

MÁSODIK FEJEZET

IRÁNYÍTOTT SZOCIALIZÁCIÓ TÁRGYI- ÉS KÖRNYEZETI KULTÚRÁVAL

Elöljáróban összefoglaljuk, amit a képalakítás folyamatainak leírása során a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetében, *Az indirekt közlések* c. 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 funkcióképességnek a megalkotása. A funkció tehát a működő forma. A funkcionáló forma a tárgy maga. A forma az, amit vizuálisan észlelünk, a forma az, amely 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 szólalnak meg, amelyek szűkebb vagy tágabb emberi közösségek számára a társadalmi lét tér- és időrétegeit mesélve *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 „föltalálni” lehetne, bár a semmiből az sem sikerülne. Csak olyan formaképzetek merülhetnek fel, amelyeket az egyén tájékozottsága, műveltsége „kiad”, és tegyük hozzá, amihez van személyes affinitása is. A tárgykészítés fontos motivációjaként említettük, hogy a tárgy készítőjét nem csak 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, amit 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 relative szabad formai elemek választásában, a döntésben a tetszés, az ízlés játsza 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*

¹ VIZUÁLIS KULTÚRA I., V.könyv, 3.

beszippantják a gyermeket a kultúrtörténetbe. A tárgyalkotó gyermek szemléletileg újraélheti egy-egy formai mozzanat valamikori geneziséét, forma- és jelentés-metamorfózisait, a rendeltetészerű használat mellett a kulturális szokásokban, a szokásokká vált szertartásokban és rítusokban egykor élt szimbólikus jelentések egymásra rakódó rétegeit.

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.

5. 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.*

6. *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 játszadozást 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, egyszóval a technikai tudást.* Nem véletlen, hogy a technika tantárgynak is területe a tárgyformálás.

7. A mindennapos környezet (benne az iskola) ma gyakran olyan díszítésekkel zsúfolt, amelyek mintha véletlenül hullottak volna rá arra, amit éppen díszítenek, s ez látens módon de folyamatosan hat a tanulókra. Ezzel együtt az iskolai gyakorlatban elterjedt a sordísz és a terüldísz tervezésnek egy 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.

8. Elengedhetetlen, hogy *iskolai mintatervezésünk olyan folyamat stációja legyen, amelyben vannak tárgyélmény, tárgyelemzés (94) és tárgyismereti előzmények.* Emiatt esetenként még az is hasznos, ha a feladat imitatív feldolgozás csupán, azaz valamely alkalmasan választott példa kreatív elsajátítása (95). A díszítés stílusismeretének, a motívumkincs jelentésrétegei ismeretének a műveltség szerves részévé kell épülnie, 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.

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

10. A motívumképzés után állhat össze maga a díszítmény. Egy körbefutó korszófelületen például végtelenített *rendjével*, belső *ritmusával*, motívum ismétléseinek szakadatlan sorával teljesedik ki a motívum kompozíciós ígérete. *Egy körbefutó frízkompozíció struktúra-mozza-natai 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. Bázis, képzeteiből 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 jelentésrétegei.

1.

Élmény, inspiráció, motiváció

A „mit” kérdése

Az esztétikai–művészeti nevelés keretében az esztétikum (a művészet) szocializáló funkciójáról², illetve a nevelési célokról³ szólva kiderülhetett, hogy a képzőművészeti és a tárgyi környezet esztétikai hatásainak nem csak hogy egyforma jelentőséget tulajdonítunk, de azt állítottuk, hogy utóbbi fontosabb szerepet visz a szocializációban.

Tudjuk, hogy a környezet nemcsak használati tárgyakkól áll. De gyakorlatiasan közelítve az esztétikai nevelés célját érdemes elsődleges jelentőséget tulajdonítani **a használati tárgyakkal**. Azért, mert a használatban megvalósuló szükséglet kielégítés gyakorlati kapcsolatot teremt a gyermek 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**

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

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

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 továbblendítő 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 a felett, hogy a család használja az ő sótartóját, tartósan táplálja öntudata bontakozását. A megajándékozás célképzeteivel – nem is melleleg – 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 sőtartó.

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 ízlés ítélet 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 úgyis szép). Inkább arról van szó, hogy a jó működés megvalósítható célkitűzés, eredménye pedig olyan öröm, ami 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.

