban mellőzzük az akadémizmusból származó linearitás elvét, mely „bonyolódási” sorrendet követ.³ Ez a gondolkodásmód kevésbé épít alapvető emberi képességeinkre, az alkotó látásra,

³ Lásd: u.o.

helyette lerajzoló mechanizmusokat tanít. A problémamegoldó gondolkodásmód helyett recepteket ad (így kell például embert, teret, fény-árnyékot megjeleníteni). Ha a nevelési folyamatban a problémamegoldó, alkotó képességeket célozzuk meg, akkor a gyermek ezt a szemléleti attitűdöt teszi magáévá. Nem szorítják görcsbe tanult szabályok és receptek. Kevésbé számíthatunk arra a jelzésre, hogy „Én ezt nem tudom lerajzolni”.

Néhány itt következő – modell utáni tanulmányokat rögzítő – gyermekmunkában összehasonlítással felismerhetjük, hogy a különböző fejlettségi szinten álló gyermekek a bonyolult látványokból pillanatnyi ábrázoló-kifejező szintjükön képesek megragadni a lényegét, s képeik láthatóan nem azonosak a fotografikus leképzéssel. A közlőformát mintegy újból és újból „fel kell találni”, hogy a komponált látvány igaz legyen.

160/a.

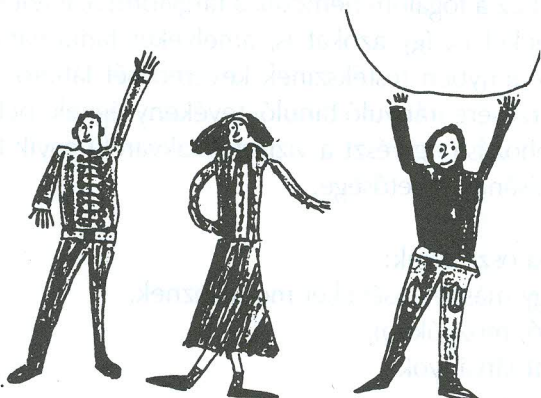


160/b.

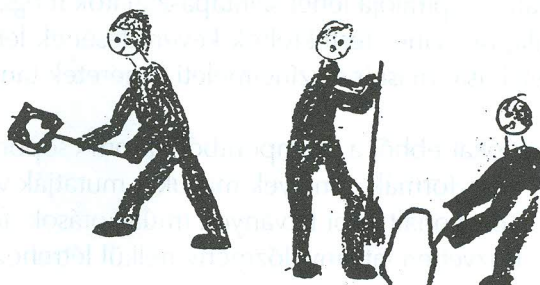


Természeti formák, növényábrázolások (160/a: 1. osztály, 160/b: 4. osztály)

161/a.

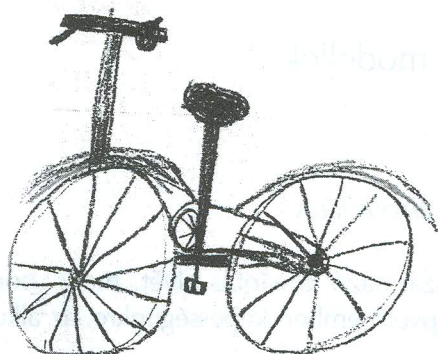


161/b.

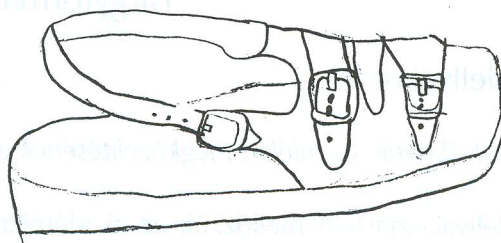


Emberi alak ábrázolásai (161/a: 2. osztály, 161/b: 4. osztály)

162/a.

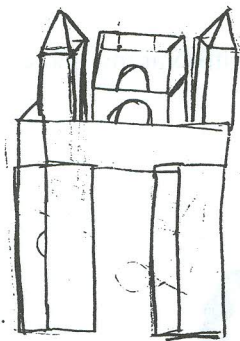


162/b.

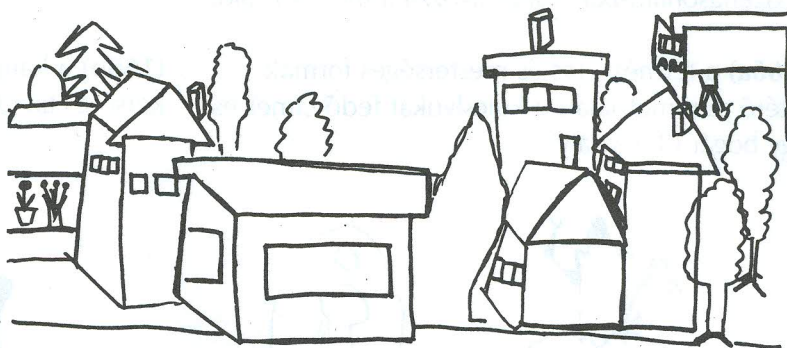


Mesterséges formák (162/a: 1. osztály, 162/b: 3. osztály)

163/a.



163/b.



