

leg színes derítésekkel is – hangsúlyozzák a fény–árnyék jelenségeket. Önárnyékos felületének erős elsötétedésével redukciós készletet tartalmaz az irányított fénysugárral, jól megválasztott szögben megvilágított tárgy vagy tárgycsoport látványa. A megnövelt kontrasztok a fekete-fehér foltredukciót segíthetik. A megvilágítással ellenkező oldalról viszont fényvisszaverő fehér felületekkel jó térhatást keltő reflexeket tudunk előidézni egy beállítás tárgyain, különösen jól értelmezhetők így a forgástestek. Ezenkívül a mesterséges fényforrás irányított fénysugaraival hangsúlyosan jelenhetnek meg az árnyék-fajták. A fényforrás mozgásával pedig jobban láttathatók, így könnyebben értelmezhetők az árnyékvetés törvényszerűségei.

A **nézőpont** lehet rögzített és változtatható. Rálátásban, szemmagasságban, ellenfényben stb. beállított tárgy, tárgycsoport esetében a meghatározott nézőpont azt jelenti, hogy a modell és a rajzoló egymáshoz viszonyított téri helyzete a tanulmány befejeztéig nem változtatható. Körplasztikai tanulmányok esetében viszont a modell különböző nézeteinek érzékelése-észlelése alapvető feltétele a sikeres transzpozíciónak. Forgathatjuk a modellt, beállíthatunk több azonos modellt különböző nézetekben, kisméretű modell esetén a tanulók kézben forgatva, tapintással is érzékelhetik a plasztikus formákat.

A modell láthatósága szempontjából figyelmet kell fordítanunk a láttató **környezet** megteremtésére. Ehhez ismernünk kell az optikai hatások törvényszerűségeit az alak-háttér érzékelés-észlelés vonatkozásaiban (pl.: a Rubin-féle serleg). A látványok háttérének megválasztásánál (méret, szín) az optimális láthatóságot kell biztosítanunk, kiküszöbölve a környezet zavaró látványelemeit. Kézbe vett kisebb tárgy szemléltetési helyzete reménytelenné válik norvég mintás pulóverünk háttére előtt. Háttérmegoldást nem kívánó színes virágtanulmánynál például a modellt semleges színű háttér elé helyezzük, a semleges szín nem befolyásolja a színértékeket. Ha színes alapra festenek a gyerekek, akkor kerüljön a modell is ugyanolyan színű háttér elé. A teljes képmező színes megoldását kívánó tanulmányoknál tudnunk kell, hogy a transzponált színes látvány nem lehet azonos a modellek színeivel. A színek csak viszonyrendszerükben értelmezhetők; megválasztott viszonyrendszerükben lehetnek csak igazak a színes modellbeállításához képest.

3.

Komponált képi látványok modellhelyzetben. Fotó, mozgóképek, műalkotások

A feldolgozott képi információk közvetlenül is, a médián keresztül is a XX. század emberének szinte kikerülhetetlen ingerforrásai. Gazdag lehetősége a megismerhető szűkebb környezet tágításának egészen a kozmikus méretekig (bár tudjuk, a manipulációnak is eszköze lehet). Az aktív vizuális megismerés szolgálatába állíthatjuk a **fotót**, a **filmet** (a videót), akár úgy, hogy aktívan műveljük a műfajt, akár úgy, hogy az általa nyújtott információt használjuk. Például: a megfigyelés időtartama növelhető egy repülő madár mozgó látványának ismételt visszajátszásával vagy a kép fázisonkénti kimerevítésével. A tanteremben nem modellezhető térbeli alakzatok jól megfigyelhetők, ha helyettünk azt a kamera járta körül (bonyolultabb épület nézetei, egy vadállat térformái, mozgása). A plasztikai megformálást vagy konstruálást is segítheti videóbejátszás vagy film. Megfelelő fotóról eredményesen tanulmányozhatók és imitálhatók a forgástestek. Kockákból, dobozokból megépíthető egy épület a strukturáltságát és formáinak karakterét jól bemutató fotó vagy fotósorozat alapján. Gazdag tónusárnyalatú fekete-fehér természetfotó igen alkalmas különböző színhangulatok transzpozíciójához (ősi–nyári, hideg–meleg színhangulatok stb.)

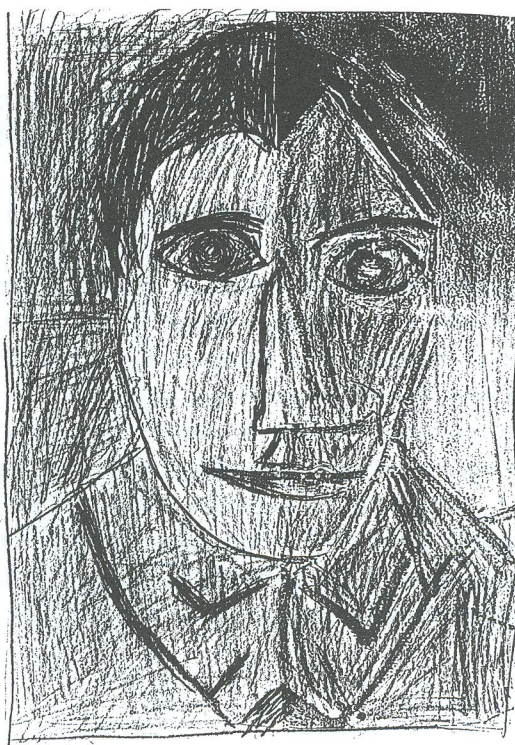
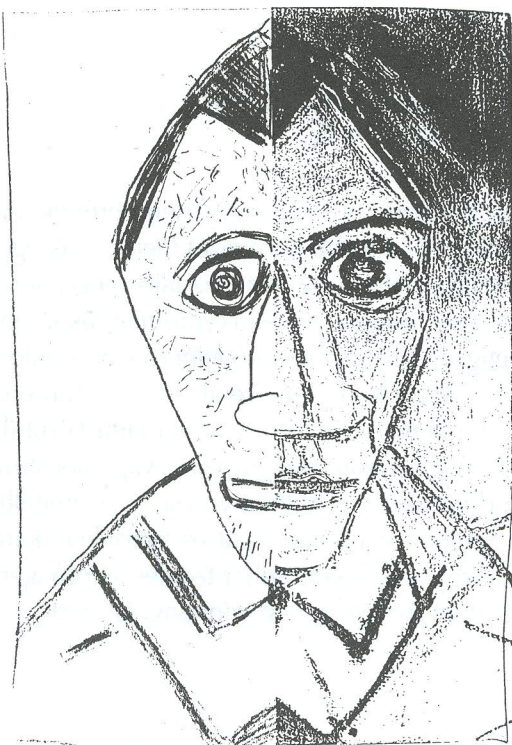


170/a.

Műalkotások imitációjával, de többnyire transzpozíciójával tanulmányozhatunk téri, formai, színbeli, kompozíciós problémákat: szoborimitáció, műalkotás képi rendje, színgyűjtés stb.

(169) Múmiakoporsók, festett agyag (4. o.) A plasztikai megformálás (fotóról vagy múzeumi élmények, tanulmányok alapján) a korstílus jellemző jegyeinek tanulása mellett a reduktív, üreges forma szimbolikus tartalmait is sugallja.

(170a–b) Van Gogh- és Picasso-festmények (portrék) fekete-fehér fénymásolatai szolgáltak alapul a műelemzéshez (2. o.) A félbevágott fénymásolt portrékat a gyermekek az eredeti képek alapján kiegészítették. Vizuális tanulásként a kifejező formaalkotás és a vizuális nyelvi elemek felismerése, valamint transzponált újrakomponálása kínálkozott a feladatmegoldás során.



170/b.

„Nyelvi” tanulmányok közvetlen látványelőzmény nélkül

Gyakran előfordul a vizuális nevelés gyakorlatában, hogy egy vizuális probléma sikeres megoldása érdekében az óra egy viszonylag rövid szakaszában tanulmányozzuk az anyag viselkedését, a technikát és velük együtt valójában a **vizuális nyelvi lehetőségeket**. Rajztollal, nádtollal, pálcikával, ecsettel ívelt–egyenes, vékony–vastag stb. vonalakat húzogatunk a papíron (különböző vonalminőségeket hozunk létre), tanulmányozzuk a festék különböző felhordási technikáiból adódó hatásokat, vizsgáljuk a véletlenszerűen összefutott színes festékfoltok keveredését a papíron, érdekes textúrájú anyagokat nyomkodunk az anyaglapba vagy befestékezve a papírra, tónusfokozatokat hozunk létre ceruzával, színskálát festünk töréssel, derítéssel stb. Ha ezek *rövid időtartamú célirányos próbálkozások*, akkor szervesen illeszkedve a feladathoz nem terhelik pszichésen a gyermeket. Minél hosszabb a próbálkozások időtartama vagy minél fiatalabb a gyermek, annál fontosabb, hogy a feladatok játékosan, ötletesen motiváltak legyenek.

Tudatos pedagógiai irányultsággal közvetve vagy közvetlenül vegyük célba a frissen szerzett tapasztalatok kreatív fölhasználását, hogy ezek a szemléleti és gyakorlati ismeretek nyelvi jártasságokká válhassanak személyes közlésekben is.

- Formátlan agyaglapokba különböző textúrájú anyagokat nyomkodunk. Kreatív mozzanat az agyaglapokból olyan formák kivágása vagy tépkedése, melyekből állat- vagy emberfigura síkszerűen összeállítható.
- Papírbatik technikájának tanításánál két kisebb rajzlapon a gyertyájukkal láthatatlan haragos és szelíd vonalat húzhatnak. A vonal érzelmi töltésének megfelelően „varázsolják” elő a gyertya nyomát „haragos” vagy „szelíd” nagy színfoltokkal.

Tanulmánynak, „feladatnak” tekinthetjük események emlékképeinek felhasználásából táplálkozó saját korábbi képalkotásainkat is. Értékelve azokban nyelvi eszközeink túlhaladott voltát, újabb nyelvi tanulságok felhasználásával javíthatjuk, újraalkothatjuk őket. Térábrázolási konvenciók tanításán, a kompozíció tanulásától stílusgyakorlatként jelentkezhetnek újféle anyagok, újféle technikák, a vonal-, folt-, szín- és textúrakísérletek tanulságai stb. (Lásd a *Csoportmunka* című fejezetnél a *A metró mozgólépcsőjén* című 3. osztályos feladatot.)

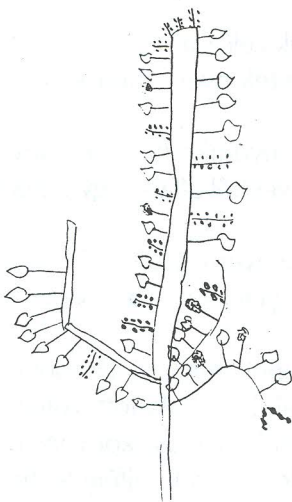
Fokozatosság a modellelemzésben és az ábrázolásban

A vizuális kommunikáció primer közléses feladatainak szemléleti megközelítése a tárgyilagosság. A megfigyelésen alapuló ábrázolások hűen mutatják a gyermek vizuális fejlettségi szintjét, bár ezek a szintek adott korcsoporton belül is elég nagy szóródást mutathatnak. Amennyiben egy primer közléses és egy személyes közléses feladat tanórai munkájának végeredményeit összehasonlítjuk, megállapítható: az azonos (de akár egyénenként eltérő) modell és a kitűzött cél okán a primer közléses feladat gyermekmunkái inkább hasonlítanak egymásra, mint a személyes közlés alkotásai. Az eredmények hasonlósága ebben az esetben a célirányos tanulmányozás bizonyítéka, mely átgondoltan tervezett szempontok alapján történt. A nevelőnek itt fontos szem előtt tartania, hogy megfelelő módszereket alkalmazva irányítsa a gyermekek figyelmét a látványra, s ez a kapcsolat az ábrázolás folyamán ne csak fennmaradjon, de váljon minél szorosabbá. A *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* című tanácskönyvünkben olvashattunk észleleteink személyességéről, elfogultságainkról (26–27. old.). Minél fiatalabb a gyermek, annál inkább befolyásolják érzelmei a látvány megítélésében, a figyelem alacsonyabb terjedelme okán az objektív látvány mellett – gyakran helyette – még nagy hangsúlyt kap a

belső képzet. Így ennél a korosztálynál a látvány szubjektívabb megközelítése természetes jelenség. Ezért 1–2. osztályban még viszonylag kevesebb számú primer közléses feladatot tervezünk.

A vizuális tanulmányok száma 2. osztálytól fokozatosan növekszik. A megfigyelendő látványok hallatlanul gazdag ingerforrások még akkor is, ha a tanár gondos körültekintéssel választotta ki azokat. (lásd: modellválasztás, modellbeállítás). Ezért van szükség a közös modell elemzésre, melynek szempontjai a célnak megfelelően szelektáltak és sorrendjükben is meghatározottak. A megfigyeltetés irányultsága és sorrendje a kitűzött célhoz, célokhoz alkalmazkodik.

