

I. KÖNYV SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

ELSŐ FEJEZET A VIZUÁLIS NEVELÉS MINT SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

„Az embernevelés elve nemcsak a pedagógiai célra vonatkozik, hanem a pedagógiai tevékenység egész szerkezetére.”¹ Ha a „mindenes” alsó tagozatos nevelő olvassa ezeket a sorokat, neki nem kell magyaráznunk, hogy az embernevelés (személyiségfejlesztés) nem csupán egyetlen műveltségi terület lehetősége és feladata, abban dolga van minden tantárgynak, mindenkinek és mindennek, aki és ami ma a pedagógiát jelenti. Az embernevelés elve, – folytatja Mérei – „A nevelés és az oktatás viszonyát változtatja meg. A közvetlenül az értelemre ható, tanító jellegű kiművelést háttérbe szorítja az inkább érzelmekhez szóló, jellemformáló nevelés javára. Ez magyarázza, hogy a pedagógiai tudásra nézve más igényeket támaszt. Aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógia két fő fejezetből áll, az »amit« és az »ahogyan« : az anyag és a módszer. Aki elsősorban nevelni akar, annak számára az »amit« és az »ahogyan« a célt és a légkört jelenti.”

Az „amit” és az „hogyan”-t ehhez híven igyekszünk megfogalmazni, az „amit” és „hogyan”-ban a személyiségformálás „célját és légkörét” akarjuk láttatni, elfogadtatni és megszerettetni, mert meggyőződésünk szerint – és a terület elnevezéséhez híven – mi a nevelést helyezzük előtérbe.

Mielőtt témánkban elmerülnénk, gondoljuk át újra a gyermek valóját, a szocializáció útján adottságaival és lehetőségeivel benne újra és újra másként és másként lelket öltő embert, s rendeljük mellé magunkat, akik empátiával, tudásunkkal és hitelünkkel értékírányultságot igyekszünk belopni ebbe a folyamatba. Nézzük mi áll rendelkezésünkre e terület készségeiből személyiségük fejlődését, kifformálását segítő eszközként.

1.

A vizuális nevelés alkotó tevékenységformáinak áttekintése

A vizuális nevelés két terület művelésével vesz részt a személyiségformálásban, **műveltség-anyagot nyújt és képességeket fejleszt.**

A műveltséganyagok: a látás útján elsajátítható vizuális vagy szemléletessé tett („vizualizált”) ismeretek és információk.

A képességek: látási és látás útján működő képességek (készségek és jártasságok).

A vizuális nevelés a megismerés, a gondolkodás és a tevékenységek folyamataiban fejleszti mindenekelőtt a

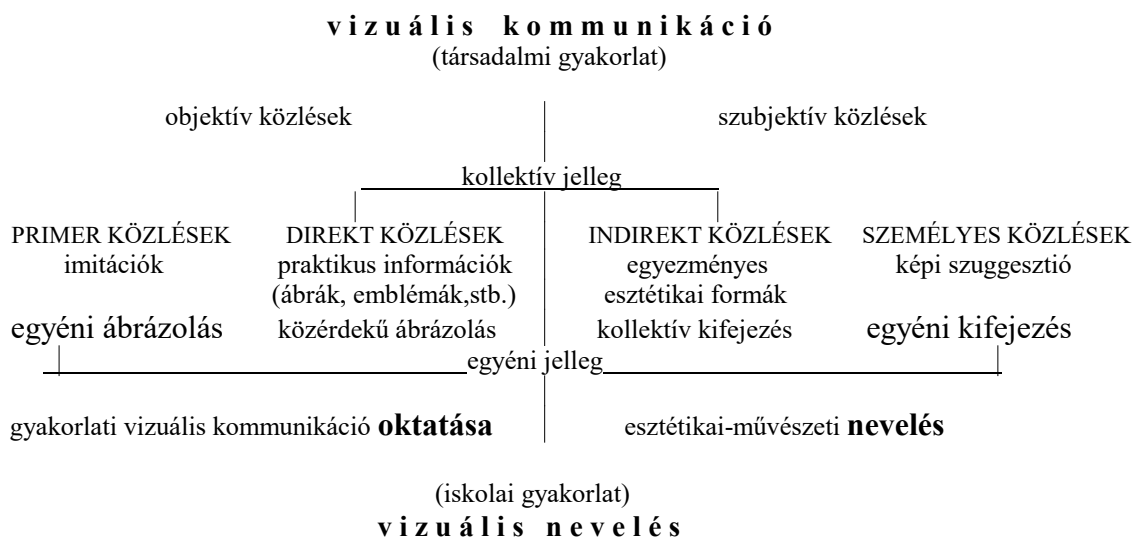
– *megismerő* (kognitív) *vizuális képességeket,*

¹Mérei Ferenc *Demokrácia az iskolában.* Neveléstudomány és viselkedéskutatás IV., Bp. 1985.

- a vizuális gondolkodási képességeket és
- a vizuális tevékenységi (alkotó) képességeket.

A vizuális nevelés – éppen azért mert képességfejlesztő pedagógia – *differenciáló* módszerekkel él. Sokféle körülmény és feltétel, lelki motiváció teremthető meg szervezéssel csoportban és frontális munkával, de a vizuális megismerés, gondolkodás és tevékenységek pszichológiai folyamatai valójában a személyekben zajlanak, egyenkénti karaktereket mutató pszichológiai struktúrákban. Ezért a pedagógusnak mindenkire egyenként és külön oda kell figyelnie, személyenként sajátosan megvalósítandó pedagógiai technikákat kívánó helyzet teremődik.

Az egyenkénti tevékenységek itt már kezdetektől alkotó jelleget öltenek, s mindinkább komplex folyamatokká épülő alkotó tevékenységekké válnak. Hogy ez bizonyoságot nyerjen, vizsgáljuk meg, hogy a vizuális nevelés által felkarolt és kezdeményezett gyermeki tevékenységekben miként jelentkeznek, miként konkretizálódnak az alkotás általános jellemzői. A jobb áttekintés kedvéért mindenekelőtt nézzük át (ismételjük át a VIZUÁLIS KULTÚRA I. kötetben) a vizuális nevelés oktatási és nevelési rendszerét, amely a vizuális kultúrát teremtő vizuális kommunikáció társadalmi gyakorlatának rendszerére épül.



Az áttekintő diagramban a kommunikáció négy közlésformáját különítettük el. Az elnevezések a közlésre irányítják a figyelmet, hogy **a közlés, mint akció**, mint a *kommunikáció tevékenység oldala* kerülhessen előtérbe. Ugyan a közlések látás útján történő *befogadása* is tevékenység, de a *bensőben* zajlik, s nincs kívül is látható alkotott formája. A tényleges alkotó tevékenység egyik jellemzője ugyanis az, hogy folyamata és eredménye *látszik*. A személyiség kognitív képességeit, vizuális gondolkodási képességeit igényli a befogadás is, de az alkotás mindemellett anyagalakító-formáló képességeket is feltételez. A bensőben zajló folyamatok pedagógiailag nehezen követhetők mindaddig, amíg nem látszanak. Azért helyezzük figyelmünk középpontjába a tényleges közlési tevékenységeket, mert a tevékenységi nyomok mind megannyi jelzés, az alkotás pedig komplett megnyilatkozás. *Ha a személyiség ily módon megmutatja magát, a hozzáféréshez reális esélye támad a sajátosságaihoz idomulni törekvő nevelésnek.*

Különböző mértékben ugyan, de a négy közlésforma körébe tartozó alkotó tevékenységek mindegyikében meg tud mutatkozni a tanuló egyénisége. Ennek mértékében alapvető különbséget mutatnak a diagram középvonalával elválasztott objektív és szubjektív közlések. Ez utóbbiban a gyermekrajz néven összefoglalt jelenségkör például ismert annyira, hogy járatlanabbak is meg tudnak különböztetni személyiségjegyeket e képi megnyilvánulásokban. Az *objektív közlések* – az elnevezésben a magyarázat – a tárgyilagosság és érthetőség követelményeinek elsődlegessége miatt elvileg nem engednek nagy teret egyéni különbségeknek. Nézőpontunkból termékeny helyzetnek mondható, hogy a kisgyermek ezekben a tevékenységekben sem tud még maradéktalanul tárgyilagossá lenni. Ha tanulmányozás céljából többen ábrázolják ugyanazt a látványt, az eltérések nem magyarázhatók csupán az eltérő jártasságokkal, – amely körülmény maga is differenciált hozzáállást kíván, – de számos jelből kiolvasható itt is a személyiség, sőt megmutatkozhat egyéni látásmódja is.

E nézőpontból közelítve azért kell majd megkülönböztetett figyelemmel foglalkoznunk a szubjektív közlések körébe sorolt tárgykultúra tevékenységekkel, mert azokban a gyermek *kollektív szubjektivitással* találkozhat, s úgy látszik, hogy az ilyen tevékenységek, – amiért egy kollektív identitásba integrálódnak, – nem engednek egyéni arculatot, s emiatt úgy tűnhet, nem is kívánunk személyiségre figyelő differenciáló nevelést.

A NAT-ban a vizuális kultúra műveltségi részterületének követelményei a négy közlésforma körébe tartozó alkotó tevékenységek mindegyikét lefedik. *A nevelőnek a differenciált közelítéshez ismernie kell ezeket a követelményeket s a tevékenységformák sajátosságait. Enélkül a szakterületi felkészültség nélkül a vizuális nevelés tantárgypedagógiájával a leendő nevelő még nem tudhat érdemben foglalkozni.*

Korábbi kijelentésünkre visszatérve, – : a vizuális nevelés képességfejlesztő pedagógia, és mint ilyen *differenciáló* módszerekkel él – azt is világossá kell tennünk, hogy a vizuális nevelésben a *differenciáló* jelző gyakori alkalmazása az utóbbi időben ilyenként cseng össze a pedagógia széles terjedő szakirányú törekvésének, a minden gyermeket sajátosságaival elfogadó, s azokhoz alkalmazkodni igyekvő *differenciáló nevelés* fogalomhasználatával. *A differenciálás a mi fejlődési-fejlesztési területünkön a terület sajátosságai miatt általános módszertani követelmény.* A nevelés deklarált differenciáló hozzáállásától függetlenül az, vagy vele együtt az összefüggések jegyében, a nevelés értelmének jegyében követelmény. Mert lehet-e más lényegében a nevelés, mint kollektívában is személyekre irányuló, a társadalmat személyekben megvalósító, azaz: differenciáló?

2.

Személyiségfejlődési esélyek az alkotásban

A nevelőnek a differenciált közelítéshez általános pedagógiai tudása részeként tisztában kell lennie a gyermekek életkori sajátosságaival. Ennek az ismeretkörnek sajátos specifikumait hozza előtérbe *az alkotó folyamat természetének vizsgálata.*

A differenciálás technikáinak áttekintéséhez ugyanis kevés az, amit az alkotásról általában tudunk, hogy ti., „mindenfajta teremtő emberi munkafolyamat” alkotás, és hogy „minden, az

ember által létrehozott érték alkotás eredménye”² Többnyire azt is tudni szoktuk, hogy a kreativitás nem egyszerűen az alkotás szinonimája, hanem az alkotóképesség fogalmát jelöli. Innen azonban elágaznak az álláspontok, a definíciók különbözőek. Abban, hogy az alkotóképességet eredményében, az alkotásban jelentkező *újszerűség, újdonságérték* igazolja vissza, még van szélesebb egyetértés. Azzal a felfogással, hogy ezt az újdonságot ténylegesen csak valamely új, egyetemes érték képezheti, a pedagógiában nem tudunk mit kezdeni, mivel itt az alkotóképesség *abszolút* minősítő értelmet kap. E szerint a gyermekek között csak a csodagyerek lenne kreatív. Számunkra a „mihez képest” kérdése szerint differenciáló relatív megközelítések hasznosíthatók. Ennek is van két lépcsője. *A relatív értelmezés megállapíthatja az újszerűséget az adott korcsoport teljesítményeihez viszonyítva, de megállapíthatja az adott gyermek saját produktumaiban eddig jelentkezett értékekhez viszonyítva is.* Mi ezekben a viszonylatokban tudjuk kitapintani a gyermek fejlődésének mozzanatait, csak ezekre alapozva építhetjük ki, – s építhetjük újra meg újra át – a személyekre irányuló pedagógiai műveleteink elgondolásait.

