

HARMADIK FEJEZET

A VIZUÁLIS TANULMÁNYOK – PRIMER KÖZLÉSEK

Előljáróban összefoglaljuk, amit a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetében a képalakítás folyamatainak leírása során *Az imitáció mint megismerés és mint primer közlés* c. fejezetben írtunk,¹ (ami nem teszi feleslegessé újraolvasását).

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

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

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

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

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

4. *A vizuális analízissel szét- és lebontott látványt vizuális állításokból kell ismét felépíteni immár képi látvánnyá. Az imitáció éppen az analízis és szintézis által kiteljesedő folyamatban válik egyértelműen „újra alkotássá”, kreatív szellemi tevékenységgé. Az analízissel lebontani kezdett külső látvány egészének első észleleti*

¹ VIZUÁLIS KULTÚRA I., V.könyv, 1.

ítéletei még erőteljesen különböznek a helyébe szintézissel újraépíteni szándékozott képi látvány *belső előképeitől*. A folyamat végén viszont – miután az „aspektus beállása” kiteljesedett a folyamatban, – a szemlélet úgy igazolja vissza a befejezettséget, hogy az objektivációt a látványelőzmény hű képeinek fogadja el. Sajátos dialektikája ez a szellemi folyamatnak: *a szelektivitásában eleve szubjektív aspektust akkor látjuk maradéktalanul kiteljesítve, ha objektív hitelesség-élményünk hiánytalan, s az elkészült alkotás a befejezettség, a teljesség élményével ajándékoz meg.*

5. Az elvonatkoztatás szellemi folyamata láthatóvá válik a manuális tevékenység által megformált képben, *hitele a látás által kontrollálható lesz nem csak részmozzanataiban, hanem egészében, és már nem csak készítője, hanem mások számára is.* Ilyenként az alkotás közli a tárgyát, de azt is, milyen volt a szemlélő hozzáállása, mit, miért és hogyan tanulmányozott. Tárgyával együtt az „ezt”, „ezért” és „így” lesz az ő friss közlendőjének információs potenciálja. Azon túl, hogy mozzanataiban egy sor egyszeri vonás jelentkezik, egybeállításuk pedig egyedi sajátossággal bír, az eredmény megalkotója számára mindenképpen újszerű elsődleges közlés. *A szóban forgó relatív újszerűsége okán: alkotás; a szóban forgó elsődleges viszonylat okán pedig: primer közlés.* A primer közlés megismerési eredmény, sűrített valóságkép. Ilyenként ismeretközlő szerepe is lehet, s a megismerés szolgálatába állhat. *Ebben a funkciójában átminősül direkt közléssé.*

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

1.

A primer közlések

A pedagógiai tudatossággal irányított megfigyeltetés hatása a képi sémára

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

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

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

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

R. Arnheim gyűjtése: gyermekek egy évvel későbbi rajzai

(157) (Fa és zsiráf) Példa a ferde irány felfedezésére és alkalmazására: mozgás és bonyolultabb struktúra megjelenítése

(158) Példa a részek egybeolvasztására. Egy évvel előbbi jól strukturált rajz megjelenítése érzékletes körvonallal.

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

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

1. (159a) A hétéves gyermek emberképzete viszonylag tagolatlan forma, párhuzamos vonalakkal jelzett törzsből, firkaszerű hajjal ellátott fejből és vonalakkal, jelzésszerűen ábrázolt végtagokból áll. A megfigyelés során módosította az arányokat, főleg a törzs és az alsó végtagok viszonylatában. Párhuzamos vonalakkal a végtagokat is tömegként értelmezte. A modell karakterét a szemüveg ábrázolásával jelezte. A nézeteket képes volt egymás viszonylatában értelmezni, bár az oldalnézet arcábrázolásában a firkanyomok jelzik a bizonytalanságot.

2. (159b) A körökből összerakott emberkének a megfigyelés eredményeképpen „nyaka született”. Arányai módosultak, a láb tömeget kapott. Az oldalnézet „egyszeműsége” új felfedezés.