A jól „elraktározható” képzetek kedvéért látásunk az egyszerűségekre törekszik, az érzékelés, észlelés folyamatában a látvány legkarakteresebb összetevőit megragadva le is egyszerűsíti azokat. Szívesen hangsúlyozzuk a szimmetriát, a hasonló formát ismételtetjük, a ferde irányok helyett függőlegeset használunk stb. A legkisebbek megfigyelés utáni ábrázolásaiban érhető tetten leginkább ez a tendencia, náluk a figyelem terjedelme is szűkebb. Egy ágacska rajzában azonos méretűvé rajzolja a leveleket, virágokat, formájukat a látványtól (nézettől) függetlenül szimmetriába rendezi, közöttük azonos távolságokat hagyva jól megjegyezhető, egyszerű szabályt, monoton ritmust alkot. (171)



171. Növényábrázolás. Tipizálás, például: monoton ritmus sémája a levelek között (1. vagy 2. o.)

A megfigyeltetés, az elemzés és ábrázolás sorrendje a nagy egésztől a részletek felé halad, amely egy forma elemzésénél így feltárja

- a nagy formák összefüggéseit és arányait,
- az irányokat,
- a részletformák összefüggéseit és arányait.

A megfigyeltetés, az elemzés és ábrázolás kiterjedhet a fény-árnyék jelenségekre, a modelltárgy testességére, s akkor természetesen kiegészülnek a szempontok. Vagy beszűkül, átáll a figyelem erre, ha az aspektus erre lesz beállítva. (172)

A megfigyeltetés, az elemzés és ábrázolás kiterjedhet a színviszonylatok, árnyalatok megfigyeltetésére is, s ezzel tovább bővíthet a szempontsor, vagy beszűkül ezekre, ha a feladat aspektusa ezek dominanciáját élteti.

A céloknak megfelelően egyes szempontok hangsúlyosabbak vagy kizárólagosak, mások háttérbe szorulnak, vagy egyenesen törlődnek.

(173) Felesleges hosszasan elmeznünk a formát, ha a tanulmány például a színviszonylatokra irányul.

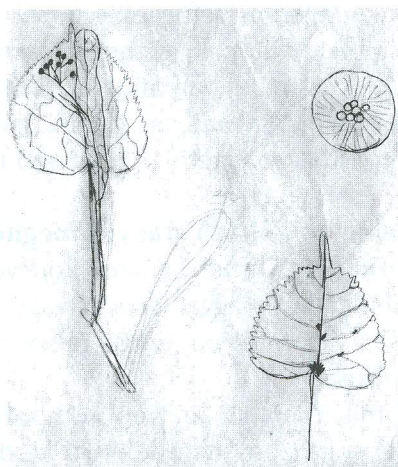
(174) A felületen a megfelelő elhelyezés erőltetése formális, és feleslegesen vonja el a figyelmet a lényegről, amikor a megismerés több kis részlettanulmányból bontakozik ki.

(175) Háttérbe szorulhat a részletarányok taglalása, amennyiben reduktív, applikatív megoldásban téri helyzetviszonylatokat komponáltunk.

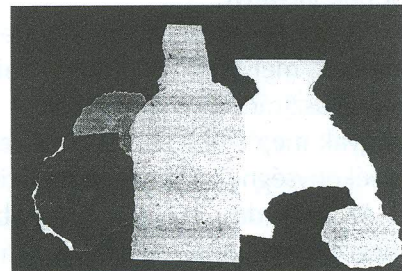
Az adott céloknak megfelelő szempontsor felállítása minden esetben mérlegelést igényel; a variációk gazdag változata miatt mind felsorolhatatlan.



172.



174.



175.

A csendéletszerű megjelenítés, az egész látvány megragadásának időnként előálló feladata a tanulót a maga szintjén a kompozíciós szintézis problémája elé állítja, mert abban sok addig gyakorolt irányultság („szempont”) szervül egybe, és mert ebben a feladatban – az európai hagyomány szerint – már fokozottabban szokott érvényesülni a világlátás személyessége. A gyerek képes megnyílni a tárgyvilág lelke (humán tartalmai) felé, s az ábrázolás szinte spontán belefeledkezéssel átminősül a közlésformák személyes változatába: már inkább személyes közlés lesz. (176)

Befolyásolja, átszínezi módszereinket a gyermekek életkora.

A megismerési folyamat során több érzékszerv bevonása lehet biztosítéka a pontosabb, igazabb információknak. A sokoldalú tapasztalatszerzés lehetőségét a 6–7 éves iskolai korosztály számára fokozottan biztosítanunk is kell. Az érzékelés-észlelés folyamatában a látás mellett a tárgyforma **tapintása** megerősítő, pontosító információt nyújt. Akár síkon, akár térben kerül sor az ábrázolásra, a megfigyelendő tárgy kézbeadása, megtapintása magát a valóságélményt is erősíti.

Ha a modell nem fogható kézbe, akkor érzékletes mozzanat lehet a „levegőbe” rajzolás vagy a térbeli alak (például egy kisállat) tenyérrel történő képzeletbeli simogatása, térformáinak „letapogatása”. Ez szinte beazonosítja a külső formát az őt fogadó belső térképpzettel, vagy ha nincs ilyen, akkor a mozdulat fogja megteremteni. A mintázáshoz – de a „lerajzolásához” is – a látványformáknak mozgósítanunk kell a belső **térképzeteket**, erre van szükség a látvány formai információinak fogadásához, beazonosításához, „begyűjtéséhez”. A mintázó mozdulatokat a folyamatosan belsővé vált konkrét formaképek fogják irányítani. Ezért csak olyan formák követő visszaadása várható el a kisgyermektől, amelyek fogadására felkészült, amelyek fogadására már van képzetanyaga, amely formák több eleme már ismerős a számára.

Az **átlátó gondolkodás** fejlesztését segíti az ún. *befoglaló forma* szemléleti kezelésének gyakorlata, miközben azt is tudnunk kell, hogy az elvonatkoztatni tudó gondolkodás bizonyos szintje ugyanakkor feltétele is a befoglaló forma megértésének és alkalmazásának. Síkon ez a modell fő arányokban és karakteresen leegyszerűsített formában megjelenő tagolatlan alakzata, melyben „jól elfér” érintő kontúrjaival a tárgy vagy tárgycsoport alakja. Segíti a fő arányok biztosabb megtalálását és – ha síkról van szó – a komponáltság első szintjeként a „megfelelő” elhelyezést a képmező felületén. A mintázáskor egy befoglaló tömb kialakítását érthetjük ezen, melyről leválasztjuk a felesleget, és kibontjuk a látvány-nak megfelelő formát. Gipsztömbből faragással létrehozott plasztikánál ez a gondolkodásmód megkerülhetetlen, nem véletlenül kerül ez a tananyag inkább a felső osztályokba.

A fokozatosság elvének alkalmazásával jó eredményt érhetünk el az **elvonatkoztató (absztrakt) gondolkodás** fejlesztésében. A 6–8 éves korosztálynál eleinte a befoglaló forma érzékletes, ujjheggyel levegőbe, majd a rajzlap fölé rajzolgatása (például egy gallyacska hosszúkás, nyújtott vagy egy virágcsokor széles, terjedelmes formája) segíti ezt a folyamatot. A kisgyermeket még nem érdemes készíteni a befoglaló forma felvázolására, mert ez a papíron nem segédvonalként, hanem önálló alakzatként jelenik meg számára, melyet azután képtelen összefüggésbe hozni a látvánnyal. (Ha mégis rá vesszük, előfordul, hogy körbekeríti egy felületet, s annak közepére kicsiben lerajzolja a modellt.) A kicsinyektől a letapogató, leíró rajzolási folyamatot várhatjuk el. Ezért hangzik el gyakran eredménytelenül az a kérés, hogy a nagy lapon nagy formát rajzoljanak, mert befoglaló formává absztrahált célképzet nélkül a gyermek nehezen tudja egyeztetni a képmező felületét és a létrehozandó transzponált látványt.

Az **arányviszonyok** létezésének felismerését, a **fő arányok megítélését** szolgálhatják azok a vizuális játékok, melyeket Antoine de Saint-Exupéry *Kis herceg* című könyvének „kalapban” rejtőző elefántjának illusztrációja is elindíthat. A puha, lágy anyaggal letakart vagy laza formakövetéssel becsomagolt tárgyak megfejtése, s a gyermekek által alkotott ilyen típusú rajzos rejtvények szolgálhatják az elemző tevékenységnek ezt az absztrakciós fázisát.

Az a kérdés, hogy a látványból mit, mennyit, milyen kompozícióban transzponálunk egy képmezőbe, és annak milyen alakja legyen, bizony nem könnyű kérdés a gyakorlatban. Csak elemeire bontva, fokozatosan közelíthető, mert csak fokozataiban építhető ki az ehhez kellő elvonatkoztató gondolkodás. Ebben a vizuális gondolkodási folyamatban egy lépcsőfok a **képkivágásos kompozíciók** gyakorlása 4. osztálytól kezdve. Kezdetben a sok tárgyból álló tárgycsoport látványát akár a rajzlap egyik sarkából kiindulva is elkezdhetik rajzolni. Amennyi „ráfér” a képmezőre, már tanulságként szolgálhat a következő lépéshez, amikor betöltetlen fényképezőgép „merek” keresőjével vagy papírból készült állítható képmezőkeresővel, jó esetben videózással vagy fotózással vágnak ki a látványból szándékuknak megfelelő kompozíciót.

A gyakorlatban az sem könnyű kérdés, hogy látványelőzmény nélkül az elképzelt elemekből mit, mennyit, milyen kompozícióban transzponálhatunk egy képmezőbe, egy váza felületére, egy tablóra vagy egy terepasztalra (például egy csoportmunkában létrehozott, majd ezek eredményeit összeállító nagyméretű falu- vagy városmakett). A vizuális gondolkodást tekintve mindez ugyanazt a fejlesztő feladatot jelenti a pedagógus számára, csak más közlésformákban jelentkeznek.

6.

Bemutató és szemléltetés

A modell utáni tanulmányok esetében a szemléltetés szaktárgyi és módszertani problémáit a modellválasztásról, helyzetekről és beállításokról szóló fejezetek már felvetették. A **közös modellelemzés** a vizuális probléma láttatásának szintén fontos mozzanata a tanítási órán.

Első megközelítésre jogosan gondolhatnánk, hogy elegendő gondosan beállítani a modellt vagy elhelyezni egyet-egyét minden gyermek asztalára, a közös megbeszélés, elemzés után már önállóan megoldják a feladatot.

Korábbi évfolyamokból archivált azonos gyermekmunka bemutatása semmiképpen nem ajánlatos. A korcsoport feladatmegoldásának utánzása kívánja a legcsekélyebb erőfeszítést a gyermektől.

A „Mintaadó szemléltetés” a személyes közlések esetében (II. könyv második fejezete) mellett foglal állást, hogy a sok mintát felvonultató szemléltetés a mechanikus utánzást elkerülő módszer. A primer közlések esetében szintén indokolt a vizuális kultúra különböző területeiről származó alkotások bemutatása. A válogatás szempontjai igen változatosak lehetnek az órák különböző tananyagának, céljainak, feladatainak megfelelően.

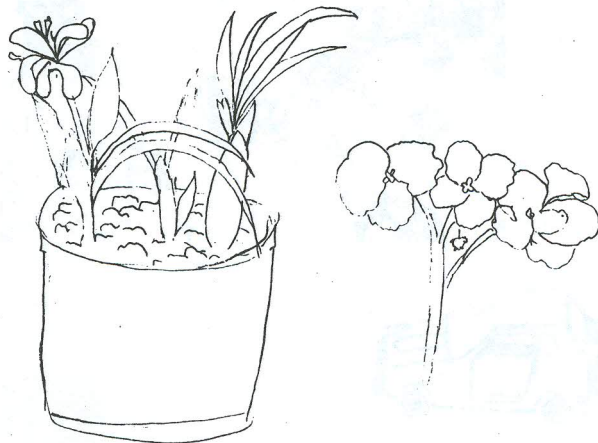
Az emberi kíváncsiság, amely a minket körülvevő természet és társadalmunk látható jelenségvilágának megismerésére irányul, elsődleges motivációs bázisunk. Leonardo da Vinci néhány tanulmányrajzának problematikájával analóg gyermekmunkát megtekintve láthatjuk, hogy a vizuális probléma felismerését és a feladatértést a művész munkáinak elemzése segítheti. Másolásuk azonban értelmetlen nemcsak művészi színvonaluk, de a gyerekek másféle, eltérő modelljei miatt is.

(177) Leonardo da Vinci: Liliomtanulmány, szén, toll és vízfesték



177.

(178) 3. osztályos gyermekmunka: virágok



178.

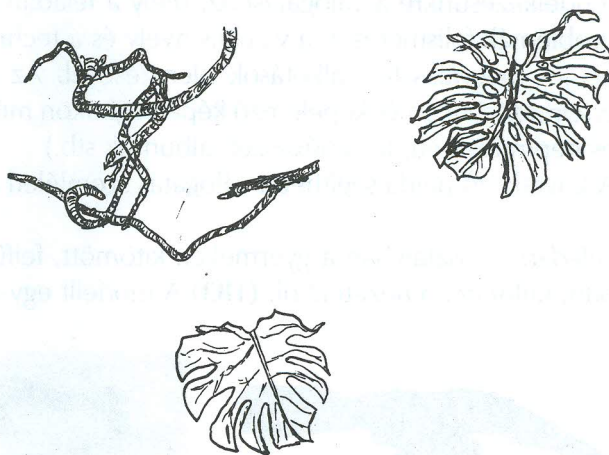
A természeti forma szépségét érzékeny vonalvezetéssel, a részek és az egész bonyolult formai és téri kapcsolatát valóságérzékeny szemlélettel adta vissza a művész és a gyermek.

(179) Leonardo da Vinci: Ló, részlettanulmány a Sforza-emlékműhöz



179.