Az alkotó folyamat természetén gondolkodva kézenfekvő, hogy mai tudásunkat is eszerint igyekszünk hasznosítani. Ebben építhetünk Irving A. Taylor: *Az alkotó folyamat természete* c. tanulmányának az alkotóképesség szintjeit elemző megállapításaira, mivel a képesség kiépülésének általa leírt lépcsőit értelmezni tudjuk a gyermek személyiségfejlődésének életkori jellemzőiről nyert eddigi ismereteinkkel.

Az **expresszív alkotóképesség** az első szint. A kisgyermek spontán módon alkot. Képi anyagának áradását nem terelik, és nem korlátozzák megfontolások. Érdeklődésének azonban már az iskolába lépés előtt is alakulnak sajátos irányai, amiben alkati adottságai gyakran kisebb szerepet játszanak, mint a szocializáló körülmények. Milyen szociális és műveltségi körülmények között cseperedett, ha nem járt óvodába, s ha járt, milyen volt az óvoda? A képi kifejezés szempontjából közvetlenebbül: milyen érték tartalmú, milyen formáltságú képi világ vette körül szűkebb-tágabb környezetében (például milyen viszonyba került a tévével)? A kérdés azért kérdés, mert ami a belső készleteket illeti, az expresszív alkotóképesség spontán módon bontakozik ugyan, de üres tarsolyból nincs mit kiemelni. Élményei, képzeleti, fantáziaképei a gyermeknek abból lesznek, ahogy és ahol él, amilyen látványvilág körülveszi. Élmények, képzetanyag híján semmilyen szinten nincs alkotás. Amit tehát alkot, az folyamatos visszajelzése annak, hogy személyiségének társadalmasulásában ez idáig milyen vizuális úton ható értékek, értékkonvenciók játszottak szerepet.

Ebből eredően már az iskolakezdés idején mutatkoznak eltérő, egyéninek ható jegyek, az un. gyermekrajzokban. Ha csak szintbeli egyenetlenséget jeleznek a különbségek, az akkor is figyelmet érdemel az osztálymunka tervezése, a frontális munka módszerei szempontjából. Nekünk azonban az egyenkénti nyitottságnak és képességeknek nem „elmaradottságára” vagy „kiemelkedő voltára” kell koncentrálnunk, hanem az egyéni arculatok összetevőire; a világ, az értékkonvenciók másként és másként heterogén szemléleti „benyomódásaira” például, mert ezekből születnek cselekedeteik motivációi. Minden gyermek benne van a maga fejlődésének folyamatában, ki kell derülnie, hogy a belső strukturálódásnak milyen egyenetlenségeit hozta a törvényszerűen egyenlőtlen fejlődés, s hogy ugyanakkor milyenek azok az elért minőségek, amelyekkel – ugyancsak törvényszerűen – mindenki rendelkezik. A maga egyediségében kell feltárulnia előttünk minden egyes személyiségnek. A hozzá való viszonyunkban mi innen rajtolunk, s elért

²*Pedagógiai lexikon*, (fEszerkesztEk.: Báthory Zoltán, Falus Iván) Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997

eredményeit is öhozza magához fogjuk mérni, s nem egy másik, egy harmadik gyermek eredményeihez.

Ritka az olyan gyermek, aki kisiskolás korban ezt az expresszív szintet meghaladja. Ebben az életkorban az alkotóképesség expresszív jellegét még gazdagíthatjuk is. És gazdagítanunk is kell! Legyenek tehát korosztályos, csoportszinten hasznosuló módszereink. Például operálhatunk a tantárgyankénti szemléltetés sokoldalúságával, gondosan megválogatott anyagból, igen dús, ízléses vizuális környezetet teremtünk a gyermekek köré arra gondolva, hogy mindez elemeiben és egészében a vizuális minta szerepét is be fogja tölteni. Ha ebben a mintakövető korszakban a kisgyermek eleinte nagyon heterogén, egyoldalú vagy gyéribb kínálattal találkozott, van behoznivalója is, de élményviláguk gazdagodását szélesülő (és minőségi) mintaválasztékkal kell további expressziók felé terelnünk. A minták tartalmi és stílári sokaságában végül is minden egyes gyermek irányultsága szerint szelektál. A mégoly egynemű feladatok ellenére így továbbra is differenciált – de a tényleges értékek, a tényleges vizuális minőségek felé mozduló – eredményeket hoz majd a csoport rajzi alkotó munkája. Egyben differenciált adalékokkal gyarapodnak majd a mi személyiségképeink is a gyermekekről. A módszerekről lesz még szó bővebben.

Rajzaiban, képeiben meg kell látnunk, és figyelemmel kell kísérenünk a gyermeklélektani reakcióinak kommunikációs jelzéseit is. Ugyanígy oda kell figyelnünk az ezeket körítő verbális „kommentárjaira”, metakommunikációs jeleire, egyszavas közléseire csakúgy, mint hosszabb, el-elakadó meséire. Nem térhetünk ki az általa kezdeményezett bármilyen formájú közlés elöl, sőt inspirálnunk kell az ilyen kísérő megnyilvánulásait is. Ki kell alakítanunk a közvetlen élőnyelvi oda-vissza kommunikáció szokásformáit is, mint természetes viselkedést.

Lesznek látványokról, képekről, saját képeikről csoportban és egyénileg folytatott beszélgetéseink is, amelyeket gyakran nekünk kell kezdeményezni, de a képi expressziók nyelvi-formai anyagának tudatosításával a világért ne siessünk. (Erről már szó volt a VIZUÁLIS KULTURA II. kötetben.) Bármennyire evidens, túlverbalizált iskoláink beidegződéseivel nehezen vesszük tudomásul, hogy *a gyermek akkor is látja a formát, ha nem, vagy ha csak érintőlegesen beszélünk róla*. Miközben megállapítjuk, s elfogadjuk, hogy a gyermek a műalkotásban is az életet látja, a témából, a meséből, a történetből az élet neki szóló jelentéseit olvassa ki, közvetve az emberi létezés különböző minőségei váltanak ki élményt belőle, aközben gondoljunk arra, hogy mindezt a *formából* meríti, mást nem láthat, más nincs a szeme elöl. A forma érzéki teljességét még hozzáértő kritikusok sem tudják „megbeszélni” velük, de velünk sem. A rajzi foglalkozások keretében – például szemléltetési helyzetben – mi is csak bizonyos aktuális elemeket tudunk szóba hozni. Eleinte azért ajánljuk még ebben is a visszafogottságot, mert a kiemelések így rögtön fontosnak minősülnek, ami nem jött szóba, az viszont mellékes, felejtethő. Sok működőképes vizuális kifejezési mozzanatot törölünk így a gyermek belsőleg rögzülni készülő képéből, olyanokat, amelyek egyéni meglátásainak közléséhez, személyes élményeinek kifejezéséhez még jól jöhetnének, de mert nem állítottuk a követendő trendekbe, a kicsit is becsvágyó gyermek a fontosra koncentrálván automatikusan törli azokat. Az eredmény menthetetlenül az egységesülés tendenciáját fogja mutatni, azaz a tanítás igyekezetével az ellenkező irányba tereljük a gyermekeket, mint amerre a differenciálás céljával szeretnénk.

Vállaljuk föl bátran, hogy kifejezénivalójának szemléleti tartalmihoz *a gyermek maga találja meg magának az adekvát nyelvi mintákat* azokból a műalkotásokból például,

amelyekkel dúsan körbevettük. Ha odafigyelünk, azt fogjuk tapasztalni a gyermekek munkáiban, hogy rendre vissza is köszönnek bennük a környezetük (iskolai, otthoni, stb.) képeiben, illetve saját osztály- és iskolatársaiknak közszemlére kitett munkáiban jelentkező nyelvi anyagok. Azt fogjuk látni, hogy ha tehetik, a gyermekek eleinte mégis inkább a saját választású mintákat követik, mint a megbeszélte tanulságokat, s ennek örülnünk kell. A huzamosabban szem elé került minták – lévén elevenen érzékletesek – gazdagabb kínálatot képeznek mint a belsőben raktározott, leszűrt, kiemelt, s már-már fogalmivá átvedlett tanulságok. Azon túl pedig, mégis csak szélesebb választék lévén, megtalálhatja köztük ki-ki a maga irányultságához leginkább illeszkedőt. Mert ne felejtjük, *a nevelési cél az integrált személyiség személyes arculatának kibontakoztatása*. Azt, hogy ebben a szemléletgazdagító folyamatban tolerálható, sőt elismerhető integráló értékek bontakozzanak ki, azzal segíthetjük, – s ezt nem győzzük hangoztatni, – ha a gyermek körül szem elé tett sokszínű mintakínálat minőséget képvisel, tehát garantálható értékek felé terel, irányít.

Nagyon sok múlik azon, milyen pedagógiával állunk a gyermek mellé az expresszív korszakban. Vagy sikerül megalapoznunk a későbbieket, vagy tartósan eltereljük a gyermeket önmagától (és a világtól). Akkor kell elérnie a nevelésnek, hogy a gyermekben ne csak tudatosuljon hovatarozása és mássága, de azt bontakozó öntudatával vállalja is.

A formáról való beszélgetéseket kezdetben azokról a formákról folytassuk gyakrabban, amelyeket a gyermek maga hozott létre. A forma visszaolvasásával visszaigazoljuk a megértést, a nyelvi anyag formai beválását. Ez nemcsak sikerélményt, de szélesülő közlési távlatokat, s vele fokozódó oldottságot, nyelvi biztonságot hozhat, amely a folyamat egészében tartósuló nyelvi jártassággá, kifejezési készségekké válhat. Ha ezt nem tudnánk fokozataiban elérni, nevelési idea maradna a gyermeki személyiség gyarapodó öntudata. Ez az alapja, egyben biztosítéka annak, hogy az alkotó tevékenységben a gyermek számíthasson önmagára, mi pedig a munkájában személyisége „jelenlétére”. Érdekében ugyanis semmit nem tudunk kezdeni nélküle.

Ha a visszaolvasást a rajzóra végi közös értékelésben a gyermekekkel együtt műveljük, kölcsönösen igazolhatjuk vissza az egyenkénti, személyenkénti sajátosságokat is, az alkotónként más élmények más-más lelkiségét. A formából természetesen, a formáról felmerülő megállapításokból, a formát indokló magyarázatokból. Ez viszont a szemléltetési körülmények között gyakorolt formaelemzéseknél messzebb vezető, más, hatékonyabb tanulságokkal jár. Tapasztalatokká, s lassan tovább vivő felismerésekké érik, hogy a képi forma mindig egyszeri, (s benne mindig egy ember van, emberben tehát nincs egyformaság,) s nincsenek mindenkinek egyformán szóló és egyformán használható receptek sem, de van közös nyelv, és vannak közös értékek. Talán felesleges bizonygatni, hogy az egyenkénti énképek tisztulásán túl, az egymás kölcsönös megértése, kölcsönösen gyarapodó megismerése, és ami ezzel együtt jár, a tolerancia és az empátia szempontjából is mennyire termékeny az ilyen értékelési szituáció.

A munkáját intenzívebben átélő gyermekekben spontán módon, nélkülünk is jelentkezik az alkotásával való azonosulás. Arra a kérdésre, hogy „kié ez a rajz?” azzal felel, hogy „én vagyok”. Idáig mindenkit el tudunk segíteni. Az, hogy *a forma mindig egyszeri*, egybemosódik a formát létrehozó emberre vonatkozó felismeréssel: *az ember is mindig egyszeri*. Az én rajzomban az én egyszeriségem látszik, az én rajzom: én vagyok. A minden iránt érdeklődő kisgyermekben a maga iránti kíváncsiság is eleven, azt nem nekünk kell feltámasztani ahhoz, hogy egyre nagyobb érdeklődéssel rajzoljon most már gyarapodó magára irányuló kíváncsisággal is, és a „megmutatom magamat” egyre tudatosuló

szándékával. A mi dolgunk segíteni, hogy a megvilágosodás ilyen pillanatai bekövetkezzenek, és szépen összeadódjanak. Saját tevékenységében kibontakoztatva, nevelésében – saját közreműködésén keresztül – így érhetjük el, hogy belső készítésre alkosson inkább, ne külső elvárásoknak engedelmessé váljon. A mi dolgunk is egyre inkább az lesz ezután, hogy a személyes érintettségeik előhívásával egyenkénti belső készítésekre váltsuk feladatszerű elvárásainkat.