3. (159c) A „nagy felületek” törvénye szerinti ábrázolás, – amely az egyiptomi síkábrázolásokból jól ismert –, a két dimenzióhoz való alkalmazkodást példázva a belső kép jól szervezett alakzata. A három nézet megrajzolásával a nézethez igazodva jelentette meg az emberi alakot. A nézet tudatosodásával egy nehéz problémát, a kézfejet az ujjakkal, – mely eddig jól strukturált volt, – még nem volt képes beilleszteni az új rendszerbe.

4. (159d) A kislfiút a „férfias” foglalkozások iránti érdeklődése továbbkísérte a megfigyelés utáni ábrázolásban is. A rendőr után az úrhajós jelent meg „megforgatva” teljes felszereléssel és a nézetek

megértésével. Figyelmet fordított a kar arányainak megjelenítésére kissé túlzott arányban. (Az oldalnézet javíthatása önkorrektúra.)

5. (159e) A kislány részletező, díszített rajzocskájának belső motivációja a külső készítés ellenére, a nézetek rajzolása után is megmaradt. Tökéletes a rajzi azonosulás az elvárt női szereppel. A nagy kedvvel és örömmel, sokszor rajzolt, begyakorolt sematikus figura nem akadályozta a pontos megfigyelésben. Pontos arányokkal és összefüggésekkel jelenítette meg a három nézetet nadrágos leány figurájában, amelynek a lelke azonos a belső sémáival.

6. (159f) A gyermek teljesen függetlenítette magát a látványtól. Az adott pillanatban egyetlen figura, kedvenc játéka töltötte be érdeklődését. A figura nézeteinek szinte teljesen értő ábrázolásával tett eleget a feladatnak.

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

A türelmetlen, erőszakos beavatkozás használhatatlan sémákat eredményez.

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

A vizuális tanulmányok irányultságai

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

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

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

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

- természetes formákat (kavicsokat, növényeket, terméseket, tollakat, preparátumokat stb.);

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

- mesterséges formákat (mindennapos használati tárgyakat, mechanikus szerkezeteket stb.(akár egyéni modellként kézbeadva, a tapintásos érzékeléssel erősítve a vizuális megismerés hatásfokát);
- a láthatóság törvényeinek felfedezése és a vizuális problémák láttatása céljainak megfelelően beállíthatunk a tanteremben nagyobb tárgyat, tárgyakat, tárgycsoportot;
- a vizuális problémák tanulmányozás céljából létrehozhatunk fény- és színjelenségeket.

Tanulmányozhatunk továbbá

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

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

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

A látványokat ebből a szempontból három csoportba oszthatjuk:

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

2.

Tárgyformák, mint modellek

A modellválasztás

A modellválasztás szemléleti megközelítésének alapja az alkotó látás.

A modellválasztásban mellőzzük az akadémizmusból származó linearitás elvét, mely „bonyolódási” sorrendet követ.³ Ez a gondolkodásmód kevésbé épít alapvető emberi képességünkre, az alkotó látásra, helyette lerajzoló mechanizmusokat tanít. A problémamegoldó gondolkodásmód helyett recepteket ad (így kell például embert, teret, fény-árnyékot megjeleníteni). Ha a nevelési folyamatban a problémamegoldó, alkotó képességeket célozzuk meg, akkor a gyermek ezt a szemléleti attitűdöt teszi magáévá. Nem szorítják görcsbe tanult szabályok és receptek. Kevésbé számíthatunk arra a jelzésre, hogy „Én ezt nem tudom lerajzolni”.

Néhány itt következő – modell utáni tanulmányokat rögzítő – gyermekmunkában összehasonlítással felismerhetjük, hogy a különböző fejlettségi szinten álló gyermekek a bonyolult látványokból pillanatnyi ábrázoló–kifejező szintjükön képesek megragadni a

³ Lásd: u.o.

lényegét, s képeik láthatóan nem azonosak a fotografikus leképzéssel. A közlőformát mintegy újból és újból „fel kell találni”, hogy a komponált látvány igaz legyen.