(180) 4. osztályos gyermekmunka: növény részlettanulmányai



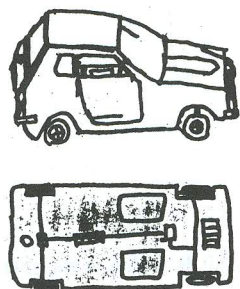
180.

A formák részleteiben való elmélyülés, példa az analitikus gondolkodásra.

(181) Leonardo da Vinci: Virágtanulmányok



181.

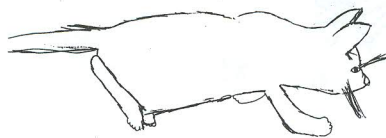


182/a.

(182a–b) 4. osztályos gyermekmunka: játékautó különböző nézetei és a macska jellemző mozdulatai különböző nézetekből.



Hajdu Dorottya 4.o.



182/b.

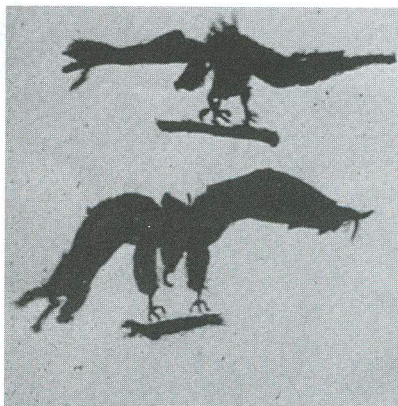


A forma különböző nézőpontokból síkon történő látszati ábrázolásához nyújt támpontot a művész alkotásának elemzése. Ezt a szemléletmódot és ábrázolási konvenciót alkalmazza a gyermek a kisautó nézeteinek megrajzolásakor.

Leonardo da Vinci műveire az ismertsége miatt hivatkozunk. A művészettörténet számos alkotása áll rendelkezésünkre a válogatáshoz, mely a feladatértést segítheti. Formai, téri, színbeli és kompozíciós problémák felismerését, a vizuális nyelv és a technikák alkalmazásának hatáslehetőségeit mutathatjuk be jól megválasztott alkotások elemzésével. Az éppen „megfelelő” alkotások kiválasztása feladatértelmezésünkön és képelemző képességünkön múlik. (A tárgyi feltételek: diák, poszterek, képző-, ipar- és népművészeti, fotóművészeti albumok stb.)

A következő példa segíthet a válogatás szemléleti attitűdjéhez.

Feladat: 4. osztályban a gyermekek kitömött, felfüggesztett sast festettek *faltban*, két-három változatban, különböző nézetekből. (183) A modellt egy-egy nézet megfestése után elforgattuk.



183. A sas különböző nézetekből, faltban (4. o.)

Foltszerű megjelenítésük okán szinte csak ötletszerűen sorakoztassunk fel a szemléltetéshez néhány szóba jöhető alkotást:

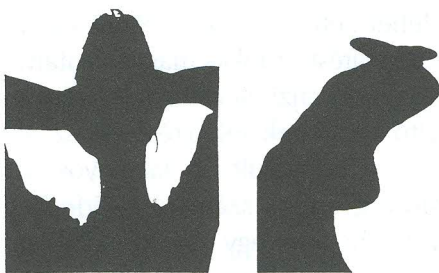
1. Pablo Picasso: *Faun és kecske*, 1959 (színes linómetszet) (184) A táj elemei és a figurák erősen redukáltak, a linómetszés sajátos technikai lehetőségei és a kifejező szándék a foltszerű képi megfogalmazásban egybehangolt.
2. Pallasz Athéné születése, görög feketealakos váza, Athén (185) A figurák stilizáltságukkal a díszítmény szerepét töltik be a vázán, amellett, hogy a görög világban vallási, világképi üzenetet is hordoztak.
3. Sziluettképek Mozart *A varázsfuvolájából* (186) A sziluettfigurák stilizáltsága az árnyjátékfunkcióhoz alkalmazkodott. „Túlformáltságuk” a fekete-fehér kontrasztban karakterüket hivatott hangsúlyozni.
4. Árnyfotók (187) Az árnyfotók közül az egyik nehezebben ismerhető fel, csak találgathatunk. A fotós igen kis részletet látat az egészből.



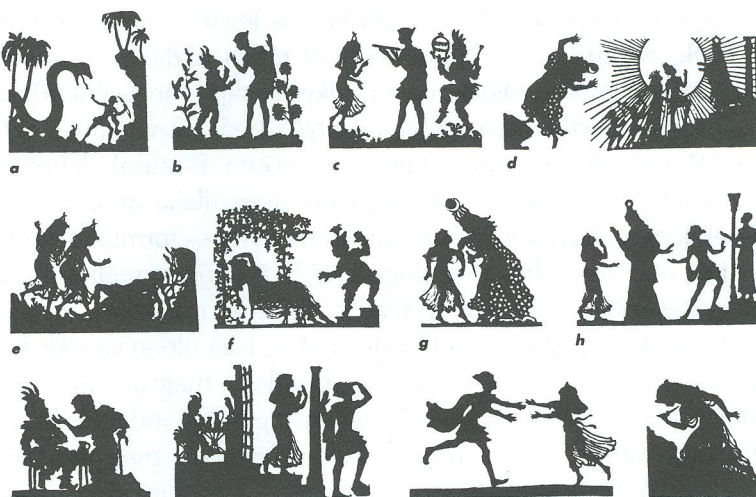
184.



185.



187.



186.

Gondoljuk meg, mely képek mutatják a legtöbb rokonvonalat a valóságérzékeny szemléletet kívánó órai feladattal. Az árnyfotók a valóság hű tükörképei az érdeklődést felkeltő talányosságukkal együtt is. A kiemelt példa bemutatásával számíthatunk arra, hogy a gyerekeknek lesz képzetük a feladatról, s lesz megfelelő célképzetük is munkájukhoz: a kiterjesztett szárnyú madáralakot egynemű foltban kell megjeleníteniük a látvány valóságáé visszaadásával.

A valóságghűség szemléleti megközelítésének megértését tovább erősítheti a másfajta szemléletű alkotással történő összehasonlítás. A *Varázsfuvola* erősen stilizált figurái a karakter kifejezésével mutatják ezt az eltérő szándékot. (Az árnyfotók és a sziluettfigurák foltszerűsége biztos alapja összehasonlításuknak.)

Picasso *Faun és kecske* című művének alakjait bizonyára éppen úgy meg tudják nevezni a gyermekek, mint a sziluettfigurákat, az összehasonlításban pedig nyilvánvalóvá válnak megformáltságuk stílári különbségei. Az imént sorolt alkotások mindegyike bemutatható és elemezhető egy órán, ha a gyermekek szemlélete már nyitott erre. A kifejező és az ábrázoló szándékú képeket egy ilyen összehasonlító elemzés után képesek lesznek önállóan csoportosítani tárgyyszerűen ábrázoló, illetve kifejező szándékuk szerint, s ezzel saját munkájukat tágabb kontextusban tudják értelmezni.

A képelemző-képesség állandó gyakorlással fejleszthető. E célból a különböző vizuális műfajok különböző alkotásainak minden közlésforma tanulásában, így a primer közlések feladataiban, azok előkészítő szakaszában is fontos helyük van.

A vizuális tanulmányok fontos pedagógiai megfontolást igénylő mozzanata **az ábrázolás kivételét segítő felkészítés**, a nyelvi útmutatás, a célszerű felépítésére vonatkozó tanácsok és a technikai bemutatás. A tanulók pillanatnyi képességeinek fejlettsége dönti el, hogy mindezt elegendő-e figyelemfelhívás, szóbeli útmutatások vagy tanácsadás formájában tennünk, vagy a cselekvő, láttató bemutatást válasszuk.

A mechanikus mintakövetést a nevelő előrajzoló, cselekvő mintaakciói esetében érzékelhetjük a legerőteljesebben, hiszen ebben az esetben nemcsak a létrehozott látvány, hanem a keletkezés folyamata is közvetlenül leolvasható. A módszer algoritmizálódó mechanizmusokat inspirál, miközben leszoktat a szellemi erőfeszítésekről. E hátrányokat megismerve azokat biztonságosan kivédhetjük, ha tudatosítjuk, hogy a segítségnyújtás leghatásosabb eszköze a szó legszorosabb értelmében valóban a *kezünkben* van, s ennek alkotásra és nem utánzásra inspiráló módszerességét ki-ki kiművelheti magában. Ezt a közvetlen emberközelséget a legbámulatosabb korszerű információhordozó eszköz sem képes pótolni.

A **mechanikus mintakövetés elkerülésére** álljon itt néhány tipikus feladathelyzethez kapcsolódó példa. Ezekben a pedagógus nem a megoldást mutatja, hanem az alkotó közelítést példázza, értelmezi gondolkodásmódját és cselekvésének mozzanatait. Ennek eredményeképpen például a forma felépítésére vonatkozó táblai vázlatunk nem lesz teljes és részletező, sőt maradhat befejezetlen. Inkább csak segít bizonyos alkalmasnak látszó szemléleti sorrendet elgondolni.

Egyéni modell esetén a nevelőnek is legyen saját modellje, sőt lehet kettő is, erősen eltérő karakterűek, ezekről külön-külön készített táblai vázlatai – a szemléleti közelítést indokló magyarázataival együtt – inspirálni fogják a gyermekeket saját modelljükhöz alkalmazkodó rajzi elemzés felépítésére.

Tárgycsoportelemző rajzát inspiráló beállításnál táblai útbaigazító vázlatunk felépítése és az azt kísérő verbális magyarázataink különösen fontosak lehetnek, mert a bonyolultabb látványok, az összetettebb feladatok sokrétegű problematikája az ábrázolás során a gyermek számára egyidejűleg jelenik meg. Mikor jellemző arányviszonyait és formakarakterét figyelembe véve egy tárgyformát felvázolok, már gondolok arra, hogy a többi is elférjen mellette, s ezt mondom is. A következő forma megjelenítésénél az előző méretére is figyelek, miközben az újonnan rajzolt alakzat térbeli helyzetét is behatárolok, közben az előző formához hasonlóan vázolás közben jelen vannak újból az arányviszony és a formakarakter problémái, (és mondom, magyarázom ezt is). A téri helyzetet vázoló egyetlen mozdulatban megjelenik az egymásmellettség vagy -mögöttiség, a takarás és annak aránya, vagy éppen a takarás hiánya, mégis magyarázatot kíván. (És még messze nem soroltuk fel a teljes problémakör összetevőit!) A vázolás és magyarázata így leírva és magyarázva bonyolultnak tűnik a vizualitás problémaköreiben és konkrét gyakorlatában járatlanabb olvasó számára, miközben mindez a tényleges cselekvés során csak nagyon kevés időt igényel.

A vázlatyszerűséget akkor váltja fel a tanító precíz, pontos, részletekre figyelő bemutató rajza – és kísérő magyarázata –, ha egy alkalmas modell (esetleg csak nagyítóval megfigyelhető) finom strukturáit a vizuális nyelv tanulása, a fakturális hatások érdekében tanulmányozzuk (levélerezet, egy bogár hártás szárnya, egy kődarab érdes felülete). Az elemző hozzáállást ilyenkor mi sem táblánál, krétával, hanem a hozzá való eszközzel demonstráljuk, s a nehéz hozzáférhetőség miatt csak kisebb csoportok számára. Ezekben a szituációkban az elmélyült megfigyelést akaratlanul is demonstráló magatartásunk maga is inspiráló lehet.

A táblai vázlat mellett a cselekvő bemutatásnak még igen sokféle eszköze állhat rendelkezésünkre. A szükségletek felismerése során minden gyakorló tanító maga is készít szemléltetőeszközöket. A táblán vagy írásvetítőn mozgatható applikációs alakzatok, a térben rakosgatható, komponálható testes formák stb. a legkülönbözőbb vizuális problémák modellezésére alkalmasak.

Az *ábrázolás célszerű menetére irányuló bemutatások* bizonyos esetekben egyben *technikai tanácsok* is lehetnek. Plasztikai imitációknál például a formálás célszerű sorrendjével együtt az agyag alakításának technikai fogásait is megmutathatjuk.

Új technika tanulása esetében a bemutatást és a *gyerekek próbálkozásait a tartalmi feladattól el kell különítenünk*, mert a kettős terhelés a tartalmi munka rovására megy. Az új technika tanulásánál az eszköz, az anyag és az eljárás lehetőségeit fedezhetjük fel, majd azokat bizonyos szintig begyakoroljuk. Az alkalmazás egyben majd további gyakorlás, és olyan eszközök és fogások felfedezésének lehetősége, amelyek a későbbiekben az önkifejezés egyéni stílusának alkotóelemeivé válhatnak.

A *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* című könyvünk⁴ felsorolja az általános iskolában leggyakrabban alkalmazott műfajokat, technikákat és eljárásokat. A közlésformákhoz most is visszatérünk majd konkretizálva. Számos kiadványból is tájékozódhatunk a vizuális kultúra jelenségvilágában előforduló technikákról, beleértve a legújabbakat is (például számítógép). Korszerűen tanítani csak állandó tanulással lehet, a pedagógusnak a technikai eszköztár gyarapodásával is lépést kell tartania.

7.

A feladatokhoz választott technikai megoldások speciális szempontjai

A vizuális nevelés gyakorlata bonyolult összefüggésrendszerben zajlik. Bonyolult az a jelenségvilág, amely a tanulmányok tárgya, és bonyolult az ember is, aki mindezt szemléli, és vizuálisan meg is jeleníti valamilyen anyagban, valamilyen technikával. A vizuális nevelés gyakorlatában a technikák tanításának, gyakorolgatásának, a technikai jártasságok és készségek elsajátításának problémája tűnik a legegyszerűbbnek, hiszen összetevői átláthatók, értelmes szabályokkal algoritmizálhatók. Csak meg kell azokat tanulni.