Ettől nem hogy nem szűnik a gyermekben a világ iránti kíváncsiság, ellenkezőleg, felerősödik, és a tudatosulás felé mozdul az, ami korábban is jellemezte expresszióit: a látványok élménye olyankor inspirálta kifejezésre, ha megsejtette azok számára fontos jelentőségét, ha azokban felfogni vélte a neki szóló jelentést. Azért fordul feléjük, mert magát, emberi mivoltát keresi a dolgokban. *Ez egyfelől megmagyarázza a világszemlélet megőrződő szubjektivitását: magát megmutatva elsőként hiszi el, hogy amit így a világról mutat, az úgy igaz. Másfelől viszont érthetővé teszi, – mert nem zárja ki, – hogy egy éntudatos kifejezési készítésekre születő kép objektívnek hitt tartalmi igazak lehetnek.*

A személyiségfejlődésben ide vezethető vissza, mert innen, az expresszív korszakból bontakozik két irányba a két kiteljesedni kész fogékonyság. Az egyik az esztétikai érzékenység, s a vele látszólag ellentétes másik, a ráció rendjének a vonzása. **Az esztétikai érzékenység**, amely a jelenségek, dolgok, viszonyok emberi jelentéseinek, emberi igazságtartalmainak minősége iránti, elfogultságairól is tudó fogékonyság (és igényesség). A másik is az igazság iránti fogékonyság, de az **a megismert dolgok elfogultságmentes hitele iránti igényesség**. A kettő szépen megfér egy emberben. Tudnunk kell róla, nem törvényszerű, hogy 10–12 éves korban a szubjektív közlések készítése felszámolódásuk árán adják át helyüket az objektív közlések uralmának. Ha ez következik be, akkor a mögött többek között pedagógiai hibák sora húzódhat meg. A valós jelenségeket, látványokat kutató-vallató képalkotás gyarapodva megőrizheti az eredendő inspirációkat, a belelátott igazságtartalmak kifejezési készítéseit, vagy egyszerűen csak a tetszés örömet; ugyanakkor mindezt érintetlenül hagyva leválhat róla egy konokul kíváncsi, értelmi éhséget kielégítő elemző-analizáló szellemi törekvés megismerni az embertől független igazságot a látványokban.

Beállítódásunk szerint persze mondhatjuk, hogy az egyik, vagy a másik az igazi, vagy az egyik vagy a másik a fontosabb. A gyermekek személyiségét mégsem szolgáltathatjuk ki vélekedéseinknek. A nevelés a személyiségfejlesztésben vagy a teljesség igényével lép fel, vagy nem nevelés.

Produktív alkotóképességnek nevezi Taylor a gyermekben azt, ami már a gyakorlottabb alkotó tevékenységben mutatkozik meg, s többféle, az expresszív szinten kialakult készségből és jártasságokból áll össze. Ez nála a következő szint. Tény, hogy az általános képlet többnyire beválik: expresszív alkotóképességének birtokában a gyermek egyre produktívabb, s ezt maga is tudja. Számunkra viszont ennek a produktívitásnak a tartalma a fontos. Látnunk kell ugyanis, hogy a szubjektív tartalmú tevékenységekben mutatott produktívítás más természetű, mint bármely más gyakorlati irányú produktívítás.

Ha expresszív korszakában a gyermek eljutott odáig, hogy alkotásában magát látja, akkor ez azt jelenti, hogy produktívitásának tudatával már elérte, hogy tevékenységét énjé kifejeződésének látja, akkor azt másokétól meg is akarja különböztetni. Vállalhatja magát, említettük, már túl van a felismerésen, hogy a képi kifejezéshez nincsenek mindenki számára egyformán jó, receptszerűen egyformán használható szabályok.

Más természetű tevékenységeiben a produktivitás viszont abból bontakozik, hogy a gyermek megtanulja a fogásokat, eljárásokat, technikákat, elsajátít bizonyos tevékenységi algoritmusokat. Így azután keresni fogja a biztonságot ígérő szabályt itt is. Tapasztalhatjuk, hogy a gyermek egy-egy rajz fölött, elbizonytalanodó pillanataiban bizony megkérdezi, hogy „kell” ezt csinálni? Elszomorító, hogy válaszul gyakran frontális munkában bemutatott, akkurátusan elmagyarázott alakítási-formálási szabályokat, képzéskészítési algoritmusokat oktatunk. Mert „nincs időnk” egyenként, az egyenkénti helyzetekben, az egyenkénti törekvések irányába segíteni. Csábító a dolog hatékonysága is. Az algoritmusok a produktivitás látványos szintjén eredményes osztályteljesítményt hoznak, s ettől elvakulva már nem is látjuk, hogy „egyformásítottuk”, konzumáltuk az alkotó munkát. Többé nincs alkotó jellege, nincs esélye újszerűsége, hiszen az egységesített elvárásoknak megfelelően előbb-utóbb mindenki ugyanazt tudja, s a korosztályhoz viszonyítva sem tud jelentkezni többé semmiféle újszerűség. Az egyéni becsvágy abban merül ki, hogy ki tudja ugyanazt szebben, gyorsabban, ügyesebben. Az egyformásító szabályokkal megfosztjuk a tevékenységet attól az alkotó jellegétől, amely egyedüli biztosítéka annak, hogy a gyermek ne rekedjen meg (elégedetten) a produktivitás hamari sikereinek szintjén.

Csak és kizárólag differenciált nevelői viszonyban háríthatók el a (más területeken is és társadalmi méretekben) mételyező egyformásító manipulációk. Mint egyik legrosszabb végkifejlet, figyelmeztető jelenség a személyi kibontakozás távollátalansága és ellehetetlenülése ellen születő torzult „szabadságharcok”, a devianciák terjedése. A képi alkotó tevékenység relatív szűkösége a társadalmi méretek ellenében látszólag túl nagy távolság ahhoz, hogy a fenyegető társadalmi következményekkel hitelt érdemlő módon érveljünk a konzumembert „nevelő”, sikeréhes kirakati rajzpedagógia ellen. De gondoljuk meg, a képi kifejezés módszeresen és személyes irányultsággal kibontakoztatott alkotótevékenysége, az esztétikai minőségeket termő kreativitás valójában önismeretet és konvertálható képességeket fejleszt, olyan képességeket, amelyek a személyiségnek a világhoz való mindenoldalú viszonyában a másra, az újra, a jobbra való *invenciózus* beállítódásban, az új megalkotásának késztetéseiben, egyáltalán: sokoldalú kreativitásban fognak jelentkezni.

A kreativitás kiteljesedése irányában más, újként jelentkező kritériumok alapján Taylor egy következő szintet nevez meg. Az **inventív alkotóképesség** ugyan – mint állítja, – sokakban nem fog kibontakozni, mégis ezt a kreativitás még széles körben fellelhető szintjének tartja, azonban már összekapcsolja a tehetség fogalmával. Arról még nincs szó, hogy ilyenkor a gyermek alkotásában új koncepciók jelentkeznének, – ez az **innovatív alkotóképesség** (a kibontakozott tehetség) jellemzője lesz, – de arról igen, hogy nem keres biztonságot adó fogódzókat, szemléleti megközelítéseiben nincsen irányító hatalma semmiféle sémászerűségnek, képes eredeti meglátásokra, képes észlelni mások számára szokatlanul újnak ható összefüggéseket.

Sok tényező támasztja alá, hogy Taylor lélektani konstrukciója hitelt érdemlő építmény. Mi is ismerjük ezeket a tényeket, és nekünk is van az övével egybevágó következtetésünk, amely számunkra nagyon fontos: *az invenciózus gyermekrajzok expresszivitása képes magasabb szinten folytatódni.*

3.

A differenciáló képességfejlesztés

A vázoltak alapján kirajzolódik, mit tehet, mit kell tennie a vizuális nevelésnek a 6–12 éves korosztályban a személyiségfejlődési esélyek betöltésében. *Az expresszív alkotóképesség gazdagításával személyes irányultságait bontakoztatva, értékekkel terelgetve túl kell segítenie a gyermeket a produktivitás sikerélményeinek csábító kísértésein, hogy tartósan rögzülhessenek benne képességeinek inventív irányultságai, s invenciózus kreatív személyiséggé váljon.*

Mint említettük, nagyjából a 10–12 éves korban jelentkezik a kritikus időszak. Az értelmi viszonyulás erősödésével ma a legtöbb gyermek előbb utóbb kritikusan szemléli saját képi produkcióit is, és okkal, amennyiben azokat szemléletileg meghaladta. Ez a kritikus elfordulás valójában a szemléleti tevékenység korábbi kisiklását reagálja le. Azt állítottuk, hogy az ilyen kisiklás az esetek nagy részében pedagógiai hiba. A pedagógus említett differenciálatlan osztálymunkája, algoritmusokat begyakoroltató produkciószemlélete, – amely a „nívós produkcióra” irányult, – konzumálta a kifejező tevékenységeket, a kifejezést befagyasztotta a konzumált formáknak egy akkor talán aktuális gyermek-szintjén, amely szintet azután a gyermekek szemléletileg egyenként meghaladtak. Akkor is ez történik, ha az osztály ezek után még „fejlődött” is. Ami „tudásbeli gyarapodás” még következhet ezután (ugyanolyan oktatási módszerekkel), az már a gyerekről levált, saját szemléleti világtól idegen, már csak másra alkalmas kommunikációs tudás. Ha a gyermek becsvágyó, még teljesít, de az már ugyanúgy nem ő, mint ahogy már akkor sem ő volt, amikor megszakítva személyes jelenlétének kontinuitását idegen utcákba terelték, hogy arrafelé vannak az igazi értékek. Azzal meg, hogy történetesen ez őbenne személyes meggyőződéssé is válhatna, csak annyira törődtek, amennyire mindenki mással, ugyanúgy, egyformán, személyteleníttem. Ha megőriztük volna képességét arra, hogy a világhoz való viszonyának gazdagodó teljeseését folyamatosan újra és újra (széleskörűen) képpé transzponálja, s ilyenként azt „lássa is”, akkor ennek a saját tevékenységétől való elidegenedésnek, pontosabban annak a felismerésnek, hogy *ez nem ő volt*, nem kellett volna bekövetkeznie, mert nem lett volna miért.

A vizuális pedagógiának – vagy nevezük csak inkább rajzitanításnak, – a differenciálatlan oktatással egyformaságba fojtó módszeressége mellett van egy másik iránya, amely legalább ennyire differenciálatlan és esélytelen. Könnyen kikövetkeztethető, hogy ez csakis a másik véglet lehet. Az, amely nem ismervén a tagadva megőrzés dialektikáját, tényleg „megőrzi” a gyermekben a gyermekrajzot. Vannak ehhez balvégről jött, magukat pszichológiaiainak beállító elméletek, amelyek azokból a tényekből kiindulva fogalmazzák meg a maguk proféciáit, amely tényeket a rossz pedagógia következményeként mi is leírtunk. Mintha a rossz pedagógiában az iskola egésze testesülne meg, a tanítás maga; tehát a következtetés: semmi iskolázás, semmi beavatkozás. Féltve óvja a gyermek spontaneitását minden zavaró befolyástól, igyekszik megőrizni a gyermekben a „magával hozott ösképeket”, ezért számúzi a „megrontó” mintákat is. Sajátos aurát von a gyerek köré, szakkörökben ezt azzal teremti meg, hogy folyamatosan frissíti a csapatot újabb és újabb kicsikkel, akik elbűvölő gyermekrajzaikkal frissen tartják a nagyobbakban a varázst. Itt nem a gyermekkel foglalkoznak, hanem egy ideával, amely mögött úgyszintén a produkció-szemlélet húzódik meg. Annyira nem esik differenciált figyelem egy-egy gyermekre, hogy annak az alkotás idejére szinte ki kell szállnia önmagából, hogy újra az a gyerek lehessen, aki *volt*. A produkció *már* éppen úgy idegen tőle, az ő időközben differenciálódott személyiségétől, mint a másik végleten az algoritmusokban edzett produkciók. Ha csapatostul áterreljük a látványos produkciók szépen kikoptatott sínjeire, az csakúgy vakvágánynak bizonyul, mintha letérítjük saját potenciális lehetőségeinek pályájáról, s ott magára hagyjuk, mert itt

valójában ez történik. A pszichológia csapásain bátran gondolja tovább mindenki, milyen ember készülődik abban a cseperedő gyermekben, aki a dicséretért, a felnőttek ájuldozásaiért készséggel és magával ideig-óráig elégedetten „szállítja a produkciót”. Úgy, ahogy kívánják. Ám lassanként felismeri magában magárahagyott elkülönült énjét, hogy valójában nem őt „szeretik” a produkciókban, hiszen ő azokkal nem azonos. Á más, de akkor kicsoda is ő valójában?