Természeti formák, növényábrázolások	1. oszt. (160a) 4. oszt. (160b)
Emberi alak ábrázolásai	2. oszt. (161a) 4. oszt. (161b)
Mesterséges formák	1. oszt. (162a) 3. oszt. (162b)
Tárgycsoport ábrázolás, vármakett, falumakett	2. oszt. (163a) 4. oszt. (163b)

Észleleti dominanciák a modellválasztásban és a modellhelyzetben

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

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

Optikailag karakteresen hordozza a meglátnivalót

(164a) a pászortáska és termések struktúráját részleteiben is jól megmutató látványa (2. osztály)	(164b) a virágzó ág gazdag színárnyalatai (2. osztály)
--	---

Direktben láttatja a szögletes téri formák síkon való ábrázolásának problémáját

(165a) a szögletes formák hurkapálcikákból megépült modellcsoportja (4. oszt.)	(165b) a gyerekek „Babylon” építőjátékából készült saját kockája (1. osztály)
---	--

Összehasonlításban hangsúlyozza a meglátnivalót

(166) a természetes és mesterséges formák eltérő szimmetriáját: a kulcslyukat fedő címer és egy bogár (3. osztály)	(167) a hangsúlyosan eltérő arány-rendszerű korsó és tál (3. osztály)
---	--

Transzpozíciós készletet tartalmaznak

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

A modellhelyzetek és a modellbeállítások

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

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

– a környezet.

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

A **megvilágításhoz** választhatunk mesterséges fényforrást is. Lehetőség szerint a színeket nappali, természetes fénynél tanulmányozzuk. A mesterséges fényforrások viszont – megfelelően irányítva, esetleg színes derítésekkel is – kihangsúlyozzák a fény–árnyék jelenségeket. Önárnyékos felületének erős elsötétedésével redukciós készletet tartalmaz az irányított fénysugárral, jól megválasztott szögben megvilágított tárgy vagy tárgycsoport látványa. A megnövelt kontrasztok a fekete-fehér foltredukciót segíthetik. A megvilágítással ellenkező oldalról viszont fényvisszaverő fehér felületekkel jó térhatást, keltő reflexeket tudunk előidézni egy beállítás tárgyain, különösen jól értelmezhetők így a forgástestek. Ezen kívül a mesterséges fényforrás irányított fénysugaraival hangsúlyosan jelenhetnek meg az árnyékfajták. A fényforrás mozgatásával, pedig jobban láttathatók, így könnyebben értelmezhetők az árnyékvetés törvényszerűségei.

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

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

3.

Komponált képi látványok modellhelyzetben

Fotó, mozgókép, műalkotások

A feldolgozott képi információk közvetlenül is, és a mediákon keresztül is a XX. század emberének szinte kikerülhetetlen ingerforrása. Gazdag lehetősége a megismerhető szűkebb környezet tágitásának egészen a kozmikus méretekig (bár tudjuk, a manipulációnak is eszköze lehet). Az aktív vizuális megismerés szolgálatába állíthatjuk a **fotót**, a **filmet** (a

videot) akár úgy, hogy aktívan műveljük a műfajt, akár úgy, hogy az általa nyújtott információt használjuk. Például: a megfigyelés időtartama növelhető egy repülő madár mozgó látványának ismételt visszajátszásával vagy a kép fázisonkénti kimerevítésével. A tanterembe nem modellezhető térbeli alakzatok jól megfigyelhetők, ha helyettünk azt a kamera járta körül. (Bonyolultabb épület nézetei, egy vadállat térformái, mozgása.) A plasztikai megformálást vagy konstruálást is segítheti videobejátszás vagy film. Megfelelő fotóról eredményesen tanulmányozhatók és imitálhatók a forgástestek. Kockákból, dobozokból megépíthető egy épület a strukturáltságát és formáinak karakterét jól bemutató fotó vagy fotósorozat alapján. Gazdag tónusárnyalatú fekete-fehér természetfotó igen alkalmas különböző színhangulatok transzpozíciójához (őszi–nyári, hideg–meleg színhangulatok stb.)