A technikai megoldások eszközjellegét a vizuális problémamegoldás primátusával szemben már csak azért is hangsúlyozzuk, mert a gyakorlatban meglehetősen elterjedt a technikai megoldások öncélú alkalmazása. A gyakorta váltogatott technikai megoldásokra építve valójában jó szándékkal tervezi a vizuális nevelés óráit az a pedagógus, aki megtapasztalta, hogy a gyermekek szívesen próbálják ki az újat, részben a változatosság élmény okán, részben egyes technikák vonzó „tetszetősége” miatt. A másik véglet az a kényelmes tanítói magatartás, mely jó ürügyként tartja maga elé azt a művészvilágban és a vizuális szakemberek körében honos nézetet (amely egyébként igaz), hogy *egy szál ceruzával is lehet világot teremteni*.

Keressük az okszerű magyarázatot arra, hogy a primer közlések is többféle technikával megoldottak és megoldhatók, de nem feltétlenül a változatosság élménye az elsődleges motiváló tényező.

1. A különböző technikák és a szemlélés változó aspektusának összefüggése

(188a-c) Hóvirágábrázolások 1. osztályban ceruzával, színes krétával és temperafestéssel. A hóvirág törékeny szépségét úgy figyelték a kicsinyek, hogy egyetlen szálát finoman kézben tartva, a piciny virágfejet, belsejét, lándzsaszerű levelét, hajlékony szárát nagyítóval is vizsgálhatták. Ennek az aprólékos megfigyelésnek az eredményét megszokott eszközzel, ceruzával rajzolták le. A keményebb kréta alkalmas volt a színek és a zöld árnyalatainak visszaadására úgy, hogy az előző ceruza-tanulmány rajzossága még érvényesülhetett. (Színes alapon a fehér is megjeleníthetővé vált.) A vékony ecsettel

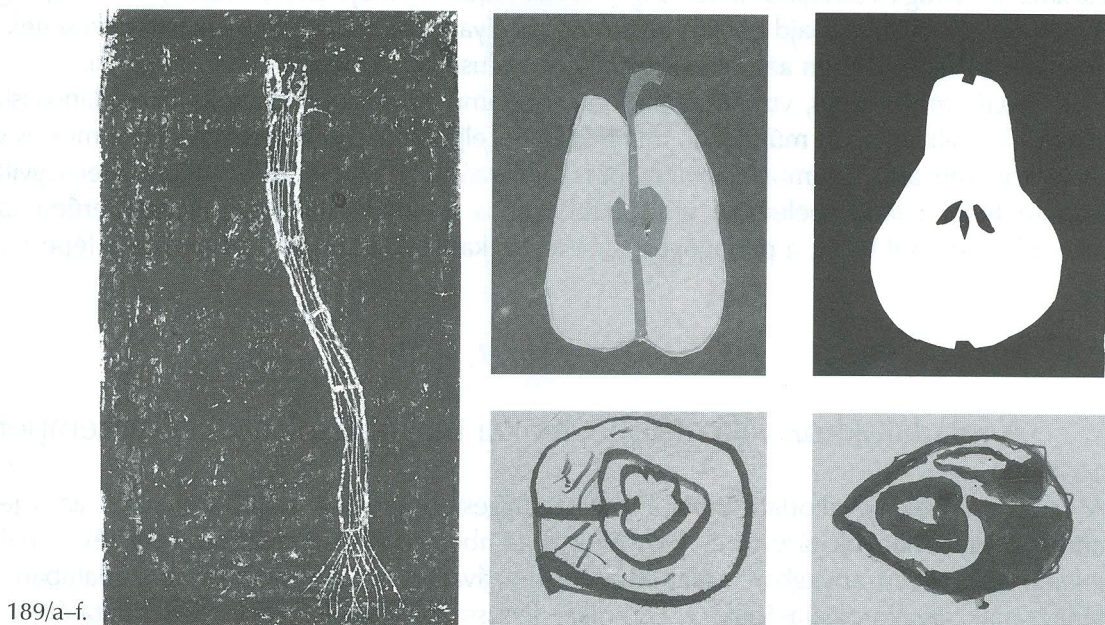
⁴ Műfajok, technikák, eljárások., I. könyv, első fejezet

a tempera színes alapon a virág hajlékonyságát még visszaadta, de a foltszerűbb festékfelhordás már a következő, festőiségében felszabadultan élményszerű, inkább kifejező, mint ábrázoló hóvirágcsokrot mutatott. (Mintha anyukádnak festened anyák napjára.)

Ugyanarról a modellről a háromféle technikai megoldás a finoman részletező analitikus megoldástól elvezetett a festőiségében érzékletes látvány megragadásáig.

2. A látvány transzpozíciós készítése

(189a–f) Metszetek (körte, hagyma, dió) 3. osztályban.



(190) Csipkebogyóág 3. osztályban.

A csipkebogyóág zezugos és csak alig vékonyabb-vastagabb ágaival, élénk vörös–zöld kontrasztjelenységével színes, vonalas és kisebb foltokat is intenzív színhatásban megjeleníteni képes eszközt kívánt. Erre volt alkalmas a színes filctoll. A három metszet látványát különböző technikai megoldásokkal lehetett a legcélszerűbben transzponálni: a körte terjedelmes, egynemű, foltszerű felületét applikációval, a hagyma bonyolult erezetét viaszkarccal, a dió belső árnyékot mutató metszetét tusba mártott, kihegyezett pálcikával, amely alkalmas volt vékony és vastag vonal, valamint folt létrehozására. Ezek a technikák természetesen másokkal is helyettesíthetők ugyanezen szempontok alapján, de az adott pillanatban, az előzmények ismeretében ezek kerültek kiválasztásra.

3. A feladatok egymásra épülésének szempontja

(191) Tulipánvirág feje és levele. Foltszerű tanulmány 3. osztályban, színes krétákkal.

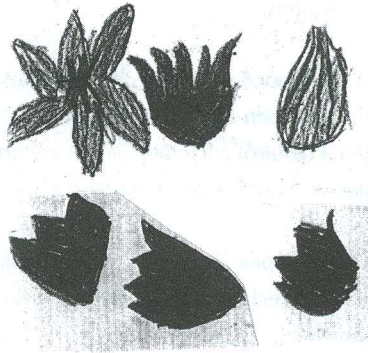
(192) Terüldísztervek a tulipán stilizált formáiból, 3. osztályban.

A különleges nemesített tulipánokat forgatva azok érdekes, szokatlan, de még felismerhető nézeteit keresgették, majd megjelenítették krétával egynemű foltokban. A levelek ábrázolásában is érvényesült ez a szemlélet.

Egy virágot többféle szándékkal tanulmányozhatunk. Cél lehet az analitikus gondolkodás fejlesztése, a szintapasztalatok bővítése, a grafikai nyelv gazdagítása stb. Ebben a feladatban a virág a motívumtervezés médiumaként volt jelen. A tulipánséma felborítása, új, eddig még nem látott motívum tervezése kihívás volt a gyermekek számára. A virág szokatlan nézőpontokból való tanulmányozása, az új formaélmények sikeresen borogatták a tulipán sémát, és a rákövetkező díszítő tervezés feladatában egyéni motívumok jelentek meg. (Megjegyzendő, hogy itt a motívumok bármilyen színekombinációban választhatók a díszítményhez.)



191.



4. A megfigyeltetés és ábrázolás időtényezői

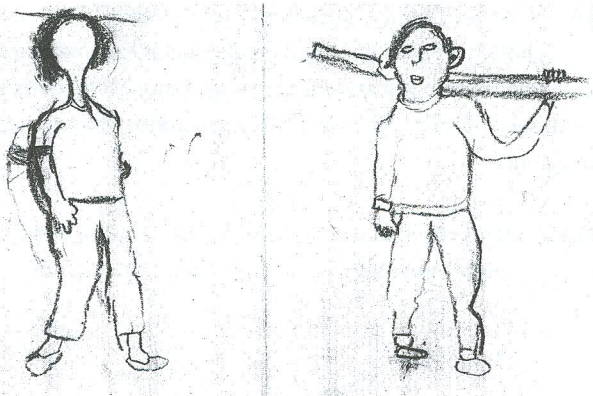
(193) Az emberi alak mozgástanulmánya 4. osztályban, vonallal.

(194a–b) Mesterséges forma tanulmányrajza 4. osztályban, vonallal.

(195) Emberi alak mozdulatban 3. osztályban, folt krétával.

(196) Futómozdulatok 3. osztályban, foltszerű vázlatok.

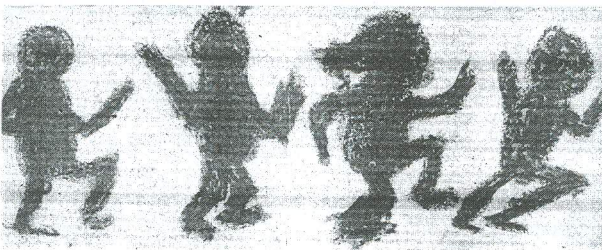
A 4. osztályban a mozdulatban beálló modellt pár perc alatt vetették papírra, vonalasan, krétával (kroki). A friss, gyors krétavázlatokat nem radírozgatással, inkább keresgélő vonalvezetéssel javították.



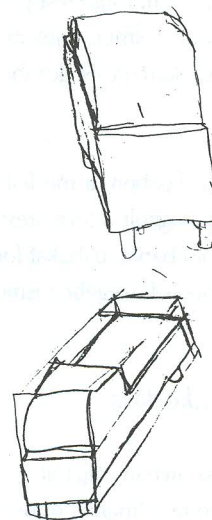
193.



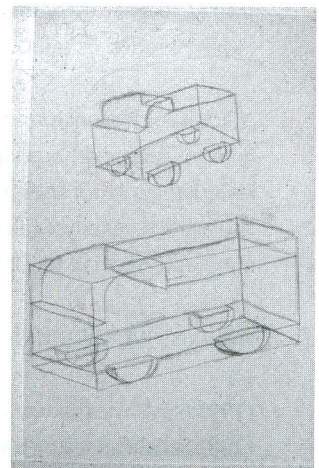
195.



196.



194/a.



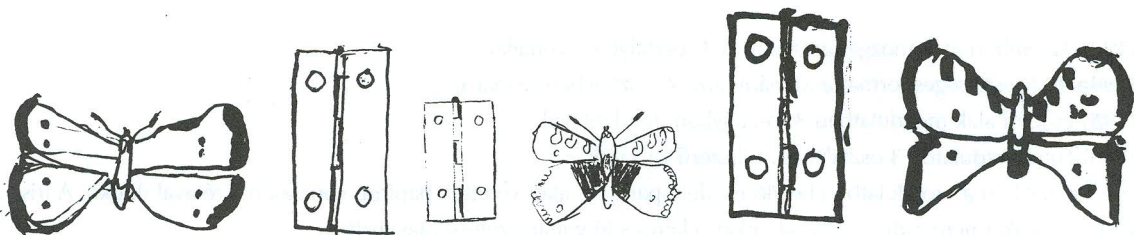
194/b.

A papírból készült nagyméretű „teherautó”-modellt a gyerekek úgy mintázták meg agyagból, hogy egy ütögetéssel kialakított befoglaló téglatestből késsel kimetszették (csonkolták) a formát. Ezt a formálási folyamatot egy képben, síkba transzponáltnak, sűrítetten láttatja a ceruzarajz. Gondolkodva, meg-megtorpanva, javítgatva született meg az alkotás, melyet a technika is segített.

A 3. osztályban két különböző órán készült mozdulat tanulmányokat rövid megfigyelés, elemzés majd emlékezet utáni ábrázolás követte. A keretben térdelő alak megfigyelésére és ábrázolására több idő állt a gyermekek rendelkezésére. Emlékképeik alapján a belülről kifelé alakuló, egyre pontosabb arányviszonyokat is megjelenítő formákat folyamatosan kontrollálva alakították. Ennek a gondolkodásmódnak a képlékeny anyag és eljárás jól megfelelt.

A futómozdulatok emlékképeit kis darabokra tört, lapjával tartott kréta gyors, lendületes, irányokra és arányokra figyelő nyomhagyásai láttatják. A technikai megoldás a szelekció irányába hatott, amennyiben a cél a mozgás dinamikus karakterének megragadása volt.

5. A technika egyidejű tanulása a modell ábrázolásával



197.

(197) Természetes és mesterséges forma 3. osztályban (lepke és zsanér), ceruza, rajztoll, pálcika, tusrajz.

A ceruzával egymás mellé rajzolt lepke és zsanér bizonyára meghökkentő párosítás. Strukturáltságuk és szimmetriájuk okán kerültek egymás mellé. A tanulmányozás során érdekes felfedezés, hogy a szimmetriát megbontó rajzi tévedések a természeti forma esetében alig észrevehetőek, míg a mesterséges forma rajzi tökéletlensége ordító hibának hat. (A természeti forma élettelségét éppen tökéletlen szimmetriája adja.)

A két ellentétes karakterű forma (ívelt és egyenes) „megtanulása” után koncentráltabban figyelhetnek a rajztoll, majd a tusba mártogatott, hegyezett hurkapálcika nyomhagyásaira. (Próbapapíron természetesen „be kell jártni” az eszközöket.)

6. Új ismeret tanulása

(198) „Maruszja baba” 3. osztályban, forgástest pozitív–negatív, homorú–domború formákkal, agyag.

