

Vizuálpedagógiai szöveggyűjtemény

(Vissza a tartalomjegyzékhez: [..\Tartalomjegyzék.doc - Vizuálpedagógiai szöveggyűjtemény](#).)
A szöveggyűjtemény vázlatos, noha nagyon fontos lenne egy alapos munka. Többnyire egyszerű szövegbeemelés karakterfelismerő programmal, még a javításra sem volt idő.

Leonardo da Vinci: A festészetről

Bővebben: http://polczer.hu/gondolatok_leonardo_irasai.htm

1. TUDOMÁNY-E A FESTÉSZET VAGY SEM?¹

Tudománynak azt a gondolkodó vizsgálódást nevezik, amely saját végső princípiumaiból ered: s ezeken túl már semmit sem találhatunk a természetben, ami még a tudománynak a része lehetne. Így van ez a folytonos mennyiségek, azaz a Geometria tudományában is; (a) ha ebben a testek felületeiből indulunk ki, akkor úgy találjuk, hogy ezek a felületek az őket határoló elemekből, a vonalakból származnak, és még itt sem állapodhatunk meg elégedetten, hiszen tudjuk: a vonal a pontban végződik, a pont az, aminél semmi sem kisebb. Tehát a Geometria első princípiuma a pont, és sem a természetben, sem az emberi értelemben nincsen semmi sem, ami a pont helyett lehetne a kezdet.

Hiszen ha azt állítod, hogy a tûhegyes rajzón leghegyének a síkkal való érintkezése teremti a pontot, ez sem igaz, sőt azt mondjuk: ez az érintés síkot hoz létre, a sík körülveszi a saját közepét, s ott, a közepében van a pont rezidenciája. Ez a pont nem a síkfelület matériájából való, és sem ennek, sem a világegyetem összes pontjainak nincs meg az a képességük, hogy egyesülve - feltéve, hogy egyáltalán egyesülhetnének - a sík felületének akármilyen kicsi részét is összerakhatnák, ha meg azt képzelnéd, hogy, valamely egész ezer pontból van összetéve, s ha ebből az ezres mennyiségből elvonnánk bizonyos részt, joggal mondhatnánk akkor, hogy a résznek egyenlőnek kell lennie az egészszel; ezt a zéróval vagy nullával is bizonyíthatjuk, az Aritmetika tízedik jegyével, amely ezt a semmit 0-val jelöli: ha az egyes után írnak, tíznek nevezik, és száznak, ha duplán helyezik az egyes mögé, és így növekszik vég nélkül, mindig a tízszeresére növelve a számot, amelyhez hozzáírják; pedig önmagában nem egyéb a semminél, s az univerzum összes nullája sem tartalmaz és ér többet, mint egyetlen egy.

Semmilyen emberi vizsgálódást nem lehet igazi tudománynak nevezni, ha útja nem a matematikai bizonyításon vezet keresztül, és ha azt állítanád, hogy az elmében kezdődő. és végződő tudományok az igazságot bírják. ezt nem hagyom jóvá, hanem tagadom

aminek számos oka van; a legfontosabb pedig az, hogy az effajta pusztán értelmi fejtegetésekből hiányzik a tapasztalat, ami nélkül nincsen bizonyosság.

¹ * M3: jobb lenne ezt a fejezetet így nevezni: MI IS A TUDOMÁNY?

I. RÉSZ

I. FEJEZET.

A LÁTÁS FEJLŐDÉSE~

MINDAZOKRA, akik akár hivatottságuknál fogva, akár a kicsinyek iránt érzett szeretetből a gyermek nevelésével foglalkoznak, az a fontos feladat hárul, hogy a gyermek lelkének fokozatos fejlődését ernyedetlenül figyelemmel kísérjék, és annak megnyilvánulásait megért-sék, mert minden természetes nevelőrendszernek ez az alapja. A megfigyelések azt bizonyítják, hogy a gyermek születése után rövid idő múlva "fényérzékennyé" válik. Ez azt jelenti, hogy a fényforrás maga felé vonzza a gyermek tekintetét. A fénysugár az, amelynek legelőször örvend a kis emberpalánta, legyen az akár a függönyréseken bekandikáló nap-sugár, akár a holdnak halvány fénye, akár az égen ragyogó csillagok pislogó felvillanása.

A második hónap végén csillogó tárgyak láttára felkiált, a tizedik hónap végén pajzán örömét nem palástolhatja, amidőn a lámpa felgyújtását megpillantja. A fényérzékenység után fejlődik ki a gyermekben a színek iránt való fogékonyság. A hatodik hónap végén már sikeresen különbözteti meg a tarka színeket a fekete-fehértől. Az előbbieket előnyben részesíti, talán azért, mert legjobban hasonlítanak a tűz színeihez. Így elsősorban a sárga és a vörös szín az, amelyet, a két évet betöltött gyermek a többi szín közül azonnal felismer. Hasonlók a tapasztalatok a vakon született és látóképességüket csak később elnyerő gyermekeknél is.

A kék és a zöld szín nincs hatással a gyermek látószerveire. Ezt észlelték a vad népeknél is, akik bár folyton a természet "zöld"-jétől és az ég "kék"-jétől vannak körülveve, mégsem tudják a kék és zöld színt szóval megjelölni. A többi szín iránt erősen fogékonyság;

Gesztesi Zsuzsa: LENGYEL "IMPORT"-PEDAGÓGIA ADAPTÁLÁSA A SZENTLŐRINCI MŰVÉSZETI NEVELÉS PROGRAMJÁBA*

A szentlőrinci iskolakísérlet két évtizedes működésével az első alternatív iskola, amely rést tudott ütni a hazai iskolarendszer monolit egységén. Sajátos értéke ennek az iskolamodellnek, hogy a kísérleti periódusban megfogalmazott kérdései és válaszadásai időállóknak bizonyultak, nemcsak hogy nem avultak el, hanem - a társadalmi változások tendenciáit tekintve - aktualitásuk megnövekedett. A szentlőrinci kísérlet eredménye a társadalmi gyakorlat iskolája. Tevékenységrendszerével garantál minden növendéke számára a személyiségfejlődés iskolai megalapozását minden lényeges irányban. Az oktatási folyamat nevelési folyamatként realizálódik a komplex tantárgyak tevékenységcentrikus szerkezete, a sokkönyvűségre, önálló munkára, tanulói kreativitásra, a választhatóságra alapozott tanulászervezés révén.

Az esélyegyenlőséget úgy értelmezzük, hogy minden gyereknek lehetőséget és alkalmat adunk arra, hogy egyéni céljait, speciális igényeit, értékékszűzeteit kibontakoztathassa. Nemcsak figyelembe vesszük az egyenlőtlen fejlődés tényét, hanem olyan programot adunk, amibe beépítjük az egyenlőséget biztosító garanciákat: a személyiség tiszteletben tartását, a szellemi-pszichikai lehetőségek változatosságának elismerését, az egyéni vélemény szabadságát.

Az alternatív iskola felvállalhatja, hogy ellentendenciákat érvényesítsen a konvencionális oktatáshoz képest, hogy humanizáltabb, nyitottabb, ténylegesen gyermek-központú legyen, mikor kifejeződik az erre való társadalmi igény.

A MŰVÉSZET pedig az a közeg, a művészeti nevelés az a terület, amely a legalkalmasabbnak látszik ezeknek az ellentendenciáknak a gyakorlattá váltására. A művészet gyakorlatában bontakozik ki legszembetűnőbben az alkotóképesség, a kreativitás, a teljes személyiség

A szentlőrinci nevelési rendszerben a művészeti nevelés egyrészt komplex tantárgyak keretei között valósul meg mind az alsó, mind a felső tagozatban. E tantárgyak művelődési anyaga képzőművészeti, irodalmi, színházi, zenei és történelmi ismereteket foglal magába: nem egymástól elkülönítetten vagy egymás után, hanem "nagy kérdések" köré rendezve és egymásra vonatkoztatva. Az alacsonyabb osztályokban a kifejező készségek fejlesztését, a kreativitást, az alapvető technikák megtanítását tekintjük feladatunknak. A 6. osztálytól a tananyag történelmi szempontok szerint rendeződik, de egyenlőtlenül: nagy lépésekben, vázlatosan követ bizonyos fejlődésvonalakat, majd egy-egy csomópontnál kitekintésre, előre- és hátra pillantásra van alkalom. Ezzel a szerkesztéssel tudjuk megakadályozni a tananyag szétesését, oldani a lineáris felépítés merevségeit. A feldolgozás tevékenységcentrikus: az alkotói aktivitást, az önkifejezést helyezi előtérbe.

Tantárgynak tekinthető-e egyáltalán a művészet, melyet az ismeretközvetítő és ismeretelsajátító aktusok határoznak meg, vagy a nevelés sajátos területéről van szó? Az ellentmondás feloldható bizonyos szemléletmód, feldolgozási szisztéma és munkamódszerek együttes alkalmazásával. A lényegét a következőkben foglalnám össze: a művészet tantárgyat csak művelődési anyagát tekintve tartjuk tantárgynak, valójában művészeti nevelésnek, mely a mi gyakorlatunkban művészettel való nevelés, művészetre nevelés. A személyiség formálásáról van szó, ugyanakkor az esztétikai képességek alakításáról, mely a világ harmonizálásának záloga. Az esztétikai kultúra részeit jelentő ismeretek és készségek arányát megváltoztatva, lemondunk az önmagukért való ismeretekről, és előtérbe állítjuk a funkcionális, készségképző ismereteket.

A problémafeldolgozásban a megszokotthoz képest fordított utat járunk: az egyes gyerek konkrét élményétől, a vele kapcsolatos történésektől indulunk el az ismeretek, ítéletek, etikai konzekvenciák felé. A szentlőrinci művészeti nevelést a komplexitásnak olyan felfogása jellemzi, amely - tudomásunk szerint - egyedülálló a hazai közoktatásban.

Kialakulása magához a komplex tantárgyhoz kötődik. Határozottan megkülönböztethető ez a felfogás a komplexnek azon módjától, amelyben az egyes művészeti ágak önként adódó párhuzamosságait használják ki egy-egy témakör feldolgozása során. De külön programjuk mégsem elsősorban művészeti nevelés: A művészettel, mint eszközzel kívánunk segíteni a gyerekek, az ifjúság nem művészeti problémáinak megoldásában, kezelésében. Ugyanakkor programjuk integrálható helyi nevelési rendszerbe, nevelési blokkba (művészeti nevelés, szabadidős tevékenységek) vagy tantárgyblokkba (alsó- és felsőtagozatos művészeti tantárgyak programjába).

Wiesław Karolak és Janusz Byszewski, a csoport alapítói a világon igen sokféle szerveznek akciókat, plenereket, kreatív tréningeket különböző összetételű felnőtt (pedagógus), ifjúsági és gyermek-csoportok számára. Módszerük kiterjesztése egyben próbája és továbbfejlesztése programjuknak. pARTnerek a hasonlóan gondolkodó, a hasonló problémákkal nap, mint nap találkozó pedagógusok, az ifjúsággal hivatásszerűen foglalkozók. A pARTner világosan megfogalmazza, miért szükséges a kreativitás az ember életében, és egyúttal lehetőséget mutat, mintát ad a fontos tartalmak átadásához (mégpedig kreatív feladatok útján való átadásához) - a művészet nyelvén, a művészet gyakorlatával. A program tartalmában és módszereiben mindig érvényesül a világ megismerése és benne önmagunk, az én-világ megismerése a művészettel, (a művészet által) és minden mozzanatában jelen van az attitűd: hogy a világnak felelős magatartással tartozunk. Elsősorban a kortárs művészet sugallja azokat a játék- és tevékenységformákat a gyerekekkel való munkában, amelyek ösztönzően hatnak a kreatív folyamatokra.

A pARTner azt várja minden pARTnerétől, hogy saját munkamódszereit, munkastílusát közzétegye és javasolja, csatlakozzon a maga eredményeinek, tapasztalatainak közreadásával és megvitatásával. (Kreativitásra nemcsak a gyerekeknek van szükségük, óriási nyeresége az alkotó pedagógusnak, ha tapasztalhatja, mennyiféle jó módszer, helyes eljárás vezet hasonló irányba.) A pARTner épp arra ösztönöz, hogy egyéni módon, személyes érdeklőséggel kapcsolódjunk a programhoz. Maga a program nagyon sok rokon vonást mutat Szentlőrinc legalapvetőbb törekvéseivel, szemléletével, munkastílusával. E hasonlóságok mellett a különbségek teszik igazán értelmessé az adaptációt. Melyek ezek a különbségek? A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: "jó képességű gyerekek", "érdeklődők", "nehezen kezelhetők", "tagozatosok", "hátrányos helyzetűek" között. A program *mindenkié*.

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységgel, vagy azzal, akinek - saját véleménye szerint - semmi köze a művészethez, a kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség veszteségével.

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz. A legalapvetőbb kérdések: a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony, a tárgyi világ értékei, a közösséggel való azonosulás, a másik ember iránti figyelem, érdeklődés, az együttműködés és tolerancia, a természettel való identitás megerősítése, megőrzése - ezek az értékek állnak a program középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozásai olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreatitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kívánatos, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkastílusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszti:

- térmeghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,

Melyek ezek a különbségek? A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: "jó képességű gyerekek", "érdeklődők", "nehezen kezelhetők", "tagozatosok", "hátrányos helyzetűek" között. A program *mindenkié*.

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységével, vagy azzal, akinek - saját véleménye szerint - semmi köze a művészethez, a kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség veszteségével.

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz. A legalapvetőbb kérdések: a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony, a tárgyi világ értékei, a közösséggel való azonosulás, a másik ember iránti figyelem, érdeklődés, az együttműködés és tolerancia, a természettel való identitás megerősítése, megőrzése - ezek az értékek állnak a program középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozásai olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreatitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kívánatos, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkastílusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszt:

- térmeghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,
- a színek iránti szubjektív viszonyt,
- a készséget a belső tartalmak, érzelmek vonallal való kifejezésére,
- kompozíciós készséget,
- ritmusérzékenységet, improvizációs készséget, - kifejező, plasztikus mozgást,
- mozgáskoncentrációt,
- a fantáziát, beleélő képességet,
- a kapcsolatteremtés képességét, a másik ember iránti figyelmet,
- a természettel való intenzív kapcsolatot és érzelmeket, - az írásbeli és szóbeli fogalmazási készséget,
- a legszélesebben és legkonkrétabban értelmezett együttműködés készségét.

A pARTner szemléletmódjának, munkastílusának érzékeltetésére bemutatok néhány jellemző feladatot:

A fák élete

Egy ligetben vagyunk. Sűrű magas fűben állunk. Körülvesznek különböző nagyságú, alakú fák, facsoportok, kicsik és hajlékonyak, terebélyesek, egyenesek, öregek, görbék, méltóságteljesek, szikarak.

Mindenki kiválaszt egy fát: a neki legrokonszenvesebbet, és nagyon alaposan megismerkedik vele. Ez az ő fája. Ez a fa: ó. Azzá a fává változunk, amit kiválasztottunk magunknak. Arcunkkal, testtartásunkkal fejezzük ki a fa lényegét, de legfontosabb a belső átélés.

"Szél támad. A fa megmozdul, rezeg, susog, hajladozik." Képeletünkben érezni kell a szél lökéseit, az elcsendesedéseket. És mindezt kifejezni - nagyon intenzíven.

"Eső esik. Egyre jobban zuhog. A fa lombja megtelik vízzel, elnehezül. Törzsén folyik végig az eső. Zuhog egyre. Mit érez a fa?" Most ketten vagy négyen együtt alkotnak egy fát. Megegyeznek, milyen fa lesz az. Az előző helyzeteket ismétljük, de immár együtt érezve, együtt gondolkodva, egymást figyelve, a társakkal teljes összhangban. A fa "elszárad, elkorhad, egyre 'pusztul. Szomorúan, betegen és csúnyán áll a pompázó erdőben". Több személy is alkothat egyetlen halott vagy pusztuló fát.

"Már nem is fa vagyunk, csak ~. tuskók, elfekvő törzsek, rég halott maradványok." Kerítést készítünk hulladék fadarabokból (mindegyikünk egy-egy fadarab), összefonjuk, hajlítjuk a "faágakat". Minél erősebb kerítés fonódjon! Fokról fokra.

A fa, mint TOTEM. A szent fa. Egyenként alakítunk egy-egy fatotemet az általunk kiválasztott helyen. A pozíció mellett az arc és a környezet is nagyon fontos. Két vagy három személy közösen alkot egy fatotemet. Végül: fokozatosan, lépésről lépésre épül fel egyetlen nagyon erős fa-totem - az egész csoport részvételével.

A tárgyak élete 1.

A sötét teremben a padlón a legkülönbözőbb tárgyak fekszenek vászonnal letakarva. A gyerekek ezeket a tárgyakat kitapogatják, a takarón keresztül igyekeznek meghatározni a maguk számára. Ki-világítjuk a termet, félrehúzódunk, mindenki lapokat kap, és megrajzolja azokat a tárgyakat, amelyeket kitapogatott. Most kitakarjuk a tárgyakat, s most már kézbe véve ezeket, minél pontosabb rajzot készítenek.

Ezek a tárgyak külső képének mind pontosabb visszaadására törekedtünk, most a különösebb, nem egészen egyértelmű képeit szeretnénk megragadni. Lámpával világítjuk a tárgyat, és ebben az irányított fényben mozgatjuk. Megfigyeljük, milyen árnyképek vetülnek papírunkra. Elforgatjuk a tárgyat, közelítjük vagy távolítjuk a lámpához képest, és figyeljük az árnyék változásait. Ezeket az árnyképeket rajzoljuk. (De nem úgy, hogy körülrajzoljuk az árnyékot, hanem a megfigyelés után

félretesszük a tárgyat, és árnyékát emlékezetből rajzoljuk meg.) Nagyon szép sorozatot készíthetünk így a tárgy reális és egyértelmű, illetve változó "szellemképeiből".

De a tárgyaknak nemcsak a külső megjelenése fontos, más lényeges tulajdonságaikat is szeretnénk megragadni.

További rajzainkon megkíséreljük kifejezni a tárgyak működését. A hangját. A felületét. Végül a tárgyat kiemeljük a hasonló tárgyak tömegéből azáltal, hogy valamilyen különleges tulajdonsággal, képességgel ruházzuk fel, kitalálunk egy rövid történetet ezzel kapcsolatban, és most már ezt a különleges "elvarázsolt" tárgyat, mint történetünk főszereplőjét rajzoljuk meg.

A tárgyak élete II.

Egy "varázsdobozt" készítünk, melybe csak egy nyíláson vagy függönyön keresztül nyúlhatunk be. A csoport minden tagja elhelyez a dobozban egy "titkos" tárgyat. Az a jó, ha ki-ki olyan tárgyat választ, amit nem lehet azonnal azonosítani.

Ezután egyenként a dobozba nyúlunk, kiválasztjuk az egyik tárgyat és mindent, mindent elmondunk róla: anyagát igyekszünk meghatározni formáját, leírni, színeit elképzelni, funkcióját kitalálni, korát, hőmérsékletét, felületét jellemezni.

A tárgyat tulajdonosával együtt mutatjuk be egy rövid szóbeli fogalmazás keretében (ki lehet a tárgy elképzelt tulajdonosa, hogyan jutott a tárgy a birtokába, milyen ember az illető, mire szokta használni a tárgyat, hol tartja stb.).

A tárgyak élete III

Művészeti tábor, kirándulás adhat alkalmat arra, hogy felkeressünk régi településeket, amelyeket lakói elhagytak, régi parasztházakat, amelyeket a benne élők magukra hagytak azokkal a tárgyakkal együtt, amelyek már "elavultak", "nem elég modernek", "az öregeké voltak". Létezik az a fajta mentalitás, hogy az új lakásban minden tárgy legyen új, s a legújabb. Helyes-e ez? Mi minden testesül meg egy-egy régi - akár valóban használhatatlan tárgyban? Ezekkel a problémákkal foglalkozunk, de nem szükséges direkt beszélgetést folytatni ezekről a kérdésekről, csak ha a gyerekek igénylik.

Mit gondolunk a régi, lakatlan házakról? (A gyerekek szeretik ezeket a régi házakat.) Mit gondolnak, mit éreznek a régi házak, mit mondanának nekünk, ha beszélni tudnának? Mit mondanának egymásnak? Mind a saját gondolatainkat, mind a házak "gondolatait, érzéseit" megfogalmazzuk, és cédulákon, feliratokon, transzparensen elhelyezzük a házak falán, ablakaiban, az utcán stb. Ebben benne rejlik az a lehetőség is, hogy a véletlenül arra járók elolvassák, s valami módon véleményük lesz, állásfoglalásra készítik őket ezek a szövegek. A házakban talált régi, semmire kellő tárgyakat megtisztítjuk, befestjük. Ezzel újra foglalkozunk velük azok helyett, akik otthagyták őket. A festett tárgyak megújulnak, "visszakapják rangjukat" - legalább egy kis időre. A színesre varázsolt holmikból kiállítás rendezünk a ház udvarán, és ott hagyjuk.

Portré - társamról

A csoport tagjai egymással szemben ülnek le. Papírunk egyik sarkában táblázatot készítünk négy rovattal: "szeme", "szája", "orra", "füle" vagy "keze", "arca" - ahogy tetszik.

1. Nagyon sok szót, szókapcsolatot, mondatot írunk jellemzésül a megadott négy elemre.

Gyűjteményünk nem lesz arányos: a szemről, a szájról biztosan sokkal többet lehet mondani, mint például a fülről, de ez nem baj. Mint ahogy az sem baj, hogy a jellemzésben a legegyszerűbb vonások az egészen mély megjegyzésekkel vegyesen fordulnak elő. Elegendő időt kell hagyni, hogy sok, nagyon sok tulajdonságot gyűjtsünk össze. (A gyerekek a mindennapi beszédükben nagyon szimplán, primitíven, árnyalatok nélkül fejezik ki magukat. Itt most az ellenkezőjére törekszünk.)

Kétféle szituáció lehetséges:

A csoport tagjai még nem ismerik egymást, és az első felületés észrevételek, benyomások után behatóbban igyekszünk megismerni a másikat. A feladat során igen erős kapcsolat alakul ki a felek között, és valószínű, hogy lényeges tulajdonságokat fedeznek fel a társban.

A másik lehetőség. a csoport tagjai régebb óta ismerik egymást. Milyen lehetőségeink vannak ebben az esetben?

Leírhatjuk, formába önthetjük mindazt, amit társunkkal kapcsolatban tudunk, érzünk, de eddig nem fogalmaztunk meg. Lehet, hogy bár régebből ismerjük egymást, ez a mostani vizsgálódás új dolgokat hoz felszínre, amelyek eddig elkerülték figyelmünket, vagy nem foglalkoztunk vele. Tehát mélyebben megismerjük társunkat.

A mindennapokon nagyon kevés szót használunk. Hajlamosak vagyunk egy-két kifejezéssel elintézni bármilyen jelenséget. Igen szegényes nyelvet használunk. A feladat alkalmat ad megfogalmazni az eddig megfogalmazhatatlannak vélt dolgokat.

2. Elrendezzük az összegyűjtött elemeket. Laza, szinte költői szöveget komponálunk, az elemek bizonyos összefűzésével megadjuk ritmusát, dallamát, tempóját. Mint valami zene, olyan legyen 40 szövegünk. Ekkor már a kompozíció érdekében ki is hagyhatunk, át is alakíthatunk néhány elemet, sorrendjükkel is szabadon bánhatunk.

3. Nagyon szabadon, inkább érzéssel, mint figyelemmel rajzolunk olyan formákat, vonalkombinációkat, amelyek körülbelül ugyanazt fejezik ki, mint szövegünk. Milyen a szeme, milyen a szája? (Természetesen nem szemet és száját rajzolunk, hanem olyan formákat, amelyek magukban foglalják azokat ~ tulajdonságokat, amit leirtunk. Például: barátságos, árnyékos, titkot rejtő, nyugodt, nyílt stb.) Itt azonban már nem négy külön rajzot készítünk, hanem egységbe foglaljuk a négy elemet.

4. Végül rajzunkat kiegészítjük egy színhangzattal, olyan színekkel, melyek illenek társunk egyéniségéhez. Itt is döntenünk kell: melyik színből mennyit, és a kompozíció mely részén. Melyik legyen a leghangsúlyosabb árnyalat? Harmóniát akarunk, vagy kontrasztot? Monotóniát vagy sokszínűséget. Nagyon sok szempont lehetséges.

5. Közösen végignézzük a "portrékat".

Önarckép és maszk

1. Kezünkön alakítjuk portrénkat: sokáig, alaposan figyeljük kezünket, forgatjuk, mozgatjuk, kitapasztalunk sokféle lehetőséget. (Tehát nem maradunk az első kézenfekvő megoldásnál, hanem sok variációt kipróbálunk, míg megállapodunk a végleges változatnál.

Ez a kézmozdulat a portrém. Ilyen vagyok: laza vagy feszült, harmonikus vagy ellentmondásos, nyitott vagy zárt, törekvő vagy megadó, erős vagy engedékeny, hívó vagy elutasító stb. Kezemet, mint valami szobrot körbeforgatom társaim előtt: megnézzük egymás portréját.

2. Egyik kezünket (ilyen vagyok) változatlanul hagyom, a másikat hozzáillesztjük, vagy a közelébe helyezzük. Ez a másik kezünk azt mutatja, milyenek szeretnénk lenni. A két kéz (milyen vagyok, de milyen szeretnék lenni) együtt alkot egy "szobrot". Megnézzük egymás kéz-kompozícióit.

3. Kéz-portrénkat (ilyen vagyok) papírból alakítjuk ki - gyűrővel, tépéssel, hajtogatással. Ezzel kicsit eltávolítjuk magunktól. Nem kell arra törekednünk, hogy kezet mintázzunk - ez úgyis lehetetlen -, hanem azon kell igyekeznünk, hogy a papírforma ugyanazokat a vonásokat hordozza, ugyanazokat az információkat közölje, mint az eredeti kézmozdulat.

4. Maszk: a 2. feladathoz hasonló a kérdés: milyen szeretnék lenni? A maszk egyik funkciója éppen ez: mássá válhatunk, másnak látszunk általa; a gyenge erősnek, a szomorú vidámnak, a szerény attraktívnak stb. Maszkot készítek hát az előbbi papír - portréhoz - ugyancsak csomagolópapír hajtogatásával, szabdalásával, formázásával. Kiállítjuk, és együtt megnézzük a kéz-portrék alapján készített papír-portrékat és a hozzájuk tartozó maszkokat.

5. Ugyanerre a problémára (milyen szeretnék lenni?) úgy keresünk választ, hogy kezünket (portrénkat) az árnyékával egészítjük ki. Olyan szituációt keresünk kéz-portrénk számára, hogy most az árnyék fejezze ki, milyenek szeretnénk lenni. Az árnyék megnövesztheti a formát, megnyújthatja, halványíthatja, éles kontúrt adhat, gyöngédebbé teheti, megduplázhatja. A 2. és 4. feladat variációjáról van szó, de teljesen új lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Igen sokáig ezeket a lehetőségeket próbáljuk ki, míg megtaláljuk az érvényes megoldást.

6. A feladatsor befejezésekképp befestjük kezünket. Beállítjuk kezünket egy bizonyos pozícióba, és beleképzelünk valamit, aztán eszerint festjük be. Itt az a lényeg, hogy maga a kéz szinte eltűnjön a festéstől, és átalakuljon tájjá, állattá, tárggyá, bármivé. Ez a kéz maszkja.

Utak

A csoport tagjai egy nagy papír vagy textil körül gyülekeznek. Ezen az anyagon mindenki kiválaszt magának egy területet, és ott megfesti a maga "országát", ahol szívesen élne. Erdő sok állattal, sziget, kozmosz, meseország, régi város stb. Előfordulhat, hogy eleve -párok, kisebb társaságok alakulnak, akik közösen választanak lakóhelyet. (De az a jellemző, hogy legtöbbször egyszemélyes országot képzelnek el.)

Miután mindenki megfestette a maga országát, szóban is bemutatja - mesél róla a többieknek. Akinek az elmondottak és a látvány alapján megtetszik társa helye, igyekszik azt megközelíteni: Hozzá vezető utat alakít (fest), vízi utat a megfelelő közlekedési 42 eszközzel, ösvényt, megint más utat, ha meseországban, vagy egy másik bolygón lakik a társa.

Ezek a vízi, légi, szárazföldi, mesebeli utak behálózzák képünket, érdekes metszéspontokat alkotnak, különböző, nem várt találkozásokra adnak lehetőséget, s bemutatják kinek milyen életforma, tetszik.

S bár a választásban az is szerepet játszik, ki milyen vonzóan mutatta be a maga országát, vagy milyen szépen festette meg, az "útépítésnél" alkalom nyílik a társ iránti rokonszenv, vonzódás kifejezésére is.

Kő és toll

Hollókői plener feladata.

1. A csoport minden tagja külön-külön indul sétára a környéken. Feladat: kiválasztani egy követ a sok közül, amely bizonyos tulajdonságainál fogva az ÉN követem, s egy tollat - ugyanígy. Karaktere legyen a kőnek és a tollnak. Jól meg kell figyelni egészében és minden részletében, és a választás pillanatában átgondolnom választásom indítékait. A kiválasztott követ és tollat magammal viszem a találkozó helyére.

2. Mindenki kap egy papírt. Erre lejegyzí követem sok-sok tulajdonságát szavakkal, félmondatokkal, mondatokkal. A nyilvánvaló külső jegyeket, és azokat az apró részleteket, amiket csak ő vehet észre, amikor a kezében tartja, s azokat is, amiket csak beleképzel a tárgyba. Ugyanezt teszi a tollal.

3. A nagyon sok vonás közül kiemel egyet, amit a legfontosabbnak tart a kő esetében és a toll esetében. (Van, aki a szín, van, aki a faktúra vagy a forma, mások a rejtettebb, különleges tulajdonságok iránt fogékonyabbak.)

4. Újabb lapot kap mindenki. A lapra két szó kerül majd: "KŐ" és "TOLL". De úgy, hogy a két szó képének grafikusán kell kifejeznie azt a tulajdonságot, amit ki-ki a legfontosabbnak tartott. Bármilyen eszközt lehet használni (toll, filc, ecset, kréta stb.).

A lap, mint egy plakát, képileg közvetíti az információt: Ha a kő "súlyos, félig földbe süpped", a toll "pici pihe, elveszik a tenyeremben", akkor ezeknek a tulajdonságoknak a betűk formájában, nagyságában, a lapon elfoglalt helyében, a rajzeszköz megválasztásában egyaránt érvényesülnie kell. 5. Újabb lapot kap mindenki. Ezen elhelyezi a követ és a tollát olyan elrendezésben, amely valami szituációt jelenít meg a két dolog viszonyával kapcsolatban. A kompozíciónak helyet keresünk a falu utcáján. Például a kő és toll egymásról mit sem tudva, egymástól viszonylag távol élnek - csendes, eldugott helyen (egy kerítés alá csúsztatva). A komor, nedves kő fogságában tartja a karcsú, hófehér tollat stb. A kompozíciókat lefényképezzük. Az elkészült fotók egészítik ki feladatsorunk lapjait.

Könyvek

Munkánkat akár a tananyaggal összekapcsoltan vagy attól függetlenül olyan "könyvek" teljesítik ki, amelyek alapvetően különböznek a hagyományos értelemben vett /tan/könyvektől, bár egyik-másik a tananyagban szereplő ismeretekre épül. Ezeket a könyveket a gyerekek töltik meg gondolataikkal, élményeikkel, ötleteikkel, munkáikkal. Alakjuk, külsejük esetleg egyforma, tartalmuk azonban mindenkinél más, ~ csakis rá jellemző.

Kitöltésük, elkészítésük, megszerkesztésük, tervezésük elsősorban otthon vagy pleneren valósítható meg. A velük való foglalkozás nincs különösebben időhöz kötve, hiszen elkészítésük olykor időigényes, és általában hosszabb időszak élményei öltenek bennük testet. Értéküket - egyebek között - épp a rájuk fordított idő, gond és igyekezet adja, másrészt a bennük foglalt élmények, ötletek érzések és gondolatok gazdagsága, eredetisége. Elkészítésükhöz megfelelő alkalom és hangulat is szükséges. "Könyveket szinte mindenből lehet készíteni, ami a gyerekek számára érdekes, megörökítésre érdemes. (Színjátzó gyakorlatunk és társas kapcsolatokat fejlesztő speciális gyakorlataink hívták életre, például az "arc könyvét", mely együtt dolgozta fel a kifejező maszkok problémáját és az emberek mindennapi szerepeinek kérdését.)

"Könyv" úgy is készülhet, hogy a pedagógus adja meg a gyerekek számára a tartalom vázát s a megoldandó feladatokat. Ez a változat közel áll a munkafüzet-típushoz, döntő különbség azonban, hogy a feladatok itt nemcsak megengedik a különös és személyes megoldásokat, hanem az instrukciók mindig ebbe az irányba mozdítják a folyamatot.

A könyvek kialakításánál a méret, a forma mindig a tartalomhoz igazodik, illetve a tartalom kényszeríti ki a könyv formáját. Míg elkészítenek a gyerekek egy-egy könyvet, gondolataik sok utat bejárnak, sokféle különböző eredményre jutnak. Minden problémához megkeresik a megfelelő feldolgozási módot és az ehhez illő formát. Lassan megtanulják a legegyszerűbb megoldásokat részesíteni előnyben.

Néhány megjegyzés a pARTner program "hasznáról":

A saját élményvilág mozgósítása biztosítja az érdekeltséget. Ha a gyerekek belevihetik a feladatokba személyiségüket, saját életüket, egyéniségüket, akkor őket, magukat is jobban kezdi érdekelni saját személyük, növekedik önbizalmuk. A kreatív feldolgozás útja kisebb előnyt biztosít a "jó tanulóknak", tehát demokratikusabb út. Minthogy az értelmezési különbségeket tudatosítjuk a sokféle egyéni megközelítés bemutatásával, a gyerekek megszokják, és természetesnek találják, hogy mindenki maga keresse egy-egy probléma megoldását. Minden szubjektív élettapasztalat jogos, tehát a gyerekek tolerálják egymás elképzeléseit.

A közös foglalkozások ráébresztik a gyerekeket arra, hogy annál gazdagabb valakinek a személyisége, minél többet építkezik a másokéból. Ez a felismerés a társak elfogadásához és megbecsüléséhez vezet. Az együttműködési készség fejlődésével a munkaszervezés minimálisra csökken - még kicsik csoportjában is.

A kreatív feladatok megoldása során - a tárgyiasítással - a gyerekek problémáinak egy része spontán módon feldolgozódik, anélkül, hogy a probléma eljutott volna a megértésig, megfogalmazásig.

A feladatok - kivált a közös alkotások - lehetővé teszik, hogy a gyerekek különböző fokon, különböző mélységben kapcsolódjanak a munkába. Ezek a lépcsőfokok a gyerekek számára esetleg nem nyilvánvalóak, s minthogy egy csoportban sokféle szerepre van szükség, mindenki hasznosnak és értékesnek érezheti saját hozzájárulását. Ezt az érzést úgy is megerősíthetjük, hogy az értékelésben (tanórai, tantárgyi értékelésben) egyenértékűnek tekintjük a gyerekek fizikai, szellemi, érzelmi és karakterbeli tulajdonságait. A jellem teljesítményét éppoly fontosnak tekintjük, mint a fantáziáját, a fizikai ügyességét stb.

Összefoglalva: Saját koncepciónk, nevelési elveink ezzel az adaptációval teljesedtek ki. A pARTner program révén vált lehetségessé, hogy a művészet tantárgyként is, nevelésként is betöltse szerepét nemcsak az érdeklődők és tehetségesek, hanem valamennyi növendékünk iskolai életében.

Ajánlom a programot minden olyan pedagógusnak, aki az intellektuális teljesítményen túl tanítványai személyiségének teljesebb kibontakozását, kreativitásuk fejlesztését, általánosan alkotóvá nevelését fontosnak tartja.

Azoknak a pedagógusoknak, akiknek tanítványai szociális vagy érzelmi okokból, a családból hozott diszpozíciók miatt gátoltabbak a tanítás-tanulás területén.

Kreativitásra alapozottságánál fogva a program része lehet a legjobb értelemben vett elit-képzésnek. Alkalmazható a módszer alkalomszerűen: happeningek, akciók formájában. Egy-két hetes plenerek programjaként, szakköri vagy szabadidős programként - rendszeresen, és - leghatékonyabban - úgy, ha a mindennapos tanítási-tanulási folyamatot áthatja, s a művészeti nevelésben, mint szemléletmód

érvényesül - a munkaformák megválasztásától a munkastílusig, a foglalkozások léghőmérsékletéig, az értékelésig stb. Ott, ahol a művészeti nevelést komplexként kívánják kezelni. Felhívom a figyelmet a módszer "eszköztelenségére". Maga a kreativitásfejlesztő program magában foglalja a lehetőséget, hogy bármiből létre lehet hozni valamit, a legkülönbözőbb módon, anyagokkal és eszközökkel kifejezhetjük magunkat. A módszer lényegéhez és stílusához is hozzátartozik, hogy csak a legegyszerűbb, bárhol rendelkezésre álló anyagokkal dolgozunk. Mindig a helyi lehetőségeket, a környezeti adottságokat vegyük figyelembe a feladatok megválasztásánál. Legfontosabb munkaterületünk, a természet pedig majdnem mindenhol jelen van.

Bak Imre

PROGRAMTERV KÉPZŐMŰVÉSZETI ÉS TÁRGYFORMÁLÓ SZAKKÖR SZÁMÁRA²

A programterv meghatározott adottságok és körülmények figyelembevételével készült:

- A szakkör, amelyben a program egy **része** már megvalósult, -20 éve működik, heti kétszer három órás foglalkozással.
- A személyi összetétel rendkívül heterogén, mind korosztály (17-70 évig, mind felkészültség, képesség és a szakköri munkával kapcsolatos igény szerint).
- A szakköri tagság legnagyobb része hosszú **ideje** foglalkozott hagyományosan értelmezett stúdióval (megfigyelés utáni rajzolás) illetve művészeti gimnáziumból jött.
- A szakkör létszáma 30-40 fő ebből csak 1-2 készült valamilyen művészeti főiskolán továbbtanulni, ugyanilyen minimális létszámú a teljesen kezdő. - A műtermi munkához a második félévtől műhelylehetőségek kapcsolódtak, mely lehetővé tette az anyagban, **térben**, funkcióban való gondolkodást is. (Mindezek azt jelentik, hogy más szakkörben más sorrendiséggel, hangsúllyal lehetne hasonló programot tervezni.)

Szemponatok a program összeállításánál:

1. A képzőművészek kutató-kísérletező (experimentális) tevékenysége vizuális, szemléleti normákat eredményez, amelyek a vizuális tevékenység egyéb területeire is kiterjednek. (PI. környezetalkotás, tárgyformálás). Ezeknek az alapelveknek azonban a népművelés, vizuális nevelés területén is érvényesülniük kell.
2. Csak az alaposan megismert, megértett egyetemes kortárs művészeti tevékenység adhatja meg az alapját egy jövőbe mutató vizuális nevelési programnak (ahol fontos a vonulat mai napig tartó ismeret).
3. A vizuális "ABC" elemeinek (pont, vonal, sík, tér, idő, szín, stb.) tanulmányozása, a vizuális nyelv tudatosítása.
4. Az elemek összerakásának különféle módjai szemléletet, stílust jelentenek (ez akkor is így van, ha nem tudatos). Maga a hagyományos stúdió is valamilyen történeti stílusban készül - nincs önálló "stúdió-stílus" ~.
5. A szemlélet és stílus történeti, azaz folyamatba, környezetbe illesztve értelmezhető. Ez a

² Vizuális Alkotás és alakítás. Népművelési Propaganda Iroda, 1977

folyamat az egyetemes művészettörténet (nincs független magyar művészettörténet).

6. A művészet, mint sajátos megismerési forma, vizuális kutatásként is értelmezhető (ez nem azonos a művészet kutatásával, művészettörténettel, esztétikával). Fontos az egymásra épülés, ill. az előző fázis tagadása, hol hagyták abba, stb.
7. A XX. század stílustörténete az elemek összerakásának többé-kevésbé aktuális módját adja. A kifejezési lehetőségek sokrétűségét, ugyanakkor azok korhoz kötöttségét is érzékelteti.
8. Értelmezhetjük azonban a vizuális "ABC~ egyes elemeinek kutatásaként is, ebben az értelemben is használhatjuk didaktikai anyagként. I:
 - Pointilizmus impresszionizmus) - pont, mint alapelem vizsgálata, optikai színkeverés
 - Analitikus kubizmus - vonal, szintetikus kubizmus - sík.
 - Expresszionizmus - a színek érzelmi, indulati, kifejezőereje a formák, színek szokatlan összefüggéseivel.
 - Szürrealizmus - álomvilág, nem tudati asszociációk kifejezése Tacheizmus - a festői gesztus, automatizmus jelentősége, struktúra, faktúra.
9. Nem Seurat, Picasso, Mondrian stb. személyes stílusának elsajátítása a cél, ellenkezőleg, a szakmai ismeretek, kifejezési lehetőségek sokrétűségének birtokában a választás lehetővé tétele, az egyénnek a környezet és a hagyomány által meghatározott személyes stílusának kialakítása. Gátlások feloldása (a csak egyetlen rosszul értelmezett posztimpresszionisztikus kifejezési lehetőség helyett, mellett sok egyéb létezik.)
10. Általános látáskultúra megteremtése, amely alapja a különböző szintű művészeti tevékenységnek, de segít a környezetalakítás, lakáskultúra körüli tevékenységben, ill. a mindennapi élet vizualitással kapcsolatos problémáinál. Ehhez a vizualitás egységes (nemcsak a művészetre érvényes) nyelvi jellege és törvényei adnak alapot.
11. Lehetőséget biztosítani a megfelelő képességgel, ambícióval rendelkezők számára, hogy magasabb szintű művészeti tevékenységhez megfelelő mesterségbeli, szemléleti alapot szerezzenek.
12. A fenti célokat egy tágran értelmezett stúdiumtevékenység keretében, gyakorlatok formájában kell megvalósítani (a szakkörben nem alkotásigényű munkák készülnek)'.
Feladatok:

1. A vizuális nyelv (ABC és nyelvtan) elsajátítása, megfelelő használata a kifejezés érdekében.
2. Stílustörténeti tanulmányok (az elemek magas szintű szervezési lehetőségei, ill. "gátlásfeloldás ~.)
3. Az önkifejezés lehetőségei (alkat és egyéniség, az egyetemes feladat személyes-konkrétá válása).
4. A mesterség elemei (kézműves, ipari technikai, a művészeti kommunikáció korszerű lehetőségei.)
5. A művészet és társadalom kapcsolata (a művészet korszerű funkciói.)

A feladatok többnyire párhuzamosan futnak, illetve időszakonként más elem kap hangsúlyt. A konkrét szakkör esetében például a megfigyelés utáni rajzolás hagyományos módja (mint már megoldott feladati kimaradt.

(Megjegyzés: Amennyiben szükséges a megfigyelés utáni rajzolás, festés egy-egy beállításnál a következő analízisek végezhetők:

1. Vonalelemzés
- 2 Világos-sötét (tónus) elemzés
3. Formakarakterek
4. Térbeli helyzet
5. Struktúrák
6. Arányok

7. A tárgy konstrukciója
8. A képi aktus analízise
9. Ritmikus analízis
10. Színbeli elemzés

Elsőként a stílustörténeti elemzést vettük gátlásfeloldó, az elemek szervezési módjai példajaként és a kifejezési mód és a kor kapcsolatának vizsgálata céljából.

A félév folyamán foglalkozunk a különféle műfajú lehetőségekkel (különféle sokszorosító eljárások, fotó használata, stb.)

4. Az elemek összerakásának különféle módjai szemléletet, stílust jelentenek (ez akkor is így van, ha nem tudatost. Maga a hagyományos stúdium is valamilyen történeti stílusban készül - nincs önálló "stúdium-stílus ~.
5. A szemlélet és stílus történeti, azaz folyamatba, környezetbe illesztve értelmezhető. Ez a folyamat az egyetemes művészettörténet (nincs független magyar művészettörténet).
6. A művészet, mint sajátos megismerési forma, vizuális kutatásként is értelmezhető (ez nem azonos a művészet kutatásával, művészettörténettel, esztétikával! Fontos az egymásra épülés, ill. az előző fázis tagadása, hol hagyták abba, stb.
7. A XX. század stílustörténete az elemek összerakásának többé-kevésbé aktuális módját adja. A kifejezési lehetőségek sokrétűségét, ugyanakkor azok korhoz kötöttségét is érzékelteti.
8. Értelmezhetjük azonban a vizuális "ABC ~ egyes elemeinek kutatásaként is, ebben az értelemben is használhatjuk didaktikai anyagként. PI:
Pointilizmus (impresszionizmus) - pont, mint alapelem vizsgálata, optikai színkeverés
Analitikus kubizmus - vonal, szintetikus kubizmus - sík.
Expresszionizmus - a színek érzelmi, indulati, kifejezőereje a formák, színek szokatlan összefüggéseivel.
Szürrealizmus - álomvilág, nem tudati asszociációk kifejezése Tacheizmus - a festői gesztus, automatizmus jelentősége, struktúra, faktúra.
9. Nem Seurat, Picasso, Mondrian stb. személyes stílusának elsajátítása a cél, ellenkezőleg, a szakmai ismeretek, kifejezési lehetőségek sokrétűségének birtokában a választás lehetővé tétele, az egyénnek a környezet és a hagyomány által meghatározott személyes stílusának kialakítása. Gátlások feloldása, la csak egyetlen rosszút értelmezett posztimpresszionisztikus kifejezési lehetőség helyett, mellett sok egyéb létezik.)
10. Általános látáskultúra megteremtése, amely alapja a különböző szintű művészeti tevékenységnek, de segít a környezetalakítás, lakáskultúra körüli tevékenységben, ill. a mindennapi élet vizualitással kapcsolatos problémáinál. Ehhez a vizualitás egységes (nemcsak a művészetre érvényes) nyelvi jellege és törvényei adnak alapot.
11. Lehetőséget biztosítani a megfelelő képességgel, ambícióval rendelkezők számára, hogy magasabb szintű művészeti tevékenységhez megfelelő mesterségbeli, szemléleti alapot szerezzenek.
12. A fenti célokat egy tágon értelmezett stúdiumtevékenység keretében, gyakorlatok formájában kell megvalósítani (a szakkörben nem alkotásigényű munkák készülnek!)

Feladatok:

1. A vizuális nyelv (ABC és nyelvtan) elsajátítása, megfelelő használata a kifejezés érdekében.
2. Stílustörténeti tanulmányok (az elemek magas szintű szervezési lehetőségei, ill. "gátlásfeloldás ~.)

3. Az önkifejezés lehetőségei alkat és egyéniség, az egyetemes feladat személyes-konkrétta válása).
4. A mesterség elemei (kézműves, ipari technikai, a művészeti kommunikáció korszerű lehetőségei.)
5. A művészet és társadalom kapcsolata (a művészet korszerű funkciói.)

A feladatok többnyire párhuzamosan futnak, illetve időszakonként más elem kap hangsúlyt. A konkrét szakkör esetében például a megfigyelés utáni rajzolás hagyományos módja (mint már megoldott feladat) kimaradt.

(Megjegyzés: Amennyiben szükséges a megfigyelés utáni rajzolás, festés egy-egy beállításnál a következő analízisek végezhetők:

1. Vonalelemzés
2. Világos-sötét (tónuselemzés)
3. Formakarakterek
4. Térbeli helyzet
5. Struktúrák
6. Arányok
7. A tárgy konstrukciója
8. A képi aktus analízise
9. Ritmikus analízis
10. Színbeli elemzés

Elsőként a stílustörténeti elemzést vettük gátlásfeloldó, az elemek szervezési módjai példaként és a kifejezési mód és a kor kapcsolatának vizsgálata céljából.

Minden hónapban **egy** foglalkozáson **művészetelméleti** kérdéseket vitatunk **meg**, elsősorban a művészet szerepét **hangsúlyozva** az általánosabb vizuális problémák között, ill. a művészet (ezen belül az amatőr tevékenység) sokrétű, **táblaképen** kívüli **lehetőségeit**.

A műhelymunkában nagyobb szerepet kap a használati **tárgykészítés** ill. környezetalakítási problémák.

Az elméleti megbeszélések ill. műhelymunka témái:

Szeptember: A látás folyamata, vizuális megismerés. •**Funkcionáló** formák.

Október: Az alkotó folyamat fázisai, vizuális kutatás. **Tárgytervezés**.

November: Idő és időtlen, személyes-nemzeti és egyetemes, hagyomány és modernség.

Tárgytervezés.

December: Alkotás és befogadás, jelek, kódok, kommunikáció. Formaegyüttesek, környezet.

Január: A művészet funkciói, új funkciólehetőségek. ~**Formaegyüttesek**, környezet.

•= Műhelymunka.

A FÉLÉVENKÉNTI PROGRAMOK RÉSZLETESEBB KIBONTÁSBAN.

I. Félév

Január: Impresszionizmus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1870 körül (a klasszicizmus, biedermeier, romantika, realizmus után) Monet "Impresszió c. képe 1872-ben keletkezik.

Jellemző sajátosságok:

- a/ A természeti jelenségek elsősorban a fények, atmoszféraszínek) megfigyeléséből az optikai színkeresés elveinek ösztönös megteremtése, a hideg-meleg színek festői alkalmazási lehetőségeinek kutatása.
 - b/ A dolgokat nem önmagukért, hanem a színek, fények kedvéért festik (az autonóm festőiség felülkerekedései. Az atmoszférikus változások finom megfigyelése.
 - c/ Impresszió = benyomás, A festő benyomásainak visszaadása a művészet önkifejező jellegének erősödését jelenti.
 - d/ Nincsenek zárt kontúrok, a forma és tér éles ellentéte feloldódik egy fény-tér struktúrában.
- Főbb képviselői: Monet, Renoir, Pissaro, Sisley, Degas, Bazille, Boudin.

Feladatok: A megbeszélte anyag megvalósítása, csendélet, fej, akt rajzolás ill. festés kapcsán.
Neoimpresszionizmus Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1886 körül. Seurat a Grand Jatte szigetén c. képe 1884-86 között készül. Jellemző sajátosságok:

- A/ Az impresszionista alapelvek rendszerezettebb és tudományos alapelvek szerinti feldolgozása (Chevreul szimultán kontrasztokról szóló és Helmholtz színelméleti munkásságának hatásai.)
- B/ Hangsúlyozzák az oldott struktúrában a szerkezetjelentőségét. Főbb képviselői: Seurat, Signac, Cross, Angrand, Dubois-Pillet.

Feladatok: A megbeszélte anyag megvalósítása, csendélet, fej, akt rajzolás ill. festés kapcsán.

A pont, mint alapelem és a színek törvényszerűségeinek vizsgálata gyakorlatokkal.

Posztimpresszionizmus Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1885 körül. Cézanne 1883-1885 között festi a "Tenger Lestaque-nál c. képét. Van Gogh: Targuy apó 1887.

Jellemző sajátosságok:

- a/ Az impresszionista térstruktúrák szilárd szerkezetű szervezése (a tiszta színkezelés megtartásával).
- b/ Első lépések a statikus (enyésszpontos perspektíva) látásnak a dinamikusba (többnézőpontos, horizontos perspektíva) való fejlesztésére.
- c/ Vonalperspektíva helyett téri rétegezettség (Cézanne-nál, mely az analitikus kubizmust készíti elő).
- d/ Van Gogh az expresszív, Gauguin a dekoratív színkezelés úttörője. Főbb képviselői: Cézanne, Van Gogh, Gauguin.

NABIK csoportja: 1892. Bonard, Vuillard, Denis, Toulouse-Lautrec.

Feladatok: A megbeszélte anyag megvalósítása, csendélet, fej, aktrajzolás ill., festés kapcsán.
Február: Fauvizmus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1905 körül.

Jellemző sajátosságok:

A/ Átveszik Cezanne alapvető szerkezetekre való törekvését, Van Gogh és Gauguin dinamikus és dekoratív színhasználatát.

B/ Az érzelmileg telített kifejező színhasználata.

C/ Egyszerűségekre való törekvés (néhány szerkezetes forma, energikus szín. Nincs árnyalat, plasztika.)

D/ Képsíkkal párhuzamos síkokból való képszerkesztés. (A távlatot a forma-takarások, illetve a hideg-meleg színek előre ill. hátrátörekvő hatása adja.)

Főbb képviselői: Matisse, Derain, Vlaminck, Manguin, Fries, Dufy, Rouault, Marquet.

Feladatok: A megbeszéltek anyag megvalósítása, csendélet, fej, akt rajzolás ill. festés kapcsán.

Gyakorlatok a színek pszichikai hatásának vizsgálatáig.

Expresszionizmus Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1903. A "Die Brücke (a híd) c. csoport magalakulása.

Jellemző sajátosságok:

A/ Az érzelmek, indulatok, ösztönök szerepe a művészi kifejezésben (expresszió = kifejezés.)

Freud pszichológiai kutatásainak hatása. Belső víziók (a belső valóság kutatása)

B/ A kifejezés alapja a dinamikus forma és szín, a ritmus feszítése.

C/ Az autonóm festőiség elvei a fauvizmusnál is erősebben kerülnek előtérbe.

D/ Építkezésében kubisztikus (több nézőpont és horizonti ill., képsíkkal párhuzamos dekoratív foltokból).

Főbb képviselői: Nolde, Heckel, Kirchner, Rottluff, Kandinszkij, Klee, Javlenszkij, Marc, Macke, Kokoschka.

Feladatok: A megbeszéltek anyag megvalósítása.

Március: Kubizmus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1907 körül Picasso 1907-ben festi az avignoni kisasszonyok című képét.

Jellemző sajátosságok:

A/ Nem a látvány, hanem a tudott világ festői kifejezése a cél.

B/ A tárgy, a jelenség több nézetének egyidejű (szimultán megjelenítése egy sajátos képszerkezetben. "Mozgásban való látás").

C/ Plasztikus kubizmus: Cezannei indítás, több horizont, nézőpont egyszerű "kubusok.

Analitikus kubizmus: A szimultán látás, a tárgy teljes felbontását struktúrává alakítását eredményezi.

Téri és formai elemek ellentétének feloldása, szoros egységbe való szervezésük.

Szintetikus kubizmus: Az analitikus struktúrák nagyobb, (a képsíkkal párhuzamos) síkokká szervezése. A síkformák a tárgy-tér jelei, szimbólumai.

D/ A primitív művészet felfedezése szimbólumteremtő erejének hasznosításai.

E/ A kubisztikus (időbeli látás a XX. század valamennyi művészeti irányzatának alapja.)

Főbb képviselői: Picasso, Braque, Leger, Gris, Gleizes, Metzinger. Az arany metszés Csoport:

Delanuy, M. Duchamp, Villon, Fresnay. Feladatok: A megbeszéltek anyag megvalósítása.

Futurizmus Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1909-ben, Párizsban megjelenik Marinetti futurista kiáltványa. Olasz és Oroszországban zajló mozgalom.

Jellemző sajátosságok:

A/ A művészetet a modern élet dinamikájával akarják összekapcsolni.

B/ Ideájuk a gép, a mozgás, a lendület és erő, a szenvedély.

C/ Képszerkesztési elveik az analitikus kubizmusból, neoimpresszionista színhasználatból táplálkozik.

D/ A szimultaneitás náluk nemcsak tér-idő kapcsolatot jelent, hanem az emlékek, asszociációk egyidejűségét is

E/ Egységes mozgalom: irodalom, zene, építészet, színház is kapcsolódik.

F/ A múlt anarchikus tagadása, lázadás a konvenciók ellen sok tekintetben rokonítja a dadaizmussal.

Főbb képviselői: Boccioni, Severini, Balta, Carra, Russolo. Oroszországban: Larionov és Goncsarova

Feladatok: A megbeszéltek anyag, ill. a vonal és folt alapelemmel kapcsolatos gyakorlatok.

Április: Dadaizmus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1916. a "Cabaret Voltaire megalapítása irodalmi klub, színház és kiállító terem.

Jellemző sajátosságok:

A/ A XIX, századi "elképesztetni a polgárt" jelszava a dadaizmusban energikus lázadássá fokozódott a művészetet meg nem értőkkel szemben.

B/ A dada a világháború harmadik évében alakult (a világháború, a valóság abszurditása).

C/ Tiszta lapot kezdeni, hogy az újat felépíthessük. A szenvedélyes önkínzástól és pokoljárástól a művészet megtisztítását várták.

D/ Módszereikben felhasználták a kubizmusban már alkalmazott kollázst. (Az anyagok, tárgyak illuzórikus megfestése helyett magát az anyagot, tárgyat applikálták).
Képzőművészetben szokatlan anyaga és eszközhasználat.

E/ Duchamp "kész tárgya" ("Ready made") a képzőművészeti gondolatot ipari, használati tárgyakkal fejezi ki (minimális beavatkozással ill. a tárgy szokatlan - a kiállítóterembe való helyezésével).

F/ A tárgyak applikációja később a pop artban (neodada), a képzőművészeti gondolat hangsúlya a kézműves kivittel szemben a koncept művészetben jelenik meg a 60-as ill. a 70-es években.

Főbb képviselői: Arp, Duchamp, Picabia, Ray, Richter, Schwitters, Hausmann. Feladatok: A

megbeszélte anyag megvalósítása, ill. montázs, kollázs, frottázs gyakorlatok.

Szürrealizmus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1924-ben jelenik meg Breton szürrealista kiáltványa.

Jellemző sajátosságok:

A/ Szürrealizmus = valóságfölötti (a valóságnak magasabb művészi síkba való emelése. A dada nihilizmusa után új rend igénye.

B/ A festészet expresszív vonalának (érzelmeik, indulatok, ösztönök) továbbvitele a tudatalatti vízióknak, az álmvilágnak megjelenítésében (Freud hatása I.

C/ Eszközhasználatában részben naturalista (naturalista látványelemek abszurd összefüggésében) másrészt dadaista eszköztár (természetes anyagok, kész tárgyak applikációi).

D/ A primitív művészet iránti érdeklődésük mögött a mágikus és mitikus megközelítésének igénye húzódik meg.

E A véletlenben fel nem ismert törvényszerűségeket látnak (automatizmust).

Főbb képviselői: Ernst, Miró, Masson, Targuy, Magritte, Chagall. Feladatok: A megbeszélte anyag megvalósítása.

Május: Konstruktivizmus, absztrakció

Megbeszélés: A mozgalom indulása: Kandinszkij 1910-ben festi az első absztrakt (nem ábrázoló) képet. 1913. Malevics "Suprematista" 1914-ben Liszickij "Proun" ~ 1920. Mondrian "Neoplaszticista manifestuma"

Jellemző sajátosságok:

A/ Autonóm képi kifejezés (tárgyi, természeti asszociáció kikapcsolásával a képi elemek vizuális hatására építve.

B/ A szintetikus kubizmus képi jelei (tárgyszimbólumai) megszabadulnak a tárgyi kötöttségtől.

C/ A képi (művészi valóság belső törvényeinek, a vizuális nyelv mibenlétének vizsgálata, rendszerezése.

D/ Képi elemekből (képsíkkal párhuzamos síkok) való építkezés (képarchitektúra, konstruálás (konstruktivizmust).

E/ Térhatás formatakarással, áthatással a színek térhatásának kihasználásával.

F/ A lírai absztrakcióban a geometrikus formarendet expresszív (korai Kandinszkij) ill. szürrealista elemek (Klee) lágyítják.

G/ A geometrikus absztrakció későbbi változatai a konkrét művészet, ill. az op art. Max, Bill ill. Vasarely.

H/ Az egységes vizuális nyelv használatának lehetőségét 1919-33. között a Bauhausban dolgozzák ki az autonóm képzőművészeti alakítástól a használati tárgyi, környezetalakításig.

Főbb képviselői: Malevics, Rodcsenko, Tatlin, Liszickij, Kandinszkij, Klee, Mondrian, Duisburg, Herbin, Lohse, Max Bill, Vasarely.

Feladatok: A megbeszélte anyag ill. folt (sík elemek kapcsolatai.)

Június: Tacheismus, informel, absztrakt expresszionizmus, akciófestészet

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1945. körül Párizsban, ill. 1947 körül New Yorkban.

Jellemző sajátosságok:

A/ Tacheismus = foltfestés. Automatikusan indított festőfolyamat, mely menetközben ellenőrzés alá kerül, alakított lesz. Wols, Appell.

B/ Akciófestészet: Az automatizmus következetes végigvitele a festés folyamán. (Pollock.)

C/ Informel = formánélküli. A képen szereplő formák, síkok apró foltokból épülő struktúrákban oldódnak fel. (Tobey.)

D/ Absztrakt expresszionizmus: Tacheistikus festéstechnika expresszív, szürreális jellegű témákkal, tartalmakkal kapcsolva (Kooning).

E/ Az automatizmuson keresztül alapvetően az expresszív, szürreális vonal folytatásaként értelmezhető. ("Képirás ~, Keleti kalligráfia hatása.)

F/ Strukturális képszerkezeti elvek (tér-forma, egység) az analitikus kubizmusra utal.

G/ Faktúrák, textúrák szerete Tápies, Burriel.

H/ Nemzetközi mozgalom: Francia, Amerikai, Angol, Olasz, Német, Lengyel, Jugoszláv, stb.

Főbb képviselői: Mathieu, Bazáine, Manessier, Le Moal, Viera de Silva, Pollock, Kooning, Motherwell, Scott, Vedova, Afro, Santomaso, Appel, Nay, Sonderborg, Brzozowski.

Feladatok: A megbeszélte anyag, ill. gyakorlatok az automatizmus, kalligráfia, a textúra, faktúra lehetőségeinek vizsgálatára.

II. FÉLÉV

Október: Pop művészet, happening és fluxus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: Az ötvenes évek vége, hatvanas évek eleje.

Jellemző sajátosságok:

A/ Külvilág felé fordulás (megváltozott környezet: közlekedés, reklámok, áruhalmoz.

B A mindennapi élettel való kapcsolatkeresés (arra való reagálás).

C/ A megváltozott környezet vizuális energiáinak hasznosítása a képzőművészetben (reklám, útjelzőtáblák.)

D/ Eszköztárában szerepel a kollázs, montázs, tárgyi applikáció, ready made (neodada színhasználatában fauve és expresszív elemek. Térszerkesztése kubisztikus (mozgásban való látást. Felületkezelésben az absztrakt expresszionizmus, akciófestés hatása.

E/ A fluxus mozgalom a hagyományos képzőművészeti eszköztárat és a művészeti gondolat

közvetítési formáit kitágítva a képzőművészeti gondolatot még hangsúlyozza. Hozzá kapcsolódik a happening (történet) amely a kép' zőművészet, színház, zene, stb. művészeti formák komplex felhasználása az új gondolatok és célok érdekében.

Főbb képviselők: Johns, Lichtenstein, Warhol, Oldenburg, Wesselmann, Dine, Fahlström, Tiltson, Kitaj, Marisol, Segal, Beuys, Kaprow.

Feladatok: A megbeszélte anyag, kollázs gyakorlatok.

Új absztrakció (hard edge) minimal art

Megbeszélés: A mozgalom indulása: Nagyjából a Poppal egyidőben 1960 körül

Jellemző sajátosságok:

A/ A tacheismusból, akciófestészetből fejlődik az új absztrakció, nem a konstruktivizmusból, annak ellenére, hogy geometrikus karakterű művészet.

b/ Az informel tacheismus formánélkülisége egynemű struktúra mezőket hozott létre, melynek differenciálási igénye teremtette meg a "harde edge-t" (az "éles körvonal a megkülönböztetett mezők találkozásának határozott meghúzására utalt).

C/ Az új absztrakció absztrakt popnak is nevezhető, mert színbeli, formai, energiái a modern városképpel útjelzőtáblák) mutatnak kapcsolatot.

d! Nem formákból építkező festészet lévén, jobban érdekli a mozgás és a tér (jellemzői a nagy színes térmezők és a sáv mint nem formai elemi).

eJ A dinamikus térmezőkből (sávokból) való konstruálás eredményezte a négyszögalakú vászonforma feladását. (A környező térrel való kapcsolatkeresés első fázisa, második a háromdimenziós festészet, ill. színes szobrászat lesz.)

fI A minimal art szobrászati mozgalom. Magasszintű ipari technológiával fémből, műanyagból előállított teret hangsúlyozó kubusokból építkezik ("primer struktúrák), Nem hierarchikus építmények, hanem egynemű térítmusok (lüktetést. Tárgy (objekt) jelleg.

Főbb képviselők: Morris Louis, Noland, Stella, Krushenick, Kelly, Dine, R. Morris, Judd, Le Witt.

Feladatok: A megbeszélte anyag.

November: Arte povera, land art "Szegény művészet", "földművészet" Megbeszélés: A mozgalom indulása a 60)-as évek végén.

Jellemző sajátosságok:

aI Képzőművészetben szokatlan anyagok, eszközök használata (természetes és ipari anyagok).

bI Az építkezés jellege struktúrális, gesztus jellegű (a tachismus, absztrakt expresszionizmus hatásai).

d Faktúrák, textúrák, struktúrák hangsúlya, az anyagok fizikai, vizuális tulajdonságainak, ezek kapcsolatainak kiemelése.

dt A természetüknél fogva múlandó tárgyak dokumentatív megőrzése (fotó, film, video. A bomló anyagok időfolyamatai "vizuális történelem").

el A land art = tájművészet, földművészet) természetes anyagokból való képzőművészeti alakítás tájméretben. (Közvetítés fotó, filmi eszközökkel, pl. légi felvétel).

fl Jellegében gesztusművészet (pl. Heizer: nagy spirális anyaghasználatában a povera jellemzői).

Főbb képviselői: Merz, R. Morris, Heizer, Lorg, Smithson, Christo. Feladatok: A megbeszéltek anyag ill. a korábbi feladatok ismétlése.

Koncept művészet

Megbeszélés: A mozgalom indulása: 1969. koncept kiállítás New Yorkban Seith Sigelaub rendezésében.

Jellemző sajátosságok:

af A képzőművészeti gondolat (konceptió) hangsúlya a kivitelezéssel szemben.

N Előzmények: Duchamp (gondolati hangsúly a "talált ~ tárgyban). Minimal art a művész csak tervet készít, kivitelezés a gyárban).

Povera, land art (a művek dokumentatív rögzítése, megfelelő információt ad a művész szándékáról).

cl Eszközhasználat dokumentatív (fotó, rajz, terv, leírás)

d/ Gondolatfolyamatok (időfolyamatok) vizualizálása. Abszurd helyzetek, szándékok megjelenítése (nem köt a megvalósíthatósághoz, fantáziafeloldás.)

el A művészetről (lényegéről, funkciójáról) való gondolkodás, ill. információközlés. Új (korszerű művészetfogalom keresése (pl. Kosuth.)

Hagyományos művészetfogalom új eszközökkel kifejezve (pl. Dibbets.)

f/ Új eszközhasználat az új funkciókereséssel függ össze: nagyobb kommunikációs hatások.

Főbb képviselői: Kosuth, Weiner, Huebner, Dibbets, **Ben**, Burren.

Feladatok: a megbeszéltek anyag ill. korábbi feladatok ismétlése.

Story art, Body art, Video művészet, Hiperrealizmus

Megbeszélés: A mozgalom indulása: a legfrissebb tendenciák, 70)-es évek eleje.

Jellemző sajátosságok:

al Story art (= történet művészet) Valamilyen vizuális esemény (gondolati háttérrel) fotó és szöveg segítségével való megjelenítése. A fotó és szöveg egymás mellett azonos hangsúllyal szerepel (vizuális és verbális jel kombinációi.)

bl Body art (test művészeti.) Nem akciójellegű (mint a happening, hanem a test karakterének, mozgásrendszereinek vizualizálása (fotó dokumentáción).

d Video művészet. A tömegkommunikációs eszközök nagy hatáskörének hasznosítása a képzőművészetben.) Csak kis részben dokumentatív felhasználás (esemény, folyamat-rögzítés.) Inkább: valóság és képe egymás mellett, elektronikus torzítási lehetőség, azonnali

visszaadás monitorral lehetőségeinek (ezek kombinációinak) kihasználása. Kezdetei még a Fluxus mozgalomra nyúlnak vissza pl. Naim Jun Paik.

tU Hipperrealizmus (fotórealizmus. A valóságról egyre nagyobb mennyiségben érkeznek fotó, film, TV, nyomtatvány közvetítésével információk. Sajátos fotólátás. Valóság, fotó, kép hármasságának variációs lehetőségei.

Feladatok: A megbeszélte anyag, ill. korábbi feladatok ismétlése.

A második félév műtermi munkája a könyv első részében (a vizuális nyelv elemei és rendszere c. fejezet) leírtakhoz alkalmazkodik.

A harmadik félév elméleti tematikáiról is az első részben leírtak szerint vitatkozunk, ill. az otthoni munkák és a műtermi kompozíciós igényű munkák körüli tevékenység már az egyéni személyes problémák meghatározottsága szerint alakul.

A TÉRBELI, ILLETVE ANYAGBAN ÉS FUNKCIÓBAN TÖRTÉNŐ GONDOLKOZÁS AZ ALÁBBI RENDSZER SZERINT TÖRTÉNIK: (II. FÉLÉVI

Január: Egyszerű (egyenesekkel, síkokkal határolt) felületek, formák:

Papírhajtogatások:

Megbeszélés: Technikai jellegű problémák és lehetőségek ismertetése (pl. "agyfelület létrehozása).

Feladat: Formák-formációk készítése.

Támpontok: Papír relief készítése papír csíkokból azok deformálásával, hajlításával, rugalmasságának kihasználásával - ragasztással rögzítve. Ez a feladat vékony rugalmas műanyaggal vagy más alkalmas anyaggal is kivitelezhető.

Megbeszélés: Formaváltoztatás grafikával "formarobbantás:"

Feladat: Az előre elkészített kockák és hengerek optikai megjelenésének megváltoztatása rákerülő grafikával.

Egyenessel kifejezhető felületek, formák létrehozása:

Megbeszélés: Formák bonyolultsága, származtatása. Kilépés a síkkal határolt formákból.

Feladat: Az előre elkészített drótvázak különböző (térben kitérő irányú) egyenes vagy kör alakú elemeinek sűrű összekötése cérnával. (Pl. egy kocka egyik térátlója és valamelyik külső éle.)

A feladat más anyagokkal is elkészíthető: plexi, műanyaglap, hurkapálca ragasztva, stb.

Támpontok:

al két kitérő egyenes térbeli összekötése

W több kitérő térhall összekötése

cl egyenes és kör térbeli összekötést

dl két kör térbeli összekötése

el több kör térbeli összekötése

fl többszörös összekötések

Február: Anyag-anyagszerűség, Anyagok megismerése: Feladat például fa esetében:

Azonos méretű pl. 2 x 10 x 10 cm fa lapkák megmunkálása a rendelkezésre álló szerszámokkal (azok megismerését is célozva), minden kötöttség nélkül (fúrás, ütés, hasítás, reszelés, stb.

A résztvevők által készített elemek kompozíciós egységgé állíthatók össze. (relief) A végeredmény ez esetben egy "oktató tábla", egy kollektív mű.

Anyagszerűségi gyakorlat:

Feladat: Egy tetszőlegesen választott forma kivitelezése különböző anyagokban; a választott anyagok tulajdonságainak, törvényszerűségeinek figyelembevételével.

Március: Formatisztaság, Formaátmenetek készítése:

Feladat: sík idomok összekötése a térben, különböző anyagokkal pl. fából kireszelve. Fontos a formák és a megmunkálás tisztasága, pontossága.

Támpontok: - Két egyforma, egymással párhuzamos síkú, de elfordított, síkidom összekötése.

- Két nem egyforma párhuzamos síkidom összekötése. - Téri alakzatok összekötése,

Április: Egyszerűbb formák összefüggései:

Egyszerűbb formák sorolása, variálása:

Megbeszélés: az elemek hatásának megváltozása a helyzetük és kapcsolatuk variációjával.

Feladat: a rendelkezésre álló anyagokból egyszerű variálásra alkalmas formáció létrehozása - sorolása.

Támpontok:

al a síkformák felhasználása meghatározott imatematikai, érzéki, stb.) úton,

bl térbeli forma sorolása síkban,

cl térbeli forma sorolása térben,

dl egyszerű térbeli formából létrehozott kisebb téri egység további sorolása

Ellentétek felhasználása, alkalmazása: Megbeszélés: ellentétek formái, hatásuk.

Feladat: tetszőleges formában és anyagokból létrehozott munkák készítése egyéni ötletek alapján az ellentétek illusztrálására felmérő jellegű feladat.

Május: Természeti formák tanulmányozása:

Megbeszélés: A törvényszerűségek és az "alkalmazás" hatása a formákra megterhelés, koptatás, növekedés, egyenszilárdságú alak, stb. pl. kavics, napraforgó spirális szerkezete, a folyadék formája, éticsiga háza.

Feladat: "térbeli grafikon" készítése - szabadon választott természeti forma tanulmányozása, absztrahálása plasztikusan kézi mintázással, faragással, stb.

Június: Természeti formák, formaegyüttesek egymásra hatása. Megbeszélés: Az anyag - szerkezet - funkció - forma összefüggései a természetben és a mesterséges tárgyi környezetünkben.

Feladat: Összefüggések megértése, érzékelése tárgyak és környezet elvi tervezése (probléma érzékenysége · felmérő feladat a következő programokhoz).

III. HARMADIK FÉLÉV Szeptember: Funkcionáló formák

Megbeszélés: A formát összetett szempontok határozzák meg (anatómia, funkció, anyagszerűség, stb.)

Előző féléves anyag ismétlése kézhez illő forma készítése (szerszámnyél.)

Feladat: Tetszőleges szerszám vagy meglévő eszközhöz fogantyú készítése.

Támpontok:

al a használó kezéhez igazodjon

W "átlagkézhez" igazodjon

r/ jobb és bal kézhez egyformán igazodjon

dl lyukasztott formák - fogásra

eJ funkció nélküli - fogásra alkalmas - forma készítése

Október - November: Tárgytervezés

Megbeszélés: Anyag - szerkezet - funkció - forma egysége. "Kinek - mit - hogyan" - kérdése

Ergonómia Feladat: Tárgyak létrehozása

Támpontok: Kéziszerszám
tároló, polc, szekrény lámpa (működő)
játék: forma mint játék
egyszerű mechanikusjáték logikai játék
játészótéri plasztika stb.

December - Január: Formaegyüttesek, környezet Hozott témák (pl. sakk-készlet)

Megbeszélés: mozgások változások formaegyüttesek, tervezés, téralakítás,
környezetalakítás.

Feladat: téri együttes alakítása: lakás műhely munkasarak, stb.

Ez a feladat a lehetőségektől és a résztvevők ötleteitől, hozott témáitól függ.

A tárgy és környezetformáló programot az alábbiak befolyásolták:

Egy működő képzőművészeti szakkör tagjaira, azok felkészültségére épít (formatani problémákkal indult.

Korlátozott a műhelylehetőség, különösen a beindulásnál (papírhajtogatás, formarobbantás a program elején)

Mintázásra pillanatnyilag nincs lehetőség.

A térben illetve anyagban és funkcióban történő gondolkozás programját összeállította:
ÁSZTAI CSABA.

A Gyik műhely munkatervei³:

Szabics Ágnes, Szarvas Ildikó: Ellentétek (Tűz - víz - föld - levegő)

Tűz és vízmanókat valamint kő és levegőembereket festettünk különböző méretekben. Készültek kisebb festmények, de létrehoztunk egy óriási képet is, amelyen minden gyermeket körülrajzoltunk különféle testtartásban, és ki-ki eldönthette, hogy kő vagy levegőemberré változtassa saját magát. A különböző színpárosításokkal szépen érzékelteték a kétféle "ember" súlyát, tömegét. Megpróbáltuk ellentétbe állítani és kihangsúlyozni a "légies", a "földszerű", a "tűzes" és a "vízi" tulajdonságokat. Ezután külön, külön foglalkoztunk egy-egy őselemmel. Dobozokból, kartonpapírokból elkészítettük "Tűzvárost". Benépesítettük agyagból megmintázott tűzmanókkal, tűzállatkákkal és tűznövényekkel. A

³ Nagy GYIK könyv

jól kiválasztott színekből és formákból adódóan valóban egy tűzben égő, lángoló város keletkezett a több hétig tartó munka során.

Ezt kívántuk ellensúlyozni egy "Vízvilág" létrehozásával. A nagyméretű munka megvalósításához átlátszó színes műanyag fóliákat használtunk fel. Ezekből az anyagokból készítettünk díszes halakat, polipokat, hínárokat, melyeket egy nagy hálóra lógattunk fel. A sok apró figurából álló térbeli függőkép egy nagy akváriumra emlékeztetett, és az áttetsző, hullámzó vizet idézte elénk.

A szélszellem elkészítéséhez a gézgipsz anyagot használtuk, ami lehetőséget nyújtott lobogó szalagok térbeli ábrázolására. Más motívum szinte nem is jelent meg a közös alkotáson, mint a levegőben ide-oda libbenő kék-zöld textilcsíkok.

Ugyanezzel a technikával készült az óriási méretű gipszhajó is. Ha nem féltünk volna, hogy a csodahajó a nagy súlytól léket kap, mindannyian beültünk volna, és elutaztunk volna "Vízvilágba". Így azonban csak egy-két gyermeknek, no meg a különösen szépen megmunkált hajódíszeknek jutott ez a kitüntetés.

