

II. KÖNYV

A „MIT?” ÉS A „HOGYAN?” KÉRDÉSE

ELSŐ FEJEZET

A GYERMEK KÉPI KIFEJEZÉSEI, MINT SZEMÉLYES KÖZLÉSEK

Elöljáróban összefoglaljuk, amit a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetében a képalakítás folyamatainak leírása során a *Személyes közlések* c. fejezetben írtunk,¹ ami nem teszi feleslegessé néhány oldal újraolvasását.

1. Pedagógiai alapvetésként leszögeztük, hogy minden kifejező alkotás – legyen az bármennyire kezdetleges – a szemlélet és az emberi érzékenység próbája, sőt elmélyítője is egyben. Továbbá leszögeztük azt is, hogy eme tevékenységek, amiért személyes kifejezési irányultsággal rendelkeznek, fokozottabb személyre szóló figyelmet, törődést, az egyénenkénti sajátosságok megértését és toleranciáját kívánják a pedagógustól. Ezért a vizuális tevékenységek között a személyes közlések körébe tartozók igénylik legerősebben a pedagógus empátia képességét, kiművelt pszichológiai tudását és művészeti érzékenységét. Egyfelől a gyermekrajzokban mutatkozó életkori sajátosságok ismeretében és esetenkénti megértésében kell megmutatkoznia e képességnek, másfelől pedig a megfelelő pedagógiai viszonyulás megtalálásában és megvalósításában.

2. Ha neveltjeink bármelyikében művészeti tehetség készülődne, az éppen az általunk irányított szemléleti tevékenységben fog magára találni; minél jobban alkalmazkodik pedagógiánk az önkifejezés természetéhez, e környezet annál kedvezőbb lesz az ő számára is.

3. Elutasítjuk a „semmit” és a „mindent”, azaz a végletesen szabados és az autokratikus rajzpedagógiákat. Az egyiket tudománytalansága, a másikat uniformizáló hatása miatt ítéltük terméketlennek a személyiségformálásban. Nem jó gyakorlat az, amikor az egyik rossz végletet a másik rossz véglettel próbáljuk tagadni. A XX. század végén sok pedagógusra gondolva azt állapítanunk meg, hogy a reneszánsz típusú egynézőpontú képlátásnál nem jutottak beljebb a személyes kifejezések birodalmába, a képzőművészet világába.

4. A gyermekrajzhoz való pedagógiai viszonyulásról gondolkodva megállapítottuk, hogy ha nélkülünk zajlik, akkor sem befolyásmentes a folyamat; a gyermek hangoltsági helyzetein gondolkodva pedig azt, hogy vagy mi teremtjük meg a hangoltságot a késztetéssel, vagy nélkülünk jön létre, spontán módon, nem feladatszerűen.

5. Az *élményt*, a kérdéskör egyik kulcsfogalmát kettős értelmében is említettük. Egyik az, amelyet a szubjektum a külvilággal való kapcsolatában megél, a másik pedig az, amellyel ezeknek az élményeknek a képi kifejezése együtt járhat. Az igazi élményindíttatású órai munka a felfogásmódok és a minőség nagy szóródásáról ismerhető fel. Az élménytelen teljesítmények viszont ártalmára vannak a gyermeknek.

¹ VIZUÁLIS KULTÚRA I., V.könyv, 4.

6. Kifejező képalkotás közben, – s annak eredményében, – módunk van ismerkedni a gyermek belső világával. Inspiráló pedagógiával újabb képeket hívhatunk elő a gyermekből, amelyek alapján gazdagodhat megértésünk, empatikus viszonyunk, kialakulhat személyes kapcsolatunk. Ezenközben személyére irányuló nevelő munkánk is megtalálhatja természetes medrét.

7. Ha követni tudjuk a korcsoport vizuális élményképességének differenciálódását csakúgy, mint ezen belül a személyi változások szintjeit, akkor megmarad az esély arra, hogy folytonos személyiségnevelő hatásokkal működtessük az ilyen irányú kreativitást. „Mindössze” az a dolgunk, hogy fokról fokra, lépésről lépésre műveljük hozzá a kifejezés képességét a kifejezésmódok széles kínálatának elsajátításával.

8. A mintákat tiltó rajztanítási dogma ellenében azt mondtuk, hogy a mintakövetés, mint nyelvi elsajátítási mód, mobilizálni való lehetőség a kifejezési módok sokféleségének megtanulásához. Egyenesen stílusgyakorlásra is választhatunk képzőművészeti mintákat, de sok fölkínált minta között a saját élményhez, a személyes beállítódáshoz és irányultsághoz leginkább alkalmas minta megtalálása, a ráhangolódás segítségével, a kifejezés egyéni útjait egyengetheti.

9. Az absztrakciós gondolkodási képesség újra meg újra megpróbáltatik az *én és a világ* kapcsolatát kifejező alkotási folyamatban, és más képességekkel, készségekkel együtt gyarapodó személyi képességgé épülhet: a *lényeglátás szemléleti képességévé*. E gyarapodó képesség birtokában a gyermek számára a világ eleinte kaotikusnak látszó jelenségtömege átlátható struktúrákba kezd rendeződni.

10. Az értékelésről szólva állítottuk, hogy a kompozíciót csak a gyermek saját teljesítményeihez, és saját inspiráló élményéhez való viszonyában szabad értékelni. Minden munkát a „maga nemében” és semmiképpen sem összehasonlításokat indukáló osztályzattal bíráljunk el. Az értékelés értelmét az adja, hogy tudatosítjuk, és egyidejűleg honoráljuk a különböző értékeket, az értékes egyéni vonásokat, kiben-kiben azt, ami sajátja, hogy adottságai vonalában, azokat vállalva bontakozzék önállósága. Ne készítsünk senkit olyan igazodásra, amely elfojtja személyiségvonásait. Emellett csakis így lehet gyakoroltatni közösségben – nem csupán a toleranciát, de – a másság kölcsönös tiszteletét is.

1.

Hangoltság a kifejező alkotásra

Élmény, inspiráció, motiváció

A gyermeknek – csak úgy mint bárkinek – vannak jó és vannak rossz élményei. **Élmény** minden, amit a szubjektum a külvilággal való kapcsolatában megél, mégis a nagyobb érzelmi hullámokat gerjesztő helyzeteket szoktuk élménynek nevezni. *Az élmény azért kulcsfogalom, mert döntően az élmény teremti meg az én személyességét a személyes közlésekben.* Az élmény a mindennaposnál mélyebbre ható érzelmi-értelmi kapcsolat valamivel, ami így „bevonul” az én belső köreibbe, szerepe lesz a gyermek belső életében, lelki történéseiben. Az erősebb élmény úgy eltölti, hogy szinte kicsordul, kikíváncozik. Akár jó (**I2**), akár rossz (**I3**), az erősebb élmény tartósabban is rögzül, és visszajár.