Miután tisztességgel gondolkodunk a dolgon, gondosan kell megfogalmaznunk, mit is kell megőriznünk, (és mit felépítenünk) a gyermekben?

Mi az a minőség, amelyet nem a változások ellenére, de magukért a személyiségfejlődést hozó változásokért kell megőriznünk benne?

Ha az un. gyermekrajzban szüksége volt arra, hogy a világhoz való viszonyát képpé transzponálja, akkor ez az irányultsága a szocializáció előrehaladtával változó-differenciálódó viszonyainak kifejezésére, mint állandó őrződjek meg. Ehhez idomuljanak, változzanak, differenciálódjanak képi eszközei. Ha korának megfelelő szemléleti szinten képes volt szellemi kielégülést hozó alkotásra, akkor ez a képessége – mint állandó – életkorának előrehaladtával megőrizhető legyen, újra és újra előjöhet a változó kihívásokra. A változó-differenciálódó képi eszközöket talán felfedezhetné magának maga is, ha erős készítése, ideje és megfelelő körülményei volnának hozzá. Akinek mindez összejön, annak már van esélye arra, hogy – akár segítségünk nélkül – ő váljon művésszé. A saját felfedezések útja a legszebb út, de ez igen ritkán járható személyre figyelő választékos pedagógiai közreműködés nélkül. Akkor viszont a jó pedagógia segítségével mindenki művésszé válhat? Erre csak azt válaszolhatjuk, hogy ma azért vannak művészek, mert túl sokan nem lehetnek azzá. Ha mindenki művész lenne, nem volna művészet, vagy oly mindennapos volna, hogy szót se igen érdemelne. Prózaiban fogalmazva: az élet bármely területén a kiemelkedően tehetséges alkotók azért kerülnek piederasztálra (és a középszer gyilkos irigységének keresztüzébe), mert ma túl sokan nem nevelődnek kreatív emberré.

Ha minden életkorban, minden életkor-szakaszban képes volna a gyermek képpé transzponálni viszonyát a világhoz, nem kellene többé pszichológiai rendelésre vinni, hogy a világgal és az önmagával támadt diszharmóniákat oldjuk a lelkében. S mivel mással ott is, mint például festéssel-rajzolással! S hogyan másként, mint végre reá irányuló figyelemmel.

Minden transzpozíció, amely a személyiség és a világ viszonyát szemléleti tevékenység útján képpé komponálja, valójában mindig rendez, elrendez valamit, és újságaival gazdagítóan hat vissza az alanyra. Segíthetünk abban, hogy az ilyen tevékenységek szemléletet gazdagító és készségeket gyarapító tartalmi folytonossággá álljanak össze, s a folyamatban tisztulva gazdagodjon a személyiség énképe; a világ kaotikus jelenségtömege pedig egyre átláthatóbb szemléleti struktúrákba rendeződjék.

Ezekért a fejlődését építő változásokért kell megőriznünk az expresszív korszak alkotóképességének azt a sajátosságát, hogy kíváncsi nyitottsággal fordul minden felé; annyira benne van az alkotásban, hogy az boldog érzelmi-értelmi kielégülést képes nyújtani a számára, s úgy tekint az eredményre, mint magára, vagy mint énje egy darabjára.

Amennyiben egy ilyen alkotás felfedezés, újdonság, gyarapodás, akkor ilyenként e nemében ismételtetetlen. Csak meghaladni lehet. Amennyiben ez szükséglet volt, és amennyiben kielégült, a kielégültség a szükségletet nem megszünteti, hanem magasabb szint igényével termeli újjá. A motiváció ebben a sikerélmény. Ámulni szoktunk a gyermekeken, akik

sokadszorra rajzolják, festik „ugyanazt” a képet. Talán mégsem ámulni kellene, hanem új és új táplálék kínálatával újraéleszteni éhségét. Bár ámulnunk azon mégiscsak érdemes, micsoda potencia az alkotás gyönyörűségével betelni nem tudó mohóság. Még akkor is lám, ha már nem talál benne újdonságra. Látnunk kellene, (ehhez oda kellene figyelni), hogy a gyermek mégha gyakorol is, valójában ilyenkor egyhelyben toporog, jobb híján *visszabújik* a már megélt élménybe, mert nem terelődött új tárgy felé a figyelme. Ha még ez is ennyire jó, mennyivel jobb lenne szakadatlanul újabb és újabb változata az ilyen élménynek! Figyeljünk fel arra is, hogy az ilyen önisméltéseknek gyakori oka, hogy a gyermek próbálkozott közben mással is, fokozottabb igénnyel, de az nem ment, nem volt segítség, s most a korábbi sikeres produkciója ismétlésével a kudarcot kompenzálja. S vajon mi lehetett a kudarc oka? (Közben azon se lépünk túl, hogy ez talán az igényesség elégedetlensége, ilyenkor kudarcnak ítélni valamit talán a magasabb szinten újratermelődött szükséglet megnyilvánulása.) A kudarc oka azonban leggyakrabban a vállaláshoz pillanatnyilag elégtelen képesség. A képesség készséganyaga nem bizonyult elégségesnek az új kifejeznievalóhoz, a képesség műveltség-anyaga, nyelvi bázisa hiányos volt, kevésnek bizonyult, nem tudott formát adni az újnak, mert ahhoz új formaanyag kellett volna. Ilyenkor jön, – ha jön, – a gyerek azzal, hogy „segíts!” Vagy ami rosszabb, nem szól, mert kicsit szégyelli a kudarcot, még csak sejtelem a lelkében, hogy valamire, ami jó, ő esetleg nem mindig képes. Ha az osztályban magára hagyottan vagy otthon egyedül próbálkozik, ez megisméltődhet többször is, s bizony szorongássá válhat idővel. Csak egyszer mondja neki valaki ilyenkor, hogy nézze meg X-et, hogy ügyetlen, hogy botkezü, rögtön „megérti” miért nem sikerülnek a dolgok, s egy életre kialakulhatnak benne a háritási mechanizmusok az iránt, amit korábban még nagy lelkesültséggel művelt.

Mi a dolgunk? Ismételjük: **minden életkorban, minden életkorszakaszban a gyermeknek készségek szintjén birtokában kell lennie a szemléletmódját közvetíteni képes kifejezési eszközöknek.** Az ő szemléletmódját közvetítő eszközök azok, amelyekkel birtokba veheti a világot újabb és újabb vonatkozásaiban. Nem kezdheti minden ember előlről, nincs az a zsenialitás, amely semmiből kiépíthetné az emberiség, vagy akár csak egy kultúra képnyelvi műveltséganyagát és művelésének képességeit. Mellé kell állnunk egész műveltségünkkel, pedagógiai tudásunkkal, és ami legalább ennyire nélkülözhetetlen, mély empátiával. Ahhoz, hogy a gyermek önmagát is kontroll alá vonó kifejező tevékenysége lépést tartva szinkronban maradhasson a másféle behatásoktól is serkentett szemléleti fejlődésével, korszakunk adottságai közepette a tempón is változtatnunk kell. Mert sűrűsödnek a külső impulzusok, mert gyorsul a személyi fejlődés üteme.

Mindeme kérdések természetesen a gyakorlatban jelentkeznek. Mit tehetünk (és hogyan?) a tanítás során azért, hogy saját maga és a társadalom boldogulására folyamatosan gyarapodjon a gyermek kifejezési készültsége? A későbbiekben többnyire erről lesz szó.

A vizuális nevelés minden más tevékenységformája is tud személyiségépítő, képességeket, fejlesztő folyamatokat indítani és működésben tartani, de a gyermekrajzból bontakozó, s a személyességet megőrző közlések mindig előtérbe kerülnek. A képi kifejezés gyakorlatát ugyanis valamilyen formában folyvást átszövi a személyes érdekeltség, ettől intenzív és szuggesztív, s emiatt visszahatása az alkotóra mélyebb annál, mint amit más formák gyakorolnak rá.

4.

Éntudat és kollektív identitás

A vizuális nevelés más tevékenységformái között a tárgy- és környezetkultúra körébe tartozók is képesek intenzív visszahatást gyakorolni az alkotó gyermekre, mert a dolog másként szubjektív, más a hatás természete is. Ha megvizsgáljuk, kiderül, hogy továbbra is a személyiségfejlesztés átfogó kérdéseinek témakörében gazdagíthatjuk ismereteinket.

Említettük korábban, hogy a tárgykultúrával megvalósuló befogadói és alkotói viszonyaiban *kollektív szubjektivitással* találkozik a gyermek. Ezért nem csak azt kell tisztázni, hogy képes-e motiválni a gyermeket itt is személyes érdekeltség, de elvileg (és gyakorlatiasan is) fölmerülhet, hogy a személyiségére irányuló képességfejlesztő nevelés számára ez a terület hasznosítható-e egyáltalán? Mindenki sejtheti, hogy a kérdés csak logikai játék, de ezért valóban tisztázni való kérdés, nincs-e kizáró ellentmondás? Az individuum szubjektivitása hogyan találkozik a kollektív szubjektivitással?

Mivel a kérdés pedagógiai konzekvenciáit amúgy is az esztétika alapozza meg, s a kérdéskörrel már foglalkoztunk ³itt csak röviden összefoglaljuk, miről is van szó.

Tárgyaink formái a funkción túl elmondják a készítésben és a használatban konkretizálódó, kor szerint érvényes emberi lényegét. (Az esztétikum mindig valami érzékletes formában mutatózó emberi-társadalmi lényeg.) Így a tárgyforma a készítő és használók számára – indirekt módon – mindig is önmagukat és a világhoz való viszonyukat fogalmazta meg. Ilyenformán a készítő személyükön túlmutató tartalmakat, őket is magába foglaló szélesebb társadalmi kör üzenetét kódolták a tárgyformába. Legszélesebben *az adott kultúra szubjektív világlátása* az, amely ilyenkor kifejeződik. Még inkább így van ez a tárgyformához tapadó díszítményben, amit a tárgyforma már nem képes elmondani, azt átvállalják a rátett „világértelmező” díszítményformák. A kultúrák szélességében megvalósuló „ilyen a világ” tartalmú szubjektivitáson egy pillanatig sem érdemes csodálkozni, ha belegondolunk, hogy valójában nincs is objektív világszemlélet.

Mivel az ilyen közlések befogadói a használók, a használat és a szellemi befogadás folyamatai hozzászocializálják őket ehhez a kollektív szubjektivitáshoz. A szellemnek ebben a továbbadásában megvalósul egy kultúra folyamatossága, a tárgyi környezet szellemi tartalmai időben is, térben is egybefűzik és összetartják egy kultúra emberi közösségeit. Tárgyaikra nézve felismerik egymást, felismerik összetartozásukat, ebből táplálkozik öntudatuk. Kollektív identitásuk az, ami tárgyaik érzékletes formáiban lakik, nyitva országnak-világnak, sőt esetenként ezt fennen hirdetik is.

A kultúrák kollektív szubjektivitásából született mindennemű közlés dekódolása is kultúrákban, kultúrák szocializálta szubjektumokban történik, így szubjektív lesz a tárgyformákhoz való befogadói „hozzáállás” is. Mármost – s ez voltaképpen a logikai játék – milyen szubjektivitás ez? Személyes szubjektivitásnak, avagy kollektív szubjektivitásnak tartunk egy befogadó individuum, a tárgyat használó egyes ember lelkében megfogant esztétikai élményt? A befogadóban is úgy van ez, ahogy a pingáló Mari nénivel lehet máig is: az ő alkotó személyiségén keresztül ölt formát a közösség világlátása, átjárva egymást, eggyé lesz benne egyéni és közösségi. A személyekben – akik hol alkotók hol meg befogadók – a tárgyi környezet esztétikai minőségeinek szocializáló hatása formálja ki ezt az ellentmondásos egységet.

³ Lásd Bálványos Huba *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés*, VIZUÁLIS KULTÚRA II. Balassi Kiadó, Bp. 1998.

A pedagógia nézőpontjából ez után már az a kérdés, hogy ebből a potenciálisan érthető kollektív világlátásból mennyit és milyen mélységig ért meg, s vesz át a szemlélő, a használó, a tárgyat individuális tevékenységben imitáló gyermek. Ez múlik világszemléletén és műveltségén túl sok minden másan, többek között személyes beállítódásán, alkalmi hangoltságán is, tehát a további szubjektív körülményeken. Mindezeket mérlegelve körvonalazódhatnak a pedagógia átfogó és személyekre szabott programjai.