Műalkotások imitációjával, de többnyire transzpozíciójával tanulmányozhatunk téri, formai, színbeli, kompozíciós problémákat: szobor imitáció, műalkotás képi rendje, színekgyűjtés stb.

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

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

4.

„Nyelvi” tanulmányok közvetlen látványelőkészítés nélkül

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

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

– Formátlan agyaglapokba különböző texturájú anyagokat nyomkodunk. Kreatív mozzanata az agyaglapokból olyan formák kivágása vagy tépkedése melyekből állat vagy emberfigura síkszerűen összeállítható.

– Papírbatik technikájának tanításánál két kisebb rajzlapon a gyertyájukkal láthatatlan haragos és szelíd vonalat húzhatnak. A vonal érzelmi töltésének megfelelően „varázsolják” elő a gyertya nyomát „haragos” vagy „szelíd” nagy színfoltokkal.

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

5.

Fokozatosság a modellelemzésben és az ábrázolásban

A vizuális kommunikáció primer közléses feladatainak szemléleti megközelítése a tárgyilagosság. A megfigyelésen alapuló ábrázolások hűen mutatják a gyermek vizuális fejlettségi szintjét, bár ezek a szintek adott korcsoporton belül is elég nagy szóródást mutathatnak. Amennyiben egy primer közléses és egy személyes közléses feladat tanórai munkájának végeredményeit összehasonlítjuk, megállapítható: az azonos (de akár egyéneként eltérő) modellt és a kitűzött cél okán a primer közléses feladat gyermekmunkái inkább hasonlítanak egymásra, mint a személyes közlés alkotásai. Az eredmények hasonlósága ebben az esetben a célirányos tanulmányozás bizonyítéka, mely átgondoltan tervezett szempontok alapján történt. A nevelőnek itt fontos szem előtt tartania, hogy megfelelő módszereket alkalmazva irányítsa a gyermekek figyelmét a látványra, s ez a kapcsolat az ábrázolás folyamán ne csak fennmaradjon, de váljon minél szorosabbá. A *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* c. tankönyvünkben olvashattunk észleleteink személyességéről, elfogultságainkról. (26–27. old.) Minél fiatalabb a gyermek, annál inkább befolyásolják érzelmei a látvány megítélésében, a figyelem alacsonyabb terjedelme okán az objektív látvány mellett – gyakran helyette – még nagy hangsúlyt kap a belső képzet. Így ennél a korosztálynál a látvány szubjektívabb megközelítése természetes jelenség. Ezért 1–2. osztályban még viszonylag kevesebb számú primer közléses feladatot tervezünk.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Befolyásolja, átszínezi módszereinket a gyermekek életkora.

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

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

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

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

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

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

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

6.

Bemutató és szemléltetés

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

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

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

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

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

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

(178) 3. osztályos gyermekmunka: virág cserépben

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

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

(180) 4. osztályos gyermekmunka: növény részlettanulmányai

A formák részleteiben való elmélyülés példa az analitikus gondolkodásra.

(181) Leonardo da Vinci: Virágtanulmányok

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

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

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

A következő példa segíthet a válogatás szemléleti attitűdjéhez.