Nemcsak friss állapotában, de később, a leülepedett élmény is **inspirálhat** valamilyen formájú kifejezést (14–15).

(16–17) Már-már úgy tűnik, hogy a *Világvége* és a *Kincsesbánya* valamiféle közérzet kifejeződése ugyanattól a gyermektől. Vajon miféle élmények transzponálódnak ilyen nyomasztó képekké? A tömény tűz egyensúlytalan képe az *Égő ház* hasonlóan egyensúlytalan disszonanciájára hasonlít, de legalább ilyen nyugtalanító a másik kép bénítóan szimmetrikus mozdíthatatlan titokzatossága. Élhetünk a gyanúval, hogy a tévé játszhatta az élményforrás szerepét.

(18) A Tavasztündér mesei szépségének megjelenítéséhez a konvenció mellett a virágok tényleges tavaszélménye hozta a motívumokat.

(19–22) A négy ház egyidőben ugyanabban az osztályban készült. A feladatot így fogalmazta meg a tanító: fessétek meg azt a házat, amelyben szívesen laknátok. A gyermekek többé-kevésbé elhangelődtek a célként kitűzött ideától. Magányosak lettek a házak, csöndesen elvannak Nappal, fényel, virágokkal. Emberalak híján a házak válnak énkifejező ember-szereplőkké. (a *Kincsesbánya* is ekkor készült.)

Pozitív és negatív **motivációk** formájában a leülepedett élmények egészen közvetlenül is hatnak. Egy korábbi jó élmény például abban is kifejeződhet, hogy a gyermek rámosolyog valamire vagy valakire, aminek vagy akinek a látványa az élmény kellemességét támasztja fel a lelkében.

A rajzóra foglalkozásformáinak mindegyike a maga sajátosságai szerint kívánja meg, s írja elő az aktuális pedagógiai munkát, a tanítói teendőket.

A **bevezető szakaszban** itt meglehetősen összetett pedagógiai feladat

- az élményhelyzet megteremtése és elmélyítése;
- vagy korábbi élmény(ek) felidézése és elmélyítése;
- az alkotás izgalmainak és örömeinek előrevetítése;
- a hangoltság átvezetése az alkotásba.

Jó alaphelyzetnek tekintjük azt, amikor valamely *élmény ösztönzésére, készítésére (inspiráció)* spontán módon kezd alkotni a gyermek. Bár átélés szempontjából a gyermeknél nem lényeges a különbség, el szoktuk különíteni az élménynek egy közvetlen és egy közvetett változatát. Közvetett élményhelyzetről beszélünk akkor, amikor eleve élménykeltésre született hatásokra reagál élménnyel, például egy bábelőadás alkotott látványainak, alkotott történéseinek élményét éli át úgy, hogy az élményt kiváltó dolgok nem vele történnek (23). Esztétikai megközelítésben ez a *műélmény*. Ezzel szemben közvetlen élménynek, saját élménynek szoktuk mondani az eredeti élethelyzetek élményeit.

(24) Hogy a témánál maradjunk, a másodikos kisfiú megfestette például magának a bábozásnak az élményét.

Megteremthetjük az ilyen ösztönző alaphelyzetet pedagógiai eszközökkel is. Többnyire szükség is van rá, mert az ihlet és az alkotásra alkalmas helyzet bizony elkerülhetik egymást. A belső készítés gyakran épp akkor nem akar magától jönni, amikor például egy rajzórán együtt vannak a feltételek. (Napköziben és otthon ezért is érdemes a gyermeknek a „keze ügyében” tartani legalább az arra alkalmas eszközöket.) Családban se könnyű alkalmazkodni a gyermek ihletéhez, hát még harminc gyerekéhez az iskolában, órarendi szabályozottság közepette.

Közös élményhelyzet

Alkalmas lélektani alaphelyzetet teremthetünk egy csapatnyi gyerek kifejező alkotó munkájához azzal, *ha mindannyian egyazon dologban közösen vesznek részt.* Előzetes érzelmi-értelmi ráhangolást is beleértve az ilyen közös élményhelyzet **közös akciókban áll**

elő, megteremthető például közös kirándulással, bábszínházzal, hóemberépítéssel, szánkózással, karácsonyfa díszítéssel, ajándékozó Mikulás ünneppel, húsvéti locsolkodással, egyéb népi szokásokat felelevenítő játékokkal, és sok minden mással, s *azon melegében* rajzoljunk, fessünk, mintázzunk (25). Az, hogy az élmény eleven hatása alatt dolgozhassunk, alkalmmal megér óracseréket is. Az élményhelyzetre való előzetes ráhangolásra mindig szükség van, ezzel keltünk várankozást, így bekövetkezik az, hogy nemcsak része lesz mindenkinek az élményben, de sokrétűbben bontakozik ki, mint ha váratlan lévén, az idő egy bizonyos hányada még csak a helyzet felfogására, megértésére megy el.

A közös élményt ki-ki sajátosan éli meg, ez természetes, nem is az egységesítést akarjuk elérni vele, hanem a társadalmi értékrendbe való integrálódást. Ha mi is azon vagyunk, nem kell tartani valamiféle egyneműségtől. Sőt, gyönyörű lesz az egyenkénti alkotások közös nézegetésének pedagógiai hozadéka: az eredmény tanulságából tudatosul a gyermekekben egyenkénti másságuk és a közös élmény sokrétűsége. Nem egyszerűen az, hogy „több szem többet lát”, hanem az, hogy „*másokkal együtt több lehetek*”. Nyomatékosabban kiemeljük itt a hagyományápolás felé forduló élményteremtő pedagógiai irányítás szerepét. A gyermekek saját identitásukat, hovatartozásuk tudatát építgetik azzal, ha a képi alkotásaik önalkotó folyamataiban újraélik a népi játékokkal és ünnepekkel megélt közös élményeiket.

A nem közös, de valamiként mégis egynemű élmények is hozhatnak ilyen hasznosuló felismeréseket. Elterjedtek a „Nyári élményem”(26), „Esett az eső”(27–28), „Szeretem Édesanyámat” (és más családtagokat külön-külön vagy együtt), „A mi Karácsonyunk” és más ezekhez hasonló témák. Az ilyen alkotások, amelyek meggyőzőek lehetnek az *egyféle sokfélesége* tekintetében, egymás további megismerését hozzák, a képekkel kölcsönösen **mesélnek egymásnak** a gyermekek, ezért a *megmutatom magamat* motivációja magától megszületik. A munka előtti meséket szoktuk is azzal visszafogni, hogy: „Majd a képpel meséld tovább!”