Pedagógiai alapkérdés, hogy a személyenként felkeltendő hangoltságnak egyszerre kell tartalmaznia a személyes érdekeltséget és az azon túlmutatni képes emberi-közösségi motivációkat. A gyermeket a benne egyre hitelesebben kiépülő értékszemlélettel lehet elvezetni önmagához. De tudnunk kell, hogy az értékek normativitását belátó-elfogadó szemléletet – amióta világ a világ, – csak a kollektív értékek élményein keresztül lehet kialakítani. Kollektív identitástudat nélkül nincs talaj a személyiség talpa alatt, énonazonosságának képzetei nem formálódhatnak normálisan hovatarozásának képzetei nélkül. Ez a differenciált személyiségfejlesztésnek nem egyszerűen a lelki egészség kérdéskörébe tartozó feltétele, de maga a normális szocializáció.

A szocializációt pozitív értékirányokba terelő nevelés számára ehhez „kézenfekvő” műveltséganyagként és tevékenységi területként kínálkozik a tárgy- és környezetkultúrán belül a népi kultúra világa. A népi kultúra eredeti tárgyalkotó tevékenységeiben a XX. századi elidegenedés ellenében az emberi (és nemzeti) öntudat visszanyerésének esélye kínálja magát minden korosztály számára. Ráadásul az alkotás által visszanyerhető szubjektív emberi teljesség élménye is, mivel a tárgyalkotásban a szükséglet felismerésétől a célképzeten, a problémamegoldó tervezésen és alkotó tevékenységen át, a kész mű gyönyörűségéig, s a használat öntudatos büszkeségéig feszül az emberi kreativitás íve. Úgy is fontos ez, mint a személyiségben alkalmanként újraélhető, újra és újra megvalósuló nembeli minta, amely az emberiség eredendő történelmi önalkotását realizálja újra mindig az egyedekben. Az így végigvitt kreatív alkotófolyamat eredményében (esztétikumában) valóban meg tudja látni, meg tudja ismerni, meg tudja mutatni magát a gyermek. És ez perdöntő.

A gyermekre tekintve nézőpontunkból most az a kérdés, mi is történik vele a népi kultúra tárgyainak, díszítéseinek tanulása, alkotó imitációi közben? Hogy például a népi kultúra tárgyi eredményeiben, s az átélt alkotó folyamatokban felismert emberi (és magyar) mivolta, – ami által a nagy egész részeként tudatosítja magát, – vajon most föloldja éntudatát, és „beolvasztja” őt, vagy ha erősíti, gazdagítja éntudatát, akkor mi által? Erre akkor tudunk érdemben válaszolni, ha e tevékenységekben megvizsgáljuk az alkotó jelleg mibenlétét. Nem ok nélkül merül fel sokakban, hogy létező tárgyak utánzása talán éppen azt hozza, amit elkerülni szeretnénk: egyformásít, konzumál. (Ismert jelenség: bornírt közösségek lojális tagjává tud szürkülni a személyiségében elbizonytalanodó, és azt már-már örömmel fel is adó ember...) Hiszen az utánzás bizonyos előírászerű tevékenység fázisok megtanulását és (kényelmes) betartását feltételezi, a tevékenység algoritmusai által az alkotó jelleget adó újszerűségek leértékelődését, kiiktatódását. Gyakorta kap ilyen jelleget a tárgykultúra tevékenység a technika tantárgy keretében, amikor valamely technikai előállítás megtanulásává szegényedik egy feladat célja.

A tárgyak világának differenciáltabb értelmi közelítését megnehezíti egy szlogenszerűen elterjedt és dogmaként érvényesülő mondat: „a funkció meghatározza a formát”. Az

esztétika *a forma relatív szabadságának elvét* szegezi szembe ezzel.⁴ Megállapítja, hogy a funkció valóban megköveteli a formától bizonyos elemeket, s ezek az elemek a tárgyforma kötött állományát adják. A tárgyformának azonban van egy viszonylag szabad „mozgástere”. Emlegettük példának a széiformák változatainak sokaságát. A szükségleteket kielégítő funkciók konkrét tárgyi megvalósulásai egy-egy kultúrában, egy-egy korszakban már az adott kultúra saját arculatát veszik fel a szokások, szükségletek és más specializációk, de főként a világmagyarázatok sajátosságai szerint. A tárgyforma szabad állománya ezért kultúránként jellegzetes eltéréseket mutat. Ezzel magyarázható a magyar népi tárgykultúra, sőt ezen belül a tájegységek tárgyi anyagának mással össze nem teveszthető arculata (szubjektivitása).

A forma relatív szabadsága teszi mindezt lehetővé. Ez az a mozgástér, amely minden kor számára adott, amely minden alkotó számára – a gyermekek számára is – adott. Ez által nyitott az út minden új, minden újszerű előtt mindenkor, itt a tárgyak világában is.

A szabad állomány szabadsága, úgy tűnik, kimeríthetetlen. Különböző korok azonos funkciójú tárgyai is markáns eltéréseket mutathatnak a korstílusok eltérései miatt, míg egyazon korstílus különböző funkciójú tárgyai feltűnően tudnak hasonlítani egymásra. Miként a képzőművészetben, a tárgykultúrában is van stílus; lehet, s van is egyéni tervezői arculat. Az alkotó személyes attitűdje érvényesülni tud. Az elkészült tárgy éppúgy visszamutathatja saját arcát, mint a képzőművészeti alkotás. Ami nem kevesebbet jelent, mint hogy *a gyermek személyes attitűdje is érvényesülhet tárgyaiban, éppúgy megláthatja bennük sajátmagát, mint az un. gyermekrajzaiban!*

*Törekedhetünk, és törekedjünk is arra, hogy a funkció mellett határozza meg a formát a gyermekek egyenkénti személyes arculata is. Indítsák, és alakítsák a formát azok a közléstartalmak is, amelyeket egy határig szabadon belevihet a gyermek a tárgyba. Amíg a gyermekek például butellákat alkotva az általános edénységen és a magyar népi kultúra butella változatainak típusmintáin keresztül magukba fogadják az edényfunkció általános jelentését és a magyar népi kultúra világlátásának indirekt üzeneteit, szabadságukban áll egyéni változatokban próbálgatni a közössel azonosuló és az attól elváló énjük kifejezését. Olyan aurát kell teremteni, amelyben a funkcióra képes kötött és hagyományos formák **személyes artikulációinak** van becsülete és nem a gépies ismétléseknek.*

Ha meggyőző példák erősítenek minket abban a tudatban, hogy az alkotás személyessége e téren is kibontakozhat, akkor ettől kezdve a képzőművészeti és a tárgykultúra tevékenységeket a tervezésben és a pedagógiai munkában csak a funkció tekintetében fogjuk egymástól elkülöníteni. Közöttük sem esztétikai, sem alkotáslélektani szempontból nem fogunk lényegi különbségeket keresni. Ez fejezetünk témája szempontjából azt jelenti, hogy a differenciáltan fejlesztő metodika lényegi elemei sem különböznek. A másságok, eltérések olyan szakmai specifikumokhoz kötődnek, amelyekkel a későbbiekben, a tevékenységeket közelebb hozó fejezetekben foglalkozunk.

Azzal kezdtük, hogy vizuális nevelés – éppen mert képességfejlesztő pedagógia – differenciáló módszerekkel él. Azért mondjuk ki azt is, ami ebből magától értetődően következik: semmilyen témához (és semmilyen gyermekhez) nincs egyetlen üdvözítő módszer. Ezért a háttérismeretek, a szakterület elméleti ismeretei, a szélesebben érvényes megközelítési elvek egyre fontosabbá válnak. Az itt következő tantárgypedagógia a vizuális nevelés módszereinek változatait kínálja, és fő törekvésünk szerint szemléletet is az

⁴VIZUÁLIS KULTÚRA II., II. könyv 2. A tárgyforma relatív szabadsága

egészhez. Szemléletet, mert a leírt módszereknek is az a dolga, hogy inkább példát adjanak egy szemléleti pozíció működéséhez, nem pedig megvalósítandó előírásokat, recepteket. A pedagógiai munkára is áll, amit a gyermeki alkotótevékenységről vallunk, csak akkor tud alkotó tevékenységként kiteljesedni, ha nem algoritmizálja a folyamatokat. Ha nem szabályokra koncentrál, hanem az alkotás tárgyára: a gyermekekre...

MÁSODIK FEJEZET

1.

A vizuális műveltség fejlesztendő képességei

A VIZUÁLIS KULTÚRA I. IV. Könyvében foglalkoztunk a vizuális műveltség képességrendszerével. Ebben a gyakorlatra irányuló tankönyvben most a kialakítandó és fejlesztendő képességek, készségek és jártasságok rendezésében a NAT Vizuális kultúra műveltségi részterületének általános fejlesztési követelményeihez igazodunk. A keret tantervek, a helyi tantervek és a magunk tanmenetei is ebből a rendszerezett anyagból bontják ki az egyre gyakorlatiasabb pedagógiai tennivalókat, az áttekintést megkönnyítendő ésszerűnek látszik, hogy tankönyvünkben is ezt kövessük.

A Vizuális kultúra általános fejlesztési követelményeinek és részletes követelményeinek belső tagolása a NAT-ban (vizuális nyelv – kifejezés, képzőművészet – vizuális kommunikáció – tárgy- és környezetkultúra) valójában a közlésformák rendjét követi azzal a különbséggel, hogy a primer és a direkt közlések együtt adják a vizuális kommunikációt, továbbá a közlésformák nyelvi anyagának egységben látását segítő önálló keretet kapott a vizuális nyelv.

Vizuális nyelv

A dekódolás és a kódolás képességei

- Egyszerűbb képi elemekből összeállt jelentések felfogásának és létrehozásának képessége; (Kifejezés, képzőművészet)
- Egyszerűbb ábrázolási konvenciók, információs jelek, szimbólumok jelentéseinek olvasása, és az ilyenek alkalmazása saját közlésekben. (Vizuális kommunikáció)
- A funkció kiolvasása a környezet, a tárgyak formáiból, és a funkciót jól mutató formák létrehozása; (Tárgy- és környezetkultúra)
- A tárgyforma és a díszítmény jelentéseinek olvasása, és egyszerűbb jelentések megformálása; (Tárgy- és környezetkultúra)

Kifejezés, képzőművészet

Az alkotás képességei

- Egyéni és együttes élmények kifejezése egyéni és csoportos munkában. Elmélyülés és együttműködés képességei.
- Tapasztalatok, olvasmányok s a fantáziavilág képeinek megjelenítési készségei.
- Jártasság a közvetlen látványok keltette hangulatok, érzelmek kifejezésében.

Eszztétikai-művészeti élmények, művészeti ismeretek

- Élményt adó művészeti alkotások utánzó és újraalkotó elsajátítási gyakorlatai.

- Szemlélődő, beleérző érzékenység a szép és csúnya, a jó és rossz megkülönböztetésében (a művészeti alkotásokban és minden másban).
- A művészeti élményeket kínáló, művészeti ismereteket nyújtó források megismerése, használatuk szokásai, és képességei.
- Elemi jártasság művészeti élmények és művészeti ismeretek szavakkal való visszaadásában

Vizuális kommunikáció

Ábraalkotás képességei

- Látványok megfigyelésében és a lényeg képi visszaadásában való jártasság.
- Köznapi közlendők képi megfogalmazásának gyakorlottsága.
- Jártasság más műveltségi területek tantárgyai ismereteinek képi visszaadásában.

Ábraértés képességei

- Közlő ábrák olvasásának, felfogásának és reprodukálásának képességei.
- Elemi ismeretek a köznapi tájékoztatás formáiról, témaköreiről és eszközeiről.

Tárgy- és környezetkultúra

A tárgyalkotás, környezetalakítás képességei

- Közös szükségletet kielégítő, a közösség arcukat kifejező tárgyak és környezet közös tervezésének, megvalósításának, kialakításának képességei. Elmélyülés és együttműködés képességei.
- Egyéni szükségletre kitalált tárgyak tervezésének és szép megvalósításának készségei és képességei.

Tárgyi-, környezeti esztétikai élmények és ismeretek

- Alkalmasan megválasztott népi használati tárgyak, népművészeti alkotások utánzó és újraalkotó elsajátításának képességei.
- A szépség és a jó működés formaképzeteinek ízlést alapozó gyarapítása.
- Szemléleti és használói élmények értelmezésének és szavakkal való visszaadásának elemi képességei.