Tárgycsoportábrázolás, vármakett, falumakett (163/a: 2. osztály, 163/b: 4. osztály)

Észleleti dominanciák a modellválasztásban és a modellhelyzetben

A vizuális problémákat megjeleníteni képes modellek megválasztása mindenkor tanári feladat. A pedagógus meg tudja ítélni, hogy megjelenésükkel nem keltenek-e olyan elterelő, felesleges ingereket, melyek a megoldások elé állnak. Ellenben bírnak-e olyanokkal, amelyekben domináns módon jelentkezik az éppen tanulmányozni szándékozott vizuális probléma. (Hivatkozott tankönyvünkben a megismerés háromféle irányultsága szempontjából néhány eklatáns példában megvilágítottuk ezt a kérdést.)

A következő gyermekmunkákban a vizuális probléma és az alkalmas modell közötti összefüggés olvasható.

Optikailag karakteresen hordozza a meglátnivalót
A modellhelyzetek és a modellbeállítások

(164a) a pásztoráska és termései struktúráját részleteiben is jól megmutató látvány (2. osztály)

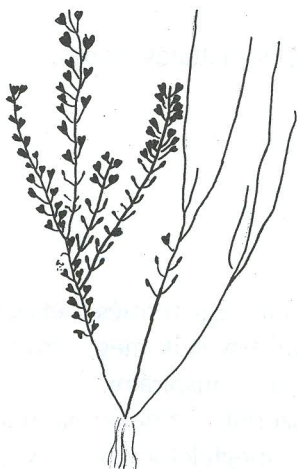
(164b) a virágzó ág gazdag színárnyalatai (2. osztály)

Direktben láttatja a szögletes téri formák síkon való ábrázolásának problémáját

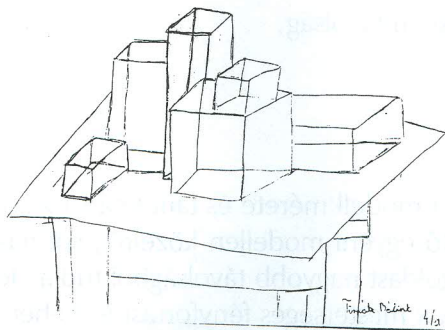
(165a) a szögletes formák hurkapálcikákból megépült modellcsoportja (4. osztály)

(165b) a gyerekek „Babylon” építőjátékból készült saját kockája (1. osztály)

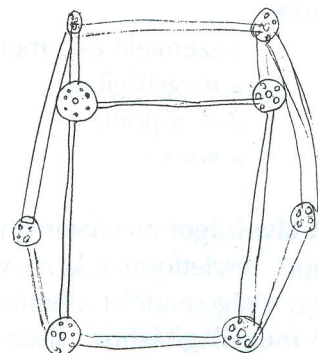
164/a.



165/a.

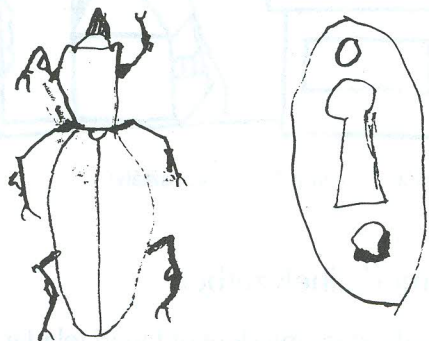


165/b.



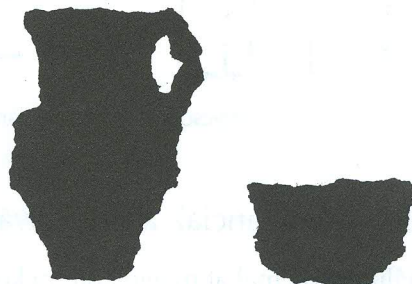
Összehasonlításban hangsúlyozza a meglátnivalót

(166a) a természetes és mesterséges formák eltérő szimmetriáját: a kulcslyukat fedő címer és egy bogár (3. osztály)



166/a.

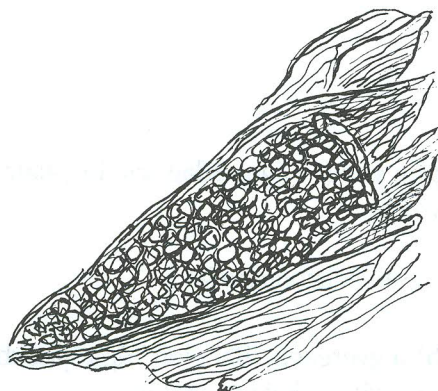
(166b) a hangsúlyosan eltérő arányrendszerű korsó és tál (3. osztály)



166/b.

Transzpozíciós készítményt tartalmaznak

(167–168) Transzpozíciós készítményt tartalmaznak a grafikai nyelv minőségviszonylatainak tanulmányozására például azok a természeti formák, amelyeknek struktúrája felületük vagy metszetük apró részletformáiból szabad szemmel vagy nagyítóval leolvasható: kövek, természeti formák (3–4. osztály).



167.



168.

A modellhelyzetnek és a modellbeállításnak meg kell felelnie a láthatóság és a láttatás szempontjainak; ezek:

- a szemlélő és a modell közti távolság,
- a megvilágítás,
- a nézőpont,
- a környezet.

A **távolságot** meghatározhatja a modell mérete és tanulmányozásának célja. Egy termés metszetének apró részletformáit kézbevehető egyéni modellen közelről, sőt nagyítóval figyeljük meg, ugyanakkor egy virágcsendélet a festői megoldást nagyobb távolságból tudja „foltszerűen” inspirálni.

A **megvilágításhoz** választhatunk mesterséges fényforrást is. Lehetőség szerint a színeket nappali, természetes fényen tanulmányozzuk. A mesterséges fényforrások viszont – megfelelően irányítva, eset-