A "Tűzországba" való eljutáshoz is szükségünk volt egy varázsjárműre, így dobozokból és hullámpapírokból megépítettünk egy tűzmozdonyt. Mérete nem vetekedhetett a vízijárműével, de színe és díszítése valóban egy villámgyors, lángoló járműre emlékeztetett. A levegőhöz és a földhöz kevesebb feladat kapcsolódott, inkább a víz és a tűz témakörét jártuk körbe alaposabban. A gyerekek mindegyik feladatnál érzékletesen hangsúlyozták a kér elem ellentétét, jellemzőit. Beleélték magukat a két különböző hangulatú világba, részesei, sőt szereplői voltak a meséknek.

Gömbvilág

Szarvas Ildikó, Szabics Ágnes

1. Kerek erdő - nappal és éjszaka (2 óra, tempera, nagyméretű karton)

A Gyerekeket már várta a terem közepén a két kivágott köralak. Körülültük, és elkezdődött a találgatás, vajon mivé alakítható a két nagy barna korong? A mese, amit felolvastunk neki, állatokról szólt, így kézenfekvő volt, hogy kerek erdőt fognak rá festeni. Az első gondolat szerint két külön erdőt kellene festeni, különböző lényekkel. De felötlött, hogy szoktunk nappali és éjszakai állatot játszani, így máris úgy ültek le festeni, hogy az egyik erdő fölött a nap fog sütni, a másik fölött pedig a csillagok fognak ragyogni. Nagy lendülettel készítették el a két festményt, gondos részletezéssel.

2. Gömb erdő (2 óra. Gipszes géz, ágak, bogyók)

Egy habszivacs gömböt kitémasztottunk, és a felső felére egy gipszes géz félgömb héj felületet alakítottak ki a gyerekek. A habszivacs és a gipszes réteg közé egy alufólia réteget helyeztek el, hogy a gipsz megkötése után a megkeményedett héjat könnyen leemelhessék. A formát úgy kezelték, mint egy félgömb hegyet. Üreget alakítottak ki barlang gyanánt, utakat képezték a forma oldalában, illetve beültették ágakkal, bogyókkal. Így alakult ki a gömb-erdő.

3. Kik laknak a gömb-erdőben? (2 x 2 óra. Agyagozás, majd lufi és papírragasztás)

Az egyik foglalkozáson állatkákat, apró lényeket mintáztak a gyerekek, arra gondolva, hogy egy gömberdőben gömb-gömböc lények élhetnek. Próbáltuk őket arra ösztökélni, hogy képzeletbeli gömblényeket készítsenek, de többnyire csak gömböckék születtek, azaz erősen ragaszkodtak az ismert állatformákhoz, csakmolettre vették a megformálásukat.

A másik foglalkozáson emberalakokat alakítottak ki lufi felhasználásával. A felfújott lufikra tapétaragasztóval tapasztottak fel apró, színes papírdarabkákat. Sokan lelték örömüket a papírtépegetésben. Nem használtak ollót, így sokkal nagyobb lehetőségük nyílt különböző formák elkészítésére. A feladat során meg kellett oldaniuk azt a problémát, amit az apró papírdarabok, harmonikus nagy felületre alakítása jelentett. Ez egyfajta mozaik rakás volt számukra. Élvezetes volt, ahogyan a készülő alakok ide-oda bucskáltak a kezük alatt.

4. Körfestmény (2 óra. Tempera.)

7 x 1 cm-es lapokat helyeztünk el köralakban, és kapoccsal egymáshoz rögzítettük őket. Ez alkalommal nem a közös kép - jelalakításról volt szó, hanem egy lassú körmozgásban való alkotásról. A gyerekeknek kb. 15 perc elteltével egy lépést kellett haladniuk az óramutató járásának irányába, és az új helyükön kellett folytatniuk azt a képrészt, amit a társaik kezdtek el. Így a foglalkozás végére mindenki máshol fejezte be a munkát, mint ahol

elkezdte. Voltak akik a körön belül, voltak akik a körön kívül dolgoztak, így folyamatosan, több irányból is alakult a kör-kép.

5. A gömbemberek tárgyai (2 óra, agyagozás)

A lufi-gömbemberek elkészítése után felmerült a kérdés, vajon milyen tárgyak léteznek egy gömbvilágban? Milyen alakú az asztal, a könyv, a levélpapír és az írószerszám? No és ha a gömbemberke levelet ír, és levelét le akarja pecséttel zární, azt csakis gömbpecséttel teszi meg. Így készültek el a gömbpecsétek. Az agyagfelületre mindenki kitalálhatta a maga kis írásjeleit, apró alakrajzait. A feladat sarkalatos pontja volt, hogy minél több eszközt találjanak, amivel a felületet gazdaggá tehetik. (A program későbbi szakaszában ezeket levél lepecsételéséhez, lezárásához használjuk majd.)

6. Csigavonalak. (2 óra agyagozás)

A gömb és köralakzatokhoz természetesen kapcsolódtak a csigavonalak, a tekergők, mint gömb ország lakói. A gyerekek szabadon alakították ki az új formákat, ötvözve a spirálalakzatot a lelkes lényekkel. Száradás után a szobrocskákat kifestették.

7. Maszkok (3 x 2 óra. Agyag, papírmasé, tempera.)

A körrel való foglalkozások eredményei leszűrhetővé váltak a maszkkészítés során is. A gyerekek egy domború, szabadon hullámzó alapformát készítettek, és erre ragasztottak papírdarabkákat tapétaragasztóval. Így egy vékony papírhéj képződött. Ahhoz, hogy a maszk tartóssá váljon, a ragasztós papírt több rétegben applikálták. Száradás után ez egy kemény, vékony héjat képezett, ami leemelhetővé vált, így könnyen el lehetett távolítani az agyagalapról. Ezután következett a maszkok kifestése, díszítése.

8. Gömbország járművei. (2 óra. rajzolás, agyagozás, festés)

A gyerekek szabadon választhattak technikát és korlátok nélkül alakították ki azokat a formákat, amik elképzeléseik szerint választ adnak arra a kérdésre, hogy milyenek lehetnek gömbország járművei?

9. Henger - mesetoronny (2 óra. Papírhengerek, tempera.)

Három különböző méretű hengert készítettünk, és ezekből alakult ki a mesetoronny, mely gömbország lakóiról és formáiról szól. A hengereket közösen festettük ki.

10. Varázskapu. (Kartondobozok, tempera.)

Elérkeztünk gömbország határára és előttünk egy kapu. Hogy mi vár mögötte, az majd csak az áthaladás után derül ki. Ám ezt a képzeletbeli kaput most létre kell hozni. Kartondobozok, szögletes testek állnak rendelkezésünkre. Ezek a formák már sejtetik, hogy milyen ország vár ránk a kapu mögött. A dobozokat kis csoportban vagy egyedül festik ki és együtt állítjuk össze. A kapu áll, már csak be kell lépni az új, rejtélyes világba.

Torma Edit, Hegedűs Miklós: Tárgy

1. Beszélgetés (játékszabályok stb.). Tárgy-stúdiumok - ceruzarajz
2. Beszélgetés (emberalkotta tárgy). Agyagból tárgymásolatok
3. Beszélgetés folytatása. "Kedvenc tárgyam" - tetszőleges technikával, emlékezetből
4. Tárgy-fotók. Tárgy-jelmezek.
5. Tárgy-jelmezek folytatása. Fotó a jelmezbe öltözött gyermekekről.
6. Koncentrációs gyakorlat. Plakátok: a tárgy reklámja - kollázs.
7. Koncentrációs gyakorlat. Tárgy (gép) tervezés: rendcsinológép (ceruzarajz)
8. Szobor-játék (önmagam emlékműve) Ismeretlen funkciójú tárgy (object)
9. Object II.- befejezés. Fotók a kész munkákról.
10. Karácsonyi ajándékozás. Tetszés szerint ajándékkészítés otthonra.
11. Csenedélet-rajz 1. Fordított világ 2 Rendes játékok
12. Történetek tárgyakról (filmforgatókönyvek)
13. Alumínium-karcok I.
(a forgatókönyvhöz kapcsolódva)
14. Alumínium-karcok II.
15. Tárgyak hangulata: szép-rút, tragikus-komikus. Ellentétpár ábrázolása rajzon.
16. Animáció-tervek tárgyakkal. Közös kiértékelés, válogatás
17. 3 etűd; a film előkészítése. 1. Árnyék 2. Szín 3. Vonal. Kiértékelés
18. A filmkészítés kezdete. 6 csoportban rész-történetek. Kellékek stb. készítése
19. Filmforgatás / 1. 3 jelenet. 1.
Papírrepülő 2. Összefolyó festékek 3 Gyík
20. Filmforgatás / 2.

21. Meghívótervek a kiállításra
22. Meghívótervek a kiállításra
23. Leletek 6122-ből a GYIK-Műhelyből. Tárgy-maradványok agyagból, gipszből
24. Leletek 6122-ből a GYIK - Műhelyből. A tárgyak kifestése
25. Ásatások 6122-ben a GYIK-Műhely volt területén: a leleteket "eredeti lelőhelyben" elrendezni
26. Saját tárgy készítése fából, fémből, bőrből 1.
27. Saját tárgy készítése 2.
28. Csomagolásszobrok - fotók
29. (Nyílt nap) Letakart tárgy rajzolása. Az elkészült film vetítése.
30. Utolsó foglalkozás - készülünk a kiállításra.
31. Kiállításrendezés

Seres Edina, Tatai Erzsébet: Önarckép

1. Önarckép festése - kifejezés színekkel (diavetítővel profil kivetítése, körberajzolása, festés) Az arc karakterének megváltoztatása (Fintorokkal, mimikával, festéssel, ezek lefényképezése diára és negatívra is.)
2. Önarckép festése szemből. Kifejező mozdulatok lefényképezése diára.
3. Arc rajzolása diáról.
4. Mozaik arc készítése az 1. Foglalkozáson készült fotókból.
5. Maszkkészítés gipszpólyából - karakterváltoztatás festéssel. (Diavetítés a maszkokra az 1. Foglalkozáson készült diákkal.)
6. Önarckép rajzolása tükörből (Részletek kinagyítása)
7. Plakett (dombormű) készítése az arcról (grimaszokkal) erről negatív készítése gipszöntéssel, egyéni átdolgozás (festéssel)
8. Tanulmányrajz készítése koponyáról ceruzával. (xerox készítése fóliára, papírra, eltorzítva is)
9. Önálló kompozíció készítése az elkészült xeroxképek felhasználásával (festés, montázs, újrarajolás, nagyítás, kicsinyítés, stb.)
10. Életnagyságúra kivetített figurák (a 2. Foglalkozáson készült képek) előtte szituációs játék - video felvétel.
11. Krokizás (előkészületek a képregényhez, karikatúra, szándékos torzítások is.)
12. Saját történet. Képregény készítése.
13. Bábok készítése agyagból, huzalokból - fontos a mozgathatóság - báb vagy árnyjáték (pl. egy Balázs Béla mesére.)
14. Árnyjáték kiscsoportokban - zenére, zajokra, videofelvétel.

Stílusgyakorlatok

1. Impresszionizmus - "alapfestmény" vagy kollázs készítése, színes ceruzával vagy akvarellal pauszon való megfestése, "átrajzolása"
2. Pointillizmus - portréfestés
3. Lírai absztrakt - festés vagy térkompozíció készítése
4. Konstruktivizmus - konstrukció készítése hurkapálcából
5. Fauve-izmus - egy (a Nemzeti Galériában található) kép átfogalmazása, "vaddá" festése
6. Kubizmus - hullámkartonra kivetített hatalmas fej megfestése, a kép szétvágása, a karton másik oldalának megfestése, szobor összeállítása az elkészült, megfestett kartonelemekből.
7. Szürrealizmus - csoportmunkával doboz "berendezése", vagy egyénileg festmény illetve szobor készítése.
8. Expresszionizmus - festés vagy figurális szobor mintázása agyagból.
9. Futurizmus - mozgást, sebességet kifejező kép festése, vagy mozgó szobor készítése

Önarckép és stílusgyakorlatok (Összefoglalás)

1. Választott stílusú maszk vagy álarc készítése
2. Dadaizmus - vers, kollázs, hangszer, talált tárgy, environment készítése

3. Performansz - az elkészített kellékekkel, álarcokkal, environmentben.

Kalmár István - Sinkó István: Önarcmás

Az arckép, az arc anatómiai megközelítésben - tanulmányrajzok, mintázás.

Az arc a lélek tükre - pszichológiai képünk - pszichiátriai önrájzok.

Arc - harc - viaskodás az arccal - grimasz jelenetek, foto, video.

Az arckép, mint képzőművészeti jelenség - jegyzetek.

A portré és önportré- művészettörténeti jegyzet

Én - mint tárgy - saját tárgyalás.

Én - mint esemény - egy fotoszekvencia (történéssorozat) vagy önfilm készítése.

Én - mint más. Beilleszkedés nagy mesterek portréiba.

Önarcmás - térberendezés - kollektív munka, mindenki a rá jellemző boxot, teret építi mások mellett, másokkal együttműködve.

Játék a művészettel

A humor a képzőművészeti alkotásokban. - Kiállításnézés, beszélgetés.

A vicc, a tréfa, az irónia mint képzőművészeti műforma. - Példák és gyakorlatok.

A karikatúra. - Karikatúrák és humoros rajzok, montázsok, kollázsok, karikatúra szobrok készítése.

Belemagyarázások. - Belerajzolás, jelentős képzőművészeti alkotások átértelmezése. (például: Mona Lisa, Picasso-, Modigliani festmények)

Elhagyás, kitakarás. - Mi lett volna, ha egyes képrészletek nem ott és nem úgy kerültek volna a műre, ahogyan ma ismerjük?

Írjunk képet, szobrot! - Szövegkép, hangszobor készítése. (Hangokból, zörejekből plasztikus tér létrehozása)

A kimeredevett festmény. - Élőképek híres műalkotásokról.

A festmény, mint szobor. - Agyag, gipszképek.

Kiállításrendezés az év során elkészült művekből és a megnyitó megszervezése. A megnyitószóveg megírása, meghívótervezés, egy fogadás dramaturgiája.

A foglalkozások az érdeklődés és az egyes munkák elkészítésének üteme szerint alakíthatók, változtathatók.

Szabics Ágnes, Turcsányi Mária: Színek és ellentétek

Október

A színekkel való ismerkedés

Egyszínű emberképek ábrázolása (színespapír ragasztás)

Játék a színárnyalatokkal.

November

Agyagszobrok mintázása

A szobrok befestése - A figurák különféle szisztéma szerinti csoportosítása. (Méret, alak, szín szerint.)

December

Egy szín társasjáték kitalálása, megfestése

A tábla (esetleg labirintus) elkészítése nagyméretű papírból, amelyen, (amelyben) a gyerekek könnyedén tudnak lépkedni, mozogni.

Január

A bábuk kitalálása, megfestése.

A legjobb tervek megvalósítása, jelmezkészítés.

A társasjáték szabályainak kitalálása, és több forduló eljátszása.

Február

Ellentétekről való beszélgetés - ellentétekre épülő játékok játszása (esetleg kitalálása)

Kicsi - nagy állatok mintázása. (A valóságban nagy állatokat apróban kell mintázni, és fordítva.)

Apró diák készítése (színes fóliákból) az elkészített diák kivetítése, és az ábra nagy méretben történő megfestése.

Március

Sötét - világos, fekete és fehér képek festése. (Rajzolás és festés fekete fotókartonra.)
Hangos-halk, erős-gyenge. Rajzolás ceruzával és szénnel. Halk és hangos képek létrehozása.
Április kompozíciók létrehozása. (Különböző technikákkal)
Május

Rend-rendetlenség. Tárgyak elrendezése kis és nagyméretben, síkon és térben. Rendezett és rendezetlen

Jó-rossz. Két egyforma, ember nagyságú bábu elkészítése. A bábuk befestése oly módon, hogy az egyik jó, a másik rossz figurává változzon.

A bábuk környezetének, házának elkészítése - környezetük benépesítése jó és rossz állatokkal, tárgyakkal.

Makoldi Sándor: Meseillusztrációk – ahogyan a gyermek csinálja

A gyermek most fog iskolába menni. A napokban történt, hogy végighallgatta a mesét a legkisebb királyfiról és a fehér farkasról, majd egész délután rajzolt, másnap az óvodából hazarohanva, folytatta a munkát, és estére ezt a 15 darabból álló sorozatot rakta elém:



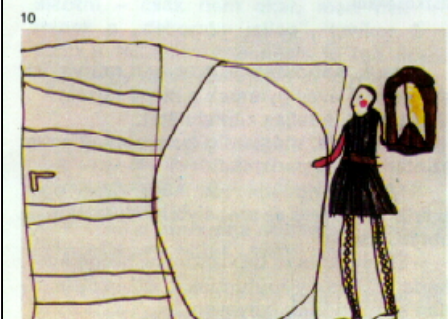
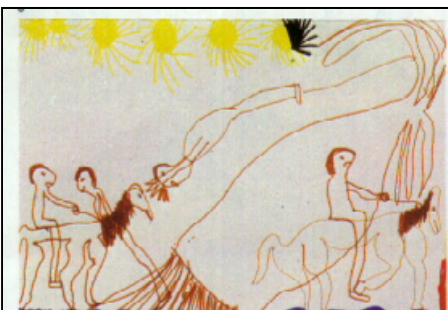
1. A király és a királynő járják az országot. Egy erdőben tisztásra jutnak, ott a királynő málnát szed a málnabokorról, amikor elkapja a hétfejű óriás. A különös erdőben a királyi párral szemben álló óriás testi ereje és szembenállása egy percig sem tesz kétségessé a cselekmény lefolyásának irányát és okát. Az erőszak és az erőfölény győz. Mit jelent az események fölött félig sárgán, félig feketén sugárzó Nap? Megkérdem. "Amíg sárgán süt a Nap, addig tudnak mindent, mi történik. Amikortól fekete, akkortól már nem tudják, hogy mi fog történni, így a király sem tudja, hova tűnt a hétfejű óriás a királynéval." Tehát a gyerek a Nappal az idődimenziót jeleníti meg, mégpedig a sugárzó sárga a "boldog" múlt, az ismert, egészen a jelenig, ami hirtelen átvált a jövőbe, s ez utóbbi azért fekete, mert ismeretlen (feketében, sötétben nem látunk), és gondokkal terhelt.

2. A legkisebb királyfi sátrat ver a fehér farkas birodalmában. A helyszín ugyanaz a furcsa erdő, amelyet az előzőekben is látunk, tehát nyilvánvaló, hogy a királyfi - mivel ugyanoda jutott el - csakis a királynőt keresheti. Találkozik a fehér farkassal. Egy irányba mennek, azaz egyetértenek, nincs konfliktushelyzet. Ugyanígy van a madarakkal, amelyek színeit is magán viseli. Az állatok így mintegy közösséget vállaltak vele, valószínűleg azért, mert ő jó, és segíteni akarják. A legkisebb királyfi mögött csak a kórakás áll, amin túlhaladt. A fák között három Nap süt, ez az idő múlását jelzi, hiszen nem egy nap alatt jutott el ideig.

3. A királyfi megkéri a fehér farkast, aki időközben vitézzé változott, hogy a kövekből ébressze életre a két bátyját és a seregét - ehhez csakis a fehér farkasnak lehet joga, mert ő változtatta el őket gonoszságuk miatt. A vitéz, aki a sátor nyílásában áll, meg is teszi ezt. (A két legnagyobb kőfej: a két királyfi.) A madarak közül egy megcsodálja az átváltozást, kettő pedig ellenkező irányba néz, arra, amerre a Napok haladnak. A királyfi lova viszont gazdájára figyelve áll.

4. A lovas rábeszéli a legkisebb királyfit, hogy küldje haza a testvéreit és seregeiket, mert azok mások, mint ő. Egyedül a kis királyfi alkalmas vitéznek, vele tart kapcsolatot a fehér farkasból lett vitéz. (Színeikben is azonosak.)

5. Sok idő telt el (Napok), mire egy óriás, hatvanöles fához érünk, amelynek az ágai eltakarnak valamit. A fához egy táltos érkezik (hozzáér a fához).



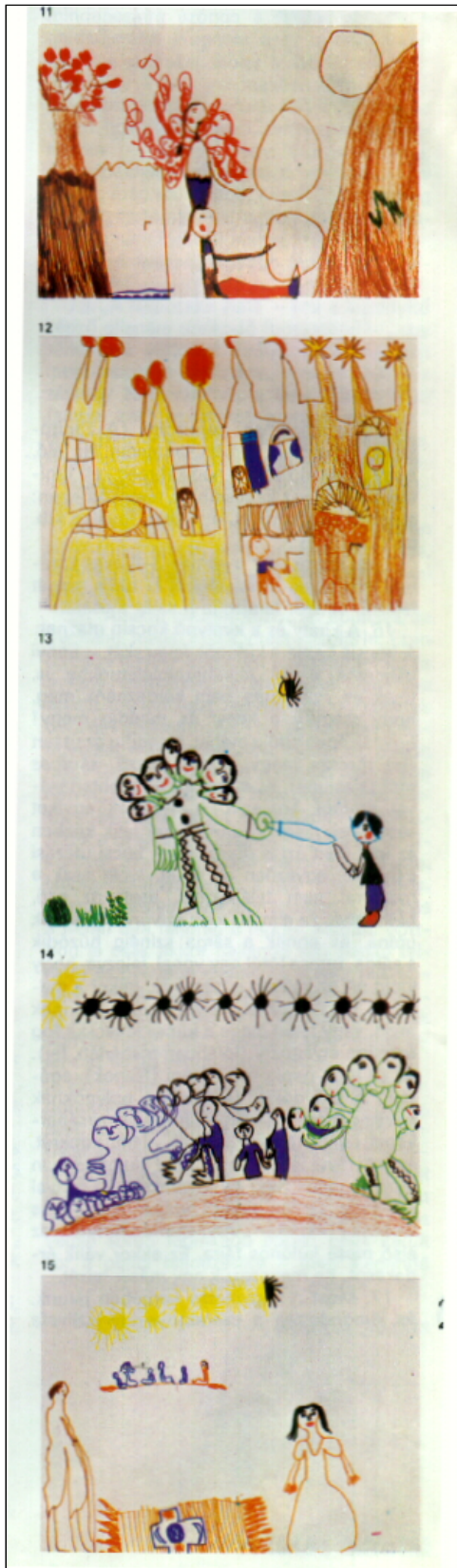
6. A táltos olyan erős, hogy az óriásfa menten kidől. De ágai között a legkisebb királyfi rejtőzködött, aki csak a táltosra várt. Most leugrik, a táltos hátára pattan, és elvágta a fát körülvevő kis tavon keresztül a tűzig, amely a lap szélén éppen csak jelződik. (Ha az azonos színt és karaktert figyelembe véve olvasom a rajzot, csak két szereplő van, és feltétlenül időben kell értelmezni ezeknek a folyamatosan változó megjelenési formáját. Amennyiben pillanatképnek tekintem a rajzot, hat különböző egyén egyidejű szereplését kell feltételeznem. Ha más nem, a több Nap szerepeltetése perdöntő érv kell hogy legyen az utóbbi feltételezés ellen.)

7. A táltos nagy tűzön és az óceánon keresztül nyargal lovasával, hogy megszabaduljon föle, de ez nem sikerül neki. Sokáig nyargalnak (Napok, az ismeretlen jövőt megint az utolsó fekete fél-nap jelzi), míg eljutnak a homokhegyig. Ebből, akárcsak az előző rajzon a tűzből, csak egy darab látszik. Jelzése csupán mindannak, ami ezek után fog történni.

8. A homokhegygel már a táltos sem tud megbirkózni (ágaskodik), nem segítheti fel a királyfit. Egy felhőből azonban nagy madár száll alá, ő felviheti a kis királyfit a csúcsra. A királyfi elválik a táltostól (leszáll), és a madárral szövetkezik (azonos színűek).

9. A homokhegy tetején álló palotában a legkisebb királyfi megtalálja az édesanyját, aki a titkos kamra irányába néz. A királyfinak először hozzá kell eljutnia, tőle kap felvilágosításokat, azután jut el a titkos kamrához (fekete vonallal jelezve), amelybe kettejük reménysége, kiszabadulásuk titka van bezárva. A kép többi eleme, a diszek fent, a hintaszék a királyfi előtt, a trónszék és az asztal, a királyi pompát és kényelmet vannak hivatva jelezni, egyazon színűek is a királynéval. (És az őt elrabló hétfejű óriással, akit az első rajzán már hideg pirossal exponált a gyermek.) Kivétel a titkos ajtó és a kis királyfi, aki kívülről érkezett.

10. A legkisebb királyfi a kamrában óriási golyót talál. Nem bírja felemelni, hiába erőlködik (piros a keze és az arca is az erőlködéstől). Mögötte, az ablakon át az a hegy látszik, amelyre az óriás fel szokta dobálni ezt a golyót. Ha le akarja bírni az óriást, neki is meg kell próbálnia a mutatvánnyal, és addig kell gyakorolnia, amíg csak olyan erős nem lesz, hogy, meg bírja csinálni - mondja a következő kép.



11. Itt bűvös erejű almáskertet látunk, bűvös erejű forrással. A királyfi, azáltal hogy eszik és iszik belőlük (piros és kék az alma és a víz, piros és kék a királyfi teste is), erőt nyer. Míg állva felgurítja az óriási golyót, a hétfejű óriás helyébe képzeletben magát. De még nem evett eleget, mert a golyó a füves hegyről visszagurul, és ő a földre huppan.

12. A legkisebb királyfi elindul az arany Napvárból az ezüst Holdváron keresztül, ahol a szolgák segítik, a réz csillagvárig, hogy megküzdjön a hétfejű óriással. Kezében viszi sárga kardját – a Napvárból hozza.

13. A kis királyfi megvív a réten (ezt káposzta és répa jelzi) a hétfejű óriással, de nem tud győzni egyikük sem (nem sárga a királyfi kardja). A Nap is az előzőek értelmében felemás.

14. Most öltre mennek. A hétfejű óriás megragadja a királyfit, és térdig a földbe vágja. (A föld szerepe megnövekszik, a gyerek megemeli a szintjét, elválasztja a papír aljától, hogy belevághassák egymást.) Kiugrik a királyfi, derékon ragadja az óriást, és derékig a földbe vágja, Kiugrik az óriás, most ő vágja derékig földbe a kis királyfit. Kiugrik a királyfi, és nyakig vágja az óriást a földbe, majd sárga (!) kardjával le is vágja mind a hét fejt.

Fölöttük, a győzelem fölött maradéktalanul sárgává válik a Nap is. "A többi tíz nap azt jelenti, hogy 10 hónapig gyűjtötte az erejét a kis királyfi, hogy az ismeretlen óriással megvívhatson. A két sárga nap is két hónap." Együtt az év.

15. Így megszabadítva mindenkit a hétfejű óriástól, a királyné előhossa a repülő szőnyeget (a csíkok a varázsigék, a Nappal, a Holddal és a csillagokkal együtt). Mindnyájan ráülnek és hazarepülnek.

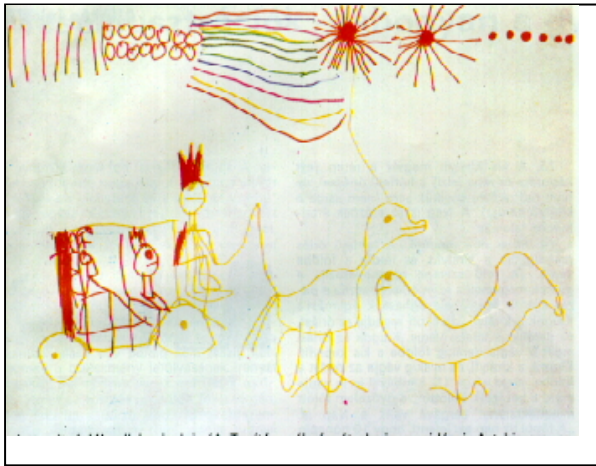
A rajzok itt befejeződnek, de az utolsó kép Nap-sorozatának végén feltűnő fekete fél - Nappal mintegy újra megnyílik az út a jövő felé, az ismeretlen felé - ami otthon vár rájuk.

A mese valóban nem ér véget itt. Hazaérkezve a királynő és a kicsi királyfi megosztják hatalmukat és kincsüket a két idősebb testvérrel. Bár közben sok érdekes dolog történik, a gyerek ezt már nem rajzolta le. Lehet, hogy igazságérzete nem tartotta méltónak a két idősebb, gonosz fivért a jutalomra, akik alapvetően semmit sem tettek sorsuk jobbra fordulása érdekében.

Kezemben tartva a rajzokat, elgondolkodtam. Az eset általánosnak tekinthető, hiszen más ismerősünk gyermekei ugyanígy rajzolnak ebben az életkorban. Mégis, hogyan tudhatja egy ilyen bonyolult és hosszú mese összefüggéseit részletekbe menő pontossággal és hibátlan

következetességgel megragadni egy olyan gyermek, aki egyetlen év múlva az iskolában már egy klopfolót sem lesz képes lerajzolni? És teszi mindezt ma biztatás és külső segítség nélkül, hiszen a mesekönyvben levő egyetlen illusztrációnak sem formai, sem tartalmi közössége nincsen a rajzaival!

A válasz egyszerű: a gyermek beszéd helyett használja a rajzot: mint ahogy mindenre van szava, mindenre van vizuális jele is, és mindkettő a természetes szükségleteiből fakad. Ezért nem kell nógatni, hogy rajzoljon. És ezért nem mondja válaszul, hogy "nem rajzolok, mert nem tudok lovat rajzolni". Az iskolában viszont megtanítjuk egy adott dolog lemásolására, a térben látható jelenségek egy adott szituációban való rögzítésére. Fog tudni lovat rajzolni, és többet nem fog rajzolni. mert a ló - mint ilyen - nem jelent neki semmit - hát még a szaggatódeszka! És elbizonytalanodik, mert mindent a világon nem taníthatunk meg neki adott szituációban lerajzolni. (A Tanítóképző főiskolán féléves tanmenet írja elő, hogy a leendő tanító néniket meg kell tanítani az órákhoz kapcsolható témakörökben: autót, káposztákat, nyulakat, lovakat stb. rajzolni.) Ezzel szemben a gyermek 3-4 éves korában



már teljes biztonsággal ki tudja magát fejezni, amikor lerajzolja a saját meséjét: 16. A király és a királynő kocsin utaznak. A kocsis hajtja a különös lovacskát. Ennyi beleférne a mi képszemléletünkbe is. Csak mi ezek után nem kérdeznénk meg, hogy megy-e a kocsi és meddig megy! Egy tájképen addig mehet, ameddig az út tart (ha messze megy, ködbe vesző, *skurcos* utat rajzolunk), és a menést a ló lábtartásával szoktuk kifejezni. A gyermek egyiket sem teszi, mégis tudjuk, hogy telik közben az idő, mert azt is ábrázolja. A kocsi utazási irányával egyezően az égen, amíg csak a madárral nem találkoztak, esett az eső, hullt a hó. Ez elmúlt, mert szivárványt láttak

utána, és ennek a sárga színéig húzódik a sárga, furcsa lótól egy vonal, jelezve, hogy idáig ért az időben a furcsa ló, mikor a madárral is találkozott, akivel tovább mennek majd, vagy talán maga a furcsa lovacska fog madárrá átváltozni (lólábban madárláb, fej). Az út több napig fog tartani (Napok), egészen a bolygóig (a köröket bolygóknak nevezte meg). Milyen jó, hogy nem zsánerképet rajzol (pedig "tudott", lám, konkrét, egyedi lovat is rajzolni!), mert akkor hogyan rajzolta volna meg az átváltozást? Lovával együtt a sárban ragadt volna. A különös lovacska kapcsán visszagondolhatunk az első mese különös fáira. Ez akkor válik



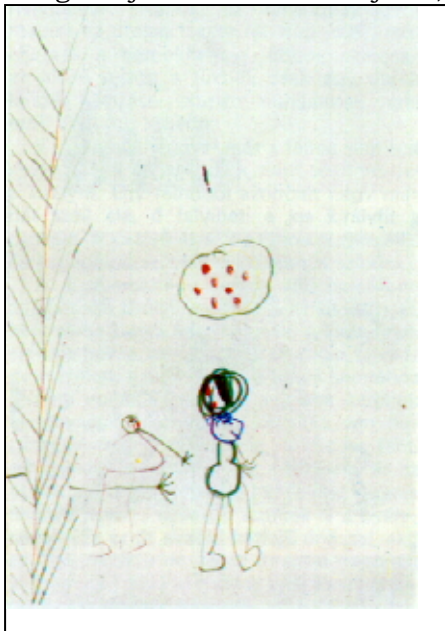
érdekesé, ha megnézzük egy másik rajzát.

17. Most a nagymama kertjében járunk, és kimondottan a cseresznye és szilvafa élményét akarja megidézni. Azt hiszem, ez maradéktalanul sikerült is neki. Nem fogjuk összetéveszteni, ha itt nem pontosítom is, hogy melyik a cseresznye, melyik a szilvafa. Amikor azonban jelleg nélküli, sőt titokzatos fákat akar megjeleníteni, akkor olyanokat rajzol, mint amelyeket az első képeken láttunk, következetesen, tudatosan. Nem a rajzkészségbeli fogyatékoságai miatt!

Milyen tanulságot vonhatunk le mindebből? Annyit mindenesetre már így, előlegezve is, hogy az élet gazdag "kinálatának" megidézésére semmiképpen sem lehet elég egy-egy adott téri szituáció síkra vetítésének a begyakorlása. Már csak azért sem, mert ezzel szükségképpen az egyedi, az önmagában és önmagáért való létezés glorifikálására szoktatunk, ezáltal pedig előre és visszahatólag egyaránt a dialektikus gondolkodásmód ki-, illetve továbbfejlődését akadályozzuk.

Emlékeztetőül most hadd idézzem, mik is a tantárgyi követelmények ma (a reformot követően!) egy 6-7 éves gyermekkel szemben az általános iskola osztályaiban.

- Értjük el, hogy a tanév végére a gyermekek képalakításaik alkalmával töltsék be a teljes képfelületet, és legyenek képesek: az egyszerű térviszonyok kifejezésére az előtér és háttér, az egymásmelletti és egymásmögöttiség érzékeltetésével; egyszerű szabályos és szabálytalan formák megkülönböztetésére, karakteres ábrázolására síkban, illetve *térben* (mintázás); emberi alak legfőbb arányainak és az egyszerű **mozgásformáknak jellemző kifejezésére.**
 - Ismerjék és nevezzék meg a vízszintes, függőleges és ferde irányokat, a háromszögformát.
 - Tudják a főszínek a fehér és a fekete szín ismeretén túl a zöld, a narancs, a lila szín kikeverését. Ismerjék a hattagú színekör.
 - Tudjanak egyszerű szabályos vonal-, folt- és színritmusra épített sor- és terüldiszeket alkotni dekoratív jelleggel.
 - A zsírkréta, akvarell színeinek erőteljes használatával oldják meg a rajzlap felületének kitöltését.
 - Tanulják meg a fedőfesték szakszerű használatát és alkalmazzák a fedést a sötét színeken világossal is.
 - Ismerjék fel a műalkotások témáit, és ismerkedjenek a mű hangulatának megfelelő képi kifejező eszközökkel.
- Lássuk, mindezekkel szemben mit valósít meg egy 4 éves gyermek a maga rajzaival?
- Betölti a teljes képfelületet.
 - Kialakítja, mégpedig bonyolult fogalmi szinten, a viszonylatokat.
 - Megkülönböztet (és nem csak egyszerű) szabályos és szabálytalan formákat az ábrázolásban.
 - Élőlényeket is, de vízszintes, függőleges, ferde és háromszögformákat is rajzol, minden szituációban helyesen.
 - A színeket már szimbolikusan is használja, nemcsak fölismeri őket. (Bár nem tudja, hogy hattagú színekörbe írhatók. Amiről viszont évről évre kiderül, hogy nem is 6 tagból áll, míg a nyolcadik évben azt is megtudhatja majd, hogy a tagok száma végtelen.)
 - Tud egyszerű, szabályos vonal- és folt- és színritmusra épített sor- és terüldiszeket alkotni
 - csak nem akar, mert nem érti, minek a "dekoratív jelleg", amikor ő ott, azon a felületen értelmeset is tud közölni úgy, hogy az egyben szép is legyen.
 - Befesti a rajzlap egész felületét, de csak akkor, ha ez tartalmilag indokolt.
 - (Így a fedőfestéket is használja, ha éppen az kell neki és van is a keze ügyében.)
 - És felismeri a műalkotások témáit is, és már nem tud semmi újat mondani a tanító néni a hangulat "képi kifejező eszközeiről", mert ugyan mutasson olyan műalkotást, ahol a hangulat jobban "ki lenne fejezve, mint a következő rajzon (4 éves gyermek rajza):



18. Fejelő gyerek és egy madárijesztő, melynek seprűje a karácsonyfából jön ki.

A gyereknél - egy labda? két labda? Forma- és színazonosság miatt azt kell gondolnunk, hogy egy és ugyanaz a két Labda. De akkor miért nagyobb a felső? Azért, mert a fenti egyben *nagyobb* tömegformát jelent a képi gondolkodásmód szerint, és így tökéletesen kifejeződik az

emelkedés ereje. És mit keres itt a madárijesztő? Ő is beleszól a játékba, hiszen majdnem labdafejű, a színe mindenesetre azonos a labdáéval. "Ez a madárijesztő, kiugorva a fa mögül, megijeszti a gyereket, hogy a labdát elejtse." Igen. Egy 4 éves gyermekben még szorongó érzést kelt, ha a labdát feldobja, hogy az vajon hova esik vissza, hogy sikerül-e elkapnia. ... Lehet, hogy szűkös a téma, a centrálperspektíva világa azonban, úgy látszik, még szűkösebb, hiszen ilyen gazdag felhangtartománnyal együtt egészen bizonyosan nem férne el benne.

- És 4 évesen nagyobb témák is foglalkoztatják:

19. "A Napocska alatt" - ami a kicsinyítő képző ellenére uralkodó fontosságú - "egy sárkánnyá változott királyfi (látható), akit megsimogat a királylány, erre átváltozik a sárkány Napkirályfivá, a lány Éjkirálynővé (sárga, kék) és örökké szeretik egymást." Ha egyéni meséje így szól, akkor természetes, hogy egy népmese szerves világképét ismerősként köszönti és probléma nélkül magáévá teszi. És ne gondoljuk, hogy az olyan egészen hétköznapi témát, mint például az óvoda, nem tudja ugyanilyen szervesen beleépíteni a rajzaiba:

20. Amikor óvodát rajzol, az épületet, az óvónévit, magát és a kerítést rajzolja le. Ezen túl



mire figyel? Szemben áll az épülettel, és a fény változásait, a Napocskát nézi. Az épület mellett égig érő létra, amin csak az óvónévi mehetne fel (ha egyáltalán odafigyelne, nem háttal állna neki). Az óvoda falán Gizóka észreveszi a felkelő Nap sárga fényét, majd a lemenő Nap liláspirosát. Mikor a lilás fény besüt az ablakon és "tükröződik a bélyegen", azaz bélyeget hagy a tükörben az arca, akkor lehet hazamenni. Utána feketévé válik a fal, éjszaka lesz, a kapu "díszein" lemegy egészen a Nap, és a létrán újra feljöhet a reggel, sárgán. (Otthon is csak akkor hajlandó szó nélkül felkelni és óvodába menni, ha a Nap felkelt, télen ezt mindig hiányolja.) **A** rajzon szereplő többi jellel most ne foglalkozzunk,

csak annyit, hogy azok jelentése sem mond ellent az eddig elmondottaknak.

Ez a néhány példa talán másokat is elgondolkoztat majd így iskolakezdés táján, ezért is bátorkodtam saját gyermekem példáját a nyilvánosság elé bocsátani. Itt a teljes anyag rendelkezésemre állt állításaimat igazolni és alátámasztani. A tanulságokat azonban - ez szigorú meggyőződés, és végső soron leginkább éppen ezért került sor a példa felidézésére - nem elegendő a mi szűk családi körünkben levonni.

Sípos Endre⁴

Vizuális kultúra, mozgóképkultúra emberismeret

Ha az "emberismeret" tárgyköre nem került volna be külön címszó alatt a Nemzeti Alap Tantervbe, akkor is figyelmünk előterébe kerülne. Ugyanis nincs olyan tantárgy, tananyag, oktatás-nevelési vagy inkább: nevelési-oktatási program, mely közvetve vagy közvetlenül nem az emberrel, a "homo sapiens"-el, azaz nem velünk foglalkozna. Mondhatnánk azt is, hogy ezt a hatalmas kérdéskört egyik műveltségterület sem sajátíthatja ki magának, közös feladatról van szó. /1/

Mi következik ebből. Minimum két dolog. Egyrészt a NAT arra hívja fel a figyelmünket, hogy az emberismereti témákat tantárgyi kereteken túl általában és konkrétan, de mindenkor fel kell vetnünk. Osztályfőnöki órákon, szünetekben, kirándulásokon, kötetlen együttléteken stb. Azaz minden helyzetet ki kell használnunk. A másik dolog, pedig éppen arra irányul, hogy saját műveltségterületünkön (tantárgyunkon) belül egy-egy ún. emberismereti problémában vertikálisan elmélyüljünk. (Itt természetesen szerves kapcsolódásról van szó, nem valamiféle kívülről rákerültetett ún. "nevelési cél" megvalósításáról.)

Azt hiszem nem árulok el nagy titkot, ha kijelentem, hogy a művészeti nevelés, s ezen belül a "vizuális kultúra", akárcsak a "mozgóképkultúra" milyen nagyszerű, szinte egyedülálló lehetőséget biztosít e témakörben való gyakorlati vizsgálódásban. Az utóbbi években a Fővárosi Pedagógiai Intézet keretén belül működő Fővárosi Vizuális Módszertani Központban rendezett tanfolyamainkon, s a RAABE kiadónál megjelent makro és mikrotanterveinkben, művészeti nevelési programjainkban ebben próbáltunk mi is módszertani segédanyagot létrehozni. (Munkatársaimmal közösen végzett feladatvállalásról van szó.) Ebből a hatalmas anyagból szeretnék ízelítőt adni, illetve módszerünk egy-egy lényeges mozzanatára rávilágítani. (Biztos vagyok abban, hogy ezen módszerek-eljárások nagy része nem ismeretlen az Önök számára, hiszen a hazai pedagógiában élő valóságról van szó.) /2/

Nézzük meg például, hogy a következő emberismereti kérdés, miképpen kerülhet terítékre a 6-10, 11-14, 15-18 éves diákok rajz óráin, filmelemző óráin, szakköri-fakultatív foglalkozásain.

Egyedfejlődés, gyermekkor, felnőttkor, öregkor.

Az egyedfejlődés folyamatát növény és állattársaink, valamint saját magunkon végzett megfigyelésekkel lehet legjobban megismerni. Múltbeteintéssel. Ugyanis már egy 7 éves gyereknek is van múltja: az óvodáskor, nem beszélve a 17 éves korról, egy egész történelem áll az ifjú mögött. Az életkori sajátosságok megismerésében is elsősorban a közvetlen környezetünkből érdemes példákat vennünk, másodsorban pedig a nemzeti és egyetemes kultúra nagy példatárából. Műelemzéseink egyik szempontja lehet az életkori sajátosságok önálló felfedezése, azaz a külső jellemvonásokból a belső tartalom, a lényeg levezetése. Talán ez a legfontosabb. Pedagógiai saroktétellé is válhat. Nem szabad a felszínen megrekednünk. A VIZUÁLIS GONDOLKODÁS lényege a látható mögötti tartalom megragadása. A fogalmi (verbális) megközelítés elkerülhetetlen.

Mégis mit kell ilyenkor tisztáznunk. Például azt, hogy az életkori szakaszokhoz, milyen pozitív és milyen negatív emberi érzések kapcsolódnak. Kezdjük a negatívakkal. (Melyek az inautentikus jelenvalólétekből következnek.) A gyerek felnőtté akar válni, minél hamarabb szeretne megnőni. (Testi-lelki-szellemi értelemben.) A felnőtt visszavágnyik a gyermekkorba, s nehezen viseli a hétköznapi kötöttséget amibe egyre inkább belekényszerül. Az öregember fél a haláltól és fájdalmasan szemléli a múltat stb.

Nézzük a pozitív oldalt: A gyerekkorban legszebb dolog a biztonságérzeten túli csodálatos jövőkép. Hiszen bármi megtörténhet, az álmok megvalósulhatnak. A felnőttkor valódi pozitív értéke a küzdelem lehetősége. A testi-lelki-szellemi energiák mozgósítása, a céltudatosság, a feladatvállalás. Az öregkorban pedig lehetőség adódik arra, hogy élettapasztalataink birtokában közel kerüljünk a legnagyobb értékekhez, az IGAZSÁG-SZÉPSÉG-JÓSÁG emberi szférájának megérzéséhez, megértéséhez és gyakorlásához.

Itt nem arról van szó, hogy rajz órákat filozofálással kellene eltöltetnünk, hanem arról, hogy a magasabb szintű KÉPESSÉG, a vizuális jelteremtés bázisát szellemileg is meg kell alapoznunk. A tudat alatti lelki tartalmak felszínre törését kell elősegítenünk.

Az általam vetített diaképek: gyermekalkotások, a fővárosi gyermekrajzversenyen születettek, vagy valamelyik diáki biennálén szerepeltek. (Eddig hat biennálét rendeztünk.) Mint látjuk az

⁴ Az 1999 februári Koma Konferencián közreadott szöveg.

életkori sajátosságok a családi együttlétben, a családi tűzhely melegében tárulkoznak fel igazán. (Örök emberi értékek képi vetületeivel találkozhatunk tanítványaink kompozícióin.) A gyermekalkotások elemzését s a képzőművészeti alkotások elemzését érdemes párhuzamba állítani. Tanítványaink s a mi tapasztalatainkat egyesíteni, rendszerezni. Ez különösen a legfontosabb emberismereti kérdésnél az ún. ÖNISMERETI problémakörnél válik aktuálissá, amikor az AUTÓKÉPET s a HETEROKÉPET kell különválasztanunk, majd egyesíteniük. /3/ Milyen vagyok én a saját szememmel nézve, s milyenné szeretnék válni. S milyen vagyok én mások szemében, szüleim, nagyszüleim, testvéreim, barátaim szemével nézve, s milyennek szeretnék látni engem? (Külön, külön és együtt.) A kamaszkorban születő feszültségek gyökerei éppen itt érhetők tetten. Az emberi, ezen belül a vizuális kommunikációnak meghatározó szerepe van ebben a folyamatban.

Mégis mit tehet egy rajztanár, amikor önarcképet rajzoltat, festet, mintáztat, modellezet tanítványaival, vagy olyan ajándéktárgyakat készített, melyből kiolvasható az ajándékozó és ajándékozott lelki világa, kapcsolata? Nagyon sokat tehet és nagyon keveset.

Kezdjük az utóbbival. Nagyon keveset, mivel nem illik betolakodni embertársaink, tanítványaink intim szférájába. Indirekt módon kell lehetőséget biztosítanunk ahhoz, hogy a belső örömek-szorongások-indulatok-hangulatok-vágyak stb. felszínre kerüljenek, de nem akárhogyan: domesztifikáltan, tárgyá szublimáltan, egyéni-képi-architektúrába szelidülten. A belső feszültség átmentésében kell bábáskodnunk. Nem könnyű feladat. Receptek nem nagyon adhatók.

Ugyanakkor nagyon sokat is tehetünk. Elsősorban a légkör, a megfelelő lelki-szellemi atmoszféra létrehozásával. Ugyanis az alkotó folyamat csak ebben realizálódhat.

Felelőségünk is itt érhető tetten. Meg tudtuk-e nyitni tanítványaink előtt az alkotás, az önkifejezés, a valódi emberi értékek befogadásának-újraalkotásának az újkeresés izgalmával telített útjait. Vagy csupán az ismeretanyag pusztá bebiflázásáig jutottunk el? Képesek vagyunk-e arra, hogy a formálódó személyiség önépítő-önnevelő folyamatában jelzőtáblákat állítsunk, amit ők észre is vesznek. Vagy csupán vizsga-előkészítést végzünk? Képesek vagyunk-e az átmeneti kudarcok ellenére az emberi kultúra valódi értékeit felmutatni, s az emberi élet magasabb minőségfokozatait közvetíteni, s ehhez saját hétköznapijainkat ünnepnapjainkat, személyiségünket MINTÁUL állítani? Mennyi megválaszolatlan kérdés. Talán előbb a bennünk felhalmozódó feszültségeket kellene feloldani, természetesen társadalmi szinten. Illetve energiáink egy részét kellene az egyéni alkotó munkába szublimálni. Ha ezt tesszük, akkor tanítványaink alkotó énjének kibontakoztatásában is sokkal komolyabb eredményeket érünk el.

Ha figyelemmel kísérjük a diaképeket, különböző korosztályok önportréit, akkor számtalan következtetést vonhatunk le anélkül, hogy a témát kimerítenénk.

Először is megállapítható, hogy a tanári irányítás s a tanulói önállóság arányviszonya miképpen alakul.

- Megállapítható a tanuló neme. Ugyanis a férfi és a nő különböző fizioneurológiai sajátosságai vizuális alkotásban megőrződnek. (A rajzolás-festés-mintázás nyelvén nem lehet hazudni.)

- A kompozícióról leolvashatók az alkotó pszichikai: testi-lelki-szellemi tulajdonságai. (A pozitív és negatív lelki tartalmak egyaránt.)

S végül meghatározhatók az életkornak megfelelő vizuális képességek szintjei, eredményei, hiányosságai.

(Természetesen ezt a képolvasó munkát eredményesen azok tudják végezni, akik maguk is több évtizedes pedagógiai gyakorlattal, szakmaismerettel rendelkeznek. S maguk is rendszeres kutató-alkotó munkát végeznek.)

Az emberismereti kérdések feltárásának másik: sokat emlegetett, divatos lehetősége az ún. KOMPLEX ESZTÉTIKAI NEVELÉS címszó alatt vált ismertté az elmúlt évtizedekben.

A vulgarizálódás veszélyének elkerülése érdekében a következő szempontokat messzemenően tiszteletben kell tartanunk.

1. A művészetek autonómiája: Nem véletlenül alakultak ki a történelem során éppen ezek a művészeti ágak. A művészeti műfajok, az emberi kifejezés sajátos, egyedülálló, immanens törvényszerűségekkel rendelkező régiói. Éppen ezért a természetes határokat messzemenően tiszteletben kell tartanunk.

2. Ugyanakkor: azon egyszerű oknál fogva, hogy a műalkotás az emberi lélek terméke, lennie kell, s természetesen van is egy-egy olyan mozzanat, ami közös tulajdonságnak, komponensnek, attribútumnak is felfogható. S mivel a művészet fő építőkövei az érzések, s

az érzésekhez mint "jelöltekhez" végtelen sok "jelölő", azaz nyelvi jel tartozhat, ezért ezek az attribútumok a beszélt nyelven csak körülírhatók: Azt mondjuk pl.: hogy minden műalkotásban van valamiféle: zenei, képszerű, lírai, drámai, átélt stb. /4/

3. A műalkotás mélyebb létrétegeinek feltárásához, s a valódi műalkotás létrehozásához viszont szükség van egy bizonyos EMBERISMERETRE, illetve az emberi kultúra valódi értékei iránti érzékenységre. Az emberismeret e tevékenységkör előfeltétele, s végterméke egyszerre. Ha ilyen irányból közelítünk a kérdéshez, akkor művészeti ágak, műfajok, amellett hogy autonómiát élveznek: KOMPLEMENTER viszonyban is állnak egymással. Ennek bizonyítására számtalan példa felhozható. Vannak pl. olyan képzőművészeti alkotások melyek zenei-irodalmi-filozófiai-történelmi alpműveltség nélkül nem nyújthatnak a befogadónak valódi élményt, illetve a mélyebb létrétegek nem tárulkoznak fel. Ez természetesen fordítva is igaz. Bizonyos irodalmi alkotások élvezhetetlenek vizuális alapképességek, vagy pl.: művészettörténeti alapismeretek nélkül. Tehát a következő konklúzió vonható le: A művészetek autonómiáját maximálisan tiszteletben tartva, az alkotó és befogadó folyamatban egyaránt nagyon fontosak azok a HUMÁN-szellemi-lelki tartalmak, melyek speciálisan vannak jelen egy-egy művészeti műfajban, szellemtudományban. S ezen tartalmak ismerete nélkül vertikális elmélyülésre sincs lehetőség. Erre legkiválóbb példákat a mozgóképkultúrában, s ezen belül a filmművészetben találunk.

Így aztán nem véletlen, hogy a száz évvel ezelőtt megszülető filmnyelv immanens mozzanatai felfedezhetők a zeneművészet, a festészet, az irodalom, a színpadi játék, a fényképészet komponálásmódjaiban anélkül, hogy megkérdőjeleződne a filmművészet önálló műfajként való létezése. Ez olyannyira így van, hogy az "állókép" és a "mozgókép" emberi szemléletünkben betöltött szerepe sem tisztázható egymás nélkül. /5/

Milyen pedagógiai következtetéseket vonhatunk le ezekből a tényekből? Elsősorban azt, hogy a művészeti nevelésben alaposabban kellene megismernünk és következtetesebben kellene építenünk a többi művészeti ág nyelvi sajátosságaira. A munkacsoportunkban 10 évvel ezelőtt megfogalmazott: SZINETIKUS-VERTIKÁLIS pedagógiai alapelvek éppen ezen cél megvalósítására irányultak. A vertikális elmélyülés ugyanis az alkotó-befogadó-megismerő folyamatban csak oly módon valósulhat meg, ha a megszerzett ismereteket-tapasztalatokat-képességeket képesek vagyunk egyesíteni, azaz a szintézisteremtés láncreakcióját beindítani. /6/

Az emberismereti kérdések felvetésénél is ugyanerről van szó. A humán és reáltudományok: a biológiai, pszichológiai, etikai, művészeti; az elméleti és gyakorlati ismeretek szintézisét kellene e műveltségkör keretein belül létrehoznunk.

A művészeti nevelés, s ezen belül a vizuális nevelés nem szűkíthető le pusztán képességfejlesztési programra. A tanulók anyagérzékét, formaérzékét, konstrukciós érzékét, térérzékét, színérzékét, komponálási érzékét, egyensúlyérzékét, lényeglátó képességét, természetszemléletét, önkifejezési érzékét, kreativitását, tárgy és műelemző képességét, tárgyszemléletét, környezetszemléletét, vizuális nyelvismeretét, vizuális kommunikációs érzékét, esztétikai ítézőképességét, stb., illik fejlesztenünk. Igen ám, de miképpen realizálódik ez a munka. Nemegyszer a "hogyanokon" múlik a dolog, s a cél rejtve marad. /7/

A nevelési-emberismereti kérdéseken belül az ETIKAI kérdéseket kiemelt hely illeti meg. Az etika ugyanis a HOGYANOKKAL foglalkozik. Hogyan viszonyuljak embertársaimhoz, az épített és a természetes környezethez; hogyan viszonyuljak a tegnapi, a holnap, s a MAI önmagamhoz? Mi a jó nekem, s mi a jó a TÖBBIEKNEK? Hogyan lehet boldoggá válni, s a boldogságot megőrizni? S egyáltalán mi az értelme az életnek, s az életünknek? Képes vagyok-e egyéni világot, egyéni ETHOSZT teremteni?

Talán nem ugyanezekről a kérdésekről szólnak a már létrejött s a most létrejövő emberi alkotások? Ezeket a találkozási pontokat kell nekünk is megtalálnunk, a vizuális kultúrában és mozgóképkultúrában levő tartalmakat felszínre hoznunk, megőrizve autonómiánkat, identitásunkat, s önfegyelmünket, s nem utolsósorban a jövőbe vetett HITÜNKET. /8/

J

Jegyzet, irodalom:

/1/ Nemzeti Alap Tanterv 1995 Művelődési és Közoktatási Minisztérium

/2/ RAABE: Helyi tantervkészítő kézikönyv 1996-1999 Vizuális kultúra, mozgóképkultúra, médiaismeret

/3/ RAABE: Tanári kézikönyv 1997. november

Sípos Endre-Szidiropulosz Archimedesz: Elemi emberi értékek a mindennapi pedagógiai munkában

/4/ Martin Heidegger: A műalkotás eredete, Európa 1988. /5/ Eizenstein: A filmrendezés művészete, Gondolat 1963.

/6/ Budapesti Nevelő: 1991/1-2 Sípos Endre: A szintetikus-vertikális pedagógia lehetőségei a raj tanításban

/7/ Sípos Endre: A vizuális-esztétika kultúra alapjai I-II. Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1995.

/8/ TANÍTÓ 1997-1999 Az emberi egymás mellett élésre nevelés elemi pedagógiai kérdések (I-X.)

Sípos Endre

A vizuális - esztétikai kultúra alapjai

Tantervi program a fővárosi középfokú kollégiumok számára.⁵

. . .

Egy olyan tantervi program bevezetőjét tartja kezében az olvasó, amely a következőkre vállalkozik:

1. A program 7 félévből, egy-egy félév 8-8 foglalkozásból, tehát összesen 56 találkozóból áll. E találkozók időtartama 1-2-3 óra, a feltételek és az érdeklődés függvényében.

2. Mégis, mire elég ez a minimum 56 óra. Ha jól gazdálkodunk az időnkkel, arra mindenképpen, hogy megismerkedjünk a téri környezetformálás, a képzőművészet, a tárgykultúra, maga a "vizuális kommunikáció" alapkérdéseivel.

3. A program összeállításánál arra törekedtem, hogy szinte valamennyi kérdéskör a közvetlenül érzékelt valósághoz, azaz a gyakorlathoz kapcsolódjon, s e korosztály: a 14-18 évesek érdeklődéséhez illeszkedjen. E problémakörök ismerete nélkül - azt hiszem-nem beszélhetünk általános műveltségről.

(Ez azért is szomorú dolog, mivel az érettségiző diákjaink jelentős része csak esetlegesen találkozott eddig ezekkel a kérdésekkel)

4. A program 7 fő tartalmi egysége s az ehhez illeszkedő 8-8, azaz összesen 56 témakör egymással szoros logikai egységet alkot. Ez azt jelenti, hogy egy-egy alapkérdés (pl. plasztikai érték) újra és újra visszatér, másrészt a világ látszólag lokalizált jelenségeinek egysége feltárulkozik a vizuális gondolkodás lépéseinek megtételekor.

(A program logikai struktúrájának kialakításakor kombinatorikai elveket is figyelembe vettem.)

⁶5. A program fő törekvése az egészséges környezet esztétikai szemléletformálás; az érzékelt, látott-tapintott természetes és épített környezet belső működési törvényeinek megismerés. Az emberi szellem, maga az alkotó folyamat lépéseinek feltárása a művészet segítségével. (A program rejtett célja: az önismeret, a felnőtté válás folyamatának segítése.)

⁵ Fővárosi pedagógiai intézet, Budapest, 1995

A PROGRAM FŐ TARTALMI EGYSÉGEI

1. félév: Én és a környezetem
(terek - formák - színek világa)
2. félév: A környezetformáló ember
(Az épített tér alaptörvényei)
3. félév: környezetem tárgyai
(Anyag - forma - funkció törvénye)
4. félév: A világ plasztikai értékei
(A tapintás - látás - érzés - gondolkodás kapcsolata)
5. félév: A lerajzolt és megfestett világ
(A képi tér alapkérdései)
6. félév: Az ember része-e a természetnek?
(A természetes és mesterséges környezet kapcsolata.)
7. félév: Önépítés - környezetépítés
(Az alkotó munka genezise)

Sipos Endre

A vizuális - esztétikai kultúra alapjai Tantervi program a fővárosi középfokú kollégiumok számára.⁷ 2. kötet

1.Félév ÉN ÉS A KÖRNYEZETEM

1.1 Ki vagyok én, mint téri forma?

A/ Először is a forma és tartalom viszonyának kérdéseit kellene felvetnünk. 13-14-15-16 éves korban, sőt még korábban a lányok és a fiúk (persze főleg a lányok) gyakran nézegetik magukat a tükörben. (Nem csak szórakozásból, hanem önsanyargatásból. Ugyanis szinte mindenki másmilyen szeretne lenni.)

Ha a találkozásinkon bizalmas léggözt tudunk teremteni -elsősorban személyiségünk kisugárzásával -, akkor egyhamar izgalmas vita kerekedhet e fogalmak értelmezése kapcsán: Mi a szépség? Mi a rütség? Milyen kapcsolatban áll a külső megjelenés, egyáltalán kapcsolatban áll-e a belső értékekkel? Mik azok a belső értékek, s kiolvashatók-e a külső jegyekből? Ha igen, miért, ha nem, miért nem? Megismerhető-e maga az ember? (Lehetőleg ne mi fejtük ki, hanem hagyjuk megnyilvánulni tanítványainkat, de tartsuk mederben a vitát. Dicsérjük meg azt, aki valami bölcsét mond.)

A konklúziók között az mindenképpen szerepeljen, hogy az előnytelen külsejű ember belső tulajdonságai alapján lehet sokkal értékesebb az ún. szép külsejűnél.

B/ Valójában ismerjük-e egymást? Ismerjük-e önmagunkat? (Önismeretünk fejlődésében ugyanis óriási szerepe van saját testünk, pl. arcizmaink, kezünk stb. tanulmányozásának, megfigyelésének.)

Megfigyelési, ún. koncentrációs gyakorlatok végzése nyomán nem csupán érzékszerveink frissességét tudjuk megőrizni, hanem közelebb kerülünk belső világunk lényegének megérzéséhez is.

9

Csukott szemmel, legalább öt percig próbáljuk végigtapintani saját koponyánkat a nyakszirtrtól a homlokig, majd arcunkat homlokunktól nyakunkig (ádámcsutkáunkig). Közben nevezzük meg a tapintott részeket! Pl.: halánték, szemöldökív, felső szemhéj, alsó szemhéj, belső szemzug, orrtő, ornyereg-orrszárny; felső ajak, alsó ajak, szájzug stb. Ugyanezt ismétljük el nyitott szemmel, majd próbáljuk meg tudatosítani az érzéki élményt! (Kérdésekre válaszolva.)

Hol van az arc legkiemelkedőbb pontja s a legmélyebb pontja? Melyek a fej s az arc szögletes, s melyek a gömbölyű formái? Mely részformák hasonlítanak egymáshoz? Stb. (Ez még csak játék. Az életben a legkomolyabb dolgokban is felfedezhetünk valami eredeti játékosságot.)

Első foglalkozásuk célja az érdeklődés felkeltése.

⁷ Fővárosi pedagógiai intézet, Budapest, 1995

az előbb például anatómiai vizsgálatot végeztünk. Néhány fogalommal már most érdemes megismerkednünk.

1. *Orvosi anatómia*: az emberi test szervrendszereinek felépítésével, formáival foglalkozó tudomány.

2. *Morfológia*: alaktan, egyes szervek alakjával és felépítésével foglalkozó tudomány.

3. *Életfan (fiziológia)*: az élő szervezetben lezajló folyamatokat vizsgáló tudomány.

Gondolom, nyilvánvaló számunkra az, hogy az "anatómia" és "élettan" tudományai nem sokat érnek egymás nélkül.

4. *Művészeti anatómia*: az orvosi anatómiától annyiban különbözik, hogy az emberi test egészén belüli élettelséget az érzékelt formán belüli mozgalmasságon keresztül kívánja megragadni.

5. *Antropológia*: az emberrel foglalkozó tudomány.

6. *Antropomorfizmus*: a természet jelenségeinek és képzeletbeli lényeinek emberi alakokkal és tulajdonságokkal való felruházása.

Önálló feladat: *Idézz fel olyan történeteket, meséket, amelyekben egyértelműen érvényesül az antropomorfizmus!*

Ajánlott irodalom:

-Barcsay Jenő: *Művészeti anatómia* (Művelt Nép Kiadó, Bp. 1955.) -Bakos Ferenc: *idegen szavak és kifejezések szótára* (Akadémia, 13p.1983.) (A későbbiekben egy-egy fogalom pontos definícióját önállóan keressék ki tanítványaink.)

-Ábrahám-Bende-Megyeri: *Anatómia-Élettan* (Tankönyvkiadó, Bp. 1987.)

1.2 *A természetes és mesterséges környezet*

~1/ "Mi is a természet részei vagyunk." E kijelentést gyakran eleresztjük a fülünk mellett anélkül, hogy jelentésén elgondolkoznánk. Vizsgáljuk meg ezt az igazságot két oldalról.

Egyik oldal: Az a tény, hogy mi, emberek éppen úgy a természet részei vagyunk mint a növények és az állatok: szerénységre int bennünket. Ugyanis nekik is, nekünk is alkalmazkodunk kell egymáshoz, hogy életben maradjunk, egyáltalán élni tudjunk.

Másik oldal: A természethez való tartozás akár büszkévé is tehet bennünket: hiszen, ha az őstermészet törvényeit megismerjük, s e szerint élünk, akkor nagyszerű lehetőségek adódnak számunkra.

Már hallom is az ellenérveket: "Hiszen mi elsősorban társadalmi lények vagyunk. A társadalom pedig a legnagyobb jószándék ellenére sem nevezhető akár második természetnek sem, hiszen egészen mások a törvényei."

E témából rendezett vita akár kompromisszummal is zárulhat. Ezek szerint az ember kettős állampolgár: természeti és társadalmi lény egyszerre. A bennünket körülvevő dolgok (tárgyak) is két csoportba oszthatók. Találkozunk kövekkel, hegyekkel, folyókkal, növényekkel-emberekkel-állatokkal, ezek mind természeti formák, s találkozunk olyan tárgyakkal: házakkal, utakkal, járművekkel, ruhakölteményekkel, amelyet az ember hozott létre, ezek az ún. *mesterséges formák*.

Ne feledkezzünk meg egy konklúzióról: az ember csak a természeti törvények birtokában képes saját céljai érdekében mesterséges formákat (tárgyakat) létrehozni.

Helyezzünk egymás mellé egy fagyökreret s egy geometrikus-formájú testet! (Kockát, gömböt, hengert, hasábot stb.)

Mi közöttük az azonosság?

Mindegyik test, azaz három kiterjedése van (szélesség-magasságmélység).

S milyen különbségeket fedezünk fel? S mi ezek közül a legfontosabb?

1. Az egyik természeti forma, a másik mesterséges forma. Az egyik szabályos, a másik szabálytalan forma.

~. Az egyik szerkezetét tudományosan megismerhetjük (geometria órán). Térfogatát-felületét alapképletek alapján ki tudjuk számítani.

4. A másik szerkezetét nehéz megragadni. Legfeljebb megpróbálhatjuk egyszerű geometriai testekre levezetni, de így is kétséges lenne például a felszín kiszámításának a pontossága. Stb.

(Arra törekedjünk, hogy lehetőleg e vizsgálatot tanítványaink folytassák egymás között a mi jól irányított kérdéseink alapján.)

C/ Erre az órára már mi magunk is hozzunk be egy-két képzőművészeti albumot! (Lehetőleg a legnagyobbaktól: Leonardótól, Michelangelótól, Dürertől.) S mutassunk rá arra, hogy a látvány lényegét a művész a matematikai módszertől nem független, de mégis eltérő módon képes megragadni.

Azután ismételjük meg az előző órai megfigyelési és tapintási gyakorlatot!

Győzzük meg tanítványainkat arról, hogy ezen gyakorlatok rendszeres végzése lehetővé teszi azt, hogy környezetünkkel sokkal elmélyültebb kapcsolatba lépjünk. Gondoljunk csak a kisgyermekkorra, vagy a csecsemőkorra: amikor minden tárgyat megtapogattunk, megszapogattunk, megrágtunk. Ekkor éreztük meg igazán az anyagok ízét, ekkor ismertük meg a tárgyak anyagainak természetét. Folytassuk most ezt a felfedező munkát!

Konkrét feladat: Csukott szemmel, egyik kezeddal tapintsd végig a gyökérdarabot, másik kezeddal pedig a sima asztallapot. Ugyanezt tedd meg nyitott szemmel is. (Ha ugyanezt megteszed a szobában lévő valamennyi tárggyal, akkor simaságuk-érdességük szerint sorba (rendszerbe) állíthatod őket.)

Gondolkozz azon, hogy milyen összefüggés van, egyáltalán van-e összefüggés a tárgyak felülete és formája közt. (A jó válasz: is-is. Azaz van is, meg nincs is.)

Önálló feladat: *Grafikai és, festői albumokat tanulmányozva próbáld megfejtetni azt, hogy a rajzoló-festő ember a kép síkján miképpen képes a mélységet, teret jelezni, kifejezni, ábrázolni.*

Ajánlott irodalom:

- Charles de Tolnay: Michelangelo: Mű és világkép. Corvina, Bp.1977.

- Dürer A festészetről és a szépségről. (Művészet és elméleti sorozat) Corvina, Bp. 1982

- A művészet klasszikusai: Leonardo da Vinci festői életműve. Corvina, Bp.1988.)

Lantos Ferenc: A "gyerekrajzról"

A rajzolás a gyerek számára önmagával és a világgal való ismerkedés egyik formája. Rajzolva fedezi fel mozdulatainak egy részét, a mozdulataiból eredő nyomhagyást, az anyagok és eszközök tulajdonságait, rajzolva térképezi fel a "világot", és rajzolva keresi a rendet.

Száma a folt, a vonal, a pont, a forma és a szín természetes jelek, a természetes megnyilatkozás lehetőségei, melyekre ő maga jön rá, anélkül, hogy valami önmagán kívüli dologról akarna beszélni. Az ilyen rajz a gyerekekkel azonos, nagyon óvatosan szabad tehát ebbe a folyamatba beleszólni. Meg kell szüntetni az óvodákban és iskolákban még oly gyakori beavatkozást, akár gügyögő kedvességgel, akár pedagógiai tapintattal tesszük is ezt.

Míg a gyerekekre rá nem kényszerítjük, vagy a mesekönyvek illusztrációi arra nem inspirálják, esze ágában sincs "kacsasablont", "farkassablont", "házsablont" vagy ehhez hasonlókat rajzolni. Persze, ha nap mint nap azzal zaklatjuk, hogy mit akar - a számunkra érthetetlen - rajza ábrázolni, kénytelen mondani valamit, hogy lerázza a kérdezőt. Azt mondja például, hogy kutyát vagy békát, amit éppen kitalál. . mindegy, hogy mit mond, mert *egyiket* se akarta rajzolni. - Vagyis *egyszerre* rajzolt *mindent*, sűrítve, amit tudott a világról. - Ha ilyenkor azt mondjuk neki, hogy a kutya nem ilyen, meg a béka sem ilyen, kénytelen megkérdezni a mindentudó felnőttől: milyen a kutya? Rajzold le! Ha ilyen esetben lerajzoljuk neki - úgy, ahogy tudjuk-, attól kezdve a kutya olyan lesz a számára, amilyennek a felnőtt megmutatta. Hiába tapasztal mást az igazi kutyákon. Ráragadt a sablon.

Ez a kutyakép aztán megakadályozza abban, hogy igazán odafigyeljen egy kutyára. megakadályozza abban, hogy odafigyeljen a világra . Így célját téveszti az egész nevelési folyamat, és egy életre eltorzítja a gyerek gondolkodását. Azokból lesz csak VALAKI, akik mindezek ellenére képesek a *diktált világkép* mögé látni és a valóságos összefüggésekre figyelni.

A vizuális tevékenységet alapjában hamisítjuk meg, ha állandóan különféle tárgyak és fogalmak ábrázolására kényszerítjük a gyerekeket, és a vizuális megértés helyett megelégszünk a vizualitás szempontjából üres, verbális megnyilatkozásokkal, sőt ezt esetleg el is várjuk tőle.

Az ilyen módon történő nevelés nem csak a vizuális szférát sorvasztja el, hanem ezzel együtt a gyerek fogalmi világát is elszegényíti. Nem véletlenül alakult ki az ember vizuális képessége, ezt mesterségesen-ha nem is szándékosan - eltorzítani, vagy műveletlenül parlagon hagyni nagy bűn, a gyerek mindenféle tudása szempontjából.

A gyerek nem akkor lesz ezen a téren "iskolaérett", egyáltalában érett látású és gondolkodású, ha tud házat, embert, kerítést, kutyát. . . rajzolni, vagyis megtanulja ezek sablonos formáit, és minderről "intelligensen"-az elvárásoknak megfelelően tud beszélni, hanem akkor, ha életkorának megfelelően tud valóságos összefüggésekben, arányokban, funkcióra orientáltan gondolkodni, és ezt több tevékenységi formában - képességének szintjén - tudja gyakorolni is. Ez nem szakmai követelmény, ez az élet követelménye, ezért minden szakmai terület alapkövetelménye is egyben.

Pedagógiai kísérleteink egy része célba is veszi ennek a kérdésnek a megoldását. A kreativitás előtérbe helyezése is erre utal. De gyakran átesünk a ló másik oldalára, mert a kreativitás aktív szabadságát sokszor összetévesztjük a "mindent lehet" szabadosságával. Ez - átmenetileg - kényelmes is, és a kisebb gyerekeknél - látszatra - sokszor "be is jön". Egy idő után azonban, ahogy a gyerek növekszik, előbukkannak a szemléleti anarchia és a cinizmus jelei, amik aztán már gátolják az értelmes, kreatív tevékenységet.

Mindent soha nem lehet csinálni! Nem azért, mert nem szabad, hanem azért, mert *nem lehet*. Mert ilyen az élet, ilyen a természet, ilyen az ember is, a társadalom is. Jó, hogy ilyen. Mindig, mindenütt vannak szokások, szabályok, törvények, egyéb, tőlünk független körülmények, melyek korlátot szabnak. Nem akkor vagyunk szabadok és kreatívak, ha minderről nem veszünk tudomást, hanem ha a korlátok tudatában és tudomásulvételével tanulunk meg kreatívak és szabadok lenni. Így az idejétmúlt korlátokat belülről - szükségszerűen és nem akárhogyan - feszítjük szét. Játsszani se lehet akárhogyan! Minden valamirevaló játéknak vannak szabályai, éppen ez ad értelmet a játéknak. A természetnek és a társadalomnak is vannak játékszabályai. Nem a játékszabály a baj tehát, hanem a rossz játékszabály. A rossz játékszabály - és a játékszabály nélkülség - teszi tönkre a dolgokat, nevel szellemi rabszolgává vagy anarchistává, de semmi esetre sem felelősen szabad, kreatív emberré.

A korlát és a szabadság, a szabály és a kreativitás kiegyensúlyozott dialektikáját kell megtalálni ahhoz, hogy lényeges kérdésekben előre tudjunk lépni. Mindenekelőtt a világ alaptörvényeire figyelő és arra rezonáló játékszabályokat kell kialakítani.

Kerékgyártó István: Képességfelszabadító művészetpedagógia (Dombyné Szántó Melánia)

Éppen évtizede annak, hogy Dombyné Szántó Melánia tanítványainak rajzaival először találkoztam a Vörösmarty téri irodaház - előkelőbb nevén Kulturális Palota - földszinti előterében rendezett rögtönzött kiállításon. E találkozás máig legmélyebb, legmaradandóbb művészeti élményeim közé tartozik.

Művészeti élményt mondom? De hiszen a gyermekrajzokat-legalábbis a hazai pedagógia irányítói - nem tekintik művészetnek! A legteljesebbeket, a legszebbeket sem! "A gyermekrajz artisztikus, de nem ars. Az ars minden korban valami magasrendű, Művelőjének teljes élettapasztalatát foglalja magába" - érvel a legutóbb megjelent főiskolai rajzpedagógiai tankönyv reformer szerzője. Ez az érvelés azonban sántít, hiszen a gyermekrajzban is tükröződik "művelőjének teljes élettapasztalata!" S nemcsak léttapasztalata, hanem világgépe is.¹ Ennek a külön gyermeki világgépnek a létezését viszont a hivatalos pedagógia képviselői az ötvenes-hatvanas években még éppenséggel tagadták.³ S később sem értették meg igazán, csak eklektikusan, egymás mellett hangoztattak konzervatív, spekulatív nézeteket és újszerű reformelveket, de sem az elméletben, sem a gyakorlatban nem vonták le a szükséges következtetéseket.⁴

S ha a művészetet "szent dolog"-nak tartjuk, az korántsem kell, hogy valamiféle kiemelő elszigetelő gesztus jegyében történjék.⁵ Hogy is mondja Petőfi? A költészet "szentegyház, melybe bocskorban, sőt mezítláb is beléphetni."⁶ Bizony, a szoba parkettjén vagy az aszfalton négykézláb csúszó-mászó, rajzolható gyerek - miközben vizuálisan birtokba veszi a világot, s grafikus jeleivel kifejezi magát - észrevétlenül minden ünnepélyes hókuszpókusz nélkül átlép (átléphet) a művészeti teremtés világába.