Technikák

A különböző kifejező, közlő és tárgyalkotó művészek, technikai eszközeinek megismerése s alkalmazásukban való jártasságok és készségek megszerzése.

2.

A képességfejlesztés tervezésének és megvalósításának tézisei

Gondolatok, leírások összefoglalásával mindig a tankönyvek, anyagrészek végén szoktunk találkozni. Mi itt tézisszerűen mégis az elején foglaljuk össze, mit is kell megtanulnunk. A tartalomjegyzékre pillantva általában megtudhatjuk, mit tartalmaz a könyv, itt megtudhatjuk, hogy miről lesz szó a továbbiakban:

A terület tevékenység centrikus profilja

A vizuális nevelés képességei (készségei és jártasságai) tevékenységekben formálódnak ki, és csak azokban fejleszthetők.

A gyermeki tevékenységek személyessége

A terület tevékenység centrikus jellegéből következik, hogy a feladatok fő profilja a személyes alkotás. A gyermek az alkotáson keresztül szembesül a világgal és önmagával, a társadalmi értékekkel, és a saját személyiség-értékeivel. A gyermek az alkotáson keresztül alkotja önmagát.

A fejlesztési program = tevékenységi program

A tevékenységek programjának gyakorlatilag a készség- és képességfejlesztés (személyiségformálás) programjának kell lennie.

A tevékenységek komplexitása

A tevékenységek mindig összetettek. Egyszerre több készséget igényelnek és fejlesztenek, egyszerre több és több irányba ható képességet bontakoztatnak. A program tevékenységeinek – az egyes feladatok tartalmainak – tervezésében, valamint a feladatok összeszerkesztésében ezt az összetettséget kell átgondolni.

Dominanciák az összetettségben

Az összetett fejlesztő hatások ismeretében a képességfejlesztés célkitűzéseire mindig elgondolható olyan feladat, amelynek fejlesztő hatásai mégis elsősorban valamely elvárt képesség kibontakoztatásának irányba mutatnak. Továbbá mindig elgondolható e feladatok domináns képességfejlesztő hatásainak valamilyen egymásból és egymásra épülése. Így építendő és szakaszolható folyamatossággá a feladatok sorrendje.

Fő motivációk a feladatokhoz

A képességfejlesztés programjához mindig elgondolható olyan feladat, amely majdani tényleges élethelyzetekben adódó tevékenységformákat modellez, sőt olyan is, amely az adott pillanatban létező gyakorlati vagy lelki szükséglet kielégítése. Ilyen feladatok magukban hordják motivációikat.

Életkori sajátosságok

A képességfejlesztés pedagógiai módszereit mindig adott életkorú és összetételű gyermekkollektíva konkrét programjában kell elgondolni, a képességfejlesztő feladatoknak ehhez kell illeszkednie.

A gyermeki tevékenységekhez való pedagógiai viszony

Az egyenként tevékenykedő gyermekeknek személyenkénti figyelmet kell kapniuk. A képességfejlesztés pedagógiai módszerei csak személyre szabott differenciáltságban lehetnek hatékonyak.

Értékelés

A vizuális tevékenységek mindig tárgyi objektívációkká válnak, így az alkotásokat már a készülés folyamatában is (korrektúra) és elkészültük után is értékeljük. Ezzel tudatosítjuk a folyamatot és visszaigazoljuk eredményét.

Eredménykövetés

A megvalósulás folyamatában az eredmények tükrében számítani kell tempóváltásokra is, kiegészítő feladatok beiktatására csakúgy, mint kihagyásokra, és a feladatok tartalmainak megváltoztatására.

Differenciálás

A megvalósulás folyamatában, az eredmények tükrében – a differenciált törődés ellenére is – számítani kell egyes tanulóknál kisiklással, lemaradással, tehát pótló foglalkozással, de legalábbis személyre szóló külön feladatokkal.

Képességvizsgálat

A vizuális tevékenységek mindig tárgyi objektivációkká válnak. Ezért következetes odafigyeléssel, esetenkénti elemzéssel követhetjük a képességfejlesztés eredményességét. Nincs szükség képességfelmérő feladatokra, tesztekre.

Objektív körülmények

A képességfejlesztés pedagógiáját egyben mindig konkrét iskolában, konkrét körülmények között gyakoroljuk. A fejlesztési program csak ezekre épülve lehet élő program.

Rugalmasság

A tervezésben, de a megvalósulás folyamatában is számítani kell módosításokat kikényszerítő nehezen kiszámítható vagy kiszámíthatatlan körülményekre.

HARMADIK FEJEZET

A GYERMEKRAJZ A PEDAGÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

1.

Fejlődéslélektani vonások az irányítás nélküli, ábrázolva kifejező közlésekben

Az ezredforduló kultúráját különös erővel hálózzák be a vizuális információhordozók változatai. Érteni (dekódolni) és beszélni (kódolni) a különböző formákat, tudást, kulturáltságot jelent. De gyakran egyszerűen feltétele is a társadalmi létnek.

Közlésformákat általánosságban sem lehet életkori sajátosságokra való tekintet nélkül tanítani, vizuális jelleggel bírókat, pedig kiváltképpen nem. Vizuális nevelésünk az egyén fejlődés-lélektani jellemzőinek megfigyelhetőségét tekintve szerencsés helyzetben van, hiszen minden lélektani összetevő szemléletesen, megfogható, látható, anyagiassult formában, tevékenységi folyamatban tárul fel. Az iskoláskor előtti gyermeki rajzi tevékenység feltérképezett, és ösztönösebb, korlátozottabb irányítottsága miatt az elemzések kedvenc területe is. A bennük megnyilvánuló, leplezetlennek érzett személyiség gyakran messzemenő következtetések, levonására sarkallja az elemzőt. Ennek az időszaknak egyébként is elsődleges jellemzője a képi beszéd áradása, míg később (különösen a 10–11 éves kor után) szinte eltűnnek azok a vizuális megnyilvánulások, amelyek a személyes vonások, irányultságok, beállítódások beszédes bizonyítékai lehetnének.

A vizuális nevelés egyik megcélzott feladata, hogy az objektív tartalmú képi közlésmódok mellett a szubjektív jellegűekre irányuló késztetést is felszínen tartsa, és az életkorhoz igazodó szinten műveltesse is, hiszen több képesség fejlesztése éppen ezekben dominál.

Természetesen a vizsgálat szempontjából fontos 6–12 éves korú csoport fejlődés-lélektani jellemzői is megfigyelhetők a közvetlen iskolai irányítás nélküli képalakításokon. Az alábbi két elemzést azért is illesztettük tanulmányunkba, mert *csak az általános fejlődés-lélektani vonásokból, attitűdökből, ábrázolási módokból következő jellemzők, felismerése vezethet egy tudatos, közlésformák tanításában mutatózó képességfejlesztéshez. Az irányítás nélküliség itt az egyéni élményalapban és a szervezett órai kereteken kívüli tevékenységben mutatkozik meg. Szemléltető képeinken ugyanannak a gyerekeknek 8 és 11 éves korában készült rajza látható.*

Ábrázolásalapú kifejezés

Minden irányítás nélküli képalakítás élményalapú, a világ személyes megismeréséről tanúskodik, és a személyiség formálódik meg benne. A 6–10 éves korosztályt tekintve a megismerési képességek megfigyeléseken, alapuló ábrázolásokon legfeljebb csak rajzóriai feladatként tanulmányozhatók. A közvetlen látvány utáni ábrázolásokra, még nincs igazi belső késztetés. Az emlékezet viszont már az emlékképek gazdag, lényeges, összefüggő elemét raktározhatja.

(1–I–1a) Ezt bizonyítja képünk számtalan motívuma (a vendéglő berendezése, a tárgyak egymáshoz viszonyított rendszere, a tárgyakon belüli kapcsolódások). Mindez a valóság elemző látásmódjáról tanúskodik, vagyis a perceptív képesség finomodása itt élmény alapú megfigyelésekből ered és fokozott appercepciós irányítás alá kerül. Erről tanúskodnak a képen a különbségeket érzékeltető mozzanatok, mint a perceptív képesség jelei. Az életkor sajátja, hogy a gyerek az ábrázolásban egy-egy neki valamiért fontos, objektív, esetleg funkciójellemező részleteket kiemel, analizál (függönytartó karikák), amely például nem nélkülözi az érzelmi átéltséget. Találtunk egy jóval korábbi munkát, amely bizonyítékként szolgál: ezen még jelölés szinten, de megtalálható a függönycsipesz **(2–2a)**.

A függönycsipesz ábrázolása egyéni érdeklődés eredménye. A tárgyról nyert ismereteit a rajzoló fokozatosan bővítette az évek során. Utóbbi munkáján ez a részlet a kép jelentőséggel bíró eleme lett, és szinte magyarázó jelleget öltött. Ez a magyarázat nem is a nézőnek szól, mint inkább alkotóját győzi meg az ismeret pontosságáról. Ugyanakkor a kép más, hasonló részlete (képek rögzítése) bár hangsúlyozott, de értelmezés nélküli. *Az előbbi esetben tehát tanulási folyamatnak is tanúi lehettünk, melyben a megfigyelés és a vele összefüggő elemző képességek egy személyes irányultság révén fejlődtek.*

Formákról alkotott ismereteit bonyolult egységes téri rendbe helyezi, mely a térről kialakított objektív szemléletű, vagyis önmagától elvont, szemlélő jellegű. A szerepeltetett elemeket egymáshoz viszonyítva helyezi rendszerbe. Képi, téri és kompozíciós szervezését ugyan az érzékelő, észlelő képesség fejlettsége vezeti, de *tanult konvenciók is segítik az egységes rend kialakításában.*

Idáig a gyermekmunka ábrázoló oldalát emlegettük, amely a személyiség egyre fokozódó valóságigényével, vizsgálódó magatartásával cseng össze. Az alaphang mégis személyes, és kifejező. Az életkor jellemzője, hogy a világhoz való viszonyát egy különös, merész, szürreális jelrendszerbe transzponálva tudja elmesélni. Tehát a képen az ember módra cselekvő állatfigurák *személyes élmények az embervilágból*, valamint a tárgyi elemek, *személyes élmények attribútumai*. A dolog érdekessége, hogy bár szembeszökően kifejező figurákat látunk, ezek mégsem állatfigurák megfigyelései, hanem az emberi gesztusok megismert lényegei, amelynek a felnőtt szem annyira örvend. Az alkotás bája, esztétikuma ebből ered. A gyerek viszont ezt és így komolyan is gondolja.

A valós (és egyre valósabb) igényű megfigyeléseket gondolati műveleteken keresztül olyan konstellációba rendezi, amely a leghatásosabban fejezi ki az életöröm, a felfokozott életigenlés tartalmát. Tegyük hozzá, a tárgyalt életkor alaphangulatáról van szó: amikor is a megismerésben, a tanulásban, a bontakozó közösségi létben örömteliséget keresünk.

A láthatóvá vált élmény számunkra érzékletes képi eszközök, *alakított anyag formájában válik átélhetővé*. A rajzoló megismerő képességeiről, az *anyaghasználati képességeinek* függvényében meglehetősen korlátozottan informálódunk. Az érzékeltetés ugyanis az anyag és technika szintjén mutatkozó hiányosságok miatt szűkebb annál, mint ami perceptív szinten már árnyalt és gazdag. Mégis a választott eszköznek szinte minden általa ismert lehetőségét kiaknázza. Forma-, szín-, felületkülönbségeket bőven érzékeltet. A használt anyag lehetőségei és a képi eszközök megfelelőképpen szolgálják a képzetek által mozgatott kifejezést. Az életkor alapmotívuma a mozgás, tevékeny lét, melynek képi vetülete a színesség, mintázat és díszítettség.

Alkotónk két év múlva sem vesztette el készítéseit az önálló képi kommunikálás iránt. Pedig e kor a *verbális kommunikáció kora*. A beszéd közösségi presztízs jellege nagyon megnőtt, de a belső világról és az élmények erejéről még mindig *a képi nyelv tájékoztat a legszínesebben*.