Ha viszont csak *a téma közös, a nem egynemű, sőt a határozottan különböző élményvilág szembeszökőbb másságokkal jelentkezhet a munkákban.* „Az én fám”, a „varázsfa”, „csodavirág”, a „mesepalota” közös témái afféle fantáziaversenyt inspirálnak. Nem hogy szabad, de kell olyat festeni, ami csak a mesében lehet, ami tehát **nem olyan, amit láthatnánk**, mert azt mindenki láthatja, s akár más is megfestheti. Ami születik, sokat elmesél a gyerekből, mivel csak képzetekből, mi több, az érzelmekkel, élménnyel megtapadt képzetekből szülehetnek saját képi elemek. Pedagógusnak is nagy élmény az az óravégi nyüzsgés, amelyben az egymás iránti kíváncsiság kér spontán kielégítést ilyenkor.

(29a-i) „Csak fákat rajzolunk, mindenki olyat, amilyen neki tetszik”.

(30a-s) „Az és fám”. Egyetlen osztály tanulóinak képei. Jó példa arra egyfelől, hogy a festésnek egy közösségben kialakul bizonyos módszerbeli egyöntetűsége, ugyanakkor az egyes kifejezések személyes világokká tudnak formálódni.

(31a-p) Ugyanabban az osztályban festették a varázs fákat (csodafákat) is.

Pedagógiai okokból ugyanakkor szükségünk lehet közös élményhelyzetekre éppen bizonyos egységesítés céljából. Közös élményhangoltsággal sikerülhet közös, elfogadott társadalmi értékek irányába terelgetni a gyermekeket. Az említett bábelőadás szuggesztív látványainak, történéseinek élménye például ilyen **értékek, átéléses elfogadását** hozhatja. A mesék és műalkotások ilyen hatásaira a nevelés biztosan számíthat. A képek, amelyeket az élmény kihoz a gyermekekből, egyenkénti arculattal ugyan, de ezen társadalmisító, szocializáló értékek iránti osztatlan vonzódásukat fogják kifejezni. Ugyanakkor mélyebb,

erősebb rögzüléssel is számolhatunk, mivel az alkotó tevékenység aktivitás mozzanatai közben a gyermek újraéli, gondolatilag feldolgozza és beépíti az élményt s vele a mögöttesként meghúzódó vagy nyíltabban formát nyert értékeket. *Műélmény feldolgozása kifejező alkotásban*, így nevezzük ezt a feladatformát. (32–34, 35–38, 39a–d)

A legszebb közös élményhelyzetet a közös alkotó munkával teremthetjük meg. Az általában szubjektív tartalmakkal megvalósuló személyes közlések körében ez talán most váratlanul hat. De gondoljuk meg, egy bábelőadásukra bábokat, színpadot közösen készítő osztály gyerekei személyességüket illesztik, adják egyenként a közös produkcióba. A közös nem felülről száll rá az osztályra, hogy magába igya, masszává arctalanítsa az egyes gyerekeket. Azt ők maguk hozzák létre, egy olyan folyamatban, amelyben egyenként érlelődik, mozzanatonként tovább szocializálódik személyiségük. *Nem föladják magukat, hanem a közösséggé válás egy-egy mozzanatával lesznek teljesebb szubjektumok.* A közös alkotás megvalósuló célja minősíti és igazolja vissza folyamatosan a személyes hozzájárulást. (A csoporttevékenységről, mint sajátos munkaformáról később még lesz szó.) *A közös élményhelyzet ilyenkor sajátosan rétegezett.* A megalkotni való cirkuszi élmény (40), mese, történet, vagy saját történetünk az egyik összefűző élménykör, és a közös munka maga is sokféle élménymozzanatot teremt.² Ilyenkor mindenki megnyílik, s a társak világának élményei, a megalkotni való figurák által felmerülő életélmények szépen elkeverednek, s összeépülnek. Ha a közös előadással – amelyből valamennyien valóban kiveszik a részüket –, örömet, élményt nyújtanak másoknak, egy szélesebb közösséggel kerülnek boldog élménykapcsolatba, amelyben ők az ajándékozók.

Csak ránevelt, jól szoktatott gyermekekkel fordulhat elő osztályszituációban, hogy az előállt élményhelyzet – minden pedagógiai közreműködés nélkül is – mintegy „magától” beindítja az alkotó munkát. Azokban a tanulóknak, akiknek a festés, rajzolás (stb.) már sok-sok élményt hozott, **az alkotás újabb alkalma** szinte hívásként jelez. Feltételes reflexként beindítja a jó érzéseket, ők ettől mondhatni *eleve motiváltak*, bennük automatikusan előállnak az alkotás lélektani körülményei. Az a pedagógus azonban, aki a javukat akarja szolgálni, még ilyen helyzetben sem érezheti magát fölöslegesnek, sem az előkészületeknél, sem az indulásnál, sem később. *Az élet hozta élményhelyzet, s a tevékenység megelőlegezett és tényleges örömei erős motivációt adnak együtt, de együtt sem képeznek mindig elegendő potenciát az élmény indukálta alkotás megszületéséhez.*

Beszélgetés és szemléltetés

Az élmények elmélyítését gyakran megelőzi maguknak az *élményeknek a felidézése*. Eszköze természetesen a **beszélgetés** lehet, kép nem, mert az érzéseket lekötő képek ilyenkor konkrétságukkal sokakban törölnék a fantáziában felidéződő, formálódó képet, képelemeket, vagy eleve gátolnák megszületésüket. Az élmény elmélyítése az érzelmek feléléskítését, az élménymozzanatok, felelevenítését jelenti, ami telíti az élményből sarjadó motivációkat, és még változó-cserélődő, de lassan bontakozó előképekkel képzeletben kezdi előrajzolni az alkotást. Gyakran annak csak egyetlen élményteli mozzanatát, amely köré csak később, a folyamatban rendeződik el a kompozíció.

A ráhangolás, másik eszköze a **szemléltetés**, amely számos pedagógiai problémát vet fel. A személyes közlések szemléltetési akcióiban – vagy ezek mellőzésében – nemcsak a vizuális pedagógiai irányzatok és módszerek mutatkoznak meg a lehető legpörébben, de egyszerűen

² Lásd még a csoportmunkáról szóló fejezetet.

ezen áll vagy bukik, legalábbis erősen múlik a személyes közlések személyessége, mi több, az „alkotás” alkotás volta is.

A szemléltetés szándékát – olyankor, amikor az valamilyen értelemben mintakínálatot jelent, – a segíteni akarás menti, vagy indokolja. Az ilyen segíteni akarás egyik magyarázata, hogy a gyerek a szemléltetett minta vagy minták nélkül nem képes képi nyelvre transzponálni naturális élményeit. Tudná transzponálni, – mondja a másik magyarázat, – csak éppen az iskoláskor előtt kialakult gyermekrajz meglehetősen differenciálatlan nyelvén, s ezt meg kell haladnia. Többnyire tehát az előállt élményhelyzetet akarjuk gyümölcsöztetni a szemléltetéssel úgy, hogy a felkeltett alkotási vágyat a mutatott vizuális anyaggal általunk alkalmasnak tartott kifejező megoldások felé terelgetjük.