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

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

1. Pablo Picassó: *Faun és kecske*, 1959 (színes linómetszet) 530x635 **(184)** A táj elemei és a figurák erősen redukáltak, a linómetszés sajátos technikai lehetőségei és a kifejező szándék a foltszerű képi megfogalmazásban egybehangozt.
2. Pallasz Athéne születése, görög feketealakos váza, Athén **(185)** A figurák stilizáltságukkal a díszítmény szerepét töltik be a vázán, a mellett, hogy a görög világban vallási, világszerű üzenetet is hordoztak.
3. Sziluettképek Mozart *A varázsfuvolája*-ból **(186)** A sziluettfigurák stilizáltsága az árnyjátékfunkcióhoz alkalmazkodott. „Túlformáltságuk” a fekete–fehér kontrasztban karakterüket hivatott hangsúlyozni.
4. Árnyfotók **(187)** Az árnyfotók közül az egyik nehezebben ismerhető fel, csak találgathatunk. A fotós igen kis részletet látat az egészből.

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

A valóság-hű szemléleti megközelítésének megértését tovább erősítheti a másfajta szemléletű alkotással történő *összehasonlítás*. A *Varázsfuvola* erősen stilizált figurái mutatják ezt az eltérő szándékot a karakter kifejezésével. (Az árnyfotóknak és a sziluettfiguráknak a foltszerűsége biztos alapja összehasonlításuknak.) Picasso *Faun és kecske* c. művének alakjait bizonyára éppen úgy meg tudják nevezni a gyermekek, mint a sziluettfigurákat, az összehasonlításban pedig nyilvánvalóvá válnak megformáltságuk stiláris különbségei. Az imént sorolt alkotások mindegyike bemutatható és elemezhető egy órán, ha a gyermekek szemlélete már nyitott erre. A kifejező és az ábrázoló szándékú képeket egy ilyen összehasonlító elemzés után képesek lesznek önállóan csoportosítani tárgyszerűen ábrázoló, illetve kifejező szándékuk szerint, s ezzel saját munkájukat tágabb kontextusban tudják értelmezni.

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

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

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

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

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

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

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

A táblai vázlat mellett a cselekvő bemutatásnak még igen sokféle eszköze állhat rendelkezésünkre. Minden gyakorló tanító a szükségletek felismerése során maga is készít szemléltető eszközöket. A táblán vagy írásvetítőn mozgatható applikációs alakzatok, a

térben rakosgatható, komponálható testes formák stb. a legkülönbébb vizuális problémák modellezésére lehetnek alkalmasak.

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

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

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

7.

A feladatokhoz választott technikai megoldások speciális szempontjai

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

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

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

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

1. A különböző technikák és a szemlélet változó aspektusának összefüggése

(188a–c) Hóvirág ábrázolások 1. osztályban ceruzával, színes krétával és tempera festéssel. A hóvirág törekeny szépségét úgy figyelték a kicsinyek, hogy egyetlen szálat finoman kézben tartva, a piciny virágfejet, belsejét, lándzsaszerű levelét, hajlékony szárát nagyítóval is vizsgálhatták. Ennek az aprólékos megfigyelésnek az eredményét megszokott eszközzel, ceruzával rajzolták le. A keményebb kréta alkalmas volt a színek és a zöld árnyalatainak visszaadására úgy, hogy az előző ceruza-tanulmány rajzossága még érvényesülhetett. (Színes alapon a fehér is megjeleníthetővé vált.) A vékony ecsettel a tempera színes alapon a virág hajlékonyságát még visszaadta, de a foltosabb festékfelhordás már a következő, festőiségében felszabadultan élményszerű, inkább kifejező mint ábrázoló hóvirágcsokrot mutatott. (Mintha anyukádnak festened „Anyák Napja”-ra)
Ugyanarról a modelltől a háromféle technikai megoldás a finoman részletező analitikus megoldástól elvezetett a festőiségében érzékletes látvány megragadásáig.

2. A látvány transzpozíciós készítése

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

(190) Csipkebogyó ág, 3. osztályban.

A csipkebogyó ág zezugos és csak alig vékonyabb-vastagabb ágaival, élénk vörös–zöld kontrasztjelenségével színes, vonalas és kisebb foltokat is intenzív színhatásban megjeleníteni képes eszközt kívánt. Erre volt alkalmas a színes filctoll.