A gyermekrajz a világgéppé rendeződő és léttapasztalattá váló élmény spontán, teremtő kifejeződése. A művészet elemi egyszerűségű és tisztaságú, "embrionális" formája. A művészek - ellentétben az önön spekulációikba belebonyolódó szaktudósokkal - már a század elején felismerték, hogy a gyermekrajz a művészettel közös gyökerű, mi több, a gyermekrajz tanulságait, fantázia-felszabadító ösztönzését saját műveikben is hasznosították. "Vannak ugyanis a művészetnek őskézdetei, amivel inkább a néprajzi gyűjteményekben találkozunk vagy otthon, a gyerekszobában. Ne ne vess, Olvasó, a gyerekek is tudják ezt, és bölcsesség rejlik abban, hogy ezt tudják" - állapítja meg némi iróniával Paul Klee.⁷ Valójában, persze, a gyermek nem "tudja", hanem csak *csinálja*: életkori sajátosságainak, lelki habitusának, belső látásának, képi gondolkodásának eredményeként magától értődő természetességgel fejezi ki magát. Nem minden gyermekrajz emelkedik, persze, a művészsztintjére. Van, amelyik megreked a grafikus jelek próbálgatásának, a játéknak vagy a pusztá indulatkifejezésnek síkján, avagy a befejezetlenség érzetét kelti.⁸

Szántó Melánia tanítványainak kiállításán éppen az lepett meg, hogy mennyi a kész, befejezett, művészetté nemesedett rajz. A kiállítás egy nyári - ahogy ők mondják - néprajzi-rajztabori alkotómunka termését mutatta be. A rajzok a falu világát, az ember és természet, ember és állat kapcsolatát idézték. A hagyományos paraszti életformát, a köznapi életet és az ünnepi szokásokat teremtették újjá képeiken, ennek a kultúrának a még fellelhető törmelékeiből, széttöredezett cserepeiből. Megmagyarázhatatlan csodának tűnt, hogy ezek a

nagyvárosi gyermekek mennyire mélyen megérezték és megértették ennek a természetközeli, organikus életformának a karakterét, belső harmóniáját, s mennyire vissza is tudták adni mindezt az élményt a tiszta művészet varázsával.

A felfedezés örömeivel járkáltam ezek között a képek között. S mivel ebben az épületben dolgoztam, csaknem naponta megnéztem a kiállítást vagy legalábbis érzékenyebben-ellenőzőbben egy-egy pillantást vettem a rajzokra. Mi vonzott ezekhez a képekhez? Nemcsak a már említett befejezettségük, teljességük, hanem költőiségük is, az, ahogyan a dolgok eredeti tisztaságukban és ragyogásukban mutatkoztak meg bennük, ahogy a gyermeki lélekben megfürödve, újjászületett a világ. Falukép, a templom körül megbúvó, a dombok által körülölelt házakkal, ünneplőbe öltözött emberekkel - az egyik kompozíció visszafogott színekben, a másik hidegmeleg színellentétekben, a harmadik a fauve-ok lángoló színeivel megfestve. Meglécz Mariann képén egyetlen ház, előtte, az udvaron természetes öregasszony, munkában elnehezült tagokkal. Kezét hasán összekulcsolva áll, mellette nagy két fülű "vájting", jelezve, hogy munka közben pihent meg egy percre. Úgy áll ott, úgy néz ránk, mint egy kis világ ura, birtokosa. Mögötte ház két kis szabálytalan ablakszemével szintén ránk tekint - az építmény megelevenedik. Egy falusi asszony a maga hétköznapi egyszerűségében és egyszersmind a mesék öregasszonya is a világvégi ház ajtajában. Két tízéves kislány, Borbély Andrea és Frecot Emese egyvonalas rajzát nézegetve pedig éppenséggel részese lehettem a kép születésének, magát az alkotófolyamatot követhettem végig, ahogy elindul egy vonal előbb vékonyan majd vastagodó hangsúlyokkal, helyenként folttá terebélyesedve, és improvizatív, játékos haladása nyomán virágokkal és csibékkal népesül be a gazdasági udvar. Erők, irányok keresztezik egymást, vonal-folt ritmusok hullámzanak, s a szimmetrikus egyensúly aszimmetriák feleléséből teremődik meg.

A képzőművészeti kifejezőeszközök használatában olyasfajta tudatosság nyilvánult meg ennek a kiállításnak a képein, ami gyermekrajzok esetében rendkívül ritka, mondhatni példátlan, s mindez a gyermeki szemlélettel tökéletes összhangban, tehát anélkül, hogy gátolná a sajátos gyermeki szemlélet érvényesülését.

A kiállítás időtartama alatt a szociológiai összkép is látványosan egybeállt. A hivatalos intézmények képviselői jobbra távol tartották magukat a kiállítástól, de megjelent egy lelkes újságíró, és kivonult a tv-stáb is. Az iskola igazgatója, fegyelmi terhe mellett megtiltotta Dombyné Szántó Melániának, hogy aznap délelőtt- amikor a televízió-riportot készítik a kiállításon - kilépjen az iskola kapuján. A tv-riporter pedig, mivel a gyermekek interjú közben arra hivatkoztak, hogy "Mela néni azt mondta" vagy "így csinálta" - kikapcsolta a mikrofont, és arra igyekezett rábírní őket, hogy úgy beszéljenek "mintha Mela néni nem létezne" és ők "csak úgy maguktól rajzolganának".

A kiállítás látogatói azonban pontosan megértették, milyen kivételes művészetpedagógiai eredménynek lehetnek tanúi. Egyikük így ír a vendégkönyvben: "Az ember, az emberke, a tehetség megvan, csak aki így éleszti s neveli és megmutatja, az kevés, az ilyenek kevesek. Félő, hogy magányos támogatatlanok maradnak a rutint és szürke átlagot produkáló sokaságban. Hol a dicséret? Hol a pazar támogatás? Hol a pénz?" Egy másik bejegyzés: "Nem tudom: lehet-e ennél magasabb színvonalú gyermekrajz-oktatást elérni? Minden elismerésem a tanárnőnek és az alkotóközösségnek. Sok sikert a folytatásban és boldogságot az emelkedő síkerekben és annak elismerésében."

A hatás nem is maradt el. A nyári alkotótábor és a kiállítás sikerének eredményeként újjult erővel folytatódott a támadás Dombyné Szántó Melánia ellen munkahelyén, az Irányi utcai Általános Iskolában. "Nem közösségi ember" - hangoztatták róla, már előzőleg is, és a soron következő béremelés idején az ő fizetését büntetésből nem emelték.⁹

Így ismerkedtem meg Szántó Melánia művészetpedagógiai tevékenységével, s azóta többé-kevésbé rendszeresen figyelemmel kísérem küzdelmeit.

Ám ne elégedjünk meg azzal, hogy a mackó-mukis csodálkozással lelkesedők táborát szaporítjuk - bár ez is mérhetetlenül több, mint az értetlenül és tudóskodón okvetetlenkedők nagyképűsége -, mégis kíséreljük meg választ adni arra, miért sikerült Dombyné Szántó Melániának ilyen nagyszerű művészetpedagógiai eredményeket elérnie.

A legfőbb ok egyszerű, akár Kolombusz tojása. Szántó Melánia a gyermek valóban meglévő képességeiből, spontán módon kialakult rajzkészségből indult ki, s erre építette pedagógiáját.

Hiszen ez természetes, mire építhetné egyébre? - vélhetné a pedagógia útvesztőiben járatlan ember. Ha ugyanis a tanárfigyelmen kívül hagyja a gyermek - előzőleg már spontán módon kialakult - képi gondolkodását és rajzoló gyakorlatát, az majd csak olyan lenne, mintha az általános iskola első osztályában nem vennék tekintetbe, hogy a gyermek- családja, környezete segítségével - spontán módon már megtanult beszélni, ha nem ettől teljesen függetlenül, úgy kezdenék őt tanítani, mintha egyáltalán nem tudna beszélni. Már pedig a rajzoktatás kidolgozóí így cselekszenek, amikor kimondják, hogy a rajzpedagógia nem épülhet a gyermekrajzra.

Igaz, azzal a nézettel sem lehet sokra menni, amely szerint az a legjobb ha a gyermeket magára hagyjuk, engedjük szabadon rajzolni. Pedagógiai módszernek ez kevés, bár bizonyos szempontból még ez is jobb, mint a rajzot megutáltató, a vizuális gondolkodást és kifejezőkészséget megbénító metódus.

A "nem szólni bele", "szabadon engedni" "művészetpedagógia azért is kevésnek bizonyul, mert a pedagógus egyszer csak azt veszi észre, hogy a gyermek elvesztette vizuális készségét, képi gondolkodásának merészségét. "A hatodik osztályban általában hanyatlás, visszafordulás következik be a gyerekeknél. Éppen ezen gyötrődünk! Az egész szisztémánk ennek a problémának a megoldására épül. Hogy a törést valamiképpen kiküszöböljük" - vallja be a problémával foglalkozva Soltra Elemér. ¹⁰ Gerő Zsuzsa vizsgálódásai szerint pedig ennek a spontán és eleven kifejezőkészségnek az elvesztése a budapesti gyermekeknél már 8 éves korban megtörténik." Hogy aztán mindez fejlődéstani okok miatt következik-e be, vagy azért, mert az iskola és a szülői ház sugallta ízléshez, értékítéllethez alkalmazkodva, a kamaszodó fiatalok "gyerekesnek", restellnivalónak kezdték érezni rajzaik megjelenítési módját, vagy egész oktatásunk túlzottan verbális volta az oka a vizuális elszegényedésnek, avagy eme három ok együttesen hat? Vagy pedig az előbbieket is fenntartva, azért következik be a hanyatlás, mert életidegen és spekulatív a pedagógia, rosszak a követelmények, nem veszik figyelembe a gyermek életkori sajátosságait, s az ezekből fakadó pszichológiai, alkotáslélektani, képi gondolkodásbeli törvényszerűségeket, azt, hogy mire képes a gyermek és mire nem, miben rejlenek képességeinek értékei és határai. Ha egy elmélet nem váltja be a hozzá fűzött reményeket, akkor nem a gyermek a hibás, nem a gyermeket kell alakítani, hanem az elméletet ¹². Oly módon, ahogy Dombyné Szántó Melánia tette.

1968-ban kezdett rajzot tanítani egy mohácsi általános iskolában, ahol az édesanyja volt az igazgató, aki azzal fogadta lányát, hogy jutalmat ugyan soha nem kaphat, de szabadon dolgozhat. Négy év feledhetetlen munka és játék következett felső tagozatos tanítványaival, s közben megszületett és kibontakozott, kisebb részben az iskolai, nagyobb részben a képzőművészeti szakköri órák alatt egy új pedagógiai módszer. A látvány-szerű hűség helyett a kifejezés őszinteségére, bátorságára biztatta tanítványait. S amikor azt kezdte látni, hogy a VI.-VII. osztályos szakköri tagok immár kezdik restellni és gyerekesnek tartják a lényegre szorító kifejező alakítást, a síkszerű ábrázolást, és görcsösen próbálkoznak igazodni a látványhoz, s közben rajzaik szegényessé, sablonossá, felemássá válnak, előkerestette velük régebbi munkáikat, s közösen összehasonlították a két időszak termését, s maguk a gyermekek is rájöttek arra, hogy régebbi képeik mennyivel egyénibbek, színesebbek és fantáziadúsabbak. S reprodukciókat is mutatott: Matisse bácsi, Chagall bácsi és más modern alkotók festményeiről, s a gyermekek úgy érezték, hogy - mondjon bármit apuka, anyuka és a szomszéd néni - ha ezek a felnőtt világhírű festők nem tartották "gyerekesnek" a síkszerű komponálást, s nem törődtek azzal, hogy a valóságban pontosan milyen színűek a házak, a fák, a hegyek, az állatok, hanem szabadon bántak a színekkel, akkor ők is - kisebbrendűségi érzések nélkül - szabadon alkothatnak.

Miért volt alapvetően lényeges ez a pedagógiai felismerés? Azért, mert az 5-10 éves gyermek képi gondolkodására - életkori sajátosságai folytán - a belső látás, a jelölő ábrázolás és nem a "külső látás", nem a látvány illuzionisztikus hűségű megjelenítése a jellemző. A gyermek a képzelő látásban születő képet festi, rajzolja, természetesen régebbi megfigyelései, emlékei alapján és nem részlethűségre, hanem a dolgok egyszerű, globális megragadására törekszik. A 10-14 éves gyermekek szemléletében fokozatosan mind nagyobb szerepet kap a megfigyelés, az emlékezet egyre több karakteres vonást őriz meg, mindez azonban - szerencsés esetben - alárendelődik a kifejezésnek, s ha így történik a képi megfogalmazás, változatlanul egyéni és kifejező marad. Ha viszont a gyermek a modell után történő naturalisztikus ábrázolásra törekszik, elkerülhetetlen a színvonalas, afféle kis dilettánsná válik, nem csupán azért, mert nem tud megbirkózni a bonyolult anatómiai ábrázolással, hanem elsősorban azért is, mert az utánozott, átvett formát nem tudja jelentéssel telíteni, hiszen belső világa, szemlélete, élménye nem tud ezen a módon autentikusan megnyilatkozni, s ha esetleg megtanulja a modell utáni rajzot, akkor sem képes önálló művet teremteni, csupán tanulmányoszerű ábrázolásra futja erejéből. Herbert Read a gyermek alkotói tevékenységét elemezve nosztalgikusan jegyzi meg, hogy milyen kár, hogy az a csodálatos képesség, amely a gyermekek rajzait oly kifejezővé és emlékeztetővé teszi, nyomtalanul elvész, s milyen jó lenne a gyermeki érzékletes fantáziát sértetlen teljességében megőrizni az ifjúság éveiben, sőt azon túl, valamilyen formában, a felnőtt korban is. ¹² Dombyné Szántó Melánia ilyesféle művészetpedagógiai módszert kísérletezett ki. Sikertelenül elérnie, hogy a 10-14 éves, s ezen belül is a legnehezebb, 12-14 éves korosztályhoz tartozó gyermekek rajzó-festő tevékenységében ne következzen be hanyatlás. Visszajáró tanítványai között 16-18, sőt 20 évesek is akadnak, jelölve annak, hogy ez a képi nyelvezet - az életkor és a gondolkodásmód változásával - rugalmasan továbbfejlődhet. Ez a pedagógiai módszer ugyanis nem csupán a hanyatlás megállításában segít, hanem a továbbfejlődés lehetőségeit is megteremti, azt a fajta gazdagodást, ami egyszerre tartalmazza a korai gyermekrajzra jellemző érzékletességet és kifejező alakítást s a serdülő életszakaszra jellemző intellektuális érdeklődést, nagyobb fokú tudatosságot. Ily módon se arra nem készíti a gyermeket, hogy egy már általa pszichikai-világképi fejlődését tekintve túlhaladott állapotban maradjon mesterségesen, de arra se kívánja kényszeríteni, hogy olyan látványos - naturalisztikus, plein air- ábrázolásmódot alkalmazzon, amivel életkori sajátosságai folytán nem tud azonosulni.

Dombyné Szántó Melánia úgy ismerteti meg és sajátítja el tanítványaival az alkotói kifejezés eszközeit, hogy azt teljesen birtokukba tudják venni és mondandójuk kifejezésére használhassák. S ezeknek a kritériumoknak a figyelembevételével az ösztönösség mellett szerepet kaphatott a tudatosság, a művészi kifejezőeszközök megismerése és alkalmazása, az egyes művészettörténeti korok térábrázolási módjának, művészi eszköztárának a végigpróbálása, mindez egyben a legmagasabb rendű tanulás is. Az igazi birtokbavétel ez, mert nem a megismerés a legmélyebb elsajátítás, hanem az, ha a megismert és átélt világ, a léttapasztalattá vált élmény teremtő módon újrafogalmazódik bennünk. Nem minden művészettörténeti korszak alkotói módszereinek kipróbálása járhat - a gyermekek körében - sikerrel, hanem - előbbi fejtegetéseink értelmében - csupán azoké, amelyekben alapvető szerep jut a belső, az emlékező-képzelő látásnak, tehát amelyek összhangban vannak a gyermek képi gondolkodásával. A naturalisztikus, plein air, impresszionista korszak ábrázolásmódja idegen a gyermek szemléletétől.

Érdekes és jellemző, hogy az impresszionista ábrázolásmóddal próbálkozó képeiken ösztönösen expresszívvé változtatják a megjelenítést, tehát a külső látású alkotásmódot belső látásúvá alakítják át s az érzelmi kifejezésnek rendelik alá, ily módon azonosulni tudnak az átalakított ábrázolásmóddal, s a létrejött mű hitelessé, egyénivé, elevenné válik. Így jutottak el Szántó Melánia tanítványai az ősemberi barlangrajzok nyelvezetétől, az egyiptomi, mezopotámiai művészet formulaszerű, jelölő ábrázolásától, a románkor és a gótika kifejező alakításától, az izmusok eszközeinek, a fauvizmus, az expresszionizmus, a kubista építkezésmód és a konstruktivizmus szuverén alkalmazásáig. Ám sohasem kész műalkotásokat másolnak, sohasem utánoznak, hanem a megtanult, alkalmazott képi nyelven saját élményeikről beszélnek, legyen az akár olvasmányélmény, mint a Gilgames eposz illusztrálása, akár egy busójárás emléke, akár pedig a falu világával való találkozás. Így, például, a régi falusi életformát hol égő fauvista színkompozícióval, hol szigorú konstruktív rendbe tömörítve, hol a formák kubisztikus tördelésével idézik meg, s minden esetben az átélt élmények alapján, a teremtő fantázia erejével újraalkotva.

Dombyné Szántó Melánia tehát úgy tanítja meg a gyerekeket a képi alakítás elemi törvényeire, hogy a megszerzett tudatosság nem fojtja el bennük a spontaneitást, s a megismert eszközöket önállóan, a kifejezés kíváncsiaként képesek hasznosítani.

Mik azok a szakmai fogások, amiket Szántó Melánia átadott tanítványainak? A leglényegesebbek és a legtermészetesebben alkalmazhatók. Hogyan kell bánni a vonallal? Mi mindent lehet kifejezni a vékonyodó vagy szélesedő, sűrűsödő vagy ritkuló vonalmozgással? S nem az a fontos, hogy minél több színt halmozzunk egymás mellé, hanem hogy összhangot teremtsünk közöttük úgy, hogy "a színek beszéljessenek egymással" és megválasztásukat ne a látvány, hanem a kifejezés szabja meg. S milyen nagyszerűen és magától értetődően megtanította őket a különböző színviszonylatok használatára, a monokrom hatások, a rokon színek, hideg-meleg színkontrasztok, az egy főszínre-hangolásra vagy éppen a semleges szín egybefogó szerepére. S milyen szemet gyönyörködtetőek a zökkenő és megszakítás nélkül kigyózó, egyszerre bravúros és érzékeny egyvonalas rajzok, és a monotypiai, linók dinamikus, erőteljes foltritmus és játékosága. A műtermi munka során az alkotásmód, a technika tekintetében alkalmaz megkötést, a témát illetően viszont többnyire teljes szabadságot ad. Teheti, mert a rajzolás-festés olyan elmélyült, aktív megismerő tevékenység és olyan gazdag élmények előzték meg, hogy a gyermekeknek nemigen okoz gondot, hogy miről rajzolnak.

Az élményen hangsúly van. A tér-forma-szín alapkérdéseinek elsajátításához szükségesek a tanulmányrajzok és a formaelemzés is, ám tudnunk kell, hogy a tanulmányok mellett az oktatásban hasonló súllyal kellene szerepeltetni az önkifejezésre lehetőséget nyújtó rajzolás és festés is. A tanulmány jellegű és az élményen alapuló rajzolás egymást váltogatva lehetne betervezni a tanmenetbe, illetve a tantervbe és a képzőművészeti szakkörök programjába. Különben unalommal és gyötrelmévé válik a gyermek számára a rajzóra. A tanulmányrajz önmagában nem tudja tartósan lekötni a gyermeket. Az ötvenes-hatvanas években a szögletes és kerek forma rajzi gyakorlására a gyermekek aktatáskát, füzetet, személtápat, téstaszaggatót, fedőt rajzoltak orrvérzésig, s az élményszerűség szempontjából csupán annyi engedményt kaptak, hogy a hengerestestekről szükséges tudnivalók összefoglalásaként edényvásárt lehetett (kellett) rajzolni, a kúpos testek illusztrálására pedig gyümölcsvásárt festhettek.¹³ A "személtápat-téstaszaggató" periódust követte a kétségtelenül hasznosabb, szellemesebb, a gyermek aktív közreműködését és formaelemzést igénylő úgynevezett "almaszeletelés"-es korszak.

Persze a gyermek egy idő után ezt is megunja. Az elkedvetlenedést, az érdektelenség bekövetkeztét csak egész egyéniséget megmozgató, az önkifejezés gesztusára, a fantázia működésére is lehetőséget nyújtó rajzi tevékenység akadályozhatja meg. Az ilyen rajzhoz viszont élmény szükséges. S a tanárnak, a képzőművészeti körvezetőnek meg kell szervezni a közös élmény születését elősegítő foglalkozásokat. Alkotói kifejezés ugyanis élmény nélkül nincs. Tanulmányoszerű ábrázolásból - élmény, teremtő feszültség híján - csupán elvont spekulációval, műalkotás nem jöhet létre, s esztétikumot sugárzó gyermekrajz sem keletkezik. Ha ugyanis a pedagógus rábízta a gyermekekre, hogy rajzoljanak, amit akarnak, akkor többnyire nem tudnak mit kezdeni az ajándékba kapott szabadsággal, ha pedig olyan feladatot kapnak, amiről nincs eleven tapasztalatuk, élményük, s

következésképpen nem is igazán érdeklí őket, nos, akkor a születő rajz is kényszeredett lesz. Jó gyermekrajz akkor születik, ha a gyermeki lélekben lappangó feszültségek, szorongások, túlradó, örömteli érzelmek valamilyen külső vagy belső indítatás folytán felszabadulnak, vagy ha a gyermek egész egyéniségét, érzelmi világát, intellektusát megmozgató, felfedezésszerű élménnyel, új tapasztalattal találkozik, s a felhalmozódott feszültségek a vizuális kifejezésben tárgyasulnak. Megfigyelhető, hogy a gyermek - az iskolai rajzórakon kívül - esetleg hetekig nem rajzol semmit, aztán a feldolgozatlan élmények, a halmozódó feszültségek egyszerre rendeződnek benne és robbanásszerűen megteremtik a maguk közvetlen kifejezőmódját. Ilyenkor a gyermek egyetlen nap alatt három-négy, sőt nyolc-tíz rajzot is készíthet, s utána lehet ismét hetekig nem nyúl színes ceruza után. Akadnak olyan gyermekek is, akiknél csaknem mindennapos gyakorlattá válik a feszültség levezetésnek, az élmények vizuális megfogalmazásának ez a közvetlen formája. Az ilyen gyermekek szellemi fejlődése többnyire rendkívül felgyorsul, s nő a fogékonyságuk más művészeti ágak iránt is. A Barcsay Gyermekképzőművészeti Körbe járó gyermekek számára is természetes és rendszeres gyakorlattá válik a vizuális önkifejezés, csak éppen ez esetben maga az élményteremtés is közös, egyszerre hordoz kollektív és személyes mozzanatokot.

Dombyné Szántó Melánia mestere az élményszerzés megszervezésének, a közös élményhátter, szokások, játékos szertartások életrehívásának, az egyéniséget bontakoztató autonóm kisközösség megteremtésének. Ebben a közösségben a játék önfegyelmével párosul. 1982-ben Dombyné Szántó Melánia gyermekcsoportjával együtt részt vett a Tokaji Nyári Alkotótelepen. Az alkotótábor utolsó napjaiban a gyermekek-a felnőtt művészekén túltevő - munkabírásról tettek tanúságot. Miközben a művészek a Taverna Borozó teraszán vagy a szobákban pihenték ki fáradalmaikat, a gyermekek-vacsora után - még visszamentek a műterembe dolgozni.

Dombyné Szántó Melánia az utóbbi két évtizedben olyan nagyhatású művészetpedagógiai módszert dolgozott ki, amelynek tanulságait a rajzoktatásban és a képzőművészeti szakköri tevékenységben egyaránt hasznosítani lehetne. Az elismerések és gáncsokodások váltakozása közepette végzi munkáját, nap mint nap szembenézve a kör megszűnésének (az épület elvételének) fenyegető veszélyével. A külföldi szakemberek érdeklődése gyakran egyértelműbb, és elismerőbb, mint a hazaiaké.¹⁴

Szántó Melánia módszerét a tanítványok szülei afféle "vizuális Kodály módszer"-ként emlegetik. Valóban az ő metódusa és a Kodály-módszer között sok rokon vonás fedezhető fel. Ő is a hagyományos népi kultúrát tekinti művészetpedagógiája egyik alapjának (a másik alapnak pedig a művészettörténet során felhalmozódott kifejezőeszközök gazdag tárházát). A szolmizáció praktikusán egyszerűsítő módszeréhez hasonlóan, ő is a lényegre egyszerűsítve ismerteti meg tanítványait a művészeti kifejezőeszközökkel, a műalkotás belső törvényszerűségeivel. A gyermekek alkotásmódja, ahogy az anyaggyűjtés, a vázlatozás eredményeként felhalmozott motívumokból válogatnak, ahogy a motívumokat egymás mellé rakják, ahogy szituációba helyezik őket, ahogy a képzelet teremtő erejével új képi valóságot hoznak létre - nos, ez sok vonatkozásban rokon a folklórművészet építkezésmódjával. A házoromzatról, a templomtoronyról, a faragott kapuról készített vázlatok még nemigen nevezhetők művészieknek. Sietős, gyakorlatias emlékeztető jegyzetek ezek. S napok múltán, a műteremnek használt iskolateremben, ezeket a vázlatokat nézegetve, már a megismert és átélt világ egészéről vall 15 belső képet festik meg. A motívum átalakuláson megy át: a hétköznapi kommunikációból kiemelkedve, többretegűvé, gazdag asszociációs tartalmat hordozóvá válik. A nemzedékek által formált, végsőkéig egyszerűsített, formulaszerűvé alakított tárgyi motívum a képalkotás során kifejező hangsúlyt kap, a kollektív forma szubjektívizálódik. Elemi egyszerűségű, ám varázslatos vizuális nyelv születik.

Jegyzet

' Interjú Soltra Elemérrel. Tüskés Tibor: Műteremben. Jelenkor kiad. Pécs, 1978. 68. o. Talán igazságtalanság, hogy mindezt Soltra Elemérrel vitatkozva mondom el, hiszen munkássága során számos eredménnyel gazdagította a művészetpedagógiát, s Szántó Melániát az ő főiskolai előadása bátorította a különböző tér-ábrázolási rendszerek egyenrangúságának felismerésében. Ám az interjú megállapításai kiélezetten és tömören fogalmaznak meg egy jellegzetes álláspontot, s ennek következtében a problémák is szemléletesebben tárulnak elénk.

2. A művészetté váláshoz az élmény és a tapasztalat u.i. önmagában kevés. A tapasztalatnak a teljes embert betöltő élménnyé kell válnia, s egyben valamilyen formában rendeződnie kell. (Világkép.)

3 "Nincs sajátosság, spontán gyermeki gondolkodás, nincs sajátosság gyermeki világkép. A gyermek gondolkodása, világképe olyan, amilyenné a felnőtt környezet az adott történelmi, társadalmi, kulturális viszonyok között kialakítja" - állapítja meg a Vincze László- Vincze Flóra szerzőpáros a Gyermeki világkép a gyermeklélektanban c. könyvében. A kötet három kiadást ért meg, s negyedszer 1983-ban jelent meg, Vincze László-Vincze Flóra Lélektani-pedagógiai tanulmányok c. kötetében (Tankönyvkiadó, Bp., 1983.). Az ilyen és ehhez hasonló vulgármaxista, illetve konzervatív nézetek határozták meg évtizedekig a rajzitanítás szemléletét. Holott valójában arról van szó, hogy a társadalmi körülmények nem meghatározzák, csupán módosítják az

életkori sajátosságokból fakadó fejlődéslelektani törvényszerűségeket. Ezért hasonlóak lényegüket tekintve a gyermekrajzok Magyarországtól Indiáig, az Egyesült Államoktól Japánig.

° A rajztanítás radikális reformja Magyarországon nem történt meg, helyette elméleti tisztázatlanság, a különböző nézetek eklektikus összebékítése a jellemző. 5 L. Interjú Soltra Elemérrel. Lm. 68. o.

° Petőfi Sándor prózai művei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1976. 560. o. Klee - Picassóhoz, Miróhoz hasonlóan - maga is sokat "tanult" a gyermekrajzoktól, magasabb szintre emelve a gyermeki expresszivitást és jelölő ábrázolást. Ennek megítélése azonban nem csupán szubjektív tetszésélmény kérdése, ha

nem -a felnőtt művészethez hasonlóan - műelemzéssel, esztétikai értékítélettel meghatározható.

9 Apró adalék egy korszak "pitiáner" viszonyaihoz. Az Irányi Utcai Ált. Iskola igazgatója - örökítse meg nevét és dicstelen szerepét ez a jegyzet - Lindner Gusztáv volt, aki egykori KISZ központbeli kapcsolatait felhasználva a tv-munkatársak magatartását is befolyásolta. Eredetileg u.is a tv riportert meghívta Szántó Melániát a felvételre, és interjút akart vele készíteni, utána pedig a riportban "nemlétezőnek" igyekezett tekinteni őt.

°Interjú Soltra Elemérrel. Lm. 68. o.

"Dr. Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974. Herbert Read: Education Through Art (Nevelés művészettel), 1943.

,3L. erről Vargha Balázs: Mániám a gyermekrajz c. cikkét. Új Írás, 1966. 12. sz. 98-101. old.

°1982-ben a Dunamenti Folklórfesztivál keretében rendezett Nemzetközi Folklór Tanácskozáson nagy sikere volt kiállításuknak, a nyolcvanas évek közepén pedig a kaliforniai Gyermekművészeti Alapítvány igazgatója William Rubel két nyarat töltött Magyarországon, hogy tanulmányozza Dombyné Szántó Melánia művészetpedagógiai módszerét és tanítványainak rajzolótevékenységét.

PLATTHY ISTVÁN:⁸ **ÁLLAMI GONDOZOTT GYERMEKEK ÉS FIATALOK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSE A KÉPZŐMŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL**

Dolgozatomban egy sajátos területről írok. Állami gondozott, gyermekotthonban élő gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozom. Nevelőtanári munkám mellett, e növendékek számára képzőművészeti alkotóműhelyt vezetek. E tevékenységemről, elért eredményeinkről szeretnék írni.

A gyermekotthonban élő gyermekek és fiatalok többségében olyan családokból kerültek ki, amelyekre jellemző az alkoholizáló, lumpen életmód, az ingerszegény környezet, az agresszív légkör, az elhanyagoltság, az alacsony kulturális szint és az anyagi szegénység. Ezekből az okokból következően e gyermekek és e kamaszok jellemzője a gyakori magatartászavar, a torzult személyiségfejlődés, az érzelmi sérültség. Életüknek nap mint nap kísérője a kudarcélmény. Az iskolában tanulási problémákkal küszködnek, a társadalom sokszor kirekeszti, megbélyegzi őket.

Torzult személyiségfejlődésük korrigálásában, lelki traumáik feldolgozásában, érzelmi sérültségük oldásában, sikerélményekhez való jutásban nagyszerű lehetőségeket kínál az alkotótevékenység.

CSONTIVÁRY KÉPZŐMŰVÉSZETI STÚDIÓ TEVÉKENYSÉGE ÉS RÉSZVÉTELE A PÉCSI GYERMEKOTTHON SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ MUNKÁJÁBAN

A pécsi Magyar Lajos Gyermekotthonban óvodáskortól 18-20 éves korig élnek együtt állami gondozott gyermekek és fiatalok. Családias, kis létszámú (9-10 fős) és széles korhatárú csoportokban nőnek fel. Néhány csoport még koedukált is, így lehetőség van a testvérek együtt maradására. A csoportokban egy gondozónő és két nevelőtanár dolgozik, próbálja a szülőket pótolni. Az intézménynek belső iskolája nincs, a gyerekek kijárnak a környékbeli iskolákba.

Így talán nem szigetelődnek el annyira a társadalomtól.

A gyermekotthonban 1987 óta működik képzőművészeti alkotóműhely vezetésem alatt.

⁸ Fejlesztő Pedagógia 1994/2-3.

1989-ben Csontvárt' Képzőművészeti Stúdió néven társadalmi szervezetként önálló jogi személy lett. Tagjai többségében a gyermekotthon növendékei, de ez évtől két kislány személyében külső tagjaink is vannak. A gyermek tagok közül a legkisebb 6, a legnagyobb 16 éves. Rajtuk kívül tagja még a stúdiónak - patronáló, segítő munkát végezve - a gyermekotthon néhány dolgozója és egykét külső tag, többségében tanárok.

A stúdió célja, *hogy* hátrányos helyzetű és gyermekotthonban nevelkedő gyermekek és fiatalok számára képzőművészeti alkotóműhelyt és szellemi közösséget nyújtson.

Foglalkozásainkat hetente egy alkalommal délután összesen négy órában tartjuk. Ilyenkor együtt dolgozik a 6 éves is és a 16 éves, a kezdő és a haladó, fiúk-lányok vegyesen.

Természetesen más feladatot adok a kezdőknek és mást a haladónak, mást a 6 évesnek, mást a 10 évesnek és megint mást a 16 évesnek.

RAJZMÓDSZERTANI TÖREKVÉSEK

AZ ALKOTÓMŰHELYBEN; A TÁVOL-KELETI MŰVÉSZET ÉS A SZÜRREALIZMUS

FELHASZNÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

A Csontváry Képzőművészeti Stúdióban alkalmazott és kikísérletezett rajzmódszertani koncepció alapvető törekvése a természet- és a gyermekközpontság. A gyermeki látásmódtól és vizuális kifejezőképességtől idegen, a felnőtt vizuális gondolkodásmódot a gyermekekre ráerőltető rajzmódszertani koncepciókkal szemben olyan módszertani megközelítést kerestem, amely jól megfelel a gyermekek életkori sajátosságainak.

A természetes gyermeki ábrázolásmódra a sikerszerűség, illetve a tapasztalati távlattantól eltérő térképzési módok, a formák jellegzetes vonásainak megragadása, a meseszerűség, a képzelet játéka a jellemző.

Vizuálisjel-teremtésükben, színhasználatukban nem a racionális felnőtt, analízáló magatartás a döntő, hanem az érzelmi telítettség, a magas fokú kifejezőerő a szembetűnő. Formáik, figuráik képzése, szimbólumhasználatuk, eredetiségük a népművészettel, a törzsi művészettel, az ősművészetekkel és a keleti művészettel rokon.

Nagyon jellemző vonása a gyermekeknek a nagyfokú kreativitás és fantázia, amely sajnos társadalmi hatásra a későbbi életkorokban elsivárosodik, pedig a felnőtt világnak is nagy szüksége volna rá.

Az emberi alaklátásra az a jellemző, hogy a látott tárgyról vagy ábráról, rajzról stb. az a benyomásunk, hogy sajátos egész. (Dr. Kardos Lajos: Általános pszichológia.) Bár az elének kerülő tárgyak többnyire részletekben gazdagok, első ránézésre nem a részletek ragadnak meg bennünket, hanem az egész tárgy, forma összjellege. Vagyis az alakot nem úgy érzékeljük, hogy részleteiből rakosgatjuk össze egy egésszé, hanem az egésztől van egy összbenyomásunk anélkül, *hogy a* részleteket tudatosan elemeznénk, összerakosgatnánk magunkban. Csak amikor már hosszasan szemlélünk egy tárgyat vagy más vizuális látványt, akkor kezdünk a részletek észlelésében elmélyülni. "Pl. látunk egy emberi arcot: ez nem azt jelenti, hogy látunk két szemet, két fület, egy orrot stb.; egymás mellett egy sajátos egészet látunk, melynek részei érzékelésünkben összetartoznak. Az arcnak sajátos összjellege van. Ennek alapján fel is ismerjük, hogy kinek az arca. Nem valamilyen rész alapján ismerjük fel."

"A »sajátos egész« jelleg a tárgy érzékelésében dominál. Ez a jelleg tűnik fel elsősorban, és nem a részek. Pl. látunk egy embert, és az a benyomásunk, hogy valami különös van az arcán, ilyenkor legtöbbször az egész az, ami »különösnek« tűnik, a »különös" részt vagy mozzanatot nem tudjuk mindjárt külön látni. A rész változását gyakran észre sem vesszük - csak azt látjuk, hogy az egész megváltozott."

Gondoljunk arra a hétköznapi esetre, hogy ismerősünk a haját más színre festette át. Amikor először látjuk meg új frizurájával, észre sem vesszük, hogy a haja színe megváltozott, csak az a benyomásunk, hogy nagyon furcsa, különös lett ismerősünk kinézete. Csak később jövünk rá, hogy azért látjuk furcsának, szokatlannak, mert haja színe megváltozott. Adott esetben a tárgyak, formák részei mind megváltozhatnak, miközben az összjelleg, az alakjelleg

lényegében változatlan marad.

"Néha a részek teljesen és nagy számban kieshetnek, mégis a sajátos egész benyomás megmarad. A karikaturista néhány vonással elénk varázsolja a jellegzetes arcot."

A gyermekeknél az alaklítás sajátos "egész jellege" még inkább jelen van a felnőttekhez képest. (Mérei-Binét: Gyermeklélektan)

"A gyerekeket mintha az ábra egészéről való benyomásuk ragadná meg, mintha nem észlelnék a részleteknek az egészben elfoglalt helyét, s az egészről való tagolatlan benyomást rögzítik rajzukban.

A gyermeki szemléletnek ezt a sajátosságát Piaget a következőképpen értelmezi: "A felnőtt észleli az egészet, majd tekintetével végigpásztazza a részleteket, és összehangolja őket az egészszel. A 6 év körüli gyerek tekintete viszont a körvonalon mint egészen rögződik, nem fürkészi végig a részleteket, amit az egésznek az egyszerű megragadásával észlel, azt másolja le. A belső részletek szerepe, jelentősége így elmosódik, jellegzetességeik háttérbe szorulnak a percepcióban." Ezeket az alaklítási törvényszerűségeket teljesen figyelmen kívül hagyja a konzervatív rajzpedagógia.

Arra kényszeríti növendékeit, hogy az egész formát fokozatosan, a részletek tökéletes tónusos kidolgozásával hozza létre. Minél kisebb a gyermek, annál jobban kínlódik a feladattal, hiszen őt nem a részletek, hanem

az egész karaktere, összjellege ragadja meg. Az ábrázolásban a túl sok részlet zavarja az egész megragadásában.

Természetes gyermeki ábrázoláskor redukált módon "csupán" a legjellegzetesebb karaktervonásokat ragadja meg, "dobja fel" a rajzlapon.

Ennek a konzervatív rajzpedagógiának káros következménye például az, hogy rajztanárnak készülő főiskolások tanulmányrajzai felett gyakran bosszankodnak mestereink. Rajzukon bár minden kis részlet ki van dolgozva - portré esetén még a szem csillogása is érzékeltetve van -, de az egész alak mégis valahogy szétesik, nem karakteres, nem is hasonlít az illetőre, akit ábrázolni lett volna hivatott.

Ezek a hallgatók valahogy elveszítették a formák karakteres megragadásának, ábrázolásának a képességét.

A véleményem az, hogy a tériséget tónusosan érzékeltető, részletgazdag tanulmányrajzoltatást csak a 13-14 éveseknél szabad elkezdni.

A másik, már kissé modernebb - Magyarországon igen elterjedt-rajzmódszertani koncepció a formák elemzésére épít. A formákat különböző nézetből rajzoltatja, feldarabolgatja, szétszedi, majd geometrikus formákká redukáltatja. A folyamat végén a feladatsort összegezni, kreatívan alkalmazni kívánó, ám "alkotómunka" címen többnyire kifejezőerőben silány, esztétikailag hamis síkdíszítményeket, "tapétadíszeket" hoznak létre a gyerekek e pedagógia kényszere alatt. Ennek a rajzmódszertani koncepciónak a félreértelmezett szellemi előzménye a klasszikus modern művészet volt. Már Cézanne alkotói módszere is a festői formák ábrázolásának elemző, tanulmányozó megközelítése volt. Tudjuk, hogy a XIX. század második fele, a XX. század eleje a természettudományok roppant mérvű fejlődésének heroikus korszaka. A természettudományok analízáló, mindent részeire szétszedő módszere különösen domináns volt az akkori szellemi gondolkodásban. Abban hittek, hogy ezzel a mindent részeire bontó, analízáló módszerrel az "egészet", a dolgok lényegét fogják megérteni. Természetesen a dolgok lényegének megértését segítő módszerek közül nem ez az egyetlen. Cézanne sem jutott el a "valóság teljes egészében" történő kifejezéséig, illetve a vizuális valóság lényegének maradéktalan megértéséig. De mindenesetre egy új módszerrel gazdagította, forradalmasította a művészetet.

Cézanne követői a kubisták, később pedig a konstruktivisták. Ők már nem akarták a vizuális valóság lényegét megtalálni, hanem Cézanne analízáló módszerét tovább fejlesztve, új vizuális valóságokat, minőségeket igyekeztek létrehozni. De nem az volt a céljuk, hogy

analizáló, absztraháló módszerükkel silány síkdíszítményeket hozzanak létre, hanem pont el-
lenkezőleg, új, kifejezőerőben gazdagabb ábrázolási módokat fejlesztettek ki.

Mi lehet az oka, hogy ezeknek a nemes törekvésű szellemi mozgalmaknak a vívmányai ilyen
silányan valósulnak meg a magyarországi általános iskolákban?

A magyarázat egyszerű: ezeknek a módszereknek az elsajátításához már egy intellektuálisan
érettebb psziché szükséges. Tudjuk, hogy gyermekekre az érzelmi élet túlsúlya a jellemző, az
intellektualizmus csak fokozatosan fejlődik ki. A korábban leírtakból kiderült, hogy vizuális
felfogóképességük nem analízáló jellegű, hanem a "sajátos egész" karakterének megraga-
dására törekszik.

Vizuálisjel-teremtésükben csak ez, a dolgok egészének karakterisztikus megragadása tud
érzelmeikkel, esztétikai kifejezőerővel feltöltődni.

Természetesen az ún. "analízáló" módszer sem közvetlenül, a nagy modern klasszikusok
eredményei nyomán került bele a magyar rajzpedagógiai gyakorlatba, hanem kerülő úton.
Balog Jenő e vívmányokból kiinduló, de kimondottan középiskolásokra szabott módszerét
adaptálták dilettáns módon az általános iskolákba. A dilettantizmus pont abból fakad, hogy
már a felnőttkor küszöbén álló fiatalokra épített módszert átviszik a gyermekek vizuális
nevelésére, akiktől ez - életkori sajátosságokból adódóan - teljesen idegen.

Már maga Balog Jenő is érzékelteti ezt a problémát módszertankönyvében. "Kezdetben a
képzetek játszanak vezérszerepet az ábrázolásban, többet jelentenek a gyerekeknek, mint a
változékonyságában számára még elérhetetlen konkrét jelenség."

"A kisgyermek nem az optikában felfogható, hanem a képzeleteiben sűrűsödött képeket
vetíti ki az ábrázolásban, leginkább szabad társításban."

"A megragadás, elsajátítás szinte mágikus. Sajátos örömeiknek, s ezzel a megismerésnek
forrása."

"G-9 éves életkorban az ábrázolási tevékenység a játékos
önkifejezés és az élményekre adott reflexió egyensúlyos
építménye legyen."

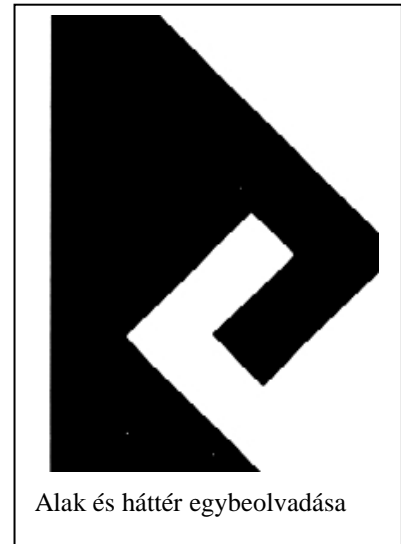
"A vizuális nevelés feladata, hogy a képzetállományt mind
erősebb vonatkozása hozza az optikával. Tudni kell azonban,
hogy ebben az életkorban az optika még nem tudja félretolni a
tudatban az igen eleven képzeteket. A vonatkoztatásokat tehát
bölcse adagoljuk, ne okozunk konfliktusokat a gyermeki
elmének. Ebben az életkorban a látható iránti érzéki, érzelmi
viszony erősebb, semhogy az intellektuális elvonatkozás
értelmét a gyermek belátná."

"A 10-13 éves életkorban az ábrázoló foglalkozások az optika
érzékeny olvasásához szükséges készséget és a legfontosabb
ábrázolási módok elvonatkoztatási rendszerének megismerését
szolgálják."

"A megelőző időszakokban a gyermek ábrázolását naiv, de zavartalan képi egység jellemezte.
A programmá váló elemzésnek nem szabad ezt az egységet megbontania. Hogy ez ne
következzen be, a tér és forma vizuális feldolgozását képi egységben tanácsos végeztetni.
Újféle elemzésmódot vezetünk be, de gondosan őrizzük a képhatás egységét. Óvakodjunk
attól, hogy az analízis részproblémákra szabdalja a kifejezést."

"A konvenciók gépies tanítását kerüljük, mert ez felszabdálja a képvilág egységét. (Csak
szurrogátumait őrzi meg ideig-óráig a gyermeki elme. A szabályok korai tanulásával és
gépies alkalmazásával az egykori mágikus kép elveszíti szuggesztivitását és színeit.)"

"A 10-13 éves életkor pszichológiai konfliktusokkal teli, következésképp a vizuális
nevelésnek is a legkényesebb időszaka. Pedagógiánk is ellenhatású. Nem zárja le a korábbi
önkifejezési indulatok érvényesülésének útját, módot ad a képzetekben sűrűsödő élmények



Alak és háttér egybeolvadása

szabad kifejezésére." A 14-18 éves életkorban a tér és forma analízisét és szintézisét állítjuk a tevékenység tengelyébe.

Nemcsak az életkor s az ifjúságnak az a természete teszi ezt indokolttá, hogy a logika igényével, intellektuálisan fordul az őt körülvevő jelenségek felé, hanem az ebben az életkorban sajátos módon alakuló általános és szakismereti rendszer is."

"A tárgyalt életkor (14-18 év) felső szakaszán a vizuális fantázia képalkotó készségében visszatérni látszik a kisgyermekkor érzékeny telített világképe a maga mágikus erejével, de magasabb fokon, intellektualitással felvillanyozva."

A már korábban említett Cézanne-i út mellett egy másik útja is volt a modern művészetnek. Ez az ú.n. Van Gogh-i út, illetve az expresszivitás útja. Kezdődött már a szecesszióval, folytatódott az expresszionizmussal, a szürrealizmussal, a lírai absztrakt művészettel, a dadaizmussal, a pop arttal, és napjaink posztmodern művészetében a transz-avantgárdal.

Erre az útra jellemző az érzelmi telítettség, szemben a túlzott értelmi megközelítettséggel, jellegzetesség az érzékiség, a szenzibilitás, a mély lelkiség, a sokszor végsők kiélezett dráma. A technikai-civilizációs forradalmat istenítő másik út helyett a modernizmus árnyoldalait veti fel.

Azt a problémát, hogy a technikai vívmányok nem hozták el az emberiségnek áhított boldogságot, hanem inkább egy jobban eltávolítják az embert természetes létezésétől és lételeimeitől, és ezzel tulajdonképpen önmagától is. Nem véletlen hogy a modern művészetnek ez az út előszeretettel merített a természeti népe művészetéből, a keleti művészetből, népművészetből, a gyermekművészetből és az

ősművészetekből. Szerencsésebbnek tartom, hogyha gyermekek rajztanításában ennek az útnak törekvéseiből merítünk.

A hagyományos európai ábrázolásmód jellemző a formák tónusos téri megjelenítése, a legapróbb részletekbe csenő kidolgozása. Ezzel szemben a klasszikus távol-keleti, elsősorban a kínai és japán tus festészetre a részletek elhagyása, a forma jellegzetes vonásainak, karakterének csodálatos megragadása a jellemző. Módszeremben a gyermekek számára távol-keleti műalkotások közös elemzése után - olyan képi szituációt igyekeztem teremteni, amely hasonlít a kínai és a japán tusfestmények által felvetett problémákhoz.

A feladatsort úgy építettem fel, hogy egyben modellezem is a műalkotás létrejöttének mechanizmusát.

Először egy üres rajzlapot mutattam a gyerekeknek.

- Mit látsz a képen? - kérdeztem. - Semmit - volt a válasz.

- Igen, most még semmit, de minden lehetséges lehet rajta, bármi megtörténhet - válaszoltam. Azután egy, egyik felén fekete, a másik felén fehér "képet" mutattam. Megbeszéltük közösen, hogy a kép sötétségre és világosságra bomlik. A két őselemet szétválasztottuk, majd egy olyan ábrát mutattam, amelyen két egymásba fonódó fekete, illetve fehér forma látszik. (1. kép) Megkérdeztem, hogy melyik alakzat lehet a forma, melyik a háttér.

A válasz az, hogy akár a fehér, akár a fekete is lehet háttér is, forma is, attól függ, hogy "nézzük". Tovább lépve kínai tusfestményt mutattam (karakteresen, néhány ecsetvonással feldobott növényi formák vagy kiscsibék).

A kérdésem megint az volt, hogy hol van a képen forma, hol van háttér vagy környezet.

Most már határozottan mutatták meg a gyerekek a formát és a környezetét. Megkérdeztem tőlük, hogy miből tudják eldönteni, melyik a forma, melyik a környezet.

Abból, hogy a forma kiscsibét, illetve bambuszsnádat ábrázol, tehát jelentéssel bír. Ezek szerint a képi forma valamilyen jelentést hordoz, míg az, ami körülveszi, az a környezete,



2. kép Régi kínai tusfestmény

illetve az a tér körülötte. A következőkben írásvetítőre pakolt száraz növényi formák árnyékait vetítettem ki. (Bogáncs, mákgubó, fűfélék, kalászos stb.) A növényeket egy kis kompozícióba rendeztem az árnyképen.

A megjelenő árnyék síkszerű, finom vonalokból és foltokból áll. A formákon bár belső részletek nem láthatók, mégis felnagyított sziluettjük hangsúlyozottan mutatja meg az illető növény jellegzetes karakterét. Ez nemcsak megfelel a kínai tusfestmények ábrázolásmódjában megfogalmazott képi szituációnak, hanem egyben megfelel a gyermekek - korábban már ismertetett - "sajátos egész" benyomásán alapuló tárgyalásának. Így nem bénítja majd őket az ábrázolásban a túl sok részletinformáció, illetve a formakarakter felerősítést révén a jellegzetes vonások megragadása is könnyebbé válik számukra. Ezek a finom vonalú természeti formák nagyon szépek, de kicsinységük miatt hétköznapiabb életünkben nemigen vesszük őket észre, elmegyünk mellettük. Így viszont - árnyékuknál fogva többszöröseire felnagyítva - csodálatos esztétikai élményt nyújtanak.

E formák árnyékai még a szerkezetük tanulmányozására is módot nyújtanak. Mielőtt lerajzolnák a gyerekek az árnyékkompozíciót, megbeszéljük a fő jellegzetességeket, szerkezeti elemeket, kapcsolódásokat. Pl. a mákgubónak nagy feje van, tetején koronával, vékony nyakán kis gallér ül. Vagy a kalászvirágzatnál: egy főtengelyből kis oldalágak ágaznak ki, amelyeken kis "cseppcskék" ülnek. A bogáncs virága a naphoz hasonlít, melynek sugarai különböző hosszúságú tüskék stb.

A gyerekek a lerajzolást tollal, ecsettel, fekete vagy színes tussal, diófapáccal, esetleg színes ceruzával végzik. Igen, mert itt színeket is lehet alkalmazni. Természetesen - mivel az árnyékok sötétek - bármilyen színt bele lehet képzem a formákba. (3., 4. kép)

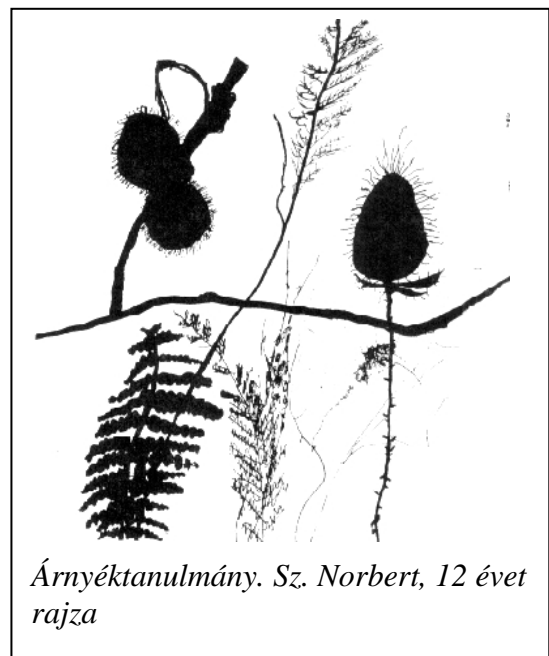
Ezzel a módszerrel mind a formaképzésben, mind a színhasználatban a gyermekek megszabadulnak gátlásaiktól, felszabadultan, saját egyéniségüket, eredeti ízüket beleviszik a rajzba.

A rajzlapon a formát körülvevő teret üresen, illetve itt a rajzlapot fehérén hagyják, úgy, mint a kínai művészek. Így a fehér alap mint tér - puritán módon - képkötő elemmé válik, esztétikai értékkel töltődik fel.

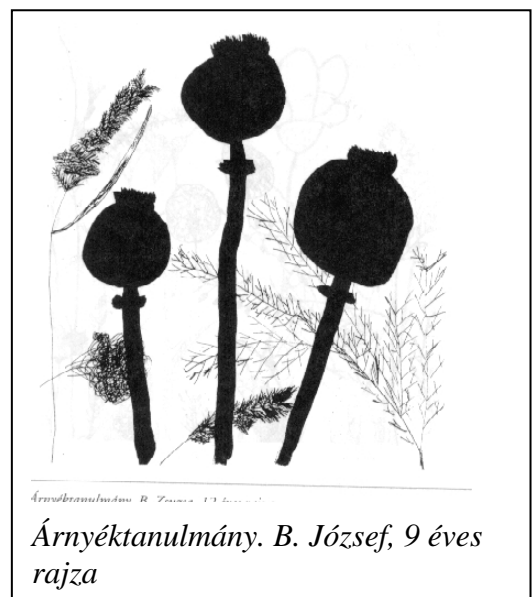
Eleinte egyszerűbb, később bonyolultabb árnyék-kompozíciót állítok be a gyerekeknek.

Bár a formák síkszerűen jelennek meg az árnyképen, ez nem jelenti azt, hogy térérzeteket nem tudnak létrehozni a rajzon. Természetesen nem a geometrikus perspektivikus térábrázolásra gondolok, mivel az idegen a gyermeki ábrázolástól, és csak későbbi életkorban válik alkalmassá - fejlődés-lélektanilag - alkalmazásra.

A formákat síkszerűen ábrázolják - a módszer szerint - a gyermekek, de takarással és a levegőperspektíva elvén alapuló térrétegekkel a formák között különböző termélységeket, térérzeteket tudunk létrehozni.



Árnyéktanulmány. Sz. Norbert, 12 éves rajza



Árnyéktanulmány. B. József, 9 éves rajza

A tanulságot megint a kínai és japán tusfestők nyújtják. A tus lavírozásával (vízzel való hígításával) különböző sötétségű, illetve halványosságú vonalakat, foltokat tudunk létrehozni. A térrétegek érzékeltetését - módszertanilag - a következő módon oldjuk meg a gyerekekkel. Először egy egyszerű, néhány formából álló árnyékkompozíciót rakok fel. Ezt a növények vízzel hígított tussal halványan felrajzolják a rajzlapra. Majd az előző helyére egy újabb árnyékkompozíciót rakok ki. Ezt már - még mindig vízzel hígított - sötétebb tussal rajzolják meg a gyerekek az előző rajzra, úgy, hogy néhol takarja is a korábbi halvány formákat. Végül újabb árnyékkompozíciót rakok ki, ezt viszont már tiszta, teljesen fekete tussal rajzolják meg a gyerekek. Így három különböző tónusfokozatú térréteg jön létre a rajzlapon a természeti formákból. A leghalványabb a legjobban beleolvad a környezetbe - a rajzlap fehérjébe -, a térérzet szempontjából ez lesz a legtávolabb. Míg a sötét, fekete tussal formált alakzatok kiugranak a háttérből, és a legelőbb lesznek a többihez viszonyítva az előtérben.

A különböző térrétegek felrakása között száradási időt kell biztosítani, nehogy összefolyjanak a különböző tónusú vonalak, foltok. Később, amikor már a lavírozási technika jól megy a gyerekeknek, nem fontos a térrétegeket külön-külön megrajzoltatni. Egy kompozícióban belül is tetszőlegesen kiválasztott formákkal játszhat a gyermek, egyiket előre-, a másikat hátratéve a térben. Különben magán az árnyékkompozíción is lehet a teret érzékeltetni. Lesznek árnyékrészek, amelyek élesen kirajzolódnak, és így előreugranak, míg lesznek olyan árnyékrészletek, amelyek homályosak maradnak és így térben hátramennek.

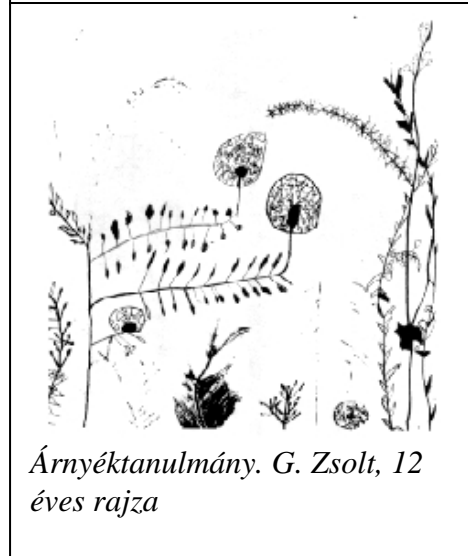
A növényi formák közé sokszor lepkéket, szitakötőket, bogarakat rajzoltak a gyerekek valóságos preparátumok alapján vagy fényképről. (5., 6 kép)

Mint már említettem, nemcsak fekete tussal, hanem színekkel is lehet megjeleníteni az árnyékképet. Eszközként a színes tusokat - kombinálva különböző színű fapácokkal: dió, mahagóni, Fenyő - és színes ceruzát alkalmaztunk. A színeket szabadon választva képzelik bele az árnyékformákba. A szabad színhasználat rendkívül izgalmas színösszeállításokat eredményez a gyermekeknél.

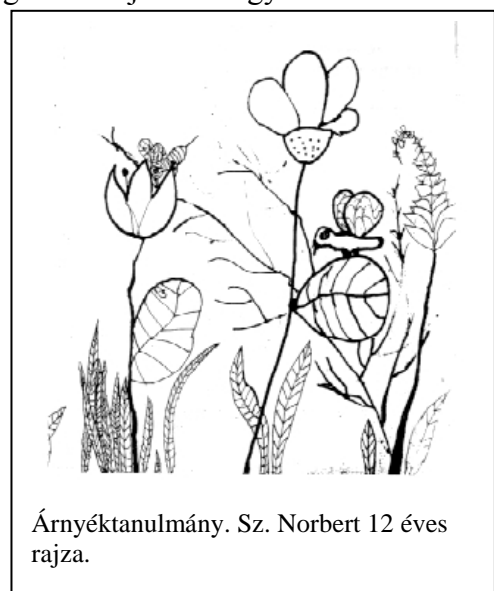
Az irányítás pusztán annyi, hogy igyekszem egy szín több árnyalatának alkalmazására készíteni a gyermekeket. Természetesen ehhez megfelelő árnyalatgazdag színesceruza készletre van szükség. Aránylag olcsón hozzá lehet jutni ilyen készlethez, ha



Árnyéktanulmány. Sz. Norbert, 12 éves rajza



Árnyéktanulmány. G. Zsolt, 12 éves rajza



Árnyéktanulmány. Sz. Norbert 12 éves rajza.

különböző gyártmányú színes ceruzákat vásárolunk össze, több írószerboltban. Mindegyik gyártó más-más színárnyalatú és keménységű ceruzákat állít elő.

A távol-keleti kultúrából mást is merítettünk még. Az európai esztétika a gyermekek számára nehezen érthető verbális fogalmakat alkalmaz. Ilyenekre gondolok, mint például az agresszivitás, impressziók, melankólia, drámaiság, líraiság, kompozíció, erővonalak és centrumok a képen stb.

A régi kínai esztétika ezzel szemben sokkal szemléletesebb, sokkal népszerűbb, elevebb fogalmakkal dolgozik. Esztétikai fogalomalkotásában analógiát a természetből merít.

Az egyik ilyen fogalom a "csont", amely az európai kompozíció fogalmának felel meg. A "csont" a műalkotás szerkezete, váza, amelyre ráépül a kép egésze, úgy, mint ahogy az

embert is csontváza tartja össze, mint legalapvetőbb szerkezeti eleme. "Mert a kifejezési formának éppen úgy szüksége van »csontra«, mint ahogy az emberi rest egyenes tartását a csontváz biztosítja" (Liu Hszie). Mi lehet "a csont" a képen? Lehet például a formák párbeszéde.

Az egymástól különálló formáknak nem biztos, hogy nincs egymással kapcsolatuk. Felelgethetnek egymásnak, harcolhatnak is egymás ellen, de akár békességben beszélgethetnek is egymással. Ez akkor is így lehet, ha a formák nem töltődnek meg különösebb jelentéssel, hanem pl. csak természeti formákat ábrázolnak.

A formák közötti kapcsolat lehet akár titokzatos is, nem fontos, hogy mindig meg tudják magyarázni, elég, ha érezzük.

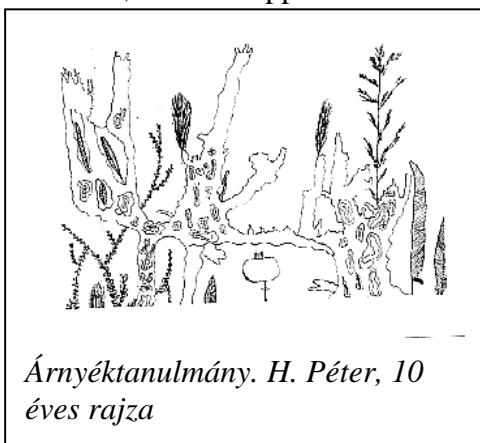
A másik alapvető formakapcsolat az összetartozás. Formák összetartozhatnak, egy közös alakzatot hozva létre. Akár különböző minőségű, felépítésű formák is összeállhatnak egy kis közös csapattá. Azután a kép egészének "csontosságát" áthathatja a formák sűrűsödés-ritkulása. A képi jelek néhol összesűrűsödhetnek, míg máshol kiritkulhatnak, átadva helyüket a "kitáguló" háttérnek, akár a rajzlap fehérjének.

Így változatos, gazdag lesz a képi mező, szinte vezetik a tekintetet a sűrűsödő és táguló kisebb-nagyobb, de akár monumentálisnak is ható terek.

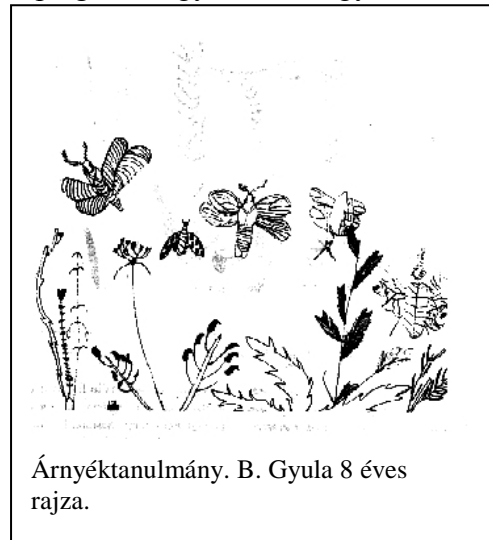
Ennek a képi gondolkozásmódnak különösen nagy mesterei voltak a kínai és a japán mesterek.

A másik híres kínai esztétikai fogalom a "szél". Mert a "szél" minden változás és átalakulás ősforrása s az érzelmek és az életerő összehangolója. Ezért akit bánat gyötör, s ki akarja fejteni érzelmeit, mindenképpen a "széllel" kell

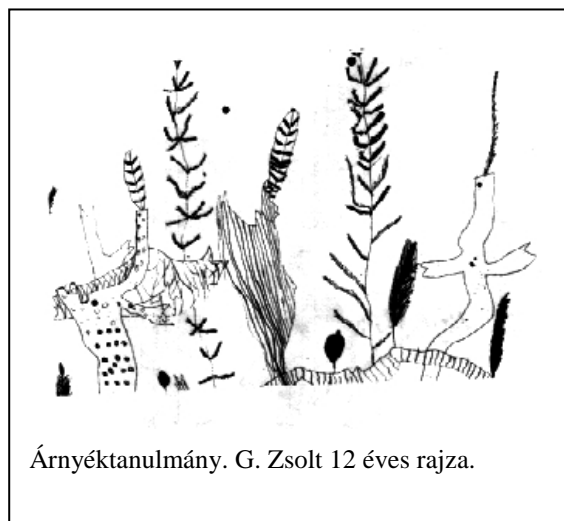
kezd
enie.
(Liu
Hszi
e) A
"szél"
tehát
a
műal-
kotás
érzel



Árnyéktanulmány. H. Péter, 10 éves rajza



Árnyéktanulmány. B. Gyula 8 éves rajza.



Árnyéktanulmány. G. Zsolt 12 éves rajza.

mi töltését fejezi ki. Analóg lehet például az európai expresszivitásfogalommal.

A gyermekek számára a kép érzelmi töltésének megközelítésére, megértésére nagyszerűen alkalmazhatjuk a "szél" fogalmát. Megbeszéljük a gyerekekkel, hogy mennyire "fúj" a képen a szél. Lehet, hogy csak szellő fújdogál, rezegnek, csilingelnek a formák, de lehet, hogy erős "szél" borzolja a formákat mozgalmos vonalvezetéseket hozva létre. De tombolhat is a vihar, kavaroghatnak, tobzódhatnak is a formák és a színek, nagy dráma fejlődhet ki a képen. De lehet éppen ellenkezőleg, "teljes szélcsend" is a képen, a formák megdermedhetnek, szomorúságot árasztva magukból.

A gyermekek számára mind a "szél", mind a "csont" esztétikai kategóriákat nagyszerűen lehet alkalmazni bármely műalkotás vagy akár saját alkotás elemzésére. E két kategória rendkívül szemléletes, mesészerű. Alkalmazásukkal megszemélyesíthetjük a formákat és a színeket. Mindez a gyermekek gondolkodásmódjához sokkal közelebb áll, mint az európai, pusztán verbális absztrakcióval létrehozott elvont esztétikai kategóriák.

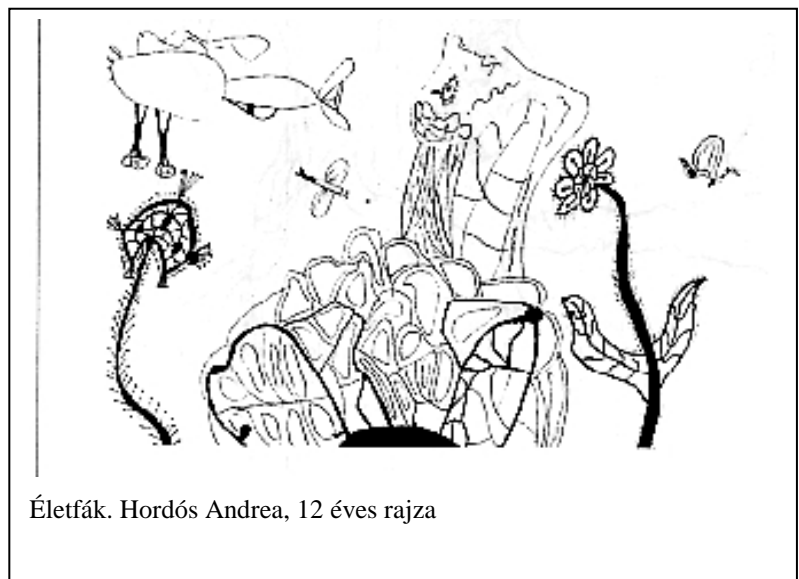
E kis kitérő után fel szeretném vázolni, hogy milyen irányban fejlesztettem tovább a

természeti formák árnyékainak alkalmazását a rajzmódszeremben. Mint azt már az előző fejezetben taglaltam, ezek az állami gondozott gyermekek érzelmileg sérültek, rengeteg feldolgozatlan feszültséget, szorongást, elszenvedett lelki traumát hordoznak. Ezek a feldolgozatlan feszültségek, élmények sokszor agresszív vagy éppen depresszív formákban, deviáns megnyilvánulásokban törnek felszínre. Mindezek csökkentik a környezethez történő szüntelen alkalmazkodást, ami társadalmi beilleszkedési zavarokhoz vezet.

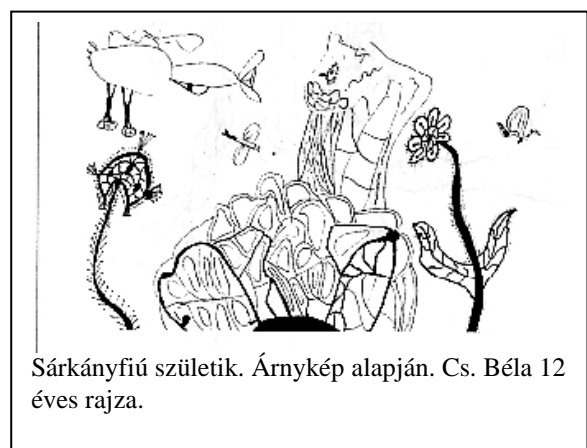
Csökkentik az értelmi teljesítőképességet, ami az iskolai kudarcokat fokozza. E feldolgozatlan lelki sérülések megakadályozzák, hogy a személyiség harmonikussá, gazdaggá, erőssé, illetve teljes értékűvé váljon. Ezért rendkívül fontos, hogy e gyermekek számára olyan tevékenységformákat találjunk, amelyek lelki traumáik feldolgozásában segíthetnek, szorongásukat felszabadítják, feszültségeiket oldhatják.

Az ember és így a gyermek idegrendszere is a kínos lelki feszültségek csökkentésére törekszik. Ez a belső folyamat az elhárítás. Az elhárításnak mint indulattalanító folyamatnak sokféle fajtája létezik, pl. a regresszió, a projekció, a meg nem történtté tevés, az izolációs elhárítás, az elfojtás stb. Ezek a folyamatok többnyire kártékonyak, deviáns megnyilvánulási formákhoz vezetnek.

Különösen azért, mert a megszelídített konfliktusok feszültségei, a száműzött élmények, tiltott vágyak kerülő úton visszajárnak. Az elfojtott lelki traumák e formákra áttevődve kártékony módon minduntalan a felszínre törnek, mérgezve a személyiséget.



Életfák. Hordós Andrea, 12 éves rajza



Sárkányfiú születik. Árnykép alapján. Cs. Béla 12 éves rajza.

De vannak az elhárításnak olyan módjai is, amelyek elősegítik a konfliktusok megoldását, emelik a teljesítményt, s a lelki élet feszültségét az alkalmazkodás szempontjából pozitív megnyilvánulásokká alakítják át. A feszültség elhárításának ezeket a szerencsés formáit nevezzük elaborációnak. Az indulatok elaborációjának legfejlettebb változata, a személyiség alakításának leghatékonyabb mechanizmusa a szublimáció. A feszültséget elvezető áttételek láncá túlmegy az érdeklődésen és a tevékenységen, és készség formájában állandósul. Ilyen készség lehet például a képzőművészet.

Az elaboráció folyamatában döntő szerepe van a képzeletnek, illetve a képzelet-áramlásoknak. A képzelet, és főképp az alkotó képzelet, olyan új valóságokat hoz létre, amelyek az ember pszichéjében születnek meg. Igaz, hogy a képzelet egyes elemei az érzékeléssel kerülnek a külső valóságból tudatunkba, mégis sajátos módon összeállva különleges, új egészek jönnek létre belőlük. "Az egy időben vagy közvetlenül egymás után felmerülő emlékképeket és emlékkép-töredékeket önkéntelenül vagy szándékosan különleges egészekké illesztjük össze, kombináljuk, átalakítjuk, valósággal manipulálunk velük! Ez a tevékenység a képzelet. Eredménye a "képzeleti kép" (dr. Kardos Lajos: Általános pszichológia).

A képzeleti működés első lépcsője, hogy a külső valóság érzékleti egészeit lebontja részekké, analizálja azt. Gondoljunk bele, hogy a természeti formák árnyképein megjelenő szerkezeti elemeket értelmezzük a gyermekekkel, majd azokat az egész forma összeépítése során aprólékosan megjelenítették a rajzlapon. Ez a tevékenység mindenképpen fejleszti az analizálókészséget. Fontos értéke ennek a módszernek, hogy a részek analizését mindig az egészhez viszonyítva végzi el.

A képzeleti működésnek másik fontos momentuma a szintézis, amikor az analízissel szétbontott valóságrészeket valamilyen új, különleges egészé rakja össze. Miközben a gyerek analizálja az előtte megjelenő természeti formák árnyékainak jellegzetes szerkezetirész-elemeit, pl. mákgubó esetén a korona, a fej, a gallér, és a szár egyben ezekkel az elemekkel építkezik is, létrehozza a karakteres egészet, jelen esetben a mákgubót. Tehát ez a módszer egyben a szintetizáló készséget is fejleszti. "A képzelet alapja valójában nem más, mint együttes analitikus és szintetikus idegműködés" (Kardos Lajos).

A képzeleti működés további jellegzetessége, hogy a jellemző tulajdonságok, amelyek már a külső valóság egyedi érzékelésében is kiemelkedtek - gondoljunk csak az alakításnál leírtakra, vagyis, hogy a formákat először egészükben, legjellegzetesebb vonásaikban, karakterükben ragadjuk meg- még nagyobb hangsúlyt kapnak a képzeletben. A nem jellemző, bár ugyancsak gyakran előforduló jegyek háttérbe szorulnak, esetleg el is maradnak. Felmerül a kérdés, milyen viszonyban van a képzelet a valósággal. Tekinthetjük-e a valóság hű tükrözésének, amikor valójában képzeletünk alkotta, és a valóságban a gyakori tulajdonságok ilyen halmozódása nem is létezik?



Megaláztatás. Szalai Norbert, 15 éves.

"A valóságban a lényeges tulajdonságok nem jelennek meg élesebben, a lényegtelen tulajdonságokat nagyjából ugyanolyan világosan észleljük, mint a többit. Mégis a képzetalkotás a valóság tükrözésének egyik formája, és pedig magasabbrendű formája. Az tükröződik képzetünkben, ami a tárgyak, személyek, jelenségek megismerése, a hozzájuk való alkalmazkodás szempontjából a legfontosabb." (Kardos Lajos)

Vagyis a vizuális valóság karakterisztikus megismerésére törekvő módszer, segíti a lényeglátás és a képzeleti működés fejlődését.

A képzetnek két fajtája van. Az egyik az alkotó képzet. Az alkotás folyamatában a képzet előre "megálmodja" azt az új valóságot, amelyet az alkotó később megvalósít. Gondoljunk csak a tudományra vagy a feltalálókra. A feltaláló előre kigondolja, elképzeli találmányát. A megvalósított találmány újkorában sohasem létezett dolog, bár működésének alapelvei, esetleg alkatrészei már korábban is léteztek. Mégis a valóságos alapelemekből egy egészen új minőségi valóságot hozott létre alkotója, képzelete segítségével.

Vegyük pl. a gőzgépet. Valóságeselemei korábban is megvoltak. Voltak már akkoriban elég bonyolult gépek, és a teáskanna is emelgette fedelét vízforrás közben. Mégis a gőzgép feltalálása forradalmasította az egész társadalmat, és fordulópontot jelentett az emberiség történelmében. A valódi művészet lételeme az alkotó képzet. Ezért típust alkot. A valóság lényeges jegyeit úgy sűríti, ahogy az a valóságban soha nem létezett, mégis többet elmond a valóságról éppen lényeglátása folytán, amit sohasem észlelhetünk hétköznapi életünkben.

A másik az, hogy új valóságokat, akár egész világokat teremthet képzelete segítségével. A művészi élmény a legmagasabbrendű élvezetek közé tartozik az ember számára.

A már említett elaborációs folyamat lételeme a képzet. Az elaborációs folyamatban egy képzetáramlás indul meg, amely a személyes élmények, egyéni tapasztalatok hosszú sorát foglalhatja magában, ezek belső képekké alakulnak, és erős érzelmi színezettel töltődnek meg. Ezek a képzetek szimbolikus jelekké, képpé sűrűsödhetnek. A szimbólumokra át-tevődnek az érzelmi feszültségek. Ha ezeket a szimbolikus tartalmú képeket, történéseket az egyén, jelen esetben a gyermek kivetíti önmagából, megjeleníti a rajzlap fehérjén, akkor a feszültségektől is megszabadul, a lelki trauma okozta szorongás távolodik tőle, kívülre kerül. "Ez a folyamat, mint az elaborációnak számos más változata is, hasonlít az álommunkához, mert sűríti az élményt, áttolja az indulatot, és képben fogalmaz. Különbözik viszont az álom megformálásától (mint minden elaboráció) abban, hogy a képi áttételként keletkezett többlet tudatosan, képzet szinten, esetleg fogalmi szinten is jelen van." (Mérei-Binét:

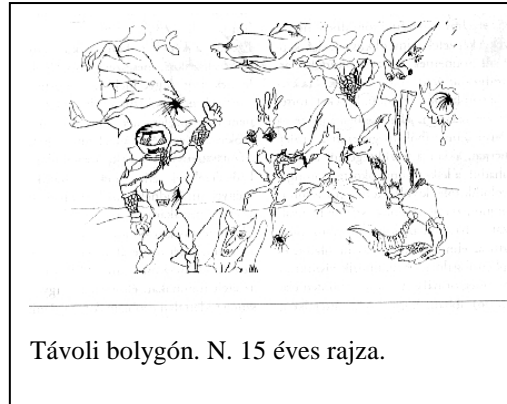
Gyermeklélektan)

Ebben a folyamatban sokszor rég elfelejtett, de még feldolgozatlan, a tudattalan mélyére száműzött leled élmények is előjöhetnek és szimbolikus módon feldolgozódhatnak.