A játék modellhelyzetben is vonzó élményt jelent a gyerekeknek. Agyagból történő megformálása után tárgyisága a szabad, egyéni díszítőötletekkel (karcolt és domború rátett díszítményekkel) megvalósítva immár ismét játékszer, de egyéni, eredeti és saját.

A kör alakú kartonlapon forgatás közben, a modellnek megfelelő arányviszonyokban kézzel alakítgatva a *domború* és *homorú* formákat, érzékletesen rögzült a *forgástest* fogalma. A damillal megfelelő helyen elmesztett formát kivájva a kiszedett agyagból kisebb *hasonló* babát, babákat formáltak. A plasztikában megjelenő *pozitív-negatív* téri formaviszonylatot saját tevékenységük érzékletes közegében ismerték meg, a cselekvés szilárd tapasztalati tartalommal töltötték meg a gyakran használt fogalmat.

7. A vizuális nyelv tanulása, gyakorlása

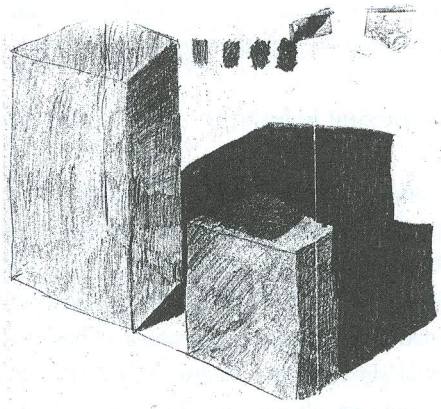
(199) Növényi struktúrák 4. osztályban, rajztoll.

(200) Szögletes testek tónusozó tanulmánya 4. osztályban, ceruza.

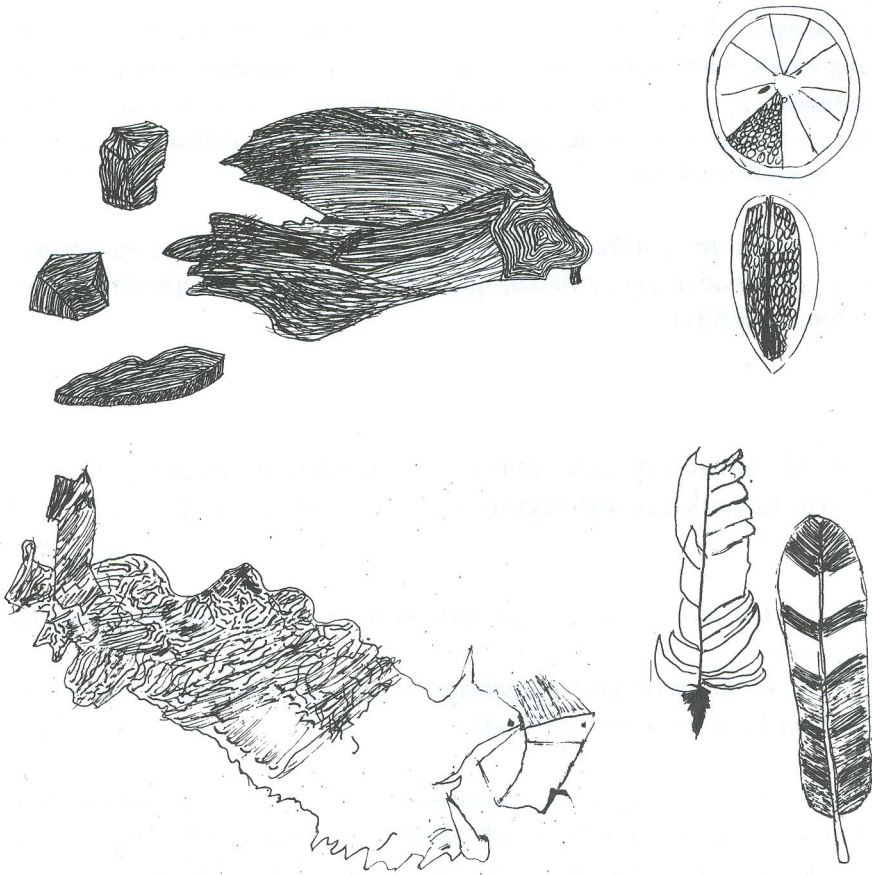
(201a–b) Forgástest csendéletszerű beállításban 3. osztályban, festés.



198.



200.



199.

A 4. osztályosok kukoricacsőről és -cuhéről készült tanulmányrajzaiban az egyre biztonságosabbá váló vizuális nyelvhasználatot fedezhetjük fel. A *vonal* érzékenyen képes követni az apró részletek formakarakterét, és formakövetően képes hangsúlyozni a térbeliséget is. Differenciáltan és egyre érzékenyebben jelennek meg a különböző vonalminőségek: vékony–vastag, egyenes–görbe, sűrűbb–ritkább stb. Ezt a részletező érzékeny megjelenítést a *rajztoll* és a *tus* sajátos, mással össze nem téveszthető hatáslehetőségeivel biztosítja.

(A szögletes testek csoportját kedvező megvilágítás teszi alkalmassá a *fény-árnyék* viszonylatok *tónusos* megjelenítésére. A *tónusskála* kiemelt gyakorlása a *technika tanulás*a mellett a feladatértést is segíti. A *ceruzával* létrehozható kisléptékű *tónuskülönbségek* a tónusérzékenységet fejlesztik.)

A 3. osztályban *tiszta színekben* került a gyerekek elé a hagyományos csendéletszerű beállítás. *Színkeverési tapasztalataik* e tartományban működtek, és így a *fény-árnyék színekre gyakorolt módosító hatását* és színek keverésével voltak

képesek megoldani. A színkeverés mellett az önárnyék, vetett árnyék, bevetett árnyék alapvető törvényszerűségei érzéletes tapasztalatok alapján rögzültek.

8. Megcélzott képesség fejlesztése alkalmas technikával

(202) Tárgycsoport monokróm festése 4. osztályban.

(203) Kompozíció megfigyelés után ábrázolt formákból, 3. osztályban, applikáció.

A redukálóképesség hangsúlyos fejlesztését célozta meg az erősebb oldalfényben megvilágított tárgycsoport fény-árnyék viszonylatainak egyetlen szín kikevert négy tónusárnyalatával történő megjelenítése 4. osztályban.

Egy előző feladatban finomabb átmenetekkel hasonló beállítást érzékenyebben, gazdagabban tónusoztak. A figyelemnek koncentrálnia kellett a szelekciós-redukciós vizuális döntési helyzetekben, hogy mely tónusértékeket kell vagy lehet összevonni vagy elhagyni úgy, hogy például a tárgy testessége, formakaraktere hitelesen jelenjen meg. A feladat sikeres megoldása a kép optikai elemeinek komponáltságát nyilvánvalóbban mutatja.

A 3. osztályos kompozíciós képességet fejlesztő feladatban áttetsző, egyszínű, nyírt fóliaformákat tologattak, komponáltak a gyerekek. A formákat különböző arányú üvegformák megfigyelése és rajzolása alapján állították elő. Téri helyzetek megfigyelése és elemzése után a takarás, a közél-távolság helyzetviszonyait alkalmazva komponáltak, melynek eredményeképpen az alkalmazott anyag előhívta a transzparencia jelenségét (áttetsző takarás), így egyre bonyolódó feltételrendszerben alakult a kompozíció.

Egy órai feladat technikai megoldása a nevelő részéről tudatos választás és egyben olyan felkészítés, amely a tanulókat is képessé teszi egy vizuális problémamegoldáshoz optimális határfokkal hozzájáruló technika önálló megválasztására.

8.

A vizuális tanulmányok szerepe a fejlődési-fejlesztési folyamatban.
A tanulmányok eredményeire épülő feladatok kapcsolása, sorolása

A primer közlések feladathelyezeteit több, egymásra épülő óra folyamatában tervezzük, melyet domináns fejlesztési cél határoz meg.

A primer közlések során tanult ismeretek, felismert törvények, megszerzett tapasztalatok további ábrázoló vagy kifejező feladatokban kamatozhatnak.

A képzetek gazdagodása nem egyszerű mennyiségi növekedés. A gazdagodó képzetek birtokában mind a világ, mind a világgal való bonyolult személyes viszony feltárására minőségileg válik alkalmasabbá a gyermek a fejlesztés folyamatában. A tervezett folyamatokban tehát az önálló képi gondolkodás megnyilvánulásainak kell teret adnunk, mely produktumként visszahatva az alkotójára a személyiség fejlődésének újabb tapasztalati bázisa.

A feladatok egymásra épülésében a problémahelyzet nyitottsága azt a lehetőséget teremti meg, hogy minden gyermek saját egyéni elképzeléseit valósíthatja meg. Az egyéni elképzelés megvalósulása akkor jelent minőségileg magasabb szintet, ha a pedagógiailag tudatosan irányított fejlesztési szituációban a gazdagodott képzetek visszahatnak, és szabadon kapcsolódhatnak egyéni módon formálódva és formálva a gyermek már meglévő képzetek. A vizuális gondolkodás folyamatában a fogalmi gondolkodáshoz hasonlóan indukciós és dedukciós folyamatok zajlanak.

Konkrét példákon elemezzük a közlésformák egymásra épülésének egyes lehetőségeit.

1. Primer közlés – személyes közlés (1. osztály)

(204) Újhagyma tanulmányrajza. Vegyes technika, ceruza, színes kréta.

(205) „Hagymavitéz, hagymaboszorkány...” Színes kréta fekete fotókartonon.

A természeti forma (újhagyma) pontos megfigyelése és leképezése (formák, arányok, irányok, színek, árnyalatok) szolgálta a képzetek gazdagodását. A képzetek felszabadítását, a szabad asszociációkra inspirálást a valóságos formával történő játék és az ahhoz kapcsolódó fantáziatörténetek és mese szolgálta.

A hagyma *helyzetváltoztatásával* a részek átértelmeződtek: olyan, mint egy fej, haj, törzs, szoknya, lábak stb. *mozgatással*: suhan, vágtazik, pördül, úszik stb., *más műfaji kapcsolatokkal*: volt egyszer egy hagymaország, hagymakirály, királykisasszony, hagymavitézek stb.

A meglévő képzetkincs széles skáláját megmozgató inspiráció a formák átértelmezését, a mozgás megjelenítését (képi dinamizmus lehetséges eszköze), más képzetekkel történő összekapcsolódását tette lehetővé. Ezzel a gyermek saját fejlettségi szintjén képessé vált újszerűbb, gazdagabb, differenciáltabb látvány létrehozására. A három gyermek tanulmányrajzai és az azt követő személyes közlések összehasonlításával következtethetünk az egyéni fejlődésre.

2/A Primer közlés – személyes közlés (4. osztály)

(206a–c) Gyökér tanulmányrajza. Tusrajzok szabadon választott eszközzel: pálcika, rajztoll, nádtoll.

(207a–c) „Gyökérlények”. Ugyanazon technika.

A technika választhatóságát ismertsége tette lehetővé. A tanulmányban a formaértelmezés a formakövető vonallal, a finomabb struktúrák faktúrákban jelentek meg. Egyéni vonalhasználatban egyéni stílusjegyek tükröződtek.

A gyökér „leképezése” után asszociatív készlettel „gyökérlénnyé” alakították tovább a formát, melyben figyelemreméltó következetességgel használták újszerű felfedezéseiket a vonalfajtákban és minőségeikben.

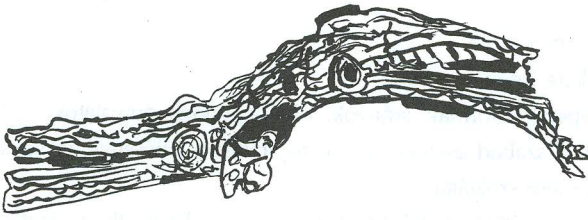
A párba állított gyermekmunkákban letapogatható a vizuális gondolat egyéni formálódása, felfedezhető az egyéni stílus jegyei.

2/B Primer közlés – személyes közlés (4. osztály)

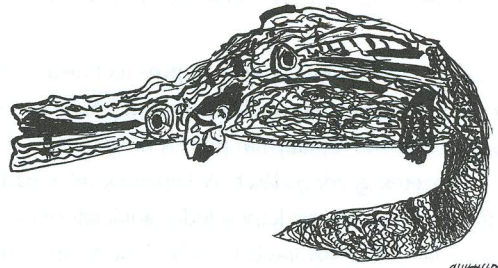
Ugyanazon tanulmányból indítható a továbblépés: asszociatív készletés mozdulatban megjelenő emberi alakra.

(208a–d) A gyökér mozgó emberi alakká válhat a továbbrajzolással. A gyermekmunkák (tanulmányok) fénymásolóval történő kicsinyítése, papírból kivágása és nagy felületre történő applikálása után a gyermekek szabadon fejleszthették tovább a képet. Az inspiráció sokfigurás, emberi alakokat megjelenítő kompozícióra irányult (táncoló, játszó alakok). Az alkotófolyamat során a gyökéremlékkép fokozatos halványulása törvényszerű következménye a kifejezési szándéknak. (A BTF Gyakorló Általános Iskolájában Szabó György főiskolai docens ötletei alapján megvalósult gyermekmunkák.)

