

hozzá, a tárgyalt életkor alapangulatáról 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 megismerőképességeiről – 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, a tevékeny lét, melynek képi vetülete a színesség, mintázat és díszítettség.

Alkotónk két év múlva sem veszítette el késztetéseit 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*.

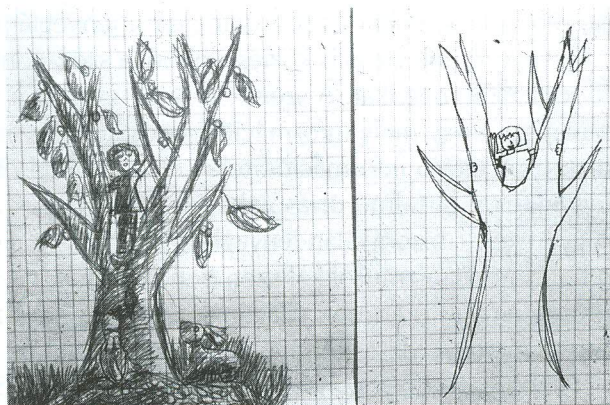
(3) Már első pillantásra is világ- és én-szemléleti változásokra következtethetünk. Motívumait úgy illeszti, építi a kép terében (még átélt élmény esetében is), mintha külső szemlélő nézné az esemény elemeit. S bár tudjuk, e képnek is az alkotója a főszereplője, mégis szinte kíméletlen precizitással kap jelentőséget minden elem. A valóság átlátható rendben, fegyelmezetten, de monumentálisan jelenik meg, s a kép alkotója – átérezve környezetének sorsdöntő jelentőségét – igyekszik helyet találni benne, azonosulni vele. Kicsiny, kiszolgáltatott figurát látunk. 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 koncentrációképesség 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 felőrlődött 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 csupán a személyes élmény közlésének érdekében.

Az élmény itt a fáramászás, oka a kutyák közeledte, nem tűnnek túlzottan veszedelmesnek. A fáramászás: *kaland*. Kaland, amely reális alapokon nyugszik, megtörténhet, ténylegesen átélhető. A főszereplő viszont képesnek tűnik némi külső önszemléletre is. Tudatosítja és látja önmagát, helyét a világban, és látja a szituáció elemeinek lényegi helyét ebben a rendszerben. Ezzel együtt gondolkodását



3. Fáramászás, golyóstoll (11 éves)



3/a–3/b. Fáramászás, vázlatok, golyóstoll (11 éves)

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 a hajdani egyéni jelrendszer sematizálásaként (óriási napkorong, füstölgő kéményen kuporgó madár). Helyüket felváltják a jól értelmezhető figurális gesztusok, kifejező situációk vagy a már feldolgozott ikonográfiák átvétele. Vizsgált képünk még szerencsés esetet szemléltet, az 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: ha a képességfejlődés irányítás nélkül is történhet, szükség van-e egyáltalán iskolai közegben, vizuális nevelés órán történő tudatos képességfejlesztésre. Nos, mint láthattuk, kiemelt példánk 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 készletései 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 figyelünk: a tudatos, értő képolvasás motívumai is).

Irányított vizuális nevelés hiányában a világ megismerhetőségének lehetőségei szűkülnének be. Képességfejlesztésünk ráadásul mindig valamilyen tevékenységen keresztül hat, anyagi produktum létrehozásával. Tehát a személyiség a megismerés kézzelfogható, 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 tολkodóan 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 problémamegoldást, 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 tolszának a fontosabb elemek elé. Hatalmas formák, ragyogó színek piciny tartalmakat rejtene, de az apró, elfutó jelenségek értelmezése viszont sorsdöntővé válhat.

Ez a színes, kaotikus látványvilág egyben az egyik *motiválója* is a felé irányuló megismerési késztéseknek, mely viszont könnyen kialszik és passzív befogadássá válhat. Ennek oka abban keresendő, hogy a személy hamar rájön, nincs birtokában azoknak a kommunikációs lehetőségeknek, eszközöknek és képességeknek, melyek e látványvilág alakítójává tehetnék. Pedig a gyermeki megismerés természet adta 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 hemzseggő 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, készítetés, akkor a személyiség érdekeltté válik az ábrázolásban, akarati tényezőit mozgósítani fogja a koncentráció érdekében. Ha a készítetés 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 ábrázoló kifejező képalakításban. Tehát késleltetjük az ábrázolási képesség fejlesztését, éppen arra az időszakra várva, amikor az érdeklődés analízáló célzattal fokozottabban fordul a környezet jelenségei és azok való 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 ábrázoló kifejező képalakításokban (lásd a *Tarka vendéglő* függönykarnisát).

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

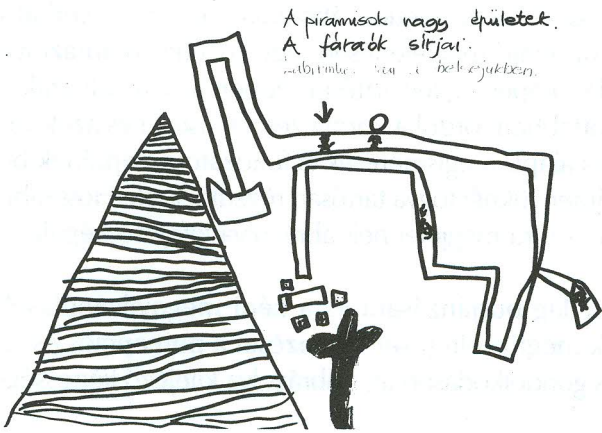
Tíz éves kor után a személy önállósulási folyamatával nyitott, vizsgálódó, a külvilágot elemezgető időszak indul el. Ez az analízáló valóságérzékeny magatartás mintha csak az életkor jellemző érzelmi stabilitását akarná ellensúlyozni. *Fontossá válik a megismertek racionális szintű hasznosulása.* Mintáit leginkább a felnőttek világából meríti. Ez a korosztály már nemcsak 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 felsősékké dolgozhatunk.

A 10 éves kor utáni 2-3 év dinamikus tenni akarása, realiztikus kalandvágya jó motivációs alapja lehet a megismerőképeségek fejlesztésének. Az ábrázolásokban (mint primer közlésekben) mutatkozó *analízáló hajlam* fejlődő képesség-lehetőség az appercepción belül. A fokozott ütemű megfigyelések, összehasonlítások látványa 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 rejtje az alkotó önmagára ismerésének kockázatát.

A bogár ábrázolásmotivációja is jellegzetes valóság alapúságot, felnőttés 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 aktualizálására nemcsak a megismerést teszi célirányossá, hanem az ismeret gyakorlati hasznosságának is bizonyítékává válik.* 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.



5. Bogarak, rajztoll (10 éves)



7. Piramisok belseje, filctoll (5 éves)

(Photo by Peter Hill) Certains criniques ont prétendu que l'art graphique, chez Shaho, prônait le primar; certains sont allés jusqu'à avancer que sa peinture était de la nature du dessin. Avant de ces commentaires ne vint juste. Son œuvre oscille entre la calligraphie libre, comme dans *The Horse of Culture*, et des peintures conçues au départ comme rapports de couleurs.

BEN SHAHIN

He has been seen thinking that he is out of focus with the times, artistically speaking.

The question is whether there is a place in art for the totality of an individual, for his philosophical outlook, his literary and cultural ambience, his concern for humanity as well as both his sensual and his sensitive handling of the media. If the image has primacy in the work of art—as indeed it must have—are not the nature of the image, the scope of its meaning equally essential properties? The look about Shaho's hopes, among other things, to raise this issue. It cannot presume to supply the answer.