Közelíthetjük 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 minéműségét akarjuk megállapítani, gyakran nem boldogulunk sem a megszokott képzőművészeti műtárgyak képzeteivel sem használati tárgyak képzeteivel. 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 korábban a személyes kifejezésről szólva. Csak azt állítjuk, velük nem tölthetünk be olyan irányú képességfejlesztő és olyan értékirányba szocializáló célokat, mint amelyeneket 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 sokféléit, 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 műveletiségre alapozott rajztanítás 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 objektiválódott az eredményben, a tevékenység az itt kimondott célokat betöltő alkotó munkának 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, bölcsőt nem készíthet, de babaszéket, babaasztalt, kicsi bölcsőt, 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 élményhangoltságai között. Amikor az elkészült agyagszobrocskával vagy terményállatkáival elkezdenek bábozni, az bizony éppúgy *az élethelyzeteket modellező használat*, mint amikor az elkészült babapohárból saját szájukhoz emelve tanítják inni a babát. A maguk készítette babákat (bubákat, bábukat, 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 használati, befogadói ismerkedésben, sem a kreatív közelítésben. Abban, hogy mivel kerüljenek behatóbb közelségbe, hogy mit alkossanak a gyermekek, nem valami tárgyi teljesség, és még csak nem is valami mennyiség teljesítése a cél, hanem az „életszerű” fejlesztés.

Készítsék azt

– *amire nekik van szükségük egyenként és/vagy együtt*

(babaruha, edénykészítés, ülőpárna, homlokpánt gyöngyszövés, trikófestés batik technikával, osztályterem alakítgatása; az osztályba: fali meseszőnyeg, függönyfestés, festett „üveg”ablak, farsangi lampionok, papírterítők 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, bonsai cserepek, lámpaernyő stb.) **(119–126)**;
- *ami, ha nem is igazi, de alkalmas modellezése valakik valamilyen szüksége 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*
(csuhébabba, vesszőfonás, nádsípok, fűszőnyeg szövés 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.)

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 számítnak 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 lábón kell állnia. Amíg a felső tagozatban a koncentráció több szakos pedagógus együttműködését feltételezi, addig az alsó tagozatos nevelnek 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 életközben születnek, a jó alkalmakat pedig, amelyeket az élet kínál, nem szabad elszalasztani, csak azért, mert a tervet illik betartani.

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, születhetnek kívánságok, tervek is, amelyeknek „engedni” kell. Nem csupán azért, mert a bennük született inspirációk szelét ésszerű dolog befogni a vitorlánkba, (velük, érdekükben) de főként azért, mert a gyermekekben élesztgetett és ápolgatott alkotó szellem – 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 programjaikkal leváljanak rólunk, de hogy ez jó irányba történjék, ezt valamikor a mi segítségünkkel, a mi közreműködésünkkel, a mi csöndes odafigyelésünk mellett kell elkezdniük. Ha tudunk róla, ha nem, közreműködésünk már

azzal megvalósul, hogy megteremtjük az alkotás feltételeit. *Egyfolytában tudatában kell lennünk annak, hogy az alkotó folyamatok esetenkénti kiteljesítésére törekedve azt segítjük valójában, hogy az alkotással a gyermekek önmagukat alkossák.*

E tárgyi és környezetformáló tevékenységek széles művességi 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 kiforrálódjon benne. Minden tevékenységet (feladatot) úgy kell életre kelteni, hogy csepp legyen, amiben benne van a tenger...

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

Atevékenységek felől nézve hozzátehetjük, hogy a humán környezetben hatékony megismerési, gondolkodási, és alkotó képességek 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 multjába, s körültekintünk az előállítás és használat jelen változatai között. A dolog könyvek képeivel, kirakott vagy kiosztott fénymásolatokkal, magunk készítette képi anyaggal, diavetítéssel vagy CD képek kivetítésével, rövid mozgó képanyag bejátszásával, pergó 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 hosszasan fogunk szöni 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, videoval avagy a legmodernebb technikákkal is csak közvetítünk. A vetített képnek nincs festékszága, 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 kapcsolatokban 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 kötelező leegyszerűsítve is hiteles képet vázolni, mivel a szemléltető képek e leegyszerűsített viszonylatok ágyazatában válnak szemléleti anyaggá, s ilyenként alakítják, – néha még csak alapozzák – a gyermekek értékékképzeteit. 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 **információképesség**. 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, amelyre 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,

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

- 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 mindenütt nagy valószínűséggel előforduló megközelítésekről. Van, akinek láthatóan tetszettek a szemléltetett hagyományos változatok; van, aki csak a sávost, a szimmetrikus vagy a negyedelési struktúrát követi, de saját mintákkal; van, aki (okkal) csak az adott síkot látva arra fest elmesélő, kifejező képet.