A szemléltetést mellőzők viszont egyenesen ártalmasnak tartják a segítség ilyen formáját. Az „ősképekkel” születő gyermeket tételező egyik irányzat nemcsak ezt, de a segítség minden más formáját is rombolásnak tartja.

Mintaadó szemléltetés

Iménti összefoglalónkban emlékeztettünk rá, hogy már foglalkoztunk a kérdéssel, és állást is foglaltunk. Most, hogy a személyes közlések közelítésében a „mit” és a „hogyan” kérdése van napirenden, még finomíthatjuk álláspontunkat, de újra leszögezzük: *alapkérdésnek tartjuk, hogy általában a mintakövetés, mint nyelvi elsajátítási mód, mobilizálni való lehetőség a kifejezési módok sokféleségének megtanulásához.*

Igazat adhatunk azoknak, akik ilyenkor *az egyetlen képmintát*, az alkotó fantáziát bénító direkt irányításnak tartják. Egyébként többféle ok és szándék is magyarázhatja ezt a „módszert”. Látványos teljesítményt lehet produkáltatni, vagy egyszerűen csak formális teljesítést (pedagógiai hozzáértés nélkül is) kényelmesen, különösebb ráfordítás nélkül. (Láttunk pedagógust (?) aki a kitette a mintát, és visszavonult a tanári asztal mögé kötögetni.)

Nem az egyetlen, hanem az **egyidejűleg sok mintával** induló óra képét idéztük fel, mert a sok fölkinált minta között a saját élményhez, a személyes beállítódáshoz és irányultsághoz leginkább alkalmas minta megtalálása a ráhangolódás segítségével túl a kifejezés saját útjait egyengetheti. A koncepció mögöttes pedagógiai elveit a gyakorlati megvalósítás változataiban tudjuk értelmezni.

Például

1. Valamilyen élményt nyújtó alak szoborrá formálásának kifejező feladata előtt – akár egy héttel korábban – nézegetjük különböző korok és kultúrák más-más stílusban született kis szobrait, s megbeszéljük, (harmadik osztálytól fölfelé) hogy a különböző megoldások milyen kifejezést hordoznak, hogy mi mire alkalmas **(41–54)**. Hogy a szobrok világát ne zavarjuk saját tervezgetéseinkkel, még nem is tudjuk, hogy a jövő héten mi lesz a feladat, de bizhatunk benne, hogy a tanulók elraktározott formaképei egyéni hangoltságok különbözőségei szerint fel fognak elevenedni, s betöltik a formanyelvi transzpozíciókat segítő szerepüket. Úgy ítéljük meg, hogy a szoborformáknak a naturától való elvonatkoztatottabb jellege megkívánja a több napos ülepedési időt.

2. Más esetben kezdetünk órát képsorozat vetítésével, de még akkor se legyen szó arról, hogy tíz perc múlva mit is fogunk festeni. Most is a stílusváltozatok szemléltetése (és felkínálása) következik, csak éppen a személyes stílusoké, mondjuk a közelmúltból. A sík képek stílusváltozatai akkor lesznek különösen szembetűnők, *ha a képek témája azonos vagy egymáshoz közeli*. Páros órában fordíthatunk időt kicsit elemzőbb beszélgetésre is arról, hogy mi miért lehet olyan, amilyen. Ha nincs idő, a kicsit tartósabb szemléltetési időt azért akkor sem szabad elspórolni. *A képek témái ne legyenek azonosak azzal, ami majd az alkotás témája lesz, de súlyában, hangulatában legyenek közel hozzá. (55–64)*

3. *Előfordul, hogy a nyelvi eszközök, konvenciók tanulása, tanulmányozása nem zárja ki, hogy egy-egy tanulmányi feladat személyes élmény kifejezésére épüljön*. Ha mondjuk egy élmény kompozíciós megoldásaival korábban elégedetlenek voltunk, mert úgy ítéltük meg, hogy sokunknál egyformán és ügyetlenül rendeződött a kép, akkor rászánhatjuk magunkat különböző stílusú alkotók kompozícióinak elemző szemléltetésére együtt, abból a célból, hogy ki-ki a magának leszűrt tanulságok segítségével festi meg majd újra a maga képét. Az a pedagógus, aki sok képet ismer, és hozzáfér sok képhez, diához, CD-hez, az egy-egy tanulója gondolván jó érzékkel megtalálhatja, s célzatosan választva keverheti a többi közé a nekik szánt képmintákat, csak ne derüljön ki! Ilyenkor is szükség lehet óra elején *az élmény beszélgetéses felelevenítésére*, hiszen az alkotás célja valójában nem a korábbi kép kijavítása, hanem *az élmény újraalkotása*. Most jó, ha az élménytől felajzva a munka megkezdését kicsit halogatva nézegetjük a kompozíciókat. Nem kell tartanunk tőle, egy az egyhez semmi se jön át, de a vizuális anyag vegyes mintakínálata igen jótékonyan hat majd. A végén azután az értékelésben sok minden tudatosan tartósan, különösen ha elővesszük a korábbi kompozíciókat. Negyedik osztálytól már képesek a gyermekek ilyen önkontrollra.

Valójában tartósabb szemléltetés szerepét tölti be, ilyenként *nyelvi mintákat kínál az a mindenütt megtalálható gyermekrajz anyag*, amelynek gyakran csak osztály- és folyosódíszítő szerepet szántak. Hozzáértőbb pedagógusok ezt nagyon komolyan veszik. Főként szándék nélkül is működő minta szerepük miatt, hiszen a gyermekeknek ez dicséret, elismerés, ilyenként szentesített érték, ami már csak a becsvágy miatt is, de spontán felidéződésük okán is követőkre fog találni. Emiatt alkalmilag újra és újra megfontolás tárgyát kell képeznie, hogy mikor, milyen gyermekmunkákkal borítjuk be a rajzterem falait, azét a helyiségét, ahol a festés, rajzolás, mintázás közepette is szem előtt lesznek.

Mintaadó szemléltetés is, nyelvi minta is, de főként szemléleti tréning, gyakran pedig eredetivé transzponálódó kreatív alkotás az úgynevezett **kreatív imitáció helyzete**, amelyben a gyermek a műalkotással aktív kapcsolatot él meg. A művészeti nevelés egyik kiváló eszközét látjuk benne, ezért abban a témakörben már foglalkoztunk vele.³

Nyelvi segítséget irányítás formájában is adhatunk olykor, többnyire akkor, amikor a közös élmény vizuális alaphangja hasonló lehet majd az egyes tanulók képeiben, amikor bizonyos nyelvi konvenciókat éppen érdemesnek látszik alkalmazva megtanulni, mert nincs értelme, és esély sem mutatkozik arra, hogy egyénileg eltérjünk tőlük. Megszokott dolog, hogy például a tavasz, vagy az ősz színeit szemléltetve idézzük fel, nem a színnevekért, hanem a színekbe fogalmazható élmény képi jelentkezésének sikeréért. Egyes vizuális összetevők milyensége már az előképek szintjén eldőlt, ebben a fázisban jól jön a közös tapasztalaton alapuló nyelvi konvenció. Az ilyen beiktatott – saját tapasztalatokat is hitelesítő – szemléltetéseknek általában az az elve, hogy ne zavarja meg, ellenben biztonságos alapról