RAYMOND SAVIGNAC

Reste à savoir s'il n'a son place au 1^{er} ordre attendu pour le monde d'un individu, sa conception philosophique, son rayonnement ou littéraire et culturel, son postmodernisme social, et non pas seulement pour la sensibilité et le sensibilité, donc il faut prouver dans l'image des formes et concepts artistiques. Il est entendu que la primauté revient à l'image, dans l'œuvre d'art; pourtant, cette œuvre ne comporte-t-elle pas d'autres caractéristiques aussi essentielles: la portée de l'image, l'impact sur elle-même? C'est la caractéristique de cette question et d'autres qui se posent le présent ouvrage sur Ben Shaho. Espérons que'il pourra fournir certaines réponses au lecteur.

Einigen Autoren haben die Meinung vertreten, Shaho gründe sein Schaffensfeld genoss er den Akt des Schreibens und das Aussehen der Schrift.

Einige Autoren haben die Meinung vertreten, Shaho gründe sein Schaffensfeld genoss er den Akt des Schreibens und das Aussehen der Schrift. Einigen Autoren haben die Meinung vertreten, Shaho gründe sein Schaffensfeld genoss er den Akt des Schreibens und das Aussehen der Schrift.

Im obengenannten Sinn würde Ben Shaho, zu meine ich, im Allgemeinen als höchst ungenügend klassifiziert werden. Seine Beschäftigung in der Humanistik, sein Engagement für die Gegenwart, das Aktuelle, auch das Politische, sein Wesen, das manuell dem entspricht, was, wie ein geistiges „magor“ genannt wird, oder auch die mere Wiederholungsritualischer Themen und Gedankens in seinen Gemälden lassen ästhetisch gesehen, nicht im Einklang mit den Zeiten stehen.

Die Frage lautet, ob es in der Kunst Platz für die Totalität eines Individuums, für seine philosophischen Ambitionen, sein literarisches und kulturelles Umfeld, seine Sorge um die Menschlichkeit, sowie seine so gleich sinnliche und sensible Handhabung der Medien gibt. Wenn die Bild in der Kunst den Vorrang hat—wie es das haben muss—sind dann diese Gründe und Bedeutung einer Bildes ebenso wesentliche Eigenschaften? Das Buch über Shaho will unter anderem diese Frage aufwerfen: Es kann sich nicht erlauben, die Antwort zu geben.

6. Könyvlapterv vakszöveggel (10 éves)

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 analizáló, 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 készítményt támasztanak a megfigyelés utáni ábrázolásokhoz.

Megismerési képességek és motivációi az ábrázolás másodlagos szerepében

Érdekes, hogy míg 6 éves kor körül irányítás nélküli (primer) ábrázolásokat alig találunk, addig objektív célzatú, *direkt közlésformákat* annál többet. Ennek magyarázata a környezettel való kapcsolatfelvételben keresendő. 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 fejlesztésének lehetünk tanúi. 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 – az élménytartalom fantáziáátélését 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 érdekeltség hiányozna az ábrázoláshoz (9). Felbukkanhat az érdeklődés esetleg a tárgy személyes jellege kapcsán (tollam, táskámm). 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 (vonalvastagság, 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 jelentérendszerbe illenek, melyben a mosógép és a rakétaghajtás megfér egymás mellett. Tehát a törvény használata kicsiben a nagyok világához vezető út. A megtapasztalt ábrázolási konvenciók új, képzelt tárgyak, képzelt működésében és felépítésében alkotó módon kamatozhatnak. A működés megismerése és közlése későbbi tervező szituációt utánozhat.

Jelölés, jelalkotás

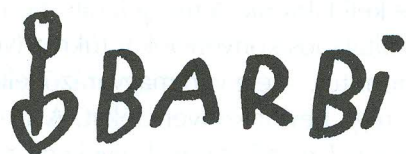
A jelölés, jelalkotás az ember személyes jelenléte kultúrkörnyezetében. A jel valószínűleg a világ megismerésének legsűrítettebb kifejezése. Saját kultúrkörében felismerhető, ábrázoló jelleggel bíró ikonográfia.

Már az 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 indítatásúak. Térképeken szereplő kincsléőhelyek, személyes jellegű címerek, látványelőzményekből, sémák és más jelek együtteséből bontakoznak ki, felnőtt szem számára olykor 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.

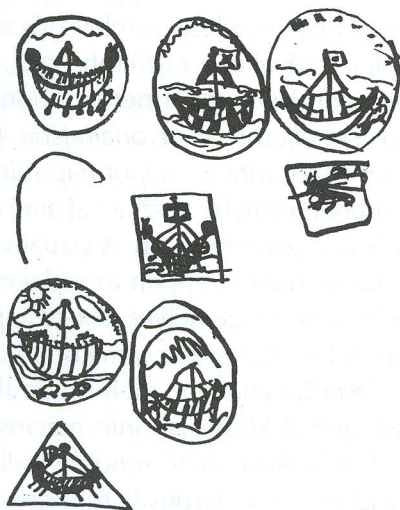
A piktogram és az emblématervés mint feladat talán a legerősebben mozgatja meg a vizuális gondolkodás műveleteit. De hogy egyáltalán absztrahálni, kombinálni tudjunk egy-egy jeltartalom vizualizálása céljából, a vizuális gondolkodás gazdag nyersanyagkészletével kell rendelkezünk (emlékképek, képzetek,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

Ha mindez hiányos, kevés – és itt lép be az irányítás, mely a megismerési folyamatot lerövidítheti – 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 valóságalapokon nyugvó tartalma vált ki érdeklődést. Képi példánkon (11) egy letűnt ókori kultúra az élményháttér. A görög hajók amforáikat a hajó képét ábrázoló pecsét-



10. Tulipán, óvodai jel (5 éves)



11. Hajó-piktogram tervei (3. osztály)

tekkel 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 visszajelzései 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 űzni igyekszik a közlésformák szubjektív területét – az ábrázolásokat is mintakövetéssé torzíthatja, vagy a kommunikáció vizuális formáját is feleslegesnek ítélni.

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.

II. KÖNYV

A „MIT?” ÉS A „HOGYAN?” KÉRDÉSE

A GYERMEK KÉPI KIFEJEZÉSEI, MINT SZEMÉLYES KÖZLÉSEK

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

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

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

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

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

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

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

7. Ha követni tudjuk a korcsoport vizuális élményképességének differenciálódását csakúgy, mint ezen belül a személyi változások szintjeit, akkor megmarad az esély arra, hogy folytonos személyiségnevelő

¹ VIZUÁLIS KULTÚRA I., V. könyv, 4.

hatásokkal működtessük az ilyen irányú kreativitást. „Mindössze” az a dolgunk, hogy fokról fokra, lépésről lépésre műveljük hozzá a kifejezés képességét a kifejezésmódok széles kínálatának elsajátításával.

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

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

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

1.