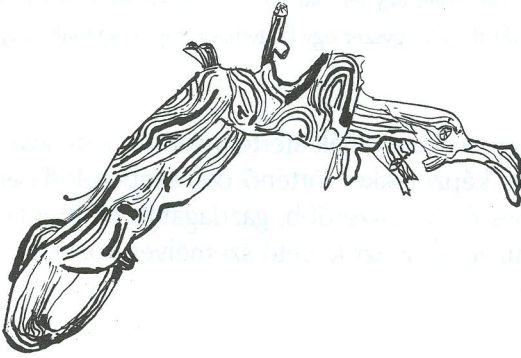
Az újabb és újabb mozgó alakok létrehozása további tanulságként, új vizuális élményként hatnak vissza az alkotóra. A kifejezés során újabb felismert törvényszerűségek (ritmus, dinamizmus) tovább formálták az alkotást a kifejezés szándékának megfelelően, a vonalak rendszere mint önálló grafikai-nyelvi elemkészlet funkcionált.



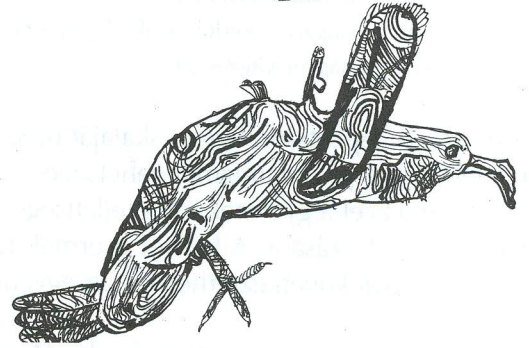
206/a.



207/a.



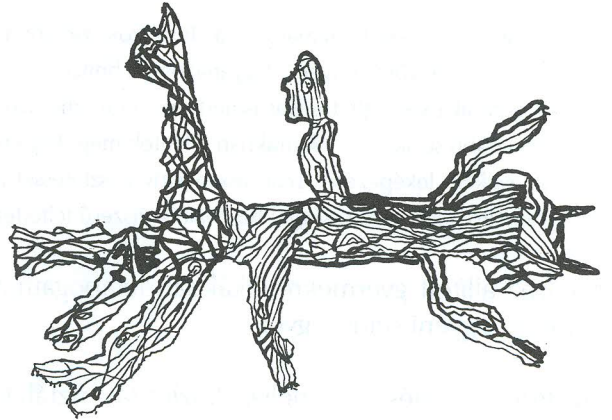
206/b.



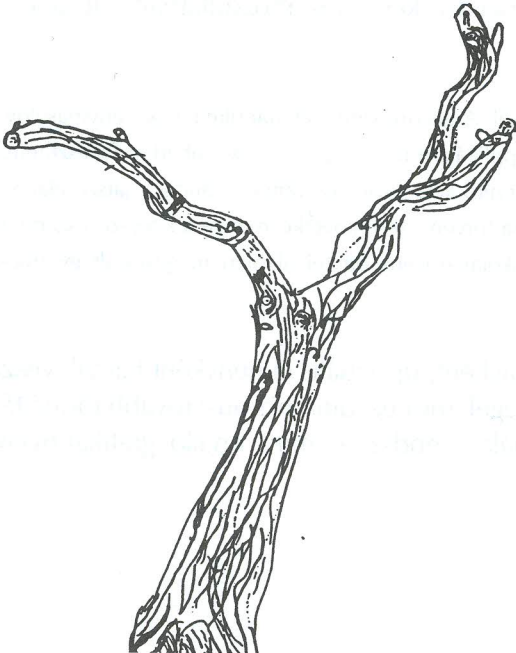
207/b.



206/c.

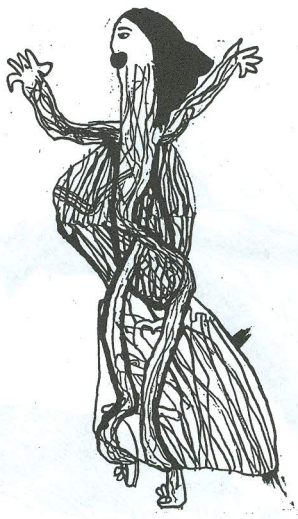


207/c.



208/a.





208/b.

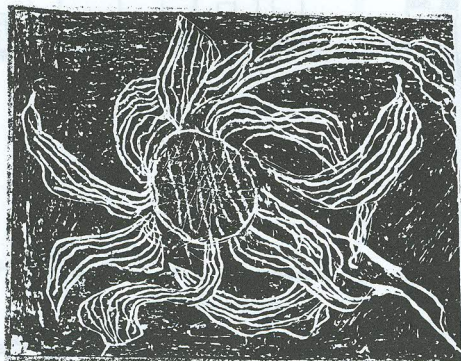


208/c.

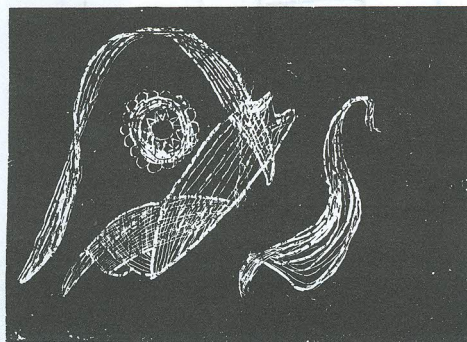


208/d.

A modellbeállítás és a városmakett rajzolása a térábrázolási konvenciók tanulását (testesség, közel-távol, takarás, nézetként a rálátás) szolgálta. A ráépülő személyes közlés ember által épített tér élményalapú kiválasztása és megjelenítése a már gyakorolt monotypia-technikával. A kilenc gyermek eltérő emléképeinek megjelenítésekor különböző szinten kamatoztatta a tanulmányok során szerzett tapasztalatait. A monotypia technikájából adódó sajátos vizuálisnyelvi lehetőségeket többen tudatosan használták érzelmek, hangulatok kifejezésére is. Jól érzékelhető a gyermekmunkákban, hogy a felfedezett és rajzilag is tudatosított téri tanulságok a fogalmi gondolkodáshoz hasonlóan bonyolult műveletiséggel kerültek kontextusba az emlékképekkel.

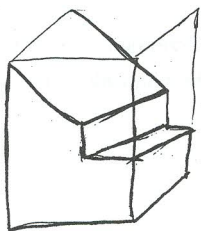


210/a.

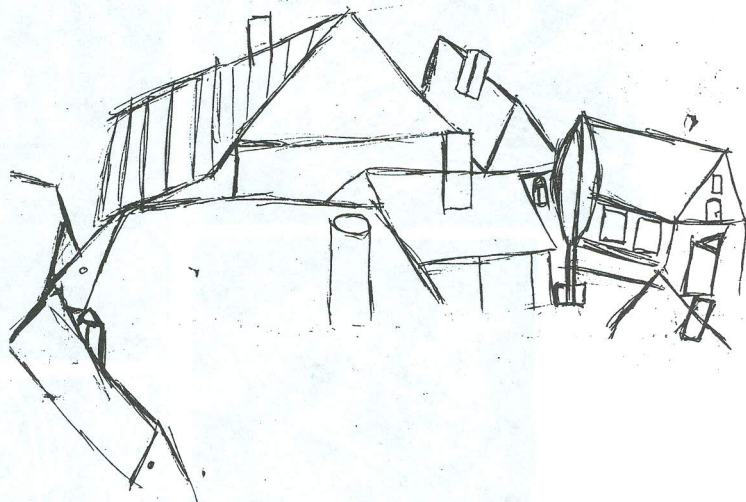
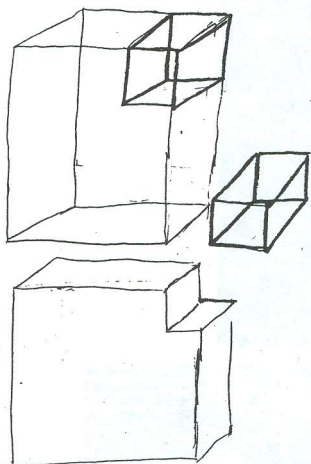


210/b.



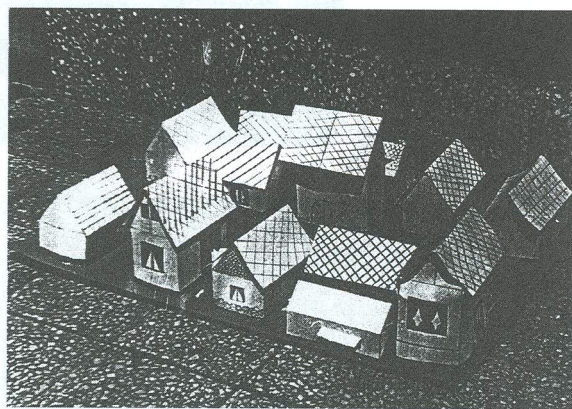
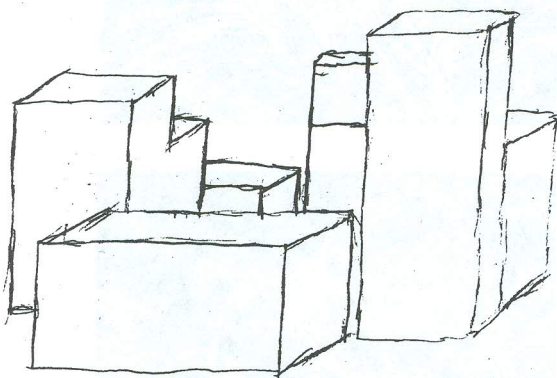


211/d.



211/a.

211/e.



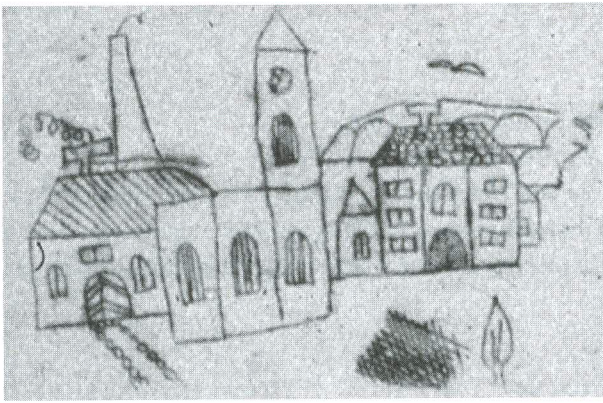
211/b.

211/c.

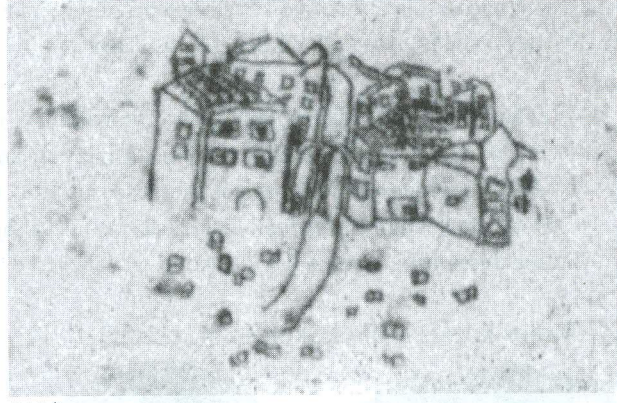


211/f.

211/g.



211/h.



211/i.

Az előbbi példák a primer és személyes közlések egy-egy lehetséges kapcsolatát mutatták fel. A többi közlésfajttával is szabadon variálhatók a kapcsolatok a céloknak megfelelően.



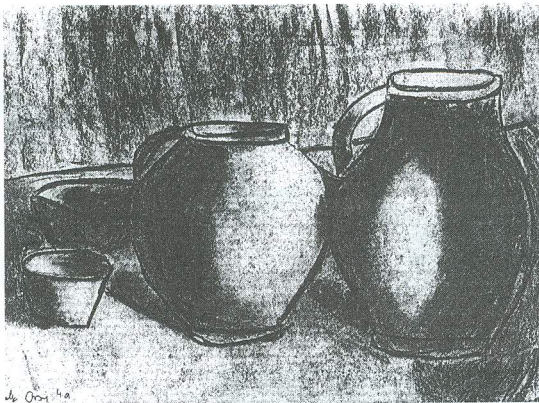
212/a.

5. Primer – primer – primer közlések (4. osztály)

(212a) Forgástestek és gömbölyű tárgyak csoportja rálátásban, vonalas rajz.

(212b) Forgástestek és gömbölyű tárgyak csoportja rálátásban, tónusos ábrázolás.

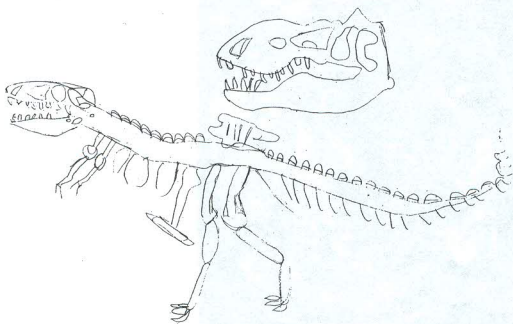
(212c) Forgástestek és gömbölyű tárgyak csoportja rálátásban, monokróm festés. A vizuális nyelv (vonal, tónus, folt) transzpozíciós hatáslehetőségeit a térproblémák síkon való megoldásával egyidejűleg gyakorolták. Az utolsó feladat



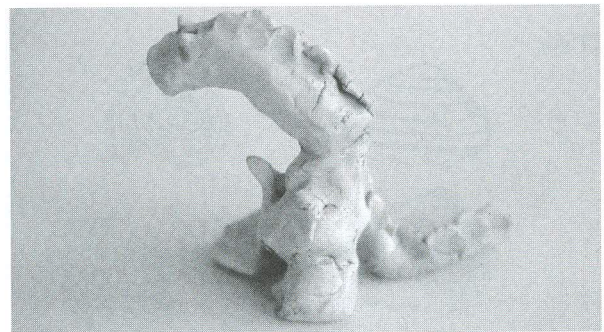
212/b.