- *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; bőrtokok és dobozok szironyozással stb. **(149–150, 151)**

Iskolakezddés 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 vonalelemek ritmizáló készségek például, amelyeknek itt fejlesztési lehetősége kínálkozik, be tudnak épülni a más területeken is működő általános rendezési képességbe. **(152)**

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 terüldísz** által felvetődő esztétikai és módszertani kérdéseket.

Mind a sorminta, mind a terüldísz sok-sok változatában évezredek kultúrákban érlelődött kincse az emberiségnek. Mindebből számtalan felhasználható mint elsajátítandó műveltséganyag. Imitatív úton formákat, mintákat, ritmusképleteket sajátíthatnak el a tanulók, gyakorlással 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 szegély-díszei, körbefutó edénydíszek, fafaragások stb.) Ma már terjed, kisiskolásoknak is könnyen a kezéhez áll a számítógépes tervezés. A gép jelentősen felgyorsítja a kreativitásban nagy szerepet játszó vizuális ítéloképesség fejlődését. A számítógép ugyanis hihetetlenül gyorsan legyártja egy induló alapminta 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 sejtetheti 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* c. 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;
- önmagának nagyított, tükrözött vagy elforgatott változatával váltakozik;
- önmagának nagyítottan tükrözött vagy elforgatott változatával váltakozik;
- önmagának egy vagy két más színállású változatával váltakozik;
- (és így tovább, ezek kombinációival).

A terüldísz esztétikumát a két dimenzió irányában terjedő ritmikus rend adja. A terüldísz tanulmányának 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 egyszer csak átvezesse a gyereket a terüldísz világába.

A terüldísz iskolai előfordulásai:

- textilben: hímzés, szövés, filcrátét, foltvarrás stb. (terítőnek, szütyőnek, faliképnek)

– burkolat: tapéta-, csempe-, és kőpadlótervezés stb.

Mintaadó szemléltetés

A tárgykultúra 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 kelteni, hogy ha tudják, s ha már izgalom is van bennük, a gyerekek idejekorán 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 együttal. 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 azidáig 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 rábizzuk. Hogy milyen problémahelyzetek lehetségesek, azt persze megvilágítjuk, a funkcióváltozatokat a példák alapján megbeszéljük, megmutatjuk, ha kell. **(155)**

A szokásos osztálylétszám magas ahhoz, hogy mindenkire elegendő figyelem és idő juthasson, ha nagy a munkabavett anyagok és technikák szóródása. Ez különben szervezésben is kivihetetlen. Ezért a hatékony munka reményében döntenünk kell valami értelmes szűkítés mellett. 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 engedelmességet adó anyag látványa különleges izgalmat tud kelteni, ez adhatja a munkához a legközvetlenebb inspiráló motivációt. Ezért is kell különösen ügyelni arra, hogy ebből senki ki ne maradjon, mindenki jól láthasson, kérdezhessen, 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.

2.

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 félrevisszük, 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; más irányú „foglaltság”, a gyerek nincs egészen jelen. Az is elég, ha ki-kihagyó figyelemmel volt jelen ezidáig, 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 „megérkezzék”, valójában azonban tartalmában kell motiválja őt az alkotásra. Az is nagyon fontos lehet, hogy lemaradásának oka számunkra kiderüljön: ha van ok rá, megértő viselkedésünk föloldhatja gátlásait. Mikor mi tűnik segítségnek, testreszabott pótlólagos szemléltetés és demonstráció, a célokra személyre nézve is serkentő megvilágítása, meggyőző előrevetítése a munkaörömmel, sikerrel, dicsérettel, – s természetesen mindezek ösztönözése 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 szem 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 megtanulni való a tevékenységben, s az a munkában egyidejűleg jelentkezik. A tényleges kreativitás kibontakoztatásának törekvése 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 felszipantja 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 látszani fog a mindenkire érvényes technikai épülés rendje és az egyedi törekvés sajátlagossága. Természetesen ez a munka részemről 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 üdvöztető 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 dönteni.)

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 formája 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 becsvágyóbb 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 realiztikusak. 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 megbeszélési valók menet közben is.

Gondoljunk bele, mind a technikai segítség, mind a konzultációk 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 konzultációk elnevezése is arra utal, legyen kétoldali eszmecsere. Törekednie kell a pedagógusnak, hogy felébressze, jogaiba helyezze, és méltányolva fejlessze a tanulók önértékelését már

magában az alkotó munka 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. Még ha ezek jelentkeznek is a mintákban, minden változatot szóba hozni, szem elé tárni 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, séma tagadásokból formálódik. Nekünk tehát a közös értékelésekben a könnyebben felismerhető és előállítható sztenderd 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. E helyett ajánljuk az olvasó figyelmébe a technikákat ismertető könyvek bő válogatását az ajánlott irodalom jegyzékében.