HANGOLTSÁG A KIFEJEZŐ ALKOTÁSRA

Élmény, inspiráció, motiváció

A gyermeknek – csakúgy mint bárkinek – vannak jó és vannak rossz élményei. **Élmény** minden, amit a szubjektum a külvilággal való kapcsolatában megél, mégis a nagyobb érzelmi hullámokat gerjesztő helyzeteket szoktuk élménynek nevezni. Az *élmény azért kulcsfogalom, mert döntően az élmény teremti meg az én személyességét a személyes közlésekben*. Az élmény a mindennaposnál mélyebbre ható érzelmi-értelmi kapcsolat valamivel, ami így „bevonul” az én belső köreibbe, szerepe lesz a gyermek belső életében, lelki történéseiben. Az erősebb élmény úgy eltölti, hogy szinte kicsordul, kikíváncozik. Akár jó **(12)**, akár rossz **(13)**, az erősebb élmény tartósabban is rögzül, és visszajár. Nemcsak friss állapotában, de később, a leülepedett élmény is **inspirálhat** valamilyen formájú kifejezést **(14–15)**.

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

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

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

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

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

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

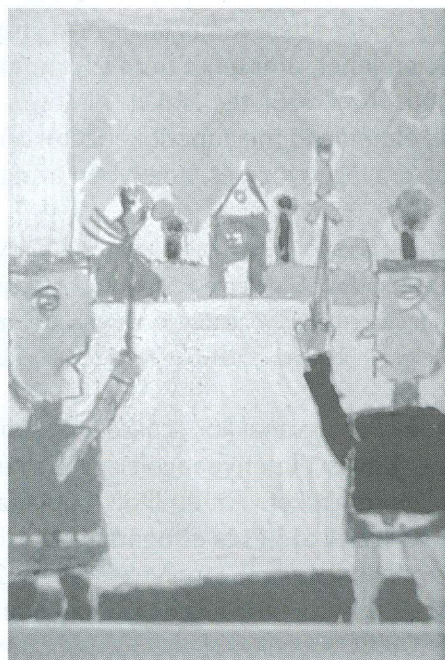
- az élményhelyzet megteremtése és elmélyítése;
- korábbi élmény(ek) felidézése és elmélyítése;
- az alkotás izgalmainak és örömeinek előrevetítése;
- a hangoltság átvezetése az alkotásba.

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

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

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

23. Bábjátékos gyermekek
(a bábozás élménye), vízfestmény (2. o.)



24. Bábelőadás szereplői, vízfesték (2. o.)



Közös élményhelyzet

Alkalmas lélektani alaphelyzetet teremthetünk egy csapatnyi gyerek kifejező alkotómunkájához azzal, *ha mindannyian egyazon dologban, közösen vesznek részt.* Az előzetes érzelmi, értelmi ráhangolást is beleértve az ilyen közös élményhelyzet **közös akciókban** áll elő, megteremthető például közös kirándulással, bábszínházzal, hőemberépítéssel, szánkózással, karácsonyfa-díszítéssel, ajándékozó Mikulás-ünneppel, húsvéti locsolkodással, egyéb népi szokásokat felelevenítő játékokkal és sok minden mással, s *azon melegében rajzoljunk, fessünk, mintázzunk (25).* Az, hogy az élmény eleven hatása alatt dolgozhassunk, alkalmilag megér óraceréket is. Az élményhelyzetre való előzetes ráhangolásra mindig szükség van, ezzel keltünk várakozást, így bekövetkezik az, hogy nemcsak része lesz mindenkinek az élményben, de sokrétűbben bontakozik ki, mint ha váratlan lévén, az idő egy bizonyos hányada még csak a helyzet felfogására, megértésére megy el.

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

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

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

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

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

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

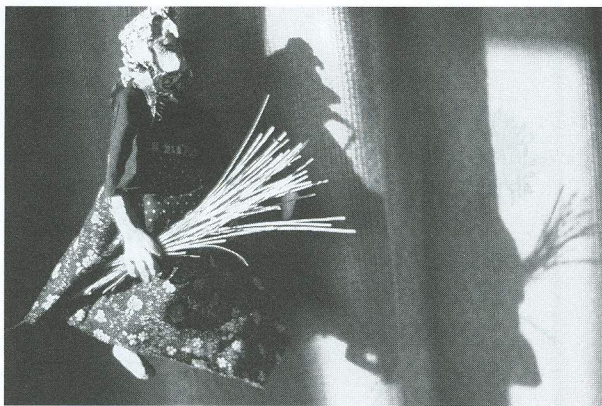
Pedagógiai okokból ugyanakkor szükségünk lehet közös élményhelyzetekre, éppen bizonyos egységesítés céljából. Közös élményhangoltsággal sikerülhet közös, elfogadott társadalmi értékek irányába terelgetni a gyermekeket. Az említett bábelőadás szuggesztív látványainak, történéseinek élménye például ilyen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



29a-i. A fa, tusrajzok (3. o.)

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

A legszebb közös élményhelyzetet a **közös alkotó munkával** teremthetjük meg. Az általában szubjektív tartalmakkal megvalósuló személyes közlések körében ez talán most váratlanul hat. De gondoljuk meg, egy bábelőadásukra bábokat, színpadot közösen készítő osztály gyerekei személyességüket illesztik, adják egyenként a közös produkcióba. A közös nem felülről száll rá az osztályra, hogy magába igya, masszává arctalanítsa az egyes gyerekeket. Azt ők maguk hozzák létre, egy olyan folyamatban, amelyben egyenként érlelődik, mozzanatonként tovább szocializálódik személyiségük. *Nem földadják magukat, hanem a közösséggé válás egy-egy mozzanatával lesznek teljesebb szubjektumok.* A közös alkotás megvalósuló célja minősíti és igazolja vissza folyamatosan a személyes hozzájárulást. (A csoporttevékenységről, mint sajátos munkaformáról később még lesz szó.) A közös élményhelyzet ilyenkor



35.



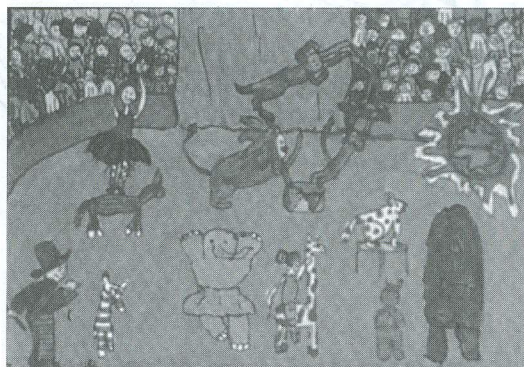
36.



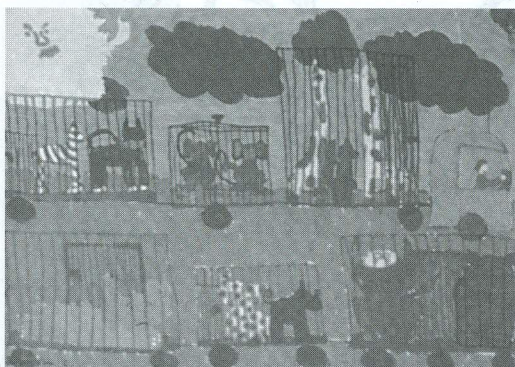
37.

35. Boszorkány,
többféle anyag (4. o.)
36. A kiskakas gyémánt
félkrajcárja,
zsírkréta (3. o.)
37. Noé bárkája,
terrakotta (4. o.)
38. Sámson,
terrakotta (4. o.)
39/a–d.
Négy cirkuszélményt
felidéző színes
filctollkép (3. o.)

38.



39/a.



39/b.

39/c.