212/c.



213/a.



213/b.

hangsúlyos célja a redukáló képesség fejlesztésére irányult.

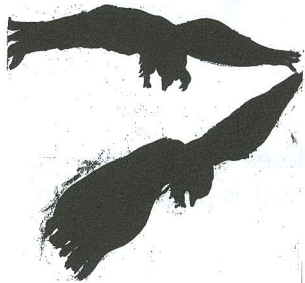
6. Primer közlés – direkt közlés (4. osztály)

(213a) Múzeumlátogatás során őshüllő csontvázának vonalas tanulmányrajza, ceruza.

(213b) Rekonstrukciós feladat: a tanulmányrajz alapján az őshüllő megmintázása agyagból.

Az alkotófantáziát is megmozgató rekonstrukciós feladat során természetesen számíthatunk a filmekben, rajzfilmekben látott őshüllők emlékképeinek felhasználására, de a saját csontváztanulmány kötöttségei mégis a tudományos kutató aspektusát inspirálják. (A BTF Gyakorló Általános Iskolájában Bubcsó Istvánné szakvezető tanár feladatsor-ötletéből.)

7. Primer közlés – direkt közlés (4. osztály)



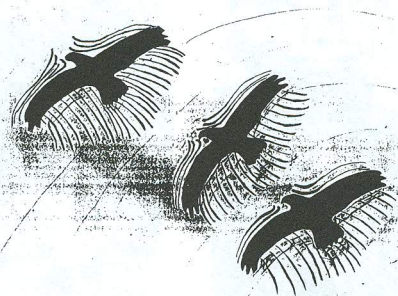
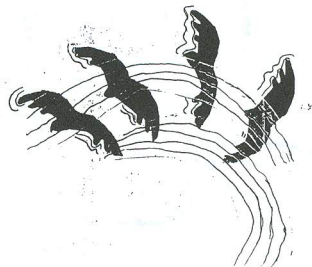
214/a.



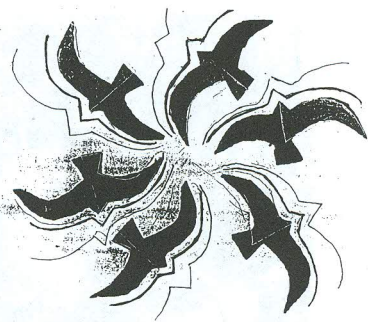
214/b.

(214a) Madár árnyképe modell alapján, tempera, foltfestés.

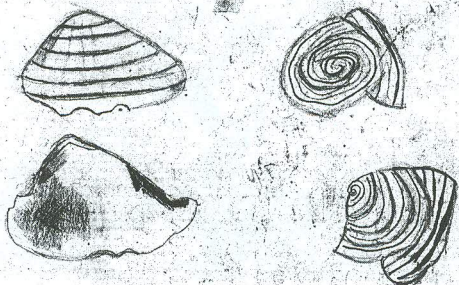
(214b) Madárembléma kartonmetszetben. Az érzéketlen látvány egyszerűsítésével és keretbe komponálásával történt az emblématervezés.



214/c.



215/a.

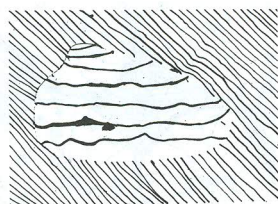


215/d.

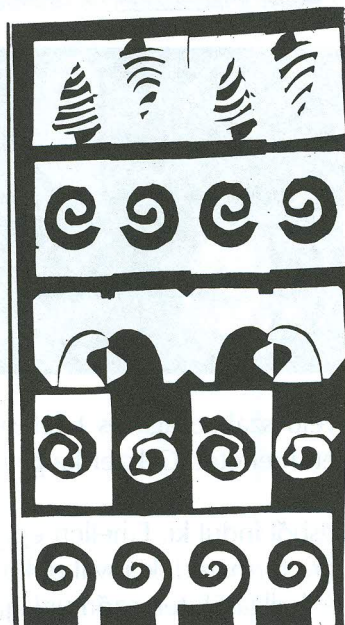
8. Primer – primer – primer – indirekt közlések (4. osztály)



215/b.



215/c.



215/e.

(214c) Motívumtervezés, rendszertervezés.

(215a) Csigák, kagylók vonalas tanulmányrajza, ceruza.

(215b–c) Felülettanulmány. Kagyló. Vonalkontrasztok: egyenes–görbe, vékony–vastag, sűrű–ritka, irányváltás, rajztoll, tus.

(215d) Csigák, kagylók csoportjának tanulmányrajza, viaszkar.

(215e) Motívumtervezés, soralkotások, papírapplikáció.

A harmadik tanulmány az előzőek formakövető, értelmező vonalrendszerének és a vonalkontrasztok egymást kiemelő hatásának tanulságait hasznosítva a bonyolultabb tériséget a grafikai nyelv egyre tudatosabb használatával jelenítette meg. A három gyermek vonalhasználatában az egyéni gondolkodás egyéni stílusjegyekben tükröződik. (A kis legyecské az üveg szélén fantázia.)

A negyedik feladatban a motívumtervezéskor a foltszerűségben a csiga alapstruktúrája jelenik meg, egyéni elképzelések szerint stilizálva a formát. Túlzottan nagy ugrásnak tűnik az előző feladathoz képest, de számíthatunk az előző évfolyamokban megszerzett tapasztalatokra. A ráépülés elképzelhető vonalas jellegű motívum tervezésével és azokból építkező vonalritmusok létrehozásával (például: agyagedényen végigfutó karcolt díszítmény).

9. Primer – primer – indirekt közlések (4. osztály)

(216a) Bogarak tanulmányozása vonallal, rajztoll, tus.

(216b) Bogarak tanulmánya foltban. Pozitív–negatív viszonyrendszer, papírapplikáció.

(216c) Motívumtervezés, rendszertervezés a pozitív és negatív formák felhasználásával, papírapplikáció.

Az előző elemzések alapján a feladatok közötti összefüggés jól olvasható. A technikai megoldás és a pozitív–negatív vizuális jelenségének megjelentetése pedagógiailag tudatosan vállalt megkötés.

10. Primer – indirekt – indirekt – személyes közlések (3. osztály)

(217a) Citrom hossz- és keresztmetszetének vonalas jellegű tanulmányrajza, ceruza.

(217b) Vonalas jellegű motívumtervezés. Textúratanulmány, ceruza vagy golyóstoll.

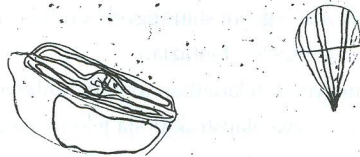
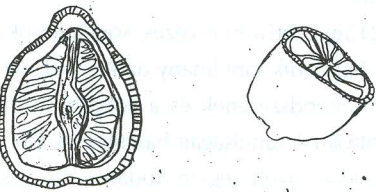
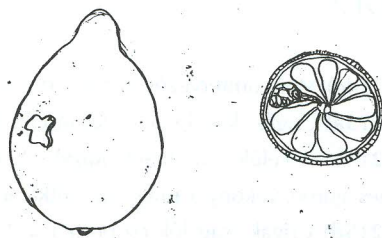
(217c) Szabadon választott rendszerben (terüldísz vagy dekoratív egyensúlyos kompozíció), viaszkar.

(217d) Népdal vagy meseillusztráció viaszkarban.

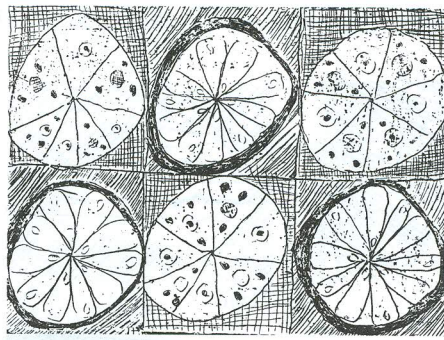
A feladatsorban a grafikai nyelv gyakorlása vonul végig, mely gazdag tapasztalatszerzést jelentett az utolsó, kifejező feladathoz. Az egyes feladatokban természetesen más és más cél válik hangsúlyossá:

- forma és arányérzék (a),
- redukáló, stilizáló képesség (b),
- ritmusérzék és kombinatív képesség vagy kompozíciós készség (c),
- a képi kifejezőképesség (d).

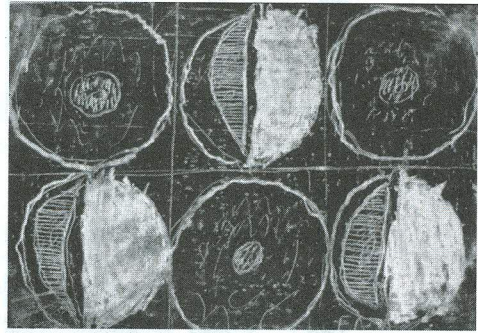
A feladatok kapcsolása és sorolása bonyolult tervezési folyamat, melyben a vizuális tartalmak összhangba kerülnek az adott évfolyam tantervi tartalmaival, fejlesztési céljaival és követelményeivel. Az egyes feladatsorok további kapcsolataiból, összeállításából épül fel a tanmenet, melynek problémáiról a III. könyvünk szól.



217/a.



217/b.

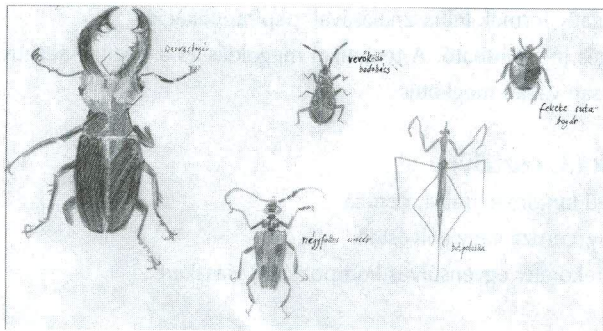


217/c.

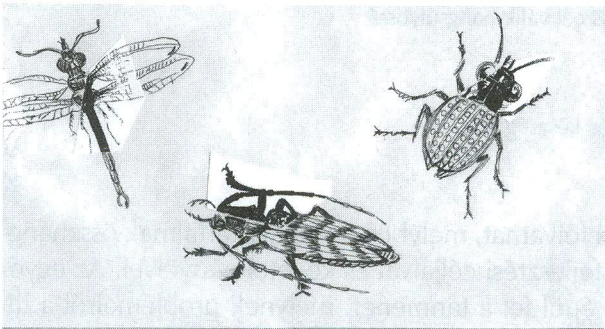
A feladatötletek beépítése és megvalósítása a nevelő szabadsága és felelőssége. Nem szükséges feltétlenül betartania mereven az önmaga által tervezett menetet. Célszerű a gyerekek fejlődéséhez és érdeklődéséhez alkalmazkodva önmagát korrigálnia.

A feladatsorok indítása nem feltétlenül primer közlésből indul ki. Emellett egy-egy elindulás más és más irányokba is fordulhat. A bogarak tanulmányrajzára formaredukcióval dekoratív tervezési feladatot mutattunk. A következő feladatsortervezés IV. éves hallgatók tervezőmunkája, mely az elsődleges formaélményből elindulva más irányokban folytatódott.

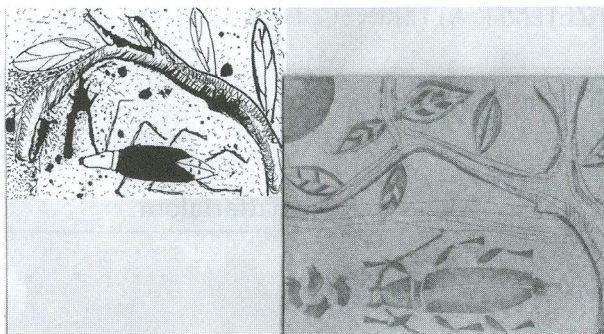
A hét lépésből álló tanmenetrészlet (218a–g)



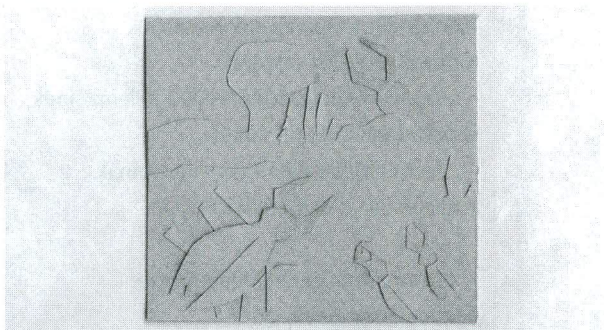
(218a) A gyerekek múzeumlátogatás során színes ceruzával bogártanulmányokat készítenek.



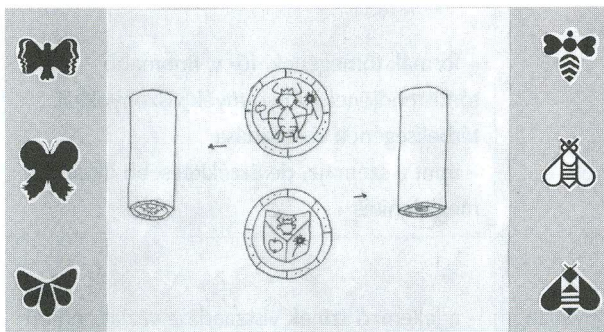
(218b) Fénymásolt bogár részletének kiegészítésével fantáziabogarat alkotnak.