(3) Már első pillantásra is világ- és én-szemléleti változásokra következtethetünk. Motívumait úgy illeszti, építi a kép terében (még átélt élmény esetében is) mintha külső szemlélő nézné az esemény elemeit. S bár tudjuk, e képnek is az alkotója a fő szereplője, mégis szinte kíméletlen precizitással kap jelentőséget minden elem. A valóság átlátható rendben, fegyelmezetten, de monumentálisan jelenik meg, s a kép alkotója átérezve környezete sorsdöntő jelentőségét igyekszik helyet találni benne, azonosulni vele. Kicsiny, kiszolgáltatott figurát látunk. A kutyák közelednek. Maga a szituáció feszült, de nem

domináns, az univerzumszerű tér szinte elnyeli. Előzményként készült vázlatok sora bizonyítja a jelenet fontosságát (**3a–3b**).

A vázlat, a problémamegoldás, a képi keresgélés fontos mozzanata. *A vázlat az ismert dolgok körének bővüléséről, a koncentráloképesség növekedéséről tanúskodik.* A gondolkodási képesség nyersanyagai (emlékképek, képzetek, sémák) már oly gazdagok, hogy van miből szelektálni, csoportosítani, rendezni. A vázlat ítéletalkotások sorozata. Elvetések és döntések, mindez egyben *a produkció minőségértékeinek tudatosulását is jelenti.* Már nem lényegtelen a környezet reakciója, és a kép már nemcsak az alkotó számára készül. A környezet része szeretne lenni, ellesett és elfogadott, jól működő konvenciókhoz igazodik. Persze nem arról van szó, hogy felörlődött az egyéniség a megfeleltetések örvényében, de a realitások világához (a felnőttek világához) való kényszerű közeledés, a képi nyelv objektív részeit erősíti. Az ábrázolás fontos, de a személyes élmény közlésének érdekében.

Az élmény itt a fáramászás – oka a kutyák közeledte – azok nem látszódnak túlzottan veszedelmesnek. A fáramászás: *kaland*. Kaland, amely reális alapokon nyugszik, megtörténhet, ténylegesen átélhető. A főszereplő viszont képesnek tűnik némi külső önszemléltre is. Tudatosítja és látja önmagát, helyét a világban és látja a szituáció elemeinek lényegi helyét ebben a rendszerben. Ezzel együtt gondolkodását képi lényeglátás is jellemzi, és egyre erősebb kritikával nézi az előző évek meseszerű, önkényes képi kombinációit.

Egy új *kiteljesedés időszaka* fog bekövetkezni, erre utalnak azok az *eszköz- és anyaghasználati módok*, melyek *egyre kommunikatívabbá teszik munkáit.* A díszítés és színesség érzéki örömét – amely nem más, mint az élvezet kifejeződése az élmény átélésben, anyagalakítás formájában – felváltja a tónus, a forma, a plasztika és a felület alkalmazása. Ezt az ábrázolási konvenciót már szűkebbre szabott és szigorúbb szabályok szerint kell alkalmaznia. A régi fantáziatársítások világa felbomlani látszik. Különös nyomai azért még fel-felbukkannak az egyéni, hajdani jelrendszer sematizálásaként (óriási napkorong, füstölgő kéményen kuporgó madár). Helyüket felváltják a jól értelmezhető figurális gesztusok, kifejező szituációk, vagy a már feldolgozott ikonográfiák átvétele. Vizsgált képünk még szerencsés esetet szemléltet, a ábrázolva kifejező képi tevékenységre itt még maradt elegendő készlet.

2.

Megismerés, motiváltság és a vizuális közlésformák

Az irányítás nélküli vizuális kommunikáció a személy önálló kutatómunkáján, önfejlesztésen alapszik. A képességek önfejlesztésének vagyunk tanúi, melyre a környezet közvetett hatással van. Felvetődhet tehát: hogy ha a képességfejlődés irányítás nélkül is történhet, szükség van-e egyáltalán iskolai közegben vizuális nevelés órán történő tudatos képességfejlesztésre. Nos, mint láthattuk, kiemelt példáink egyetlen kiemelt személy érdeklődésének beállítódását illusztrálták. Esete fejlődés-lélektani szempontból kétségtelenül tipikusnak mondható, a képi kommunikáció lehetséges fejlettsége szempontjából viszont korántsem. Mivel a vizuális kommunikálás spontán készletesei a verbális képességek fejlődésével együtt halványulnak el, így egyeseknél már 11–12 éves

korra el is tűnhetnek a képi közlés motívumai (és amire még inkább fel kell figyelnünk, a tudatos, értő képolvasás motívumai is).

Irányított vizuális nevelés hiányában a világ megismerhetőségének lehetőségei szűkülnek be. Képességfejlesztésünk ráadásul mindig valamilyen tevékenységen keresztül hat, anyagi produktum létrehozásával. Tehát a személyiség a megismerés kézzel fogható, szemléletes bizonyítékait termeli, ami azt jelenti, hogy bár verbális látványelemzések is megismeréshez vezethetnek, de valódi visszajelzés csak alkotások, látványok létrehozásával történhet.

A világ (különösen az emberi környezet) a képi információk változatait óriási számban és igen eltérő minőségben zúdítja az egyénre. Mindez korosztályokra, csoportokra való tekintet nélkül mindenkire hat. E művi és tökéletesített képi világ, hatásosan és nyomasztólag telepszik szemlélőire. Ebben a tolakodóan vizuális világban *létkérdés a vizuális információs formák elkülönítése, értelmezése és alkotása.* Bár a vizuális kommunikáció formái elkülönítve, rendszerezve szerepelnek a NAT-ban, tudjuk, hogy környezetünkben együttesen, sőt átmosottan jelentkeznek. A környezet jelenségeinek megismerését, a *lényeg megismerését* csak nehezíti a közlésformák mennyisége és gazdagsága. Elkülönülő tanításukra, rendszerben láttatásukra már csak a lényeglátás képességeinek kibontása miatt is szükség van.

Környezetünk vizuális közlései abból a szempontból is problémát jelentenek, hogy eltérő intenzitással produkálják magukat. A szemlélő saját érdekét is nehezen ismeri fel, hogy ti. mely információkra van szüksége, hogy mely információk jogosultak egyáltalán a mélyebb megismerésre. A képi hatásmechanizmusok eltérő információértékei ellentmondásos megjelenésekben öltönek testet. Láthatunk például lényegtelen tartalmú óriásplakátok közelében szürke, de létfontosságú kicsiny közlekedési táblákat. A gyerekek (bizonytalan lényeglátó képességek, kevés konvenció ismeret birtokában) kiszolgáltatottak e hatásmechanizmusokkal szemben. Felszínes megfigyelésekre inspiráló környezetben élnek. A felszínesség amúgy is korunk világának mottója. A felszínes megjelenés könnyű fogyaszthatóságot, könnyű probléma megoldást, könnyű életet sugalmaz.

Hiába gazdag és színes környezetünk mesterséges képi információs világa, ha nem a megismerést szolgálja, gyakran pedig szándékosan félrevezet. Olyan erdő ez, melyben minden igyekszik egymás fölé nőni és értéktelen, kevésbé jelentős részek tolakszanak a fontosabb elemek elé. Hatalmas formák, ragyogó színek piciny tartalmakat rejtenek, de az apró, elfutó jelenségek értelmezése viszont sorsdöntővé válhat.

Ez a színes, kaotikus látványvilág egyben az egyik *motiválója* is a felé irányuló megismerési késztetéseknek, mely viszont könnyen kialszik, és passzív befogadássá válhat. Az oka abban keresendő, hogy a személy hamar rájön, nincs birtokában azoknak a kommunikációs lehetőségeknek, eszközöknek és képességeknek, melyek e látványvilágnak alakítójává tehetnék. Pedig a gyermeki megismerés természetadta mozgatója a megismertek tevékenységben történő alkalmazása, hasznosítása. Tantárgyunk ebből a szempontból is – mint már hangsúlyoztuk – kedvező helyzetben van, mert minden feltáruló ismeret, szemléletes, tapintható eredményt ölthet a dinamikus tevékenységi folyamatok során. Elektronikus jelektől hemzsegő világunkban a formáltságnak ez az élő, plasztikus, anyagiasult jellege igen fontos.

Megismerési képességek és motivációi az ábrázolás elsődleges szerepében

Megismerési képességeket minden közlésforma keretében fejlesztünk, főként olyankor, amikor a megismerés látvány alapon történik, tevékenységi végeredménye, pedig valamilyen ábrázolás. A létrejövő ábrázolások, primer közlések híven tükrözik a megfigyelő beállítottságát a látványra. Ha van beállítódás, késztetés, akkor a személyiség érdekeltté válik az ábrázolásban, akarati tényezőit mozgósítani fogja a koncentráció érdekében. Ha a késztetés gyenge, akkor legfeljebb a külső elvárásoknak való megfelelni akarásra lehet számítani. Pedig (az előző gyermekrajzoknál) láthattuk, hogy akad személyes motiváló erő, irányítás nélküli megfigyelésekre is. Ennek hajtóereje a kíváncsiság és az élmény. Az élmény érzelmi alapon rögzít megfigyelt látványdarabkákat, összefüggéseket. A kíváncsiság, pedig élménykeresés, érzelmi rámozdulás a látványra, a megismerést aktivizálja.

A színes élményhátterű megismerés különösen fontos az alsó tagozatos gyerekek ábrázolási folyamataiban. Primer közléseknél a tárgyhoz fűződő személyes érzelmi viszony lehet az ábrázolás egyik motiválója, viszont a lényeglátásban szubjektív elemek befolyásolják, vagyis a számára fontos részleteket még mindig hajlamos a nagyobb egységek rovására előnyben részesíteni, kiemelni. („Azért rajzoltam meg azt a kis piros foltot a kagylón, mert tetszett.”)

A látvány lényegmegragadását egyszeri és nehezen megmásítható ítéletekkel végzi. Erőteljesen egyszerűsít, ennek oka a különbözőség-érzékelésen alapuló tudatos összehasonlítások szerényebb jellege. De a látványokról alkotott már meglévő belső képek, sémák is olyan erősek (6–8 éves korban), hogy könnyen úrrá lehetnek a közvetlen megfigyelés tapasztalatain. Az ábrázolások így inkább ábrázoló-kifejező közlésekké alakulnak, megkérdőjelezve a közvetlen megfigyelésen alapuló ábrázolás értelmét ebben az életkorban.

(4) Egy kagyló megfigyelése és ábrázolása kapcsán mi is inkább a későbbi, kifejező képalakításra (tenger alatti világ) hangoljuk a gyermekeket. Így a megfigyelés során fejleszthetünk összehasonlító képességeket (különböző kagylók), appercepciók képességeket közvetlen ábrázolás nélkül is, verbális elemzésekkel, számítva az emlékképek gazdagodására, majd megjelenésére egy következő ábrázolva kifejező képalakításban. Tehát késleltetjük az ábrázolási képesség fejlesztését, éppen arra az időszakra várva, amikor az érdeklődés analizáló célzattal fokozottabban fordul a környezet jelenségei és azok valós tartalma felé. Természetesen a korábbi megfigyelés alapú megismerések is fokozatosan épülnek be a tapasztalatok körébe, sőt érzelmi alapú „heuréka” élményüknél fogva tartósan rögzülhetnek. Hosszabb idő elteltével is pontosan felidéződnek, valamint újra és újra megjelennek ábrázolva kifejező képalakításokban (lásd a *Tarka vendéglő* függöny karnisát).

Az első két iskolai évben még a belső képek gazdag burjánzására számíthatunk és a képi megnyilvánulások ösztönszerűségére. Bár a tárgyak, formák megfigyeltetései, elemzései a percepciók és az appercepciók képességek fejlesztését jelenti a vizuális gondolkodáson át, s ábrázolva kifejező képességként mérhető.

Tíz éves kor után a személy önállósulási folyamatával nyitott, vizsgálódó, a külvilágot elemezgető időszak indul el. Ez az analizáló valóságérzéken magatartás mintha csak az életkor jellemző érzelmi labilitását akarná ellensúlyozni. Fontossá válik a megismertek racionális szintű hasznosulása. Mintáit leginkább a felnőtt világból meríti. Ez a korosztály már nem csak passzív élvezője szeretne lenni a környezet, nyújtotta vizuális közléseknek,

hanem fokozatosan felmerül az alakítás igénye is. Ha most eszközbeli, vagy irányításbeli hiányosságok miatt nem sikerül átélnie a vizuális közlés tevékenységekben megnyilvánuló árnyalatait, úgy a következő években passzív elfogadóvá vagy gyanakvó, értetlen kritikusokká vált felsősökkel dolgozhatunk.