39/d.



sajátosan rétegezett. A megalkotni való cirkuszi élmény (40), mese, történet vagy saját történetünk az egyik összefűző élménykör, és a közös munka maga is sokféle élménymozzanatot teremt.² Ilyenkor mindenki megnyílik, s a társak világának élményei, a megalkotni való figurák által felmerülő életélmények szépen elkeverednek s összeépülnek. Ha a közös előadással – amelyből valamennyien valóban kiveszik a részüket – örömet, élményt nyújtanak másoknak, egy szélesebb közösséggel kerülnek boldog élménykapcsolatba, amelyben ők az ajándékozók.

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

Beszélgetés és szemléltetés

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

A ráhangolás másik eszköze a **szemléltetés**, amely számos pedagógiai problémát vet fel. A személyes közlések szemléltetési akcióiban – vagy ezek mellőzésében – nemcsak a vizuális pedagógiai irányzatok és módszerek mutatkoznak meg a lehető legpörébben, de egyszerűen ezen áll vagy bukik, legalábbis erősen múlik a személyes közlések személyessége, mi több, az „alkotás” alkotás volta is.

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

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

Mintaadó szemléltetés

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

² Lásd még a csoportmunkáról szóló fejezetet.

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

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

Például

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

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

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

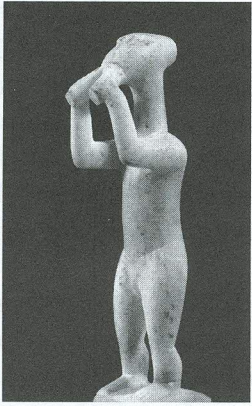
41. Fuvolás, kis márvány Keroszból, Kr. e. 2400–2200. 42. Görög kisplasztika, ún. tanagra, Kr. e. 4. század

43. Tetovált huaszték ifjú, prekolumbián kultúra 44. Anya gyermekkel, fa, Kamerun 45. Mosolygó. Totonák agyagszobor, prekolumbián kultúra 46. Várandós asszony. Nayarit kultúra, Nyugat-Mexikó 47. Olmék bírkozó, prekolumbián kultúra

48. Czinder Antal: *Szybilla*, terrakotta 49. Péter Vladimír: *Szfinx* 50. Gádor Magda: *A világ tetején*, 1997

51. *Költő és dalnok*, tanagra, Kr. e. 4. század 52. *Borbélynál*, tanagra, Kr. e. 4. század

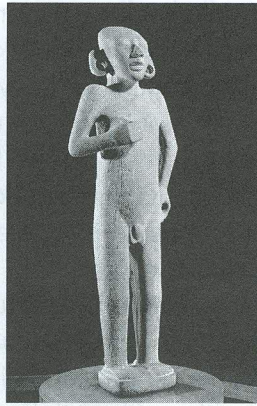
53. Ülő pár kisgyermekkel 54. Gyurcsek Ferenc: *Útépitők*, 1970



41.



42.



43.



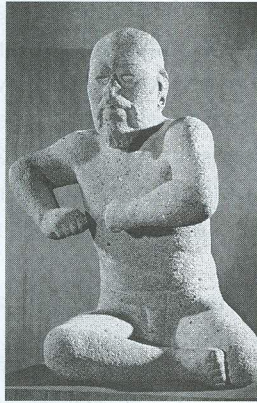
44.



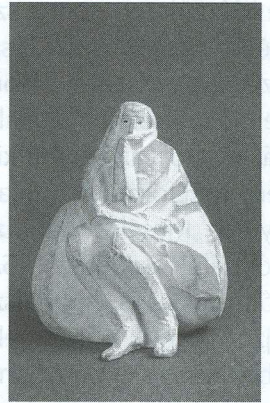
45.



46.



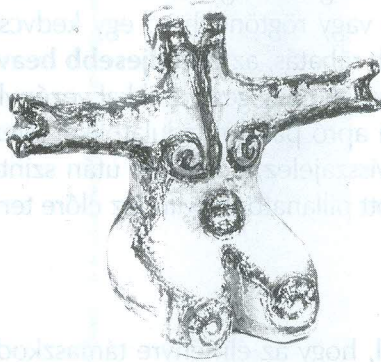
47.



48.



49.



50.



51.



52.



53.



54.

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

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

Nyelvi segítséget irányítás formájában is adhatunk olykor, többnyire akkor, amikor a közös élmény vizuális alaphangja hasonló lehet majd az egyes tanulók képeiben, amikor bizonyos nyelvi konvenciókat éppen érdemesnek látszik alkalmazva megtanulni, mert nincs értelme, és esély sem mutatkozik arra, hogy egyénileg eltérjünk tőlük. Megszokott dolog, hogy például a tavasz vagy az ős színeit szemléltetve idézzük fel, nem a színnevekért, hanem a színekbe fogalmazható élmény képi jelentkezésének sikeréért. Egyes vizuális összetevők milyensége már az előképek szintjén eldőlt, ebben a fázisban jól jön a közös tapasztalaton alapuló nyelvi konvenció. Az ilyen beiktatott – saját tapasztalatokat is hitelesítő – szemléltetéseknek általában az az elve, hogy ne zavarja meg, ellenben biztonságos alapról szabad pályát nyisson az egyéni kifejezéseknek, hogy a későbbiekben *differenciáltan* is segíthesse az aktuális élmény megformálását. Harmonikus színhatású témátlan (nonfiguratív) képeknek ehhez megvan az az előnye a „mesélős” (ábrázoló) képekkel szemben, hogy nem terelik el a gyermek figyelmét arról, amiről náluk „szó lesz”. **(65–68)**

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

Motivációk

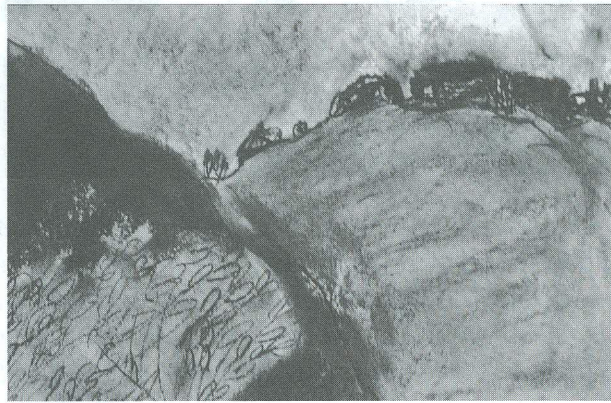
Felkészült pedagógusnak tudnia kell, hogy az élményre támaszkodva vagy azon túl **mivel és hogyan motiválhat** annak érdekében, hogy az inspiráció kibontakozzon, fölerősödjön. Motiválhat

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

A közvetlenül szemlélhető eredeti (nem kommunikációs) látványok kifejező megjelenítésének feladathelyzetein már csak azért is el kell gondolkodnunk, mert hasonlóan az ilyenféle látványok tanulmányozó

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

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



69/a-d. Tájkép, krétarajz (4. o.)