Tehát a természeti formák "árnyék tanulmányának" módszerét olyan irányba igyekeztem továbbfejleszteni, ami segíti a szabad képzetáramlást, az érzelmileg sűrített képi szimbólumképzést.

Természeti formákból egyre fantasztikusabbnál fantasztikusabb árnyképeket igyekeztem összeállítani, kivetíteni. Ehhez már nemcsak mákgubót és bugavirágot használtam, valamint egyéb száraz növényeket, hanem szőlőgyökeret, madártollakat stb. Magvak, termések repítőkészülékait préseltem diakeret közé, és vetítettem ki.

Sokszor montázsszerűen raktam össze a különböző árnyképeket, és hoztam létre fantasztikus alakzatokat.



Távoli bolygón. N. 15 éves rajza.

Az árnyékalakzatok jócskán elrugaszkodtak a valóságtól, de pont ezért egyszerre több mindenre hasonlíthattak, az árnyék viszonylag homogén Felületébe bármit bele lehet képzelni. Ez a módszer felszabadította a gyermekeket, megindította bennük a képzetáramlást, ugyanakkor mégis a formaképzés számára kapaszkodót, kiindulópontot biztosított. (7., 8., 9., 10., 11. kép)

Megjegyzem, hogy a pszichológiai diagnosztikában már klasszikusnak számító Rorschach-teszt is hasonló elvekre épül. Később, amikor már a fantasztikus lények ábrázolása jól megy a gyerekeknek, akkor már csak úgy, fejből rajzolják meg őket, nem alkalmazok semmilyen árnyékképet immár. (12., 13., 14. képi)

Ezeken a képeken fantasztikus lények, szürrealisztikus, meseszerű kis világok jelennek meg. A gyermeki szemléletre az is jellemző, hogy sokszor a valóságban össze nem tartozó elemeket kapcsol egybe, de azokat szerves egészként jeleníti meg. Ezek a fantasztikus lények egyben szimbólumok. Erős érzelmek teljesednek ki általuk, élmények sűrűsödnek össze bennük, és ezek az élmények akár tudatmögöttiek. Hiszen a belső feszültségek, indulatok áttevéődnek a gyermek képzelete által teremtett fantasztikus képi szimbólumokra, belesűrítve az átélt traumákat, élményeket. Így sokszor a tudattalan problémák megjelenhetnek, kivetülhetnek. A nagyobb gyermekek már nemcsak a Feszítő indulataiktól szabadulhatnak így, hanem a rajzaikon megjelenő problémák intellektusuk számára is értelmezhetővé válnak. Ezekhez a képekhez gyakran a gyermek alkotó által elmondott kis történetek, mesék is kapcsolódnak. Sokszor verbálisan is megnevezik különös lényeket. Ezekből szimbolikus értékű kis személyes mítoszok kerekednek ki, melyek modellezik a világot, illetve a világhoz való viszonyukat. Így "vizuális-verbális dialógusok" jöhetnek létre tanítvány és pedagógus között, ami adott esetben terápiás értékű is lehet. Egy pedagógus számára, ha igazán hatékonyan akar nevelni, nem elegendő pusztán a gyermek körülményeit, életútját ismerni, hanem elsősorban az lehet igazán izgalmas, hogy az ezekből fakadó élményeket hogyan élte meg a gyermek, hogyan rakódtak le lelke mélyén. Hiszen belső késztetéseit, cselekedeteit ezek a lelki tartalmak döntően befolyásolják. Egy gyermek "belső világának" megismerésére különösen alkalmasak rajzai, és rajzai kapcsán elmondott történetei. A lélek megközelítésének ez a módja az "én" számára valójában veszélytelenebb, mint más direkt pedagógiai-pszichológiai technikák, hiszen a szimbólumok szintjén maradva a problémák kivetíthetők, nem kell azokat közvetlenül Felvállalni. A konfliktus-feldolgozás folyamatában így a problémát nem közvetlenül, hanem szimbolikus modellek útján oldja meg, önkéntelenül is, ami így sokkal könnyebb. Egy gyerek számára ez nagyon olyan értékű, mintha a valóságban oldotta volna meg, amire valójában sokszor nem is képes objektív adottságainál fogva.

A rajzolás mellett szürrealista festményeket is mutatok be a gyerekeknek, hogy azokból is meríthessenek szellemiséget, képalkotási módszereket, ötleteket. Elsősorban Bosch-, Max Ernst-, Miró-, Vajda Lajos-műveket.

Tanulmányozzuk a mikroszkóp által megmutatott természetes mikrovilágot is, ami szintén rengeteg új formakincsel gazdagíthatja a képzeletet. De a tengerek fenekére is letekintünk, hiszen az is rengeteg, a hétköznapi élményüktől különböző, szokatlan formát nyújt.

A képzőművészeti tevékenység abban is személyiségfejlesztő hatású, hogy a gyermekeket valódi sikerélményekhez is juttatja. Az iskolai és családi kudarcok kisebbrendűségi tudatot alakítanak ki. Én nem vagyok jó semmire, mondogatják. Ezt ellensúlyozhatja egy rajzversenyen elért díj, egy kiállításon való részvétel. Hiszen egy gyermekrajz-kiállítás megnyitóján ünnepelt állami gondozott gyermek számára ez átélhető elégtételt nyújt az elszenvedett megaláztatásokért és kudarcokért. Ez különösen kétoldalúan katartikus módon szokott megtörténni amikor az iskolai tanáraik is jelen vannak. (Szerencsére volt módunk a gyerekek egyik iskolájában is kiállítani.) Ezek után iskolai tanáraik is másképp viszonyulnak a növendékeinkhez, megértőbbekké válnak irányukban. A gyermekek meg végre átélnek, hogy

most ők saját erejükből hoztak létre olyan szellemi értéket, amit a Felnőttek megcsodálnak. Ez hallatlanul 'nagy énerősítő hatású lehet. Az elmúlt 4 év alatt sok kiállításunk volt. Pécsen idáig 10 különböző művelődési házban, iskolákban, könyvtárban. Három kiállításunk volt Püspökszentlászlón, egy Kecskeméten, 1991-ben Nyugat-Németországban, Kasselben, a tartományi Népjóléti Szövetség székházában és egy Budapesten, a Nádasy Ifjúsági Galériában. Ezek a Péctől távol levő kiállítóhelyek, illetve megnyitók alkalmat teremtenek az utazásra is e gyermekek számára. Hiszen egy ilyen kirándulás nagy élményt jelent nekik, rengeteg új ismerettel gyarapodnak így. Ez különösen fontos dolog, ha meg-gondoljuk, hogy egy viszonylag zárt világban élnek, ingerszegény környezetből jöttek. A különösen tehetséges növendékeimmel a szakköri Foglalkozásokon kívül egyénileg is foglalkozom, esténként vagy hétvégeken. Igyekszem őket menedzselni, egyengetni útjukat. Megpróbálom iskolai tanáraikat is bevonni tehetséggyozdasukba. A Csontváry Képzőművészeti Stúdiónak távlati terve az, hogy az időközben felnövő, a gyermekotthonból kikerülő tagjai számára továbbra is alkotási lehetőséget, önmegvalósítási, önkifejezési fórmát, közösséget nyújtson. Ez különösen fontos dolog, ha meggondoljuk, hogy a volt állami gondozott felnőttek gyakran elkallódnak, sodródnak többek között a gyökértelenség, a sehova sem tartozás miatt. Mi egy kapaszkodó, egy gyökér - akik mindig visszavárják őket - szeretnénk lenni.

IRODALOM

- Dr. Kardos Lajos: Általános pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.
Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat Bp. 1985.
Dr. Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma. Akadémiai Kiadó, Bp. 1974 Rorschach-próba. Egyetemi jegyzet, Eötvös Lóránt Tudományegyetem Balog Jenő: A vizuális nevelés pedagógiája I. kötet. Tankönyvkiadó, Bp. 1999. Soltra Elemér: A rajz tanítása. Tankönyvkiadó Bp., 1982.
Molnár V. József: A nap arca. Gyermekrajzok üzenete. Örökség könyvek, Gödöllő 1990.
"HAWIK" Intelligenciateszt kézikönyve Kepes György: A látás nyelve. Gondolat Kiadó, Bp. 1979.
A szépség szíve. Európa, Bp. 1984. Újszövetségi Szentírás. Fordította: I'. Békés Gellért és I'. Dalos Patrik.

BARANYAI ZOLTÁNNÉ - BARANYAI ATTILA: 9KREATIVITÁSFEJLESZTÉS VIZUÁLIS NEVELÉSEL Kivonat egy tanulmányból

Napjaink pedagógiájának fontos feladata a teremtő, újat létrehozó alkotó magatartás kialakítása.

Kreatívvá csak az a gyermek válik, akinek kíváncsiságát, sablonoktól eltérő érdeklődését, érzékenységét elfogadó magatartás veszi körül, aki lehetőséget kap egy-egy probléma megoldásában az önálló gondolkodásra, munkavégzésre.

A kreativitásfejlesztésben tantárgyunk igen fontos szerepet tölt be.

A vizuális nevelés közvetlen megfigyelési, megjelenítő, konstruáló, önkifejező gyakorlataival nagymértékben segíti a problémamegoldó képességek fejlődését.

A vizuális nevelés ismeretforrása az egész látható világ.

A gyerekekkel fel kell fedeztetni a környezet változatosságát, a természeti formák

⁹ Fejlesztő pedagógia 1994/2-3

gazdagságát, a kis gyomnövények, apró rovarok, a kavicsok, kagylók, kéregdarabok szépségét.

Minél összetettebb modellt adunk megfigyelésre, tanulmányozásra kezükbe, annál inkább annak formagazdagsága leképzésre, alkotásra, újrafogalmazásra készíti őket.

A szőlő bonyolult gyökérzetének, erezetének vizsgálata eljuttathatja őket egy bonyolult labirintus megfogalmazásához. A mákgubó héjszerkezetének vizsgálata elvezethet egy sportcsarnok vagy repülőhangár tervezéséhez, egy érdekes termés vagy a csiga kamrás szerkezete egy lakóház makettjévé válhat.

Előfordul, hogy valami jelentéktelennek tűnő részlet fogja meg őket, és sok-sok érdekes elemből soha nem látott lényeket, eszközöket formálnak.

A vizuális kreativitásfejlesztés alapfeltétele a vizuális nyelv ismerete.

Meg kell ismertetni a vizuális nyelv elemeit, ki kell próbáltatni képzési lehetőségüket. Meg kell tapasztaltatni kifejező erejüket ugyanis a különböző elemek más-más gondolatok közlésére alkalmasak. Csak néhány példával illusztrálva:

Bánatot jelezhet a fekete pontok, foltok halmaza- örömet a színes pöttyök játéka. Erőt fejezhet ki a határozott vastag vonal, lágyságot a vékony hullámzó, fájdalmat a görcsösszállás, boldogságot a könnyedén fodrozódó, nyugalmat a szabályosan ismétlődő, zaklatottságot a rendszertelenül kavargó, mozgást a ritmikusan ismétlődő, mozdulatlanságot a stabil vízszintes vagy függőleges, és a példákat még hosszan lehet sorolni.

A kreativitásfejlesztés feltétele a kifejezés anyagaival, eszközeivel, technikáival való megismerkedés, a sokféle anyaggal, eszközzel, technikával való munkálkodás. Csak így érthetik meg, hogy a különböző anyag, eszköz más-más munkafogást igényel, más-más gondolat közlésére alkalmas.

Az ábrázolás, megjelenítés, konstruálás eszközeinek, anyagainak, technikáinak tárháza kimeríthetetlen. Minél szélesebb körét tárjuk fel a gyerekek számára, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy megtalálják a kifejezési szándékuknak legmegfelelőbbet.

Be kell őket avatni a vizuális művészetek legalapvetőbb műhelytitkaiba. Meg kell ismertetni őket a hagyományos rajzoló-, festő-, mintázó- és konstruálóeszközökkel.

Be kell mutatni, hogy minden hegyes tárgy lehet rajzeszköz, hogy nemcsak ecsettel lehet festményt alkotni, hanem festőkéssel, hengerrel, festékszórással, fröcsköléssel vagy festékbe mártással is. Domborművet, plasztikát nemcsak agyagból, gipszből, fából, fémből lehet létrehozni, hanem gyúrt papírból, kitömött, kinőtt ruhák síkra való applikálásával is. Körplasztikát lehet alkotni vizes homokból, hóból, jégből, élő fából, kiselejtezett dobozokból, funkcióját veszített tárgyakból. Be kell mutatni, *hogy az* ábrázolás hordozója - nemcsak papír, vászon, fa, kő, üveg, vakolat, gipsz, vagy agyag lehet, hanem a föld, a jég, a fény vagy az emberi test is.

A festék nemcsak akvarell, tempera, gvasz, olaj, pasztell vagy zsírkréta lehet, hanem színezett mész, föld, zsiradék, viasz, korom és bitumen is.

Fantáziát megindító előkezelt alapokat lehet létrehozni, festékfröcsköléssel, széthúzással, felszívással, fújással, átdörzsöléssel. Megindítja képzeletüket egy véletlenül lecseppent tus- vagy festékfolt, egy elrontott rajz, az agyonfestett próbapapír, a nyomatról, monotípiáról, lavírozott rajzról felszívott felesleges festékfolt, a festékfújásoknál alkalmazott kifedőlap, a fényt kapott fotópapír, a különböző nyomatok rajzolata - és a sor végtelen. Inspirációt jelenthet a különböző anyagok vegyítése (tempera-zsírkréta, tus-akvarell, monotípiatoll).

Frottázsokat készíthetnek különböző anyagok felületi faktúrájának átdörzsölésével, montázs képelemekből, nyomatokat természeti és mesterséges formák segítségével.

Vannak anyagok, eszközök, melyek elsősorban a vonalban (pálcikarajz), a síkban (papírdúc), foltban (lavírozott tus, diófacák), a színben (pasztell, tempera), a térben (makettezés,

korongozás, plasztika) való gondolkodást erősítik.

Kreativitást kiváltó lehet a változatos munkaforma. Ha nem csak egy rajzlapnyi méretre dolgozhatnak, hanem óriási alkotásokat is készíthetnek, aszfaltra, fura, a játszótéren vagy az iskolaudvaron, ha pl. egy kicsi virág átalakulhat mindent betöltő csodálatos életfává.

Teret hozhatnak létre kartonokkal, dobozokkal, drapériával, nádpadlóval, hullámlemezzel, kötelekkel és fénnel is. Átalakíthatják, átírhatják a formákat más-más funkció szerint.

Felöltöztethetik a kiszáradt fákat. Felnagyíthatnak egy mikroelemet, és lekicsinyíthetnek egy monumentális formát.

A képzőművészeti kreativitásfejlesztő játékok száma végtelen lehet, ha a tanár maga is kreatív.

A kreativitásfejlesztésben fontos szerepet töltenek be a kézműves gyakorlatok. Minden tanulónak lehetőséget kell teremteni arra, hogy a természetben fellelhető anyagokból (agyag, fa, vessző, gyékény, háncs, csuhé, szalma, gyapjú) használati tárgyakat, játékokat alkothassanak, hogy élvezzék a saját maguk által készített szép tárgyak örömét.

A vizuáliskreativitás-fejlesztésben igen nagy jelentőséggel bírnak a fotó- és videógyakorlatok, szín-és bábjátás.

Ezek a műfajok ugyanis megint másfajta gondolkodást kívánnak és más-más érzelm, mondanivaló kifejezésére alkalmasak.

A vizuáliskreativitás-gyakorlatok elősegítik:

- a vizuális absztrakciós rendszer befogadását,
- a vizuális képzetek, fantázia, emlékezet gazdagodását,
- a vizuáliskommunikáció-készség fejlődését,
- az esztétikai érzékenység, a környezetalakító tevékenység kialakulását.

E sokszínű ideális fejlesztőfolyamatban részt vevő gyerekek gondolkodási képessége csiszolódik, elszakad a sablonoktól, előítéletmentessé, nyitottá válik.

Jobban megértik az ok-okozati összefüggéseket.

Felismerik az alkotásra ösztönző motívumokat, az értékeket teremtő alkotási lehetőségeket.

Megismerik magukat, személyiségük tartalékait. Felismerik szükségleteiket. Képesek erősebb és gyengébb képességeik erősítésére.

Ki tudják hozni magukból azokat az értékeket, teljesítményeket, amelyeket el akarnak érni.

Bodóczy István: A rajz és vizuális kultúra tantárgy a kerettantervben

A tantárgyi koncepció lényege, hogy a korábbi, hagyományosan képzőművészetcentrikus rajztanítás helyett szélesebb körű vizuális nevelést vállal fel, amelynek középpontjában a vizuális kultúra áll. Ezt jelzik a nemzeti alaptantervben felsorolt tartalmak is. A képzőművészettől függetlenül is megjelenik a vizuális nyelv, ami a vizuális kifejezés eszközeinek általános (nemcsak művészi) érvényességére utal. A *Vizuális kommunikáció* témakör a legösszetettebb vizuálisan kódolt üzenetek, a műalkotások körébe nem sorolható, köznapi vizuális közléseket tartalmazza; a *Tárgy- és környezetkultúra* témakör pedig széleskörűen (vagyis nem csupán a művészet szintjén) foglalkozik az ember alkotta környezettel, a tárgyak világával. Mindez nem egyszerűen az

ismeretanyag bővülését jelenti, hanem teljesen új szemléletet is feltételez. Ennek és a tananyag feldolgozás újszerű módjának köszönhetően a *rajz és vizuális kultúra* tantárgy nem egyszerűen bővített tananyagú rajzóra, hanem minőségileg teljesen új diszciplína.

A vizualitás - az anyanyelvhez hasonlóan - szinte minden tantárgyban komoly szerepet játszik; ám a *rajz és vizuális kultúra* tantárgynak kifejezett célja a vizuális nyelv használatának megfelelő szintre emelése. Többek között segít tudatosítani, elmélyíteni a tanulóknál a többi tantárgy vizuális kommunikációs mozzanatait. Amellett, hogy célként megtartja a korábbi rajztanítás nevelési céljait, az ismeretanyag, a "gyakorló terep" tekintetében sokkal szélesebb skálán mozog, így csökkenti a művészeti-esztétikai nevelés korábbi viszonylagos elszigetelődését.

További fontos tényezők is a *rajz és vizuális kultúra* tantárgy kulcsfontosságú szerepét látszanak erősíteni. Az egyik az, hogy a tantárgy specifikus céljai a 20. század végére fokozott mértékű aktualitást nyertek, a másik pedig, hogy az iskolák számára olyan általános nevelési célok kerültek előtérbe, amelyek megvalósítására éppen ez a tantárgy nyújt legnagyobb lehetőséget.

A tantárgy sajátos céljainak egyike, a *vizuális kommunikáció fejlesztése* az utóbbi évtizedekben, amikor a munka és a kapcsolódás is a vizuális médiára koncentrált, különösen fontos iskolai feladattá vált. Ma már nem csak a visszaemlékezés lett sokkal inkább vizuális vagy vizualizált, mint valaha, de maga a tapasztalás is. (A műholdas felvételektől az emberi test belsejéről készült képekig számos példát említhetnénk). A gyerekek ma már ismereteik jelentős részét iskolán kívül szerzik. Ebben éppen a televízió mint audiovizuális médiumnak van meghatározó szerepe. Alapvető fontosságú tehát, hogy az iskola elősegítse azt, hogy a tanulók képesek legyenek a nagy mennyiségű (képi) információ minél magasabb szintű önálló feldolgozására, értelmezésére, értékelésére, a megfelelő szelekció elvégzésére.

A kommunikációs készség fejlesztése mellett kiemelten fontos általános nevelési cél a *kreativitásra nevelés*. A globalizáció, az információs technológia forradalmának korában a tudományos, technológiai változások oly mértékben felgyorsultak, hogy a speciális szakmai ismeretek, a know-how gyorsabban évül el, így az ismeretek szerzése szükségképpen nem korlátozódik az iskolára, életkorilag sem behatárolt, az embereknek folyamatosan kell újabb és újabb ismereteket szerezni. Ennek következményeként az iskola feladatai is módosultak: a tanítás helyett a tanulásra került a hangsúly, a problémamegoldó képesség fejlesztése, a kreativitás és ezzel összefüggésben a nyitottság, a rugalmasság központi helyre kerültek.

Fontos a kreativitás azért is, mert a globalizációt nagyfokú individualizáció, valamint a hagyományos értékrendszerek felbomlása kíséri, ami gyakran irányvesztéshez is vezet. Egy ilyen kritikus helyzetben a kreatív intelligenciára, az új válaszokra, megoldásokra fokozott szükség van, Bár a kreativitás nem korlátozódik a művészetek területére, az alkotóképesség fejlesztésére ebben a tantárgyban különösen jó lehetőség nyílik. Ezen a téren itt halmozódott fel a legtöbb nevelési tapasztalat, és a kreativitás fejlesztése itt nem csupán hangoztatott általános nevelési cél, hanem az értékelés során szempontként jelen van. Fontos azonban, hogy a "rajzóra kreativitás" ne maradjon területspecifikus, hogy konvertálható legyen az élet minden területére, elősegítendő egy általános alkotó magatartás kialakulását, miáltal a tanulók képessé válhatnak majd önmaguk, saját életük alakítására.

Az új tantárgyi koncepcióban szerepe van a tantárgy sajátosságaiból adódó további lehetőségek kihasználásának is, amennyiben fontosnak tartja a teljes személyiség mozgósítását és általában egy bizonyos fokú teljesség megvalósítását. Erre különösen nagy szükség van, hiszen a különböző tantárgyak felszelelték a gyermekek figyelmét, "darabokra szedik a világot", és csak ritkán nyílik lehetőség arra, hogy ezt azután össze is rakják, hogy a világot egységes egészként szemléljék. A *rajz és vizuális kultúra* órákon megvalósulhat a fizikai és a szellemi tevékenység összhangja, összekapcsolódhat a vizuális és a verbális kifejezés, jó alkalom nyílik a számos "áthallás", a különböző helyekről (más órákon és iskolán kívül) szerzett információk, élmények hasznosítására, szerves egésszé kapcsolására. Olyan dinamikus kölcsönhatás jöhet létre az ismeretszerzés különböző területei között, amely megsokszorozza a tanítás hatékonyságát és növeli a tanulók motiváltságát.

Tanulói tevékenységek

Gyakorlati tevékenységek

A vizuális nevelés csak akkor igazán hatásos, ha jelentős részben gyakorlati feladatokon keresztül valósul meg. Nem csupán azért, mert az alkotás, az alakítás ezen a területen aligha elképzelhető enélkül, a mélyebb megértést is a gyakorlati feladatok biztosítják.

Az érzékszerveket és a szellemet egyaránt működtető, anyagokkal dolgoztató alkotó feladatoknak - legyenek azok bármily egyszerűek is - önmagukon messze túlmutató jelentősége is van: a teremtés gesztusának "leutánzása" az ember ember voltának kinyilvánítása. Amikor nem csupán használja, fogyasztja a környezetében talált anyagokat, hanem alakítja is azokat, üzenetértékű véseteket, festett jeleket készít, végeredményben lelket lehel az anyagba. Átlényegíti azt, újabb jelentésekkel ruházza fel.

A kreatív gyakorlati feladatok mindig szimultán hatásúak. Nem egyszerűen a manuális "begyakorlást", a technika elsajátítását szolgálják. Nem öncélúak, lehetőleg konkrét problémákhoz kapcsolódnak. A kreativitásra nevelés olyan tanítást feltételez, amelynek során a diákok nem készen kapott kliséket tanulnak meg, hanem olyan feladatokon dolgoznak,

amelyeknek nincs egy előre meghatározott "legjobb megoldása". Arra kell törekedni, hogy lehetőség legyen a személyes ízlés, a saját elképzelések érvényesítésére, ugyanakkor kellő számú kötöttség is legyen a feladatban (például meghatározott méret, technika, téma stb.) Ezek a kreativitás működtetéséhez szükséges ellenállást hivatottak szolgálni, olyan helyzet kialakítását, amelyben a tanuló szellemi erőfeszítésre kényszerít.

A jó feladat egyaránt lehetőséget nyújt már meglévő ismeretek, értékek, hagyományok elsajátítására, ugyanakkor azok személyessé tételére, az újításra is. Az új létrehozása csak a hagyomány talaján lehetséges. Ugyanakkor a hagyomány, az előképek túlhangsúlyozása fékezi a kreativitást, csökkenti a nyitottságra, a másság elfogadására, a toleranciára való hajlandóságot is.

A tanítás hatékonyságát növeli, ha a feladatok az adott korosztályt valóban foglalkoztató problémákhoz, eseményekhez, "valódi szituációkhoz" kapcsolódnak, vagy meglepő, játékos formát öltenek, ha a feladatmegoldások során a tanulók korábbi élményeiket, ismereteiket hasznosíthatják, ha érzékelik újonnan szerzett ismereteik, készségeik "használatosságát", ha élményszerűbbé válik a tanulás. Az órai munka akkor eredményes, ha a tanulók látják a célját, ha tudják, hogy "mire jó" az adott feladat (pl. fejleszti a megfigyelő képességet, a tájékozódó képességet stb.).

A gyakorlati feladatok típusai

Míg a hagyományos rajztanítás szinte kizárólag egyéni erőfeszítést igénylő munkákra épült, a *rajz és vizuális kultúra* órákon szerepet kapnak a csoportmunkák és a vizuális játékok is. A következő feladattípusok (a felmérő jellegű feladat kivételével) egyaránt lehetnek egyéni vagy csoportos feladatok:

- *Ráhangoló feladatok.* Különösen az óra elején vagy egy-egy téma felvezetéseként bizonyulnak hasznosnak azok a rövid, játékos feladatok, amelyek a tanulók életkorát és érdeklődését messzemenőn figyelembe véve alkalmasak arra, hogy bevezessék a témát és felkeltsék az érdeklődést,
- *"Személyes" feladatok.* Amennyiben van rá lehetőség, érdemes differenciáltan kiadni feladatokat. Nem a szelekciót erősítő különböző nehézségi fokozatú feladatokról van szó! A cél sokkal inkább a személyiség formálása, vagyis ki-ki saját beállítódásának, érdeklődésének megfelelő feladatot kaphat (vagy választhat), ami egyébként a tanulás hatékonyságát messzemenőn növeli.
- *Feladatsorok.* Az egyedi feladatok mellett előfordulhatnak logikus rendben egymásra épülő, vagy csak lazán egymáshoz kapcsolódó, egy témát körüljáró feladatok. Míg az előbbinél csak az egyik elvégzése után következhet a másik, vagyis a végeredményhez csak "lépésről lépésre" haladva juthatunk el, addig az utóbbinál felcserélhetők, esetleg elhagyhatók egyes feladatok, lehetővé téve a többirányú elágazást.
- *Projektfeladatok.* A projektfeladat a tanítás-tanulás vonatkozásában olyan komplex tevékenységi kört jelent, amelynek középpontjában egy-egy probléma áll. Szemben a hagyományos diszciplínák lineáris ismeretátadási rendszerével, a projektek a "darabokra szedett" világot újra egységben látatják, a különböző helyekről származó ismeretek, tapasztalatok összefüggéseire mutatnak rá. A projekt módszerű tanulás során az ismeretszerzés fő forrása a tapasztalás, a cél egy-egy életszerű probléma lehető legtöbb vonatkozásának és összefüggésének feltárása. A projekt a megismerő tevékenység során az egész személyiséget mozgósítja; olyan képességeket is fejleszt, amelyeket a hagyományosabb ismeretátadási és készségfejlesztési módszerek csak igen csekély mértékben. Segíti a szocializációt, fejleszti a szervezőkészséget, az ismeretszerzés módszereinek önálló alkalmazására készlet, általában nagyobb önállóságra nevel, mert míg a feladatsorok egyes részeit a tanár határozza meg, a projekt esetében a tanuló tervezi/szervezi meg az egyes részfeladatok sorrendjét. Mivel a projektfeladatok többnyire önálló kutatást is feltételeznek a diákok részéről, a szűk órai keretek között csak nehezen megvalósíthatók. Az órai munkát házi feladatokkal, erdei iskola vagy tanulmányi kirándulások során teremtett lehetőségekkel kell kiegészíteni. A legtöbb tervezési feladat projektfeladattá alakítható, amennyiben a tervezés egy problémakörhöz kapcsolódik (például a balkezesek gyakorlati problémáira koncentrálnak), annak elvégzéséhez kutatást, felmérést is kell végezni, kísérletezni kell anyagokkal, technikákkal.
- *Felmérő vad vizsga jellegű feladatok* Ezek gyakoriságát és jellegét (pl. szintfelmérő vagy diagnosztizáló) a tanár dönti el. Ahhoz, hogy értékelhető eredményt kapjon, pontosan ki kell dolgoznia (írásban) előre a feladatot, meghatározva minden feltételt (idő, technika, felhasználható segédlet stb.) és azt is, hogy az elkészült munkákat milyen szempontok alapján értékeli majd.

Bevezető beszélgetés, feladatkiadás

A feladatok kiadása általában rövid előadással vagy beszélgetéssel kezdődik. Ahhoz, hogy ne csak egy-két aktívabb tanuló vegyen részt a beszélgetésben, bizonyos esetekben jó módszer az *"agytorna"* (a "brain storming").

Előadás

Hagyományos értelemben vett előadásokra (legyenek azok a tanár vagy a diákok kiselőadásai) csak ritkán kerül sor a rajzórán. A művészettörténet tanítása során azonban ez elkerülhetetlen. Arra kell törekedni, hogy az előadásokat gazdag képanyag illusztrálja, és szem előtt kell tartani azt az általános törekvést, hogy az elméleti ismeretek lehetőleg gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódva kerüljenek feldolgozásra.

A munkák bemutatása, közös értékelése

A rajzóra értékes mozzanata lehet a közös értékelés. Az értékelésnek az a módja, amikor az egymás mellé helyezett munkákat a tanárral együtt minden tanuló megnézi, és meghallgatja társa munkájára vonatkozó észrevételeket is, megsokszorozza a tanulás lehetőségét. Különösen hasznos a közös értékelés, amikor maguk a tanulók is hozzászólnak, kritizálják, megítélik egymás munkáját. Ez fejleszti az ítéloképességet, a kommunikációs készség kialakulását, a kulturált kritika, illetve vitatkozás stílusának elsajátítását.

Házi feladat

A kötelező házi feladat lehetőleg csupán gyűjtőmunkára (anyagok, eszközök, képek, adatok stb.) korlátozódjon. A tanítási időn túli, rajzi és egyéb gyakorlati munka legyen fakultatív.

Tantermen kívüli foglalkozás

A *rajz és vizuális kultúra* órák hatáskörének kiterjesztésére, az ott tanultak elmélyítésére jó alkalmak adódnak a tanulmányi kirándulások, múzeumlátogatások, erdei iskolák vagy diáknapi alkalmával. Ilyenkor nyílik leginkább lehetőség a különböző tantárgyakkal való integrációra is.

A tanulók életkorától függően ezek lehetnek játékos vetélkedők, esetleg komolyabb egyéni vagy csoportos projektfeladatok.

A *játékok* egyik típusa, a "gyűjtőjáték" kiválóan alkalmas a hely, a humán és tárgyi környezet jobb megismerésére. Lényege, hogy a tanulók (egyéni vagy csoportosan) egy megadott lista szerint tárgyakat, megfigyeléseket és információkat gyűjtenek környezetükből. A játék során működtetni kell a leleményességet, a tájékozódó képességet, a szervező- és a kommunikációs készséget.

A *projektfeladatok* (egyéni és csoportos) általában hosszabb időt vesznek igénybe. Kapcsolódhatnak több tantárgy tanórai munkájához is egy-egy problémakör mélyebb, sokoldalúbb feldolgozása érdekében. A projektfeladatok az önálló feladatmegoldásra, az ismeretek integrálására, kommunikációra készítettek.

A helytörténeti séták, a múzeum- vagy kiállításlátogatások akkor eredményesek igazán, ha jól elő vannak készítve. Ehhez az adott helyzetnek megfelelő, inspiráló feladatokat, feladatlapokat kell összeállítani, amelyek segítik majd a tanulók - ilyenkor többnyire fellazult - figyelmének fókuszálását.

A kidolgozott játékok, projektek, feladatlapok mintáit ajánlatos összegyűjteni, és egy *iskolai feladatbankban* elhelyezni, hogy az osztálykirándulásokat, diáknapiakat szervező tanárok számára bármikor elérhetőek legyenek.

Az iskolai szakköröknek, fakultációknak fontos szerepe van a tehetséggondozásban, de csak egy szűkebb körnek teszik lehetővé az elmélyültebb, alaposabb munkát, így semmiképpen sem váltják ki, nem helyettesítik a mindenki számára kötelező vizuális nevelést. Csak megfelelő számú és színvonalú rajzórák révén juthat hozzá minden gyermek a vizuális kultúra által közvetített értékekhez.

Az alkotás és befogadás óraszámainak javasolt aránya

Témakörök, tartalmak

A *rajz és vizuális kultúra* tantárgy tanításának leghatékonyabb módja az, ha a különböző témaköröket integráltan, komplex módon tanítjuk. A komplex vizuális nevelés lényege, hogy az ismeretanyag feldolgozása tekintetében nem lineáris jellegű, a *Kifejezés, képzőművészet, a Vizuális kommunikáció*, valamint a *Tárgy- és környezetkultúra* ismeretanyagai nem sorban követi egymást, sokkal inkább "háromdimenziós modellként" jellemezhetőek. A tananyag komplex feldolgozása olyan gyakorlati feladatokon keresztül történik, amelyek egyidejűleg több témakört érintenek, több oktatási, nevelési cél megvalósítását szolgálják. Így esetleg egyazon feladaton, feladatsoron vagy projekten belül foglalkozhatunk a képzőművészet, a vizuális kommunikáció, valamint a tárgy- és környezetkultúra ismeretanyagával is.

A komplex vizuális nevelést nem az idő jobb kihasználásának kényszere szülte. Sokkal inkább a már korábban említett teljességre törekvés. A lineáris-tananyag feldolgozás egyébként csak tovább tokozna a világ "feldarabolását" és - több idő híján - csak felületességhez vezetne. A nem lineáris jelleg mellett a komplex vizuális nevelés fontos vonása, hogy *probléma centrikus*, az ismeretek elsajátítására, készségek kialakítására bizonyos problémák, feladatok kapcsán kerül sor és nem fordítva: a feladat nem egy tétel "begyakorlását", illusztrálását szolgálja.

A komplex feladatok végeredményben a belső integrációt valósítják meg. Abban a feladatban például, amikor azt kérjük a tanulóktól, hogy tervezzék meg és készítsék el azt a táblás társasjátékot, amely Arany János *Toldi* című elbeszélő költeményének történetét veszi alapul (vagy más, már ismert irodalmi művet) mindhárom témakör, a *Kifejezés, képzőművészet, a Vizuális kommunikáció*, valamint a *Tárgy- és környezetkultúra* elemei szerepelhetnek. Ha nem csak azt kérjük, hogy tervezzenek táblás játékot (*egy saját használatra készülő tárgy*), hanem azt is, hogy a történet legfontosabb eseményeit megjelenítő színes képeiket (*irodalmi illusztrációk készítése*) komponálják bele a dekoratív hatású összképbe (*komponálás síkban*), és az egymást követő játékműveket úgy színezzék ki, hogy azok hangulatilag az eseményekre utaljanak (*színek hangulati hatása*), továbbá a táblán a "Toldi" felirat is szerepeljen (*szöveg és kép összerendezése*), számos különböző cél megvalósulását segítjük elő.

A *rajz és vizuális kultúra* tantárgy a helyi tantervben

Önálló tantárgy - A helyi tantervek, tanítási programok elkészítésekor figyelembe kell venni, hogy a *rajz és vizuális kultúra* tantárgynak ahhoz, hogy megvalósíthassa az iskolai nevelés egésze szempontjából alapvető

fontosságú céljait, minden évfolyamon biztosítani kell az önállóságot és a lehető legnagyobb óraszámot. Legalább heti két óra javasolt, ugyanis a gyakorlati órai foglalkozásokhoz minimálisan két órára szükség van.

Erre a törvényben és a miniszteri rendeletben biztosított szabadon szervezhető órák lehetőséget nyújtanak. Ha az iskola megérti a vizuális nevelés fokozottan fontos szerepét, ezt lehetővé teszi.

A rajzórák tömbösítése a legrosszabb megoldás annak érdekében, hogy hosszabb időt biztosítsanak egy-egy alkalommal a műhelymunkára. Ez ugyanúgy elhibázott lenne, mintha a rendszeres testnevelést évi egy-két edzőtáborral helyettesítenék.

A helyi tanterv - A tanterv valódi tartalmát - a megadott keretek között - az iskola saját helyi tantervében, az egyes tanítási programokban határozza meg. Ezeknél messzemenőn figyelembe lehet venni a település, az iskola adottságait, igényeit.

A helyi tanterv - amellett, hogy célként fontosnak tartja a tanulók személyiségének fejlesztését - lehetőséget biztosít arra, hogy a tanár egyénisége is érvényre jusson. A tanítás csak akkor igazán eredményes, ha a tanítás összhangban van a tanár beállítódásával, érdeklődésével is, ha a tanár a saját személyiségének leginkább megfelelő módszereket választja ki, azokat tökéletesíti. Semmiképpen sem tanácsos kész tanterveket és módszereket kívülről direkt módon átvenni. Azokat az iskola, a tanulóközösség és a tanár igényeihez igazítva lehet csak adaptálni.

A tanterv elkészítésénél fontos azt is szem előtt tartani, hogy a Nemzeti alaptantervben meghatározott minimális teljesítmény, amely a kerettantervben mint a továbbhaladás feltételeként olvasható, nem lehet a helyi tanterv alapja: a cél nem azonos a minimummal!

A tantárgy kapcsolata más tárgyakkal - Mivel a tantárgy lehetősége és feladata, hogy a tanulóknak tudatosítsa, elmélyítse a többi tantárgyban is jelen lévő vizuális kommunikációs mozzanatokot, a *Rajz és vizuális kultúra* tanára akkor jár el helyesen, ha tanítási programja elkészítésekor más tantárgyak tartalmait felől is tájékozódik, hogy a lehetséges kapcsolódási pontokat felhasználva aktuális, a diákok napi valóságához közel álló programot dolgozhatson ki.

A tanórán kívüli foglalkozások - Az órai munkát erősíthetik a tanórán kívüli foglalkozások (múzeumlátogatás, tanulmányi kirándulás, erdei iskola), de arra csak kevésbé van lehetőség, hogy egyes tantárgyi tartalmak ott tervezhetően teljesíthetők legyenek. (Hiszen; a rajztanár egyszerre csak egy osztállyal tud például erdei iskolába menni.) Kivételt; képezhetnek például a 7. és 8. évfolyamon azok a projektfeladatok, amelyeken a tanulók egyébként is önállóan, tanári segítség nélküli dolgoznak.

Tantervi modulok befogadása - A tantárgy nagyfokú nyitottsággal rendelkezik más tárgyak irányába. A helyi tantervek, tanítási programok kidolgozása során megfontolásra érdemes például, hogy az 5. és 6. évfolyamon a Hon- és népismeret, a 8.-on pedig a Mozgóképek és médiaismeret tantervi modulok tananyaga (vagy azok egy része) tartalmilag természetesen módon integrálható a *Rajz és vizuális kultúra* tantárgyba. Ennek persze feltétele, hogy a rajztanár megfelelő felkészültségű legyen.

Az órák, a tanulás előkészítése - A tantárgy gyakorlati jellege miatt az órák előkészítése különösen időigényes. A megfelelő körülményeken túl (terem, rajzasztalok, a! tanulók részére iskola által biztosítandó eszközök, anyagok stb.) a tanár feladata beszerezni vagy elkészíteni a szemléltetőanyagokat, modelleket, feladatlapokat stb.

Szemléltetés - A *rajz és vizuális kultúra* tantárgy tanítása során különösen fontos a megfelelő szemléltetés. Az új fogalmakat legjobb a táblára felírni, de jelentős szerepe van az írásvetítőnek, a diavetítőnek, a videós szemléltetésnek is. A falakon akkor helyezünk el szemléltetőanyagot, ha az megfelelő színvonalú! (A kifakult reprodukciók, poszterek a kiváló nyomdatechnikával nyomtatott utcai plakátok és magazinok mellett nem hatásosak, nem meggyőzőek.) Érdemes egy megfelelő anyaggal (pl., hullámpapírral) borított falat biztosítani a tanulói munkák rögtönzött kiállításához is.

A szemléltetés során a tanárnak arra kell törekednie, hogy mondandóját lehetőleg ne egyetlen (vagy egyféle) alkotással illusztrálja. A művészet területéről hozott példák a legkülönbözőbb felfogású, különböző korokból, kultúrákból, alkotóktól származó (színvonalas) művek legyenek, és csak, mint illusztrációk és ne mint másolandó minták kerüljenek a tanulók elé. Óriási motiváló hatása van, ha a világ gazdagságát tárjuk a gyerekek elé; azonkívül nagymértékben segíti önismeretük kifejlődését.

Kerülni kell a "rossz példák" bemutatását. A korszerű vizuális nevelés egyértelműen pozitív attitűdöt képvisel, mely szerint *a tanítás soha sem valami ellen irányul, nem a "rossz", a "csúnya" elítéléséből indul ki, nem tiltásokra épül.* Célja minden esetben az épülés kell legyen, hogy a tanult dolgok a tudás gyarapodását szolgálják, hogy biztassanak, örömet okozzanak, és ne gátlásokat, előítéleteket neveljenek!

Szemponatok a tanulók teljesítményének az értékeléséhez

Az értékelésnek számos, egymástól igen eltérő *célja* lehet, ezek közül a legfontosabbak a következők:

- a személyiségfejlődés elősegítése,
- ezzel összefüggésben az önértékelésre nevelés,
- a tudás minősítése,
- informálás, informálódás az elért eredményekről,
- lemaradás feltárása és orvoslása,

- tehetség felismerése és fejlesztése,
- pálya- és iskolaválasztás elősegítése, • a pedagógiai tevékenység fejlesztése.

Az értékelés célja határozza meg, hogy az értékelésnek milyen *típusát* kell választani.

A *formatív értékelés* (formáló, segítő) a vizuális nevelésben az értékelés leggyakoribb típusa. Idetartozik az órai gyakorlati munkát rendszeresen kísérő tanári biztatás, dicséret, kritikai megjegyzés.

A *szummatív értékelés* a tantervi követelményekből kiinduló, pontos kritériumrendszeren alapuló értékelés. Azt mutatja meg, hogy az elérendő céloknak, elvárásoknak milyen mértékben felel meg a tanuló teljesítménye. Céljától függően lehet szintfelmérő, diagnosztizáló vagy záróvizsga típusú értékelés.

- A *felmérő* olyan szummatív értékelés, amely a tanuló tudásának jelenlegi szintjére kíváncsi. Ennek ismeretére a tanárnak a továbbhaladás tervezéséhez feltétlenül szüksége van. (Például az ötödik osztály elején, vagy akkor, ha új tanárként kerül egy osztályba.)
- A *diagnosztizáló értékelés* viszont arra is kíváncsi, hogy a felmérés során mutatkozó bizonyos problémák milyen okokra vezethetők vissza. Erre a korrekciók elvégzéséhez, a hiányosságok pótlásának tervezéséhez van szükség.

Az értékelési *szint meghatározása szempontjából kétféle módszert* ismerünk.

- *Kritériumra irányuló* az értékelés az iskolai záróvizsgákon (például az érettségien). Ez végeredményben pontosan meghatározott kritériumok alapján történő szummatív értékelés.
- A különböző versenyeken, pályázatokon és a művészeti iskolák felvételi vizsgáin azonban gyakoribb a *normára irányuló értékelés*, amikor az adott helyen, adott időben legjobbnak ítélt jelentkezőket válogatják ki. Míg a záróvizsgán nincsen korlátozva, hogy a legmagasabb szintet hányan érhetik el, a felvételi vizsgán a felvehetőek száma határozza meg, hogy hányan érhetik el a "legjobb eredményt".

Az értékelés módjai Szóbeli értékelés

A rajzóra egyik legértékesebb mozzanata, hogy a tanár, a gyakorlati (műtermi, műhely) munka során folyamatos és intenzív kapcsolatban van a tanulókkal. Állandó a formatív, szóbeli értékelés. Nem minősítés, hanem az egyéni előmenetelt segítő biztatás, illetve a hiányosságok feltárása, ami segíti a tanuló önértékelésének kialakulását, fejleszti önismeretét. Kiváló, sokirányú nevelő hatása van az óra végi közös, a tanulók bevonásával történő szóbeli értékelésnek is.

írásbeli értékelés

Az írásos tanári értékelésben egyaránt megjelenhetnek a formatív és a szummatív értékelés elemei. Az osztályzatoknál a mégoly rövid (lapszéli) írásos megjegyzések is pontosabb tájékoztatást nyújtanak, rámutathatnak bizonyos problémákra, és javaslatokat tehetnek a fejlesztésre. A tanulók írásos önértékelése pedig többcélú órai feladat is lehet.

Az osztályzás

Fontos szem előtt tartani, hogy az osztályzattal történő értékelés *szummatív*, a tantervi követelmények megvalósulását számonkérő értékelés legyen. Nagy zavart okoz, ha az osztályzat hol a biztatás eszköze (formatív értékelés), hol pedig a tudás minősítése. A szummatív típusú felmérő, összegző, záró minősítések (vizsgák), amelyek szelekciós funkciót is betöltenek, csak akkor hitelesek, ha objektívek, következetesek és pontosan meghatározott kritériumok alapján történnek.

Az értékelés alapja

Az értékelés céljától és típusától függ, hogy milyen szempontok alapján értékelünk. A tanuló szóbeli spontán megnyilvánulásai, órai "felelete", esetleg kiselőadása alapján vagy az órai gyakorlati munkái (rajz, tárgy, írás stb.), esetleg otthonról hozott munkái alapján. De történhet az értékelés egy tanári segítséget teljesen kizáró zárthelyi vizsgán készült munka alapján, esetleg egy portfolio (a munka menetét bemutató mappa) alapján, amelyből nem csupán a végeredmény, de a folyamat is megismerhető.

A szummatív értékelés kidolgozásának lépései

A komplex vizuális nevelés esetében, amikor tehát a különböző témák integráltan kerülnek feldolgozásra, az egyéni tanmenet kidolgozó tanárnak kell meghatároznia, hogy milyen tanítási egységek után, milyen munkák alapján fog szummatív értékelést végezni.

1. Az értékelés céljától függően, (felmérés, diagnosztizálás, minősítés, felvételiztetés) kell meghatározni az értékelés formáját, annak teltételeit, körülményeit. (Hogy az értékelés zárthelyi gyakorlati feladat, vagy szóbeli felelés, esetleg otthon összeállított mappa alapján történik.)
2. Meg kell határozni az értékelés főbb szempontjait, azt, hogy mire vagyunk leginkább kíváncsiak (pl. térszemlélet, kreativitás, jártasság egy adott technikában).

Meg kell határozni a főbb szempontok értékét az egészhez viszonyítva, vagyis fel kell állítani a szempontok értéksorrendjét, amit százalékban, pontszámban vagy osztályzatban fejezhetünk ki. az adott esetben mit tartunk legfontosabbnak és mit kevésbé. Bár a tanítás célja a tantervben van megfogalmazva, arról igazán pontos képet a záróvizsgák követelményei nyújtanak. Ott ugyanis

számszerűsítve is megjelenik, hogy minek milyen súlya van. (Például: 1. Kreativitás 30%; 2. Megjelenítő készség 20%; 3. Technikai készségek 15%; 4. Elméleti ismeretek 25% 5. A tervezési elvek ismerete 10%.)

3. A következő lépés az általános szempontok lebontása részkérdésekre, annak megfogalmazása, hogyan kérdezhetünk rá például egy-egy képességre úgy, hogy hozzávetőlegesen pontos és árnyaltabb képet kapjunk.

Miből tudható meg, hogy milyen az illető *térszemlélete*? Például: Mennyire érti a téri viszonyokat, formakapcsolatokat? Mennyire ismeri az optikai kép törvényszerűségeit? Mennyire van tisztában a nézőpont jelentőségével? Milyen az arányérzéke?

A *kreativitásra* a következőkkel kérdezhetünk rá: Hány terve, ötlete volt? Mennyire sokfélék a tervei, elképzelései? Mennyire szokatlanok az elképzelése Mennyiben használja más helyekről származó élményeit, ismereteit? Mennyire képes az órán tanultakat gyorsan adaptálni, mennyire képes egy dolognak más funkciót találni? Hány kérdést tud egy dologgal kapcsolatban feltenni? Mennyire képes egy dolgot a szokásostól eltérő módon is szemlélni? Mennyire képes egész távolinak tűnő dolgokat összekapcsolni? A feladatmegoldás során mennyire rugalmas?

4. Ezután olyan konkrét, pontosan (írásban) megfogalmazott feladatot (vagy feladatokat) kell összeállítani, amely alapján a témába vágó kérdésekre határozott válasz kapható. Az értékelés szempontjait, a kérdéseket az adott feladathoz kell igazítani.
5. Ellenőrizni kell, hogy minden aktuális követelményt, illetve szempontot kellő mértékben lefednek-e a feladatok, az értékelés szempontjai.
6. Ezután meg kell határozni az egyes osztályzatok, pontszámok kritériumait, mi a feltétele annak, hogy valaki ötös, négyes stb. osztályzatot kaphasson. Elképzelhető hogy a tanár saját pontrendszerrel dolgoz ki, majd a különböző feladatokra adott pontokat 1-5-ig terjedő osztályzatokká konvertálja. Például egy felmérő jellegű értékelés esetében, mikor a feladat egy adott funkciót betöltő tárgy tervezése és adott technikával való megjelenítése, illetve makettezése, az értékelés szempontjai a következők lehetnek: 1. mennyiben felel meg a tervezett tárgy az adott funkciónak (0-2 pont); 2. ötletesség (0-3 pont); 3. a megjelenítés szintje (0-2 pont); 4. az adott technikában való jártasság (0-2 pont); 5. a kivitelezés pontossága (0-2 pont); összesen: 11 pont. A konvertálás pedig: 10-11 pont = ötös osztályzat, 8-9 pont = négyes stb.

Lényeges, hogy egyértelműen eldönthető legyen a megfogalmazott kritériumoknak történő megfelelés. Hiába a pontosnak tűnő kritériumok sora, a végeredmény mégis szubjektív lesz, ha azok megfogalmazása nem egyértelmű, ha lehetővé teszik, hogy a besorolást az értékelő személyisége, preferenciái nagymértékben befolyásolják. Például az előző példában a "Milyen mértékben felel meg a tervezett tárgy az adott funkciónak?" lehetséges válaszai: egyáltalán nem felel meg (0 pont); részben felel meg (1 pont); teljes mértékben megfelel (2 pont). Ezekből viszonylag könnyen kiválasztható a megfelelő.

<G:\KEPEKAP\SZOVEGGY\vizped\gyermekikonosztaz.doc>

Szabados Árpád: Tőmondatokban a GYIK műhelyről

Sajnos ezzel a néhány képpel nem tudom érzékeltetni a Műhelyünkben zajló munka lényegét. Több mint tíz éve foglalkozom vizuális neveléssel, sokszor volt vagy lett volna alkalmam megfogalmazni, hogy miért (1), mit (2) és hogyan (3) szeretnék átadni a gyerekeknek. Mindig időhiányra vagy fölkészületlenségemre hivatkoztam, és halogattam egy használható kézikönyv megírását. Természetesen nem kerülhettem ki, hogy kollégáimnak, szakembereknek egy-egy előadásban, beszélgetésben vagy módszertanilag rendezett kiállítással megpróbáljam megfogalmazni munkámat. Igyekeztem mindig az elharapott mondatra hasonlított. Ezt, ha képzőművészetről beszélünk, inkább természetesnek, mint hibának, ha pedig az elharapás pillanatában energiában gazdag "mondatról" van szó, akkor kifejezetten szerencsésnek tartom.

A képzőművészeti problémáknak (talán éppen a tudománnyal ellentétes irányú eredménykeresés - általános - konkrét - miatt) számtalan konkrét jó megoldása lehet.

Nincs szándékomban hosszabban leírni, hogy miért nem fogalmaztam meg a vizuális neveléssel kapcsolatos munkám lényegét, valamit azért mégis: utaltam a problémamegoldásra, lényegileg mindig problémákból, problémakörökből indulunk ki. Talán ez magyarázza, hogy az anyag átadásának gyakorlatában nem tudom a linearitást (az

egyszerűtől a bonyolult felé haladást), sem pedig a spiralitást (a visszatéréseket magasabb szinten) hangsúlyozni. A feladatok nem egyértelműen egymásra épülők. Egymásutániségüket és bizonyos ismétlődéseket nem tagadhatok, de ha leírnám őket egymás után, nagyon lényeges tényezőket veszítenék el, vagy a túlságosan sok beszúrás és utalás miatt úgy nézne ki, mint egy elektromos sündisznó, amiből elektromos vezetékek indulnak el és érkeznek a tér minden irányából. A sündisznók helye változtatható, és minden vezeték helyettesíthető, de önkényesen egyiket sem szakíthatom meg anélkül, hogy ne döglenne meg az állatkánk.

Meg kell bocsátania az olvasónak, hogy mondandóm plaszticitása érdekében leegyszerűsíttem a kérdést: pontból egyre, növekvő gömbhöz hasonlítanám a számomra ideális formát, amit egy-egy probléma megoldása közben igyekszünk sugárszerűen, a tér minden irányába kiterjeszteni, így munkálkodásunk a gömb felületén történik oly módon, hogy a felület mindig magába zárja az előzményeket. Ezek a gömbök növekedvén egymást érintik, majd egymásba áthatnak, míg az ideális felé tartva már-már egyetlen gömbnek látszanak.

Természetesen ezek a kiindulási pontok térben és időben változhatnak, és az is elképzelhető, hogy jó néhány közülük pont marad, soha nem növekszik, de ha csak egy is kiteljesedik, magába foglalhatja az összes többit.

Talán ez a magyarázata, hogy a gyerekek szemléletmódjában hirtelen változásokat figyelhetünk meg. Valószínűleg ezek azok a pillanatok, amikor két gömb érintkezik, vagy egy-egy nagyobb bekebelez néhány kisebbet.

A térben és időben szétszórt pontok együtt láthatók, ha megfelelő dimenzionáltsággal lát a nevelő, a tanár.

Szerencsére a vizuális nevelés napi gyakorlata nem enged olyan inaktív szerepet, hogy a vizuális nevelés önmaga vizsgálatát tegye fő tárgyává, amit napjaink képzőművészete megtehet. Megjegyzésem kicsit degradáló, ha nem teszem hozzá sietve, hogy az önvizsgálat bizonyos mértékig reveláció lehet a képzőművészeti határterületek kiterjesztésében és egy egységesebb világkép lehetőségének a megteremtésében. De szerényebb igényünk kielégítése sem volna megvetendő: ha például a közlekedőedények törvényének érvényesítésével a vizuális nyelv és a beszéd között ökonomikusabb gazdálkodást segítene elő, birtokolt szellemi javaink kifejezésére.

Visszatérve az általánosságban emlegetett problémákra, hogyan is fogalmazható meg egy szűk kérdéskör sémája?

Például: három különböző karakterű térforma között kell kapcsolatot teremteni. Összekötöm őket egy szállal, azonos jelet tehetek mindháromra, esetleg azonos színűre festhetem őket, ezáltal nyilvánvalóvá válik az összetartozásuk (az esernyő és a varrógép véletlen találkozása a műtőasztalon...). Idegenségükben tartoznak össze vagy funkcionálnak... Ezekre és a továbbiakra is mindig találnak analógiákat az emberek közötti viszonyokban (három, egymást nem ismerő *magyar* találkozik Párizsban).

Változtathatók a három forma egymáshoz viszonyított helyzetén. (így optikailag kapcsolódnak egymáshoz, lesz például egy közös síkjuk vagy olyan pozitív-negatív formák kapnak hangsúlyt, amelyek megteremtik a kapcsolatot.) Tartalmilag, tematikailag kapcsolhatók... Alakíthatom a formákat úgy, hogy összehangolódnak (ahogyan az emberek alkalmazkodnak egymáshoz), és alakíthatom őket úgy, hogy ellentétesek legyenek, ezzel teremtve meg a feszültséget - így egymást feltételezik...

Képekkel nézzünk meg egy feladatkörből néhányat, ami nálam így fogalmazódott meg: adott térben vagy felületen olyan rendszert kell szervezni, amelyben minden elem egymáshoz és az adott térhez vagy határolt felülethez való viszonya tisztázott. A feladatkör további bontását mellőzöm. Két határesetet mondok: lehet egyetlen gesztus - vonal egy fehér papíron (21 J - és lehet egy elvben nem határolt területen, például a padlón részletekből (24, 23/a) összerakott figura. Az elsőnél csak az adott felület és az egyetlen elem közötti viszony, a másodiknál pedig csak az elemek közötti viszony értékelhető. Maradjunk az utóbbinál (a kiragadott példának számtalan változatát használom, itt nincs módom utalni valamennyire), tehát a darabokból összeépített figuránál. A hat-tízévesek egy nagyszalontai találós kérdésből indulnak ki. (Vargha Balázstól kölcsönzöm.)

*Legalul van két karó, / azon fölül egy hordó,
azon fölül terjesz-berjesz, / azon fölül nyújtom-bújtom, azon fölül tátom-bátom, /
azon fölül szirtyem-szortyom, azon fölül illancs-pillancs, / azon fölül nagy sík
mező, azon fölül sűrű erdő, / csikók laknak benne*

A gyerekek lerajzolják a karókat, a hordót... kivágják és összeépítik az emberkét. A darabolás, a figura bontottsága ilyen módon természetes számukra (22/a, 22/b).

Hasonló feladatot a 10-14 évesekkel úgy kezdünk, hogy kérem, figyeljék meg, rajzolják le egymás kezét, szemét, cipőjét... A rajzokat kivágják, összeépítik, és a hiányzó részekkel kiegészítik a figurát (23/a, 23/bJ).

Az itt látható változatnál azt is kértem (korábban a nagyítással foglalkoztunk), hogy a lerajzolt testrészek, -részletek töltsék ki a lapokat, tehát nagyítsák föl az elemeket. (így jöhetett létre a szokatlanul nagy mértékű aránytalanság: egy szem akkora, mint egy cipő... - ami zavarja a gyerekeket, különösen a 12-14 éveseket, de jó alkalmat adott a léptékváltás megbeszélésére.)

A foglalkozáson a második lépés az volt, hogy maguk szervezzék meg egy újabb figura megfestését, tudva, hogy mire használják majd az elemeket. A csoportnak magának kellett eldönteni, hogyan ossza föl a munkát, ki mit, milyen színnel, milyen méretben fessen... (25 percük volt rá, hatos, illetve hetes csoportokban dolgoztak, minden csoportban volt ötödikes és nyolcadikos is - 25.)

Hogy mi rejtezik a feladatban, azt hiszem, a hevenyészett leírás ellenére is érzékelhető az olvasó számára. A rész és egész viszonya, nagyítás, természet utáni rajzolás, egyéni és csoportos munka, tervezés - szigorú kötöttségek mellett a csoportoknak önálló, de szervezett munkája és: "játék".

Hasonló feladatot oldottak meg a 6-10 évesek (26/a, b, c), ők 2-3-as csoportokban dolgoztak.

Maradjunk az ő korosztályuknál. Hogyan készítenek egy összerakható, de más jellegű figurát? Megbeszéljük, hogy minden csodabogarat - például sárkányt is - ismert

elemekből épít össze a képzeletünk, hiszen azt mondjuk, hogy a bőre olyan, mint a krokodilé, a lába olyan, mint a...

A kérésem az, hogy minden gyerek rajzoljon minél többféle fejet, lábat vagy akár - csak farkakat... Lehetőleg egyféle elemet (27). A kisfiú fejből rajzol, de előfordult, hogy hasonló feladatnál állatfotókat, könyveket osztottam szét, ezekből is meríthettek ötleteket.

Az elkészült rajzokat kiterítik az asztalokra, így az egész csoport használhatja a gyűjteményi fejet, lábat, karokat, szárnyakat, farkakat, csőröket... Bárki bárkinek a rajzát felhasználhatja csodabogara fölépítéséhez (28/a, b, c, d).

Ha a fenti feladatokból egy-egy kérdést kiemelünk, a problémakör újabb feladataihoz jutunk, amelyek megelőzik vagy követik ezt. Maradjunk a figura "összerakásánál": ugyanez agyagból (29) az építés, építettség plasztikai nyelven történő megfogalmazását teszi lehetővé (30). Ha a mozgathatóságot emelem ki, az elvezethet a cérnával összekötött síkfigurához, a lapok átfordíthatók, így lehet akár kétarcú is, színben változó. De ide tartoznak az árnyjátékhoz készített figurák is. Máskor a mozgathatóság lehet szempontja a figurának (31). (Készítője a figura vázához saját testének arányait vette alapul, izülettől izületig.) Egy szélsőséges példát is mutathatunk a mozgathatóságra: töltőanyagában hajlítható drótváz van (32ja, b).

Térjünk vissza az elemekből való építkezéshez, továbbra is a példák szintjén: az elemek lehetnek adottak (33/a, bJ). Ilyenkor a gyerekek helycserével egymás képeit rendezik át, nem adhatnak hozzá és nem vehetnek el formákat, csak elmozdíthatják azokat.

Lehetnek az elemek azonos formájúak (34/a, bJ), de lehet azonos számú és formájú eleme minden gyereknek (35/a, b), a feladat ilyenkor az: ki tud többféle maszkot, arckifejezést alakítani belőlük. J61 kapcsolható foltokat vágnak ki (36). Társasjáték: egy-egy gyerek csak a saját számát vagy betűjelét rajzolhatja a papírra (37J). Játéknak foghatók föl a kicsik által készített kollázsok is. Mindenki egy szabadon választott formából vág ki nagyon sokat, ezeket azután csereberélik egymás között, például két körért adnak egy kezét, négy csillagért egy figurát... (38/a, bJ). Ha elegendő formájuk gyűlt össze, képet építenek belőlük.

Az elemeket gyűjthetik, például árnyékokat úgy, hogy ráfekszenek a papírra (39/a, b c), különböző tárgyakat rajzolnak körbe; szabadban fücsomó, kerítés stb. árnyékát rögzítik papírra. Lámpával formálják az árnyékot (39/dJ). Ezeket a tudatosan gyűjtött foltokat, formákat építik össze (40/a, b, c, dJ). Montírozhatnak természet után készített vázlatokat (41 ja, b). Ezeknél olyan részleteket keresnek itt például épületeken -, amelyeknek némi formai autonómiájuk van, de legalábbis körülhatárolhatók.

Használhatnak újságkivágatokat (42/a, b, c, dJ) vagy kopíroznak képeket (43), hogy új rendszerbe szervezhessék őket. Újabb problémakörre kellene utalnom, ha az önálló tartalommal, esetleg fogalmi jelentéssel is bíró elemek szervezéséről akarnék beszélni.

Hozhattam volna példákat a fenti problémák megvilágítására a plasztika területéről is, utalásul álljon itt néhány (44/a, 6J).

És a többi... a többi legyen ismét a gyakorlat dolga.

SZABADOS ÁRPÁD

Szemléltető képek:

Bemutathatok néhány szép tárgyat:



1



2



3



4

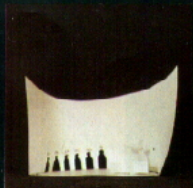


5

Érdekes vagy gyerekektől ritkán látható munkákat:



6



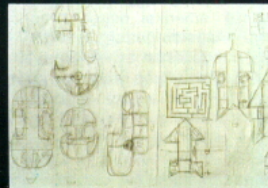
7



8



9



10

A felnőtt szemnek élvezeteseket:



11



12



13



14



15

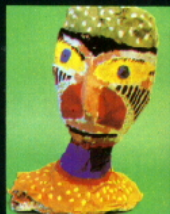
Választhatnék azonos módon formált, színes papírplasztikákat:



16



17



18



19



20

22a



22b



23a



23b



24



25



26a

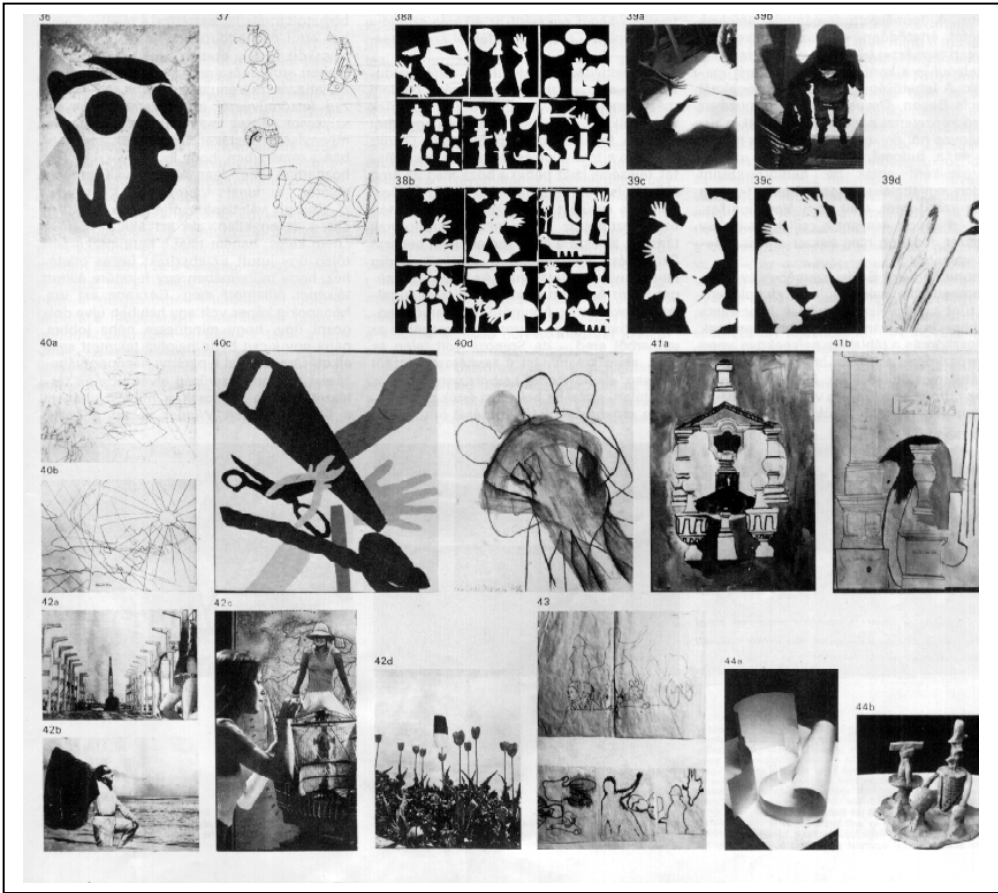
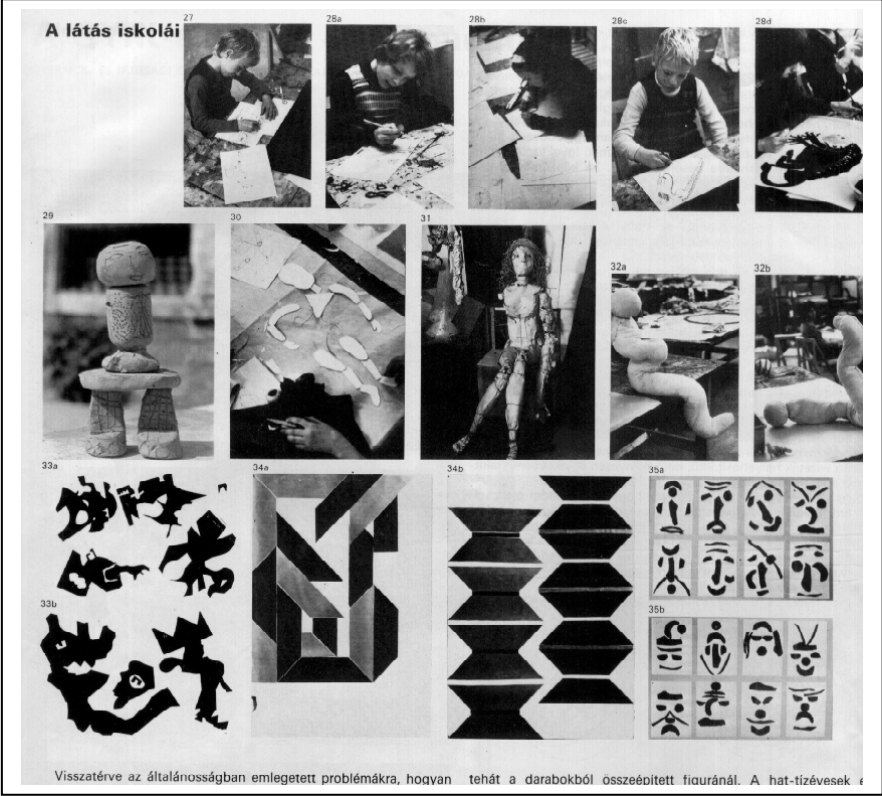


26b



26c





Földi Péter: Világképrendező gyermekrajzok

Gyermekeik rajzát vizsgáló szülők szájából sokszor hallottam már: "én nem tudnám így lerajzolni". Az elismerés a gyermeknek szól, de a megállapítás a felnőttre is vonatkozik, mert - valóban nem tudná így lerajzolni. A rajztanárok tisztában vannak vele, ha nem is mindig vallják be, hogy már hetedik, nyolcadik osztályban sem tud rajzolni a ~gyerek, pontosabban fogalmazva: már nem tud és még nem tud; és általában ez az állapot rögződik felnőtt korra. Milyen indítékú a gyermek rajzkészsége, és miért tűnik el a felnőtt kor küszöbén? Rejtegetnek-e a gyermekrajzok olyan tanulságokat, amelyeket átmenthet a pedagógia egy magasabb fokon a felnőtt kor számára? Ha megközelítően helyes válaszokat akarunk kapni ezekre a kérdésekre, és az ezekből még bőven következő továbbiakra, akkor meg kell vizsgálnunk a gyermekek rajzait, rajzolásuk módszerét, életkori szakaszaiknak megfelelő sorrendben, fejlődésük folyamatában. Már az egy-másfél éves gyermek is rajzol, ha módot adunk rá neki. A kéz mozgását rögzítő ecset- vagy ceruzanyomok csak bizonyos idő után tudatosulnak a gyermekben, egyelőre nem több és nem nagyobb eredménnyel, mint hogy észreveszi: nyomot hagyott maga után (1. ábra). Kellő gyakorlat után a bizonytalan vonalak magabiztos mozgásábrákká, ritmusképletekké, "gesztusjelekké" alakulnak át (2. ábra). Az ábrázolás legcsekélyebb igénye nélkül rajzolnak még ekkor is; ha megkérdezzük, mit, a válasz egyszerű: "szépet". (A válasz visszavezethető a mindenkori megelőző rajz dicsérő jelzőire.)

Az *ábrázolás* igényét, azt hiszem, a felnőttek ébresztik fel a gyermekben, ugyanis az életkorral gazdagodó ismeretrendszer szinte követeli a megrögzítést, és erre az 8 körülményei között csak a rajz ad lehetőséget. De ez már nem az önmagáért való firka, amelyet legfőljebb érzelmi motívumok differenciáltak, hanem kifejezetten és csakis ábrázoló igényű, kötött valóság tartalmú, ismeretközvetítő rajz, amilyent a felnőttek is készítenek (például a mesekönyvekben) számukra, illetve elvárják tőlük. Az ilyen "magasabb igényű" rajzok nem születnek egyik napról a másikra, a folyamatosság a fejlődésben itt is figyelemmel kísérhető. Saját firkáiban találja meg először a gyermek - valamilyen megfeleltetés alapján - a környezetében fellelhető és azonosítható formát. Például: viszonylag függőleges vonalkák sora metszi az alatta húzódó ferde ecsetnyomokat, és örömmel fedezi fel benne már a kétéves gyermek is, hogy ez "kerítés".

Ezt a formációt később már tudatosan is - és most már valóban kerítés-szerepkörben - ismételni próbálja (3. ábra).

A gyermek általában már munka közben szívesen beszél a rajzáról, így ha egyszerre figyelünk a papírra vitt, illetve a szóbeli közlésre, a szavak fogalmi és a rajz vizuális összefüggésrendszere között pontos megfeleléseket mutathatunk ki (4. ábra). Például: "Anya, Peti, Apa szánkóznak". Minden egyes személynek megfelel egy-egy körkörös forma, a szánkónak pedig egy görbült végű egyenes. A formák az egyenes fölött, vagyis a szánkón helyezkednek el, mindez a valóságos téri viszonyoknak felel meg. A személyekkel kapcsolatos képi jelek is differenciáltak, de ezek megformálásában valószínűleg az érzelmi motiváció a döntő. A felnőtt számára értelmetlen firka maradt volna ez a rajz, ha nem figyel a rajzolás menetét, a gyermek számára azonban nem, hiszen hónapok múlva is pontosan elmondja, melyik képi jel melyik személynek felel meg, és hogy mit csinálnak. Minderre már két és fél éves korában képes. Az értelmi tevékenység az ilyen rajzokban már döntő szerephez jut, hiszen fogalmi tartalmú képi jeleket hoz létre, amelyek jelentéstartalmát, ha más nem is, de ő feltétlenül vissza tudja olvasni.

A gyermek azonban nem elégszik meg ennyivel. Mások számára is érthető, a látott valósággal közvetlenebbül is kapcsolatba hozható képi jelek létrehozására törekszik, és azért, hogy ezek a jelek azonosíthatók legyenek, meg is küzd. Hogy mennyire küzdelemről van szó, annak bizonyítására álljon itt egy három és fél éves gyermek autókat

ábrázoló rajza (5. ábra). A kiindulási alap ezúttal egy fénykép vagy rajz lehetett, amelyen személyautók perspektivikus képe volt látható. Ezt akarta a gyerek a bátyjától látott módon átkopírozni (átmásolni) a rajzlapra. Ceruzája végigtapogatta a látványt alkotó elemeket: kerekeket, lámpákat, ablakokat stb., és eközben ismereteket gyűjtött az autóról. A következő rajzokon a látványból szerzett ismereteit és az előző emlékképek tapasztalatait összegezni próbálja. Ezekon a rajzokon a bizonytalan, alig azonosítható foltokat vonalakkal tisztán körülhatárolt formai elemek váltják fel. A formai változás - mint mindig, itt is - gondolkodásmódbeli változást fed. Az első rajzok esetében még a látvány hű átmásolása volt a cél, az új rajzok fokozatosan elszakadnak a látványtól, és most már döntően az emlékképekre, tapasztalatokra, ismeretekre támaszkodnak. Az előzőkhöz képest a gondolatmenet pontosan fordított. Amíg az első rajzokon a látvány képezte le, és ezáltal jutott ismeretekhez, addig az utóbb készített rajzokon a fogalmilag már tisztázott ismereteinek rögzítésére kell olyan formai megoldást találnia, amely képes felidézni az ismeretek, tapasztalatok teljességét, de a látvány azonosíthatóságát is biztosítani tudja. A nehézséget nem is annyira a formakarakter megtalálása okozza, hanem az ismeretek belepréselése a készen kapott, mintául elfogadott formaképletbe. Jelen esetben például a négy kerék elhelyezése okozza a gyermeknek a legtöbb gondot, hiszen egyetlen pillanatban mind a négyet nemigen látjuk a mindennapi életben. A legjellemzőbb nézet az autóról az oldalnézet lenne, de így csak két kerék látható. Ha a különböző nézeteket síkba forgatja, hogy mindent megmutasson, amit az autóról tud, akkor a karakter vész el. A legkülönbözőbb megoldásokat keresi a gyermek, ezen a lapon nem sikerül megnyugtató eredményt elérnie, de nem adja fel, folytatja a rajzlap hátoldalán, és sok-sok más rajzon, amíg csak el nem jut az ismeretek szelekciója során egy olyan pontig, ahol (amikor) az ismeret és a látvány szintézist alkot. Rajzunk tehát nagyon lényeges összefüggések felismeréséhez vezet el bennünket. Még ha nem adja is a rajzi probléma végső, érett megoldását, de láthatóvá teszi magát a folyamatot, ahogyan a gyermek a rajzolás útján birtokba veszi az általa kiszemelt való-ságtartományt. Márpedig pedagógiai szempontból éppen ez a leglényegesebb tudnivaló, hiszen ennek alapján modellezhető a tanítás folyamata.