³ Lásd: *Kreatív imitációk VIZUÁLIS KULTÚRA II. VI. Könyv, Második fejezet, 2.*

szabad pályát nyisson az egyéni kifejezéseknek, hogy a későbbiekben *differenciáltan* is segíthesse az aktuális élmény megformálását. Harmonikus színhatású témátlan (nonfiguratív) képeknek ehhez megvan az az előnye a „mesélős” (ábrázoló) képekkel szemben, hogy a nem terelik el a gyermek figyelmét arról, amiről náluk „szó lesz”. (65–68)

Előfordul az is, hogy tisztos pedagógiai céllal, határozott elgondolásokkal és alkalmas eszközökkel „felajzva” várjuk a gyermekek ihletett készítéseit, de valamilyen okból nem melegednek hozzá korábbi közös élményükhöz sem. Az okok sokfélék lehetnek, beleértve a mi hibánkat is, amely abból adódhat gyakran, hogy valamit túlbecsülünk, vagy alábecsülünk. Ilyen leült állapotban a helyzethez való alkalmazkodásnak még mindig vannak alternatívái. Vagy „fölfütjük” a gyerekeket másra, – ilyenkor jó, ha kéznél van, vagy rögtönözhető egy kedvcsináló diasor, – vagy eltereljük a gyerekeket más foglalkozásba. Van, amikor a nagyobb ráhatás, az **erőteljesebb beavatkozás** is indokolt. Helyzete válogatja mindig, mikor kell a pedagógusnak nagy gesztusokkal vezénylő karmesterre emlékeztető módon irányítani, s mikor elegendő csupán apró pálcamozdulatokkal jelezni, hogy a helyén van. A pedagógus minden idegszála érzékenyen visszajelez, s egy idő után szinte a reflexei mondják meg, milyen tempófokozat szükségeltetik egy adott pillanatban. Mindez előre tervezhetetlen, de felkészülni lehet rá.

Motivációk

Felkészült pedagógusnak tudnia kell, hogy az élményre támaszkodva vagy azon túl **mivel, és hogyan motiválhat** annak érdekében, hogy az inspiráció kibontakozzon, fölerősödjön. Motiválhat

- közvetlen látvány élményével (példa 1);
- adott élményhez kapcsolódó élmények vagy kontraszt élmények felidézésével (példa 2–3);
- más művészeti ágak alkotásainak élményével: verssel, dallal, zenével, fotóval, stb. (példa 4–6);
- aktuális eszköz/ök/ használatának, a technikának izgalmas bemutatásával.

A közvetlenül szemlélhető eredeti (nem kommunikációs) látványok kifejező megjelenítésének feladathelyzetein már csak azért is el kell gondolkodnunk, mert hasonlítanak az ilyenféle látványok tanulmányozó ábrázolásának helyzeteihez, tehát ismernünk kell a különbséget. A tanulmány célja a látvány tárgyyszerű megismerése, ennek megfelelően *rá* figyelünk. Itt az a cél, hogy a látvány ránk gyakorolt érzelmi, lelki hatását ismerjük meg, tehát *magunkra* figyelünk. Úgy is megfogalmazhatjuk: nem az a fontos, hogy a látvány valójában hogy néz ki, hanem inkább azt jelenítsük meg, ahogy mi látjuk. A gyerekeknek értelmezhetjük, magyarázhatjuk úgy a feladatot, hogy a látványban csak arra figyeljenek, ami tetszik, amit fontosnak látnak benne. Ez így felhívás arra, hogy kinek-kinek lehet másként (szabadon) alkotnia, nem úgy, mint amikor nagy buzgósággal igyekezett a beállítást megfigyelni. Igen, ebből lehet laza ügyetlenkedés is, ha *eszközökben és lelkiekben*. a tanulók gyakorlatlanok hozzá. (69a–d)

Például

1. Bizonyos *eszközhasználati képességek készségeit* bírnia kell már ehhez a gyermeknek. Ha festés például, akkor az oldott, nedvesbe való festékfelhordást, a festék visszavételét, a nagy és a kisebb ecset váltogatását már tudnia kell, mondjuk egy virágokból álló látvány szépségének neki tetsző megragadásához. A virágokhoz *lelkiekben* is „edzenie” kell, hiszen

a színek optikai öröme akkor igazi, ha szeretnivaló tartalmakkal tud feltöltődni, olyanokkal, amilyeneket a kultúra vitt beléjük, vagy amilyeneket most, alkalomadtán éppen mi látunk meg bennük. *Az élményképesség fejlesztésének* is az a „titka”, ami a pedagógiában általános: abból indulunk ki, ami van. Szereti a maciját, babáját, kisállatát. Először (másodikban) fesse ki-ki az övét emlékezetből, és óra végén csodáljuk meg, milyen szépen tudunk szeretni (70a–d). Azután hozza el mindenki az eredetét, s mindenki fessen le egyet a többieké közül, a barátját, vagy amelyik neki tetszik, úgy, hogy maga elé teszi.

(71a–c). Az oroszlán és a tigris látvány után is intenzív kifejezésben jelenik meg, amíg a zsiráf gazdájának emlékezet utáni képe mellett a látvány után dolgozó társának képe elárulja, hogy őt még határozottan zavarba hozta a festés útján történő ismerkedés.

Ilyen és más hasonló fejlesztő alkotásokkal eljuthatunk negyedikre, ötödikre odáig, hogy a közvetlenül személyes kötődés motivációi mellé felzárkóztatható a beleélés, az átélés motivációinak hatékonysága is.

2. A „szeretem Édesanyámat” téma érzelmi elmélyítését segítheti az anyjába kapaszkodó kismajom, szopó kisbárány, kotlós alól leselkedő kiscsibék (stb.) közvetlen látványának (vagy akár műalkotás⁴, fotó) élménye.

3. A „szeretem Édesanyámat” téma érzelmi elmélyítését lehet *kontraszt élményekkel* megsegíteni. Kontrasztot képezhetnek a rideg, szeretetlen, csúnya viszonyok képei. Nem az anya és gyermek kapcsolatának képeiben természetesen (72), mint ahogy a szóban forgó viszony szeretet harmóniáját is csak kapcsolódó, de más témájú, más tárgyú képekben szemléltetnénk. Adott esetben, egy feladatcsokorban e mellett a feladat mellett sor kerülhet egy szép anya-gyermekkel kép imitációjára is úgy, hogy ilyen témájú más-más alkotás reprodukciói közül választanak maguknak a gyermekek.