Például

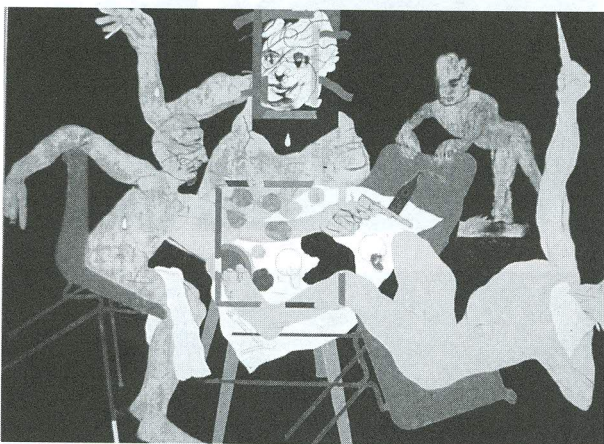
1. Bizonyos *eszközhasználati* képességek készségeit bírnia kell már ehhez a gyermeknek. Ha festés például, akkor az oldott, nedvesbe való festékfelhordást, a festék visszavételét, a nagy és a kisebb ecset váltogatását már tudnia kell mondjuk egy virágokból álló látvány szépségének neki tetsző megragadásához. A virágokhoz *lelki*ekben is „edzenie” kell, hiszen a színek optikai öröme akkor igazi, ha szeretnivaló tartalmakkal tud feltöltődni, olyanokkal, amilyeneket a kultúra vitt beléjük, vagy amilyeneket most, alkalomadtán éppen mi látunk meg bennük. Az *élményképesség fejlesztésének* is az a „titka”, ami a pedagógiában általános: abból indulunk ki, ami van. Szereti a maciját, babáját, kisállatát. Először (másodikban) fesse ki-ki a sajátját emlékezetből, és óra végén csodáljuk meg, milyen szépen tudunk szeretni **(70a-d)**. Azután hozza el mindenki az eredetit, s mindenki fessen le egyet a többieké közül, a barátjáté, vagy amelyik neki tetszik, úgy, hogy maga elé teszi.

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

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

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

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



72. Kítaj, Roland: *Londoni éjszaka*, 1961

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

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

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

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

valójában önkéntelenül enged, színekkel megy utána a zene keltette érzéseknek. A kicsi gyereknél az még ritkábban fordul elő, hogy a zene strukturális elemeinek auditív hatásai vizuális struktúrákba rendezik a témátlanul festetett színfoltokat.

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

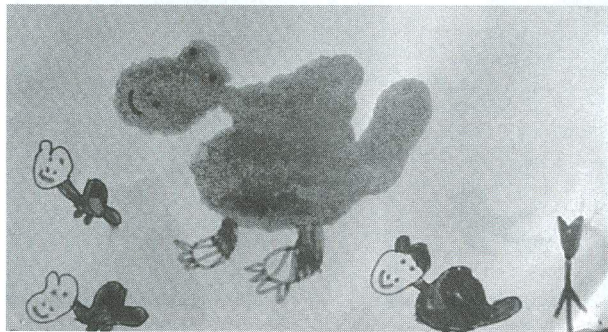
Inspirációk

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

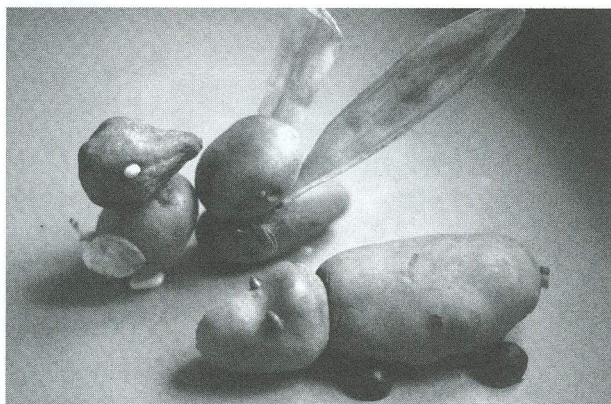
Például

1. A festések próbapapírkáit összegyűjtjük, vagy pacsmagolunk, átnyomkodunk ábrázolás nélküli színeket, azután fehér rajzlapból kivágott kisebb-nagyobb fekvő téglalap (vagy egyéb formájú) ablakot helyezünk föléjük, és képet keresve elkezdjük pásztázni az össze-vissza színmezőket. Ahol meglátunk valamit, azt „folytatjuk”. (76–77–78)

76.



79.

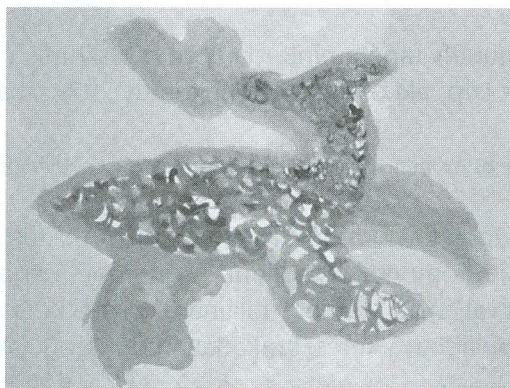


76. „Mit látsz benne?” Vízfesték, filctoll-kiegészítésekkel (1. o.) 79. Terménybáb (6. o.)

80/a.



80/b



80/a–b. Állatka a kukoricában (1. o.)

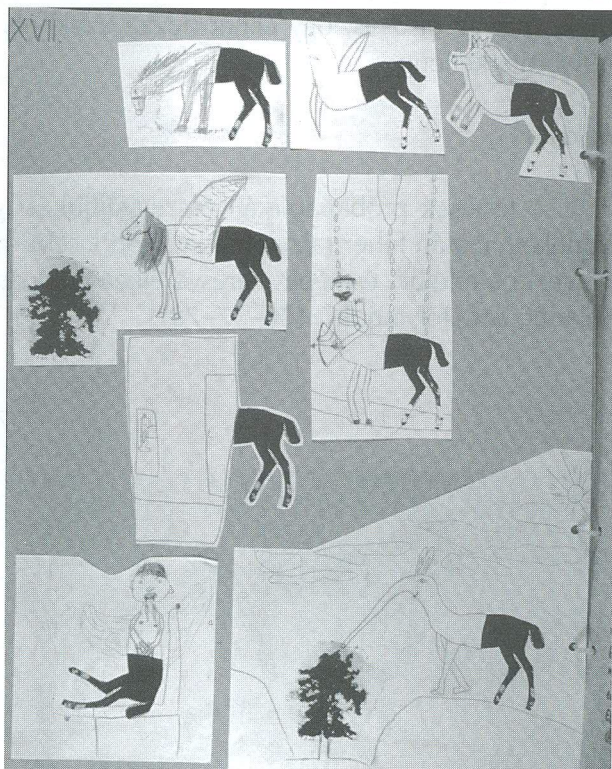
2. Különböző változatos textúrájú felületeket gyűjtünk úgy, hogy papírt helyezünk rájuk, és fektetett ceruzaheggyel satírozunk a papír felületén, vigyázva, hogy közben el ne mozduljon. Azután, mint az előbb, ablakkal keressük bennük az „elkezdett” képeket.

3. Termények formáiban felfedezett állatokat addig formáljunk, amíg másnak is jól láthatóak lesznek. **(79)**
(80a–b) A kislány kétszer, két különböző eszközzel is megjelenítette a szétnyíló száraz csuhéba takarózó kukoricacső látványában meglátott állatformát. Ez spontán belevetítés, erre az adott feladat esetében nem volt tanítói inspiráció.