A gyermek ismereteinek alapja a valóság, de annak nem csupán egyetlen kijelölt nézőpontból látható külalakja, hanem a mozgásában, változásaiban, teljességében rejlő igazsága. Ezeknek az igazságoknak a felismeréséhez, illetve birtokba vevéséhez a látvány csak ösztönzéseket ad. A gyermek a maga mindennapos, közvetlen tapasztalatait a felnőttekhez tömegesen intézett kérdésekkel értelmezi, tisztázza. Az így felismert igazságok vagy igazságtalanságok mint azonosított és beépített tudástartalmak ezek lesznek a gyermek rajzolásának végső mozgató rugói. (Igazságon itt nem értek többet, mint - az előző példánál maradva azt, hogy az autónak négy kereke van és nem három, de magasabb fokon, felnőtteknél a fogalom tartalma természetesen kitágul.) Ha ezek az igazságok egybeesnek a látványban megragadható részigazságok valamelyikével, akkor a rajz is közelebb kerül ehhez, legalábbis olyan mértékben, amennyiben a látványhoz való kötődés a rajzolt motívumok, illetve szituációk azonosítását szolgálhatja. Így alakul ki a gyermek három-négy éves korára egy olyan vizuális nyelvezet, amely képi jelekké redukálja a valóság valamennyi - számára értékes mozzanatát, és azoknak az egyszeri, esetleges jelentésén túlmutató. "elvont" gondolati-érzelmi jelentését hangsúlyozza a rajzi közlések során (6. ábra). A gyermek számára ugyanis a rajz mindig gondolatközlés. és ennyiben az önkifejezés egyik formája, Ennek az önkifejezésnek, amely már a három-négy éves gyermeknél sem nevezhető egészen öncélúnak, adhat a pedagógia azután a továbbiakban hangsúlyosabb közösségi célt, illetve szerepet, és gazdagíthatja egyrészt technikai téren, másrészt az ismeretrendszer mélyítése, szélesítése révén.

Az általános iskolai rajztanítás eddig a második osztályban kezdődött. Az alapos óvodai előképzés után bizonyos visszaesés tapasztalható az első-második osztályos gyermekek rajzaiban, aminek az okát egyrészt a rajzórák hiányában kereshetjük, másrészt

tapasztalati tény, hogy az iskolában tanított, mechanikus jelhasználatú írás bevezetésével a rajz, azaz a nem mechanikus jelhasználatú képi közlés kényszerűen háttérbe szorul, és az íráshoz szoktatott kéz görcse innentől nehezen oldódik. (Az új tanterv szerint már az első osztályban is lesz rajzóra.) A harmadik-negyedik osztályban visszakapja a rajz a korábbi funkcióját, de most már különbséget kell tennie a tanulónak az írásbeli és a rajzos önkifejezés között (vö. alább az 5. feladat illusztrációjával). Ekkor még egyszer teljes pompájukban kivirágzanak a gyermekrajzok. Ez a virágzás a hatodik osztály végéig tart, és hetedikben kezdődik a visszaesés.

A technikai (rajztechnikai) képzés egyik módját szemléltetni is tudjuk (7. ábra). A grafitceruza lehetőségeit próbáltuk ki a rajzlap bal oldalán, ábrázolási igény nélkül.

A jobb oldali tematikus rajz á autóriiátikusan é~ts'k"-be e,-fnos - f iE s órdoi~ tar.ta t~ajátított emek.

W ~Dlem-r~fnáft technikai -lógásokra kell a s gyerekeket megtanít-ani, mert- ezet pontosan az -ellenkezőjét érénk el annak, amit t szeretnénk,--éflúJna rögéje a valódi tartalom, hanem egyszerű eszközök különféle alkalmazási tehetőségeire ketf felhívunk a figyelmüket, amelyek segítik, gazdagítják az önkifejezést. (A technikai képzés természetesen folyamatos, de vannak időszakok, amikor nagyobb hangsúlyt kap.) Ha csupán a technikai képzés lenne a rajztanítás célja, akkor sajnálatosan kevés feladatot vállalna magára. Eszköze lehet a rajz a világ megismerésének és az ismeretek (igazságok) felmutatásának, vagyis tudatosan szervezheti meg a pedagógia azt a folyamatot, amely az autót kopírozó gyermek példájában rajzolódott elénk. Az ilyen feladatsorok (9. ábra) természet utáni tanulmánnyal kezdődnek. Ennek célja a látvány pontos visszatükrözése, ami technikailag a tónusos rajz eszközeivel oldható meg a legtökéletesebb *formaváltások, illetve külön/éle lós folyamatok megjelenítései*

hangolt valóságidézési rendben. A látszatot elemző, értelmező, összefüggéseket tisztázó vonalas szerkezeti rajz lehet a második lépés, a színes megoldás pedig bizonyos fokon már az eddigi ismeretek szintézisét adhatja. Ha itt megállnánk a bemutatott rajz példájánál maradva -, a növényről gyűjtött vizuális jellegű tapasztalataikat rendre leszűrnék ugyan a tanulók, de nem építenék be ezeket az új tapasztalatokat a meglévő ismereteik rendszerébe. Ezért nyilvánvaló, hogy az eddig eredeti környezetéből kiszakított növényt vissza kell képzeletben helyezni oda, így a régebbi ismeretek felelevenítődnék, és az újakkal összeolvadnak (9. ábra jobb oldala). A rajzon érdekes dolgot figyelhetünk meg. A természeti környezetbe "visszarajzolt" növények formailag leegyszerűsödtek, de jelentésükben megerősödtek. A valóságos viszony- és arányrendszer kiemelte és megerősítette a növény jelentését, a tanuló ugyanakkor képi jellé redukálta a látványt, részleteiben a természet utáni tanulmányokból leszűrt ismeretekkel pontosítva. Ez a redukált jel közlési szándékkal fölidézhető máskor is, míg a látszati rajzzal ez nem oldható meg. (Legfeljebb "egyenes idézetként" használva a másolt látványelemeket, azaz a montázs vagy a szürrealisztikus valóság-interpretáció közlésszintjén.)

Visszatértünk tehát az ötödik osztályban ahhoz a képi nyelvhez, amelynek meglétét a három-négy éves gyermek esetében már tapasztaltuk, csak ez a mostani jóval magasabb szinten képes "leírni." a valóságot. A kisgyermek képi jeleket formáló rajzolása, illetve a tudatosan létrehozott képi nyelv szuverén alkalmazása között nyilvánvaló a különbség. A kisgyermek nem is lenne képes a látványt részleteiben híven megörökíteni, míg az ötödikes (11 éves) tanuló már igen. Csakhogy a látvány szintjén rajzzal ismereteket közölni nehézkes dolog, ily módon éppen a lényege sikkadna el a mondandónak, itt tehát már tudatos szintéziskeresésről beszélhetünk. Az általános iskola - bizonyos tekintetben a művészképzést modellező - rajztanítása ezt az utolsó, jellé redukáló fázist általában mellőzi vagy csak dekoratív céllal használja. (Így

akaratlanul is sugalmazza a gyermeknek, hogy a valóság jelenségszintű ábrázolása a rajzolás egyetlen lehetséges célja. (Pedig ez legfeljebb egyéni művészi célkitűzés lehet, igényesebb mércével mérve még annak is kevés.) Az általános iskolának nem ez a feladata, a természeti és társadalmi valóság mélyebb, sokoldalúbb megismeréséhez kell eszközt adnia a tanulóknak - a jövő társadalomnak.

Ha a rajzolás során természeti és társadalmi összefüggéseket kell értelmeznünk, folyamatukban végiggondolnunk, akkor a látvány megragadásával ehhez csupán az első lépést tettük meg. A folyamatokat azonban végső soron a tér-idő -egységében kell megtanulnunk ábrázolni, így az időbeli koordinálás is feladatává kell hogy váljék a rajznak. Ez az igény már az óvodás gyerekek rajzaiban is felmerül, és később megtalálható az általános iskolások spontán próbálkozásaiban is (8. ábra), azonban ez a gondolkodásmód egyelőre nem kap megerősítést a hivatalos tantervi kereteken belül. Pedig a tanulságai annyira messze hatóak (egészen a mai kortársi művészeti gyakorlatig, illetve annak hiányosságaiig követhetjük őket!), hogy célszerű lesz bevezető fejtegetéseinket egy ilyen szellemben, a téridő teljes, megbonthatatlan egységében "megalkotott" rajz elemzésével zárni. A rajz (negyedik osztályos tanuló készítette) a vadmacska vadászkalandját meséli el. A vadmacska felmegy a fára, meglátja a fészket, megfogja a fészkekben ülő madarat, a fa alatt megeszi, majd távozik. Az időben egymást követő fázisrajzokból pontról pontra kiolvasható az egész történet. Ha a feladat nem olyan jellegű, hogy egyetlen pillanat kiragadásával és a benne foglalt látvány megörökítésével megoldható lenne, akkor a gyermekek magától értetődően alkalmazzák az előzőhöz hasonló folyamatos elbeszélő módot. Például: egy primér természeti folyamatot, a növény sarjadását-növekedését bemutató rajzon a magtól a kifejlett növényig egyvégtében kísérhetjük figyelemmel a folyamatot, és nem marad el a fejlődést meghatározó két fő tényező, az eső és a nap megidézése sem (fő. óra).

Nézzük végig most egy összefüggő, zárt feladatsoron, milyen összefüggéseket képesek felfedezni, illetve kifejezni rajzolás közben a negyedik osztályos (10 éves) gyermekek.

1. Kitömött madárról készült tónusos, természet utáni tanulmány.
2. Színes tanulmányrajz az' előző madárról, a felső rajzon "látványhű", az alsón "tetszés szerinti" színekben.
3. A csirke "tojásbani fejlődését" bemutató biológiai szemléltetőről készült tónusos tanulmányrajz és annak továbbgondolása (a három bal oldali rajz). A gyermek írásos közlése a rajzlap hátán: "Ez a kép a csirke fejlődését ábrázolja. Tyúkanyó ráült a tojásokra. A kiscsirke egyre gyorsabban fejlődött."
4. ÉIS galamb tónusos, természet utáni tanulmányrajza és a galamb csontvázáról készült vonalas szerkezeti rajz.
5. A természet utáni tanulmányokat gondolatilag összegező, a madár életét összevontan bemutató rajz. A gyermek közlése: "A madarat tojásból költi ki az anyja. N8, növekedik, egyre nagyobb lesz, és mikor eléri a felnőttkort, már tojik."
6. A gyermek közlése: "A képen a fa és a csirke fejlődése van". A két természeti folyamat párhuzamba állítása nem pedagógusi sugalmazás eredménye, a tanuló önálló gondolata. A fa körre rajzolt fejlődésfázisai a folyamat körforgás jellegére utalnak: a fáról lehulló mag csírázik és fejlődik újra fává. A kör egyben' egy absztraktabb jelrendszer kialakításának lehetőségét is mutatja.
7. Hombár karcolt díszítménye. A láda három éve áll a rajzteremben, sokat nézegettük a gyerekekkel, de csak ebben az évben sikerült egy negyedik osztályos tanutónak a többiek számára is elfogadható értelmezést adnia a karcolt jelek együtteséről. E szerint az első körforma egy mag a csirával. Az ebből kiinduló hullámvonal egyszer az egyenes fölött, egyszer az egyenes alatt helyezkedik el. Ha az egyenes a föld szintje, akkor a mag egyszer a föld felett, egyszer a föld alatt található. Ha a föld alatt van a mag, akkor kihajt belőle a növény, ha a föld felett, akkor a földben levő tápanyagokat (energiákat) szívja magába, és ez a folyamat periodikusan ismétlődik évről évre. Más szóval ez a

rajz: a mag élete. Az értelmezés természetesen ezúttal sem tanári sugalmazás eredménye, már csak azért sem, mert én mindaddig azt hittem, hogy rontott mintával állunk szemben, azért török meg a körnél a hullámvonal ritmusa. (Előbukkant az elemzés során még sok másfajta értelmezés is, például: patak, forrás, hullám, kígyó, de az előzőt az egész osztály elfogadta, és ha meggondoljuk, hogy magot, gabonát tároltak a ládában, a magyarázat kézenfekvőnek látszik, legalábbis első közelítésben.)

8. A rajz felső része a galamb életének különböző fázisait rögzíti. Alul ugyanezt látjuk, a madár életére értelmezett hombármotívum segítségével megjelenítve. A tojásból indul az élet, majd a legjellemzőbb életfázisok ábrái értelmezik a hullámvonal egymást követő szakaszait, amelyek periodikusan ismétlik a főbb életjelenségeket. A felső fázisrajzok tudástartalma a szó szoros értelmében rétegződött a hullámvonal alapjére.

9. A párhuzamos osztályban ugyanezt a feladatsort csinálták végig a gyerekek, de nem madárral, hanem macskával. A macska életére vonatkoztatott hombár-alapjel módosul, a hullámvonal átalakul, új logikai rendszert képezve. Az élet a macska hasából indul, ahol már ott a kismacska, ez nő naggyá, aztán az ő hasában újraszületik az új élet, "az öreg meg kifújja a lelkét és megdöglik".

10. Ellenpélda: "díszítő tervezés" harmadik osztályban. A gyertya-csizma logikai kapcsolat erőszakoltságát (majdnem biztos, hogy sugalmazott, ilyen lelketlen sormintaszervezetet a gyermek nem képes magától kitalálni!) még az sem oldja, hogy a karácsony és a Mikulás-nap a gyermek két legkedvesebb ünnepe. Hogy mennyire nem megértett dologról van szó, azt a formai erőtlenség is bizonyítja, szemben akár a macskás, akár a madaras "sordísz" erőteljes formaalakításával.

11. Karcolt jel a hombáron. A gyermek értelmezése: ha mag a közepe, a körülötte nyüzsgő körök a növekedését, sokasodását jelentik, ha rásüt a nap, akkor természetesen több lesz.

12. Amikor a madár fejlődését próbáltuk az előző jel analógiájára értelmezni, a táblánál rajzoló gyerek nem koncentrikus köröket alkalmazott, hanem a tojásból kiinduló spirált, a mennyiségi fejlődést, a sokasodást véve alapul. Meglepő ez a számítással is ellenőrizhető megoldás. Egy tojásból egy madár kel ki, az két tojást tojik, abból lesz két madár, az négy tojást tojik, négy tojásból négy madár, az nyolc tojást tojik, négy madár elpusztul (a lábaik az égnek állnak, "feldobták a talpukat"), a nyolc tovább él és tojik tizenhat tojást, most már nyolc madár pusztul el, a tizenhat tovább él és tojik harminckét tojást... (Persze hogy nem pontosan így történik mindez a valóságban, de lényege szerint - és a gyermek erre ügyel így is történhetne.)

13. A gyermek ezt írja rajzáról: "A madarak kikelnek a tojásból és fejlődnek, Egyre jobban növekednek. Néhány letér az élet folyamáról. Azok elpusztulnak. A többi pedig növekszik."

14. A gyermek a rajzáról: "A tojásban elkezd fejlődni a csirke és megy az élet útján a halálig". A képi nyelv világos: ahol az életút megszakad, a fekete kör, a halál körülzárja az élet táguló spirálját, és a kör tetején ott meredezik a fekete madár lába az égnek. A gyermekek az alapjelre a legkülönbözőbb értelmezéseket rétegezték rá, nem uniformizálta őket semmiféle túl-egyértelműsített formai sablon.

15. A gyermek közlése a rajzról: "A sarokban levő madár elbeszéli ősei történetét". A konkrét ötletet a Pajtás újság képregénye adta a gyerekeknek, itt az öreg indián az ősei történetét tartalmazó bőrtekerccsel menekült üldözői elől. A beszéd láthatóvá tételéhez ez a tanuló a képregény formuláját vette alapul. Az, hogy beszélhet-e egy madár, nem okozott fejtörést a gyerekeknek, hiszen a mesékben is beszélnek az állatok.

16. A madár mondanivalóját a különböző színű spirálok kapcsolódása hordozza.

17. A téma ugyanaz, a madár szájából ezen a rajzon is az "életspirál" indul ki, közepén a tojással,

18. A gyermek közlése: "Ezen a képen egy kutyát látunk, amint elmondja őseinek

történetét. Alatta egy nagyított spirált látunk, amiben a kutya fejlődésének egy-egy bázisa (értsd: *fázisa* - F. P.) van belerajzolva. A kutyát, aki elmondja a történetét, Csipszinek hívják. Csipszi szeret a múlttól beszélgetni. Remélem, ti is megértitek, amit mond." A gyermek tisztában van azzal, hogy mit rajzol, nem pusztán megérzéseket azonosít formai elemekkel, hanem a fantáziájával feldúsított ismereteket.











19. "Ezen a képen egy gyerek fejlődését, növekedését látjuk. Napról napra nagyobb lett és sokat fejlődött." A gyerekek feladata a fejlődés lerajzolása volt, bármire értelmezhettek, az ára elején a fejlődés időbeliségét beszéljük meg. Ha megfigyeljük, itt a két alapjel, a spirál és a hullámvonal egymásra rétegződött, a spirál a fejlődést, a növekedést, a hullámvonal a nappalok és éjszakák váltakozását jelenti, ezt értelmezi is Napokkal, Holdakkal. A "napról napra" kifejezésnek itt pontos képi megfelelőjét látjuk.

20. "Ez a kép egy időkerékhez hasonló folyamatot ábrázol. A világos szín a nappalokat, a sötét szín az éjszakákat érzékelteti. Ez az időre vonatkozik. (Az időkerék a mesékben szokott lenni. Az öregemberek hajtanak kézzel egy nagy kereket.)" A fejlődés időbeliségére vonatkozik ez a rajz is, de közben rejtett tudástartalmakat hoz felszínre. A feladatsor egyetlen lehetőséget mutat

csupán a sok közül arra vonatkozóan, hogyan emelhető magasabb szintre - egzakt tudástartalmakkal megalapozva - az a képi nyelvezet, amely a gyermek három-négy éves korára kialakul. Ha ez a gondolkodásmód nem kap megerősítést, akkor a gyermek nem látja célját a rajzolásnak. Sokszor hallani nyolcadikos gyerekektől: "Nem akarok én festőművész lenni." (Nyilván nem ez a célja a rajztanításnak sem, de nem is zárja ki ezt a lehetőséget.) Annak, hogy a gyermekek nem látják a rajzolás célját, egyik oka az, hogy a rajzórán csupán látni, nem meglátni tanítjuk őket. Az óraszám legnagyobb hányada a látszati törvények, rövidítések, rálátások tudatosításával telik el, kockák, hasábok, hengerek a legfőbb modellek, amelyeken alig akad felfedeznivaló, sőt ami élményt eddig szereztek velük kapcsolatban, azt is e) kell hogy felejtsek, hiszen a látványt kell megörökíteniük, nem azt, ami mögötte rejlik. Ha fordítva lenne, a rajz vezetne mind mélyebb és mélyebb tudástartalom feltárásához, és ha azután az így feltárt ismereteket tenné ismét láthatóvá a gyermek, akkor módjában állna "menet közben" megismerkedni a látszat és a valóság ok-okozati összefüggéseivel, és megoldásokat találni ezek megidézésére is. Következésképpen a látszati rajzolás törvényelve! és ezek alkalmazásával is - mintegy játszva - tisztába jöhetne. Márpedig csakis így várhatjuk, hogy fokról fokra tökéletesedvén, a rajzi megoldások egyre hatékonyabb eszközeivé váljanak a világ megismerésének.

FÖLDI PÉTER

Szemléltető képek

<p>1. ábra</p> 	<p>5. ábra</p> 	<p>1. ábra: A nyomhagyás mozzanata (egy-másfél éves gyermek írása)</p> <p>2. ábra: Gesztusjelek, ábrázolási igény nélkül</p> <p>3. ábra: Következésképpen használt és vizsgálódott körítésjel (kétéves gyermek rajza)</p> <p>4. ábra: „Anyá, Peti, Apa szánkóznak” (két és fél éves gyermek rajza)</p> <p>5. ábra: Autók – felül fényképről kopírozott rajz, alatta az ebből fejlesztett önálló változatok (három és fél éves gyermek rajza)</p> <p>6. ábra: „Táncosnő” (három-négy éves gyermek rajza)</p> <p>7. ábra: A grafitceruza rajzi lehetőségeit szemléltető írások – és a felhasználásukkal létrehozott ábrázoló igényű rajz</p> <p>8. ábra: „A vadmacska vadászkalandja” – a több időfázis képét egyesítő, folyamatábra-típusú valóságidézés iskolapéldája (negyedik osztályos tanuló rajza)</p> <p>9. ábra: Természet utáni stúdiumok – és a belőlük felépülő szuverén képi világ</p> <p>10. ábra: „A növény fejlődése” – folyamatábra</p>
<p>2. ábra</p> 	<p>6. ábra</p> 	<p>9. ábra</p> 
<p>3. ábra</p> 	<p>7. ábra</p> 	<p>10. ábra</p> 
<p>4. ábra</p> 	<p>8. ábra</p> 	

1. feladat



4. feladat



2. feladat



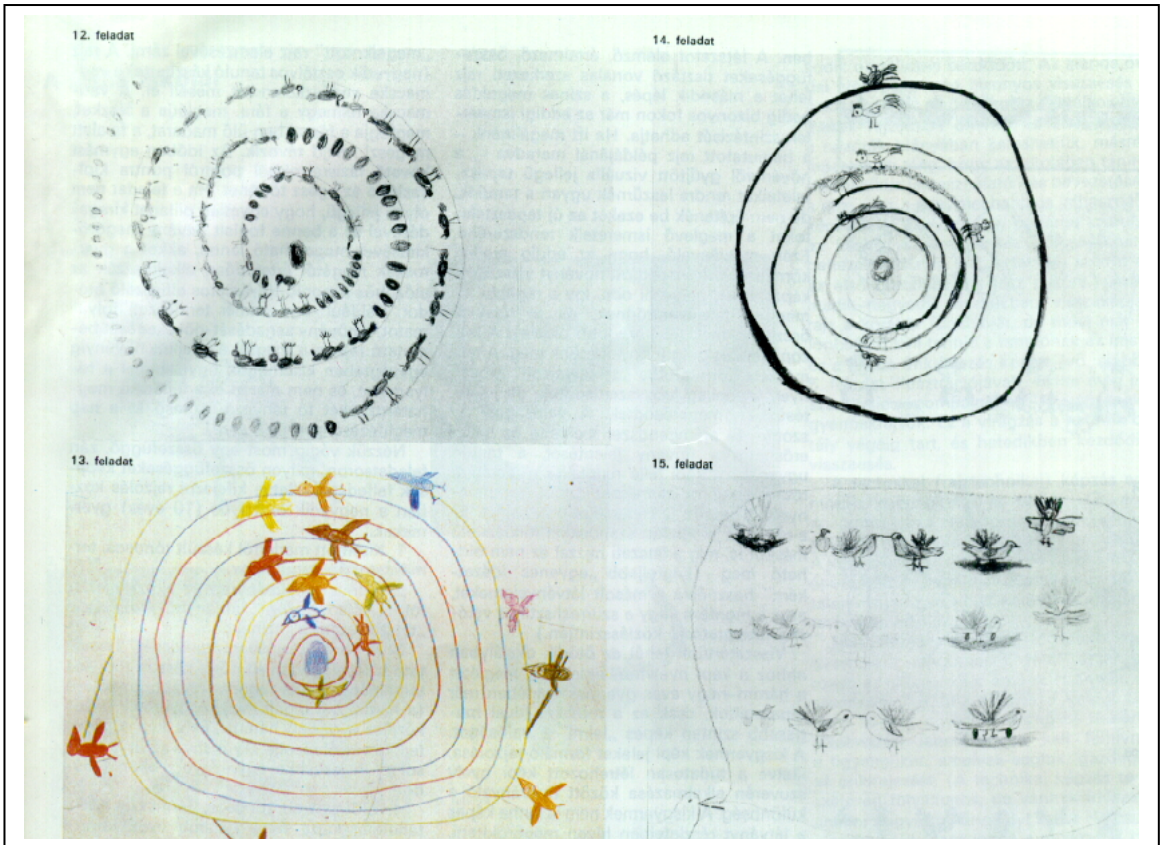
5. feladat



3. feladat

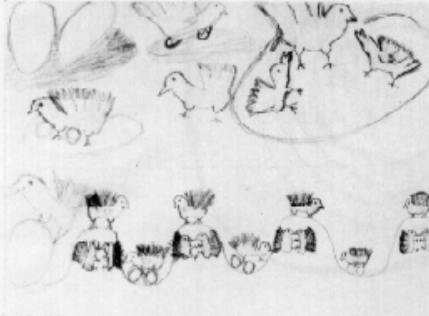
6. feladat



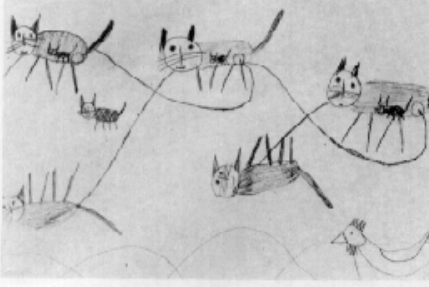




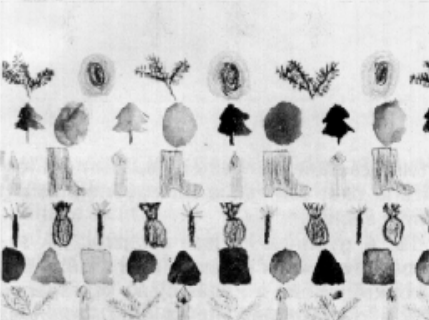
8. feladat



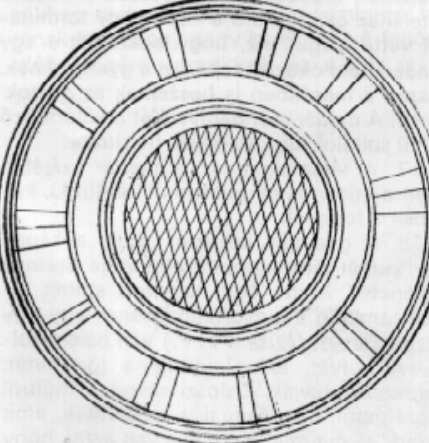
9. feladat



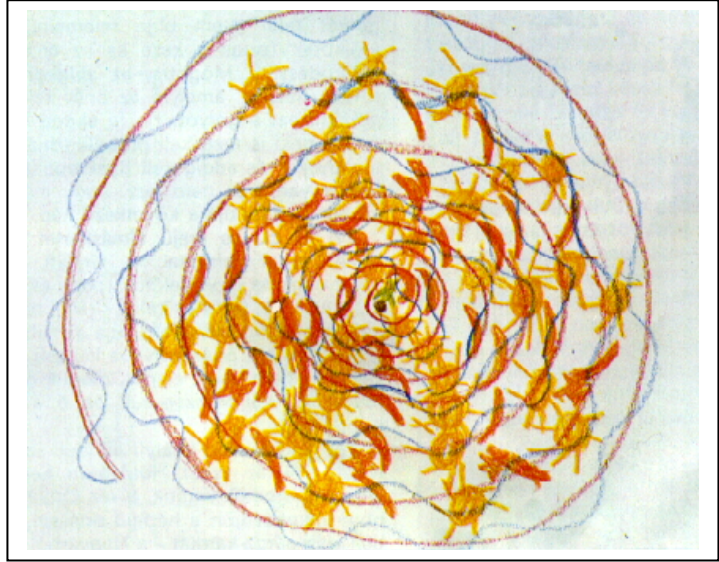
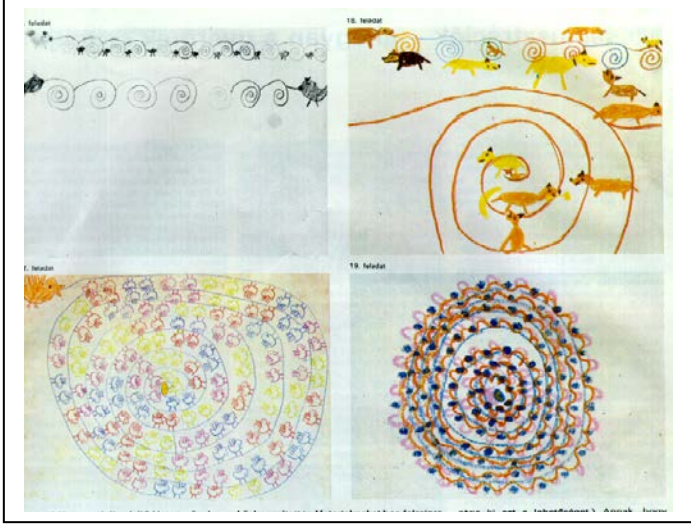
10. feladat



11. feladat



1-20. feladatok: Létförmaváltások, illetve különféle típusú kommunikációs folyamatok megjelenítése - nem pillanatképre hangolt valóságidézési rendszerben (fotók Haris)



Forgács Péter: Kreativitás, ízlés, konfliktusok

Kreativitás, ízlés

1974-ben dr. Kokas Klára felkérésére kapcsolódtam az Esztétikai Nevelési Kísérlethez (az 1990-re tervezett tantervi reform részkiérleteként folyó munka az MTA tantervi reform-bizottsága megbízásából). Mint rajztanár dolgoztam addig az időpontig. Iskolai munkámban foglalkoztatott a zenei, mozgásos (színházi) összefüggések (transzferek) jellege. A kísérleti munkacsoport egy része 1974-ben kezdte el a Leiningen úti általános iskola (Kelenföld) 1/a osztályában a munkát, az osztályban tanító pedagógusokkal együtt.

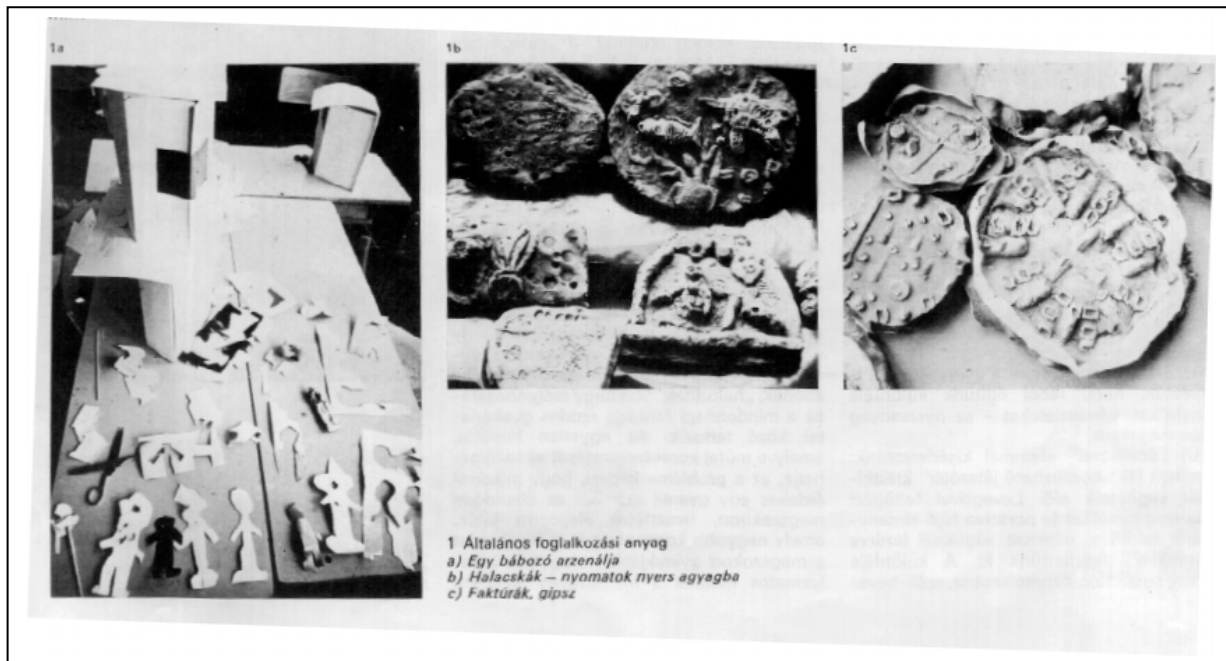
Kutatási tervemben (lásd: MTA Tudományszervezési Csoport komplex esztétikai kísérletanyaga, dr. Kokas Klára-Forgács Péter; stencil) 15-féle vizuális tevékenységet különböztettem meg, mint a feltételezett nevelési program ábrázolási nyelveit. Ezek

következők: grafikai (íráselőkészítés, rajolás, nyomtatás), festési program (színek rendszerezése, természet utáni festés és murális festés), konstruálás, bábozás, kollázs, montázs, animációs filmezés, plasztikai program (szobrászat, kerámia), textiljátékok, fotó és végül környezetalakítási játékok.

E hipotetikus rendszer feltételez egy azóta sem rögzített, pontosan le nem írt "vizuális nyelvi rendszert", továbbá a mozgással, ének-zenével, anyanyelvvél és természetismerettel összefüggő transzfereket. Jóllehet a szemiotika és a pszichológia sok mindent felhalmozott egy elméleti rendszer megalkotásával, érdeklődésem sokkal inkább a gyakorlati kipróbálásra és az anyaggyűjtésre ösztönzött. A vizuális művészetek tartományát olyan kiváló művészek, mint Paul Klee vagy Moholy-Nagy László igencsak feltárták, és a kérdés ma nem az - legalábbis az általános iskolai oktatás szintjén -, hogy mit lehet ehhez utánuk még hozzátenni, hanem sokkal inkább, hogy mi az, ami az adott feltételek között realizálható.

Az 1974 és '78 között eltelt években a tágra szabott programból sok minden megvalósult. Az első két év feladata a gyermekekben meglévő impulzusoknak helyet és anyagot biztosítani, és felszabadítani azokat. A gyerekeket, akikre a jelenleg nagyon is megkötött tantárgyrendszer bénítólag hat. Az óraszám igen magas volt, kezdetben 2-4, később 7-8-ra növekedett, a napköziben tartott szakköri foglalkozásokkal együtt. Ennek ellenére az egész heti óraszámnak csupán töredékét képezte a kísérlet. A pedagógusok váltakozása és nem egyforma hozzáállása igen gyakran kettős hatásúvá tette a programot. (A rövidség kedvéért: autoriter, illetve demokratikus hatásról beszélhetek.)

Az alábbi elemzés főként a harmadik és negyedik évvel foglalkozik, talán ezek adják a kísérlet kiterjesztésének pontosabb képét. (Az első két évben azon voltunk, hogy a gyerekek természetes ábrázolási igényeinek megfelelő légkört teremtsünk, ami-köztudomásúan hiányzik a jelenlegi oktatásból.) A harmadik-



negyedik évben a jövő felé tájékozódunk, kipróbálva módszerünk végső határait is. Az éves ciklusok elemzése helyett néhány fő műfaj tükrében próbálom áttekinteni a játékfolyamatokat.

Különböző szempontok alapján lehet osztályozni azokat a műfajokat, amelyekkel foglalkoztunk. Felsorolásukból érezhető a Bauhaus-hatás, amit a következők jellemeznek: a) funkcionalitás; b) sokféle anyag megismerése, felhasználása; c) egyéni készségek formálása; d) kísérletezés az anyagokkal,

e) bizonyos formákban és műfajokban való összegezés.

Összegezőnek tekintem, fontossági sorrend nélkül, a következőket: környezetalakítás, animációs filmezés, illetve dramatikus (színházi) játékok. Részletezzük hát ezeket.

Környezetalakítás: ebben tárgyformálás, konstruálás, játszóhely kialakítása (a magától értetődő gyermek-környezeté, amely ötvözete a grundnak és a játszótérnek) és a murális festés is benne foglaltatik.

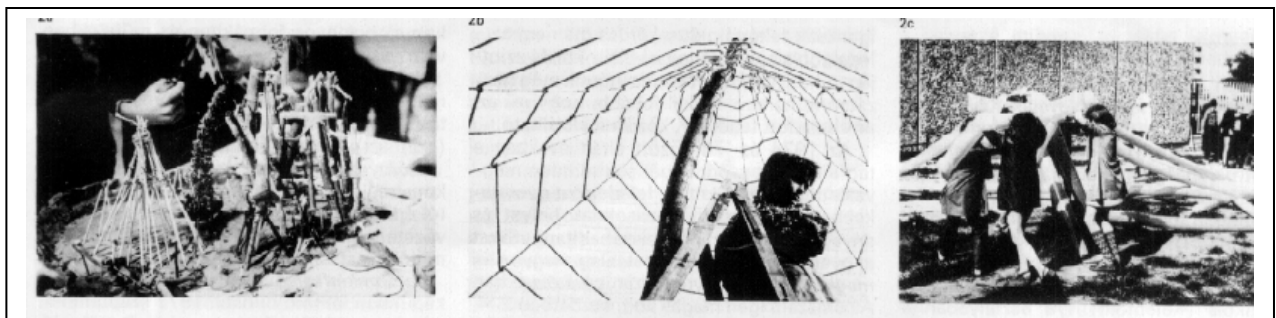
1. **Bunkerfestés.** Az iskola udvarán áll a képünkön látható bunker. 1977 szeptemberében nagy felületű papíron készítettük elő a munkát, e festéses munkák után plectolos kötőanyaggal kevert mésszel lealapoztuk a felületeket, és a tervezések után fokozato- \rightarrow san osztottuk fel a falakat.

Közösen kezdtük el az északi oldal festését, amelyet nem bont meg ajtó vagy ablak. Az első figurát még úgy festettük fel, ahogy az osztályban: a falhoz állt Polgár Tibor, körberajzolták, és az árnyvonalain belül kifestették, csoportosan. Ezt a munkát elkezdni volt nehéz. Számatalan probléma adódott: - Mi történik, ha "csak úgy nekiesnek" a temperával? - Ki kivel dolgozzon? - Melyik "terv" az érvényesebb? - Ki az, aki nagy felületet, és ki az, aki kicsit képes átfogni? Ki szeretne egyedül dolgozni? - És végül: ki festi be a tetőt?

Részletezést helyett: számomra fantasztikus volt, ahogy Zsolt a jobb szélső bohócot és az emberek mellett levő kutyát szabadon, mintá nélkül festette meg. Ezen az oldalon eltűntünk egy aránytalanul festett figurát, amely a kutya helyén volt. Közben a déli oldalon lányok terveztek; itt csak ők festettek. A királylány a lány-folklor "édességét" és a színgyakorlatok dekorativitását hordozza. Sokat vitatkoztunk az arc és a testrészek megfestésekor, végül is ők maradtak fölül, azt festettek, *ami nekik tetszik...*

Miközben a három oldal borítása elkezdődött, Nagy Bertalan faragó barátom állat és játékkötözést, faragást tanított a csoport másik részének, de így is akadtak olyanok, akik szívesen beszálltak volna, viszont a hely kevés volt a festéshez, és így nehéz igazán kedvtelve festegetni. Jó néhányan egymaguk akartak festeni. Így alakítottuk ki a keleti oldalon a Kollektív Tárlatot. Ezen mindenkit képviselt egy vagy két kép. Ezekben a napokban mindig együtt dolgoztunk, a napközi foglalkozások előtt vagy után. Így is három hétig tartott, míg a tetőfestéssel befejezettnek éreztük a bunkert. (A pépes temperafestéket vízben oldottuk és plectollal vegyítettük. Ez azután hozzákötött a meszes alaphoz.)

2. **Játszótér építése.** A faállatok építése a bunkerfestéssel egyidőben kezdődött el. De már jóval előbb próbálkoztunk játszótértervezéssel agyagkollázsok formájában: a tapasztott agyagalapba - amely egyszerre kötő- és szobrászati anyag - faágakat döfködtek, szalaggal és más anyagokkal díszítették, kötözték. Minden 4-5 fős



3. Ábra

csoport 1-1 kollektív grundot épített. (Ilyen neveket kaptak: A spirális terep, A trópusi dzsungel, A kilenc csecsemő parkja, A nagy csúszda parkja és A Kaland-hely parkja.) Ezek alapján kezdtük el a park építését, és szeretnénk befejezni is, talán a jövő félévben. Az egyhangú építészeti környezetből (lakótelep) pikánsan kivilágító bunker közvetlen környezetében néhány, lombjától és gyökerétől megfosztott fatörzset ástunk le. A faállatok kötözése mellett még kis kunyhók fonásával játszottunk. A "nagy", szövessel borított kunyhót, amelyet *indián sábornak* kereszteltünk el, Lakatos Lilla textiles tervezte és készítette el velünk együtt, a legegyszerűbb szövési technika megtanításával. A szövés függőlegesen felvetett spárgaszálai közé hosszú vesszőket szöttek a gyerekek. Azt is terveztük, hogy fából építünk különféle kunyhókat, várrészleteket - ez nyersanyag híján megakadt.

Új "építészeti" elemmel kísérleteztünk: a leásott fák "hordozható játszótér" kialakítását segítették el. Levegővel feltöltött műanyag tömlőket (a porszívó fújó kimeneteléről feltöltve, mindkét végüknél lezárva csomókkal) feszítettünk ki. A különféle akciók során hordozható szobor, szék-heve

rő, gerenda, sárkány, térszövés, úrruha (scifi játékhöz) lett belőlük. Szobrászi ötleteim a komoly térproblémák kipróbálására vezettek, s ez



4. Ábra

végül is lóval spontánabb, majálisszerűbb keretek között történt meg, mint ahogy én terveztem. A fiktív játszótér, amelyet fákon rögzítettünk, műanyagból és levegőből állt: használat után összezsugorítottuk.

Környezetalakító játékaink a teljes ember méretére kiterjesztett kreativitást valósítják meg - rituális formában. A helyszín egyébként szabadtéri dramatizálások terepe egyben, így nehezen választható szét - már csak a gyerekek szempontjából is - a *land-art* akció a színháztól. Ez az összefüggés a mai művészetet is jellemzi. A játék összefonódik egy topológiai feladat megoldásával, miközben a fantáziára bízunk a megoldások egyéni jellegének biztosítását.

A környezetalakítás különösen olyan városkörnyezetben fontos, ahol véglegesnek tűnik a teljesen beszorító, felismerhetetlenségig egyforma környezet hatása. Ez olyan zárt világnak tűnhet, amelyet csak a fantázia és a kreativitás tud átalakítani.

Animációs filmezés: ennek keretében valósul meg az "átlekesítés" (amely az animáció eredeti értelme), a "mozgásban való látás" (Moholy-Nagy) és a legkülönbélebb konstruáló-, manipuláló-, rajzolójátékok gyűjteménye, az egyszerű firktától kezdve a bábozásig - filmen rögzítve.

Amennyiben az előző műfaj a téri-környezeti érzékenységet fejleszti, úgy a filmezés-animálás az "operatív" behatolásnak kedvez. A szétszedés - elemzés - összerakás, *mozgásba* hozás "átlekesíti", vagyis animálja a gyermek által ábrázolt világot.

A rajz, festés, agyagozás és a kollázsok animálása magától értetődő játék a gyerekeknek. Egy bábu játékos-fantáziás mozgása birodalmakat tár fel, éppúgy, ahogy egy fázissor, amely "képregényszerűen" ábrázol. A képregényszerű elemzés vagy egy állónak, "halottnak" vélt tárgy megmozgatása a mindennapi fantázia rendes gyakorlatai közé tartozik. Az egyetlen korlátot, amely e műfaj korai bevezetését akadályozhatja, az a probléma képezi, hogy mikortól érdekes egy gyerek számára az állandóan megszakított, ismétlésre alapozott játék, amely nagyobb koncentrációt igényel, mint a megszokott gyerekjátékok, ugyanis a folyamatos munkát a filmfelvétel fázisokra

bontja. Tapasztalatom szerint egy csoport munkamegosztása levezeti a gépies feladatok feszültségét. A kis filmstábokban is úgy cserélik a munkarészüket, váltják egymást, ahogy a kollektív ábrázolások alkalmával tették. Az animációs játékok fontossága kiderül abból is, hogy az "újabb tévénezői nagyrészt a gyermekkorosztályból verbuválódnak. Köztudomású, hogy a tévé biztosítja a leggyorsabb vizuális információt a gyerekeknek, és szinte kizárólagos médium számukra, az óriási redundancia ellenére. A sok film, rajzfilm természetes közeg, ahogy a századforduló gyerekeinek az érintetlen természet volt adott. Az animációs filmezés kínálja a vizuális élmények formák, ábrázolások mozgatóanyagát *rendezését*.

3 Házfestés

"A természetes filmezés" kipróbálása is elkezdődött dolgozatok, rajzolások, főként képregény formájában. Sokkal több konvencionális tapasztaltam e vázlatokban, mint a "trükkre" és a saját ábrázolásra épített animációknál. A "természetes filmezés" szükségszerűen tv-sztereotípiákat és a gyermeki világkép ideáltípusainak kivetítéseit hozza magával. A celluloidon főként animációt rögzítettünk, "játékfilmes dokumentumokat" pedig videón. (A sztereotípiák jelenségére utal Józsa Péter tanulmánya: *Tömegkommunikációs klisék 6-12 éves gyermekek dolgozataiban*. Kultúra és Közösség, 1975/4. sz.) Az elmúlt egy évben a következő kisfilmeket csináltuk:

Az iskolás füzet története (rajzolt, kollázmontázs technika), Elcserélt fejek (fotómontázs), Hajócsata (festett-mozgatótt agyagplasztika), Karambol (alufrottázs film), Lantos-féle színes modulok animálása, A család fotója (fotóanimáció), Az osztályfénykép (régies film: pantomim animációra), Különbéle rajzok története stb. Ezen kívül dokumentumokat rögzítettünk a Hurka tér konstrukcióról, a Házfestésről, a különféle konstruálási játékokról.

A filmezés elég drága mulatság, s hogy használható technika segítse munkánkat, csak szuper 8-as géppel



5. Ábra

dolgoztunk. Miután egy kazetta filmlaborálási költséggel együtt 260 forint, minden egyes centimétert át kellett gondolnunk. Sokat szenvedtünk azért is, mert csak egy gépünk volt, és egyszerre minden gyerek szeretett volna játszani a stábben, noha maximum öt gyerek képes zavar nélkül felvételeket készíteni. A többi zokon vette, hogy nem nyomhatja az exponálózsínort, és kevéssel kecsesget az, ha a legközelebbi alkalommal már ő animál. Épp ezért folyamatosan készítettünk elő újabb filmeket, s így a többiek is játszottak.

Már a környezetalakító játék is utopisztikusnak tűnhet azok szemében, akik a fennálló iskolai struktúrát veszik alapul. Sőt ilyenek hangozhatnak el: "de akkor már az úttörőéletből fessetek valami szépet". A játszótéren még elfogadható (felfújttömlők nélkül természetesen). Viszont felmerül a kérdés: hogyhogy itt filmeznek, miért nevelnek itt filmeseket? stb. stb. A "közművelődés" világában az amatőrök aktivitása, kulturális mozgalma még nem szűrődött be az iskola rendjébe, és nagy az ellenállás minden olyan gondolattal szemben, amely az eddigiéktől eltérő szempontok szerint aktivizálja a gyerekeket.

Mi laboratóriumi körülmények között készítettünk filmeket, jól tudva azt, hogy a szomszédos tanteremben mi folyik... A gyerekek viszont otthon tévét néznek, vagyis kulturális fogyasztásuk századunk civilizációs szokásainak felel meg. Ugyanakkor az iskolai képzés poroszosan verbális alapokon nyugszik. Az iskola, a vizuális információt véve mértékül, kétnemzedéknyivel le van maradva. A gyerekek mint fogyasztók találkoznak a médium ontotta világgal, és a befogadói magatartásban a hűvös médium csak felerősíti a passzivitást, közben az oktatás nem lép előre az aktív személyiség kialakítása felé. Karácsony Sándor mondta a húszas évek elején, hogy: milyen fordított világ az iskola, ahol a tanár kérdez (vagyis aki tudja) a diáktól, és az válaszol, aki nem tudja (vagyis az, akinek tulajdonképpen a kérdezés lenne a szerepe). Ez az aktív-passzív viszony a tv-vel, a szülővel, az egész világgal kapcsolatban adott a gyerekek számára. S a filmkészítés éppen ezért fontos, mégpedig négy szempontból is.

1. Találékonyásra készítet, hiszen minden filmkocka más, mindent újra kell kezdeni, új ötlettel lehet alakítani.

2. Aktivitásra készítet, "bárki meg tudja csinálni", fejleszti a fantáziát stb. Biztos vagyok abban, hogy az egyszerű rajzolás tevékenység ugyancsak magasfokú koncentrációt és találékonyt igényel. Nem is képezem, hogy az ábrázoló műfajokon belül a vizuális civilizációk között hierarchikus rendet tételezhetünk (erre talán legtanulságosabb példa a természeti népek és a paraszttársadalmak értékes kultúrája). Az animációra végső soron azért került sor, mert az is fontos, és ha vizuális kultúráról vagy még inkább kulturáltságról lehet beszélni a film belső struktúrájának megértése gyakorlás által válhat belsővé.

3. Emlékeznem kell azokra a gyerekekre akik ábrázolásban gátoltabbak



5c



5d



5 Dramatizálás

a/ Személyiségkorrekció arc/estéssel

b/ Dramatizálás "A terrorista" fémérea

c/ A Ramayarra előadásából: a Halál és a Madárkirály

d/ A Ramayana próbáján készült gyermekrajz



4b



4c



4 Animáció

aj Animálás Lantos Ferenc "Természet-

látás-alkotás" programja alapján

bj Montázs-animálás

cj Hajó-animálás

voltak, vagy korábbi tanáraik nem ismertek rá képességeikre, az ilyen gyerekek 10 éves korukban már csak utasításra rajzolnak, maguk számára pedig karikatúrát és firkát készítenek animáció viszont - akárcsak minden bonyolult tevékenységekből ötvözött munkafolyamat - azok számára is vonzó, akik közömbösek a kézügyességre építő kifejezési eszközök iránt. Éppolyan sikerélményben részesülhetnek, mint azok, akik könnyed vonalaikkal elnyerik a hagyományos rajzóra babérait. A vizuális nevelés kulcskérdése az értékelés. Amíg a rajztanítás az akadémiizmus bármelyik konzervjét használja, az értékelés éppolyan akadémikus és szűrő hatású lesz. (Így aztán a többség saját képességeinek csökkenését érzi, átéli azt, amit én a matematika kapcsán tapasztaltam)

4. A filmezés melletti negyedik érvem: én magam is szeretek filmet nézni és csinálni így saját érdeklődésemet vittem át a tanításba, s akárcsak a többi játéknál, saját játékos kedvem találkozott a gyerekekével.

A dramatizálás (színház) játéka: első olvasásra talán nem vizuális műfajnak tartanám (a jelmez és díszletek készítésén kívül). A mi munkánkban nagyon jelentős szerepe volt a képmagnetofonon való rögzítésnek (video), aminek folytán új vizuális műfaj jött létre a filmezés és színház közös területévé. A játék kétértelmű szó: az angol nyelvben jól megkülönböztetik a *game* és a *play* fogalmakat, a magyarban e két jelentés egy fogalomban tömörül. A dramatizálás műfaji értelmezések inkább a játszás/playing fogalmat használom. A dramatizálás külön tanulmány témaként szerepelne, ha nem lenne közös pontja a vizualitással, a videós rögzítés és *feedback* (visszacsatolás) révén. A videón rögzített színházjáték veti fel a filmmel való aktuális kapcsolatot.

Háromféle dramatizálás szerepelt munkánkban. Az első és második tanévben énekzenei foglalkozásokhoz kapcsolódott az eljátszás, az "alakoskodás". Dr. Kokas Klára távozásával sajnos a *zenei játék* lehetősége megszűnt, és inkább a *mesejáték*, illetve a *szociodráma* vette át a szerepét. A két utóbbi az egyszerű utánzásból, illetve a fantáziajátékokból ered.

Mi sem érdekesebb, mint leülni a gyerekek közé, és történeteiket hallgatni vagy utánozni egymást, majd rövid játékokat rendezni. Titkolt képességeik, elfojtott vágyaik válnak ilyenkor pár perc alatt mítosszá, költői eseményé.

1. *A mesejáték:* az utóbbi év leghosszabban gyűrűző játéka a Ramayana dramatizálása volt. Március elején rajzóránk történetétől egy "indiai utazást" választottam. Zenét, füstölőt, kelméket hoztam, és az indiai Kathalaki együttes Ramayana-előadásán készített diákat vetítettem.

A hosszú mítosz ama részét meséltem el, zenével fűszerezve, amely Szíta elrablásával kezdődik és Ravana bűnhődésével, illetve Ráma megdicsőülésével fejeződik be. A rajzolás után a ritmusos, érzéki zenére többször is eljátszottuk a történetet néma gesztusokkal, később táncosabb mozgással. A próbák heteit, melyekben csoportok váltották egymást, követte a batik-technikával festett jelmez készítése, maszkok, ékszerek metszése, gyöngyök fűzése és felvarrása. A mesét részletenként játszottuk el, öt előadászerű improvizációt örzünk videoszalagon. Az anyag lehetővé teszi a szereplők önmegfigyelését, a legszebb mozgások kiválasztását és a darab létrehozásának megfigyelését. A próbák során hitelessé vált a történet, a néhány előadásban leküzdötték az egymás előtti szégyenlősséget a színészek, és a gúnyolódást a nézők, akikből a színészek verbuválódtak. Jól tudjuk, hogy egy nem válogatott embercsoport, mint az általános iskolai osztály, előítéletes, mint minden ilyen alakulat, főként fiú-lány kapcsolatokra és egyéb tiltásokra nézve. A spontán játékot nagyban segítette a zene és az, hogy végre olyan tanítónővel (Pintér Krisztina) játszottunk együtt, aki mindenben szívesen részt vett.

2. *Szociodráma:* az előkészítő technikák közül a tükröző játékok emelkednek ki: a visszhang, a láncotvábbítás, a nématükör, a hangostükör. A szerepcseré fogalmában ragadható meg a játék specialitása. A *Másikban szemlélni saját magamat:* tanulságos. Fontos szerepet töltött be ezúttal is a video. Szerencsés körülmények folytán az *Akai* készülék hetekig az osztályunkban volt. A dramatizálós játékok, próbák visszajátszása (visszacsatolása) éppúgy a játék része lett, mint maga a dráma.

Bárki érezhette a varázst saját képének megjelenésekor. A metrón, ipari tévén idegenek néznek idegeneket. Nincs következménye - hacsak nem egy feltételezett balesetelhárításban - a videónak. Minthogy a szalagok törölhetők, azonnali visszajátszások után kitágítottuk az olykor banálisnak indult történeteket. Ilyenkor minden foglalkozás rendkívül izgalmasan zajlott le. A fiúk sorba álltak a kamera kezeléséért (éppúgy, ahogy a bunkertető kifestéséért), mind részesedni óhajtott a *nagy tv-mítoszból*.

A szociodrámaiban napi híreket, mindennapos jeleneteket, konfliktusszerepeket játszottunk el, megközelítve a terápiás gyakorlat belső feszültségeit. A dramatizálás tapasztalatai azt mondják velem, hogy az iskola ma már nem lehet meg gyógyító játékok nélkül, és ennek az egyik legkitűnőbb formája a szociodráma és a színházjáték.

A színházjáték módszerét nem előadáscentrikusan használjuk, az iskolai ünnepélyek sztereotípiái olyan merev "szerepeket" teremtettek, amelyekkel szemben sokkal hasznosabb a műhelymunka. Ennek nincs közönsége - éppúgy, ahogy egy jól sikerült festménnyel még nem rohanunk a kiállítóterembe.

Minden akciónak, így a dramatizálásnak is jelentős része az az intimitás, amelyben kifakad a játék, amelyben felszabadulnak a résztvevők, amiért az "itt és most" fontosabb, mint a formális ünnepélyek, a "gyerekszínházak" áramlatába való bekapcsolódás.

A video-, fotó-, magnó- és filmdokumentumok csak így lesznek értelmezhetőek. Ami ebben az osztályban történt, bizonyos szempontból egyedi, de nem azért, mert a módszer reprodukálhatatlan, hanem azért, mert ez a kapcsolattrendszer és teremtési folyamat egyszeri sorozat. Ugyanakkor nem érzem érvénytelenebb módszernek a

hagyományos természetelvű ábrázolás tanítását, ha az a gyerekek szempontjából is szemlélt világgép alapján működik.

Ízlés és konfliktusok

Minden új pedagógiai törekvés a réginek tartottal szemben új ideáltípusokat nevez meg, és saját korszakának fejlődési színvonalára igyekszik noszogatni az oktatás különböző formáit. A saját ideáltípusom kiindulópontja a Bauhaus volt és ma is az. A demokratikus nevelés feladatai, a kreativitás feltételei és a tömegkommunikáció által teremtett kulturális lehetőségek kiaknázása érdekel. Ezzel szemben nehezen tudnám egyértelműen meghatározni korszakunk fejlődésének legjellemzőbb arcát, miután a tömegkultúra-elitkultúra dichotómiája megoldhatatlan választás elé állít. Az első: a városias folklór, a fogyasztói kultúra; a második: az "ezoterikus" művészetek birodalma - ha végtelenen akarok fogalmazni. Melyiket tartsam szükségszerűnek, melyiket tartsam a jövő kultúrájának?

Szükségszerűnek tűnt, hogy a kísérleti csoporttal végigjárjam a rajzolástól a filmezésig minden területen érzékelhető új pozíciókat úgy, hogy közben igyekezzem az adott életkori sajátosságukat és kognitív fejlődésüket észlelni, azokhoz alkalmazkodni. A kultúra dichotómiája eldöntetlen kérdés, az iskola jelenleg a tömegkultúra szárnyán helyezkedik el.

A probléma ott kezdődött, hogy bármennyire is felkészültem "érkeztem vissza az iskolába", amelyet mint gyerek hagytam el, az oktatás szerkezete, a tekintélyek nyüzsgése és a módszerek nem változtak sokat. A belépés pillanatától éreztem az ellentétességeket.

Az első szociálpszichológiai probléma: az új módszer integrálása a régibe; ilyenkor három lehetőség merül fel: az új legyőzi a régit, a kettő együtt átalakul, vagy a régi megeszi az újat. A mi esetünkben talán a középső valósult meg. Nagy probléma egyeztetni az új nézeteket a pedagógusok szemléletének tradícióival. Mivel azonban 1990-re készülő tantervi reformon dolgozom, úgy véltem, bizonyos mértékig figyelmen kívül hagyhatom az ilyenfajta gátakat azért, hogy a *hipotetikus vizuális nevelési modellhez eljussunk*.

Nem számoltam viszont a másik ténnyel, amelyet az adott gyermekcsoport kulturális "hátterének" szoktunk nevezni.

A filmezés kapcsán felmerült a kérdés: vajon miért nem adunk "csak úgy" felvevőgépet és korlátlan mennyiségű nyersanyagot a gyerekeknek? A demokratikus gesztus mögött azonban egy át nem gondolt probléma rejtőzik, amelyet P. P. Pasolini így fogalmazott meg egy beszélgetésben: jóllehet sok amerikai néger otthonában van írógép, mégsem lettek a fekete gyerekek írókká mindazokon a helyeken, ahol írógép van. S a filmezőgép jelenléte miért váltana ki zseniálisabb filmeket ugyanezekből vagy bármilyen más gyerekekből? Pasolini gondolata egyértelművé teszi, hogy a technikai, fogyasztási lehetőség megnyílása még nem feltétlenül kapuja az autonóm alkotásnak. Az meglehet, hogy etnográfiailag és szociológiailag értékes dokumentum, amelyet így készítenek, de nem feltétlenül művészeti produktum (bár lehetséges ennek az előfordulása is). Az ízlés területén áll a harc. Egyfelől miért is ne próbálnám befolyásolni őket választásaikban? Nemcsak azzal, hogy új ábrázolási formákra tanítom őket, hanem az *általam* szépek tartott (vélt) tárgyakat, alkotásokat próbálom *elfogadtatni*. (Egyszer azt mondta Kozma Tamás, az egyik legügyesebb fiú, hogy nem érti sem ő, sem az anyukája, hogy azokért a krikzkrakszokért miért kaptott milliókat a Picasso. Májig sem választottam neki.)

A művészetek elfogadása vagy elutasítása túlmegegy az oktatás mai kérdésein, sokkal inkább a művészetszociológia kérdéseire igazodik. Miért más az ízlése két különböző rétegből való embernek? Miért különbözik a felnőtt és a gyerek ízlése? Miért lennének mások ezek a gyerekek, mint a szüleik? És honnan vegyem a bátorságot az ítéletemhez, amely szerint "a vitrinben giccek vannak", "a tv banális" stb.? Azt hiszem, a szociológia szempontjából ez éppolyan előítélet, mint az, hogy: "Picasso krikzkraksszal kereste a pénzt", vagy: "a Pollock úgy fest, mint egy majom".

Ha etnográfusi feladat lenne, hogy tanítványaim és saját ízlésem között megkülönböztetést tegyek, akkor a sztereotípiák használatának módja, gyakorisága lenne a határérték. És teljes nyugalommal nézem végig azt, hogy az ezerféle tradíció és oktatási mód következtében saját, mély indokaim alapján valószínűleg inkább a sztereotípiát választják - nincs más lehetőségük. (Eszembe jutnak az iskolai farsangok, ahol nem a drága bérelt ruhák a feltűnők, hanem az oly ritkán szabadjára engedett eklektikus városi folklór fantáziált jelmezei. Ott derül ki, hogy

ki mit gondol, mit vár. És ezek a jelmezbálok köszönnek vissza a vállalati banketteknek.)

A gyerekek zsebei műtyürekkel vannak tele, szabad idejükben fodrocskákat rajzolnak az emlékkönyvekbe, éjjel-nappal dúdolják a tv-reklámot, naptárkártyát gyűjtenek, és "subáznak" a mamával, november 7-re minden festményüket pirossal festik tele stb. stb. És ilyenkor foglalja el a kétségbeesett tanárszerepem helyét az elégedett gyűjtő, az etnográfus; így teremtek velük kapcsolatot. Azáltal létezem közöttük, hogy elfogadom kultúrájukat, amelyet saját maguk számára realizálnak, és amelyben részt kaphatnak, mert kreatívakká lesznek ismét, ha jó emberi kapcsolatokba kerülnek, ahol a másfajta kultúra nem a tekintély érveivel hat.

A tekintélyelvű tanító néni jersey nadrágja éppolyan fontos eleme a vizualitásnak, mint a kulturális nevelésben betöltött szerepe s talán ez elfogadhatóbb a gyerekek számára is (ahogy azt B. Bettelheim megjegyzi az Identifikációról írt nagyszerű tanulmányában). A gyerekek nem végleges értékrendjén a legkisebb jelzés is változtathat, de az is biztos, hogy jó kompromisszumokkal lehet ezt elérni.

Ha a mellékelt képeket nézem, a szkeptikus záró sorok tamáskodásnak tűnnek nekem is. A tapasztalat azt mutatja azonban, hogy a *kreatív magatartásnak* az életkor előre haladásával egyre több a belső és külső gátja, így a mellékelt képek végső soron neki- és elrugaszkodásainkat dokumentálják amelyek alkalomról alkalomra meg kellett hogy ismétlődjenek: *a lehetséges műveket* és azt, hogy *milyennek kellene le valójában milyenek lehetünk.*

Csapó Benő - Varsányi Zoltán: A rajzkészség fejlesztésének vizsgálata középiskolai tanulóknál. (Kárpáti Andrea: Vizuális képességek fejlődése)

- 1.2. A mérendő tartalom körülhatárolása

Az elméleti előkészítő munka első lépése a mérendő tartalom körülhatárolása, strukturális elemzése. Esetünkben ez annak meghatározását jelenti, hogy mit értünk rajzkészségen, milyen összetevői vannak a szóban forgó készségnek, a számba vett elemek hogyan rendszerezhetők.

A rajzkészséget elemezve már kiindulásként megállapíthatjuk, hogy rendkívül összetett, bonyolult rendszerről van szó, a rajzkészség több különböző pszichikus funkció koordinációjának színvonalát jelenti. Így a rajzkészség működésében szerepet játszanak például a látás (alak- és térészlelés), a memória, különböző kognitív, sőt néha effektív összetevők is. Mindez azt jelenti, hogy a rajzkészség vizsgálatánál nem törekedhetünk a teljességre, csupán néhány lényeges összetevő kiemelését tűzhetjük ki célul.

Kiindulásként a rajzkészség mérendő komponenseit négy nagy csoportba foglaltuk össze.

I. *Pszichomotoros összetevők.* Idesoroljuk az elemi szenzoros és motoros készségeket, mozgáskoordinációt, a "szem-kéz" koordinációt stb.

II. *Térszemlélet.* Itt tartjuk számon a különböző nézetek azonosításának egyszerűbb készségeit, a forma- és alakkonstancia érzékelését, a különböző transzformációk (nyújtás, tükrözés) és vizuális memória (rövidtávú) készség jellegű elemeit.

III. *A rajzkészségnek az iskolai oktatás során tervszerűen kialakított elemei,* valamint a készségek tudatos működését megalapozó ismeret jellegű összetevők köre. Így elsősorban a műszakirajz-alapismeretek és készségek.

IV. *Esztétikai komponensek.* A rajzokat - készüljenek azok bármilyen célból - mindig vizsgálhatjuk az esztétikai minőség szempontjából is. Bizonyos rajzoknál pedig az esztétikum elsődleges vagy éppen egyetlen szemponttá lép elő. Az esztétikai oldal értelmezése, megítélése, amint azt a számtalan gyermekrajz-vizsgálat is tanúsítja, nagyon ellentmondásos. Hogy mit tekintünk esztétikusnak, az függ a kultúrától, a kortól, az egyéni ízléstől, műveltségtől. Nem remélhető, hogy az "esztétikusnak" általában bármilyen objektív fogalmát meg lehetne határozni. Valószínű azonban, hogy nem is erre van szükség. Úgy gondoljuk, vannak az esztétikumnak olyan alapelemei, egyszerű komponensei, amelyek tekintetében nagyfokú konszenzus érhető el. Az egyszerű, nem műalkotás igénytel készült rajzokkal, munkatermékekkel kapcsolatban valószínűleg ki lehet alakítani az elemi esztétikai kritériumok értékelésére alkalmas szempontrendszert. Gyakran maga a pontosság, a hibátlanság, az egyértelműség, a funkcionális való megfelelés egyben az elemi esztétikai kritériumok kielégítését is jelenti. Például egy pontosan elkészített műszaki rajz szép, a rosszul illeszkedő, görbe vonalakat tartalmazó rajz csúnya. Egy hibátlanul legépelte oldal szép, különösen, ha arányos a keret is. A ferdén felragasztott tapéta, a foltosan festett fal, egy durván hegesztett varrat, egy pontatlanul lefűrészelt elemekből összeállított asztalosmunka csúnya. És mindezeket a munkákat szépen is el lehet végezni. Talán e példákban is érezhető, hogy vannak bizonyos általánosan érvényesíthető, egyértelmű esztétikai kritériumok. Valószínűnek tűnik az is, hogy ezek az elemek a rajzkészségen keresztül is megközelíthetők. Nagy előrelépés lenne, ha az esztétikai érzéknek legalább az ilyen elemi szintjét sikerülne egyértelműen mérhetővé tenni. Az első próbálkozások után azonban be kellett látnunk, hogy az ilyen elemek feltárása hosszas elméleti előkészítő munkát és többlépcsős empirikus vizsgálatot igényel. Ezért ebben a felmérésben az esztétikai oldal jelentőségének hangsúlyozása ellenére is el kellett tekintenünk a mérésétől.

1.3. A feladatrendszer taxonómiája

A mérőeszközök elkészítését a mérendő tartalom körülhatárolásával, strukturális elemzésével kezdtük.

A pszichomotoros összetevők és a térszemlélet elemzése során alkalmaztuk a különböző taxonómiai rendszerek (pl.: Simpson vagy Harrow taxonómiája) szemléletmódját, a műszakirajz-ismeretek analíziséhez pedig felhasználtuk a tanterveket, taneszközöket.

Először pszichológiai megfontolások alapján a mérendő készségek főbb összetevőit különítettük el, majd mindegyiket elemeire bontottuk a lehető legnagyobb részletességgel. Így azonban egy túlságosan terjedelmes rendszert kaptunk. Tekintetbe kellett vennünk, hogy maximálisan kétszer 45 perces vizsgálatot tervezhetünk. Ezért a kezdeti, részletes rendszert tovább alakítottuk, tömörítettük.

A mérendő komponensek így végül a következő taxonómiai rendszeréhez jutottunk el. (Az 1. és 2. pontban a tananyagtól független, a 3. pontban a különböző tananyagok közös részét képező tudáselemek szerepelnek.)

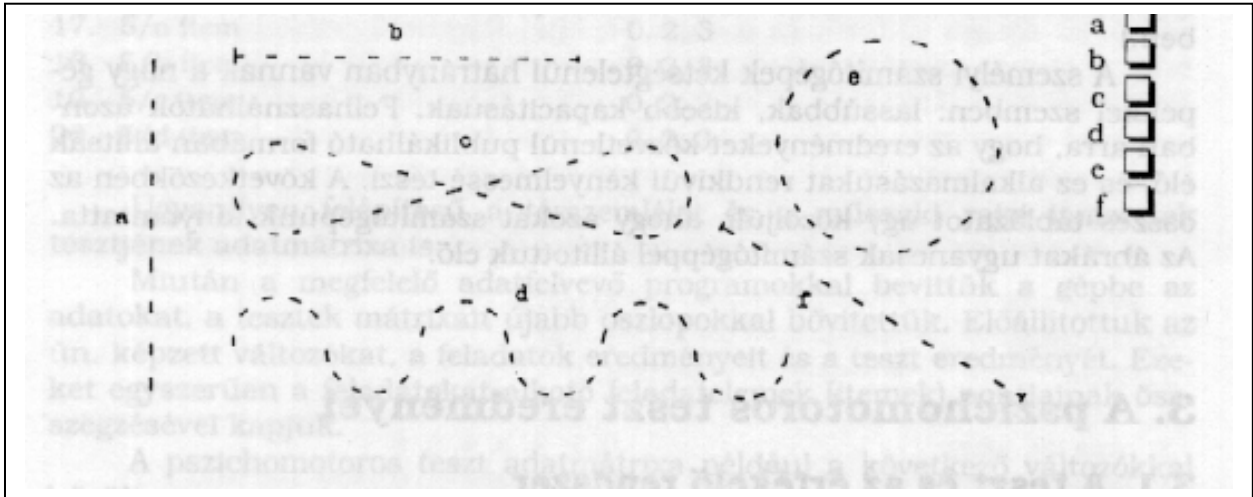
RAJZKÉSZSÉG FELADATLAP

Sorszám: I. Pszichomotoros komponensek Név:

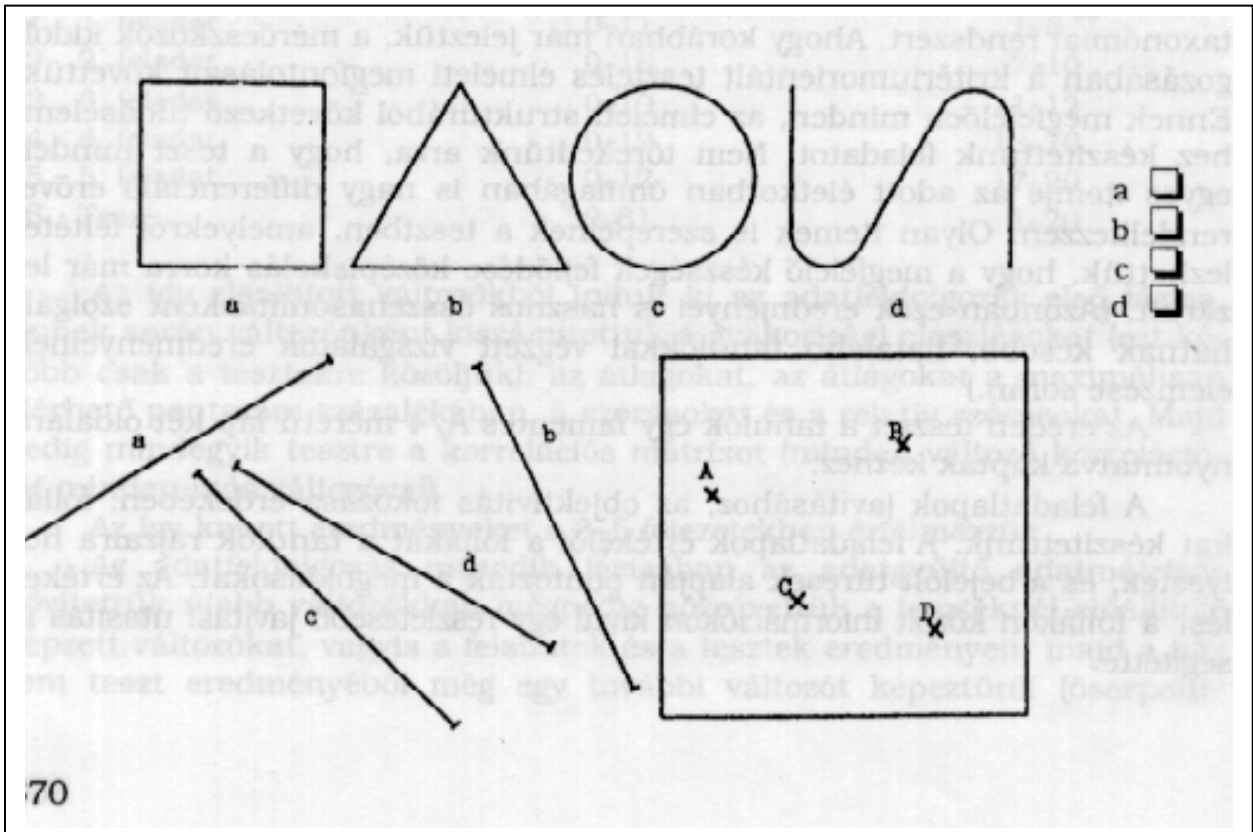
.....

A feladatokat szabadkézi rajzolással oldd meg! Golyóstollal rajzolj! Semmilyen más segédeszköz nem használható!

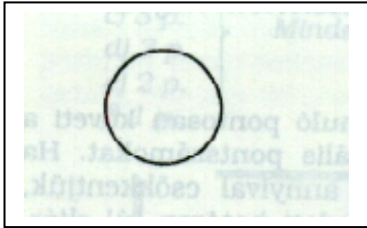
Húzd ki folyamatos vonallal a toll felemelése nélkül az alábbi szaggatott vonalakat)



2. Rajzold le az alábbi alakzatokat az eredetivel azonos méretben és helyzetben, kb. 2 centiméterre az eredeti alá!

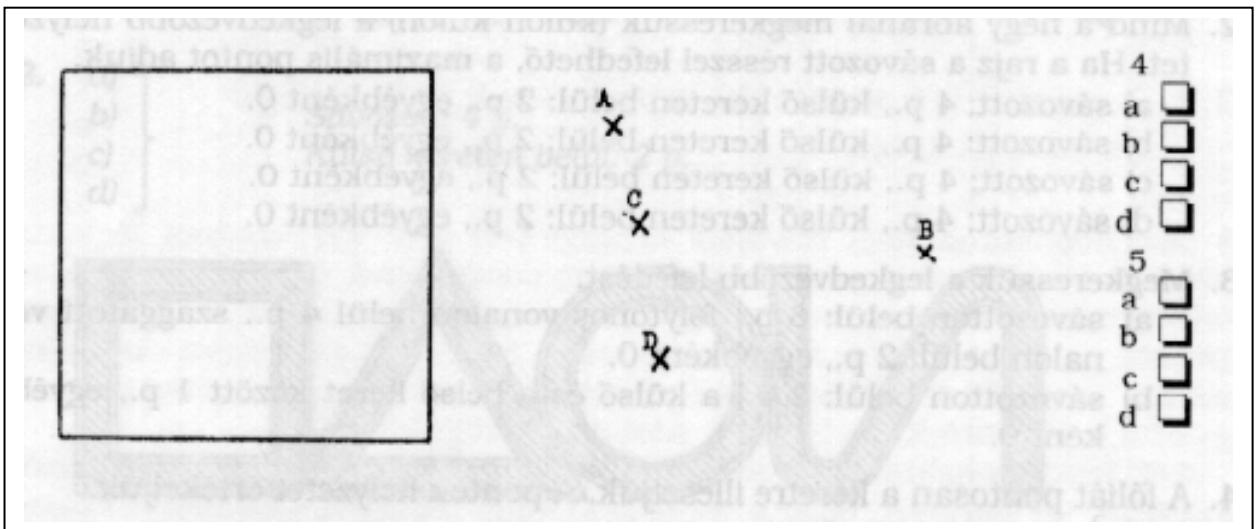


3. Rajzold le az alábbi kört kétszeresére nagyítva és felére kicsinyítve! nagyítva (a) kicsinyítve (b)



4. Helyezd el az alábbi négyzetben az A, B, C és D pontokat ugyanúgy (ugyanolyan helyzetben), ahogy a fenti négyzetben elhelyezkednek!

5. Húzz párhuzamost a fenti a egyenessel az A ponton keresztül és a b-vel a B ponton keresztül! A C és D pontokon át olyan egyeneseket húzz, amelyek merőlegesek a c és a d egyenesre)



A "Pszichomotoros komponensek" teszt javítókulcsa

Az értékelés alapelvei

1. A fóliát a feladatlpra tesszük és a feladat jellegétől függően pontosan a mintára helyezzük, vagy megkeressük azt a helyzetet, amelyben a sávozott részek legjobban lefedik a tanuló rajzát.
2. Csak egész pontokat adunk. A teljesen rossz megoldás mindig 0 pont, ezenkívül minden feladatelem mellett feltüntettük, hogy milyen további pontértékek adhatók.
3. Minden betűvel jelölt feladatelemet önállóan, a többitől függetlenül értékelünk.