A három metszet látványát különböző technikai megoldásokkal lehetett a legcélszerűbben transzponálni: a körte terjedelmes, egynemű, foltos felületét applikációval, a hagyma bonyolult erezetét viaszkarccal, a dió belső árnyékot mutató metszetét tusba mártott, kihegyezett pálcikával, amely alkalmas volt vékony és vastag vonal, valamint folt létrehozására. Ezek a technikák természetesen másokkal is helyettesíthetők ugyanezen szempontok alapján, de az adott pillanatban, az előzmények ismeretében ezek kerültek kiválasztásra.

3. A feladatok egymásra épülésének szempontja

(191) Tulipán virág feje és levele. Foltos tanulmány 3. osztályban színes krétákkal.

(192) Terülődíz tervek a tulipán stilizált formáiból, 3. osztályban.

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

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

4. A megfigyeltetés és ábrázolás időtényezői

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

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

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

(196) Futómozdulatok, 3. osztályban, foltos vázlatok

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

A papírból készült nagyméretű „teherautó” modellt a gyerekek úgy mintázták meg agyagból, hogy egy ütögetéssel kialakított befoglaló téglatestből késsel kimetszették (csonkolták) a formát. Ezt a formálási

folyamatot egy képben, síkba transzponáltan, sűrítetten láttatja a ceruzarajz. Gondolkodva, meg-megtorpanva, javítgatva született meg az alkotás, melyet a technika is segített.

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

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

5. A technika egyidejű tanulása a modell ábrázolásával

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

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

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

6. Új ismeret tanulása

(198) „Maruszja baba”, 3. osztályban, forgástest pozitív–negatív, homorú–domború formákkal, agyag A játék modellhelyzetben is vonzó élményt jelent a gyerekeknek. Agyagból történő megformálása után tárgyisága a szabad egyéni díszítő ötletekkel (karcolt és domború rátett díszítményekkel) megvalósítva immár ismét játékszer, de egyéni, eredeti és saját.

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

7. A vizuális nyelv tanulása, gyakorlása

(199) Növényi struktúrák, 4. osztályban, rajztoll

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

(201) Forgástest csendéletszerű beállításban, 3. osztályban, festés

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

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

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

módosító hatását e színek keverésével voltak képesek megoldani. A színkeverés mellett az önárnyék, vetett árnyék, bevetett árnyék alapvető törvényszerűségei érzékletes tapasztalatok alapján rögzültek.

8. Megcélzott képesség fejlesztése alkalmas technikával

(202) Tárgycsoport monochrom festése, 4. osztályban

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

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

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

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

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

8.

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

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

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

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

A feladatok egymásra épülésében *a problémahelyzet nyitottsága* azt a lehetőséget teremti meg, hogy minden gyermek *saját egyéni elképzeléseit* valósíthatja meg. Az egyéni elképzelés megvalósulása akkor jelent minőségileg magasabb szintet, ha a pedagógiailag tudatosan irányított fejlesztési szituációban a gazdagodott képzetek visszahatnak, és szabadon kapcsolódhatnak egyéni módon formálódva és formálva a gyermek már

meglévő képzeiteit. A vizuális gondolkodás folyamatában a fogalmi gondolodáshoz hasonlóan indukciós és dedukciós folyamatok zajlanak.

Konkrét példákon elemezzük a közlésformák egymásra épülésének egyes lehetőségeit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Primer közlés – személyes közlés (4. és 6. osztály) azonos feladathelyzetben

(209a–b) Kukoricacsó csuhéval, vonalas jellegű tanulmány

(210a–b) Szabad (nonfiguratív) képalkotás a tanult vizuális nyelvi elemekkel, viaszkarccal

A tanulmányban a formakövető vonalakkal történő leképezés a két korosztálynál nem mutatott nagy különbséget. Érdeemes megfigyelni viszont a viaszkarcban létrehozott absztrahált világot. A 4. osztályosok többsége továbbra is konkrétágában értelmezte a feladatot, természeti élmény képzeteit előhívva alkalmazta a tanult grafikai nyelvi elemeket. A 6. osztályosok alkotásai a lebegés, harmónia, növekedés, feszültség stb. elvontabb fogalmait jelenítették meg a vizuális nyelv komponálásával.