4. Szőlőgyökerek girbegurba, zezugos formáit rajzoljuk, majd fénymásolóval többszörözött kópiáit átvagdossuk, tovább rajzoljuk aszerint, hogy mit látunk meg egyes mozzanataiban.⁵

5. Valamilyen fekete vagy színes képet, képtöredéket ragasztunk egy rajzlapra, amelyet így majd folytatni, kiegészíteni kell. **(81–82)**

82. Egy félbevágott lókép kiegészítései (4. o.)



81. Kiegészített kép megtoldása:
Madárfogó ember (2. o.)



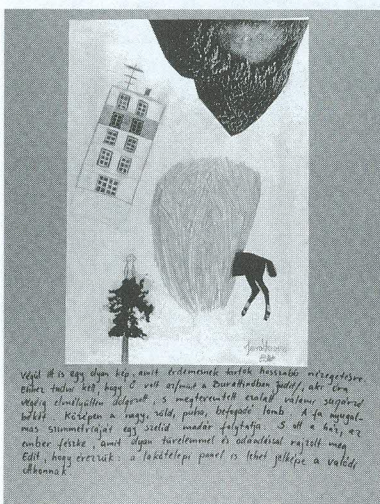
6. Ilyen fekete vagy színes képtöredékekből többet helyezünk egy rajzlapra. A szétszortott sokszorosított lapokon rajzi folytatással ki-ki „megtalálja” az összefüggést, a mesét, a történetet. **(83a–i)**

7. Nonfiguratív tapétaminta-darabot ragasztunk a rajzlapra, és azt kell kiegészíteni. Ha nem kínálkozik elkezdett kép, akkor annak nonfiguratív „stílusában” lehet folytatni.

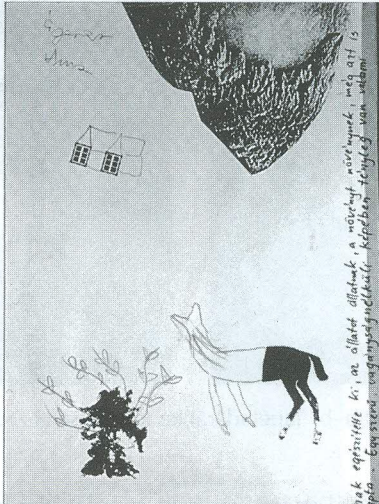
(84a–b) Az indító darabka sajátosan, sugárzás módjára terjed szét a felületen, új elem ilyenkor ritkán lép be a képmezőbe.

8. Egy képes folyóiratból kivágott, sokszorosított fantáziaserkentő képet osztunk szét mindenkinek, azzal kell fotómontázst indítani. A fotómontázst amúgy sem lehet elkezdni határozott kifejeznievalók szándékával, mert úgysem találunk olyan képi anyagot, amelynek ahhoz kellenének. Így viszont, miközben lapozva keres, szakadatlan döntési készletnek van kitéve a gyermek szemlélete: kell vagy

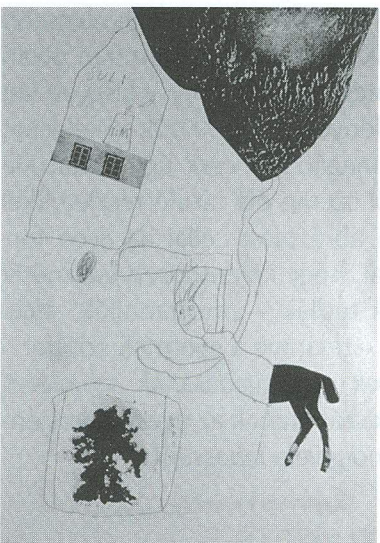
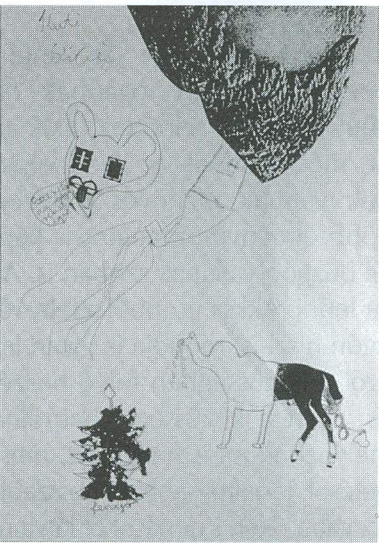
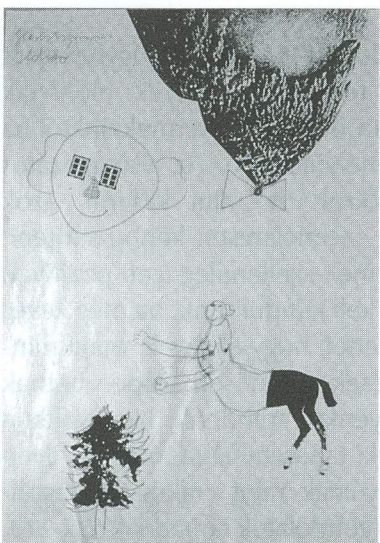
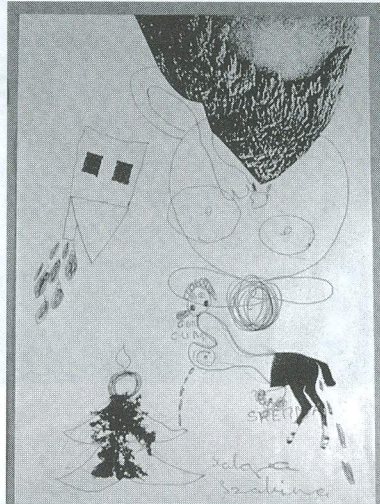
⁵ Lásd a fénymásoló lehetőségeit bemutató fejezetben.



Vélél át is egy olyan kék, amit elődemenek körül állítottam meg. Azért tudom, hogy O, volt az első a dombonban jelle, aki lenyomta a lábait a földbe, s megteremtett a számára saját szülőházát. Középen a nagy, fehér, puha, befogadó lomb. A fa magától, más szimmetriáját egy szelíd madár felfelé. S ott a kék, az ember, férfiba, amit olyan türellemmel is odaválaszt rajzolt meg. Ezt, hogy ezekkel: a lakóhelyi pont is lehet félképző a valódi otthonát.



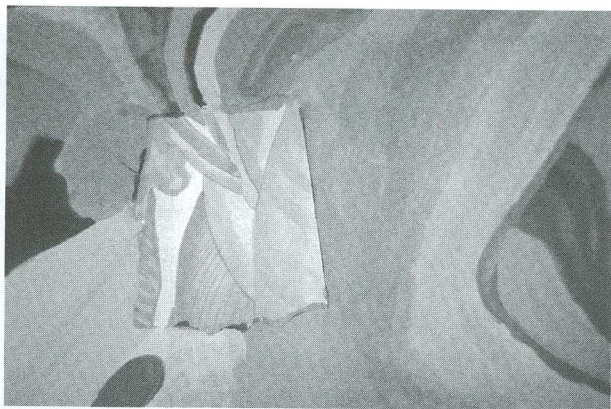
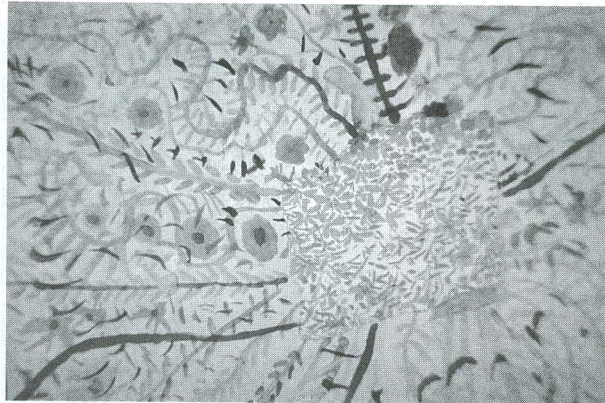
És az egész, az állatot állítottam, a nagyfokú nagyműnek meg az írisz kapta. Egyszerűen megfogalmaztam, a képeken felül, hogy van valami.