A tíz éves kor utáni 2–3 év dinamikus tenni akarása, realiztikus kalandvágya jó motivációs alapja lehet a megismerő képességek fejlesztésének. Az ábrázolásokban (mint primer közlésekben) mutatkozó *analizáló hajlam*, fejlődő képesség-lehetőség az appercepción belül. A fokozott ütemű megfigyelések, összehasonlítások látvány és képe között, az ítéletek rugalmas, gátlásmentes helyesbítését eredményezik. Képünkön **(5)** ez javítások, áthúzások, ismétlések, helyesbítések formájában jelentkezik. Ellentétben a korábbi évek személyes kagylójával, mely még inkább rejti az alkotó önmagára ismerésének kockázatát.

A bogár ábrázolásának motivációja is jellegzetes valóságalapúságot, felnőtt aktualitást igényel. Ez a filmes képi lehetőségek, kihasználásával lehet népszerű természetfilm részlet, természetrajz könyv eleme (az ismeret alkalmazott funkcióinak bemutatásával) **(6)**. *A kíváncsiságot és beállítódást biztosító szemléltetések ilyen aktualizásása nem csak a megismerést teszi célirányossá, hanem az ismeret gyakorlati hasznosságának is bizonyítékaivá válnak.* A hasznosítható produkció, pedig realiztikus elem, mely a közösségben történő építő jellegű közreműködés alapja. Ezért is lehetett második lépés az ábrázolást követően egy olyan kép és szövegtördeléses feladat, mely a valós kiadványszerkesztő tevékenység (tehát egy direkt közlés) közhasznúságát imitálja. Számítógépes világunkban hasznos, ha ábrázolásainkat olyan közlésfunkciókba helyezzük, melyekben a rendezés célirányos és lehetőleg saját képi produkciókat használ fel. Ez elősegíti és tudatosítja a sémáktól mentesebb szerkesztő, kombináló megközelítést.

Röviden szólunk kell még az ábrázolásban megnyilvánuló *anyag és eszközhasználati képességekről*. Már az első gyerekrajzoknál is érintettük ezt a problémát. Fordítsunk gondot arra, hogy a megismerés mindig annak minőségét segítő, azt megközelítő eszközökkel anyagban formálódjék közléssé. Ha tudatában vagyunk annak, hogy (fejlődés-lélektani jellemzőket szem előtt tartva) a lényeglátást szeretnénk erősíteni, akkor részletezésre kevésbé alkalmas eszközökkel, anyagokkal kell dolgoznunk. Ha viszont analízáló, részletkapcsolatokat elemző a megfigyeltetés, akkor ehhez illeszkedő eszközöket használunk.

Mindkét képes példánkon rajztollat (filctoll, nádtoll, fémtoll) használtak vonalas nyomhagyó eszközként. A nádtoll nagy összefogott látásmódra inspirál, a rajztoll részletező lehetőségeivel szemben. *Az eszközöket tekinthetjük a megismerésre való inspirálás, motiválás lehetséges utolsó mozzanatának is.* Az anyag mindig tartogat olyan ösztönző, élményadó lehetőségeket, amelyek gyakran önmagukban is elegendő készletet támasztanak a megfigyelés utáni ábrázolásokhoz.

Megismerési képességek és motivációi az ábrázolás másodlagos szerepében

Érdekes, hogy míg hat éves kor körül irányítás nélküli (primer) ábrázolásokat alig találunk, addig az objektív célzatú, *direkt közlésformákat* annál többet. Magyarázata a környezettel való kapcsolatfelvételben keresendő. A direkt (közhasznú, célzatos) közlések erdeje veszi körül az egyént és információs tartalmát gyorsan, hatásosan közvetíti. Szemlélőjük általában sémarendszerüket (a konvenciókat) érzékeli és nem az alkotási folyamatot. *A*

gyermek képi közléseiben is hamar felébred a közérthetőség tájékoztatás igénye, hogy élményeit térben, időben koordinálva magyarázza, valamint ilyen módon önmaga számára is objektivizálja.

Szemléltetésként szerepel itt egy 5 éves gyermek rajza, a *Piramisok belseje*.

(7) A képen a megismerés tárgya nem a közvetlen látvány, hanem a hasonló látványokról alkotott ábrák és ábrázolási konvenciók. Irányítás nélküli ábraolvasási és ábraalkotási képesség fejlesztésnek lehetünk tanui. A piramisok útvonalrajzát önálló, látott ábrák értelmezése előzhette meg, ezek tapasztalatai koncentrálnak egy *élményindíttatású direkt közlésben*. A közlésnek ez a megjelenésmódja – bár objektíven tájékoztat a térbeli rendszerről – mégis az élménytartalom fantáziaátélését is biztosítja alkotója számára. Soha nem járt a helyszínen, de a rajzolás pillanatában mégis ott volt.

A vonalak: utak. Komoly *gondolati absztrakció és transzpozíció eredménye*. Csak elképzeléseink lehetnek arról, hogy az útvonalrajz készítése közben milyen gazdag képi világ bontakozik az alkotóban, hiszen számára minden szöglet és kanyar esemény és helyszín. Ezek a tapasztalatok indokolják azt a megállapítást, hogy belső képekből adódó ábrázolások alsó korosztályoknál jól működhetnek. Fantázia alapon is gazdag, valóságból merített belső képi anyagra építhetünk.

A környezet képi információs világának lecsapódását szemlélhetjük egy-egy önállóan készített direkt közlés esetében (8). Belső vágyak egy kalandos, fantasztikus világ után, vagy csak egy látott, rajzolt mozgóképes világ újraélése. A televíziós műsorok gerjesztik, felszínen tartják a filmélményt a gyerekekben: rajzolj járműveket a rajzfilmhősnek, és ajándékot kapsz! Az információ ezen a szinten még nem közhasznúságot jelent, de érthető módon tájékoztat kreativitásról, fantáziáról és konvencióértésről. *Aki ábraalkotásban eljutott az útvonalrajzon keresztül a fantáziagépig, az ábraolvasásban nőtt fel, és ehhez a városi környezet adta az alapot nap mint nap*.

Jelentősebben igénybe veszi az akarati erőket, igényli a koncentrációt, amikor valós tárgy működését reprodukáljuk rajzos formában. A vizuális magyarázat tárgya ugyanis előttünk van, működését ismerjük, tehát úgy tűnik, mintha éppen az érdekltség hiányozna az ábrázoláshoz (9). Felbukkanhat az érdeklődés esetleg a tárgy személyes jellege kapcsán (tollam, táskám). Ilyenkor *a látvány támpont és segítség az absztrakciók elvégzéséhez*, amikor esetleg a tárgy belsejébe kell látnunk. A megjelenítésben is olyan vizuális nyelvet használunk, mely absztrakciók eredménye és általános konvenciókat tükröz (vonaltagság, szín, jel). A környezet információs rendszere, – mint mondtuk – tele van magyarázó jellegű ikonográfiával. Jól felismerhető rendszert alkotnak, felhasználva régi, bevált konvenciókat. A 11–12 éves gyerek világhoz való viszonyát rendszerek, törvények keresésével és alkotásával igyekszik rögzíteni. Számára már a még kevés élményt nyújtó kávédaráló működésének magyarázata is világképbe illő. Világképbe illő, mert társadalmi szintű fontos törvényt képvisel. Színes vonalai, nyilai olyan jelentésrendszerbe illenek, melyben a mosógép és a rakétameghajtás megfér egymás mellett. Tehát a törvény használata kicsiben a nagyok világához vezető út. A megtapasztalt ábrázolási konvenciók új, képzelte tárgyak, képzelte működésében és felépítésében alkotó módon kamatozhatnak. A működés megismerése és közlése későbbi tervező szituációt utánozhat.

Jelölés, jelalkotás

A jelölés, jelalkotás az ember személyes jelenléte kultúrkörnyezetében. A jel valószínűleg a világ megismerésének legsűrítettebb kifejezése. Saját kultúrkörében felismerhető, ábrázoló jelleggel bíró ikonográfia.

Már a óvodások is használnak (gyakran külső inspirációra) ábrázolatokat jelként **(10)**. Kapott jelekkel (virág, nap) gyorsan azonosulnak, néha rajzaikban antropomorfizálják vagy cselekményes szituációkba helyezik. A meseillusztrációkban megjelenő virág, mint óvodai jel a személyes jelenlét bizonyítéka. A korai jelalkotások szintén élmény indíttatásúak. Térképeken szereplő kincslelőhelyek, személyes jellegű címerek, látványelőzményekből, sémák és más jelek együtteséből bontakoznak ki. Olykor felnőtt szem számára értelmezhetetlenek. Ennek oka az lehet, hogy a gyerek eleinte számára lényeges, megkapó részletek összevonásából alkot, de oka lehet a belső képek viszonylagos hiánya vagy az, hogy a tárgyról még nem a lényegi információknak jutott birtokába. A megjelenítés eszköze is jelentősen befolyásolja a sűrített közlés célbajutását. Óvodások útvonalrajzain a vastag filctollnyomok miatt látunk felismerhetetlen jeleket, vagy a nagyok (12–13 évesek) produkálnak ceruzavonalakból álló, aprólékos, túlrészletező címer- és jelterveket.

A piktogram és az emblématervezés, mint feladat talán a legerősebben mozgatja meg a vizuális gondolkodás műveleteit. De, hogy egyáltalán absztrahálni, kombinálni tudjunk egy-egy jeltartalom vizualizálása céljából, *a vizuális gondolkodás gazdag nyersanyagkészletével kell rendelkezniünk* (emlékképek, képzetek, sémák stb.)

Ha mindez hiányos, kevés – és itt lép be az irányítás, mely a megismerési folyamatot megrövidítheti, – friss percepciók, célirányos, szemléletes látványok sorára van szükség, amely appercepciókat hív életre, árnyaltabb, gazdagabb megoldási lehetőségeket produkálva megújítja a gondolkodás műveleteit. Ezért közvetlen látványmegfigyeléseket kell tennünk.

Az előzőekben már szó volt a személyes jelekről, de azt is láthattuk, hogy a mesei élmény, a kaland, ugyancsak az *életkornak megfelelő jelalkotási inspirációk*. Később (11–12 éves kor) a jel társadalmi, rendszerező, tájékoztató tehát valóság alapokon nyugvó tartalma vált ki érdeklődést. Képi példánkon **(11)** egy letűnt ókori kultúra az élményhátér. A görög hajók amforáikat a hajó képét ábrázoló pecsétekkel látták el. A belső képi nyersanyag tárházát a gyerekek számára hajólátványok változatai (közvetlen megfigyelések) biztosították. A változatok piktogram nyelvre fordítása kombinációk során történt. Vázlatok készülnek, melyek konkrét visszajelzése lesznek a vizuális gondolkodás célirányának, egyben tudósítanak a lényeglátásról, megfigyelésről, az új látványok kapcsán.

A piktogram végső formája olyan anyag, amely híven tükrözi információs célját. Nagy közönséghez, nagy szórással kell eljutnia. Alkalmaznunk ezért inkább nyomtatott technikát kell (papírdúc, fénymásoló, gipszdúc vagy számítógépes sokszorosítás). Végső lépésként társadalmi közegben funkcionálva *beléptethetjük a környezet jelvilágába* mint postai lapra ütött pecsét. Különösen dinamizálja az alkotót, ha személyes emblémáját (az én jelem, monogramom) küldheti be a társadalmi információs rendszerbe. Ebben az esetben éppen az említett 10–12 éves korosztály belső ellentmondásai oldódnak. Helyet talál, de egyénisége megőrzése mellett, és alkotó jelenlétet mutathat, bizonyíthat egy felnőtt (csodált és bírált) világban.

A leírtakban illusztrálni próbáltuk a fejlődés-lélektani jellemzők vizuális tevékenységekben, közlésekben mutatkozó sajátosságait, az irányíthatóság lehetőségeit, arra hivatkozva, hogy

korosztályok megismerési késztetéseit ismerve kényszermentes feladatkitűzésekkel valósíthatunk meg képességfejlesztést közlésformák tanításával.

Bemutatásunkban az ábrázoló jellegű objektív közlésformákat választottuk, mert a megismerési képességek látható produktumként itt jelentkeznek legintenzívebben. Részben azért, mert az objektív jelleg ellenére is képes a személyiség kreatív önállóságot mutatni, ami a következő (12–14 éves) korosztálynál tanítási tapasztalatot jelenthet. Ott az eluralkodó valóságérzékenység (mely már eleve üzni igyekszik a közlésformák szubjektív területét) az ábrázolásokat is mintakövetéssé torzíthatja, vagy a kommunikáció vizuális formáját is feleslegesnek ítélheti.

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.