4. Az említett tavaszi, őszi élményeket egy-két nappal korábban feleleveníthetjük olyan *fotókkal, videofelvételekkel*, amelyeket magunk készítettük a kiránduláson. Azért korábban, mert a fotószerű megjelenés szuggesztívja frissiben olyan naturális irányultságot élesztene, amilyenre a gyerekek képtelenek, s egyébként sem törekszünk ilyesmire. Nem csak *lírával, tavaszi, őszi hangulatversekkel* gazdagíthatjuk az ilyen évszakos élményeket, de *kollektív élmények felidézésével*, népdalokkal, szólásokkal, mondókákkal stb. is.

5. Negyedikben kétfigurás összekapaszkodó táncoló, forgó gyerekeket fogunk mintázni agyagból. Mozdulatlan anyaggal kell mozgásélményt kifejezni. Intenzív motivációvá tudnak válni ilyenkor valamilyen alkalmasan választott zene ritmusai. Munka közben az idegeken keresztül inspirálhatják pozitív tömegek és negatív formák ritmusait.

6. Zenészek tiltakozni szoktak az ellen, hogy zenehallgatás közben képeket kell látnia az embernek. Tény, hogy emberek zenehallgatástól följazott fantáziájában képek jelennek meg. Tény az is, hogy elkezdett képek zenehallgatás közben másfele kanyarodnak, mint amerre indultak. Mint ahogy az is tény, hogy lelket simogató zene lágy formákat, finom színeket inspirál, amíg a drámai zenemű világosság-, szín-, faktúra-, és más kontrasztokat. A napközi egy szabad órájára azt ajánljuk a gyerekeknek, hogy mindenki fessen, amit akar, csak szép csöndben, és közben hallgassuk a zenét. Lesz, akinek rögtön lesz témája, s a zenétől annak a témának a tartalmi fognak fölfülni, vagy áthangelődni. Lesz, aki csak később (a zenéből) tudja mit is akar festeni, és lesz, aki csak pacsmagol témátlanul, de valójában önkéntelenül enged, színekkel megy utána a zene keltette érzéseknek. A kicsi

⁴ lásd: Szöllősi Endre *Majomanya gyermekével* (1966), VIZUÁLIS KULTÚRA II. 254. sz. kép

gyerekeknél az még ritkábban fordul elő, hogy a zene strukturális elemeinek auditív hatásai vizuális strukturákba rendezik a témátlanul festegetett színfoltokat.

(73–75) Az ábrázolás nélküli kép a zene strukturájára reagál vélhetően táji motívumok emléknymaiból vonatkoztatva el. Ilyen horizontális és vertikális terjedésű struktúraelemekkel szervezte Cézanne is a maga tájait. Egy másik gyermekben boldog emlékmozzanatokat kelt életre a zene, és azokból festi meg a képét.

Inspirációk

Felkészült pedagógusnak tudnia kell azt is, hogy képes élmények előhívhatók **fantáziaműködést inspiráló** különböző vizuális anyagokkal is. Általában a belelátás, a belevetítés készítéseit indító látványdarabokról van szó. Ez valóban csak készítés, nincs benne semmiféle külső kényszer, hiszen nem jöhet elő más, csak amivel az ő személyes egyéni világában a fantáziája rendelkezik. A gyermek, már az elsős is, úgy állhat hozzá ezekhez, mintha valami már el volna kezdve, és neki csak folytatnia kell.

Például

1. A festések próbapapírkáit összegyűjtjük, vagy pacsmagolunk, átnyomkodunk ábrázolás nélküli színeket, azután fehér rajzlapból kivágott kisebb-nagyobb fekvő téglalap (vagy egyéb formájú) ablakot helyezünk föléjük, és képet keresve elkezdjük pásztázni az összevissza színmezőket. Ahol meglátunk valamit, azt „folytatjuk” (76–77–78).
2. Különböző változatos textúrájú felületeket gyűjtünk úgy, hogy papírt helyezünk rájuk és fektetett ceruzaheggyel satírozunk a papír felületén, vigyázva, hogy közben el ne mozduljon. Azután, mint az előbb, ablakkal keressük bennük az „elkezdett” képeket.
3. Termények formáiban felfedezett állatokat addig formáljuk, amíg másnak is jól láthatóak lesznek (79)
(80a–b) A kislány kétszer, két különböző eszközzel is megjelenítette a szétnyíló száraz csuhéba takarózó kukoricacsó látványában meglátott állatformát. Ez spontán belevetítés, erre az adott feladat esetében nem volt tanítói inspiráció.
4. Szőlőgyökerek girbe-gurba zezzugos formáit rajzoljuk, majd fénymásolóval többszörözött kópiáit átvagdossuk, tovább rajzoljuk aszerint, hogy mit látunk meg egyes mozzanataiban.⁵
5. Valamilyen fekete vagy színes képet, képtöredéket ragasztunk egy rajzlapra, amit így majd folytatni, kiegészíteni kell (81–82).
6. Ilyen fekete vagy színes képtöredékekből többet helyezünk egy rajzlapra. A sokszorosított szétosztott lapokon rajzi folytatással ki-ki „megtalálja” az összefüggést, a mesét, a történetet (83a–i).
7. Nonfiguratív tapétaminta darabot ragasztunk a rajzlapra, és azt kell kiegészíteni. Ha nem kínálkozik elkezdett kép, akkor annak nonfiguratív „stílusában” lehet folytatni.
(84a–b) Az indító darabka sajátosan, sugárzás módjára terjed szét a felületen, új elem ilyenkor ritkán lép be a képmezőbe.

⁵ Lásd a fénymásoló lehetőségeit bemutató fejezetben.

8. Egy képes folyóiratból kivágott sokszorosított fantáziaserkentő képet osztunk szét mindenkinek, azzal kell fotómontázst indítani. A fotómontázst amúgy sem lehet elkezdni határozott kifejeznievalók szándékával, mert úgysem találnánk olyan képi anyagot, amilyenek ahhoz kellenének. Így viszont, miközben lapozva keres, szakadatlan döntési készítésnek van kitéve a gyermek szemlélete: kell, vagy nem kell? Ami kell, az lehetőséget kínál a számára saját meglátásai kifejezéséhez. A végén még címet is adhatunk neki. Nagyon egyéniek lesznek a montázsok, még csak megközelítőleg sem lesznek egymáshoz hasonlóak az osztályban. **(84c–j)**

Határozottan inspiráló hatásúak tudnak lenni a szinte váratlanul „bedobott” témák, az úgynevezett **tematikus feladatok** is. A gyermekek szívesen fogadnak olyan témákat, amelyek előhívják érzelmeiket, megmozgatják fantáziájukat. Olyan felnőttek, akik gyakran elvitatják gyermekeinktől az élethez való viszonyuk komolyságát, meglepődnek az ilyen képek elmélyültségén. Az alsó tagozatos gyermekeknek nem csak gondolataik vannak bizonyos értékfogalmakról, de mint kiderül, azok megtestesülnek élményeikben is. Több élmény-mozzanatot is képesek szemléletesen képbe sűríteni. Barátságáról, szeretetről, szabadságról buzgón vallanak szóban is. A gyermek szellemileg igen pozitívan viszonyul az értékekhez, mert jó akar lenni. Akkor is ebből a feltevésből kell kiindulnunk, ha még kevés tényalapunk van hozzá. Jóságát buzgón hiszi is, mondja is olyan lendülettel, hogy alig győz majd mindannak meg is felelni. Ilyen témákról a közösségben folyó beszélgetések különösen szépen hatnak vissza a lelkekre, már csak azért is, mert a közösségi kontrollnak ilyenkor mindenki kiszolgáltatja magát. A beszélgetésre most azért helyezünk mi is hangsúlyt, mert tapasztalhatja bárki, hogy ilyen tematikus munkák értékelő beszélgetései tartalmasabbak, hosszabbra nyúlnak, mint a rákészülő beszélgetés. Addigra a kép igencsak megmozgatta őket, s a másokét látva újabb gondolatok támadnak **(85–86)**.