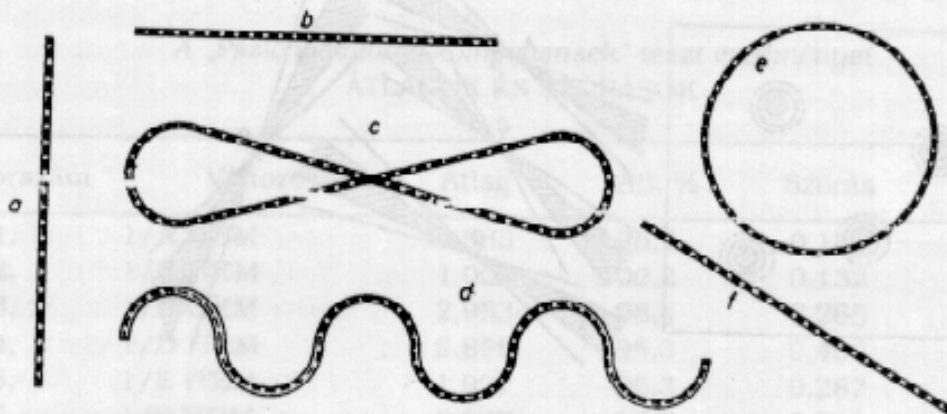
4. A fóliákon nem mindenütt fér el a részletes javítási utasítás. néhány esetben csak a pontozásra vonatkozó emlékeztető adatokat közlünk. A javítás pontos menetét ezért a következőkben részletesen leírjuk.

A feladatok *értékelése*

1. A fóliát pontosan a sémára illesztjük. Ha a tanuló pontosan követi a szaggatott vonalat, megkapja az alábbi maximális pontszámokat. Ha a megoldás nem pontos, a max. pontszámot annyival csökkentjük, ahányszor a tanuló a szaggatott vonaltól a megadott határon túl eltér. (Így az a, b és f esetben már 1 hiba esetén is 0 pont jár.)
 - a) max. 1 p.
 - b) max. 1 p.
 - c) max. 3 p.
 - d) max. 3 p.
 - e) max. 2 p.
 - f) max. 1 p.
2. Mind a négy ábránál megkeressük (külön-külön) a legkedvezőbb helyzetet. Ha a rajz a sávozott résszel lefedhető, a maximális pontot adjuk.
 - a) sávozott: 4 p., külső kereten belül: 2 p., egyébként 0.
 - b) sávozott: 4 p., külső kereten belül: 2 p., egyébként 0.
 - c) sávozott: 4 p., külső kereten belül: 2 p., egyébként 0.
 - d) sávozott: 4 p., külső kereten belül: 2 p., egyébként 0.
3. Megkeressük a legkedvezőbb lefedést.
 - a) sávozotton belül: 6 p., folytonos vonalon belül 4 p., szaggatott vonalon belül: 2 p., egyébként 0.
 - b) sávozotton belül: 2 p., a külső és a belső keret között 1 p., egyébként 0.
4. A fóliát pontosan a keretre illesztjük. A pontok helyzetét értékeljük.
 - a) sávozott: 3 p.
 - b) folytonos vonalon belül: 2 p.
 - c) szaggatott vonalon belül: 1 p.
 - d) egyébként: 0 p.
5. A fólián jelölt pontokat pontosan a lap pontjaira illesztjük. Az egyenesek irányát értékeljük.
 - a) a vonal a sávozott szögtartományba esik: 3 p.
 - b) a külső vonalak által határolt tart.-ban: 2 p.
 - c) egyébként 0 p.
 - d)

1. a) 1 p.
 b) 1 p.
 c) 3 p.
 d) 3 p.
 e) 2 p.
 f) 1 p.

Minden kitérés 1 p. levonás



2. a) }
 b) }
 c) }
 d) }

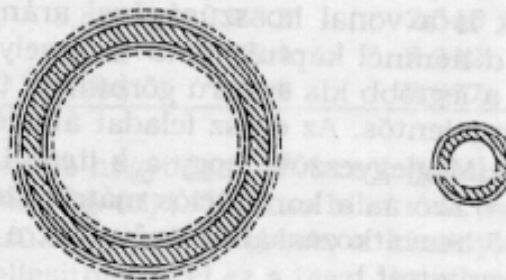
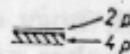
Sávozott: 4 p.
 Külső kereten belül: 2 p.



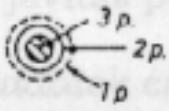
3. a.



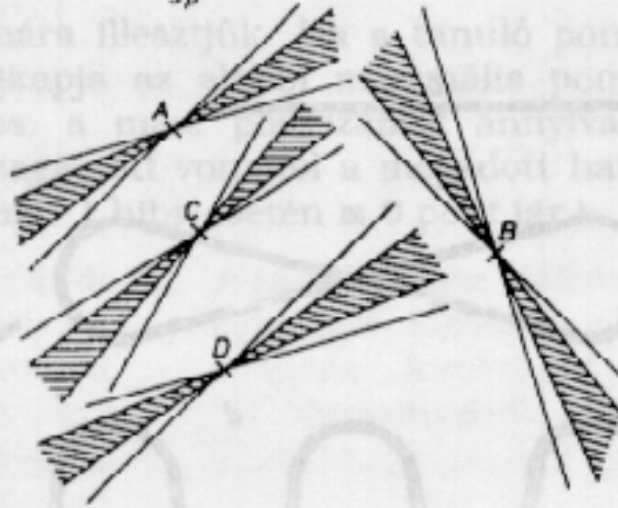
b.



4.



5.



4. A térszemlélet teszt eredményei

4.1. A térszemlélet teszt és értékelő rendszere

A térszemlélet teszt feladatainak kialakításakor is alapvető szempont volt, hogy rövid idő alatt megoldható. tömeges vizsgálatokra alkalmas papírceruza tesztet készítsünk, amelynek értékelése is egyszerű és egyértelmű. Ezért itt is viszonylag kevés - mindössze négy -, több ütemből felépített feladatot alkalmaztunk.

A pszichomotoros teszthez hasonlóan ez a teszt is A/4 méretű volt. Itt külön jelentősége van annak, hogy a két oldal egyazon lapnak a két oldalára került. A 2. feladat ábráit ugyanis úgy kell átmásolni a papír másik oldalára, hogy közben a v. sz. egyidejűleg a két oldalt nem láthatja.

A feladatokhoz itt is javítási utasítás tartozik, valamint a teszt második oldalához még egy fólia is, melyet a feladatlapra helyezve végezzük az értékelést.

RAJZKÉSZSÉG FELADATLAP

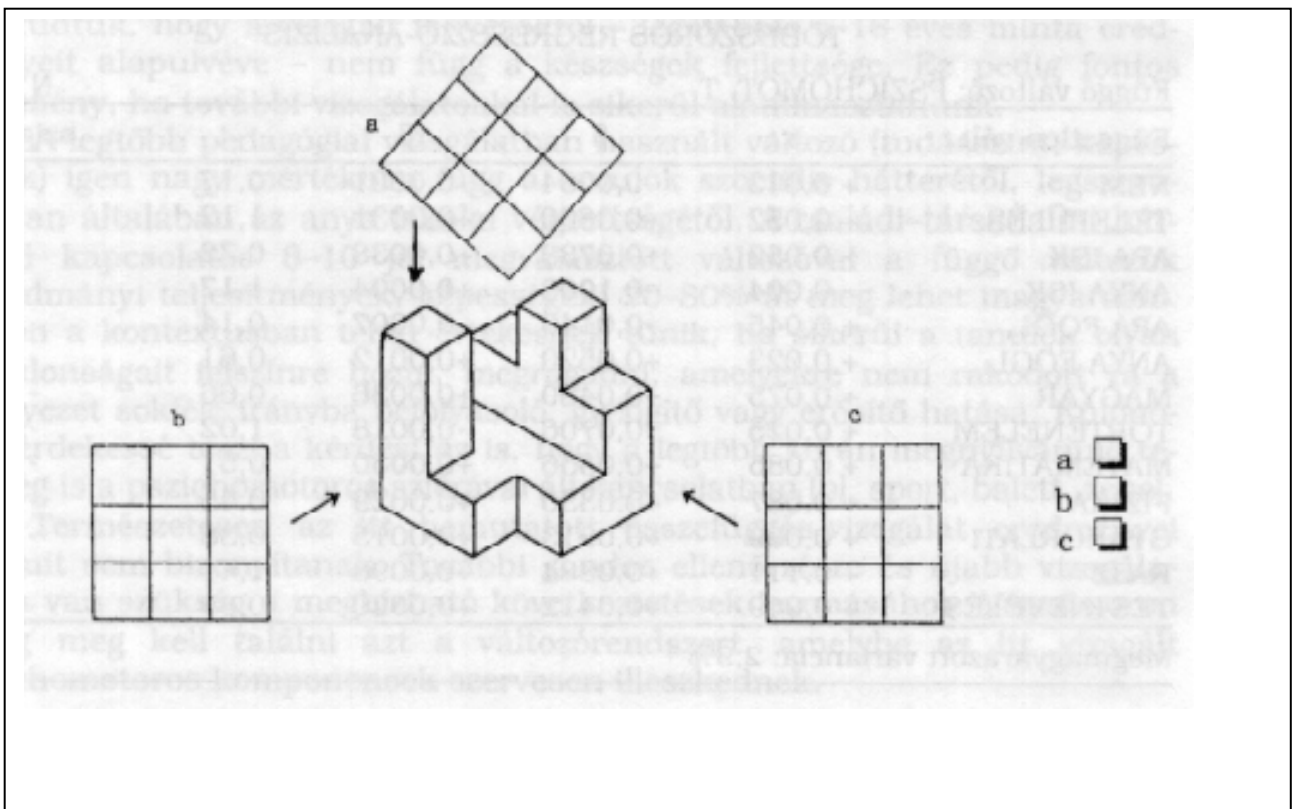
Sorszám:

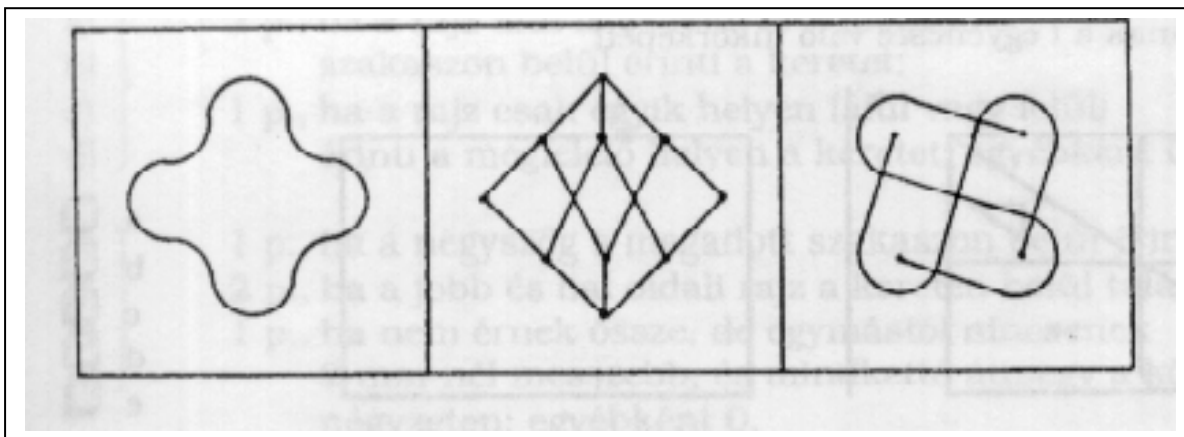
II. Térszemlélet

Név:

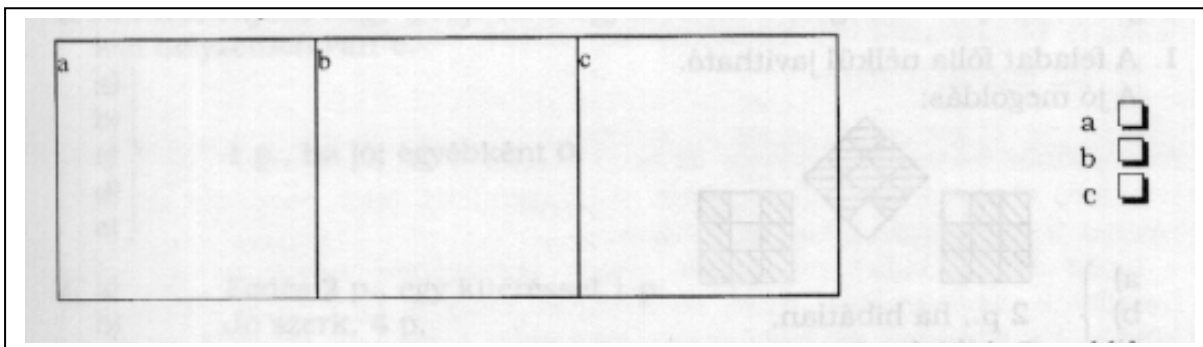
A feladatokat szabadkézi rajzolással oldd meg! Golyóstollal rajzolj! Semmilyen más segédeszköz nem használható!

1. Milyen alakot látsz, ha az alábbi tárgyat a nyíllal megjelölt irányokból nézed? Rajzold be a látható alakok kontúrjait a négyzetrácsokon, és satírozd be a látható részeket!

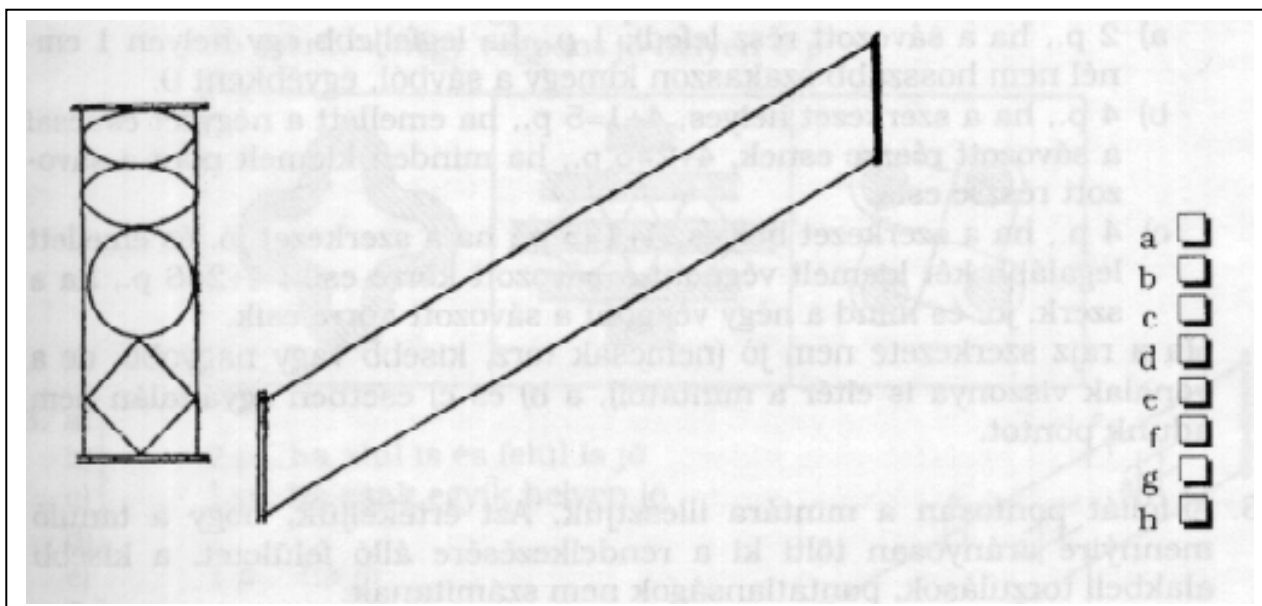




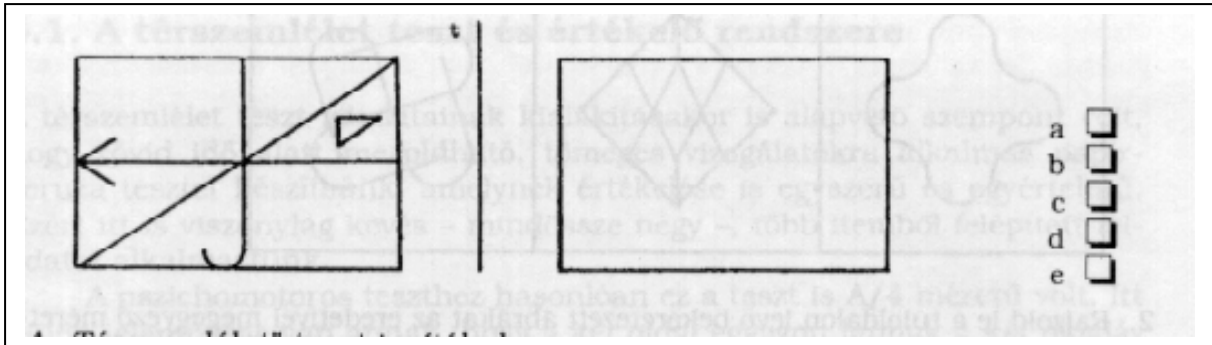
2. Rajzold le a túloldalon levő bekeretezett ábrákat az eredetivel megegyező méretben és elhelyezésben!



3. A bal oldali rajz két pálcika közé kifeszített gumihártyát ábrázol. Rajzold be a jobb oldali ábrába, milyen lesz a gumihártyán levő rajz, ha azt az ábra szerinti alakúra nyújtjuk!

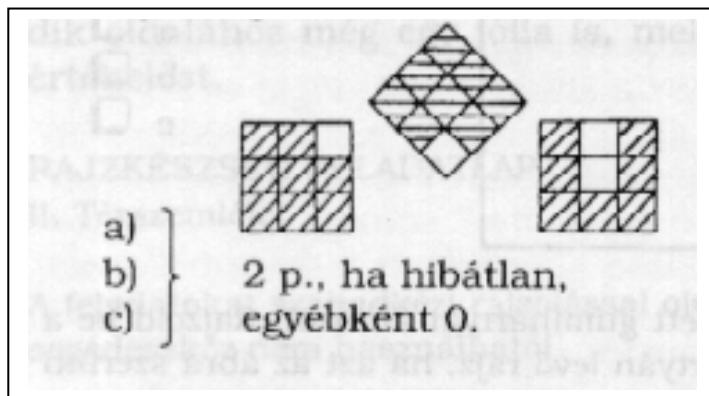


4. Az alábbi ábrán a t egyenes egy tükröt jelöl. Rajzold a jobb oldali keretbe a bal oldali ábrának a t egyenesre való tükörképét!



A "Térszemlélet" teszt javítókulcsa

A feladat fólia nélkül javítható, A jó megoldás:



2. A fóliát pontosan a keretre illesztjük. Az a) esetben a rajz alakját, a b) és a e) esetben a szerkezetét értékeljük.

- a) 2 p., ha a sávozott rész lefedi; 1 p., ha legfeljebb egy helyen 1 ennél nem hosszabb szakaszon kimegy a sávból, egyébként 0.
- b) 4 p., ha a szerkezet helyes, 4+1=5 p.. ha emellett a négyzet csúcsai a sávozott részre esnek, 4+2=6 p., ha minden kiemelt pont a sávozott részre esik.
- c) 4 p.. ha a szerkezet helyes; 4+1=5 p., ha a szerkezet jó, és emellett legalább két kiemelt végpont a sávozott körre esik; 4+2=6 p.. ha a szerk. jó, és mind a négy végpont a sávozott körre esik.

Ha a rajz szerkezete nem jó (nemcsak torz, kisebb vagy nagyobb, de a vonalak viszonya is eltér a mintától), a b) és c) esetben egyáltalán nem adunk pontot.

3. A fóliát pontosan a mintára illesztjük. Azt értékeljük, hogy a tanuló mennyire arányosan tölti ki a rendelkezésére álló felületet, a kisebb alakbeli torzulások, pontatlanságok nem számítanak.

A rajz az alsó és a felső keretet 4-4 ponton érinti. Ezeket értékeljük a), b), c) és d) feladatelemként. Az e) függőleges kerettel, az f, g) és h) pedig a rajzok egymással való találkozását jelzi.

- a) 2 p., ha a rajz alul is és felül is a megadott b) szakaszon belül érinti a keretet;
- c) 1 p., ha a rajz csak egyik helyen (alul vagy felül)
- d) érinti a megfelelő helyen a keretet; egyébként 0.

- e) 1 p., ha a négyszög a megadott szakaszon belül érinti a keretet; f) 2 p., ha a jobb és bal oldali rajz a kereten belül találkozik;
- g) 1 p., ha nem érnek össze, de egymástól nincsenek
- h) 2 mm-nél messzebb, és mindkettő átmegy a középső négyzeten; egyébként 0.

4. Azt értékeljük, hogy a rajz mindegyik eleme a megfelelő helyen, a megfelelő helyzetben van-e.

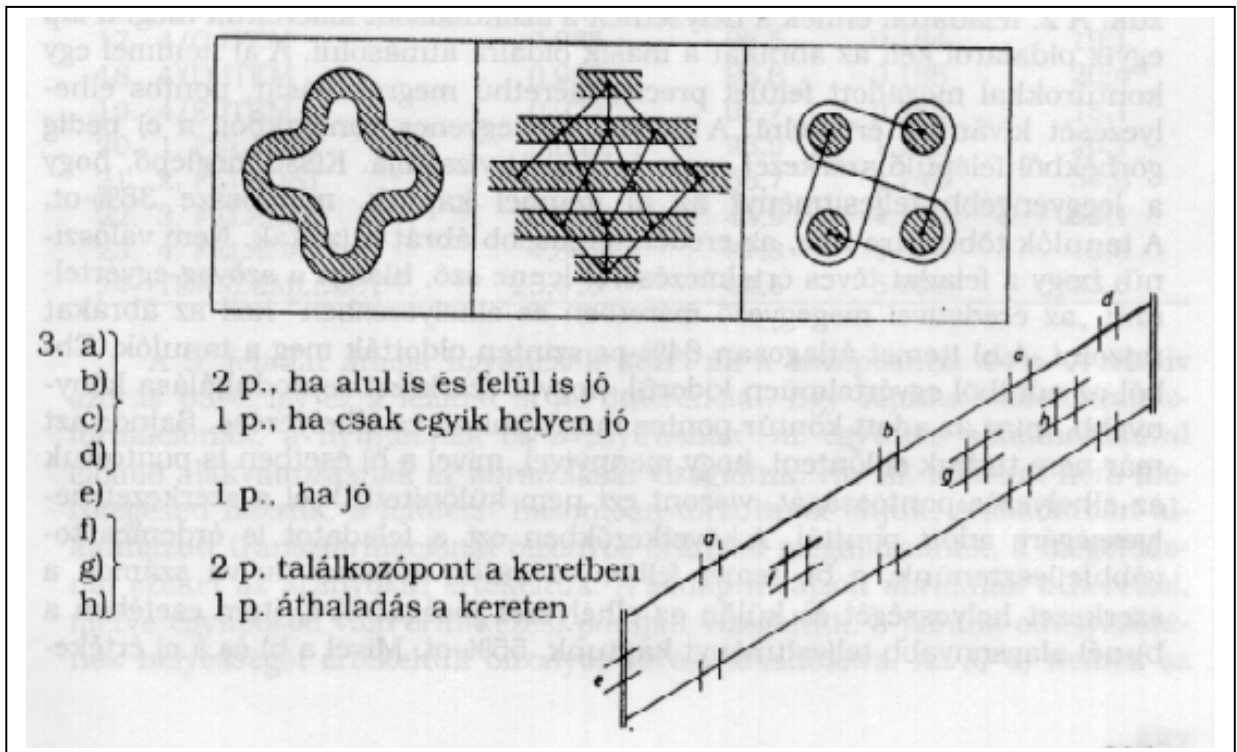
- a)
- b)
- 1 p., ha jó; egyébként 0.

a) Fedés 2 p., egy kitéréssel 1 p.

- b) Jó szerk. 4 p.
Jó szerk. és a négyzet csúcsai a sávozott részekben 5 p.

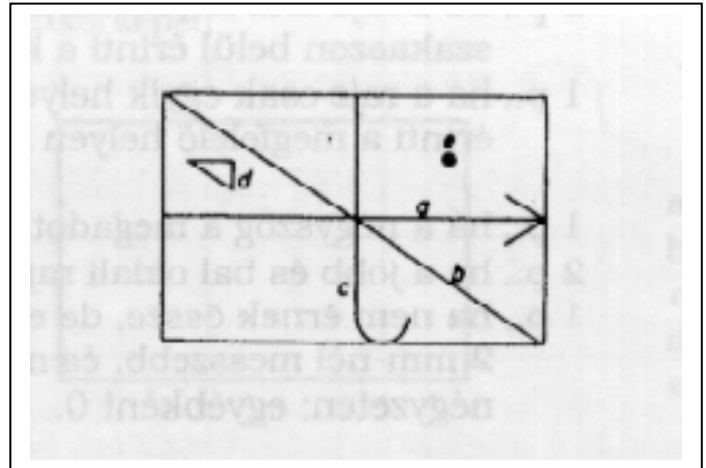
Jó szerk. és minden pont a sávozott részen 6 p.

- c) Jó szerk. 4 p.
Jó szerk. + két végpont 5 p.
Jó szerk. + négy végpont jó helyen 6 p.



4.
a
b
c
d
d

1p. ha jó



Kárpáti Andrea: ALAPMŰVELTSÉGI VIZSGA

Részletes vizgakovetelmények és a vizsgáztatás eszközei, módszerei
VIZUÁLIS KULTÚRA

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ

VIZSGAKÖVETELMÉNYEK

Általános vizgakovetelmények

Részletes vizgakovetelmények

Kifejezés, képzőművészet

Vizuális kommunikáció

Környezetkultúra

Művészettörténet és műalkotások elemzése

A VIZSGÁZTATÁS ESZKÖZEI ÉS MÓDSZEREI

Szóbeli vizsga: a portfólió

A portfólió összeállítása

A portfólió értékelése

Írásbeli vizsga: a művészettörténet teszt és a rajzi feladatlap

A művészettörténet teszt összeállítása és értékelése

A rajzi feladatlap összeállítása és értékelése

FELADATOK

Feladatok a rajzi feladatlaphoz

Vizuális kommunikáció

Térábrázolás

Térszemlélet

Ábraalkotás

Jelalkotás

Ábra- és jelalkotás

Témák és minta-feladatok a művészettörténet teszthez

Művészettörténet, műalkotások elemzése

Művészettörténeti tudás, tájékozottság

Környezetkultúra

Fogyasztói nevelés

Feladatok a portfólióhoz

Kifejezés, képzőművészet

Geometrikus formák, formacsoportok
Természeti formák, formacsoportok
Az emberi arc és az emberi alak jellemzői
Személyes élmények, hangulatok kifejezése
Állatok mozgása, testfelépítése, formai jellemzői
Formatanulmányok, formavázlatok asszociatív átalakításai
Eltérő karakterű formák, formacsoportok szín- és térviszonylatai
Külső terek színhangulata, formarendje
Vizuális kommunikáció
Ábra- és jelalkotás
Folyamatábra, változás bemutatása képsorozaton
Alkalmazott grafika: dekoratív ábrázolás
Alkalmazott grafika: informatív és dekoratív ábrázolás!
Környezetkultúra
Tervezés, modellezés

FÜGGELÉK: Műlista a Művészettörténet teszthez AJÁNLOTT IRODALOM

Bevezető

A vizsgáztatás, értékelés a rajzolás-tanítástól a vizuális nevelésig, a "készségtárgy" - bélyegtől a képességek széles körét fejlesztő műveltségterületi besorolásig kísérté végig tantárgyunkat. Ma már senki sem vitatja, hogy tantárgyunk éppolyan jól értékelhető eredményeket hoz, mint bármely másik. Vizsgálatok sora bizonyítja, hogy számos olyan tudáselem és kompetencia van, melynek elsajátítása a rajz tantárgy fontos feladata, számonkérése pedig kielégítő pontossággal megoldható. (vö. *Kárpáti, 1994, Kárpáti és Gaul, 1997*)

Egy tantárgy értékelési rendszerének megalkotásakor nem egyszerűen a követelmények jegyzékét adjuk, hanem azt is el kell döntenünk, ezek közül melyek a legfontosabbak számunkra, milyen feladatra, hivatásra, szerepre készít fel ez a tárgy. A tanítás egyik, igen elterjedt modellje a nehezen lefordítható *cognitive apprenticeship* (szellemi "inaskodás"). Eszerint nem üres, funkció nélküli tényeket és szabályokat, hanem egy műveltségterületen való munkához szükséges viselkedéseket, "fogásokat", műveleteket, *kompetenciákat* (Nagy, 1998) kell megtanítanunk. A rajztanítás története a közvetített szerepmodellek változásával jól leírható. (Kárpáti, 1996) A múlt század végén a műszaki és a díszítő rajz szabályainak megismerésével kezdődött és csakis praktikus, a mesterségek gyakorlásához szükséges feladatokat tartalmazott a szakoktatásból a közoktatásba kerülő rajztanítás. Még egy-két évtizeddel ezelőtt is elképzelhetetlen lett volna, hogy egy vizuális nevelési tanterv - méghozzá egy amerikai - az elsajátítandó szerepek modelljei közül a művészet sorolja az utolsó helyre, és deklarálja: a Szakterületekre Alapozott Rajztanítási Program (*Discipline-Based Art Education*, rövidítve: DBAE) elsősorban a műkritikus, az esztéta és a művészettörténész, s csak emellett az alkotóművész mesterségébe avat be. (Clark, Day és Greer, 1987) A több ezer amerikai iskolában, 1988-ban bevezetett, új módszerű rajztanítás tehát nyíltan vállalta, hogy a befogadói magatartás fejlesztését tekinti fő céljának. A határozottan megfogalmazott célrendszerre jól felépíthető az értékelés rendszere is. A jelen munka szerzői sem törekedhettek arra, hogy a vizuális nevelés valamennyi részterületét lefedjék. Válogatnunk kellett, s a választások középpontjában *a vizuális nyelvet közlő nyelvként használó, művelt befogadó* szerep-modellje vezetett bennünket.

Az egységes rajzpedagógia ideje századunk elején lejárt, akárcsak az egész Európára kiterjedő korstílusoké. Irányzatok vannak, melyeknek országonként más és más tantárgyak csoportja felel meg. Ha azt mondjuk: "rajzi vizsga", voltaképpen egy tantárgycsoport

számonkérési módszereiről beszélünk. *Hollandiában* például textilművészetből, képzőművészetből és kézművességből egyaránt lehet érettségi vizsgát tenni, az új, egy éve kísérletképpen bevezetett érettségi vizsga befogadói része, a műelemző teszt pedig integratív: azonos feladatsort oldanak meg a zenetörténet, a művészettörténet és a fotóművészet tantárgyaiból vizsgázók. *Nagy Britanniában* alap- és középfokú vizsga van a "képzőművészet és design", illetve a "kézművesség, design és technika" nevet viselő komplex tantárgyakból. *Németország* számos tartományában, *Olaszországban és Franciaországban* külön tantárgy a rajz és a művészettörténet, saját vizsgával. Itt a francia gimnáziumokban képzőművészet-esztétikából és filmesztétikából is lehet érettségi vizsgát tenni. A vizsgákhoz a tanárok munkáját segítő központi felkészítő anyagokat adnak ki, a tesztek és feladatokat vizsgaközpontokban írnak, és éveken keresztül tesztelik velük, mielőtt a diákok elé kerülnek.

A nemzetközi gyakorlatban a rajzi vizsgáknak két fő típusa ismert: *a központilag* (állami, illetve tartományi szinten) szabályozott és az iskolakörzet vagy az egyes iskolák által *egyénileg* kidolgozott vizsga. A diagnosztikus vagy alapvizsgákat rajzból általában helyi szinten dolgozzák ki, az érettséginek megfelelő záróvizsgákat pedig központilag tervezik - bár ez utóbbiaknak is van olyan része, ahol az iskola, a helyi szaktanár beleszólhat a feladatkiadásba. Valamennyi, a vizsgáztatásról tudósító írás kiemeli: a rendszeres, a tanulók tudását országosan tükröző, összemérhető feladatokat tartalmazó nemzeti vizsga egyértelműen *használ a tantárgy presztízsének*. Hatására nő a központilag finanszírozott taneszközök, tanári segédkönyvek száma és maga a vizsgafolyamat is állandóan termeli az oktatásban is jól felhasználható segédanyagokat, feladatsorokat. A tanári csoportok ("zsűrik") által végzett év végi értékelő munka és az eredmények publikálása, megvitatása rendszeres lehetőséget nyújt a szakmai tapasztalatcserére. Talán ez a *felgyorsult ütemű professzionalizálódás az értékelés legközvetlenebb haszna*.

Hollandiában 1968-ban született meg az oktatási törvény, amely szabályozta a középfokú képzést lezáró érettségit is. Elvben ekkor vált lehetővé, hogy a szabadon választott tantárgyak közé a három vizuális neveléssel foglalkozó tantárgyból: textilművészetből, képzőművészetből és kézművességből is lehessen érettségizni nemcsak a mi gimnáziumunknak megfelelő gimnáziumban, de a szakmát is adó középiskolákban is. A több művészeti ágat felölelő vizsga-kínálat eredménye a nagy érdeklődés: átlagosan minden ötödik holland diák érettségizik rajzból. (*Kárpáti és Schönau, 1997*) 1985-től már valamennyi középiskola-típusban a következő részekből állt a rajzi érettségi:

1. *Központilag előírt projekt*: elkészítési ideje 28 hét, heti 2 tanóra. Négy - hat alternatíva, téma kötetlen, műfaj és technika lazán behatárolt; vázlatok, tanulmányok, szöveges magyarázat is beadandó.

2. *Művészettörténeti és műelemző teszt*: központilag készített munkafüzet, gazdagon illusztrálva, nagyrészt színes képekkel. Ábrázoló feladatokat is tartalmaz - pl. "vizuális műelemzés", terv, skicc készítése. Főleg a 19-20. század anyagából, a tanároknak előre kiadott tételsor és irodalomjegyzék alapján. A munkafüzetek évről évre változnak, a feladatok igen látványosak, szellemesek.

A vizsgafeladatok csoportmunkában, a taneszköz-fejlesztés szabályai szerint készülnek: a projekt témáját és a műelemző tesztet a holland vizsgaközpont, a CITO két rajztanárból hivatásos értékelővé lett szakembere vezetésével, évente változó tagságú, 3 - 4 fős rajztanár-csoport dolgozza ki és próbálja ki a tanév első felében. A tanárok ezért a munkáért heti 4 óra kedvezményt kapnak, s a vizsgákhoz szükséges feladatok háromszorosát készítik el. Tapasztalataik alapján az adott tanév februárjában kialakul az érettségi tematikája, elkészíthetők a munkafüzetek.

A projektet legalább kétfős, de nagyobb településeken három-négyfős, környékbeli rajztanárokból és szaktanácsadókból álló zsűri pontozza, 1-10-ig. A zsűritagok központilag kidolgozott szempontrendszer szerint értékelnek. Széles körben végzett vizsgálatok szerint az

értékelők közötti korreláció megfelelő, 65- 75 % közötti. Érdekes, hogy az értékelési szempontok finomítása alig befolyásolja az értékelők közötti korreláció szintjét - az "általános benyomások" alapján hozott ítéletek ugyanolyan jól összecsenyének, mint a vizuális kifejezés egyes elemeit külön minősítő értékelőlapok alkalmazása. A viszonylag szabadon kiadott feladat (pl.: a téma meghatározása, a műfaj és technika választható vagy fordítva) csak igen kis mértékben gátolta a zsürirok közötti egyetértést. A diákok saját tanára is az értékelők között van. A projekt értékelésének továbbfejlesztésére két út kínálkozik: *a Központi Vizsgabiztosok* alkalmazása (Angliában ez a funkció: *a Chief Examiner* létezik), akik felülbírállhatják az egy zsűrin belüli kirívóan különböző pontszámokat. A másik megoldás az, hogy a projekteket számmal látják el, és mappákban juttatják el *a körzeti központokba, ahol névtelenül bírálják el* őket erre a célra szerződötett szakemberek. Az itt kapott pontszám és a diák saját rajztanára által adott pontszám együtt adná ki a projektre kapott osztályzatot. Ez a rendszer, amely Angliában ugyancsak szokásos, sajnos kiiktatja a rajzi érettségi egyik legszimpatikusabb elemét: a konzultációt az értékelő kollégával, a tanár közvetlen megmérettetését, amely azonban inkább tapasztalatcsere, mint vizsga. A harmadik lehetőség, melyet most váltanak valóra, hogy a vizsgaközpont olyan *mintafeladat-kollekciót* hoz nyilvánosságra, amelyben a jó, közepes és gyenge tanulói munkák egyaránt szerepelnek pontozással és magyarázattal. Az ilyen feladatbankok jelentősége a "puha" kategóriarendszer alapján dolgozó vizuális nevelésben óriási.

Az angol rajzi vizsga, (GCSE in Art and Design) Angliában 1988-ban lépett életbe az a szabályozás, amely megszüntetve az egyetemi tanulmányokra jogosító általános, és a középfokú tanulmányok lezárására szolgáló középiskolai érettségit, létrehozta a GCSE-t (*General Certificate of Secondary Education*, azaz Középiskolai Általános Érettségi). Ez két szinten, hat fokozatban tehető le, 16 éves kortól tantárgyanként más-más időpontban, az egyetemek vonzáskörzetébe tartozó regionális vizsgabizottságoknál. (Vö. szerk. *Mátrai*, 1991) A vizsgakövetelmények nyilvánosak, a vizuális nevelés körébe tartozó tantárgyakból például számos vizsga-kézikönyv áll rendelkezésre, minta-feladatokkal, a követelmények illusztrált leírásával, a felkészülés és az értékelés módszereinek bemutatásával.

Angliában a rajzi vizsgának évszázados hagyományai vannak - az első leírások az 1880-as évekből származnak. Már akkor is a Tankerületi Fővizsgáztató és bizottsága előtt - tehát az iskolán kívül - zajlott a vizsga, de a feladatokat szigorúan titokban tartották: csak a helyszínen derült ki, milyen képalkotási problémát kell megoldania a művészeti akadémiákra készülő, házitanítók és vándor piktorok által felkészített jelölteknek. Ma. szinte valamennyi, a vizualitással kapcsolatba hozható foglalkozásra felkészítő felsőoktatási intézmény előírja a rajzi érettségit, bár saját felvételi vizsgájáról sem mond le. Gyakori, hogy a GCSE-re készülő vizsgamunka portfóliója - tehát az ujjgyakorlatokat, vázlatokat, terveket és megoldási variánsokat is tartalmazó, képes-szöveges mappa később a művészeti főiskolán a bemutatkozó anyag lesz. A GCSE a képzőművészetet, iparművészetet és design - tehát a vizuális művészeti és környezetkultúra fontosabb területeit - magába foglaló komplex "rajzi tárgy" teljes anyagát igyekszik felölelni. Olyan összetett feladatcsomagot tartalmaz, amelynek megoldásához művészettörténeti és technikai előtanulmányokra egyaránt szükség lehet. Maga a vizsga általában két részből áll:

1. a növendék egész éves munkáját bemutató kiállítás: grafikai lapokat és festményeket, valamint a tanév során készült plasztikák, építmények és tárgyak fotóit bemutató, szöveges magyarázatokkal ellátott bemutató
2. a GCSE vizsgabizottság által adott vizuális probléma feldolgozása - a fentebb ismertetett portfólió

Az első feladatot az iskolakörzetbe tartozó rajztanárok csoportja bírálja kölcsönösségi alapon, központi irányelvek szerint, a másodikat pedig a GCSE Bizottság

szakemberei értékelik. Magát a vizsgát pedig egy nemrég zárult kutatás vizsgálta meg. Az új vizsgatípust rövid, 2 éves próbaszakasz után, 1986-ban vezették be, egy időben a Nemzeti Alaptantervvel - benne a szigetország vizuális nevelésének történetében első, központi rajz / design / kézművesség / technika tantervével. A tapasztalatok, ahogy mondani szokás, vegyesek - a vizsga fogadtatása korántsem olyan egyöntetűen jó, mint Hollandiában.

" A vizsgák előnye, hogy a tanárok sokkal szakszerűbben fogalmazzák meg tanítási módszereiket és tananyagaikat, mint korábban. Az is biztos viszont, hogy az oktatásban egyre nagyobb súllyal szerepelnek azok a műveletek, amelyek a leginkább "vizsga-képesek": az elemző rajz, a technikai fogások, a műelemzés egyszerű módszerei. (...) A tanárok védekező stratégiákat alakítottak ki: azt tanítják, ami pontosan körülírható, jól levezethető és ügyesen számon kérhető.

A legtöbb tanár, de a diákok is észrevették, hogy a rajzórakon eluralkodik az ortodox szemléletmód, egyre kevesebb a kísérletezés." (Davies, 1992)

A módszer legnagyobb hátránya az, hogy *nincs szóbeli megmérettetés*. A vizsga első részét jelentő kiállításon munkái mellett ott áll ugyan az ifjú alkotó, de mivel a művek értékelése önmagában is nagyon időigényes, a tanári zsűri nem mindig engedi szóhoz jutni. A második részben általában szerepel műkritika, rövid írásos elemzés, művészeti témájú interjú vagy szabad szöveg egy-egy műalkotásról. Szóbeli vizsgára azonban itt sem kerül sor. Éppen ezért a GCSE alternatívájaként angol rajztanárok egy csoportja az úgynevezett "beszélgető módszert" (*conversation method*) ajánlja, amelyen a tanévben készült fontosabb munkákat bemutató osztály - kiállítás kapcsán a tanár egyenként találkozik és irányított beszélgetést folytat diákjaival az alkotófolyamatok természetéről, a tanult technikai és esztétikai törvényszerűségekről, de a saját ábrázoló - kifejező ambíciókról, művészeti ízlésről is szó esik. Nem vitás, hogy ez az időigényes, de vonzó módszer nem ad egyértelműen számszerűsíthető eredményt, de a tanár és a diák közötti kommunikációt jelentősen javíthatja. Bírálói szerint ez, a reneszánsz művészeti központok légkörét idéző eljárás inkább pedagógiai módszer, mint a számonkérés eszköze.

Ami a kísérletezést illeti, a vizsgára készülési tanévében - amikor az osztály rajzból vizsgázni akaró tanulóinak többsége már tudja, hogy az év végén megpróbálkozik, s ezért évközi munkáit ennek szellemében készíti - valóban nagyobb súlyt kap a készségfejlesztés, mint a szabad kísérletezés. Ez bizonyosan baj, ha a tanulók zöme a művészpályát választja, de igen hasznos, ha a vizuális kommunikáció köznapi nyelvére lesz majd szüksége. Annyi bizonyos, hogy a tanárcsoportok közös értékelései - a kiállítások megvitatása - az általunk `ismert egyik leghatásosabb és legélvezetesebb továbbképzés. Az évenkénti rendszeres közös zsűrizés - nem ritkák a 8-10 fős csoportok sem a nagyobb iskolakörzetekben megismertet egymás értékrendjével, bevált módszereivel és újításaival és lehetőséget ad a problémák - például a tanterv aktuális értelmezései, a kerettantervek, tanmenetek, új taneszközök - megvitatására is.

"A német érettségi (Abitur) belső, iskolában szervezett vizsga. A vizsgafeladatokat a tanárok állítják össze, és az értékelést is ők végzik. Ebben részint a tartományonként kiadott központi útmutató segíti őket, részint az a muníció, amit az egyetemi képzés során erre speciálisan kaptak. Az iskola tanáraiból álló vizsgabizottságban a külső kontroll szerepét az elnök játssza." (Mátrai, 1991, 81. old.) Az érettségi három részből áll: a tanulóknak választaniuk kell vizsgatárgyakat a kötelező tantárgyak közül (ezek tartományonként változnak), majd választania kell bizonyos számú tárgyat a társadalomtudományi, a matematikai és természettudományi és a nyelvi, irodalmi és művészeti blokkból. (Idetartozik a rajz is, és ez sokkal kedvezőtlenebb besorolás, mint a hollandoké, ahol csak a zenével kell "versenyeznie".) Fontos szabály, hogy az érettségire választott tantárgyakból legalább 2 félévet kell tanulni. (Sok rajztanárnak ez az előírás jelenti a biztos kenyeret, hiszen a rajz a legtöbb tartományban csak az alapfokú oktatásban kötelező.)

A német iskolákban a szaktanárok önállóan készítik el a rajzi érettségi tételsorát: a zárthelyi ábrázoló és a szóbeli, műelemzési tételsort valamint a mind elterjedtebb, zárthelyi műelemző tesztet. Akárcsak Magyarországon: van, akinek kihívás, másnak nyűg ez az évről évre ismétlődő feladat. A hagyományos, képzőművészetre orientált rajztanítás ("Kunsterziehung", azaz művészeti nevelés tantárgy-néven) elkötelezettjei szerint az érettségi vizsga egy jó lehetőség a művészeti ismeretek rendezésére, az esztétikai értékrend megalapozására. A felkészülési folyamat itt egyet jelent az "európai kultúrkinccs" áttekintésével, a kortárs német irányzatok értékelésével - a művészeti örökség és a kortárs művészeti élet megismerésével. Az érettségi ugyanis egyértelműen befogadásra orientált a tesztben, amely nyitott, esszé jellegű kérdéseket és egyszerű ábrázolási feladatokat is tartalmaz, a műelemzés és a művészettörténet tudásanyaga dominál. A szóbeli vizsga pedig a szakirányú egyetemi felvételekre emlékeztet. A másik fontos irányzat, a vizuális kommunikáció (*Visuelle Kommunikation*) hívei viszont a projekt rendszerű, tehát a holland módszerre vagy a Nemzetközi Érettségi Vizsga rajzi részére (*International Baccalaureat*) emlékeztető érettségi vizsga bevezetésén dolgoznak.

Nincs tudomásunk arról, hogy az érettségizetők valamiféle központi szakmai segítséget, továbbképzést kapnának. A háttér - irodalom viszont igen gazdag: a világon Angliában, az Egyesült Államokban és Németországban jelenik meg a legtöbb tanári kézikönyv, segédlet, taneszköz a vizuális nevelés számára. Nagyon jó a *múzeumpedagógus* - hálózat is - erre a mesterségre egyetemi szakirány készít fel - sőt, a rajztanárt az úgynevezett "kulturpedagógusok" (közművelődési szakemberek) is segítik abban, hogy az iskolán kívül is nívós esztétikai nevelési programokat kínálhasson. Ami tehát magát a rajztanítást illeti, a szakmai segítség adott - de az értékelés, vizsgáztatás területén hiányaik a felkészítés és az eredmények országon belüli összevetése is rendre elmarad. Amilyen magas Európában és az Egyesült Államokban, napjainkban a vizuális nevelés pedagógiai kultúrája, olyan alacsonynak tűnik az értékelési kultúra. Nem véletlen, hogy a rajzpedagógiai kutatás túlnyomó része jelenleg a vizuális képességek fejlődésével foglalkozik, alapvetően a pszichológiából vett eszköztárral.

Tantárgyunk méltó iskolai létének biztosításához folyamatosan igazolni kell, hogy valóban nélkülözhetetlen. Alapvető, az élet minden területén szükséges képességeket fejleszt és az általános műveltség fontos részét képező tudásanyagot, közvetít. A szaktanár számára is fontos visszajelzést adnak az eredmények, hiszen a képzés tartalmát és súlypontjait a fejlesztendő területek pontos ismerete, az elért eredmények számbavétele határozza meg. A magyar alpműveltségi vizsga célja, hogy megfeleljen ennek a kettős feladatnak. Képességtesztekre emlékeztető feladataival bemutatja, hogy a térszemlélet, színérzékelés, szerkezetlátás fontos területein milyen eredményeket ér el a rajztanítás. A szóbeli vizsgán, a tanulói munkák gyűjteménye, a portfólió bemutatásakor a tanulók és a vizsgáztatók a való életet modellező helyzetben találkoznak: a mű közönsége (megrendelője) és alkotója dialógusa folyik. A tervezési műveletektől művészi kifejezésig egy sor tevékenységet magába foglaló, összetett portfólió-feladatok képet adnak a tantárgy sokoldalúságáról, és árnyaltan értékelik a vizuális képességrendszer fejlettségét. Művészettörténet tesztjeink kérdései segítenek a vizuális kultúra történetében való eligazodásban, miközben felméri, milyen szintű az itt szerzett tudás. Reméljük, ez a vizsga több lesz, mint tudáspróba: hozzájárul tantárgyunk évtizede tartó megújulásához, amely a nemzetközi irányzatok mentén, de hazai sajátosságaink szerint eredményezi a korszerű vizuális nevelés meghonosodását.

Követelmények

ÁLTALÁNOS VIZSGAKÖVETELMÉNYEK

A vizuális kultúra kötelezően választható vizsgatárgy.

A vizuális kultúra vizsga tartalmát a Nemzeti Alaptanterv 5-10. évfolyamára előírt részterületek képezik: a környezetkultúra, vizuális kommunikáció és képzőművészet

területéről vett témák és technikák alkotó feldolgozását reprezentáló portfólió (tanulói munkák gyűjteménye), a műelemzés, művészettörténet és népművészet tudásanyagát felölelő teszt és az ábrázolási konvenciók ismeretét és használatát számon kérő rajzi feladatlap.

A kiegészítő/elmélyítő követelmények tartalmát, a vizsgáztatás eszközét és módját, értékelését az iskola határozza meg.

A vizsga három részből áll: szóbeli része a portfólió bemutatása, írásbeli része a művészettörténet teszt és rajzi feladatlap.

Az írásbeli vizsga a központi feladatbankból összeállított művészettörténet teszt és rajzi feladatlap megoldásával valósul meg.

A feladatlapon és a tesztben kétharmad - egyharmad arányban szerepelnek a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott minimum és minimum feletti követelmények (ez segíti a két követelménycsoport megbízható értékelését). A *feladatlap*on szereplő feladattípusok:

- térszemlélet (térérzékelés ' és - ábrázolás): pl. metszet, két iránypontos perspektíva, rekonstrukció (vetületből térjelölő rajz), alaprajz, műszaki rajz szöveggel
- ábraalkotás (leírás alapján egyszerű folyamatábra vagy térkép, műszaki jellegű térábrázolás)
- jel-alkotás (kifejező és esztétikus piktogram adott témára, reklámgrafika)
- díszítés vagy feliratozás (két- vagy háromdimenziós ábra kiegészítése dekorációval vagy feliratokkal)
- színkompozíciós feladat (pl. dekoratív felületterv színkontrasztal vagy színharmóniával, funkcionális színhasználat ábra és jel alkotásakor)

A három részes feladatlap megoldására 150 perc (3 X50 perc) áll rendelkezésre. A javítást és az értékelést a szaktanár végzi a megadott javítókulcs és osztályzattá alakító kulcs alapján. A javítást és értékelést a vizsgaelnök ellenőrzi illetve ellenőrizteti.

A tárgy sajátosságait formájában is követő, színes képes *művészettörténet* tesztben szereplő feladat-típusok:

- Időszakok, korszakok, alkotók, művek, stílusjegyek, műfajok társítása
- Főbb művészettörténeti korszakok rövid ismertetése, utalással a technikákra, megformálási módokra, a jelentésre és a társművészetekre
- Verbális és vizuális műelemző módszerek használata (pl. kimarad: összehasonlító elemzés,
- Szerkezeti, szín- és mozgásvázlat, (kivetített képek elemzése alapján)
- Művészeti információhordozók, helyi és a legnagyobb országos kiállítóhelyek ismerete

A művészettörténeti és műelemző teszt megoldására 60 perc áll rendelkezésre. A javítást és az értékelést a szaktanár végzi a megadott javítókulcs és osztályzattá alakító kulcs alapján. A javítást és értékelést a vizsgaelnök ellenőrzi, illetve ellenőrizteti.

A szóbeli vizsga a portfólió bemutatását tartalmazza.

A *portfólióban* kizárólag a 9-10. tanév során, a rajzórán készült és a diák által kiválasztott munkák szerepelnek. A portfólió a háromdimenziós munkákat fotó-sorozat ill. videofelvétel vagy tárgyi melléklet formájában is tartalmazhatja.

A portfólióban a Nemzeti Alaptanterv "Vizuális kultúra" műveltségterületében szereplő három részterület közül (Környezetkultúra, Vizuális kommunikáció, képzőművészet) legalább kettőt reprezentáló feladatoknak kell szerepelniük. A munkák tükrözzék a tanuló tervező és elemző tevékenységét, tartalmazzanak legalább két feladathoz vázlatokat és megoldási variációkat, esetleg a megoldás szöveges kommentárját is. A munkák adjanak képet arról, hogy a tanuló milyen információforrásokat használ fel alkotásaihoz.

A szóbeli vizsgán a vizsgálónök kérdései alapján a tanuló bemutatja, értékeli évközi munkáit. Egy, általa választott műről részletes elemzést ad. Beszámol a feladat megoldása során felhasznált információforrásokról és (különösen a vizuális kommunikáció és környezetkultúra feladatoknál) bemutatja a tervezés és a megoldási változatok kidolgozásának lépéseit. A vizsga lényege annak felmérése, milyen színvonalon képes a tanuló vizuális problémákat feldolgozni, azokra megoldást keresni, elképzeléseit megvalósítani és értékelni.

A szóbeli vizsga időtartama körülbelül 10-15 perc.

A szóbeli vizsga után a vizsgálónök és a szaktanár áttekinti és a vizsgaközpont által küldött értékelési rendszer alapján pontozással minősíti a portfóliót.

RÉSZLETES VIZSGAKÖVETELMÉNYEK

A "Vizuális kultúra" műveltségterület tevékenység szerkezete

A részletes követelményrendszer a műveltségterület tartalmi alapjait fogalmazza meg olyan szerkezetben, amely megkönnyíti a helyi programok képzési céljainak és tartalmainak meghatározását. A fejlesztendő képességek és készségek rendszerének felvázolásával érzékeltetni szeretnénk a tantárgyunkban rejlő lehetőségeket, és segítséget adni az alapműveltségi vizsga egyes részeire való felkészítéshez. A vizsga középpontjában a mindennapi életben és számos szakmában is alkalmazható képességek, ismeretek mérése áll. A tananyag tervezése érdekében a három részterületen külön-külön megfogalmazott, összefüggő követelményrendszer megmutatja, hogy a művészeti ismeretek megszerzéséhez és eredményes alkalmazásához különböző, esetenként egészen eltérő utakon is el lehet jutni. Az alapműveltségi vizsga letételéhez természetesen nem szükséges a vizuális kultúra részterületeinek itt bemutatott valamennyi ismeret- és képességelemét teljes körűen elsajátítani. Az ábrázolási, kifejezési és a befogadói képességek a tevékenységek egy-egy részterületen is eredményesen fejleszthetők. Ez a három részterület lényeges ismeret- és tevékenységanyagát lefedő, részletes követelményrendszer lehetőséget ad az iskolák számára, hogy igényeikhez, feltételeikhez, hagyományaikhoz igazodó feladatokat fogalmazzanak meg tanterveikben.

A részletes követelményrendszer a vizuális megismerő és alkotó folyamatok ismeretanyagát táblázatos formában, részterületenként *az iskolai gyakorlatnak megfelelő tevékenységi formák* köré rendezi. Az áttekintő táblázatok és a feladatgyűjtemény segítségével a fejlesztési követelmények szemléletessé és a nemzeti alaptantervben szükségsszerűen vázlatosan megfogalmazott tantervi célok konkrétabbá válnak. A táblázatokba rendezett tevékenységformák szervesen illeszkednek a Nemzeti alaptanterv részterületeihez.

Kifejezés, képzőművészet

Grafikai képalkotás

Színes képalkotás

C. Plasztikai formaalkotás

D. Géppel segített képalkotás, kommunikáció (fotográfia, mozgóképalkotás, számítógépes képszerkesztés)

vizuális kommunikáció:

E. Grafikus kommunikáció

F. Alkalmazott grafikai tervezés

Tárgy és környezetkultúra:

G. Formatervezés, modellezés, tárgyformálás

H Környettervezés, modellezés~környezetalkotás

A vizuális kultúra esztétikai minőségeinek felismerését, elemzését, értelmezését lehetővé tevő, a történeti stílusok, irányzatok, kiemelkedő művészek és jelentős alkotásaik megismerését lehetővé tevő *művészettörténeti ismeretek* minden tevékenységformához kapcsolódnak, de követelményeiket külön is megfogalmazzuk. A tantárgy alapját képező alapokat adó domináns tevékenységek tovább tagozódnak a legfontosabb ábrázolási módok, valamint a tanulás alkotói és befogadói folyamatai szerint. A tevékenységszerkezetet és egyben a vizsgaszerkezet logikai felépítését bemutató táblázatban szereplő alapvető ábrázolási módok:

Imitatív ábrázolások:

Modell utáni mintázás, rajzolás, festés.

Látványra, megfigyelésre épülő megjelenítések.

Forma, szerkezet, szín, tér és felülettanulmányok.

Informatív ábrázolások:

Egyértelmű, az információk átadására készülő vizuális üzenetek.

Értelmező tanulmányok, analízisek.

Magyarázó, tájékoztató illusztrációk.

Térábrázolási rendszerek használatával készült tervek, tervrajzok.

Dekoratív ábrázolások:

Díszítésre, tagolásra alkalmazott grafikai, festői, plasztikai ábrázolások.

Stilizált, egyszerűsített formákból álló ornamensek. (A tárgyalkotó, környezetalakító, látványalakító tevékenységekhez szervesen kötődő, de a tanítási, tanulási gyakorlatban önálló metodikával rendelkező részterület.)

Expresszív ábrázolások:

Emlékképekből, képzetekből, fantáziaképekből összeálló belső képek rögzítése.

A formák, színek, terek, anyagok emocionális tartalmára épülő kompozíciók.

Átírások, újrafogalmazások.

Az imitatív, informatív és dekoratív ábrázolási módok táblázatsorai elsősorban a *vizuális kommunikáció* valamint a *tárgy- és környezetkultúra c. vizsgarész*, az expresszív ábrázolási mód táblázatsorai a *kifejezés, képzőművészet c. vizsgarész* céltartalmait foglalják magukban. A részletes követelményrendszer tevékenységszerkezetét az I. táblázat szemlélteti:

I. táblázat helye : "A Vizuális kultúra műveltségterület tevékenységrendszere"

A továbbiakban részterületenként közöljük a részletes követelményeket. A megismerés, közlés, kifejezés tevékenységrendszereihez kapcsolódó *minimális követelményeket* a táblázat oszlopaiban aláhúzással jelöltük.

Kifejezés, képzőművészet

A kifejezés, képzőművészet tantárgyrész a képalakító és képelemző gyakorlatra épül. A vizuális alkotó és befogadó képességek a gondolatok, elképzelések, tapasztalatok, megfigyelések képi, plasztikai rögzítése során fejlődnek. A tanulók alkotásai a képzéstől függetlenül is sok értéket, eredetiséget, expresszivitást mutatnak, de a kifejezés ereje, szépsége és hitele nagymértékben függ a vizuális nyelvhasználat fejlettségétől.

A képzetekben gazdag képalakító gondolkodás a vizuális emlékezetre és a képfarmáló, anyagformáló tapasztalatokra támaszkodik. A valóság rajzolás, festés, mintázás, modellezés során megfigyelt, tehát tartósan rögzített emlékképei válnak a fantáziaképek,

képzettársítások, modellalkotások és a jelteremtés alapjává. Az elemző, értelmező, ábrázoló műveletekben szerzett jártasság, gyakorlottság megszerzésével pedig a tanulók eljuthatnak az érzelmek, gondolatok, vélemények, asszociációk kifejezéséhez, egyéni elképzeléseik, terveik megvalósításához.

A vizsga feladata annak megállapítása, hogy a tanuló a megfigyelő, elemző, értelmező, ábrázoló és kifejező készségeit és képességeit milyen szinten képes alkalmazni az alkotó és elemző műveletek során. Feltárja a figyelem irányultságát, a képalkotás eszközeit, célját, folyamatát, és ezek minőségeit.

A részletes követelményrendszer a műveltségi részterületre jellemző tevékenységek, és témakörök szerint rendezi az ismeretanyagot. A táblázatok oszlopai az alkalmazott ábrázolási módokat, folyamatokat *alkotói* és *befogadói* műveletekre és ismeretekre tagolják. Az alkotói műveletekhez tartozó oszlopok tartalmazzák a képalkotó képességrendszert felépítő ábrázolási konvenciók, anyagok, technikák, műfajok, eljárások, kifejezőeszközök, kompozíciós módok ismereteit és tevékenységeit, valamint a tapasztalatok, érzelmek sűrítésének, válogatásának, rendezésének, értelmes közlésének, absztrahálásának lépéseit a következő csoportosításban:

- *Témák, tartalmak:* a látvány és a képszerű közlés kapcsolatának meghatározása. Jellemző kreatív tervező és kivitelező cselekvések.
- *Technikák:* a leggyakrabban használt és variált anyagok, eszközök, eljárások és a szükséges technikai előtanulmányok.
- *Vizuális nyelv:* a kifejező és közlő nyelv alapelemeiként funkcionáló műfajokhoz és kompozíciós formákhoz kapcsolódó képalkotó és kifejezőeszközök, komponálási módok.

A befogadói műveleteket ismertető oszlopok tartalmazzák az embert körülvevő világ, a természet- látványai és a képi közlések elemzéséhez értelmezéséhez szükséges műveleteket, alapismereteket. A látás által vezérelt érzéki, pl.: anyaghoz, térhez, formához, fényhez, színhez kötődő tapasztalatok megszerzésének módjait a következő csoportosításban:

- *Látványelemzés:* a vizuális problémák felismerése. A látvány logikájának, összetevőinek feltárása. Analízisen alapuló értelmezések rendezések.
- *Műelemzés:* a kifejezési tartalmak, kifejezési eszközök, technikai megoldások előképei, mintái. A művészeti ágazatok képalkotó folyamatai, műfajai, egyedi megoldásai, eljárásai. Saját és a társak munkáinak, alkotásainak megfigyelése, elemzése, értelmezése, értékelése.

Az így kialakított struktúra jól definiálja a képi kifejezésekhez szükséges alkotói és befogadói képességek karakterét, összetettségét, tartalmi változatosságát. Egyúttal lehetővé teszi e képességcsoportok a tanulói teljesítményeken keresztül történő megragadását, elemzését, értékelését, összevetését. A részletes követelményeket a 2. táblázat tartalmazza.

- 2. táblázat helye (A kifejezés. képzőművészet részletes követelmén.)

Vizuális kommunikáció

Ez a tantárgyrész a sikeres és hatékony vizuális kommunikáció képességét alapozza meg. Fejleszti az elemző, tervező, konstruáló, rekonstruáló készségeket és az információt megbecsülő, azt kritikusan szemlélő és felhasználó magatartásra nevel. A vizuális kommunikáció alapműveltségi vizsga a különböző ismeretek, információk képi úton való *közlésére*, vizuális jelentések és jelzésrendszerek *felismerésére* épül. Az információátadás jelek, jelsorozatok segítségével történik. A *jelek* lehetnek képszerű, stilizált vagy szimbolikus jelek. Az információátadás képi úton történik, melyet jelek, jelsorozatok hordoznak. A *jelek*

lehetnek képszerű, stilizált vagy szimbolikus jelek. A jelentést hordozó eszköz *a kép*, melyet a befogadó látás útján érzékel és szociális-kommunikatív (szociokulturális) szintjének függvényében értelmez (*dekódol*). A közlések, üzenetek *területei*:

- személyközi (egyedek közötti)
- közösségi (tömegkommunikáció)

A közlések *céljai*:

- elemző, tervező tájékoztató
- utasító
- befolyásoló - expresszív

A közlések *típusai*: - *közvetlen* - emberek közötti (metakommunikáció): gesztusok, tetoválás, testfestés,

ruha, body-art, színház, stb. ~ - *közvetett* - rögzített új médiumok által közvetített (fotó, film) két - és háromdimenziós valamint színes közlések, pl.: grafikus kommunikáció, ornamentika informatív és dekoratív tartalommal

A közlések *formái*:

- jelek
- jelrendszerek
- ábrázolási módok
- szabályvezérelt képi megfogalmazások
- 3. táblázat helye (A vizuális kommunikáció részletes követelmén)

A tantárgyrész értékelésekor célunk a vizuális kommunikációban való jártasság mérése, a konstruáló képesség, analízis-készség, rekonstrukciós képesség értékelése; a térszemlélet és térérzékelés és térábrázolás fejlettségi szintjének vizsgálata volt. Az alapképzés feladatai számon kérik a jártasságot az ábraalkotásban, a jelalkotásban, a számítógéppel segített ábrázolás vizuális kommunikációt segítő eljárásaiban is.

A vizuális kommunikáció mellékelt táblázata három fő részre tagolódik:

- grafikus kommunikáció
- informatív ábrázolások - dekoratív ábrázolások - alkalmazott grafikai tervezés
- az ábrázolási módok kombinatív használata

Ezek a fő területek a tantárgyrészen belül, tovább tagolhatók *az alkotás* és a *befogadás* célú tevékenységekre.

Környezetkultúra

A "környezetkultúra" tantárgyrész tanításának célja:

- a tárgyak, eszközök, épületek rendeltetésének és jelentésének megismertetése, - a célszerű emberi tevékenység, a környezetalakítás, a munkakultúra, alapjainak elsajátítása,
- a kultúrát és a természeti környezetet megbecsülő magatartás kialakítása,
- a mesterséges környezetben otthonosan mozgó, jól tájékozódó, a tárgyakat szakszerűen használó, tudatos fogyasztói döntésekre képes fiatalok nevelése.

A "környezetkultúra" elsősorban *a funkcionális* jelentéssel és *dekorativitással*, (míg a képzőművészet *az esztétikai*, a vizuális kommunikáció pedig *a szociális - kommunikatív* jelentéssel, más felfogás szerint *az objektív* jelentéssel¹⁰) járul hozzá a látható világ kulturális értelmezéséhez.

¹⁰ A képek, látványok értelmezéséhez számos, magyarul is olvasható tanulmány nyújt segítséget. Például Horányi Özséb - A sokarcú kép. Tk. tanfolyamok. Budapest, 1982. bevezetőjében - egy térképen gyűjti össze a kép értelmezésének tudományterületekhez köthető teoretikusait. Így történeti, filozófiai, pszichológiai, "művészi", szociológiai és konceptuális-analízisre épülő irányzatokat különböztet meg. A kép, látvány expresszív és informatív szerepével kapcsolatban különösen tanulságos E.H. Gombrich fejtegetése, ami

A tantárgyrész jellemzője, hogy az ismeretek és képességek alap-, és emelt szinten egyaránt jelen vannak. A minimum és a minimum feletti követelmények a feladatok műveleti szintjében válnak el.

A környezetkultúra tantárgyrész alkotó jellegű feladatainak ideális formája a projekt feladat, hiszen az iparművészekhez, mérnökökhöz hasonlóan tervezünk tárgyakat, épületeket. A munkafolyamat ebből adódóan többféle lehet. Az egyikben az intuitív, kézműves munkában a feladat-meghatározást rögtön az elkészítés követi. A másik eljárás menete a probléma meghatározását követő tudatos tervezés, majd a kivitelezés. Mindkét módszer esetében értékeléssel zárunk. A portfólió összeállítása során az alábbi speciális szempontok figyelembevételét javasoljuk.

A környezetkultúra tantárgyrész a kutatások jelenlegi állása alapján három nagyobb képességcsoport fejlesztéséhez járul hozzá: a tárgyalkotó részképességek (a helyzetfelismerő-, a tájékozódó-, a tervező-, a konstruáló-, és az ítéloképesség) a kommunikációs képességek (a közérthetőség, a komplexitás, és a kommunikáció biztonsága), valamint bizonyos ismeretek (a felhasználó ember fogyasztói igényeire, az anyagra-szerkezetre és az esztétika ismeretekre vonatkozó ismeretek) fejlesztéséhez. Mivel a kommunikációs képességek (beszéd, írás, olvasás, rajzolás, mintázás, stb.) más tantárgyak, illetve tantárgyrészek esetén központi helyet foglalnak el, ezért a környezetkultúra tanítása esetében elsősorban az alkotóképesség fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt. A tárgyalkotásnál az alkotófolyamat minden része nélkülözhetetlen, de kiemelkedő a konstruálás, amikor a tanuló a megfelelő anyagokból elkészíti a munkát. E megfontolásokból adódóan azt javasoljuk, hogy az év közben végzett munkák közül olyant válasszunk, ami jellemző a tanulóra, jó minőségű és ezek mellett

- a kész munka mellett bemutatja az alkotófolyamat menetét;
- bemutatja a tanuló tárgyalkotó és kommunikációs képességét, ismereteit;
- tartalmaz funkcionális (hasznos) és dekoratív (kifejező) jellegű megoldást;
- bemutatja a tanuló térbeli modellező, ábrázoló, íráskészségét, és színérzékét.

A környezetkultúra tantárgyrész csak egy hosszabb alkotófolyamatban tudja igazán kifejteni fejlesztő hatását. A rövid (5-30 perces) rajzi - írásbeli vizsga tehát csak egy-egy részösszetevő ellenőrzésére alkalmas. Ezek a kontextusukból kiragadott feladatok ilyenformán csak bizonyos, az alábbi, 4. táblázatunkban közölt képességstruktúra egyes alkotó részképességeinek ellenőrzésére, és bizonyos ismeretek, összefüggések meglétére világítanak rá, úgymint:

Általános tárgyalkotó képesség

Tárgyalkotó részképességek

- helyzetfelismerő és feladatértelmező képesség, - tájékozódó képesség,
- tervezőképesség, - konstruáló képesség, - ítéloképesség,

Kommunikációs képességek - közérthetőség,

- komplexitás,
- kommunikáció biztonsága

Ismeretek - a felhasználó ember fogyasztói igényei, - anyag-szerkezet,

- esztétika ismeretek.
- 4. táblázat helye ~A környezetkultúra részletes követelmései)

Művészettörténet és műalkotások elemzése

szerint e két közelítés, két végleletet jelöl, ami a gyakorlatban sohasem jelenik meg tisztán. E.H. Gombrich: Mediation on a Hobby Horse, Phaidon Press Ltd., London. 1963. p. ~6-69. Magyarul: Kifejezés és kommunikáció in. S. Nagy Katalin: Művészetszociológiai szöveggyűjtemény II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990. p. 167 - 182.

A tantárgyrész s így a vizsga a vizuális befogadás jellemzőire épül. A vizuális befogadás a vizuális nevelésben a vizuális kultúra jelentős alkotásainak (kép, szobor, mozgókép, tárgy, környezet) élményszerű megismerését, feldolgozását értjük befogadás alatt. A befogadó tanuló a művek átélése során személyiségét pozitív irányba alakító élményhez jut, és ismereteit gyarapítja a képi-plasztikai köntösben megjelenő művészi információkkal. A műalkotásban testet öltött eszközhasználati és formanyelvi tudnivalók inspirációul szolgálhatnak a vizuális alkotáshoz. A befogadás a vizuális nevelés legtöbb területén létrejöhet, kiemelt pedagógiai feladata van a műelemzés gyakorlatában, a művészettörténet, népművészet oktatása során valamint a múzeumpedagógia területén.

- 5. táblázat helye ~A művészettörténet és műalkotások elemzése részletes követelményei

A műalkotások befogadása a vizuális nevelés gyakorlatában kétféle (gyakran összekapcsolódó) formában történik. Az ábrázoló, kifejező, kommunikatív és tárgyalkotó tevékenység során a vizuális problémák felvetéséhez, megértéséhez és megoldásához a tanulók a tanár segítségével, vagy önállóan műelemzést, végeznek. Ekkor a művészettudomány szinkron szemlélete, módszere érvényesül. A műveket az általános tartalmi és formai jellemzők, összefüggések szempontjaiból vizsgálják, a vizuális nyelv-, anyag- és eszközhasználat példaértékű megoldásaiként tanulmányozzák.

A műalkotások másik megközelítése a diakron szemléletű művészettörténet. Ebben az esetben a kor jellemzőiből kiindulva - a többi művészeti és társadalomtudományi tantárgyakban tanultakat integrálva - ismerik meg a tanulók legfontosabb művészeti témákat, tartalmakat, s dolgozzák fel a különböző művészeti ágak, műfajok stílusjegyeit, megformálásuk jellemzőit, valamint az adott kor legfontosabb alkotóit és alkotásait. A művészettörténet órák során a műalkotásokat, mint a stílus, korszak jellegzetes alkotásait elemzik, amelyek jellemző tulajdonságai egyben az adott kor kulturális és művészi sajátosságaira is fényt vetnek.

Mindkét megközelítésben a műalkotással, mint az ember által létrehozott egyik legösszetettebb információ- és élményforrással találkoznak a tanulók. Azonban míg a műelemzés folyamán elsősorban a vizuális nyelv elemző használatát, a művészettörténeti képzés során a kultúra és benne a művészet történetéről szerzett ismereteket kérjük számon. A kétféle megközelítési mód egymásra épül, s mindennapi élet műélvező gyakorlatában lényegében eggyé válik.

A VIZSGÁZTATÁS ESZKÖZEI ÉS MÓDSZEREI

Szóbeli vizsga: a portfólió

A portfólió az általános vizsgakövetelményeknek megfelelően a helyi pedagógiai program, a jellemző alkotó tevékenységek és a feldolgozott témakörök figyelembevételével kiválasztott tanulói munkákat tartalmazza. A portfólióba kerülhetnek még a vizuális gondolkodást nyomon követő, a tevékenységek komplexitását bemutató technikai és formai kísérletek, előtanulmányok, kompozíciós vázlatok, variációk, kutatási anyagok, felhasználási tervek, munkanaplók is. A részletes követelményrendszer ismeretanyagának belső szerkezetét feltérképező, fentebb közölt táblázatok nem az ismeret-centrikus számonkérés céljait szolgálják, hanem az ágazatok, témakörök, anyagok, eljárások és a vizuális nyelvhasználat alapeseteinek felsorolásával segítik a személyre szabott feladatválasztásokat és az értékelés folyamatát. Hasonlóan alakíthatóak, formálhatóak, testre szabhatóak a modellként közölt mintafeladatok is. Egy-egy témához számos konkrét, csak az adott iskolában megfogalmazható feladat vagy feladatkombináció kapcsolódhat.

17

KIFEJEZÉS, KÉPZŐMŰVÉSZET

A képalkotó folyamat vizuális logikájához, a feladattípusokban megfogalmazódó problémákhoz és a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodva, a portfólió értékelése a következő részekből épülhet fel.

Anyagismeret, anyaghasználat: az anyagszerűség érzékeltetésének, az anyagi jellemzők felismerésének, valamint a rajzi, plasztikai, festői eszközök, anyagok használati módjának értékelése. A következőkben - mintaként - közöljük, hogyan lehet elkülöníteni az egyes szinteket jelző pontértékeket. A későbbiekben, a többi részterület ismertetésekor erre már nem térünk ki, csak az egyes kritériumokhoz rendelhető minimális és maximális pontértékeket jelezzük.

Pontértékek: 1 pont: Nem érzi a felhasznált anyagok természetét, lényegét. Az anyagok tulajdonságairól és a megmunkálás műveleteiről nem rendelkezik elégséges ismeretekkel.

2 pont: A műveleteket ismeri, de a feladat megoldásához szükséges kitartás és elmélyültség az életkorhoz képest kevés.

3 pont: Megfelelően használja az anyagot. Az alkalmazott eljárásokat, technikákat ismeri, de az alkalmazásuk mechanikus. Önálló megoldásokra nem vállalkozik.

4 pont: Jól használja az anyagot. Ráérezett a felhasznált anyagok jellemző tulajdonságaira, lehetőségeire.

5 pont: Az anyag fizikai tulajdonságait, formálhatóságának lehetőségeit önálló megoldásokat alkalmazva, a kifejezés szolgálatában hasznosítja.

Formaalakítás, formaismeret: a formakarakterek, forma-arányok, és forma kapcsolatok felfedezésének, alakításának, torzításának, valamint az anyag - forma szerkezet - felület - fény közötti kapcsolatrendszer érzékeltetésének értékelése.

Pontértékek:

1 pont: Nem tudja megragadni a formák jellegzetes arányait, karakterét. Nem tud a funkcionak megfelelő formát, formakapcsolatokat létrehozni.

2 pont: Ráérez a forma egy-egy jellemvonására, egy-egy formakapcsolatra, de a megfigyelés tartóssága, irányultsága az életkornak nem megfelelő.

3 pont: Meg tudja "szerkeszteni" a formák arányait és karakterét, de a formák sematikusak, a részformák kapcsolata bizonytalan.

4 pont: Az arányok és a karakter mellett érzékeltetni tudja a szerkezeti összefüggéseket, kapcsolatokat.

5 pont: Érzékenyen képes megjeleníteni a forma jellemző elemeit. Képes létrehozni a forma, a fény és a felület összhangját.

Térépítés, téralakítás: térkapcsolatok, formakapcsolatok megtalálásának, valamint a vizuális nyelv ismeretére épülő logikus plasztikai, grafikai, festői, térképzés, téralakítás minőségének értékelése.

Pontértékek

1 pont: Az alkalmazott anyagokkal, kifejezőeszközökkel nem tud teret, térhatást létrehozni.