4. Primer közlés – primer közlés – személyes közlés (4. osztály)

(211a) A forma származtatása csonkolással

(211b) Szögletes téri formák csoportjának vonalas tanulmányrajza, ceruza

(211c-e) Osztálymunkában létrehozott falumakett vonalas tanulmányrajzai, ceruza vagy golyóstoll

(211f) Épített tér élményének személyes megfogalmazása emlékképek alapján, monotypia
A modellbeállítás és a városmakett rajzolása a térábrázolási konvenciók tanulását (testesség, közel-távol, takarás, nézetként a rálátás) szolgálta. A ráépülő személyes közlés ember által épített tér élményalapú kiválasztása és megjelenítése a már gyakorolt monotypia technikával. A kilenc gyermek eltérő emlékképeinek megjelenítésekor különböző szinten kamatoztatta a tanulmányok során szerzett tapasztalatait. A monotypia technikájából adódó sajátos vizuális nyelvi lehetőségeket többen tudatosan használták érzelmek, hangulatok kifejezésére is. Jól érzékelhető a gyermekmunkákban, hogy a felfedezett és rajzilag is tudatosított téri tanulságok a fogalmi gondolkodáshoz hasonlóan bonyolult műveletiséggel kerültek kontextusba az emlékképekkel.

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

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

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

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

(212c) Forgástestek és gömbölyű tárgyak csoportja rálátásban, monochrom festés

A vizuális nyelv (vonal, tónus, folt) transzpozíciós hatáslehetőségeit a térproblémák síkon való megoldásával egyidejűleg gyakorolták. Az utolsó feladat hangsúlyos célja a redukáló képesség fejlesztésére irányult.

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

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

(213b) Rekonstrukciós feladat: a tanulmányrajz alapján az őshüllő megmintázása agyagból
Az alkotó fantáziát is megmozgató rekonstrukciós feladat során természetesen számíthatunk a filmekben, rajzfilmekben látott őshüllők emlékképeinek felhasználására, de a saját csontváztanulmány kötöttségei mégis a tudományos kutató aspektusát inspirálják. (A BTF Gyakorló Általános Iskolájában Bubcsó Istvánné szakvezető tanár feladatsor -ötletéből.)

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

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

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

(214c) Motívumtervezés, rendszertervezés

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

(215a) Csigák, kagylók vonalas tanulmányrajza, ceruza

(215b) Felület tanulmány. Kagyló. Vonalkontrasztok: egyenes-görbe, vékony-vastag, sűrű-ritka, irányváltás, rajztoll, tus

(215c) Csigák, kagylók csoportjának tanulmányrajza, viaszkar

(215d) Motívum-tervezés, soralkotások, papír-applikáció

A harmadik tanulmány az előzőek formakövető, értelmező vonalrendszerének és a vonalkontrasztok egymást kiemelő hatásának tanulságait hasznosítva a bonyolultabb tériséget a grafikai nyelv egyre

tudatosabb használatával jelenítette meg. A három gyermek vonalhasználatában az egyéni gondolkodás egyéni stílusjegyekben tükröződik. (A kis legyeecske az üveg szélén fantázia.) A negyedik feladatban a motívumtervezéskor a foltszerűségben a csiga alapstruktúrája jelenik meg egyéni elképzelések szerint stilizálva a formát. Túlzottan nagy ugrásnak tűnik az előző feladathoz képest, de számíthatunk az előző évfolyamokban megszerzett tapasztalatokra. A ráépülés elképzelhető vonalas jellegű motívum tervezésével és azokból építkező vonalritmusok létrehozásával. (Például: agyagedényen végigfutó karcolt díszítmény)