Az általános témák is személyessé válhatnak a gyermekképekben. Kifejezetten **személyre ható inspirációs töltéssel rendelkeznek** viszont a személyes érintettség miatt szinte automatikus motivációkat előhívó feladatválasztások. Elsősorban persze az „Önarckép” **(87a–f)**, de ilyen a „legkedvesebb játékaim”, a „jól érzem magam”, az „én nagy álmom”, és más hasonlóak. Már van forgalomban olyan munkafüzet-kiadvány is, amely ajánlja, ezért nagyon fontosnak látszik megjegyezni, hogy a kisgyereket kifejezetten megzavarja az önarcképéhez felkínált tükör. Amelyeket eddig össze tudott gyűjteni magáról, azokból a lényeges jegyekből *látatlanban is* meg tudja festeni magát. Sőt csak úgy tudja! Ha egyszer járatlan még közvetlen látványok transzpozícióiban, a tükörből szeme elé táruló részletekkel sem igen tud mit kezdeni. Különösen nem tudja, hogyan közelítsen ábrázolási céllal az *ilyen* formákhoz. Értékeléskor gyönyörűen visszaigazolódik a dolog azzal, hogy kölcsönösen felismerik egymást a távolabb ülők is: mert a másik lényeges jegyeit ugyancsak tudják, – „megtanulták” már. Abból a képből, amely ezeket ábrázolja, felismerik a társukat. A tükörrel – tekintve a gyermek szintjét – az órának éppen a célját lehetetlenítjük el, mivel *a lényeges jegyek megragadásának szemléleti képességét gyakoroltatnánk ezzel a feladattal*. Az önarckép változatainak számítanak az egészalakos én-képek **(88a–f)** vagy az „énbaba”, amit anyunak készítünk, hogy *mindig vele lehessünk*.

Lelkikben az önarckép transzpozíciója vagy kontrasztja lehet az *álarc-* és a *maszkkészítés* alkalma **(89, 91–92)**. A gyermek vagy a saját arca elé képzelettel a maszkot, s így vagy másokat ijesztgetve „elbújik” mögé, vagy – ami ezzel nem is mindig ellenkezik – , azt fejezi ki, amilyennek magát álmodja, amilyen lenni szeretne. Vagy kifejezi, és ezzel kiéli, kivel-mivel nem szeretne szembe találkozni. **(90a–b)** A farsangi jelmezre ugyanez

vonatkozik, s az már a tárgykészítés körébe tartozna, ha nem intenzív énkifejezés történnék általa.

Differenciált motivációk

Belátható, hogy a legnehezebb és egyben a legizgatóbb kérdés az, hogy **nem lehet mindenkít egyformán és ugyanazzal motiválni**. A frontális munka egyes mozzanatai ezért bizony gyakran megkérdőjeleződnek, és nem is csak utólag. Menet közben több elkalandozó tekintetből, több rászégeződő tekintet zavarából már tudni szokta a nevelő, kikkel kell majd külön foglalkoznia. Sajnos igaz, magas létszámú osztályokban, ráadásul negyvenöt perces rajzórák esetén nem lehet mindenkít egyenként motiválni.

Újra csak azt kell hangsúlyoznunk, hogy mindig az adott helyzet mondja meg, mi és mennyi az, ami frontális munkaformában valósítható meg, s mi az, ami az eltérő személyi irányultságokhoz (privát élményhelyzetekhez) alkalmazkodva, csak egyénileg. Jó rajzórakon megszokott kép, hogy a nevelő odaül, odaguggol egy-egy gyerek mellé, s a munkazaj hangerejétől függően beszélgetnek, vagy suttoznak. Kívülállóra nem tartozik, a hospitáló rákérdezhet, a szituáció azonban lélektani finomságaival visszaadhatatlan. Az ilyen eszmecserét bármelyik fél kezdeményezheti, hiba is volna a tapintattal odáig menni, hogy ezt a pedagógus csak passzívan várja. Látni lehet ugyanis a tétovaság az elbizonytalanodás, vagy a tehetetlenség jeleit a munkaanyagon is és a gyermekben is. Arról nem is szólva, hogy a kedveszegett gyermek egy ponton túl már föl is adhatja, s akkor már nem kérdez.

A segítség helyzetei és módjai leírhatatlanul változatosak. A pedagógus, aki egyenként ismeri tanulóit, eleve több olyan tény ismeretében ül a gyermek mellé, amelyeket mi itt még csak nem is tipizálhatunk. Néhány alapkérdés azonban megvilágítható. Megkülönböztetendő egymástól mindenekelőtt két helyzet: van, hogy a dolog el sem kezdődött, és van, hogy „csak” elakadt. Az előbbi nagy valószínűséggel az alkalmilag élményszegény, és motiválatlan gyermek esete. Át föl kell hozni a kezdőpontra, szerető, tapintatos beszélgetéssel, képmutogatással, korábbi képeinek bevonásával, bármivel, ami az adott sajátos lelki szituációban alkalmasnak látszik. Az elbizonytalanodó gyermek esete más, mert ő többé-kevésbé, esetleg nagyon is benne volt, vagy benne is van az alkotás helyzetében. Lehetnek lelkiek az okok, lehet a nyelvi eszközök bizonytalansága, vagy egyszerűen technikai nehézségek is támadhatnak. Ki kell tehát derülnie, miben és milyen segítségre van szükség. Ha a formálódó anyagban látjuk a dolog irányát, kérdés helyett „visszamondjuk” a képet a gyermeknek, amitől máris visszatalálhat hozzá. Előfordul ugyanis, hogy a gyerek biztonsága éppen attól párolog el, hogy a maga számára is meglepő az, ami a keze alatt született. Leáll, nézi, nézi, s mert ilyet még nem látott, nincsenek előképei a folytatáshoz, kifulladás minden elképzelése a „hogyan tovább”-ról. Mivel a probléma stíluskérdés, stílusmintával segíthetünk.