2 pont: Ráérez néhány, térhatást keltő elemre és spontán, véletlenszerű térhatást létrehoz. A térbeli kapcsolatokat bizonytalanul fogalmazza meg.

18

3 pont: Pozitív és negatív formákkal képes forma- és térkombinációkat mechanikusan létrehozni. 4 pont: Képes a térrétegek összekapcsolására, változatos

térszerkezetek, térkapcsolatok létrehozására.

5 pont: A formák térbeliségét, téri viszonyait, tér és a nézőpont kapcsolatát, kiváló térszemlélettel tudja megjeleníteni.

Színhasználat, színérzékenység: színek, színkontrasztok, színharmóniák kompozíciós szerepét, emocionális tartalmát felismerő, kifejező színhasználat értékelése. Pontértékek:

- 1 pont: Nem ismeri fel a fény, forma és színcapcsolatokat, kontrasztokat. Ösztönösen alkalmaz telített színeket.
- 2 pont: Ráérez a tónusokban rejlő kontrasztlehetőségekre, de színhasználata nem tudatos, és a színárnyalatok helyes kikeverésére nem képes.
- 3 pont: Tudatosan használ kontrasztokat, a tizenkettes színek törött és derített színárnyalatait is alkalmazza,
- 4 pont: Érzékenyen keresi az élénk és a törött színek közötti kapcsolatokat, összefüggéseket. Faktúra és felületalakításokkal kísérletezik.
- 5 pont: Egyéni módon, megfigyeléseit, élményeit kamatoztatva széles színskálát alkalmaz alkotásain.

Komponálás, egyensúlyteremtés: a képi tér felépítését, a képi kifejezési eszközök összhangját, a kompozícióba rendezett látvány szerkezetét, és az egyensúlyteremtés módjait értékeljük.

- Pontértékek: 1 pont: Nem tudja az alakokat, formákat a képmezőn, a képi térben megfelelően elhelyezni. A képben zavaró disszonancia van.
- 2 pont: A rendteremtés szándéka megvan, ösztönösen képes egy-egy formát hangsúlyozni.
- 3 pont: A képi elemek, kifejezőeszközök között egyensúlyt tud teremteni. Figyel a belső arányokra, felépítésre.
- 4 pont: A képi elemeket tudatosan, a tartalmi jelentéshez igazodva, alá tudja rendelni egymásnak. Figyel a rész és az egész kapcsolatára.
- S pont: A néző figyelmét a kifejezési szándéknak megfelelően, a tartalomnak megfelelően alkalmazott kifejezőeszközökkel, a képi lényegre tudja irányítani, vezetni.

Egyéni kifejezőerő: az egyéni, eredeti meglátásokat, véleményeket, az emocionális tartalmak megjelenését, valamint a belső képekre, képzetekre épülő alkotó képzelet gazdagságát értékeljük a forma, tér és színelalakításokban, kompozíciós megoldásokban. Pontértékek:

- 1 pont: Bátortalan, sablonos ábrázolás. Nem tudja elképzeléseit kifejezni.
- 2 pont: Érzések, gondolatok bizonytalan kifejezése. Részeredmények elérése.
- 3 pont: A tanult ismeretek reprodukív alkalmazása. Határozott, de nem önálló megoldások.
- 4 pont: Egyéni, önálló megoldások. Képes a belső érzések és a kifejezőeszközök használatának szinkronba hozására.

...

19

- 5 pont: A tanultakat, a feladatot képes önállóan továbbgondolni, a személyes meglátásait kreatív módon kifejezni.

Látványelemzés, műelemzés: a tanuló saját alkotásainak bemutatása, értékelése, elemzése során a képi tartalmak és jelentésrétegek vizuális logikára, a vizuális nyelv ismeretére támaszkodó feltárásának, értelmezésének értékelése.

Pontértékek: 1 pont: Nem tudja bemutatni az alkotásokhoz felhasznált anyagokat, eszközöket és ezek használatának módjait. Nem érti a formák, a színek, a terek és a képi tartalom, a képi szerkezet közötti összefüggéseket.

- 2 pont: Ismeri a felhasznált anyagokat, eljárásokat, technikákat. Ismerteti az alkotás legfontosabb funkcióit, a szín, forma és téralakítás jellemző karaktervonásait.
- 3 pont: Ismerteti az anyaghasználat jellemző fogásait. Be tudja mutatni a formaalkotás, a téralakítás és a színhasználat legfontosabb formanyelvi jellemzőit.

4 pont: Bemutatja az anyag, a forma, a szín és a téralakítás kompozíciós szerepét. Alapismereteit jól, önállóan alkalmazza.

5 pont: Elemzi a tartalom és az alkalmazott kompozíciós megoldások, formanyelvi jellemzők összefüggéseit. Ismeri az alkalmazott anyag és technika lehetőségeit. Képes különféle kompozíciók összehasonlítására, azonosságok és különbségek megtalálására.

Az értékelés, és osztályzattá alakítás a fenti alapelvek szerint összeállított *pontozólap* segítségével történik. A pontozólapon, a bemutatott portfólióhoz értelemszerűen alkalmazkodva, csak a szükséges sorokat és oszlopokat kell kitölteni. Az elért pontszámot átlagolással kell osztályzattá alakítani.

kifejezés, képzőművészet	Anyaghasználat	Formaalakítás	Téralakítás	Színhasználás	Kompozíció	Egyéni kifejezőerő	Saját alkotás elemzése	Osztályzat
GrafikaiKépalakítás								
SzínesKépalakítás								
PlasztikaiFormaalakítás								
Géppel segítettKépalakítás								
Összesítés								

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Az egyes feladatoknál, feladattípusoknál a feladat jellegéből következően más-más értékelési szempontokat vettünk figyelembe. (Az ilyen, konkrét feladatokhoz kapcsolódó értékelési szempontok közül a Feladatok c. részben mutatunk be néhányat.) Az alábbiakat általános követelményeknek tekintjük, és 1- ponttal minősítjük:

- az ábrázolási konvenciók helyes alkalmazása
 - rajzi pontosság a szerkesztéseknél - áttekinthető vázlat
 - képi gondolkodás folyamatának bemutatása vázlaton, az ötlettől a megvalósulásig - ötletgazdagság
 - a kompozíció színvonala
 - eszközhasználat, technikai felkészültség - a kivitelezés esztétikai színvonala
- magyarázó szöveg pontossága, információ-tartalma (portfólió feladatoknál) '(

KÖRNYEZETKULTÚRA

A környezetkultúra portfólió *feladatok részei*: 1. A kész munka

2. A munkanapló

- A probléma, vagy feladat 2-3 mondatos leírása, ha kell illusztrálása
- A tájékozódás (terepmunka, szakirodalom, vélemények) dokumentumai - A vázlatok, és a kész tervrajzok, látszati ábrákban
- műszaki rajzok, írásos megjegyzésekkel, anyag- és színmintákkal és térbeli modell, ha kell a megértéshez
- Az elkészült munka 4-5 mondatos írásos értékelése, (ami majd kiegészül a szóbeli vizsgán elhangzó értékeléssel).

A környezetkultúra tantárgyrész *értékelésekor* az évközi feladat, annak munkanaplója, valamint a tanuló szóbeli felelete alapján elsősorban *a alkotótevékenység színvonalát*, valamint *a tervezéshez szükséges ismeretek* meglétét, árnyaltságát kell figyelembe venni az osztályzat kialakításánál. A kommunikációs és kifejező képességeket (vizuális közlő, kifejező, továbbá a verbális készség) a többi részterületnél és vizsgamódszernél már úgyszólván figyelembe veszi a vizsgáztató.

Az alkotófolyamat valamilyen feladatból, vagy egy létező problémából indul ki. Az első lépés a feladat, illetve a probléma megértése, illetve megfogalmazása, lehetőleg írásban, hogy értékelhető legyen. A második értékelendő lépés a tervezés, ami során azt nézzük, hogy a tanuló gyűjtött-e analógiákat és talált-e valami inspirációt, mennyi és milyen eredeti ötletet vetett fel, mekkora a fantáziája. A terv véglegesítése során a diák mennyire képes az ötletek közül céltudatos gondolkodással kiválasztani a legjobbat és milyen szinten tudja azt bemutatni. A terv elkészítése a központi része az alkotófolyamatnak. Itt azt értékeljük, hogy milyen szinten képes, a tanuló megvalósítani elképzelését; milyen szinten birkózik meg azzal a feladattal, hogy 'tervét valós méretben készíti el, valódi anyagokból, a tervnek megfelelő szerkezet, forma ténylegesen megfelel-e a célnak és az elképzelt technológiát képes-e alkalmazni, illetve a felmerülő problémák hatására mennyire jó kompromisszumot köt. A tanulói teljesítmény elbírálásakor figyelembe kell venni a teljes alkotófolyamat során állandóan jelenlévő ítélőképességet, hogy az egyes döntéspontoknál milyen ízléssel és tudással választott a lehetséges megoldások közül.

A környezetkultúra tantárgyrész portfóliójába bekerülhetnek alkotói (tervezéssel, tárgykészítéssel megoldható) és befogadói (a fogyasztói nevelés körébe tartozó, kutatással, elemzéssel megoldható) feladatok is. *Az alkotói típusú feladatoknál értékelésnél* tehát az alábbi szempontokat javasoljuk figyelembe venni:

Probléma-felismerő vagy feladatértelmező képesség 1 - 5 pont

- Tervezőképesség (megfogalmazás, fantázia, céltudatosság) 1- 5 pont

Konstruáló képesség (anyag, alakítás, szerkezet, forma) 1 - 15 pont

- Ítézőképesség (az igény és a lehetőség mérlegelése) 1 - 5 pont

- Összesen 1 - 40 pont

A befogadói típusú feladatok értékelésekor a fogyasztói nevelési feladatokat minősítjük. Az építészet, az iparművészet és a népművészet a művészettörténet témaköreiben egyaránt szerepelhetnek ilyenek. Elvárható, hogy a tanulók ne csak ízlésítéletet tudjanak hozni, hanem néhány szempont szerint tudatosan is véleményt tudjanak formálni egy árucikkről, tárgyról, épületről. Az értékelésnél a vizsgált objektum *értéke* (rendeltetésszerűsége, jelentéstartalma, anyaga - szerkezete - technológiája, megfelelése a felhasználó speciális igényeinek) és *ellenértéke*, azaz *ára közötti összefüggés felismerését, igazságát és mélységét* mérjük.

Leírás (a jellemző tulajdonságok felismerése, megfogalmazása) 1 - 5

Elemzés (a jellemző tulajdonságok csoportosítása, összehasonlítása) 1 - 5 -

Ítélet (az érték és az ellenérték mérlegelése alapján) 1 - 5 -

Összpontszám ~15

Írásbeli vizsga: a rajzi és művészettörténeti feladatlap

A rajzi feladatlap

Az 1999 tavaszán kipróbált rajzi feladatlap feladatai közül az első három a térszemlélet, mint összetett képességcsoport fejlettségének mérésére szolgál. A feladatok részei egy iskolai használatra szánt, komplex (tehát rajzpedagógiai és pszichológiai mérőeszközökben található problémákat egyaránt tartalmazó) tesztnek. Ez a mérőeszköz a

14 és 16 éves korosztály számára alternatív tesztváltozatban készült, melyek mindegyike tizenkét feladatból áll. Az alpműveltségi vizsga 1999 tavaszán lefolytatott próbaméréseiben használt feladatlapok egy-egy változatába ebből a terjedelmi korlátok miatt csak három-három feladat kerülhetett be. Korábban Magyarországon tudomásunk szerint nem használtak rajzi vizsgáztatásra *pedagógiai szempontokat is agyelembe vevő képességtestet*, így mérőeszközünknek közvetlen előképe nincs.

A tesztek feladatainak készítésekor és sorba rendezésekor a tantervi követelmények készség-, és képességelemeire, a tanítási gyakorlatban használt feladattípusokra, a kapcsolódó pszichometriai irodalomra, ill. tesztekre, valamint a közelmúlt faktoranalitikus kutatásaira támaszkodtunk. Régóta elfogadott, hogy a *vizuális téri képesség*, mint a vizuális téri információ feldolgozásának általános képessége különálló intelligenciatényező. Ez a képesség nem más, mint a tárgyak egymáshoz viszonyított elhelyezkedéséről való tudomásunk, és az a képességünk és készségünk, hogy ezt a tudást mentális és fizikai problémák megoldására fordítsuk. Ezen az általános képességen belül elkülöníthető a képi közegben érvényesülő téri eredetű, másodlagos vizuális információk feldolgozásának képessége, melyet *vizuális képi gondolkodásnak* is lehet nevezni. Ezek a képességek a látótérben való keresésre, a tárgyak formájának, alakjának, téri helyének, mint vizuálisan észlelteknél felfogására, ezen formákról, alakokról, helyzetekről való mentális reprezentáció kialakítására, és ezen reprezentációk mentális manipulálására szolgálnak. A vizuális téri képesség úgy írható le, mint a téri ingerek kódolásával, felidézésével, összehasonlításával, és átalakításával kapcsolatos egymással összefüggő képességek sora.

A térszemléletet a téri vizuális információ kódolásának, valamint a konkrét téri szituációt mellőző, de látványhoz kötődő, téri viszonylatokat magában hordozó problémák döntően percepció és képzeleti szinten történő kezelésének ill. ezek ábrázolásának képességrendszereként fogjuk fel. (Mélység- és alakviszonyok és/vagy helyzetek felismerése és/vagy elképzelése és/vagy bennük való eligazodás . műveletei.) A műveletekkel leírható kompetencia, melyet köznapi nyelven "térszemlélet"-nek szokás hívni, az iskolai tanítási-tanulási folyamat során egy bizonyos életkorig (a legtöbb szerző szerint 15-16 éves korig) fejleszthető. A térbeli feladatok megoldásakor az *észleleti* (perceptív), és a *képzeleti* műveletek mellett a kognitív stílustól és a feladattól függően *fogalmi* műveleteket is végzünk.

A közelmúlt kutatásai az általános vizuális képességen belül több részképességre is rámutattak és *két vagy többfaktoros képességmodelleket* állítottak föl. A kétfaktoros modellekben az egyes részképességeket megjelenítő faktoranalízis módszerével két feladattípus különíthető el. Az egyikben testeket kell képzeletben forgatni, manipulálni, a másikban egy vizuális mintán belül kell meghatározni az elemek kapcsolatát, illetve azt biztonságosan fel kell ismerni akkor is, ha a vizuális környezet (pl. a háttér) megváltozik. Egy másik kétfaktoros modellben kétféle alapvető téri gondolkodási képességet írnak le: a vizuális képzeletit (*vizualizáció*) és a téri orientációs képességet (*orientáció*). Az orientáció magába foglalja az elemek elrendezésének a felfogását egy ingermintán belül és a megváltozott orientáció össze nem keverését a téri konfigurációban. A vizualizációs faktort azok a tesztek súlyozzák, amelyekben képzeletben kell manipulálni, mozgatni, elforgatni, megcsavarni, vagy megfordítani a képileg bemutatott tárgyakat.

A fentiekhez hasonlóan tesztünk feladatait mi is két képességtényezőbe soroljuk be, tehát két részképességet feltételezünk. Ez a két tényező: a *felismerés* (rekogníció) és a *manipuláció*. A felismerés (rekogníció) során a jellemző mentális tevékenységek itt a látvány egészének befogadásával *összefüggő* folyamatok. A vizuális célja lehet a látvány egészének értelmezése (*globalitás* vagy *egészlegesség*), vagy az egészleges élménytől való

függetlenedés. A lényeg a vizuális rendszer felismerése, egy szemléleti kép konstruálása, a belső megjelenítés. Azonosításról van szó: a vizuális minta és a belső sémák azonosításának összefüggő, egymáshoz kapcsolódó folyamatairól. A képi-képzeleti kép megalkotása során analitikus és szintetikus körfolyamatok zajlanak. Ezt a faktort *észlelési ciklusnak* is lehetne nevezni. (Idetartoznak például az egyszerű felismerési feladatok, vagy azok, amelyekben a megváltozott helyzetű vizuális minta felismerése a feladat, valamint a rejtett ábra típusú feladatok is.)

A manipuláció olyan mentális tevékenység, amelyben a képzeleti munka dominál. (A képzelet természetesen minden térszemlélettel kapcsolatos képességben szerepet játszik, de itt jelentősége igen nagy.) Itt csak a kezdeti és/vagy végső állapot adataira támaszkodhatunk. (A tesztben egy tárgy képét látom, ezt képzeletben kell elforgatnom és felidézniem "lelki szemeim előtt" a tárgy másik nézetének képét.) Ez a faktor leginkább a "vizualizációnak" felel meg. Itt alakzatok, testek képzeleti *transzformációjáról*, (átalakításáról), "mozgatásáról", belső megjelenítéssel (úgynevezett *mentális reprezentációval*) való műveletek végzéséről, a képzeleti kép módosításáról, manipulálásáról van szó. (Tehát nem pusztán arról, hogy gondolatban össze kell állítanunk egy képet, hanem arról is, hogy ezzel a képpel kell képzeleti munkálatokat végezni. (Az ábra részleteinek mentális rekonstrukciója zajlik, miközben az egész ábra téri elhelyezkedését változtatjuk meg.) Idetartoznak elsősorban azok a feladatok, amelyekben testeket kell képeik alapján transzformálni, elfordítani, mozgatni. A térszemlélet feladatok típusainak leírását a Feladatok részben közöljük.

A művészettörténet teszt

Az egységes művészettörténeti-műelemző vizsgarész (melyet a továbbiakban művészettörténeti írásbelinek nevezünk) módszere központi feladatbank alapján összeállított *képes feladatlapokból álló teszt* írásbeli megoldása és értékelése. A felkészüléshez elképzeléseink szerint a szaktanár a tanév elején a vizsgaközponttól háttéranyagot (irodalomjegyzéket, szakirodalmi idézeteket és összefoglalókat tartalmazó kötetet) és diasorozatot kap.

A kérdések összeállításakor a vizuális tevékenység és így a vizuális nevelés egyik alpművelete, *a befogadás tanításának* a jellemzőiből indultunk ki. A befogadás tanítása, gyakorlata kétféle - gyakran összekapcsolódó formában történik. Az ábrázoló, kifejező, kommunikatív és tárgyalkotó célú tevékenység során a vizuális problémák felvetéséhez, megértetéséhez és megoldásához a tanulók a tanár segítségével, vagy önállóan *műelemzést* végeznek. Ekkor a művészettudomány *szinkron* szemlélete, módszere érvényesül. A műveket az általános tartalmi és formai jellemzők, összefüggések szempontjaiból vizsgálják, a vizuális nyelvhasználat, anyag- és eszközhasználat példaértékű megoldásaiként tanulmányozzák. A műalkotások másik megközelítése *a diakron* szemléletű (az időbeliséget figyelembevevő) *művészettörténet*. Ebben az esetben a kor jellemzőiből kiindulva ismerik meg a tanulók legfontosabb művészeti témákat, tartalmakat, s dolgozzák fel a különböző művészeti ágak, műfajok stílusjegyeit, megformálási jellemzőit, valamint az adott kor legfontosabb alkotóit, alkotásait. A művészettörténet órák során a műalkotásokat, mint a stílus, korszak jellegzetes alkotásait elemzik, amelyek jellemző tulajdonságai egyben az adott kor kulturális és művészi sajátosságaira is fényt vetnek.

Mindkét megközelítésben a műalkotás egészével foglalkoznak a tanulók. Azonban míg a műelemzés folyamán elsősorban *a képességeké* a vezető szerep, a művészettörténeti képzés során a tartalmi és formai *ismeretek* megszerzése, ill. alkalmazása a cél. A kétféle megközelítési mód egymásra épül, s mindennapi élet műélvező gyakorlatában lényegében egygyé válik.

Az alapvizsga művészettörténet feladatai követik a fenti szerkezetet, logikát. Egy adott vizsga feladatai között (melyek közül néhányat, példaként, a Feladatok részben közlünk) lesz olyan, amelyik elsősorban *a művészettörténeti tudást* méri, s olyan is amelyik főként *a műelemző képesség* fejlettségét vizsgálja. A legtöbb kérdés azonban komplex, hiszen a műtörténeti jellegű feladatok igénylik az elemzés képességcsoportjait, s bármilyen mű elemzéséhez szükség van a művészettörténeti tudás elemeire is.

A képes feladatsorok (tesztek) megoldásához a tanulóknak egyszerre kell felhasználni művészettörténeti tudásukat és alkalmazni műelemző képességeiket, azonban a pontosabb mérés érdekében külön kerültek megfogalmazásra a két terület részletes követelményei és a tudásanyag, illetve képesség tartalom. A feladatok *tartalma* a művészettörténeti ismereteket, *tevékenységrendszer*e pedig a műelemző képességeket méri. A feladatok összeállítása során ügyelni kell a következőkre:

- egy adott alapvizsga feladatcsoportja minél szélesebb körű, többféle területről (korok, műfajok, tartalmak, formavilág) származó kérdést tartalmazzon,
- a műelemzés tevékenységrendszerének egészét (leírás, értelmezés, elemzés, ítéletalkotás) vizsgálja,
- a kérdések legyenek változatosak, az egyszerű feleletválasztásos típustól az esszé jellegű típusig minél többféle kérdés-típus szerepeljen,
- mindig legyen rajzos műelemző feladat is,
- legyen olyan kérdés, amely a vizsgázó egyéni érdeklődésén alapul (pl. szabadon választott mű elemzése adott szempont alapján)
- a feladatok nehézségi sorrendjében legyen fokozatosság.

A művészettörténet feladatlap témakörei:

1. *Művészettörténeti, népművészeti tudást, tájékozottságot vizsgáló feladatrész* Az egyetemes művészettörténet nagy korszakainak, ezek magyarországi vonatkozásainak, a magyar népművészetnek és egy Európán kívüli kultúra művészetének ismerete:

1.1. Időben, térben való elhelyezés

1.2. A stílus és jellemző műalkotásai létrejöttében szerepet játszó társadalmi, kulturális, technikai feltételek

1.3. Tartalmi ismeretek:

1.3.1. legjellemzőbb témák, tartalmak (elsősorban az ábrázoló jellegű alkotásoknál) 1.3.2. legfontosabb funkciók, szerepek (elsősorban a nem ábrázoló jellegű)

1.3.3. legjellemzőbb művészeti ágak, műfajok 1.4. Formai jellemzők:

1.4.1. stílusjegyek (formanyelv) ismerete

1.4.2. anyagok, eszközök, technikák felismerése 1.5. Mesterek (név, pályakép)

1.6. Művek (cím, alkotó, legfontosabb jellemzők)

1.7. Helyi kiállítótermek, múzeumok, tájházak ismerete

2. *A műelemző képességet mérő feladatrész:*

A részletes vizsgakövetelményben szereplő műlista képzőművészeti, iparművészeti és népművészeti alkotásainak elemzése:

2.1. Alapinformációk (adatok, tények) megállapítása - művészeti ág

- a mű alkotója

a mű címe/neve

- keletkezés ideje, helye - a mű stílusa

- irányzat/változat

2.2. Tartalmi / funkcionális jellemzők értelmezése - téma

- tartalom, jelentés - funkció, szerep

2.3. Anyaghasználat, technika felismerése 2.4. Formai jellemzők felismerése

- építészeti formanyelvi jellemzők - plasztikai formanyelvi jellemzők

- festői formanyelvi jellemzők
- grafikai formanyelvi jellemzők
- multimediális formanyelvi jellemzők
- iparművészeti/design és népművészeti alkotás jellemzői) 2.5. Összefüggések elemzése
- tartalom - forma viszonya - ábrázolásmód
- funkció - forma viszonya
- a korszak jellegének, szellemének tükröződése a műben - a mű elhelyezése a művész életművében

2.6. Ítéletalkotás

- a mű értéke, haszna, jelentősége, minősége - viszonyítás a saját értékrendhez

FELADATOK

Feladatok a rajzi feladatlaphoz

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Téma: Térábrázolás

A feladat leírása: Készítse el az ábrán látható üreges térforma hossz- és keresztmetszetét. Érzékeltesse a megmaradt részek térbeliségét színes ceruzával vagy filctollal való kiemeléssel. Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap,

- szerk. eszközök használhatók

- a rajzi értelmezéshez rosttoll vagy színes ceruza

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek Összpontszám:20

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték:1-5

4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-S

Megjegyzés: ezek az értékelési szempontok és pontértékek valamennyi térábrázolási feladatra vonatkoznak.

A feladat leírása: Készítse el tetszőleges méretű kocka vagy hasáb csonkolását azok szabályos metszősíkjai mentén. A keletkezett formán sraffozással jelölje a metszősíkokat. Az éleket hangsúlyozza filctollal vagy színes ceruzával

Technika, anyag, médium, megoldási forma: - Ceruza, rajzlap, körző, vonalzó

- A test nem látható eleinek és a metszősíkoknak a jelölése a láthatóság érzékeltetésére

- Hangsúlyozás, kiemelés színekkel

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-S

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték:1-5

4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20.

A feladat leírása:

a) Készítse el az adott térforma vetületeit, Monge ábrázolási rendszerben. Igazodjon a tengelyekhez, szerkessze meg a két hiányzó vetületet. Nevezze el és jelölje a nézeteket. b) Az itt látható térbeli ábrákhoz A,B,C, vetületi ábrák csatlakoznak. Válassz ki a helyes megoldást a három ábra közül. Színnel jelölje a térbeli ábra és a vetületi ábra megfelelő nézeteit. Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- Ceruza, rajzlap, szerkesztő eszközök

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték: 1-5

4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20 pont

Utasítás. Egyeztesse a vetületi ábra méreteit a rekonstruált kép betűjelzéseivel! Csonkolt téglatest axonometrikus, beméretezett ábrájáról készíts vetületi rajzot a megfelelő méretek feltüntetésével. Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap

- szerkesztő eszközök

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték:1-5

4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

A feladat leírása: Készítse el a rajzon látható, három képsíkon megadott vetületek alapján a csonkolt kocka rekonstrukciós rajzát dimetrikus axonometriával.(45) A csonkolással eltávolított formát ábrázolja mérethűen térben külön is.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap,

- szerkesztő eszközök

- a rajzi értelmezéshez rosttoll vagy színes ceruza

Időigény. 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték:1-5

4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

A feladat leírása: Választott axonometriával szerkesszen meg egy négyzetes hasábokból felépített

szögletes betűt. Ajánlott a T, H, E, F, L betűk valamelyikének megszerkesztése, ezek egymásra merőleges szakaszokat tartalmaznak.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap, szerkesztő eszközök

- megszerkesztendő a nem látható élek is

- a láthatóságot rosttollal vagy színes ceruzával érzékeltesse.

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték:1-5 4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

A feladat leírása: A képen látható egy testcsoport adott nézőpontból készített három képsíkos vetülete. Ennek alapján készítse el térbeli rekonstrukcióját. Az előállított térbeli kép a vizsgázó által választott axonometria szabályainak megfelelően készüljön. Jelölje a láthatatlan éleket is. Technika, anyag, médium, megoldási formák:

- ceruza, rajzlap, körző, vonalzó
- a test nem-látható éleinek jelölése, a láthatóság érzékeltetésére

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása
Pontérték: 1-5
2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5
3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonaltvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).
Pontérték: 1-5
4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

A feladat leírása: Állítson össze testcsoportot a rajzban adott három geometrikus térformából. Ábrázolja három képsíkos vetületekben! Érzékeltesse a testek szerkezetét, a láthatóságnak megfelelően, erősítse meg az éleket.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap, szerkesztő eszközök - rostoll vagy színes ceruza

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása
Pontérték: 1-5
2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5
3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonaltvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).
Pontérték: 1-5
4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám.: 20

A feladat leírása: Egy iránypontos, centrális perspektivikus rendszerben ábrázoljon egy adott szemmagasságú belső teret. Lehet például szobabelső néhány megadott berendezési tárggyal: szekrény, ágy, íróasztal.

Technikaanyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap, szerkesztő eszközök

- a szerkesztő vonalak meghagyásával, a láthatóság erőteljesebb jelzésével

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

Z. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték: 1-5 4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

A feladat leírása: Ábrázoljon két iránypontos perspektivikus rendszerben szemmagasság fölé emelkedő tárgyat, egyszerű épületet, vagy külső teret.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap, szerkesztő eszközök (vonalzók)

- a szerkesztő vonalak meghagyásával, a láthatóság erőteljesebb jelzésével

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Jártasság a sík- és térgeometriában, a feladat helyes értelmezése, az ábrázolási konvenciók ismerete és megfelelő alkalmazása

Pontérték: 1-5

2. Az alapvető szerkesztési eljárások helyes alkalmazása (párhuzamosok, merőlegesek) Pontérték: 1-5

3. Kommunikációs jelek megfelelő alkalmazása (vonalvastagság: szerkesztő vonalak, eredményvonalak /a láthatóság érzékeltetése vastagabb v. színes vonalakkal, méretezés; élek csúcsok, síkok következetes jelzése /betűk, egyéb jelek alkalmazása, sraffirozás metszett felületek jelzésénél).

Pontérték: 1-5 4. A szerkesztés pontossága, rajzi összkép Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

Téma: Térsemlélet

Az alábbi táblázatból leolvasható, hogy a feladatok mely feladattípusba és elsősorban melyik képességtípusba sorolhatók be. A feladattípusok (amelyek lényegében rajzpedagógiai témaköröket jelentenek) elnevezésükben inkább a tevékenység oldaláról közelítik meg a térszemléleti problémákat. Több feladat a két részképességet együtt, bár különböző súllyal tartalmazza, de a táblázatba csak a domináns faktorokat jelöltük be (A1/1, B-1/1, D-1/3). Két olyan feladat van, amelyekben mindkét részképesség vélhetően azonos súllyal mutatkozik meg, ezek esetében a táblázatban mindkét részképességet jelöltük. (D-1/2, A-2/2).

táblázat. A feladatok témája (feladattípusok) és a lefedett részképességek (faktorok)

FELADATTÍPUSOK	RÉSZKÉPESSÉGEK REKOGNICIO	MANIPULACIO
Vetületképzés		A-1/2, B-1/2, C-2/3, D-2/2
Rekonstrukció	A-1/3, B-1/3	

Szerkezetlátás	D-2/3	C-2/1, D-2/1
2 dimenziós vizuális elképzelés	A-1/1, B-1/1, C-1/3, D-1/3	
Alakzatok képzeleti transzformációja	A-2/2, B-2/1	C-1 / 1, D-1 / 1, A-2/2
Felismerés, megjelenítés	C-1/2, D-1/2, C-2/2	D-1/2
Téri konstrukció		A-2/1, B-2/2
Dinamikalátás		A-2/3, B-2/3
A feladattípusok:		

Vetületképzés: belső nézőpontváltással, vagy képzeleti forgatással háromdimenziós alakzatok (csonkolt testek, takarásos hurokalakzatok, drótvázás hurokalakzatok) kétdimenziós vetületi képeinek megállapítása, és megrajzolása. A feladatokat a konkrétól absztrakt irányba mutató analitikus műveletek jellemzik. (A-1/2, C-2/3, D-2/2) Idesoroltuk a B-1/2 feladatot is, amely nem szó szerinti vetületképzéses feladat, de hasonló ahhoz. Ebben egy takarásos hurokalakzat megváltozott perspektívájú képét kell felismerni. A feladatok feleletalkotósak vagy feleletválasztósak, illetve vegyes típusúak. (A1/2, B1/2, C2/3, D2/2)

Rekonstrukció: a vetületi képek alapján kell megalkotni a tárgy szemléleti (axonometrikus) képét. A rekonstrukció során különleges *szintetizáló folyamat* játszódik le. A tárgy három nézete alapján végezzük el a rekonstruálás műveletét: az előlnézet, felülnézet és oldalnézet képi információit használjuk. Ezek a *vetületi képek* a tanulási folyamat eredményeként és a látási konvenciók alapján lehetővé teszik, hogy belső vizuális sémáinkat úgy módosíthassuk, hogy a három nézet információit úgy egyeztetjük, hogy a tárgy térbeli képét felidézhesük. Ilyenkor folyamatos egyeztetéssel, a séma korrigálásával *belső nézőpontváltások* sorozata zajlik. Az értelmezett vetületi képek alapján a tárgy képzeleti képe a szintézises folyamatok eredményeképpen szemléleti rajz nélkül is, gondolatban felidézhető. Ez a kép sajátosan vibrál a síkbeliség és a térbeliség mezsgyéjén. A szimbolikusság és ikonszerűség egyaránt jellemzi. A rajzórán a rekonstrukciós folyamat végén általában a valóságban is létrehozzuk az ábrát (pl. *axonometrikus* rajzot készítünk.) Az B 1/3 feladaton belül a c.) részfeladat az igazi próbakő: itt van legkevésbé lehetőség arra, hogy bizonyos rajzi trükkökkel (a nézeteknek a befoglaló kockába való berajzolásával) a fenti szintézist kiiktassuk. Úgyszintén rekonstrukciós feladat az A1/3 is. Itt a megszokott vetületi képek helyett egy szöveggel (verbális információval) is kísért, konkrét helyzetben jelenik meg a probléma.

Szerkezetlátás: A C-2/1 és D-2/1 feladatokban megváltozott perspektíva miatt torzult alakokat (síkidomokat) kell párosítani az alakokat valódi arányaikban ábrázolt képekkel. A két feladat a keresési irányban különbözik egymástól, abban, hogy miből indulunk ki: a perspektivikusan, vagy a frontálisan ábrázolt alakból. Ezek a feladatok azt vizsgálják, hogy a belső szemléleti kép hogyan tükrözi a tárgy valódi téri viszonyait. A viszonylatok, arányok érzékelését felmérve a belső szemléleti kép pontosságát állapíthatjuk meg. A nézőpontból, illetve az ábrázolásból adódó torzulások tudati korrekciójának pontosságáról is tudósítanak ezek a feladatok. Rámutatnak az észlelés (*percepció*) és a tudatos befogadás (*kogníció*) egyensúlyára, ~ vizuális érzékelés és a gondolkodás (fogalmi műveletek végzése) együttes munkájára.

A D-2/3-ban csonkolt testek belső szerkezetének felismerése, megjelenítése a feladat. Rögzített perspektívából kell elképzelni, hogyan nézhet ki a test. Konvencionális rajzok alapján kell a testek szerkezeti összefüggéseire, vonalrendszerére következtetni a takart élek megrajzolásával.

Kétdimenziós vizuális térelképzelés: Az A-1/1, B-1/1 és D-1/3 feladatokban síkidomokat kell részekre bontani (gondolatban felválni). Az A-1/1-ben és a D-1/3-ban a síkidomot úgy vágjuk fel, hogy két egybevágó rész keletkezzen, a B-1/1-ben pedig úgy, hogy a részekből téglalapot lehessen összeállítani. Az első esetben egy jól ismert síkidomot kell szem előtt tartani, míg az utóbbi feladatban elővételezés nélkül kell az ábrát újra strukturálni. A feladatok végrehajtását meghatározza, hogy milyen mértékben vannak jelen a képzeleti munkában a reprodukív és produktív mozzanatok. Mindkét típushoz az analitikus és szintetikus körfolyamatok együttese szükséges. Az A-1/1 feladatnál kétféle megoldást kérünk. A több egymással egyenértékű válasz a téri képességeknek a válaszok keresésében megmutatkozó rugalmasságára (*fluiditására*) utalhat, ami a kreativitás egyik összetevője. (A-1/1, B-1/1, D-1/3) Idetartozik még a C-1/3 feladat is, amely kétdimenziós alakzatokkal való képzeleti konstrukciót igényel. Ez a feladat rokonítható a mezőfüggetlenséget mérő rejtett, vagy beágyazott figura-tesztek feladataival.

Alakzatok képzeleti transzformációja: összetett, transzformációk sorozatát tartalmazó tevékenység képzeleti követése. Ilyen például a papírhajtogatás ábra alapján és a kocka hálójáz alapján történő összeállítása. (C-1/I, D-1/1). Az A-2/2 összetett feladat, amely két problémát tartalmaz. Az egyik probléma egy "zajos" - félrevezető információkat tartalmazó - ábrafelismerés. (A zajt az összetett térbeli alakzat takart élei jelentik, melyek a szemléleti képet megzavarják.) A feladat másik problémája az így összeállt alakzat képzeleti forgatását vagy különböző vetületeinek azonosítását kéri. Az előzetes mérések alapján ez a feladat a tisztán képzeleti forgatásra vonatkozó tesztekkel rokonítható. Az axonometrikus rajz "zajszintjét" növelni lehet, ha a 45 fokos axonometriához közelítünk, és így a feladat jellege is összetettebb lesz. Ebbe a csoportba tartozik a B-2/1 feladat is. Ennél az un. "kockaforgatási" feladatnál a téri reprezentációk manipulálásán kívül - és talán ez a gyakoribb - más megoldási stratégia is felmerülhet. Az elforgatott kockák esetében lényegében egy rendelkezésre álló minta, mintarendszer megváltozott orientációjáról kell dönteni, ami viszont inkább felismerési részképességeket mozgósít. Fogalmi műveletek is szerepet játszhatnak (nem kívánatos módon) a megoldásban. Időkorláttal a szemléleti megoldások felé lehet közelíteni a tanulók megoldási stratégiáit.

Téris konstrukció: háromdimenziós alakzatok képzeleti manipulációja. Az A-2/1-es feladatban egyszerű térbeli idomok képe látható. Ezekből kell összetett alakzatot létrehozni szöveges utasítás alapján. Szintén téris konstrukciós képességet mér a B-2/2 feladat is, amely háromdimenziós alakzatokkal való *képzeleti építkezést* igényel. A későbbiekben téris kombinációs képességet is lehetne mérni ezzel a feladattal, ha teret engedünk az alternatív megoldásoknak is.

Térbeli alakzat felismerése és megjelenítése: az egyik feladattípusban hiányos vizuális információ alapján kell a tárgy helyzetét azonosítani, és a tárgyat megjeleníteni. Térbeli alakzatot kell tehát felismerni és ábrázolni úgy, hogy ehhez nem rendelkezünk valamennyi megadható vizuális információval. Ha azonban felismerjük, milyen alakzatról van szó, sikerül a rajz. (D-1/2) A másik ilyen feladat a C-1/2. Itt a rendelkezésre álló vizuális információk ellentmondásosnak látszanak, az ábra zsúfolt (a kevesebb több lenne). (C-1/2)

A C-2/2 feladat: háromdimenziós alakzatok összetartozó részeinek felismerése, párosítása. Kiegészítésről, a tárgyak "negatív" minta alapján való képzeleti felépítéséről, majd a képzeleti kép azonosításáról van szó, és kiválasztásáról a megadott táblázatból. Túl hosszú megoldási idő esetén a fogalmi következtetések nem kívánatos mértékben szerepet játszhatnak a szemléleti megoldás kárára, és a feladat túl könnyű lesz. Ennél a feladatnál tehát különösen fontos betartani a megadott időkeretet.

A D-2/3 feladat csonkolt testek belső szerkezetének felismerését, megjelenítését kéri. Konvencionális rajzok alapján kell a testek belső szerkezeti összefüggéseire, vonalrendszereire következtetni a takart élek megrajzolásával.

Dinamikus látás: mozgások, elképzelését méri. Ilyen a "cipőpertlis" feladat, ahol egy bonyolult hurkot látunk, amelynek meghúzásával a zsinegen csomó keletkezhet, de az is előfordulhat, hogy szétbomlik a zsineg. A tanulónak képzeletben kell mozgatnia az ábrát, hogy eldöntse, mi fog történni. Az ilyen feladatok kétféleképpen lehetnek: vagy az egész ábrát egyszerre kell gondolatban elmozgatni, vagy pedig - és ilyen ami feladatunk - a téri alakzat részei is elmozdulnak egymáshoz képest. (AZ/3, B2/3). A feladatokat más szempontok szerint is lehet csoportosítani:

- kétdimenziós, vagy háromdimenziós problémát felölölők
- statikusak, vagy dinamikusak
- feleletalkotósak, vagy feleletválasztósak (ezen belül: adott ábra kiegészítését vagy új ábra készítését kérő feladatok)
- elvont vagy konkrét helyzetben megfogalmazott problémák
- egy, vagy több megoldást kérő feladatok (az utóbbiak a kreativitás egyes összetevőinek mérésére lehetőséget adnak)

A feladatok biztosabb, jobb megértése érdekében a legtöbbjüket mintafeladattal, és ahol szükségesnek látszott, gyakorló feladattal szemléltettük. Annak érdekében, hogy bizonyos ismeretek hiánya ne befolyásolja a képesség mérését, a szövegben rendelkezésre bocsátottuk feladat megoldásához szükséges összes információt. A feladatok többsége egyébként az előzetes mérések tapasztalatai alapján *közepesen differenciál*, széles skálán "szórja" a tanulói teljesítményeket, és önmagukban is tartalmazzák a minimum és a minimum feletti szintet is.

Az eredmények összehasonlíthatósága megköveteli a feladatokra szánható *időkeret* betartását. Egyes feladatok esetében, ha az optimálisnál több idő áll rendelkezésre, akkor a szemléleti megoldások helyett a tanulók fogalmi megoldási stratégiákat alkalmaznak, ami e feladat esetében nem kívánatos.

Ha nem feladatonként határozzuk meg a felvételi időt, hanem az egész tesztre, vagy feladatcsoportra, akkor rejtve maradhat, hogy az egyes feladatok sikertelen (vagy kihagyott) megoldásai mögött mi áll (például túl sokat időzik egy feladaton és nem jut idő a többire, stb.) A bemérés során feladatonként optimális időkeretet állapítottunk meg. Ebben a nagy tömegű adatfelvétellel járó vizsgálatban erre nem volt mód, itt az egész tesztre szánható időt tudtuk csak meghatározni. Ezért a megoldások elemzése nem ad majd választ arra, mennyiben befolyásolta az idővel való gazdálkodás a megoldás sikerét vagy kudarcát. A későbbi használat során azonban mindenképpen ajánlatos betartani a feladatbankban szereplő felvételi időket.

Pontozás, értékelés: az egyes feladatokra adható pontszámok nem a feladatok nehézségének felelnek meg, hanem inkább a javítás során praktikusán megkülönböztethető, értékelhető tartalmakat, részmegoldások belső arányait tükrözik. Mindez nem jelenti azt, hogy a feladatok nehézségi fokáról nincsenek elképzeléseink, vagy adataink. Az előzetes mérések során a nehézségi indexek 0.2 és 0.7 közé estek (a többség 0.5 körüli érték), de az országos viszonylatban kevésnek mondható elemszám ill. a tanulói teljesítmények szokatlanul magas szórása óvatosságra intett. Így legalábbis kiindulásként a próbamérések során *a feladatokat azonos súlyúaknak tekintettük*. Ez technikailag azt jelenti, hogy a javítókulcs alapján megállapított pontszámokat feladatonkénti *százalékpontokká* alakítottuk, vagyis az elemzést a megoldottsági százalékokra kellett elvégezni. (Mindegyik feladatnál a maximális pontszámot 100-nak tekintve kell kiszámítani az aktuálisan elért pontszámot). A kísérleti mérések után, azok tapasztalatai alapján a feladatokat *súlyozni* kell, azaz az országos minta alapján kialakuló nehézségi indexek segítségével, korrekciós szorzókkal kell ellátni. A teszt későbbi felhasználása során ehhez hasonlóan korrekciókat lehet végrehajtani más, tartalmi szempontok (pl. fontosság) szerint is.

Ha nem feladatonként határozzuk meg a felvételi időt, hanem az egész tesztre, vagy feladatcsoportra, akkor rejtve maradhat, hogy az egyes feladatok sikertelen (vagy kihagyott) megoldásai mögött mi áll (például túl sokat időzik egy feladaton, és nem jut idő a többire, stb.) A bemérés során feladatonként

optimális időkeretet állapítottunk meg. Ebben a nagy tömegű adatfelvétellel járó vizsgálatban erre nem volt mód, itt az egész tesztre számítható időt tudtuk csak meghatározni. Ezért a megoldások elemzése nem ad majd választ arra, mennyiben befolyásolta az idővel való gazdálkodás a megoldás sikerét vagy kudarcát. A későbbi használat során azonban mindenképpen ajánlatos betartani a feladatbankban szereplő felvételi időket.

Téma: ábraalkotás

A feladat leírása: Ábrázolja egy felmérés adatait (pl. éves tejfogyasztás a lakosság életkorával összefüggésben) grafikonon vonalasan; oszlop és kördiagramon síkban és térben egyaránt. Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rajzlap, szerkesztő eszközök - színes anyagok
- számítógép

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. Vizuális megfogalmazás - egyértelmű közlés, leolvashatóság (mások által való azonos értelmezés)

Pontérték: 1-5

2. Adatok pontos ábrázolása Pontérték: 1-5

3. A szerkesztés helyessége, pontossága Pontérték: 1-5

4. Eszközhasználat a megjelenítés esztétikumáért Pontérték: 1-5

5. Egyéni ötletek érvényesülése Pontérték: 1-5 Elérhető összpontszám: 25 pont

A feladat leírása: Tervezze meg az adott lakásrészlet hiányzó építészeti elemeit: előszobát, konyhát, kamrát, fürdőszobát és WC-ét, valamint egy adott létszámú család nembeli és életkori megoszlása szerint a további szobákat. A létszámot a család összetételét (gyerekek száma, neme, kora, esetleg együtt élő harmadik generáció jelenléte) a vizsgázó határozza meg és írásban közli. Technikaanyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, rostoll, rajzlap, szerkesztő eszközök

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékeik:

1. A választott probléma szöveges feldolgozása (méretek, arányok, emberi szükségletek, szociálisfunkcionális igények, stb.)

Pontérték: 1-5

2. Az építészeti szakrajz helyes alkalmazása (falvastagság, ablakok, ajtók, lépcsők, épületgépészeti elemek jelölése)

Pontérték: 1-5

3. A helyes lépték megválasztása és következetes alkalmazása Pontérték: 1-5

4. A tervezés ötletessége (alkalmazkodás a megadott és választott paraméterekhez) Pontérték: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

A feladat leírása: Készíts (Budapest, a megyeszékhely, az adott település megadott térképe alapján) valamely kitüntetett hely, pl. múzeum, templom, városháza felkereséséhez a kiinduló ponttól a keresett célíg, eligazító térképvázlatot.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, filctoll, adott vonalas térkép

- szöveges magyarázat

- amennyiben mód van rá a feladat számítógépen, beszkenelt térképpel is megoldható

Időigény: 30 perc

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. Helyzetfelismerés és tájékozódási képesség Pontérték: 1-5

2. A praktikus útvonal kijelölése a kiinduló pont és végcél között

Pontérték. 1-5

3. A figyelemreméltó objektumok jelzése megjegyzésekkel Pontérték. 1-5

4. Információgazdag magyarázatok indokok Pontszám: 1-5

Elérhető összpontszám: 20

Téma: felalkotás

A feladat leírása: Készíts iniciálét háromféle betűkészletből választva adott szöveghez (mese, monda, novella, Örkény -egyperces)

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, szerkesztő eszközök, rajzlap - betűkészlet-minták (3 darab)

- színes ceruza, filctoll, festék

Időigény: 45perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. A választás és kivitelezés ötletessége (stílusazonosság fölismerése) Pontérték: 1-5

2. Színmegoldás, kompozíció, egyensúly, tónus (kontrasztok helyes alkalmazása a kiemelés érdekében színhangulat teremtése

Pontérték: 1-5

3. Betűformák, arányok, szerkezeti összefüggések értelemszerű átalakítása (nyújtás, tömörítés, betűk összekapcsolása, egybekomponálása)

Pontérték 1-5 Esztétikai igényesség Pontérték: 1-5

Osszpontszám: 20

A feladat leírása: Készíts két-három betűből tízszer-tíz centiméteres mezőbe monogramot (betűkompozíció)

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, szerkesztő eszközök, filctollak színes ceruzák, stb.

- tetszés szerint átalakítható betűkészletek használata, valamint az egyéni betűtervezés is megengedett.

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. A választás és kivitelezés ötletessége (stílusazonosság fölismerése

Pontérték: 1-5

2. Színmegoldás, kompozíció, egyensúly, tónus (kontrasztok helyes alkalmazása a kiemelés érdekében színhangulat teremtése

Pontérték: 1-5

3. Betűformák, arányok, szerkezeti összefüggések értelemszerű átalakítása (nyújtás, tömörítés, betűk összekapcsolása, egybekomponálása)

Pontérték 1-5 ~t. Esztétikai igényesség Pontérték: 1-5

Összpontszám: 20

KÖRNYEZETKULTÚRA

Trikóterv iskolai sportegyesület számára

Az iskola diákjai különféle sportágakban mérkőznek meg más iskolák diákjaival. Az iskolátok meglévő - a tanárotok által mellékelt - jelének (címerének, feliratának, logotípiájának, emblémájának) felhasználásával tervezd meg az egyen-trikót M = 2: 1 léptékben (az eredeti méret fele). Add meg a trikó fazonját (ujjatlan, rövid-, hosszú ujjú, szűk, bő, stb.), színét, továbbá a jel méretét, színezését és elhelyezését. Ha fontos add meg, hogy fiú vagy lány viselet, illetve milyen sportághoz hordják.

Napvédő ablakra Ábra: Portál homlokzat és metszet. M = 1: 20

A város francia konyhájáról híres vendéglője egy eklektikus stílusú bérház földszintjén van, szemben egy parkkal. A délutáni napfény nyáron erősen besüt az ablakon. Tervezz olyan napvédőt, ami egyúttal illik a vendéglő franciás stílusához is.

Ismert napellenző megoldások: előtető, ponyva, zsalugáter, relaxa, sötét üveg, tükröző üveg, függöny.

A tervet a vendéglő ablakának M=1: 20-as léptékű (1 méter = 5 centiméter) elől- és oldalnézetébe rajzold.

MŰVÉ'SZETTÖRTÉNET, MŰALKOTÁSOK ELEMZÉSE

Téma: művészettörténeti, népművészeti tudás, tájékozottság

Résztéma: Az egyetemes művészettörténet nagy korszakainak, ezek magyarországi vonatkozásainak, a magyar népművészetnek és egy Európán kívüli kultúra művészetének ismerete:

1. Időben, térben való elhelyezés ismerete
2. A stílus létrejöttében szerepet játszó társadalmi, kulturális, technikai feltételek ismerete 3. Tartalmi ismeretek:
 - 3.1. legjellemzőbb művészeti ágak, műfajok
 - 3.2. legjellemzőbb témák, tartalmak (elsősorban a szobrászat, festészet, grafika, fotó alkotásainál)
 - 3.3. legfontosabb funkciók, szerepek (elsősorban az építészet és az iparművészet alkotásainál)
4. Formai jellemzők ismerete:
 - 4.1. a stílusjegyek (formanyelv) 4.2. anyagok, eszközök, technikák
5. Mesterek (név, legfontosabb művek, egyéni jellemzők) ismerete 6. Művek (cím, alkotó, legfontosabb jellemzők) ismerete
7. Helyi kiállítótermek, múzeumok, tájházak ismerete

Résztéma: Az építészeti, képzőművészeti, iparművészeti és népművészeti alkotások (elsősorban a részletes vizsgakövetelményben szereplő művek) elemzése

1. Anyaghasználat, technika felismerése
2. Formai jellemzők feltárása (az adott művészeti ágnak megfelelően) 3. Tartalmi / funkcionális jellemzők értelmezése
4. *A mű alapismeretainek megállapítása (művészettörténeti ismeret)* 5. Összefüggések elemzése
6. Ítéletalkotás
8. Időben, térben való elhelyezés ismerete
9. A stílus létrejöttében szerepet játszó társadalmi, kulturális, technikai feltételek ismerete 10. Tartalmi ismeretek:

- 10.1. legjellemzőbb művészeti ágak, műfajok
- 10.2. legjellemzőbb témák, tartalmak (elsősorban a szobrászat, festészet, grafika, fotó alkotásainál)
- 10.3. legfontosabb funkciók, szerepek (elsősorban az építészet és az iparművészet alkotásainál)

11. Formai jellemzők ismerete:

11.1. a stílusjegyek (formanyelv) 11.2. anyagok, eszközök, technikák

12. Mesterek (név, legfontosabb művek, egyéni jellemzők) ismerete 13. Művek (cím, alkotó, legfontosabb jellemzők) ismerete

14. Helyi kiállítótermek, múzeumok, tájházak ismerete

A művészettörténet teszt értékelése:

Az egységes művészettörténet vizsgarész tudásanyagot és képességeket mér, az értékelés pontokkal történik. A mintafeladat-blokkok (2x4) szerkezete azonos, mindegyikben ugyanolyan a feladatok típusainak sorrendje, a konkrét feladatok tartalmukban különböznek egymástól. A továbbiakban a pontozás bemutatásánál a művészettörténet mintafeladatok sorrendjét követjük.

1. feladat

A legjelentősebb művek művészettörténeti korokhoz, stílusokhoz való tartozásának ismeretét vizsgálja. Ez a kérdés egyszerre kíváncsi arra, hogy a diákok *ismerik-e a műveket, s tudják-e keletkezésük korszakát*. A feladat egyszerű, ezért mindegyik jó párosítás egy pontot ér, összesen öt pont érhető el.

2. feladat

A kérdés egy-egy művészettörténeti kor valamelyik művészeti ága *stílusjegyeinek ismeretét* kéri számon, külön alkérdésben kérdez rá *a rendeltetésre*, s mű megnevezését is kéri. Elfogadható rövid és hosszabb válasz is.

Az értékeléshez pontokba szedve megfogalmaztuk a lehetséges válaszokat. Öt pont kapható a főkérdés jó megoldásáért és egy-egy pont az alkérdésekért.

3. feladat

Ez a feladat a nagy művészeti korszakok építészeti alkotásainak megnevezését kéri, s mint ilyen, *művek (és mesterek) ismeretét* kutatja. Egy-egy pont adható jó válaszonként.

4. feladat

A feladat típusa kiegészítéssel feleletalkotás. Tartalma *a művészeti formanyelv és a technika ismerete*. Egy pont jár egy jó válaszáért.

5. feladat

Két részből áll. Meg kell nevezni az alkotót és a művet, majd a műben felfedezni és lerajzolni a kompozíciós erővonalakat. Maximum négy pont érhető el. Ennél, és más rajzos feladatnál a javítólapon mindig rajzban közöljük a jó választ. A feladat *a műelemzés* gyakorlatát vizsgálja, konkrétan *a formai jellemzők feltárását (leírását)*.

14

6. feladat

A 19. és 20. sz. magyar alkotóitól egy-egy mű megnevezését kéri, tehát *művek (és mesterek) ismeretét* kutatja. Egy-egy pont adható jó válaszonként.

7. feladat

Esszé típusú választ vár *a műelemzés* témakörében. Szabadon választott magyar alkotó egy művének *komplex elemzését* kéri, megadva az elemzés szempontjait (*téma-tartalom, formaelemek, vélemény*). Maximális pontszám öt.

KÖRNYEZETKULTÚRA

Téma: fogyasztói nevelés

Helyzet-felismerési gyakorlat

A feladat leírása:

1. Válassz ki a mindennapi életben egy olyan helyzetet, ami megoldatlan, gondot, bosszúságot okoz és megoldása valószínűleg egy tárgy lehet.
2. Adj neki címet!
3. Rögzítsd a helyzetet:

- Írd le néhány mondatban, ami tartalmazza a helyzet összes alapvető adatát (hely, idő, résztvevő, stb.) és a legfontosabb összefüggéseket (működés és zavarai, kapcsolat a környezettel).
- Ha kell a megértéshez, készíts vázlatrajzot a helyzetről és a működésről.

A feladat időigénye: ötlet otthonról, +1 óra (45') az iskolában

Értékelési szempontok:

1. *Azonosíthatóság* 1 2 3 4 5 A leírás és ábra tartalmazza, hogy hol, mikor, kinek, mi okoz problémát és miért.

2. *A helyzetleírás színvonala* 1 2 3 4 5

A leírás és az ábra alapján a helyzet érthetetlen, nehezen érthető, közérthető, szakszerű. saját stílusa is van. 3. *Eredetiség* 1 2 3 4 5

Közismert (pl. a panelház sivár, a jó áru drága, stb.) vagy viszonylag eredeti meglátás (pl. guruló szánkó: ismert megoldás újszerű alkalmazása).

.t. *A~ értékelés helyessége* 1 2 3 4 5

Legyen világos, hogy a használhatóságot, a szépséget, a gazdaságosságot, az anyagot, a szerkezetet, a felhasználó speciális igényeit mennyire jól értékeli a konkrét esetben a tanuló. (Pl. egy dísztárgynál a szépség. egy szerszámnál a használhatóság, egy emléktárgynál a személyes kötődés az elsődleges.) Az adott esetben helyesen állapítja-e meg a szempontok a fontosságát a tanuló?

5. *A.: elemzés mélysége* 1 2 3 4 5

Az elemzés az általánosság szintjén mozog, vagy a konkrét helyzethez igazodik, továbbá tömondatokban vagy árnyalt fogalmazásban jelenik meg. (Pl. egy ollónál azt írja, hogy jó a szerkezete, vagy azt hogy jól vág, egy ruhánál azt írja le csak, hogy szép, vagy azt, hogy neki jól áll, mert kedvenc színe a barna és szereti a sportos darabokat.)

6. *A~ ítéletalkotás minősége* 1 2 3 4 5

Az ítélet csupán ízlésen alapul, vagy tudatos értékítéletre épül. A megfogalmazás csupán elvont gondolat, vagy a tervezés alapjául szolgáló konkrét program. (Pl. "Nekem ez így tetszik" - szerepel, vagy tudatos ítélet: a magyaros vendéglőbe tökéletesen megfelel az olcsó meszelés, még akkor is, ha a hely egyébként drága.)

Elérhető összpontszám (maximum 30):

Milyen tárgy?

A feladat leírása: A felsorolt tárgyak nevét írd be a szerinted megfelelő oszlopba. Arra gondold, hogy neked most mit jelentenek a felsorolt tárgyak: biciklipumpa, ceruza, családi fotó, faliszőnyeg, fejsze, feszület, fúrógép, hangszóró, hímzett párna, karikagyűrű, kis Eiffel torony, lámpakörte, nadrág, olajfestmény, ország címere, rokka, rozscipó, szék, tabernákulum, mélytányér, televízió, virágváza. Értékelése: Az alábbi megoldás tíz iparművészeti főiskolai hallgató által kitöltött űrlap alapján készült.

Munkaeszköz	Használati tárgy	Dísz tárgy
Kegytárgy Emléktárgy	Egyéb,	
Biciklipumpa	hangszóró	
Faliszőnyeg feszület családi fotó	Karikagyűrű	
Ceruza lámpakörte	hímzett párna tabernákulum kis Eiffeltorony	Ország-címer
Fejsze mélytányér	Olajfestmény	Rokka
(emléktárgy,		dísztár
Fúrógép Nadrág	Virágváza	Rozscipó
Szék		Televízió
		(használati tárgy)

c

Tárgyelemzés: használati tárgyak

A feladat leírása: a táblázatban öt tárgyat és kilenc szempontot találsz. Az egyes tárgyak esetében szerinted, a te számodra most melyik szempont a legfontosabb, és melyik a legkevésbé?

1. Az öt tárgy közül válaszd ki azt, amelyik neked a legjobban tetszik.
2. Számozd be tárgyanként 1 - 9 - ig fontossági sorrendben a szempontokat! (Jelölhetsz azonos fontosságot is, például 3 - 4, 5 - 8.)

Értékelés: nincs egy jó megoldás, a lehetőségek egyikét a táblázatba bejelöltük. A feladat lényege a szempontok ismerete és relatív fontosságuk megítélése.

16

TÁRGYAK/ MINŐSÍTÉSI SZEMPONTOK (neked, most mi a fontos?) ország- szélén	Levis 501-es nadrág, (indigó)	100 forintos érme (új, két- színű)	Ország- címer az osztály falán	Rotring ceruza, eredeti, 0,5-ös	Kresz - tábla, út
1 Anyag	5-6	5-9	5	7-8	5-8
2 Technológia, készítés módja	8	5-9	6-9	7-8	5-8
3 Használhatóság	3-4	3	6-9	1	5-8
4 Jelentés, gondolat, érzés	1-2	1	1-2	6	1
5 Gazdaságosság, ár	7	5-9	6-9	4-5	5-8
6 Tartósság	5-6	5-9	6-9	4-5	4
7 Méret, emberi lépték	3-4	2	4	2	2-3
8 Illeszkedés a környezetbe	9	5-9	3	9	2-3
9 A fogyasztói csoport követelményei: nemzet, társadalmi csoport, család, életkor (fiatal - idős), nem mindenki (nő - férfi), jövedelmi csoport (szegény- gazda), személetes szempont (emlék, stb.)	1-2	4	1-2	3	9
	~a~	magyar	nemzet	"márkás"	

A fejedő Ábra: Fejedők

A feladat leírása: A feladatlapon látható fejedők számát írd a lap alján található foglalkozások neve mellé a megfelelő rovatba. Egy számot több helyre is beírhat. Hasonlítsd össze a hasonló és a különböző társadalmi csoporthoz tartozó foglalkozások "ízlését" a választott fejedők szerint.

Foglalkozás szívesen hordja semmiképpen nem venné fel

Kertész, úszóedző főmérnök röntgenasszisztens buszsofőr, revizor.

Értékelés: több jó megoldás is lehetséges. A műelemző szókinccs és a forma és funkció, illetve anyag és megformálás kapcsolatát vizsgáló elemzőmódszerek használatát értékeljük.

Termék-elemzés

A feladat leírása:

1. Válassz ki egy egyszerű terméket, tárgyat és írd le a nevét. 2. Készíts vázlatrajzot a kiválasztott tárgyról.

3. Írj össze öt szempontot, ami szerinted fontos a tárgy megítélésében.

4. Rangsorold a szempontokat számokkal és a legfontosabbat fejtsd ki néhány mondatban.

Értékelés: a vázlat érthetőségét és esztétikus megformálását, műelemző szókinccset illetve a forma és funkció, illetve anyag és megformálás kapcsolatát vizsgáló elemzőmódszerek ismeretét értékeljük.

Feladatok a portfólióhoz

KIFEJEZÉS, KÉPZŐMŰVÉSZET. 'feladattípusok

Téma: geometrikus formák, formacsoportok

Tevékenységi forma Ábrázolási mód:

Grafikai képalkotás Imitatív

A grafikai képalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- A szabályos mértani formákból, tárgyakból összeállított testcsoport arányainak, formakaraktereinek, a tömegek elrendezésének, a fény-árnyék és tónusviszonyoknak pontos megfigyelése. A látvány szerkezetének elemzése.
- A tanult grafikai kifejezőeszközök felidézése (pont, vonal, vonallal képzett folt, fény-árnyék, stb.) műalkotások segítségével. Tónus és raszter-skálák készítése a látvány anyagai, felülethatásai, árnyékhatásai alapján.
- A képmező formátumának meghatározása, a látvány befoglaló formájának felvázolása, az elhelyezésben rejlő kompozíciós lehetőségek mérlegelése.
- A tárgyak formakarakterének és plaszticitásának megalkotása formakövető vonalakkal. A formák és a hátterek anyagának érzékeltetése különböző textúra-alkotással. A felületeken mutatkozó azonosságok és különbségek bemutatása. Vázolás, részletezés, árnyalás műveletei.
- A képi tér és a látvány tónusviszonyainak elemzése. A domináns tónuskontraszt kiválasztása. Törekvés a képi egység megteremtésére.

Választható technikák: Ceruzarajz, krétarajz, szénrajz, tollrajz, ecsetrajz.

Választható anyagok: Különböző papírok, ceruzák, tollak, ecsetek, rajzszén tus, diófafapác.

A feladattípushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszerkezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: Természeti formák, formacsoportok

Tevékenységi forma: Grafikai képalkotás Ábrázolási mód: Imitatív/expresszív

A grafikai képalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- Természeti formákból és a természet által alakított formákból készített beállítás arányainak, formakaraktereinek, a tömegek elrendezésének, a fény - árnyék és tónusviszonyok alapos megfigyelése. A formák szerkezetének elemzése.
- A formák anyagának meghatározása, megfigyelése. A különféle anyagok tulajdonságainak, felületi minőségeinek összehasonlítása.
- A grafikai kifejezőeszközök (vonal, vonallal képzett folt, forma, tér, kompozíció, stb.) felidézése műalkotások segítségével. Tónus és raszter-skálák készítése a látvány anyagai, felület és fény-árnyék hatásai alapján.
- A képmező formátumának meghatározása, a látvány befoglaló formájának felvázolása, az elhelyezésben rejlő kompozíciós lehetőségek mérlegelése.
- A modellek formakarakterének és plaszticitásának megalkotása formakövető vonalakkal. A formák és a háterek anyagának érzékeltetése különböző textúra-alkotással. A felületeken mutatkozó azonosságok és különbségek bemutatása. Vázolás, részletezés, árnyalás műveletei.
- A képi tér és a látvány tónusviszonyainak elemzése. A domináns tónuskontraszt kiválasztása. Törekvés a képi egység megteremtésére.

Választható technikák: Ceruzarajz, krétarajz, szénrajz, tollrajz, ecsetrajz

Választható anyagok: Különféle papírok, ceruzák, tollak, ecsetek, rajzszén tus, diófafapác.

A feladattípushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formszerkezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Tevékenységi forma: Ábrázolási mód:

Plasztikai formaalkotás Imitatív/expresszív

A plasztikai formaalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- A kiválasztott természeti forma befoglaló formakarakterének megfigyelése különböző nézőpontokból. A forma tömegének, kiterjedési jellemzőinek, térarányainak felfedezése.

A vizsgált forma anyagának jellemző szerkezeti és felületi tulajdonságainak meghatározása. Tapintási élmények és a látvány által nyújtott információk összevetése.

A forma szerkezeti magjának megmintázása. A formaarányok és a jellemző formakarakterek kialakítása felrakó, hizlaló eljárással. Formakapcsolatok, formaátmenetek, formaáttörések megfigyelése és létrehozása folyamatos nézőpontváltással, a nézőpontok egyesítésével.

A megformált anyag (agyag, plasztilin, gipsz) szilárdságtani, statikai jellemzőinek figyelembe vétele a formaszerkezet, formaegyensúly megteremtésénél. Felületalakítás során a megformált anyag és a modell felületi jellemzőinek érvényesítése.

Választható technikák: Agyagmintázás (váz nélkül), plasztilin mintázás (gipszöntés), gipszfelrakás-gipszfaragás.

Választható anyagok, eszközök: Agyag, plasztilin, gipsz, drótváz, faváz, mintázófák, műanyag alátétlapok, mintázó állvány (asztali), szobrászgyűrű, kaparóvasak, szobrászkörzők, spatulák, gipszkeverő edények, stb.

A feladat-típushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók. A feladatmegoldást a portfólió fotósorozat vagy videofelvétel formájában is t-utalírozhatja.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszervezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: Az emberi arc és az emberi alak jellemzői

Tevékenységi forma: Grafikai képkalkotás Ábrázolási mód: Imitatív/expresszív

A grafikai képkalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- A választott modell arányainak, karakterének, a jellemző formátömegeinek, tartásának megfigyelése vagy felidézése.
- A fej részleteinek: szem, orr, száj, áll, fül, stb. térbeli kapcsolatrendszerének megfigyelése különböző nézőpontokból. Formavázlatok készítése a részletektől az egész felé haladva.
- A tanult grafikai kifejezőeszközök felidézése: pont, vonal, vonallal képzett folt, formakövető vonal, stb. Tónus és raszter-skálák készítése a látvány felülethatásai alapján.
- A képmező meghatározása, a látvány befoglaló formájának felvázolása. Az elhelyezésben, a mozdulatban, a karakterben rejlő kompozíciós lehetőségek figyelembevétele.

A modellen megfigyelhető plasztikai és téri értékek visszaadása formakövető vonalakkal. A kísérő formák és a hátterek anyagának, tónusviszonyainak érzékeltetése különféle textúraalkotással.

- A képi tér és a látvány tónusviszonyainak összehasonlító elemzése. A domináns tónuskontraszt kiválasztása, a képi egység megeremtése.

Választható technikák: Ceruzarajz, krétarajz, szénrajz, tollrajz, ecsetrajz.

Választható anyagok: Különböző papírok, ceruzák, tollak, ecsetek, rajzszen, tus, diófapác.

A feladattípushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszervezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1 - 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: személyes élmények, hangulatok kifejezése

Tevékenységi forma: Ábrázolási mód:

Grafikai képkalkotás Expresszív

A grafikai képkalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- *Témaválasztás.* A téma és a témával kapcsolatos már meglévő emlékképek, képzetek, tartalmak, hangulatok, motívumok összekapcsolása belső képkalkotással. Kompozíciós ceruzavázlatok készítése. A belső képkalkotó formaelemek összehasonlítása valós formákkal, anyagokkal,

arányokkal, formakarakterekkel, fény-árnyék, tónus és textúra-viszonyokkal. Formatanulmányok, formaalkotások, formakeresések.

- A grafikai anyagok, eszközök a kifejezési szándéknak, a konkrét formai elképzelésnek megfelelő kiválasztása. A választott anyagokhoz, technikához tartozó már megismert kifejezőeszközök, kompozíciós megoldások felidézése. Technikai előtanulmányok, kísérletek. Műelemzések alapján szerzett ismeretek összehasonlítása a saját tapasztalatokkal.
- Az egyéni elképzelés elemeinek elhelyezése az kialakított képmezőn, a képi térben. A kiválasztott kifejezőeszközök alkalmazása a formakarakterek, az anyagszerűség, a téri jellemzők, a fény - árnyék viszonyok minél gazdagabb érzékeltetésére.
- A létrehozott formák képi, tartalmi, kifejezési szerepének, funkciójának megfigyelése, elemzése, s az eredeti kifejezési szándéknak, elképzelésnek megfelelő módosítása. A kompozíció szerkezetének kialakítása, megerősítése.
- A képi egység megteremtése téralakítással, figyelemvezetéssel, a domináns kontrasztok kiválasztásával, változatos faktúráképzéssel, stb.

Választható technikák: Ceruzarajz, krétarajz, szénrajz, tollrajz, ecsetrajz, monotípiá, magasnyomás (pl. linóleummetszet).

Választható anyagok, eszközök: Különböző papírok, üveg, fém és műanyag lemezek, gumihengerek, ceruzák, tollak, ecsetek, rajzszen, tus, diófafác, nyomtatható festékek.

A feladattípushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formszerkezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Tevékenységi forma: Színes képalkotás Ábrázolási mód: Expresszív

A festői képalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- *Témaválasztás.* A témához kapcsolódó már meglévő emlékképek, képzetek, háttérkutatóval megszerzett ismeretek felhasználása egy kifejezhető belső kép létrehozásához. Kompozíciós ceruzavázlatok, színvázlatok készítése. A képalkotó formaelemek összehasonlítása valós formákkal, anyagokkal, arányokkal, formakarakterekkel, fény-árnyék, tónus, szín és textúra-értékekkel.
- Az alkalmazni kívánt festői anyagok, eszközök kiválasztása. A választott technikához tartozó már megtanult kifejezőeszközök, kompozíciós megoldások felidézése. Művészettörténeti ismeretek összehasonlítása a saját tapasztalatokkal.
- Egyéni elképzelés elemeinek felismerő elhelyezése az önállóan kialakított képmezőn, képi térben. A kifejezéshez szükséges színértékek kiválasztása és felrakása. Színgyűjtemények, színskálák használata. A formakarakterek, színkarakterek érzékeltetése.
- A létrehozott formák, színek kompozíciós és tartalmi funkciójának, szerepének megfigyelése, az eredeti kifejezési szándéknak megfelelő módosítása. A kompozíció színrendszerének gazdagítása, fejlesztése. A színek és a formák kapcsolatának érzékeltetése.
- A formai és tartalmi egység megteremtése faktúraalkotással, a tartalomra jellemző kontrasztokkal, figyelemvezetéssel, kompozícióval.

Választható technikák: Akvarellfestés, gouache-akvarell festés, temperafestés, festés krétákkal, kollázs-készítés, festőtechnikák keverése. (B.2.2.1.)

Választható anyagok eszközök: Különbőféle papírok, festékek, ecsetek, kréták, olló, ragasztó, stb. (B.2.2.2.)

A feladat-típushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az **értékelési** szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszervezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: Állatok mozgása, testfelépítése, formai jellemzői

Tevékenységi forma: Ábrázolási mód:

Plasztikai formaalkotás Imitatív/expresszív

A plasztikai formaalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- A modellként használt állatfigura formakarakterének megfigyelése különböző nézőpontokból. A forma tömegének, kiterjedési jellemzőinek, téarányainak meghatározása. A formatömegek egyensúlyviszonyainak, szerkezeti kapcsolatainak megfigyelése, a modellben meglévő kifejezési lehetőségek számbavétele.
- A modell jellemző felületi, anyagi tulajdonságainak vizsgálata, meghatározása. Tapintási élmények összevetése a látvány által nyújtott információkkal.
- A forma szerkezeti majának megmintázása. A formaarányok és a jellemző formakarakterek kialakítása felrakó, hizlaló eljárással. A pontos formakapcsolatok, formaátmenetek, formaátörések megfigyelése és létrehozása folyamatos nézőpontváltással, a nézőpontok egyesítésével.
- A megformált anyag (agyag, plasztilin, gipsz, drót, lemez, fa, stb.) szilárdságtani, statikai jellemzőinek figyelembe vétele a formaszervezet, formaegyensúly megteremtésénél. Felületalakítás során a megformált anyag és a modell felületi jellemzőinek érvényesítése.

Választható technikák: Agyagmintázás (vázal vagy váz nélkül), plasztilin mintázás (gipszöntés), gipszfelrakás-gipszfaragás. (C.1.2.1.)

Választható anyagok, eszközök: Agyag, plasztilin, gipsz, drótváz, faváz, mintázófák, műanyag alátélapok, mintázó állvány (asztali), szobrászgyűrű, kaparóvasak, szobrászkörzők, spatulák, gipszkeverő edények, stb. (C.1.2.2.)

A feladat-típushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók. A feladatmegoldást a portfólió fotósorozat vagy videofelvétel formájában is tartalmazhatja.

Az **értékelési** szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszervezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.

- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: formatanulmányok, formavázlatok asszociatív átalakításai

Tevékenységi forma: Ábrázolási mód:

Plasztikai formaalkotás Expresszív

A plasztikai formaalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- Egyéni elképzelésnek, kifejezési szándéknak megfelelő szobrot vagy szoborcsoportot tervezése. Kompozíciós tömegvázlatokat készítése. A belső formaképzetek összevetése a valóság egy-egy megfelelő vagy hasonló plasztikai értékével.
- A formaalkotáshoz alkalmazni kívánt plasztikai anyagok, eszközök meghatározása. A plasztikai kifejezőeszközök gyakorlati használatából származó és a művészettörténeti ismeretek összehasonlítása.
- A formák és részformák plasztikai minőségeinek kialakítása. A jellemző arányok, formakarakterek létrehozása. A térbeli terjeszkedés irányainak meghatározása. A forma-anyag megfelelés figyelembevétele.

A szobor felületének megmunkálása a plasztikai egység és a kifejezési szándék érvényesülésének érdekében. A nézőpontok összekapcsolása figyelemvezetéssel, forma, felület és anyagkontrasztokkal.

Választható **technikák:** Agyagmintázás (váz nélkül), plasztilin mintázás (gipszöntés), gipszfelrakás-gipszfaragás. (C.2.2.1.)

Választható anyagok, eszközök: Agyag, plasztilin, gipsz, drótváz, faváz, mintázófák, műanyag alátétlápok, mintázóállvány (asztali), szobrászgyűrű, kaparóvasak, szobrászkörzők, spatulák, gipszkeverő edények, stb. (C.2.2.2.)

A feladat-típushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók. A feladatmegoldást a portfólió fotósorozat vagy videofelvétel formájában is tartalmazhatja.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszerkezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: eltérő karakterű formák, formacsoportok szín és térviszonylatai

Tevékenységi forma: Ábrázolási mód:

Színes képalkotás Imitatív/expresszív

A festői képalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- A tárgy vagy tárgycsoport arányainak, formakaraktereinek, a tömegek szerkezetének, a fényárnyék és tónusviszonyoknak pontos megfigyelése. A tárgyak és a háttér anyagának és színeinek meghatározása. A színezet, a tónusérték és az érzékelt anyag textúrája közötti összefüggések megfigyelése.
- Színskálák, világossági, telítettségi, színezetérték sorok készítése a beállítás alapján. A kikevert színekből a látvány színértékeinek kigyűjtése. Elemző színvázlatok készítése.
- A képmező meghatározása, a látvány befoglaló formáinak felvázolása, az előre kikevert színfoltok felrakása. A domináns színkontrasztok, színritmusok, a színek téri értékeinek kialakítása.

- A látványban és a képi kifejezésben lévő azonosságok és különbségek megfigyelése. A képi egység megteremtése a színértékek modulációjával.

Választható technikák: Akvarellfestés, gouache-akvarell festés, temperafestés, festés krétákkal.
Választható anyagok eszközök: Különbőféle papírok, festékek, ecsetek, kréták.

A feladattípushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszerkezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

Téma: külső terek színhangulata, formatendie

Tevékenységi forma Ábrázolási mód:

Színes képalkotás Imitatív/expresszív

A festői képalkotó folyamat értékelhető műveletei, mozzanatai:

- A külső tereket alkotó a természet és az épített környezet arányainak, formakaraktereinek, a tömegek szerkezetének, a fény-árnyék, tónus és színviszonyoknak gondos megfigyelése. A megvilágítás minőségeinek, pl.: éles napsütés, ködös idő, szórt fény tanulmányozása. A színezet, a tónusérték és az érzékelt anyagok, formák textúrája közötti összefüggések feltárása. Színskálák, világossági, telítettségi, színezetérték sorok készítése a látvány alapján. A kikevert színekből a látvány színértékeinek kigyűjtése. Színvázlatok készítése különböző megvilágítási viszonyokban.

A képmező meghatározása, a látvány befoglaló formáinak felvázolása, az előre kikevert színfoltok felrakása. A domináns szíkontrasztok, színritmusok, a színek téri értékeinek kialakítása.

- A látványban és a képi kifejezésben lévő azonosságok és különbségek megfigyelése. A képi egység megteremtése a színértékek modulációjával.

Választható technikák: Akvarellfestés, gouache-akvarell festés, temperafestés, festés krétákkal.
Választható anyagok eszközök: Különbőféle papírok, festékek, ecsetek, kréták.

A feladat-típushoz előkészítő formatanulmányok, kompozíciós vázlatvariációk, felhasználási tervek csatolhatók.

Az értékelési szempontok pontértékei:

- *Anyagismeret, anyaghasználat.* A grafikai eszközök, anyagok valamint az ezekhez kapcsolódó kifejezőeszközök használati módjának értékelése. 1- 5 pont.
- *Formaalakítás, formaismeret.* Formakarakterek, formaarányok, formakapcsolatok, formaszerkezetek megragadásának értékelése. 1- 5 pont.
- *Téralakítás.* A képsík, a forma, a fény és a tér viszonyrendszerének értékelése. 1- 5 pont.
- *Kompozíció.* Az egyensúlyteremtés módjának, a képi kifejezőeszközök összhangjának, a képi tér egységének, a lényeg kiemelésének értékelése. 1- 5 pont.
- *Egyéni kifejezés, egyéni látásmód.* Egyéni, sikeres megoldások, önálló kreatív felfedezések és a kifejezőerő értékelése. 1- 5 pont.

Elérhető összpontszám: 25 pont

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Téma: ábra- és felalkotás

A feladat leírása: készíts betűkompozíciót maximum öt betűvel. Adott betűkészletből válassz, pl. egy pólóra való felirattervhez.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- ceruza, szerkesztő eszközök

- filctollak, kréták, festék, minta betűkészletek - (5-7 féle) továbbá egyéni betűtervezéssel
- a feladat megvalósítható pamutpólón textilfestékekkel, - szita- vagy dúcnyomással, sablontechnikákkal
Időigény: 45+ 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek

1. A választás és kivitelezés ötletessége (stílusazonosság fölismerése) Pontérték: 1-5
2. **Szín**megoldás, kompozíció, egyensúly, tónus (kontrasztok helyes alkalmazása a kiemelés érdekében színhangulat teremtése)
Pontérték: 1-5
3. Betűformák, arányok, szerkezeti összefüggések értelemszerű átalakítása (nyújtás, tömörítés, betűk összekapcsolása, egybekomponálása)
Pontérték 1-5

Esztétikai igényesség Pontérték: 1-5

Összpontszám: 20+20

A feladat leírása: készíts piktogramot, tervezz egyéni óvodai jeleket kör vagy négyzet alapformába.

Technika, anyag, médium, megoldási forma: - ceruza, szerkesztő eszközök

- rajzlap színes papírok, olló, ragasztó - egyéb színes anyagok
- xeroxhasználat

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok, pontértékek: 1. A gondolatmenet rajzi rögzítése

Pontérték: 1-5

2. Az átírási és egyszerűsítési folyamat logikája Pontérték: 1-5
3. A jel megkomponálásának mikéntje Pontérték: 1-5

Pontérték: 1-5

5. Kivitelezés, anyaghasználat, esztétikum Pontérték: 1-5

Összpontszám: 25

Téma: folyamatábra, változás bemutatása kénsorozaton

A feladat leírása: készíts mozgást, fejlődést, átalakulást illetve átváltozást ábrázoló képsort. Ábrádat alakíthatod úgy is, hogy a kiinduló rajz 6-8 képben kapja meg a tervezett átalakult formáját. Készülhet a képsor rajzfilmszerűen (pl. pörgethető noteszlapokon) humoros előadásmódban is.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- rajzlap, többlapos notesz (pörgethető rajzhoz) - ceruza, filctoll, egyénileg választható technika

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek az ábraalkotás működés és folyamatábrák feladataihoz:

1. Ötletesség, gondolatmenet (egyéni ötlet, humor) Pontérték: 1-5
2. A feladat értelmezésének tükröződése a rajzban

Pontérték: 1-5

3. Milyen szinten ragadta meg a vizsgázó a fejlődés, átalakulás folyamatának legjellemzőbb fázisait

Pontérték: 1-5

4. A választott szakterületre vonatkozó információk helyessége Pontérték: 1-5

5. A technikai kivitelezés esztétikuma Pontérték: 1-5
- Elérhető összpontszám: 25

A feladat leírása: Készíts működést szemléltető folyamatábrát pl. egy olló vagy más szerszám, szerkezet működéséről.

Technika, anyag, médium, megoldási forma: - ceruza, filctoll, rajzlap

- színes kiemelés
- montázszerű megoldások

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek az ábraalkotás működés és folyamatábrák feladataihoz

1. Ötletesség, gondolatmenet (egyéni ötlet, humor) Pontérték: 1-5
2. A feladat értelmezésének tükröződése a rajzban

Pontérték: 1-5 3. Milyen szinten ragadta meg a vizsgázó a fejlődés, átalakulás folyamatának legjellemzőbb fázisait

Pontérték: 1-5

4. A választott szakterületre vonatkozó információk helyessége Pontérték: 1-5

5. A technikai kivitelezés esztétikuma Pontérték: 1-5 Összpontszám: 25

2S

Téma: dekoratív térkonstrukció

A feladat leírása: készíts cégérterveket egy adott cég számára pl. cipész, szabó, fodrász stb. A tervek közül egy ötletet megvalósítva. Sík vagy tér, sziluetszerű vagy plasztikus megoldásban. Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- Ceruza, egyéb színes anyagok
- Rajzlap, színes papír, olló ragasztó - Gyurma vagy agyag, drót, papír, stb.

Időigény: 45+45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek: ~. A gondolatmenet rajzi rögzítése

Pontérték: 1-5 2. Az átírási és egyszerűsítési feladat logikája

Pontérték: 1-5

3. A jel megkomponálásának mikéntje Pontérték: 1-5 Ötletesség

Pontérték: 1-5 s. Kivitelezés, anyaghasználat, esztétikum Pontérték: 1-5

Összpontszám: 25

Téma: Szöveg és kép kapcsolatának megteremtése

A feladat leírása: montírozd össze a kapott háromdimenziós elem fotóját vakszöveg foltokkal, vagy kétdimenziós betűkkel. A színek kompozíciót tetszés szerint válaszd meg.

Technika, anyag médium, megoldási forma:

- A munkához felhasználhatók színes papírok, kivágott és felragasztott vakszövegek, betűk és fotók (fotómontázs)

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. A feladathoz legmegfelelőbb tipográfiai formanyelv alkalmazása. Pontérték: 1-5

2. Egyensúlyteremtés a felületen

Pontérték: 1-5 3. Szöveg és kép összhangja

Pontérték: 1-5 4. A kivitelezés minősége Pontérték: 1-5

Összpontszám: 20

A feladat leírása: egészítsd ki az előre beszkenelt fekete-fehér vagy színes fotót szövegfolttal és felirattal.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- Megadott betűkészlet, megfelelő méretben való alkalmazása - Számítógép, nyomtatás

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. A feladathoz legmegfelelőbb tipográfiai formanyelv alkalmazása. Pontérték: 1-5

2. Egyensúlyteremtés a felületen

Pontérték: 1-5 3. Szöveg és kép összhangja

Pontérték: 1-5 t. A kivitelezés minősége Pontérték: 1-5

Összpontszám: 20

A feladat leírása: teremts első ránézésre felfogható vizuális egységet: állítson össze címfeliratokat és vakszöveg foltokat a képmező formátumának és osztásainak variálásával. Tervezz így könyv vagy prospektus oldalt.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- Rajzolóeszközök, olló, ragasztó, előre megadott kivágott képelemek - Számítógép, nyomtatás

Időigény: 60 perc

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. A feladathoz legmegfelelőbb tipográfiai formanyelv alkalmazása. Pontérték: 1-5

2. Egyensúlyteremtés a felületen Pontérték: 1-5

3. Szöveg és kép összhangja Pontérték: 1-5

A kivitelezés minősége Pontérték: 1-5

Összpontszám: 20

Téma: Fotómontázs készítés megadott témákra

A feladat leírása: azonos témakörökből gyűjtött különböző fotók (pl. fák, járművek, emberek, stb.) rendszerezésével és válogatásával alakíts montázsokat. Pl. természetvédelem, emberszeretet, környezettudatos viselkedés.

Technika, anyag, médium, megoldási forma: portfólió feladatként saját kamerával lehet megoldani, gép hiányában célszerű különböző magazinok képeiből gyűjteni. .

Időigény: egyéni

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. A válogatás értékelése célirányosság szempontjából Pontérték: 1-5
2. A montázs-kompozíció kiegyensúlyozottsága, mondandója Pontérték: 1-5
3. Szellemesség a képpárosításokban, egyéni ötlet Pontérték: 1-5

Címadás a kompozícióhoz Pontérték: 1-5 5. A kivitelezés igényessége
Pontérték: 1-5 Összpontszám: 25

A feladat leírása: készíts fotómontázst adott portréfotókból való válogatással (kor, nem, arckifejezés, stb. alapján) A néző számára gondolatközlő legyen.

Technika, anyag, médium, megoldási forma:

- Számos, a tanár által felkínált portréfotóból (különböző újságkivágások megfelelnek a célra) egyéni szempont szerinti válogatás után vágás, illesztés, ragasztás.

Időigény: 45 perc

Értékelési szempontok és pontértékek:

1. Ötletesség (asszociációk, direkt gondolatok) Pontérték: 1-5
2. A közölni szándékozott gondolatsor szöveges megfogalmazása Pontérték: 1-5
3. Az írásos anyag és a megvalósult gondolat összevetése
Pontérték: 1-5 ~. A kivitelezés minősége

Pontérték: 1-5 Összpontszám: 20

KÖRNYEZETKULTÚRA

Téma: tervezés, modellezés

Függöny

A feladat leírása: Tervezz egy függönyt egy általad választott belső térbe (pl. a szobádba, iskolai osztályterembe, egy szállodaszobába). A függöny anyaga, mintája és mérete igazodjon a helyiség rendeltetéséhez, stílusához, színvilágához. A kész tervet makettezd meg $m = 1 : 10$ - es léptékben. Mellékeld hozzá a tér alaprajzát és az ablak falnézetét beméretezve, a burkolatok bejelölésével. Ha kisebb mintaelemekből áll a függöny, akkor azt készítsd el eredeti méretben, színhelyesen.

Értékelés:

Az eredeti célnak megfelel az eredmény?

Kell-e módosítani az alkalom megnevezésén a korosztályon? Mit tudott megvalósítani az elképzeléseiből, mit csinált másként?

Függőlámpa

A feladat leírása: Tervezz, majd makettezz meg egy függőlámpát eredeti nagyságban egy tetszőleges belső térbe (szoba, üzlet, étterem, stb.). A lámpa megfelelő világítást biztosítson a térben (direkt fény lefelé, szórt fény felfelé). A lámpa fénye és a lámpaernyő formája illeszkedjen a tér méretéhez és stílusához. A makethez mellékeld a tér alaprajzát és egy metszetét a lámpa és a bútorzat (pl. ebédlőasztal) feltüntetésével, a burkolatok bejelölésével, $1 : 20$ -as léptékben ($1 \text{ m} = 5 \text{ cm}$).

Értékelés: mint a Függöny feladatnál

Ékszerkészítés

A feladat leírása: Magadnak, vagy társadnak tervezz ékszer vagy bizsu kollekciót (pl. nyaklánc, fülbevaló, hajpánt) figyelve a külső - belső vonásokra (szem, hajsín, arcforma, egyéniség). Határozd meg, hogy milyen helyre, alkalomra használható! Készíts tervet, figyelve a használhatóságra és a kifejezésre, majd készíts munkamenetet az ötlettől a megvalósulásig. Egy darabot készíts is el, hogy fel lehessen próbálni! (A nyaklánc zárjához inkább gyártmányt használj.) A feladat elkészítésének menete:

1. Ismerkedés a technikákkal (textil, vagy bőr, viasz, drót, fűzés, fonás, papír, stb.)
2. Tervezés. Az alkalom meghatározása. Forma és anyagválasztás, munkamenetírás.
3. Elkészítés (papírból, textilből, bőrből, termésekből, műanyagból, stb.)

Értékelés: mint a Függöny feladatnál

FÜGGELÉK: Műlista a MŰVÉSZETTÖRTÉNET TESZTHEZ

Rövidítések: k.: körül é.: évek

e.: előtt ée.: évezred u.: után sz.: évszázad

mgy.: magángyűjtemény mt: a művész tulajdona

MNG: Magyar Nemzeti Galéria SZM: Szépművészeti Múzeum NM: Néprajzi Múzeum

1. Stonehenge. Kr. e. 2000 k.

2. Willendorfi Vénusz. Kr. e. 21000 k. Bécs, Naturhistorisches Múzeum
3. Bölény-dombormű (agancs) La Madelaine, Franciaország
4. Agyagbölények. Kr. e. 15-8. ée. Saint Germain-en Laye, Múzeum
5. "Töprengő férfi". Kr. e. 4000 k. Bukarest, Nemzeti Múzeum
6. Kökénydombi "Vénusz". Kr. e. 2600 k. Hódmezővásárhely, Tornyai J. Múzeum
7. "Napkocsi" Kr. e. 1400 k. Koppenhága, Nemzeti Múzeum
8. Részlet a "Bikák terméből". Kr. e. 15000 k. Lascaux, Franciaország
9. Részlet a "Pontozott lovak" terméből. Pech-Merle-i barlang, Franciaország.
10. "Nagy kép". sziklarajz, Zimbabwe (Rhodesia)
11. Pattintott és csiszolt kőszerszámok a Magyar Nemzeti Múzeum anyagából.
12. Különböző kerámiaedények az újkőkorból, a réz- és bronzkorból. (Pl., Alföldi vonaldíszes kerámia, Urna a halomsíros kultúrából, Hordozható főzőedény a Füzesabonyi kultúrából)
13. Bronzeszközök, ékszerek. (Pl. Bronz kardok a krasznokvajdai leletből, Bronzcsákány Mezőkomáromból, Diadém Vácszentlászlórol)
14. Szkíta aranyszarvas Zöldhalompusztáról, Kr. e. 400. k. Bp. Magyar Történelmi Múzeum
15. Húsvét szigeti szobrok 12-16. sz.
16. Bronzfej Beninből. 16. sz. London, British Museum
17. Pápua maszk. Edinburgh, Múzeum.
18. Két kenguru. Kéregrajz, Ausztráliából. New York, Museum of Primitive Art
19. Gizai piramisegyüttes. Kr. e. 2720-2550.
20. Amon templom. Luxor. Kr. e. 14. sz.
21. II. Ramszesz Abu-Szimbel-i sziklatemploma. Kr. e. 13. sz.
22. Falusi bíró. Fa. Kr. e. 3. évezred. Kairó, Egyiptomi Múzeum
23. Mükerinosz fáraó feleségével. Kr. e. 2560 k. Boston USA
24. Irnok. Festett mész, Kr. e. 2490 k. Párizs, Louvre
25. Szenenmut és Noferuré hercegnő. Gránit. Kr. e. 15. sz. Berlin, Staatliche Museum.
26. Nefertiti hercegnő. Festett mész, Kr. e. 1360. k. Berlin, Egyiptomi Múzeum
27. Férfiportré. mész, Kr. e. 1250 k. Bp., SZM
28. Macska. Kr. e. 3.sz. Bp., SZM
29. Halastó. Kr. e. 2. évezred. Stukkófestmény. Théba.
30. Hárfázó nők. Kr. e. 15. sz. Stukkófestmény. Théba.
31. Mocsári vadászat. Kr. e. 1400. k. Stukkófestmény. Théba.
32. Tutenhamon szarkofágja. Kr. e. 1340. k. Kairó, Egyiptomi Múzeum
33. Bútorok, használati eszközök Tutenhamon sírjából. Kr. e. 1340. k. Kairó, Egyiptomi Múzeum
34. Zikkurat Ur városából. Kr. e. 2100. k. (sumer)
35. Babiloni Istár kapu rekonstrukciója. Kr. e. 5. sz. Berlin, Pergamon Museum,
36. Gudea király. Kr. e. 2150 k. Párizs, Louvre
37. Pecsetelöhenger és lenyomata. Kr. e. 2. ée. London, British Museum.
38. Kapuőrző lamassu. Kr. e. 750. k. Párizs, Louvre.
39. Szolga két lóval. asszír dombormű, Kr. e. 8. sz. Párizs, Louvre
40. Csésze, hegyi kecske mintával. Kr. e. 4. ée. Szuz. Párizs, Louvre.
41. Bikafejes hangszer. Kr. e. 2400. k. Bagdad, Iraki Múzeum
42. "Knosszoszi palota trónterme, rekonstrukció. Kr. e. 2. ée. Kréta.
43. Oroszlánkapu" Kr. e. 14. sz. Mükéné.
44. Agyagkancsó. Kr. e. 1400.
45. Poszeidon templom. Kr. e. 450. k. Paestum.
46. Niké templom. Kr. e. 425. Athén, Akropolisz.
47. Athéni akropolisz látképe. Iktinosz, Kallikratesz: Parthenon. Kr. e. 440. k.
48. Epidauroszi színház. Kr. e. 5. sz.
49. Kykladikus mester: Idol. Kr. e. 2400 k. Bp. SZM
50. Pireusi ifjú (kúrosz). Kr. e. 520 k. Athén, Nemzeti Múzeum
51. Koré khitonban és köpenyben. Kr. e. 6. sz. vége. Athén, Akropolisz Múzeum
52. Müron: Diszkoszvető (másolat) Kr. e. 450. k. Róma, Vatikán
53. Pheidiasz: Lovasok a Parthenon frízéről. Kr. e. 450 k. London, British Museum
54. Praxitelész: Aphrodité Knidoszból. Kr. e. 4. sz. Róma, Vatikáni Múzeum
55. Ifjú feje Antikyherából. Kr. e. 350. k. Athén, Nemzeti Múzeum.
56. Saruját oldozó Niké. Részlet a Niké templom frízéről. Kr. e. 425. k.
57. Ageszandrosz - Polüdorosz - Athenodorosz: Laokoón csoport. Kr. e. 1.sz. Róma, Vatikáni Múzeum

58. Néhány freskó a knosszosz-i palotából, pl. a Tollkoronás herceg, Delfinek stb. Kr. e. 2. ée. Irakiion, Régészeti Múzeum
59. Heraklesz megtalálja fiát. Kr. e. 2. sz. Görög eredeti nyomán készült freskó. 60. Exekiasz: Dioysos a tengeren. Feketealakos kép. Kr. e. 6. sz. München
61. Attikai vörösalakos edény. Kr. e. 370. k. Bp. SZM
62. A császárkori Róma rekonstrukciós modellje Kr. u. 2. sz-i állapot
63. Híd és vízvezeték (Pont du Gard). Kr. u. 1.sz. k. Nimes mellett, Franciaország 64. Colosseum (külső) Kr. e. 80. k.
65. Colosseum (belső) Kr. e. 80. k.
66. Pantheon (külső) Kr. u. 120 k. Róma 67. Pantheon (belső) Kr. u. 120 k. Róma
68. Vettiusok háza belülről. Kr. e. 2. sz. Pompei. 69. Constantinus diadalíve. Kr. u. 310. k.
70. Házaspár szobra (etruszk) Kr. e. 520. k. Párizs, Louvre
71. Augustus. Márvány. Kr. u. 20. k. Róma, Vatikáni Múzeum
72. Cato és Porcia mellszobra. Kr. u. 130. k. Róma, Vatikáni Múzeum 73. Marcus Aurelius lovasszobra. Kr. u. 170. k. Róma, Olaszország 74. Traianus oszlopa (részlet). 113. Róma.
75. Pompei-i "Miszteriumok villája" freskórészlet. Kr. e. 60. k.
76. Flóra istennő. Fresko Stabiae-bőli. 1.sz. Nápoly, Museo Nazionale
77. Múmiaportré Fayumból. Kr. u. 2. sz. New York, Metropolitan Museum of Art 78. Aquincum látképe. Kr. u. 1-3. sz.
79. Sírkő Pannonfiából. (Aquincum, Corsium, Scarbantia stb.) 80. Hercules mozaik. Kr. u. 1.sz. k. Bp., Herkules villa Múzeuma 81. Üveg pohár felirattal. Kr. u. 4. sz. Bp. Magyar Nemzeti Múzeum. 82. Az Ég temploma. 15. sz. Peking.
83. Terrakotta-hadsereg Kr. e. 220. k. Hszienjang.
84. Egy kínai festmény pl. Ma Jüan: Holdnéző 12. sz. Hakone Múzeum.
85. Egy kínai porcelán pl. Kék-fehér váza. 15. sz. London, Victoria and Albert Museum
86. Császári palota. 17. sz. Kyoto, Japán 87. Sziklakert, 1480. Riondzsi, Kyoto 88. Ülő Buddha. 13. sz. Kanvakura.
89. Egy japán fametszet, pl. Utamaro-tól, vagy Csobunszai Eisi-től
90. Egy indiai templom, pl. Kandaréja-Mahádéva templom. 1.sz. Khadzsuraho 91. Szerelmespár. 8. sz. Kő. Elúra, Kaliászanátha templom
92. Táncoló Siva. Bronz. 12. sz. Amszterdam, Rijksmuseum.
93. Machu Picchu. 15-16. sz. Peru
94. A Nap piramisa. 4-9. sz. Teotihuacán, Mexikó
95. Azték földistennő szobra. Mexikóváros, Nemzeti Antropológiai Múzeum 96. Inka portré-kerámia. 1-8. sz. Mochica kultúra, Lima, Múzeum
97. Szertartási kés. Arany. 10-15. sz. Lima, Arany Múzeum.
98. Gyapjúszöttek. Peru. 8-15. sz. Lima, Nemzeti Antropológiai Múzeum 99. Timur mauzoleuma. 1405. Samarkand.
100. Kék Mecset. 1609-1616. Konstantinápoly. 101. Nagymecset belső. 785-987. Cordoba.
102. Abd el Raza: Mohamed az égben. Miniatura. 1495. London, British Museum 103. Egy szőnyeg, pl. Usak (Anatolia) 17.sz. Bp. Iparművészeti Múzeum
104. Bazsarózsával, jácinttal, ciprussal díszített tál. Fajansz. 16. sz. Törökország.
105. Jó pásztor. Freskó. 3. sz. k. Róma, Priscilla katakomba. 106. Santa Constanta mauzóleum. 4. sz. Róma.
107. Sant' Appolinare in Classe (külső). 549. Ravenna 108. Sant' Appolinare in Classe (belső). 549. Ravenna
109. I. Justinianus császár és kísérete. 6. sz. Mozaik. Ravenna, SanVitale 110. Kupolamozaik. 450. k. Ravennai ortodoxok keresztelőkápolnája.
111. Anthemiosz és Izidorost: Hagia Sophia székesegyház (külső). 6. sz. Konstantinápoly. 112. Anthemiosz és Izidorost: Hagia Sophia székesegyház (belső). 6. sz. Konstantinápoly. 113. Anastasios diptichon. Elefántcsont. 6. sz. Párizs, Cabinet des Médailles
114. Mennybemenetel, miniatura. 12. sz. Róma, Vatikáni könyvtár
115. Zagorszk-i, vagy Szuzdal-i kolostoregyüttes. 12-14. sz. Oroszország. 116. Vlagyimiri Istenanya. Ikon. 12. sz. Moszkva, Tretyakov képtár
117. Rubljov, Andrej: Szentháromság. 1430. k. Moszkva, Tretyakov képtár 118. Krisztus Pantokrator. Mozaik. 13. sz. Konstantinápoly, Hagia Sophia 119. Indás-szörnyes kapu. Fa. 1050. sz. Norvégia, Urnes

120. Germán sasfabula. 6. sz. Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum 121. Tarsolyevez Galgócról. Aranyozott ezüst. 10. sz.
122. Nagyszentmiklósi kincs részlete. 10. sz. Arany. Bécs, Kunsthistorisches Museum 123. Szt. Mihály templom. 11-12. sz. Hildesheim, Németország.
124. Pisai dóm. 11-13. sz.
125. San Miniato al Monte. 11.sz. Firenze
126. Egy kerengő, pl. a moissaci Szt. Péter templomé. 1100. Franciaország 127. Flandriai grófok vára. 1180. k. Gent
128. Bencés apátság altemploma. 11.sz. Tihany 129. Jáki templom (külső) 13. sz.
130. Jáki templom (belső) 13. sz. 131. Főkapu. Jáki templom. 13. sz.
132. Esztergomi várkapolna belső. 13. sz.
133. Ciszterci apátsági templom. 13. sz. BÉlapátfalva. 134. Gyulafehérvári bazilika. 12. sz. Románia
135. Csemeszkopácsi plébániatemplom. 13. sz.
136. A Három király álma. Oszlopfő. 1100. k. Saint Lazare székesegyház. 137. Pisano, Nicollo: Dombormű a szószékről. 1259. Pisa, Keresztelőkápolna 138. Szent István szarkofágja. 11.sz. Székesfehérvár
139. Sámson dombormű. 12. sz. Pécs, altemplom
140. Angyal. Kődombormű. 12. sz. Pécs.
141. Apsziszfestmény Máriával. 11.sz. Tahul (Spanyolország) Santa Maria templom 142. Apsziszfestmény. 12 sz. Hidegség
143. Magyar koronázási jelvények 11-13. sz. Bp. Magyar Nemzeti Múzeum 144. Aquamanile. Réz. 13. sz. Bp. Magyar Nemzeti Múzeum
145. A párizsi Notre Dame. 12-13. sz.
146. Amiens-i székesegyház (felülről). 1220-1280. 147. Reimsi székesegyház belső
148. Kölni dóm homlokzat 1248-1300.
149. Sienai dóm. 13-14. sz. e.
150. Cambridge-i King's College Chapel belső. 15. sz.
151. Gótikus boltozat, pl. a Gdanski Mária templom négyzetének boltozata 15. sz. 152. Kolozsvári Szt. Mihály templom. 14-15. sz. Románia
153. Szécsényi ferences templom sekrestyéje. 14. sz. 154. Nyírbátori református templom. 15. sz. v.
155. Nógrádsápi Kisboldogasszony templom. 14. sz. 156. Salzburgi vár 11-15. sz.
157. Palazzo Vecchio 14. sz.
158. Vajdahunyadi vár. 15. sz. Románia
159. Templomerőd, pl. Székelyderzs 13-16. sz. Románia
160. Egy gótikus városkép, pl. Gent, "Szénasor", Bautzen, Nürnberg
161. Nagyboldogasszony plébániatemplom Mária-kapuja 14. sz. Budapest, Vár 162. Ekkehard és Uta szobra. 1250. Naumburg, Dóm
163. Tilman Riemenschneider: Mária oltár. 1505-1510. Hársfa. Creglingeni templom 164. Angyali üdvözet oltár Kissebenből. 1510-1520.
165. Márton és György kolozsvári szobrászok: Szt. György. 1373. Prága, Národní Galérie 166. Lovagfej. Budavári gótikus szoborlelet. 15. sz. e. Mészkö. Budapesti Történet Múzeum 167. Madonna Toporcáról. 1420-30. k. Budapest, MNG
168. Egy Szt. László falkép (részlet) 14. sz. pl. Székelyderzs, Gelence, Zsigra, Rimabánya, Tereske stb.
169. Duccio: Rucellai Madonna. 1285. Firenze, Santa Maria Novella
170. Giotto, Di Bondone: Krisztus siratása. 1305. Padova, Scrovegni kápolna 171. Simone Martini: Angyali üdvözet. 1323. Firenze, Uffizi
172. Egy szárnyasoltár a MNG anyagából
173. Kolozsvári Tamás: Szt. Miklós. Részlet a garamszentbenedeki oltárról. 1427. Esztergom, Keresztény Múzeum
174. M. S. mester: Mária és Erzsébet találkozása, Krisztus a kereszten. 1508. Esztergom, Keresztény Múzeum
175. Avignoni Piéta. 15. sz. Párizs, Louvre
176. Üvegablakok a chartres-i székesegyházból. 13. sz.
177. Szent László fejereklyetartó 15. sz. e. Aranyozott ezüst. Győr, Székesegyház

178. Suki Benedek kelyhe 1440. Aranyozott ezüst. Esztergom, Főszékesegyházi Kincstár 179. Képes Krónika címlapja. 1360. k. Pergamen. Bp. Országos Széchenyi Könyvtár 180. Csontnyereg (részlet) 15. sz. e. Magyar Nemzeti Múzeum
181. Buonsinori, Stefano: Firenze látképe. 1584. Museo di Firenze com'era 182. Santa Maria del Fiore dom. 13-15. sz. Firenze
183. Brunelleschi, Filippo: San Lorenzo templom főhajója 1423. k. Firenze 184. Brunelleschi, Filippo: Hospedale degli Innocenti. 1420-1436. Firenze 185. Alberti, Leon Battista: Palazzo Rucellai. 1450. k. Firenze
186. Palazzo Medici belső udvara. 1450. k. Firenze
187. Sangallo, Giuliano: Villa Medici. 1485. k. Olaszország, Poggio a Caiano 188. Michelangelo, Buonarrotti: Szt. Péter bazilika kupolája. 1547. Róma.
189. Egy Loire-menti francia kastély, pl.: Chenonceaux, Chambord, Blois. 16. sz e. 190. Barma-Posznyik: Vaszilij Blazsennij székesegyház, 16. sz. Moszkva
191. Fundáló Mátyás: A sárospataki vár LórántfTy szárnya. 1642. 192. Bakócz kápolna. 1506. k. Esztergom
193. Visegrádi királyi palota udvara a díszkúttal. 14-15. sz. 194. Lőcsei városháza 1550. k. Szlovákia
195. Ghiberti, Lorenzo: Jakob és Ézsau. Részlet a firenzei Battistero kapujáról. 1430. k. 196. Donatello: Dávid. 1430-1435. Firenze, Museo Nazionale
197. Robbia, Luca della: Éneklő gyerekek. 1431. Firenze 198. Verocchio: Colleoni lovas szobra. 1485. k. Velence
199. Michelangelo, Buonarrotti: Dávid. 1501-1505. Firenze, Galleria deli' Accademia 200. Michelangelo, Buonarrotti: Brugges-i Madonna. 1501. Brugge, Notre Dame
201. Michelangelo, Buonarrotti: Lorenzo Medici síremléke. 1552. Firenze, San Lorenzo templom sekrestyéje
202. Báthory András Madonnája. 1526. Bp. MNG
203. Masaccio: Szent-háromság. 1427. k. Firenze, Santa Maria Novella
204. Fra Angelico: Angyali üdvözet. Freskó. 1440. Firenze, Museo di San Marco 205. Gozzoli, Benozzo: Háromkirályok. 1459. Firenze, Medici palota
206. Francesca, Pierro della: Jézus megkeresztelése 1460. k. London, National Gallery 207. Tiziano: Urbinoi Vénus. 1538. Firenze, Uffizi
208. Polliulo, Antonio del: Fiatal nő portréja. 1460. k. Berlin, G. galerie 209. Botticelli, Sandro: Vénusz születése. 1486. Firenze, Uffici.
210. Mantegna: Pieta. 1480. k. Milano, Brera
211. Leonardo da Vinci: Mona Lisa 1503. k. Párizs, Louvre
212. Leonardo da Vinci: Sziklás Madonna. 1485. k. Párizs, Louvre
213. Leonardo da Vinci: Önarckép. Vörös kréta. 1515. Torino, Bibliotheca Reale
214. Leonardo da Vinci: Tanulmány az emberi test arányairól. Vörös kréta. 1504. k. Velence, Galleria dell' Accademia,
215. Michelangelo, Buonarrotti: Szent család (Tondo Doni) 1503. k. Firenze, Uffizi
216. Michelangelo, Buonarrotti: Madonna gyermekkel. Vörös krétarajz. Firenze, Casa Buonarrotti 217. Michelangelo, Buonarrotti: Ádám teremtése (részlet a Sixtus-kápolna mennyezetfreskójáról) 1508-12. Róma, Vatikán
218. Michelangelo, Buonarrotti: Utolsó ítélet. 1535. k. Sixtus-kápolna Róma, Vatikán 219. Raffaello Santi: Athéni iskola. 1508-1510. Fresko. Vatikán, Stanza delta Signatura 220. Raffaello: Mária eljegyzése. 1504. Milano
221. Raffaello: Esterházy Madonna. 1507-1508. Bp., SZM
222. Leonardo da Vinci: Repülő szerkezet rajza. Milano, Museo delta Sciensa 223. Piombo. Sebastiano del: Férfiképmás. 1515. Bp., SZM
224. Bosch, Hieronymus: Szénásszekér, 1480-85. Madrid, Prado
225. Eyck, Jan Van: Arnolfini házaspár. 1433. London, National Gallery 226. Grünewald. Mathias: Isenheimi oltár. 1515. Colmar
227. Holbein, ifjú Hans: Meyer polgármester Madonnája. 1526. k. Basel, Öffentliche Kunstsammlung
228. Brueghel, id. Pieter.: Tél. 1526. Bécs, Kunsthistorisches Museum
229. Dürer, Albrecht: Ifjúkori önarckép. 1493. Párizs, Louvre 230. Dürer, Albrecht: Lovag, halál és az ördög. Rézmetszet

231. Archimboldo, Giuseppe: A nyár. 1563. Bécs, Kunsthistorisches Museum 232. Báthori Madonna. 1526. Márvány. Bp. Magyar Nemzeti Múzeum
233. Fiorentus, Albertus: Erények freskói. 1495. Esztergom 234. Cellini, Benvenuto: Sótartó. 1543. Bécs, Hofmuseum
235. Kályhacsempe Mátyás király budai palotájából. 1488 u. Kerámia. Bp. Történeti Múzeum 236. Philostratus kodex címlapja. 1487. k. Bp. Országos Széchényi Könyvtár
237. Mátyás Király üvegserlege. 15. sz. Bp. Magyar Nemzeti Múzeum 238. Giacomo della Porta: Il Gesu homlokzata. 16. sz. vége Róma 239. Bernini, Lorenzo: Szent Péter tér. 1656. k. Róma
240. Erlach, Fischer von: Karlskirche. 1716-37. Bécs
241. Rastrelli: Katalin palota 1749-56. Puskinó, Oroszország 242. Le Brun: Tükörterem. Versailles-i kastély. 1678.
243. Witwer, Martin: Karmelita templom. 1721-29. Győr. 244. Egyetemi templom belső a főoltárral. 18. sz. közepe Bp.
245. Pozzo: Loyolai Szent Ignác megdicsőülése. Mennyezetfreskó. 1691-94. Róma, Sant'Ignazio 246. Esterházy kastély. 18. sz. Fertőd
247. Felmer Jakab: Egre Líceum. 1764. 248. Székesfehérvár városközpontja.
249. Bernini, Lorenzo: Dávid. 1623. Róma, Galleria Borghese
250. Bernini, Lorenzo: Apollo és Daphné. Márvány, 1624. Róma, Galleria Borghese 251. Bernini, Lorenzo: Szent Teréz eksztázisa. 1645-52. Róma, Santa Maria
252. Asam, Egid Quirin: Mária menybemenetele. 1718-25. Rohr, Kolostortemplom
253. Donner, Geog Raffael: Szent Márton és a koldus. 1733-35. Pozsony, Szent Márton templom 254. Caravaggio: Szent Máté elhivatása. 1598-1601. Róma, San Luigi templom
255. Rubens, Pieter Pauwel: A kereszt felállítása. 1606. Antwerpen, Székesegyház 256. Rubens, Pieter Pauwel: Amazonok harca. 1608. München, Alte Pinakothek 257. Rubens, Pieter Pauwel: Önarckép feleségével 1609. München, Alte Pinakothek 258. Rembrandt Hermensz van Rijn: Önarckép. 1629. k. Amsterdam, Rijksmuseum
259. Rembrandt Hermensz van Rijn: A lövészegylet kivonulása (Éjjeli őrzőjárat) 1642. Amsterdam, Rijksmuseum
260. Rembrandt Hermensz van Rijn: Az öreg tudós. Párizs, Louvre
261. Rembrandt Hermensz van Rijn egy grafikája pl. a Koldusok az ajtó előtt. Rézkarc. 1648. 262. Hals, Franz: A jókedvű ivó. 1655. k. Amsterdam, Rijksmuseum
263. Vermeer: Tejet öntő lány. 1660. k. Amsterdam, Rijksmuseum 264. Hoch, Pieter de: Éléskamra. 1655. k. Amsterdam, Rijksmuseum
265. Ruysdael, Jakob van: Szélmalom. 1665. k. Amsterdam, Rijksmuseum 266. Dyck, Van: Szent János evangelista. 1615-16. Budapest, SZM
267. Heda, Willem Claesz: Csendélet. 1670. k. Párizs, Louvre 268. Velazquez: Étkező parasztok 1618. Bp. SZM
269. Velazquez: Las Meninas (Az udvarhölgyek). 1656. Madrid, Prado
270. Greco: Toledo látképe. 1610. k. New York, Metropolitan Museum of Art 271. Greco: Krisztus az Olajfák hegyén. 1600. k. Bp. SZM
272. La Tour, Georges de: Az újszülött. 1644. Rennes, Musée des Beaux-Arts 273. Lorrain: Táj malommal. 1648. Róma, Galeria Doria Pamphili
274. Watteau: A szerelem dallama. 1710. London, National Gallery 275. Chardin, Jean Baptiste: Asztali áldás. 1740. k. Párizs, Louvre
276. Guardi, Francesco: A velencei Canale Grande. 18. sz. k. München, Alte Pinakothek 277. Bogdány Jakab: Virágcsendélet. 1690. k. Bp. MNG
278. Mányoki Ádám: II. Rákóczi Ferenc. 1712. Olajfestmény. Bp. MNG.
279. Maulbertsch, Franz Anton: A pásztorok imádása. 1758. Sümegi plébániatemplom. 280. Sigris, Franz: A négy fakultás (részlet). 1780. Mennyezetfreskó. Eger, volt Líceum 281. Fazola Henrik: Kovácsoltvas kapu. 1706-07. Eger, Megyeháza
282. Criaerd, Antoine: Komód. 1740. k. Bp. Iparművészeti Múzeum 283. Eberlein Porcelán szobrocskák (Tavas, Nyár, Ősz, Tél) 1740. 284. Egy barokk kert képe., pl. Willandry kastély parkja
285. Soufflot, Jacques Germain: Pantheon. 1757-92. Párizs

286. Zaharov, Andrejan Dmitrijevics: Az admirális palotája. 1808-15. Szentpétervár. 287. Hansen, Christian Friedrich: Templombelső. 1811-29. Koppenhága, Freuenkirche 288. Pákh J. és Hild József: Esztergomi bazilika (külső). 1822-66.
289. Pákh J. és Hild József: Esztergomi bazilika (belső). 1822-66. 290. Péchy Mihály: Református nagytemplom. 1805-19. Debrecen 291. Pollack Mihály: Nemzeti Múzeum. 1837-47. Budapest
292. Pollack Mihály: Nemzeti Múzeum (belső lépcsőházzal) 1837-47. Budapest 293. Clark, Adam és William T. Clark: Lánchíd. 1838-48. Budapest
294. Canova: Amor és Psyche. 1787-93. Párizs, Louvre
295. Thorvaldsen, Bertel: Iason: 1801. Koppenhága, Thorvaldsen Múzeum
296. Houdon, Jean Antoine: Voltaire arcképe. 1778. Márvány. Angers, Musée des Beaux-Arts 297. Ferenczy István: Szépmesterségek kezdete (Pásztorlányka) 1820-22. Budapest, MNG 298. David: A Horatiusok esküje. 1785. Párizs, Louvre
299. Ingres, Jean August: Hátaakt. 1808. Párizs, Louvre
300. Piranesi: Pillantás a Forum Romanumra. 1762. Firenze 301. Constable: A búzamező. 1826. London, National Gallery
302. Barabás Miklós: Vásárra induló román család. 1843-44. Budapest, MNG 303. Borsos József: Lányok bál után. 1850. Budapest, MNG
304. Markó Károly, id.: Visegrád. 1828. Budapest, MNG
305. Copfstílusú bútor pl. öltözőszekrény a Magyar Iparművészeti Múzeumból 306. Riesener: Komód berakásokkal, aranyozott bronzveretekkel (1780. K) 307. Flaxman, John: Wedgwood kerámia 1790. k.
308. Flitcroft, Henry és Hoare, Sir Henry: Park Stourheadben
309. Barry, Sir Charles és Pugin A. W.: Parlament. 1837-52. London 310. Eiffel, Alexander: Eiffel torony. 1889. Párizs
311. le Duc, Eugene Violet: Pierrefond kastély. 1860. k. 312. Feszl Frigyes: Vigadó 1859-65. Budapest
313. Ybl Miklós: Plébániatemplom. 1845-55. Fót
314. Rude, Françoise: A Marseillaise csoport. 1836. Párizs
315. Fadrusz János: Mátyás király lovas szobra. 1895-1902. Kolozsvár, Románia 316. Stróbl Alajos: Anyánk. 1892-96. Budapest, MNG
317. Izsó Miklós: Táncoló paraszt. Terrakotta. 1870. Budapest, MNG
318. Izsó Miklós: Csokonai Vitéz Mihály. Debrecen, Református Kollégium 319. Goya, Francisco: 1808. május 3. (Kivégzés) 1814. Madrid, Prado
320. Goya, Francisco: Vízhordó lány. 1810. Budapest, SZM
321. Goya, Francisco: Ha az értelem szunnyad... Rézkarc a Caprichos sorozatból. 1796-98. 322. Friedrich, Gaspar David: Férfi és nő a holdat nézi. 1822. Berlin, Staatliche Museen 323. Spizweg, Carl: A szegény költő. 1939. München, Neue Pinakothek
324. Delacroix, Eugene: A szabadság vezeti a népet. 1830. Párizs, Louvre
325. Delacroix, Eugene: Villámlástól megrettent ló. Vízfestmény. 1825. k. Budapest, SZM 326. Blake, William: A teremtő. 1826. Manchester, Whitworth Gallery
327. Millais, John Everett: A vak lány. 1856. Birmingham, Art Gallery
328. Burne Jones: Aranylépcső. 1880. London, Tate Gallery
329. Madarász Viktor: Hunyadi László siratása. Olajfestmény. 1859. MNG. 330. Madarász Viktor: Zrínyi Miklós. 1858. Budapest, MNG
331. Székely Bertalan: Egri nők. Olajfestmény. 1867. k. MNG.
332. Székely Bertalan: Kisfiú vajaskenyérral. Olajfestmény. 1875. MNG.
333. Zichy Mihály: Az úrben. Illusztráció Madách: Az ember tragédiája c. művéhez. Szén, papír. 1885.
334. Benczur Gyula: Vajk megkeresztelése. 1875. Budapest, MNG 335. Lotz Károly: Lotz Kornélia portréja. 1890. k. Budapest, MNG 336. Munkácsy Mihály: Liszt Ferenc arcképe. 1886. Budapest, MNG 337. Munkácsy Mihály: Tépécsinálók. 1871. Budapest, MNG
338. Munkácsy Mihály: Az elítelt. 1869-72. Budapest, MNG 339. Munkácsy Mihály: Poros út II. 1874. Budapest, MNG 340. Szinnyi Merse Pál: Szerelmespár. 1870. MNG
341. Szinnyi Merse Pál: Majális. 1873. MNG
342. Paál László: Fontainebleau-i erdőrészlet. 1876. Budapest, MNG 343. Meunier, Constantin: Kikötőmunkás. 1893. Budapest, SZM

344. Courbet, Gustave: Kötörők. 1849. Drezdában a II. világháborúban elpusztult 345. Millet: Kalászszedők. 1857. Párizs, Musée d'Orsay
346. Daumier, Honore: Mosónő. 1863. Párizs, Musée d'Orsay 347. Daumier, Honore: Szatirikus grafika
348. Perov, Vaszilij Grigorjevics: Trojka. 1866. Moszkva, Tretyakov Képtár 349. Repin: Volgai hajóvontatók. 1872. Szentpétervár, Orosz Állami Múzeum 350. Levitan, Iszak Iljics: Március. 1895. Moszkva, Tretyakov Képtár
351. Turner: Téméraire hadihajó utolsó útja. 1839. London, National Gallery 352. Turner: Hóvihar a tengeren. 1841. London, National Gallery
353. Corot, Camille: Coubroni emlék. 1872. Budapest, SZM
354. Manet, Edouard: A fuvalás fiú. 1866. Párizs, Musée d'Orsay
355. Manet, Edouard: Monet csónakműterme (A bárka). 1874. München, Neue Pinakothek 356. Monet, Claude: A felkelő nap impressziója. 1872. Párizs, Louvre
357. Monet, Claude: A roueni székesegyház reggel. 1893-94. Essen, Folkwang Museum 358. Monet, Claude: A roueni székesegyház teljes napfényben. 1894. Párizs, Musée d'Orsay 359. Renoir, Pierre Auguste: Tánc Bougivalban. 1882-83. Boston, Museum of Fine Arts
360. Renoir, Pierre Auguste: Lábát törő fürdőző. 1910. São Paulo, Museu de Arte 361. Degas, Edgar: Táncosnő a színpadon. 1878. k., pasztell. Párizs, Musée d'Orsay 362. Pissarro, Camille: Pont Neuf. 1902. Budapest, SZM
363. Sisley: Hó Louveciennes-ben (Havas út). 1878. Párizs, Musée d'Orsay
364. Toulouse-Lautrec, Henry de: Plakát (Divan Japonais) 1892. Albi, Musée Toulouse-Lautrec 365. Van Gogh, Vincent: Országút éjjel. 1890. Otterlo, Rijkmuseum Kröller-Müller
366. Van Gogh, Vincent: Napraforgók. 1888. London, Tate Gallery 367. Van Gogh, Vincent: Önnackép. 1890. Párizs, Musée d'Orsay 368. Gauguin, Paul: Barbár mesék. 1902. Essen, Folkwang Museum 369. Gauguin, Paul: Fekete sertések. 1891. Budapest, SZM
370. Cezanne, Paul: Mont Sainte Victoire nagy fenyőekkel. London, Courtauld Institute 371. Cezanne, Paul: Kártyázók. 1890-92. Párizs, Musée d'Orsay
372. Seurat: Vasárnap délután a Grande Jatte szigeten. 1885-86. Chicago. 373. Steindl Imre: Országgház (külső) 1885-94. Budapest
374. Steindl Imre: Országgház (belső) 1885-94. Budapest 375. Schulek Frigyes: Halászbástya. 1903.
376. Hősök tere. Építész: Schickedanz Albert, szobrász: Zala György.
377. Gaudi, Antonio: Sagrada Família. 1884-től. Barcelona 378. Horta, Viktor: Tassel ház (belső). 1892. Brüsszel
379. Lechner Ödön: Iparművészeti Múzeum. 1893-97. Budapest
380. Kós Károly - Jánszky Béla: Zebegényi templom (külső, belső) 1908. 381. Rodin, Auguste: Gondolkodó. 1880. Párizs, Rodin Múzeum.
382. Rodin, Auguste: Örök tavasz. 1894. Budapest, SZM. 383. Klimt: A csók. 1908. Bécs, Österreichische Galerie
384. Majorelle, Louis: Intarziás szekrény. 1899. London, Viktoria and Albert Museum 385. Tiffany, Louis C.: Lámpa. 1892. k. Párizs, Musée des Arts Decoratifs
386. Rietveld, Gerrit Thomas: Schröder ház. 1924. Utrecht
387. Wright, Frank Lloyd: "Vízesház". 1936-39. Amerikai Egyesült Államok 388. Aalto, Alvar: Községháza, 1949-53.
389. Rohe, Mies van der: Seagram Building. 1954-58. New York 390. Saarinen, Eero: Repülőtéri csarnok. 1957-61. Virginia
391. Le Corbusier: Ronchamp-i zárandokkápolna. 1950-55. 392. Tange, Kenzo: Olimpiai Központ. 1964. Tokió
393. Piano, Renzo - Rogers, Richard: Pompidou központ. 1971 -77. 394. Site: BEST Áruház. 1975. Houston. 395. Hundertwasser, Friedrich: Löwengasse lakóház. 1980-82. Bécs
396. Maillol, Aristide: A Földközi tenger. 1902.-05. Mészkö. Svájc, O. Reinhardt gyűjt. 397. Boccioni, Umberto: Lépő figura (A folytonosság Formái a térben) 1913. Milano 398. Bráncusi, Constantin: Fóka. 1943. Márvány. Párizs, Musée National d'Art Moderne 399. Archipenko, Alexander: Álló alak. 1920. Darmstadt, Landesmuseum
400. Giacometti, Alberto: Győzelmi kocs. 1950. New York, Museum of Modern Art 401. Moore, Henry: Király és királynő. 1952-53. Dumfries, Anglia

402. Moore, Henry: Kétrészes fekvő alak. No.2. 1959. 403. Calder, Alexander: 1960. k. Mobil. Basel, Múzeum 404. Hanson, Duane: Nő bevásárlókocsival. 1970.
405. Munch, Edvard: Négy lány a hídon. 1900. k. Olajfestmény. Köln. 406. Matisse, Henri: Vörös deszert. 1908. szentpétervár, Ermitázs 407. Matisse, Henri: Ikarosz. 1947. Illustráció a Jazz c. könyvhöz
408. Picasso, Pablo: Súlyemelő és akrobatalány a rózsaszín korszakból. 409. Picasso, Pablo: Gyár 1909. Leningrád, Ermitázs
410. Picasso, Pablo: Három muzikus. 1921. New York, Museum of Modern Art 411. Braque, Georges: Gitár és klarinét. 1918. Philadelphia Museum of Art
412. Duchamp, Marcel: Palackszárító, ready made. 1914. Rekonstrukció. 413. Balla, Giacomo: A hegedűs keze. 1912. Eric Estoric gyűjtemény
414. Kandinszkij, Vaszilj: Sárga kíséret. 1924. New York, Gugenheim Múzeum 415. Moholy-Nagy, László: Kompozíció Z.VIII. 1924. Berlin, Staatliche Museum. 416. Mondrian, Piet: Vörös, sárga, kék kompozíció. 1922. Berlin, Staatliche Museum. 417. Rouault, Georges: Az öreg király. 1936. Pittsburg, Museum of Arts
418. Rousseau, Henry: Az álom. 1910. New York, Gugenheim Múzeum
419. Chagall, Marc: Én kis a falum. 1911. New York, Museum of Modern Art 420. Klee, Paul: Szindbád a tengeren. 1924. Basel, mgy.
421. Ernst, Max: Életöröm. 1936. Mgy.
422. Dali, Salvador: Az emlékezet állandósága (Lágy órák) 1931. 423. Magritte, René: Leszáll az est. 1964. Spaak
424. Pollock, Jackson: Kompozíció Nr. 13. Bázal
425. Rothko, Marc: Fehér és zöldek kéken. 1957. New York, mgy. 426. Warhol, Andy: Elvis. 1964. Toronto, Art Gallery
427. Lichenstein, Roy: Felhő.
428. Vasarely, Viktor: Vonal-Ksz 1968. Mt.
429. Arkay Aladár- Arkay Bertalan: Városmajori templom. 1932. Budapest 430. Molnár Farkas: Társasház. 1936.
431. Finta József Toronyházak. 1971. Salgótarján 432. Makovetz Imre: Szentlélek-templom. 1986. Paks. 433. Medgyessy Ferenc: Táncosnő. 1923.
434. Pátzay Pál: Huszáremlékmű. 1939. Székesfehérvár 435. Ferenczy Béni: Ady érem. 1929. MNG
436. Somogyi József Martinász. 1953. MNG 437. Vilt Tibor. A kentaur halála. 1956.
438. Borsos Miklós: Lyghea II. 1964. MNG
439. Schaár Erzsébet: Az utca. 1974. Székesfehérvár.
440. Hollósy Simon: Zrínyi kirohanása. 1896. Szeged, Püspöki Gyűjtemény 441. Ferenczy Károly: Madárda1. 1893. MNG
442. Ferenczy Károly: Október. 1903. MNG
443. Fényes Adolf: Kisvárosi délelőtt. 1904. MNG
444. Iványi Grünwald Béla: Tavaszi kirándulás. 1913. MNG. 445. Rippl-Rónai József Körtvélyesi kastély. 1907. MNG
446. Csontváry Kosztka Tivadar: Vihar a Hortobágyon. 1903. MNG 447. Csontváry Kosztka Tivadar: Magányos cédrus. 1907. MNG 448. Gulácsy Lajos: A varázsló kertje. 1904. MNG
449. Kőrösfői-Kriesch Aladár: A művészet eredete. 1907. Budapest, Zeneakadémia 450. Mednyánszky László: Csavargófej. 1910. MNG
451. Tornyai József: Bús magyar sors. 1910. MNG 452. Nagy Balogh János: Kubikusok. 1910. k. MNG 453. Bíró Mihály: Népszava. Plakát. 1911.
454. Koszta József Kukoricatörök. 1917. Budapest, MNG 455. Nagy István: Öregasszony. 1919. MNG
456. Nemes Lampérth József. A gellérthegy lejtőjén. 1917. 457. Kassák Lajos: Képarchitektúra V. 1922. MNG
458. Máttis Teutsch János: Sötét tájkép. 1918. Pécs, Janus Pannonius Múzeum 459. Bernáth Aurél: Reggel. 1927. MNG
460. Szőnyi István: Este. 1934. MNG
461. Egrý József Badacsony. MNG. 1940. 462. Derkovits Gyula: Szöllőevő 1929. MNG 463. Süli András: Vasútállomás. 1935. MNG.
464. Vajda Lajos: Torony tányéros csendérettel. 1937. MNG 465. Komis Dezső: Gyermek. 1945.
466. Barcsay Jenő: Szentepre éjjel. 1976. Szentendre, Barcsay ház 467. Martyn Ferec: Kakas. 1955.

468. Kondor Béla: A géprepülés géniusza. 1964. MNG 469. Templom harangtoronnyal. Zsurk, Szabolcs megye 470. Utcakép kétszintes házakkal. Hollókő.
471. Boltíves tornácú lakóház. Somogy megye 472. Lakóház. Komódi, Hajdú-Bihar megye
473. Kétszintes házak székely kapukkal. Szentegyházásfalva, Románia
474. Egy kazettás mennyezetű templombelső. pl. Körös, Drávaiványi, Baranya megye, vagy Csenger, Szatmár megye.
475. Egy út menti fakereszt pl. Szilvágyról, Zala megye.
476. Konyhabelső, Börzsönyből, Hont megye. 477. Sárközi tisztaszoba. 19. sz. NM
478. Ácsolt kelengyeláda, Nógrád megyéből. Pécs, Janus Pannonius Múzeum 479. Saroktéma, Vargyas, Románia
480. Király Zsiga: Spanyolozott tükrös, Győr megyéből. 19. sz. NM 481. Vizeskorsó, Tataról. NM
482. Lakodalmas fazék, Sümegről. NM
483. Rajczy Mihály: Madaras pálinkásbutélia, Mezőcsátról. Borsod megye. NM 484. Bokály székely határőr ábrázolásával, Kézdimartonosból. Románia. 18. sz. NM 485. Céhkorsó . Peremartoni csizmacéh., 1770. NM
486. Csókvári tál. NM
487. Néhány szóttas, pl. sárközi, somogyi, baranyai.
488. Néhány hímzés. pl. Úrasztal-terítő, párnavég, díszlepedő. 489. Cifraszűr Békés, Heves vagy Hajdú megyéből.
490. Női ködmön Somogy, Heves vagy Baranya megyéből.
491. Néhány viselet pl. Sárközből, Torockóról, Rimócról, Mezőkövesdről, Dél-alföldről.

43

Vollner Judit: Hauser Beáta gobelinművész

Fára másztam, babáimat elajándékoztam, fadarabokkal játszottam.

Minden fiút megvertem, és minden nagymama engem üzött az utcában. Nem ismertem akadályokat, iszonyatosan erős voltam. Betonoztam, ástam, falat raktam. Ha nagyon földühítettek, ökölbe szorítottam a kezem, belevágtam a falba, és nem éreztem fájdalmat. Nagyon jól futottam meg távolugrottam. Ösztönösen csináltam, és ösztönösen nyertem érmet. Imádtam táncolni és színészkedni. Mindenkit eljátszottam, karikíroztam. Otthon én voltam a családi cirkusz. Zenére jártam, gitározni tanultam meg énekelni. Egyszer nem jött be a tanár, és én a táblára rajzoltam. Amikor megjelent, ránk förmedt: "Ki rajzolta ezt?!" Aztán megkérdezte, nem akarok-e ezzel foglalkozni. Az utolsó pillanatban jutottam be a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola textil szakára.

Mindig a nagymamám varrta és kötötte meg az összes iskolai feladatomból. Utáltam egy helyben ülni, legfeljebb a háztetőn. Akkoriban kezdődtek a lelki konfliktusaim az öltözködéssel, a nőiességgel. Anyukám sok-sok éjszakát átélkezett velem. Abbamaradt a sport is, mert az iskolában nem engedték, hogy szétverjük a kezünket.

A főiskolán precíz, pontos ritmusgyakorlatokat kellett csinálni, de a munkám koszos, rendetlen volt, én pedig lezser szemléletű. Azonnal kivívtam az összes tanár ellenszenvét, mindenki engem akart megleckéztetni. Borzalmas erőfeszítéssel igyekeztem, de mindig visszavágták a feladataimat. A végén már nem aludtam. Anyukám munkahelyén a műszaki rajzolókat húzták ki rajzaimat. Még így sem volt jó! Annyira ki voltam készítve fizikailag és lelkileg, hogy szörnyű dolgokat műveltem. De igyekeztem, minden megvolt időre, és nem bírtak kirúgni. Végig lázadoztam. Hatalmas, szekrény méretű, gonosz angyalokat rajzoltam. Csodájára járt a fél főiskola. A figurális feladatoknál éltem ki magam, mert azokban megrajzolhattam, ami a szívemet nyomta. Nem szerettük egymást a tanárommal. Személyes ellentétünknek köszönhetően azon kezdtem gondolkodni, hogyan lehet az én rajzszerkezetemet, grafikáimat úgy megszöni, hogy jellegét meghagyva mégis sajátosan textil maradjon. Hazugság lenne azt mondani, hogy tudatosan forradalomra törekedtem, de az igyekezetből megszületett egy sajátos raszteros technika. Egy pont- vagy csíkrendszer alakítottam ki, amit úgy kezeltem, hogy megformálódjanak a figurák. Fél sorokkal hullámokat szőttem, a hagyomá-

nyostól eltérően a talpára állítottam a munkát, és a színéről dolgoztam, mert az aprólékos raszterozás miatt pontosan kellett látnom, mit szövök. Itt nem lehet tévedni. Érdekes volt a fogadtatás, amerre mentem, ismerték nevem és munkáimat. Végzős voltam, amikor a tanárom nem engedte, hogy részt vegyek a Biennálén. Mégis elvittem a munkám. Később hallottam, szóba került, hogy díjat kapok, de megakadályozta, mondván, túl fiatal vagyok. A kezdés keserves korszak volt, de nem eredménytelen.

Két éve nemigen dolgoztam, mert teljes erőbedobással vettem magam a közéletbe, persze a szakma szolgálataért. Mindent nekünk kell kitalálni, megszerezni, szponzorokat szerezni, hogy egyáltalán működjön a textilszakma, és legyen kétévenként biennálé. Először megkértek, hogy helyettesítsem egy kis időre Polgár Rózsa-t a Szövetségben, és elküldtek gyűlésekre. Aztán sokféle meghívtak. Soha nem akartam funkciókat betölteni, de valahogy úgy alakult, hogy rám gondoltak és megválasztottak.

Általában nagy csöndben vagyok, de ha egyszer megszólalok, akkor földrengés lesz. Így rám szoktak: majd megkérjük a Beát, ő majd elintézi, mert ő kinyitja a száját. Nem bántam meg, sok mindenbe beleláltam és megértettem. De nem arról akarok híres lenni, hogy milyen sikeresen tudok fölszólalni. Még nem vagyok annyira kiforrott csuda művésznő. Dolgozni szeretnék. És van mit.

A diplomaosztás, 1980 óta sorra aratja a szakmai sikereket, számtalan díjjal jutalmazták. Most már lehet hitelesíteni, nyugodtan "kanonizálható".

Vollner Judit Fürge ujjak, 95/2

<K:\KEPEKAP\SZOVEGGY\vizped\vizkulturapedszemle.doc>

Erdély Miklós és Maurer Dóra: Kreativitás- Vizualitás

KREATIVITÁS - VIZUALITÁS

Ganz-Mávag Művelődési Ház Budapest, 1975- 1977

A gyakorlatokat Erdély Miklós és Maurer Dóra vezették

Asszisztens: Galántai György

A kört szervezte és a fotókat készítette: Papp Tamás

Kamera: Dobos Gábor

"A kreativitás fogalmát úgy értelmeztük, hogy a megadott struktúrában belül az egyéni invenció mindig mint közösségi teljesítmény csapódjon ki

A vizualitás segített bennünket abban, hogy viszonyokat, rendszereket tegyünk átélhetővé, ugyanakkor "ábraként" jelentek meg a különböző emberi kapcsolatstruktúrák

A teljesítménykényszer vagy lehetetlen feladatokkal oldottuk fel, vagy úgy, hogy a produktumért az esztétikai felelőséget a közösség viselje"

Erdély Miklós (1976)

A gyakorlatok:

1. Reagálás a filmkamerára

- ☞ A kamera lőfegyver, meneküljünk előle!
- ☞ A kamera megörökíti azt, aki eléje kerül.
- ☞ A kamera szemügyre veszi a résztvevőket: az objektív előtt megnőnek a magasak és az alacsonyak alacsonyabbnak mutatkoznak.
- ☞ A kamera merev egyenes vonalban mozog. Csak a magasaknak sikerül az objektív elé jutni.
- ☞ A kamera hullámmozgást végez, mindenki szeretne a képbe kerülni.
- ☞ A kamera rendszertelenül svenkel: a résztvevők egyéni módon reagálnak rá.

2. Mozdulattervek

- ☞ Egymást kiegészítő mozdulatok, érintések.
Egy csoport sötétben mozog. Vaku villanására mindenki megáll és igyekszik megjegyezni helyzetét, majd tovább mozog. Világosban a csoport megkeresi a villanás pillanatában elfoglalt helyzetét.
- ☞ A résztvevők páronként rövid egymásrahangolt mozdulatsort végeznek, amelyet kis változtatásokkal sokszor megismételnek. A változtatást át kell venniük egymástól.
- ☞ Ugyanez, valamennyi pár együtt.

3. Együttrajzolás

- ☞ Sorozatrajz: mindenki csak 30 másodpercig rajzolhat egy helyen, azután a szomszédja rajzát folytatja.
- ☞ A foglalkozás vezetőjéről portré készül, amelyen mindenki csak 10 másodpercig rajzolhat.
- ☞ Balkézzezzel mindenki a szomszédja jobbát irányítva rajzol.
- ☞ Közvetett rajzolás. Mennyire passzív az, akinek a keze csak eszköz?
- ☞ Páros rajzolás: akinek szén van a kezében, kört igyekszik rajzolni. Aki a rajztáblát tarja, négyzetet rajzol.

4. Akadályozott rajzolás ☞

- ☞ A készülô portrét csuklóra húzott gallér takarja.
- ☞ Rajzolás kifelé fordított rajzlapra.
- ☞ Páros portré: a szembeülôk egymást, de egymás rajzát is rajzolják, kifelé fordított rajzlapon.
- ☞ A résztvevôk nem a modellt, hanem a monitoron látható képet rajzolják. A kamera hol a modellt, hol a készülô rajzok valamelyikét veszi fel.

5. Automatikus rajzolás

- ☞ Rajzolás zenére.
- ☞ Párok a tábla és a rajzszén mozgatásával együtt rajzolnak a zene hatására.
- ☞ Egyperces koncentráció sötétben, melyet egy egymásodperces rajz követ.
- ☞ Egyperces papírmûvek.

6. Kollektív mûvek

- ☞ Tárgyanimáció: formailag rokon dolgok kerülnek egymás után a kamera elé.
- ☞ 10 x 10 cm-es agyagkocka készítése és továbbalakítása, melyhez minden résztvevô egy formáló mozdulatot javasol.
- ☞ Együtt fejlesztett változó rajz 1.
játékszabály: vonalat folt, foltot törlés követ.
- ☞ Együtt fejlesztett változó rajz 2.
játékszabály: ha a rajzlap kétharmada betelt, a következô rajzoló egyharmadot töröl.
- ☞ Ragasztó, gipsz, porszívó és padlókefe minél többször keresztezzék egymás nyomvonalát.

7. Aktív - passzív gyakorlatok

- ☞ Álljunk körbe mozdulatlanul. Mindenki utánozza bal szomszédját, ha az akaratlanul megmozdulna.
- ☞ Egymásrahatás kisebb csoportban

A csoporton belül hármasszettek alakulnak: a baloldali szembenlévőt utánozni kell, a jobboldali szembenlévő az utánzó utánozza.



A párok egymásra figyelve egészen lassú mozgásokat végeznek. Bármelyikük kezdeményezhet, de egymás kezdeményezéseit követniük kell.

A filmet a dokumentumfotók és a gyakorlatokon készült filmfelvételek sérült kópiájának felhasználásával Maurer Dóra készítette

Balázs Béla Stúdió K szekció
Budapest 1988

webes feldolgozás: [Kaszás Tamás](#), 2001

Lábas Zoltán: Kollektív rajzolás az Erdély-Maurer csoportban Megjelent a Művészet 1978/9. számában (14-15. o.)

1975-ben 19 éves voltam, múzeumban dolgoztam és képzőművész akartam lenni. A művésszé válás reális útjának a főiskola elvégzése látszott; a felkészülésre, rendszeres munkára egy-két rajzszakkör zsúfolt szűk terme kínálkozott. Fej- és akttanulmányokat rajzoltunk szénnel félféves papírra. Rövidesen elégedetlen lettem mind a magam, mind rajzolóársaim eredményeivel, egyesek bámulatos szorgalma láttán még inkább elbizonytalanodtam hónapok óta tartó tevékenységem értelmét, értékét illetően; éreztem a rutint, a manír kísértését; míg a rajzkörben fejlődtem, otthoni munkáim színvonala egyre süllyedt. Úgy láttam, saját művészeti tanulmányaim kezdete és a számomra jelentős művészek világa közt hatalmas szakadék tátong. Bár azt mindig tudtam: rajzolni meg kell tanulni. De nem így! Irányításra, iskolára volt szükségem, ehelyett nem túl meggyőző művészek afelé tereltek: rajzoljak úgy, ahogy a mellettem ülő, két-három éve itt rajzoló társam. Mintha a régi közmondás: "Járt utat járatanért el ne hagyj" hangzott volna el a művészpályán eligazító útmutatásként.

És abban az évben, 1975 őszén a Ganz Mávag képzőművész körében **Papp Tamás** szervezésében új program indult. Helyisége tisztább volt, mint más rajzköröké, és az első foglalkozások izgalmasabbak voltak, mint eddig bárhol másutt. Szerencsém volt, a **Mozgástervezési és kivitelezési akció** (ez volt a neve) első gyakorlatán is részt vettem, így az egymásra épülő feladatok értelmezése és megoldása könnyebbé vált, nyomon követhettem a módszer fejlődését. Az első feladatok röviden a következők voltak: valaki bemutatott egy maga tervezte pózt, másvalaki ezt a mozdulatot megismételte és továbbfejlesztette, a harmadik mindkét előző mozdulat megismétlése után tette hozzá a sajátját, és így tovább. Rövidesen krokizással rögzíthettük az egymáshoz kapcsolódó, egymásban folytatódó gesztusok sorát. Másik gyakorlat: a sötétben beállított pózt [vakuvillanás pillanatában](#) kellett megfigyelni és az emlékképet lerajzolni. Más alkalommal pedig a modell egy [takaró alatt](#) merevedett valamilyen mozdulatba, a rajzolóknak ki kellett találni a lehetséges pózt, lerajzolni, és a letakart test mellett rekonstruálni a mozdulatot. Nem volt könnyű rajzban visszaadni ezeket az eseményeket, de legalább igényt ébresztett a feladat az emberi test arányinak a koncentrált tanulmányozására, bár nem ez volt az elsődleges célja. Az együtt rajzolás tehát mozgalmassabb lett, lehetőség nyílt a rajzi és fogalmi megközelítés összehangolására. A megoldások figyelmet és ötletességet igényeltek. Egyre kíváncsibb lettem.

Nagyon hamar közösséggé alakult a csoport, az egymás produkcióiban megjelenő új érték új impulzust adott a többieknek. Kezdetben **Erdély Miklós** és **Maurer Dóra** közösen találták ki és vezették a foglalkozásokat, később Maurer Dóra a párhuzamosan működő rajzszakkör programját irányította.

Fél év múlva a kör tevékenysége új nevet kapott: a **Kreativitási gyakorlat** fogalma találónan jellemezte a foglalkozásokat, inspirálónan hatott akkor is, amikor még keveset tudtam jelentéséről, de annyit biztosan, hogy egy átfogó érzék kifejlesztéséről van szó, és ez az érzék a jelentős alkotások létrehozatalakor mindig működésbe lép. Tehát a gyakorlatok, a megtalált fogalommal együtt, egy roppant izgalmas utat jelöltek ki, amin érdemesnek látszott végigutazni az ismeretlen felé.

[A művész és a modell](#) kapcsolatának alapvető kérdéseibe szólt bele a "**kollektív rajzolás**": egy asszony portréját kellett lerajzolni tanulmányigénnyel, de tízpercenként mindenki a szomszédja rajzát folytatta. a láncrajzolás és az ezzel rokon gyakorlatok - amikor az adott modellt, ábrát a szomszédom kezében levő

szénnel rajzolom, míg a másik kezemet a másik oldalamon ülő vezeti -, az egyszerre aktív és passzív viszony, a kezdeményezés és befolyásoltság belső átélését tette lehetővé. Versenyszerű feladatok, mint például az a modell utáni feladat, ahol senki sem rajzolhatta azt, amit a szomszédja már lerajzolt: készenléteket, gyors gondolkodást és cselekvést igényeltek. Olyan abszurd feladat pedig, hogy [mindenki rajzolja azt és csak azt, amit a szomszédja](#), feszültségteremtő erejével mutatott túl önmagán. Erdély Miklós irányítása és instrukciói érzékenyen reagáltak a létrejöttre, a könnyen szerveslenné bomlót a hasznos eredmény irányába terelték. Az értékelés során felhívta a figyelmet az eredményekben, produktumokban rejtőzködő új vonásokra, magas szellemi hőfokon tartotta az együttléteket. A résztvevők kreativitásának fejlődése rövidesen a módszer és a feladatok együttes alakítását is lehetővé tette. A Maurer Dóra által vezetett rajzsakkör a kreativitási gyakorlatok egyre általánosabb, átfogóbb tapasztalatait specializálta a képzőművészeti gondolkodás, alkotás területére. A szénrajzolás, festést, fényképezést, nyomtatást, videoretű-tervezést erőteljes koncepció vezérelte. A hagyományos és új eszközhasználat a kreatív szemlélet jegyében formálódott. Ekkoriban különösen szerettem a foglalkozásokat, a résztvevők sok új, egymást csiszoló, kiegészítő, meghaladó ötlettel lepték meg a többieket. A kollektíva sokféle produktuma mind-mind egyéni tapasztalattá is lett. Érdekes, hogy a gyakorlatokon a rajzolni kevésbé vagy egyáltalán nem tudók éppoly szívesen vettek részt, mint akár a művészeti főiskolások. Azt hiszem, ha én történetesen nem a képzőművészet oldaláról találkoztam volna ezzel, ugyanúgy meríthettem volna a gyakorlatok tanulásaiból és élményeiből. A kreativitási gyakorlatok tapasztalatai új szemléletet alakítottak ki bennem, ami segített megtalálni a művészet és az élet számtalan más területe közti kapcsolatot: növelték problémaérzékenységemet, gondolkodásra készítettek a mindennapi élet és a művészi munka során egyaránt. A beszélgetéstől az alkotáson át saját életem tervezéséig, irányításáig mindegyre szükségem van a kreativitásra. ez az alkalmazkodóképesség kifejlődéséhez vezet egyfelől, de módszert mutat a szabadság elérésére is. Igaz, új alternatívák felmutatása gyakran értetlenséggel találkozok az emberek közt. A fentieket újraolvasva, most úgy érzem, mindez kevésbé érzékelteti a gyakorlatok légkörét, hatását, inkább ötleteket ad a kísérletező kedvűeknek, és bizonyára sokakban az idill benyomását kelti. Ez tévedés: a másfél év nem volt konfliktusmentes. Sok feladat eleve magában rejtette a kint, a kilátástalanságot, kiszolgáltatottságot, amit tökéletes megvalósítás esetén valóban átélünk volna. A második év utolsó hónapjaiban néhány gyakorlat, gyakorlat típus és ezek kitalálói ilyesféle totalitásra törekedtek. Egy idő múlva a feladatok megoldása során úgy éreztem magam, mint az élő sakk valamelyik figurája, egyre kevésbé láttam át az egészet, tevékenységünket szolgasági gyakorlatnak neveztem el. Ekkor felbomlott, megszűnt, befejeződött a foglalkozás, és nemsokára más okokból hivatalosan is véget vetettek a szakkörnek. Néhány hónap múlva azonban újra hiányzott az a csoportos, rendszeres gondolkodás, ami az élet széles körét érinti, felületi és mélyebb rétegeit képes számomra a művészeti gyakorlattal, alkotással szembesíteni, összekapcsolni. Azóta [Erdély Miklós](#) vezetésével rendszeresen működik az ún. **Fantáziafejlesztő** - a FAFEJ...

Fotók: Papp Tamás

Lásd még a [KREATIVITAS – VIZUALITAS](#) című Maurer Dóra film webes feldolgozását.

[[Erdély Miklós lapok](#)] [[online publikációk](#)] [[Artpool](#)] [[kutatólap](#)]

[AL 3. 1983.](#) március, 22-25. o.

Sugár János

Az INDIGÓ csoport AKTUÁLIS KÉPZŐMŰVÉSZETI AKCIÓ-ja

[A helyszín](#) csakúgy, mint az ASZTALI AKCIÓK esetében, a Postás Művelődési Központ volt. **Aktuális lévén, a választásunk a festészetre esett**, ez egyúttal újból bizonyítja a csoport szisztematikus és olthatatlan érdeklődését a képzőművészet iránt. Ezúttal közös munkával egy kb. 6 m²-es kép született. Kiderült, hogy [az új festészet](#)hez is **vissza lehet térni**, méghozzá annak az érzékenységnek a segítségével, amelytől jellegzetesen távoldartja magát ez a terapeutikus önfeledtségre törekvő stílus.

A vászon [demokratikusan](#) lett elosztva, **mindenki kapott egy vízszintes és egy függőleges sávot, amin belül azt festhetett amit jónak látott. Ezzel a kettős fölosztással eleget tettünk annak a kikötésnek, hogy mindenki találkozhasson az összes többi résztvevő sávjával.** A sávok szélességét annak arányában alakítottuk ki, hogy egy levegővétellel ki hány másodpercig képes fűtyülni. Az eszközök is meg lettek határozva: mindenki a finom műveletekre képtelen szobafestő korongcsetet volt kénytelen használni. Temperával dolgoztunk, melynek nemcsak a mennyiségét,

hanem a színét és a hígítását is az illetőnek a füttyversenyben elért helyezése szabta meg. Először tehát abc sorrendben egyenként füttyültek a résztvevők, majd megtörtént az eredményeknek megfelelően a vászon beosztása. Sorban **mindenki megkapta a festékét** egy tányérban Peternák Miklóstól, aki fehér köpenyben a festékek adagolását végezte. Ezekután egymást követve a terem hátsó falára feszített vászon előtt lévő pódiumra lépett mindenki **és elkészítette a sávját**. Mikor a legutolsó ember is befejezte a festést, és félkész lett a kép, megismétlődött a füttyverseny, a beosztás, és a színkiosztás ceremóniája. A füttyhosszt ebben a fázisban már kompozíciós megfontolások is befolyásolhatták, hisz nem mindegy, hogy melyik szín hova és milyen széles területre kerül. A fordulat után a vízszintes átfestés következtében az egymástól ugyan erősen befolyásolt, de egyéni munkák eltűntek, most már a komponálás és a személyeskedés is motiválhatta a festést.

Az est végén a frissen elkészült kép előtt színház jellegű eseménysor zajlott le. A pódiumon egymásból alakuló élőképek kerültek bemutatásra. **Minden új szereplő belépése megváltoztatta az addigra mozdulatlaná érett helyzetet. Az új ember jelenléte reagálásra készítette a már színpadon levőket, és finom átrendeződési hullámot váltott ki.** Így az összkép az emberek színpadra lépésének a ritmusában állandóan változott, mígnem már mindenki a színpadra került.