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

(216a) Bogarak tanulmányozása vonallal, rajztoll, tus

(216b) Bogarak tanulmánya foltban. Pozitív–negatív viszonyrendszer, papír-applikáció

(216c) Motívum-tervezés, rendszertervezés a pozitív és negatív formák felhasználásával, papírapplikáció

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

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

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

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

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

(217d) Népdal vagy meseillusztráció viaszkarban

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

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

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

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

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

A hét lépésből álló tanmenetrészlet **(218a–g)**

- A gyerekek múzeumlátogatás során színes ceruzával bogártanulmányokat készítenek.
- Fénymásolt bogár részletének kiegészítésével fantáziabogarat alkotnak.
- „Bogárvilág” címmel papírkarcban (mélynyomással) képet alkotnak.
- Ugyanezt a témát kartonmetszetben is megoldják (magasnyomás).
- Bogár törzsi pecsételőt készítenek gipszfaragással.
- Harci bogár fejdíszét készítenek drótvázra épített papírmásé technikával.
- Maszk festés és jelmeztervezés a harci bogár számára.

A primer közlések vizuális nyelvezetének áttekintő táblázata

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

<p>EGYEDI GRAFIKA RAJZ</p> <p>ceruzarajz</p> <p>tollrajz – lúdtoll, fémtoll, golyóstoll – pálcika, nád, tus, diófafác</p> <p>ecsetrajz – tus, pác, tinta, egy szín (monochrom) – lavírozás</p> <p>szénrajz – égetett v. préselt szén</p> <p>krétarajz – sz. pitt, pasztell</p>	<p>– vonal, vonal-felület, tónus, folt</p> <p>– vonal, vonalháló vonal felület</p> <p>– erőteljes vonal, és folthatás véletlen- szerűségekkel</p> <p>– foltjellegű vonal, egyneműen kontrasztos folt- vagy tónushatás – nem egynemű folthatás</p> <p>– vastag, puha vonal, lágy folt- és tónusjelleg</p> <p>– a szénrajzhatás, de (egyetlen) színnel</p>	<p>A forma karakterének visszaadása körvonallal (kontúrral), formakövető vonallal, tónussal, textúra, faktúra A forma részletgazdag felületi jellemző- inek visszaadása, textúra, faktúra A forma fő karakterének, arányainak visszaadása + érzelmi hatás</p> <p>A forma tömegének, fény-árnyék viszonyainak visszaadása A forma tónuskarakterének visszaadása</p> <p>Formák tömegének, fő- v. finomabb tónusrendjének, fény-árnyék viszonyok- kal térbeliségének visszaadása Mint a szénrajz, de érzékletesebb (lírai) megjelenítés</p>
<p>FESTÉSZET</p> <p>– vízfesték</p> <p>– tempera</p> <p>– zsírkréta</p> <p>– színespapír- applikáció</p>	<p>– áttetsző szín-, laza folthatás, bizony- talan irányíthatóság</p> <p>– biztos keverhetőség, fedő jelleg, éles folthatárok, száradás után világosodik</p> <p>– nehéz keverhetőség és felületkitöltés, a papírtól függően szemcsés folthatás</p> <p>– egynemű színnel kiemelő folthatás</p>	<p>A jellemző színek visszaadása vázlat- szerűen Keveréssel, sötétítéssel, világosítással a megfigyelt szín visszaadása Színkarakter különbségek visszaadása</p> <p>A forma karakterének érzékeltetése folttal. Alakítás tépéssel, nyírással</p>
<p>SZOBRÁSZAT körplasztika – agyag</p>	<p>– pozitív, negatív, tagolt, tagolatlan formákkal téri forma és tömeghatás;</p>	<p>A forma plasztikai jellemzőinek vissza- adása, mintázás egy tömbből, és össze- építéssel (nyújtás, mélyítés, kihúzás, felületképzés)</p>