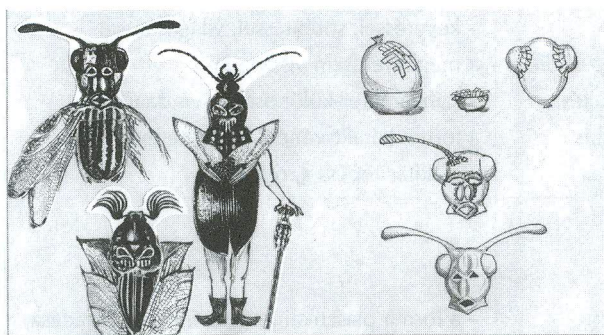
(218c) „Bogárvilág” címmel papírkarcban (mélynyomással) képet alkotnak.



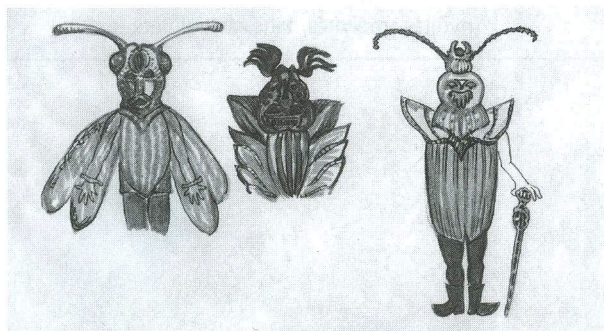
(218d) Ugyanezt a témát kartonmetszetben is megoldják (magasnyomás).



(218e) Bogár törzsi pecsételőt készítenek gipszfaragással.



(218f) Harci bogár fejdíszet készítenek drótvázra épített papírmasé-technikával.



(218g) Maszk festés és jelmeztervezés a harci bogár számára.

A PRIMER KÖZLÉSEK VIZUÁLIS NYELVEZETÉNEK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATA

<p>✧ terület, műfaj ◆ technika □ eljárás (eszköz, anyag)</p>	<p>vizuális nyelvi tulajdonság</p>	<p>lehetséges feladattartalom</p>
<p>✧ EGYEDI GRAFIKA RAJZ</p> <p>◆ ceruzarajz</p> <p>◆ tollrajz</p> <p>□ lúdtoll, fémtoll, golyóstoll</p> <p>□ pálcika, nád, tus, diófapác</p> <p>◆ ecsetrajz</p> <p>□ tus, pác, tinta, egy szín (monokróm)</p> <p>□ lavírozás</p> <p>◆ szénrajz</p> <p>□ égetett vagy préselt szén</p> <p>◆ krétarajz</p> <p>□ sz. pitt, pasztell</p>	<p>– vonal, vonalfelület, tónus, folt</p> <p>– vonal, vonalháló, vonal felület</p> <p>– erőteljes vonal és folthatás véletlenszerűségekkel</p> <p>– foltjellegű vonal, egyneműen kontrasztos folt- vagy tónushatás</p> <p>– nem egynemű folthatás</p> <p>– vastag, puha vonal, lágy folt- és tónusjelleg</p> <p>– szénrajzhatás, de (egyetlen) színnel</p>	<p>– a forma karakterének visszaadása körvonallal (kontúrral), formakövető vonallal tónussal, textúra, faktúra</p> <p>– a forma részletgazdag felületi jellemzőinek visszaadása, textúra, faktúra</p> <p>– a forma fő karakterének, arányainak visszaadása + érzelmi hatás</p> <p>– a forma tömegének, fény-árnyék viszonyainak visszaadása</p> <p>– a forma tónuskarakterének visszaadása</p> <p>– formák tömegének, fő- v. finomabb tónusrendjének, fény-árnyék viszonyokkal térbeliségének visszaadása</p> <p>– mint a szénrajz, de érzékletesebb (lírai) megjelenítés</p>
<p>✧ FESTÉSZET</p> <p>□ vízfesték</p> <p>□ tempera</p> <p>□ zsírkréta</p> <p>színespapír-applikáció</p>	<p>– áttetsző szín-, laza folthatás, bizonytalan irányíthatóság</p> <p>– biztos keverhetőség, fedő jelleg, éles folthatások, száradás után világosodik</p> <p>– nehéz keverhetőség és felületkitöltés, a papírtól függően szemcsés folthatás</p> <p>– egynemű színnel kiemelő folthatás</p>	<p>– a jellemző színek visszaadása vázaltszerűen</p> <p>– keveréssel, sötétítéssel, világosítással a megfigyelt szín visszaadása</p> <p>– színkarakter-különbségek visszaadása a forma karakterének érzékeltetése folttal.</p> <p>– alakítás tépéssel, nyírással</p>
<p>✧ SZOBRÁSZAT</p> <p>◆ körplasztika</p> <p>□ agyag</p>	<p>– pozitív, negatív, tagolt, tagolatlan formákkal téri forma és tömeghatás</p>	<p>– a forma plasztikai jellemzőinek visszaadása, mintázás egy tömbből és összeépítéssel (nyújtás, mélyítés, kihúzás, felületképzés)</p>

Előjáróban összefoglaljuk, amit a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetében a képalakítás folyamatainak leírása során A direkt közlések című fejezetben írtunk¹ (ami nem teszi feleslegessé újraolvasását).

1. Direkt közlés lesz, ha egy komponált látvány abból a célból készül, hogy ismereteket, közcélú, közhasznú információt rögzítsen és közreadjon. Olyan közlések ezek, amelyek az élet különböző területein, a köznapi gyakorlatban alkalmilag és szükség szerint bármikor szem elé kerülhetnek vagy huzamosabban is részét képezik a mindennapos látványegyüttesnek.

2. Ilyen közlések során köznapi kifejezéssel élve „fejből” rajzolunk, emlékképekből, képzetekből és „kész” vizuális klisékből, megtanult elemek panelszerű illesztéseiből teremtünk új képi valóságot. A leendő objektíváció előképe eleinte homályos, képlékeny, mert nincs szem előtt inspiráló látványmodell. Egy képzetekkel kombináló tervezési előszakasznak kell kibontakoznia, amely még tisztán képzeleti tevékenység. Amint körvonalazódik valami, a tervezés rajzi kontrollal folytatódik, a továbbiakban pedig a tevékenység anyagalakító, kreatív jelleget ölt.

3. Ahogyan megjelenítettünk, az mindig redukció, főként azért, mert eleve ilyen a „nyersanyag”: az emlékképek és a képzetek nem naturálisak. A szelektív képzeleti tevékenység arra irányul, hogy olyan lényeges mozzanatokat emeljen ki, amelyekkel közlésünk fáradtság és félreértés nélkül „vehető”. Ezzel egyidejűleg el kell hagynunk minden kínálkozó – esetleg személyes – mozzanatot, amely zavarná, megnehezítené vagy egyenesen félrevinné a jelentést. Ez az elvonatkoztatási folyamat leginkább akkor működik, ha van miből, ha bőséges az emlékképek, a képzetek tárháza, és ha az ebből „lehívott” anyag kellően differenciált. Akkor úgy manipulálhatunk vele, akárha látnánk.

4. Képzeteink mindig általánosítók és halványabbak is, mint konkrét észleléseink. Emlékképeink is lehetnek elmosódottak, ezért egy ilyen irányultságú képalakításban is előfordul, hogy megnézünk egyszer-egyszer ilyen-olyan modellt. Jobb a helyzet, ha volt folyamatos gyűjtögetés előzmény, ha voltak tapasztalatgyűjtő kreatív élmények, voltak csoportos és egyéni megfigyelések, látványelemzések, ha „bejáratott” a vizuális képzelet, egyszóval fejlettebb szinten van a vizuális műveltség.

5. A közlendő minden formálási mozzanata komponálási mozzanat. A kompozíció így a közlendőnek alárendelt vizuális hatáselemek célszerű elrendezése is egyben. Bármekkora legyen is a komponáló egyéni leleménye, abban a kollektív tudatnak kell működnie. A széleskörűen megértett, kipróbált és bevált vagy ehhez közeli nyelvi elemeket kell egybekomponálnia. Ezért van itt nagy szerepük az ábrázolási konvencióknak, a helyzet- és minőségviszonylatok közül az egyszerűbbeknek, a gyorsabban felfoghatóknak, az esztétikailag is hatásosoknak, továbbá a valami módon létrejött közmegegyezésben elfogadott stilizációknak, kliséknak, paneleknek vagy stilizálási módok (stílusok) alkalmazásának, az ismert szimbólumoknak – amelyekből az ábrázolási jelleg akár el is tűnhet –, jeleknek és jelzéseknek, tehát valójában az e téren folyton változó szokásoknak, divatoknak is.

6. Miközben azt állítottuk, hogy a direkt közlések vizuális nyelvi készségei az iskolázott személyekben valójában a vizuális műveltség megjelenése, azt a gondolatot is sugalltuk, hogy ez a képesség nyitottá teszi az embert a vizuális kultúra másfajta üzenetei irányába, a szubjektív közlések: a műalkotások és a tárgyi környezet esztétikai üzenetei irányába is.

1. VIZUÁLIS KULTÚRA I., V. könyv, 2. fejezet

Ismeretek, információk vizuális közlései

Korunk vizuális információktól vibráló környezetében akarva-akaratlanul szinte mindenki olvassa és gyakorolja ezt a közlésformát.

Újságok grafikonjai szemléltetnek számunkra gazdasági mutatókat, ábrákat láthatunk pártok választási szerepléséről, autóban ülve táblák utasításainak engedelmességedünk. De magunk is szerkesztünk – önmagunk és mások számára – ábrát bonyolult összefüggések sűrítésére, vagy képet és szöveget kombinálunk a jól értelmezhetőséget segítve.

Valószínű, hogy az új évezred képi információinak (vagy az információknak) zömét is ez a közlésforma fogja fémjelezni, s egyre jobban épít majd az egyén aktív hozzáállására, közlésformáló aktivitására. Az üzenetek bonyolult jelösszefüggésekbe kódolódnak, tükrözve a felgyorsult életet élő, óriási létszámú földi társadalom összes jellemzőit. A kódolás, a közlés anyaga is bizonytalan, múlandó, mint ahogy maga a tartalom is viszonylag szűkebb időre szól, illetve a hordozóanyag maga is könnyen cserélhető, felújítható.

A kultúrtörténetben a direkt közlések múltja a vallási, világgépi jelképiség és gyakorlati szükségletek kielégítésére született képiség története. Találomra sorolva: sámándobok világgépei, nemzeti címer, felfedező térképábrázolatai vagy feltaláló művészek gépábrázolatai sorolhatók ide. Számuk a kis létszámú népesség és a népcsoportok lazább kapcsolatai miatt kisebb, de egy közlés tartalma – kicsiny változásokkal – időtlen anyagokban évszázadokon átívelve öröklődhetett.

Korunk direkt közlései fontos, az egyén társadalmi szerepét segítő információkat közvetítenek. Alapvető céljaik, irányultásai jó ideje változatlanok. Tartalmuk és képi hatásrendszerük (a konvenciók és technikák gazdag eklektikája) viszont folyamatosan alakul, fejlődik, differenciálódik. Ma a világ jelenségeire naivul fogékony gyermeket nagyrészt gazdasági, kereskedelmi megfontolásból alakított képi formavilág éri el (mint direkt közlés: piktogram, térkép, plakát, reklám stb.). Formai hatásuk alapján nehéz meghatározni tartalmi értékeiket. Gyakran szerényebb tartalmú képi közlés – a konvenciókat történő korszerű manipulációk folytán – hatékonyabban adja el magát, mint létfontosságú információkat közlő, de szerényebb formájú társa. A direkt közlés megjelenése ma már tudatosan alakított stílus is. Nem véletlen, hogy formálójuk leginkább művész (alkalmazott grafikus, tervezőgrafikus, animátor, designer stb.), aki kényesen ügyel a közlés érthetősége mellett annak a nézőre gyakorolt stiláris hatására, s ez mindig aktuális formát, vagyis divatot tükröz. A gyanútlan befogadó (utcán siető vagy újságot lapozó, tévét néző gyermek) egyes képi információkat éppen a formai hatás miatt hajlandó előnyben részesíteni mások rovására. Ezért lehet gyakran hatékonyabb egy tévéreklám, mint a földrajzkönyv képes magyarázata. A káprázatos (különböző ábrázolási módokat látványosan forgató) képiség viszont éppen a közlés mélyebb tartalmát kendőzi, felszínes értelmezésre ösztönözve a nézőt, a gyermeket. (Emlékképeinkben szín- és formakavalkád marad, és gyakran a mosópor neve is feledésbe merül). A piaci versenyben túlbujánzó látvány túlnő az információn, és a megjelenítés technikájáról kezd beszélni (számítógépes animáció, térhatás, fotomanipuláció stb.). A leendő vásárló vagy gyermek nem is a tárgy valós tartalmába, mint inkább annak szivárványszínűre festett formájába, a megjelenésébe lesz szerelmes. Ilyen felfokozott képiségben a belső képi absztrakciók különböző szintjeivel, gazdag változataival van dolgunk, amelyben – mint ahogy az első könyvben már leírtuk – a tervező tanult és alkalmazott vizuális séma- és konvenciótudása stiláris szintre emelkedik, ezzel aktivizálja a befogadó oldalt.

A befogadó oldalon pedig vizsgálódásunk igazi alanya (a gyermeki személyiség) a vizuális kommunikáció bizonyos formáit irányítás nélkül is képes befogadni, sőt produkálni is. Mint ahogy a kódolás, úgy a dekódolás minősége is személyenként óriási eltéréseket mutat érdeklődésben, beállítódásban és