Csiga legyen? Királynő? Inkább király, ahogy az írisz is királyok. Ez az odoprébálkozás, 1971. március 23-án.



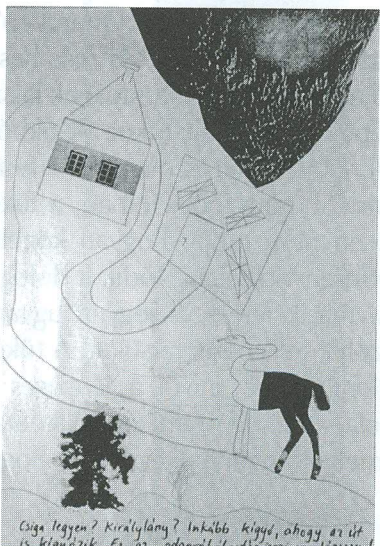
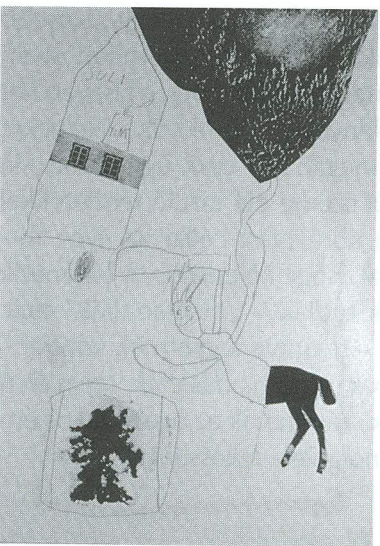
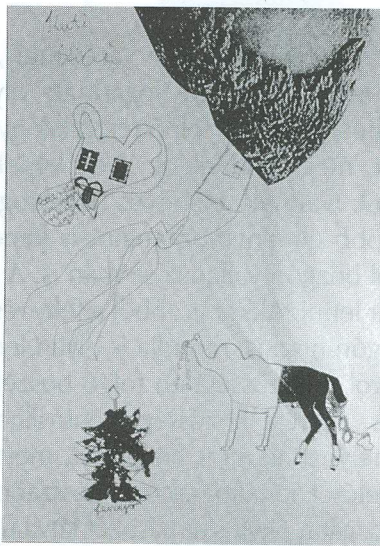
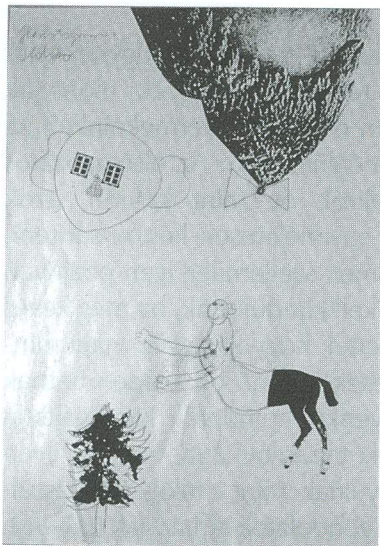
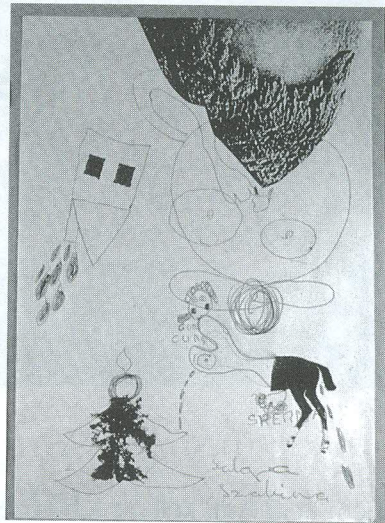
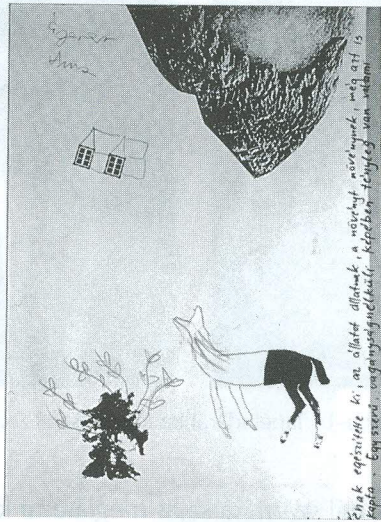
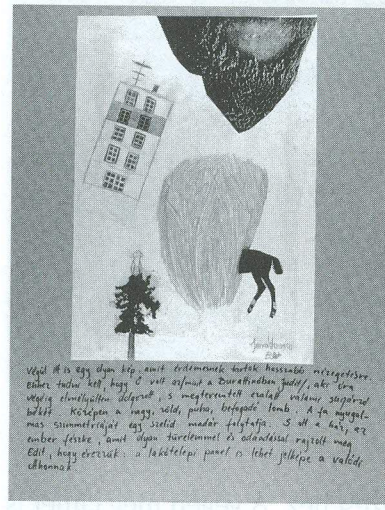
83/a-i. Fantázia-kiegészítések (4. o.)



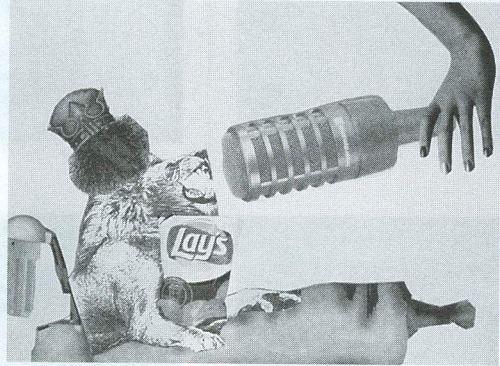
84/a–b. Tapétadarabka folytatása (4. o.)

nem kell? Ami kell, az lehetőséget kínál számára saját meglátásai kifejezéséhez. A végén még címet is adhatunk neki. Nagyon egyéniek lesznek a montázsok, még csak megközelítőleg sem lesznek egymáshoz hasonlóak az osztályban. (84c–j)