Egyik esetben sem szabad úgy segíteni, hogy demonstratív módon beledolgozunk a gyermek munkájába. A technikai segítség, a „nézd csak, megmutatom” más kérdés, az olló használatának egy finomabb trükkjét adott esetben demonstrálhatom például egy alakzatának a kinyírásával.

Értékelő visszajelzések

Értékelés a folyamatban

Az alkotó gyermekek feje fölött erre-arra tekintető, itt-ott megálló, leülő, csöndesen kérdező, beszélgető pedagógus látványa igen jellemző mozzanata az összképnek. A pedagógus pozíciója olyan, hogy őbenne folyamatosan halmozódnak az információk az egyenkénti folyamatokról. Bizonyos jellegzetes mozzanatok sűrűbb előfordulását éppúgy észleli, mint az esetieket. Alkotáslélektani törvényszerűségek tipikus jelentkezését várja is, elmaradásukat ezért észlelni fogja. Nem igaz tehát, hogy differenciáló munkája totális másságok egyidejű kezelésének lehetetlen feladata elé állítja. A sűrűn előforduló hasonló mozzanatok megítélésében előbb-utóbb szert tesz bizonyos gyakorlatra, és meglehetősen biztonsággal tud is reagálni. Előbb-utóbb maga is úgy érzi, hogy ösztönszerű a dolog, amikor bizsergő jóérzésétől vezetettve egyik-másik gyermek feje felé simogató mozdulatra indul a keze. Nem ösztönszerű, de a gyakorló pedagógusban kialakulnak a pozitív vagy a negatív értékek bizonyos képzetei, s értékelő megítélésében ezek önkéntelen közreműködésével gyakran már reflexszerű reakciók váltódnak ki. Magából a pedagógus pozíciójából is folyton újratermelődik egy sajátos készlet arra, hogy alakuljanak ki és rögzüljenek bizonyos jó értelemben vett észlelési és megítélési rutinok, hogy ezek szövedékén fennakadjanak a más, egyedi feldolgozást és kezelést kívánó észleletek. Gyakorlatra tehet szert abban is, hogy spontán szelekcióval ítélőképességét ezekre koncentrálna. A gyakorlatban tehát nem az egyenkénti alkotásokhoz való pszichológiai-pedagógiai viszonyulásának aktív megélése okozza a nehézségeket, hanem a sok helyütt minden pedagógiai ésszerűséget tagadó magas osztálylétszám. Amikor az alkotási időt elosztjuk az osztálylétszámmal, és az eredmény azt mutatja, hogy a pedagógus konzultáló-értékelő-segítő akcióidejéből egy perc sem jut egy-egy gyermekre, akkor bizony a rutinok is bemerevednek.

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

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

Az alkotások „kiállítása”

Az alkotó gyermekek között (és fölött) a pedagógus van egyedül abban a helyzetben, hogy átlássa a terepet és a folyamatokat. Tehát nem csak nevelői tudása és vállalt felelőssége felől hárul rá az értékelés koncentrált idejében a szellemi irányítás kötelezettsége, de a pillanatnyi szituáció maga is előírja számára ezt a szerepet. Mire elérkezik az ideje, már van, – ha csak hozzávetőlegesen is, – de van elképzelése arról, hogyan, mivel, merről,

merre, kellene terelgetnie a figyelmet, a beszélgetést. Többnyire arról is van képe, ki mennyire elégedett a munkájával, ki kevésbé, ki sodródott elégedettségében az elkeseredés felé. Ennek megfelelően a biztató, elismerő, dicsérő mondandóinak előképe is körvonalazódik. A „nyilvánosság” más pszichológiai feltételrendszer jelent, mint az intim beszélgetések. Abban, amikor más nem hallja, megfelelően formálva, („lelkizésbe” csomagolva akár) a feddésnek is van helye, hangos szóval százszor meggondolandó ugyanaz.

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

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

Ismerünk osztályokat, ahol minden alkotás kint van a falon a legközelebbi rajzóráig. Előfordul, hogy ugyanez az osztály külső falára, a folyosóra kerül ki. Ebben a mindenki teljesítményét folyamatosan szem elé táró metódusban inkább látunk nevelési hatáslehetőséget, mint a serkentő jutalmazási elvre (vagy csak a szűk helyre, a nagyobb fáradságra) hivatkozó válogatásban. A válogatásban mindig van szubjektív elem, s óhatatlan, hogy azt az érintett gyermek ne „igazságtalanság”-ként reagálja le. Az meg merőben áldemokratizmus, ha ezt a válogatást itt-ott a gyerekek szavazásával ejtik meg. Más dolog a tényleges kiállítás iskolán kívül, de alkalmilag házon belül is. Az már jutalom, elismerés, példa. Hovatovább kiállításserűvé válik az alkalminak indult akármilyen munkabemutató is, ha pár napon túl a munkákat kint felejtjük. Ajánlott a két dolgot nem összemosni, nem összekeverni, mert érték tekintetében is zavart okoz. De főként az a kára, hogy egyenként vész el mindkét hatáslehetőség, amelyet egyiktől, illetve a másiktól várunk. Amikor az elkészült alkotásoknak módjuk van az óravégi bemutaton túl, vagy (ha nem maradt rá idő) ahelyett szem elé tárulkozni, – kisebb vagy nagyobb, jelentősebb vagy jelentéktelenebb mértékben, de – csöndben lezajlanak a befogadási folyamatok. Még el is tudnak rendeződni kiben-kiben a minőségek megítélt viszonylatai. Azok is, vagy talán főként azok, amelyek amúgy is nehezen vagy egyáltalán nem fogalmazódhatnak meg verbálisan. Mindez belsővé válik, utána már csak megszokás lenne a sorsa a kitett munkáknak. Ha meg nem, még rosszabb, mert amit időleges, meghaladható értékviszonylatként fogadtunk, az tartósul, mi több állandósul, ha hetekig ott marad.

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

A személyes közlések vizuális nyelvezetének áttekintő táblázata

terület műfaj technika eljárás (esz- köz, anyag)	vizuális nyelvi tulajdonság	lehetséges feladattartalom
---	------------------------------------	-----------------------------------

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

<p>SZOBRÁSZAT körplasztika – agyag</p> <p>– dombormű, (relief)</p> <p>– agyagkarc</p>	<p>– pozitív, negatív, tagolt, tagolatlan formákkal expresszív téri forma és tömeghatás;</p> <p>– gipszöntéssel, katronfigurák, -alakzatok, apró tárgyak kollázsszerű benyomkodásaival alakított negatívba ;</p> <p>– különleges vonalhatás, egyéb mélyített hatásokkal kombinálva; (karcolás, mélyítés pálcikával és más eszközzel;</p>	<p>kifejező figuratív témák emlékezet, élmény, vagy megfigyelt látvány alapján</p> <p>meseillusztráció, fantasztikus kompozíció</p> <p>meseillusztráció, fantáziakép.</p>
--	--	---