Határozottan inspiráló hatásúak tudnak lenni a szinte váratlanul „bedobott” témák, az úgynevezett **tematikus feladatok** is. A gyermekek szívesen fogadnak olyan témákat, amelyek előhívják érzelmeiket, megmozgatják fantáziájukat. Olyan felnőttek, akik gyakran elvitatják gyermekeinktől az élethez való viszonyuk komolyságát, meglepődnek az ilyen képek elmélyültségén. Az alsótagozatos gyermekeknek nemcsak gondolataik vannak bizonyos értékfogalmakról, de mint kiderül, azok megtestesülnek élményeikben is. Több élménymozzanatot is képesek szemléletesen képbe sűríteni. Barátságáról, szeretetről, szabadságról buzgón vallanak szóban is. A gyermek szellemileg igen pozitívan viszonyul az értékekhez, mert jó akar lenni. Akkor is ebből a feltevésből kell kiindulnunk, ha még kevés tényalapunk van hozzá. Jóságát buzgón hiszi is, mondja is olyan lendülettel, hogy alig győz majd mindannak meg is felelni. Ilyen témákról a közösségben folyó beszélgetések különösen szépen hatnak vissza a lelkekre, már csak azért is, mert a közösségi kontrollnak ilyenkor mindenki kiszolgáltatja magát. A beszélgetésre most azért helyezünk mi is hangsúlyt, mert bárki tapasztalhatja, hogy az ilyen tematikus munkákat értékelő beszélgetések tartalmasabbak, hosszabbra nyúlnak, mint a rákészülő beszélgetés. Addigra a kép igencsak megmozgatta őket, s a másokét látva újabb gondolatok támadnak (85–86). Az általános témák is személyessé válhatnak a gyermekképekben. Kifejezetten **személyre ható inspirációs töltéssel rendelkeznek** viszont a személyes érintettség miatt szinte automatikus motivációkat előhívó feladatválasztások. Elsősorban persze az „Önarckép” (87a–f), de ilyen a „legkedvesebb játékaim”, a „jól érzem magam”, „az én nagy álmom” és más hasonlók. Már van forgalomban olyan munkafüzet-kiadvány is, amely ajánlja, ezért nagyon fontosnak látszik megjegyezni, hogy a kisgyereket kifejezetten megzavarja az önarcképéhez felkínált tükör. Azokból a lényeges jegyekből, amelyeket eddig össze tudott gyűjteni magáról, *látatlanban* is meg tudja festeni magát. Sőt csak úgy tudja! Ha egyszer járatlan még közvetlen látványok transzpozícióiban, a tükörből szeme elé táruló részletekkel sem igen tud mit kezdeni. Különösen nem tudja, hogyan közelítsen ábrázolási céllal az ilyen formákhoz. Értékeléskor azután gyönyörűen visszaigazolóódik a dolog azzal, hogy kölcsönösen felismerik egymást a távolabb ülők is: mert a másik lényeges jegyeit ugyancsak tudják – „megtanulták” már. Abból a képből, amely ezeket ábrázolja, felismerik társukat. A tükörrel – tekintve a gyermek szintjét – az órának éppen a célját lehetetlenítjük el, mivel a *lényeges jegyek megragadásának szemléleti képességét gyakoroltatnánk ezzel a feladattal*. Az önarckép változatainak számítanak az egészalakos én-képek (88a–f) vagy az „énbaba”, amelyet anyunak készítünk, hogy *mindig vele lehessünk*.



83/a-i. Fantázia-kiegészítések (4. o.)



84/c-j. Fotómontázsok közös indító motívumból (4. o.)



87/a–f. Önarcképek egy osztályból (3. o.)

Lelkiekben az önarckép transzpozíciója vagy kontrasztja lehet az *álarc-* és *maszkkészítés* alkalma (89, 91–92). A gyermek vagy a saját arca elé képzeletben a maszkot, s így vagy másokat ijesztgetve „elbújik” mögé, vagy – ami ezzel nem is mindig ellenkezik – azt fejezi ki, amilyennek magát álmodja, amilyen lenni szeretne. Vagy kifejezi, és ezzel kiéli, kivel-mivel nem szeretne szembe találni (90a–b). A farsangi jelmezre ugyanez vonatkozik, s az már a tárgykészítés körébe tartozna, ha nem intenzív énkifejezés történnék általa.

Differenciált motivációk

Belátható, hogy a legnehezebb és egyben legizgatóbb kérdés az, hogy **nem lehet mindenkit egyformán és ugyanazzal motiválni**. A frontális munka egyes mozzanatai ezért gyakran megkérdőjeleződnek, és nem is csak utólag. Menet közben több elkalandozó tekintetből, több rászégeződő tekintet zavarából már tudja a nevelő, kikkel kell majd külön foglalkoznia. Magas létszámú osztályokban, ráadásul negyvenöt perces rajzórán nem lehet mindenkit egyenként motiválni.



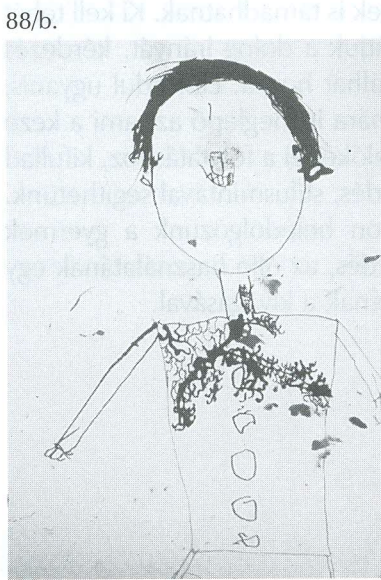
88/a.



88/c.



88/e.



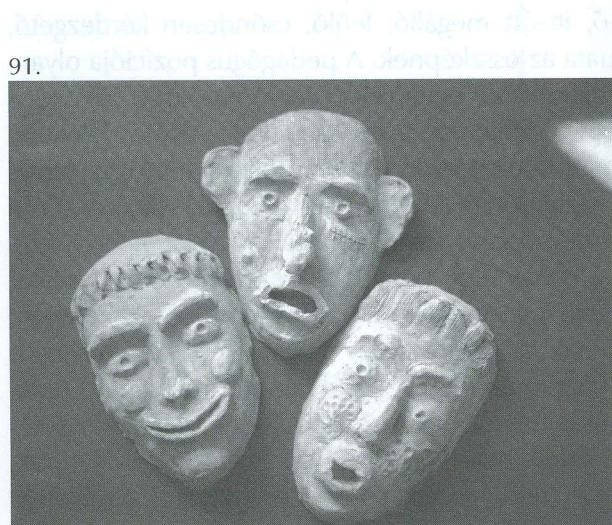
88/b.



88d.



88/f.



91.



92.

88/a–f. Három iskolából két-két egészalakos önarckép (a–b: 1. osztály, c–f: 3. osztály)
91. „Görög” színházi maszkok (6. o.) 92. „Busó álarcok” (4. o.)

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

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

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

2.

Értékelő visszajelzések

Értékelés a folyamatban

Az alkotó gyermekek feje fölött erre-arra tekintgető, itt-ott megálló, leülő, csöndesen kérdező, beszélgető pedagógus látványa igen jellemző mozzanata az összképnek. A pedagógus pozíciója olyan, hogy őbenne folyamatosan halmozódnak az információk az egyenkénti folyamatokról. Bizonyos jellegzetes mozzanatok sűrűbb előfordulását éppúgy észleli, mint az esetieket. Alkotás-lélektani törvényszerűségek tipikus jelentkezését várja is, elmaradásukat ezért észlelni fogja. Nem igaz tehát, hogy differenciáló munkája totális másságok egyidejű kezelésének lehetetlen feladata elé állítja. A sűrűn előforduló hasonló mozzanatok megítélésében előbb-utóbb szert tesz bizonyos gyakorlatra, és meglehetősen biztonsággal tud reagálni is. Előbb-utóbb maga is úgy érzi, hogy ösztönszerű a dolog, amikor bizsergő jóérzésétől vezetettve egyik-másik gyermek feje felé simogató mozdulatra indul a keze. Nem ösztönszerű, de a gyakorló pedagógusban kialakulnak a pozitív vagy negatív értékek bizonyos képzetei, s értékelő megítélésében ezek önkéntelen közreműködésével gyakran már reflexszerű reakciók váltódnak ki. Magából a pedagógus pozíciójából is folyton újratermelődik egy sajátos késztetés arra, hogy alakuljanak ki és rögzüljenek bizonyos jó értelemben vett észlelési és megítélési rutinok, hogy ezek szövedékén fennakadjanak a más, egyedi feldolgozást és kezelést kívánó észleletek. Gyakorlatra tehet szert abban is, hogy spontán szelekcióval ítélőképeségét ezekre koncentrálja. A gyakorlatban tehát nem az egyenkénti alkotásokhoz való pszichológiai-pedagógiai viszonyulásának aktív